

bestimmten Curriculums in Theorie und Praxis der Textilverarbeitung zu schulen, die Intention der Projektbetreiber, mittelfristig ein *Ausbildungsbetrieb* zu werden. In diesem könnten eine Vielzahl an Südafrikanerinnen aus den umliegenden Dörfern Bildung genießen, ein Handwerk erlernen, eine Arbeitsstelle erhalten sowie überhaupt einen geregelten Tagesablauf erfahren. Am Ende der Ausbildungszeit, in der nach jenem Curriculum vorgegangen würde, erhielten diese Frauen zusätzlich ein Zertifikat, das sie – so das Ziel –, dazu berechtigte, sich als ausgebildete Fachkraft bei Firmen o.Ä. im textilen Sektor zu bewerben. Durch die Umwandlung des Projekts in einen Ausbildungsbetrieb würden die Einstellungschancen für viele steigen. Gerade Frauen aus ländlichen Regionen hätten bessere Chancen, eine Arbeitsstelle in einem erweiterten Radius zu finden und ein regelmäßiges Einkommen zu erlangen, was ihnen wiederum eine aktivere Teilhabe an der Gesellschaft ermöglichen würde.

Dem Wunsch nach der Entwicklung und Gestaltung eines Curriculums kam ich als studentische Hilfskraft von Frau Prof. in Dr. phil. Birgit Haehnel im Rahmen eines fünfmonatigen Projekts an der Universität Osnabrück nach. Anschließend stellte ich den Beteiligten während eines einmonatigen Besuchs in Südafrika im März 2018 das Erarbeitete vor und diskutierte mit ihnen vor Ort.

In der vorliegenden Masterarbeit schließlich soll es um Umsetzungsmöglichkeiten der nach ausgewählten, didaktisch begründeten Kriterien entwickelten Inhalte des Curriculums gehen, sodass das Curriculum im Rahmen der Ausbildungszeit der Afrikanerinnen Anwendung finden kann. Diese Zielsetzung hat zu der folgenden Forschungsfrage geführt:

Wie lassen sich Umsetzungsmöglichkeiten eines Curriculums für das Basadi Women's Project didaktisch verorten?

1.1 Forschungsstand

Im Folgenden werden einige ausgewählte Autorinnen und Autoren mit ihren Publikationen vorgestellt, die für die Arbeit und für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind und insofern als theoretischer Ansatz dieser Arbeit fungieren. Durch den Überblick über die wichtigste Literatur erhält der Leser bzw. die Leserin zum einen eine Einführung in den aktuellen Forschungsstand, in den sich die Masterarbeit eingliedert. Zum anderen wird deutlich, welchen Mehrwert die Beantwortung der Forschungsfrage für das sich als Fach der Kulturwissenschaften und der ästhetisch-technischen Kompetenzvermittlung verstehende Textile Gestalten hat.

Die Darstellung des aktuellen Forschungsstands beschränkt sich auf vier didaktische Modelle – das

mehrperspektivische Konzept, das *kritisch-konstruktive Konzept*, das *transkulturelle Konzept* sowie das *postkoloniale Konzept* –, die im deskriptiven Teil der Arbeit vorgestellt werden und zur Beantwortung der Forschungsfrage maßgebend sind. Im Verlauf der Arbeit werden Einstellungen und Meinungen einiger relevanter Autorinnen und Autoren vertiefend dargestellt.

Im Zuge der Literaturrecherche wird deutlich, dass das **mehrperspektivische Konzept** seinen Ursprung im Sachunterricht hat und erst allmählich auch in anderen Unterrichtsfächern – und damit ebenfalls im Textilen Gestalten – Eingang fand. So reagieren beispielsweise Gerhard Gümbel, Adolf Messer und Siegfried Thiel bereits in ihrem Werk *Sachunterricht. Entwicklung, Ansätze und Perspektiven*³ von 1977 auf die großen Unsicherheiten über das ‚Wie‘, ‚Was‘ und ‚Wohin‘ im Sachunterricht. Hier werden unterschiedliche Ziele, Inhalte, unterrichtliche Verfahren sowie die Entwicklung der verschiedenartigen Ansätze im Sachunterricht umrissen. Erst mehrere Jahre später etabliert sich das Konzept in anderen Unterrichtsfächern. Als Beispiele seien hier der Beitrag *Mehrperspektivität als Konstituente eines bildenden Unterrichts*⁴ des Erziehungswissenschaftlers Siegfried Protz genannt, der 20 Jahre nach dem zuvor genannten Werk erschien, sowie der im gleichen Jahr publizierte Aufsatz *Mehrperspektivischer Unterricht und dialogische Erziehung in der Schule*⁵ des Erziehungswissenschaftlers Herwart Kemper. Protz geht auf den Anspruch einer grundlegenden Neuorientierung im Unterricht im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen ein. Er wie auch Kemper heben unter Beachtung unterschiedlicher Perspektiven – sowohl der einzelnen Schülerinnen und Schüler als auch der jeweiligen Unterrichtsthemen – den Ausbau der eigenen Urteilsbildung der Lernenden hervor. Insofern lösen sich die Autoren von dem Einsatz des Konzepts ausschließlich im Sachunterricht.

Nur wenige Jahre nachdem das Konzept auf andere Fächer übertragen wurde, greift Marianne Herzog, die 22 Jahre am Institut für Textildidaktik und ihre Didaktik/Kulturanthropologie des Textilen mit den Arbeitsschwerpunkten Textilpädagogik und Textildidaktik an der heutigen TU Dortmund tätig war, Mehrperspektivität als Prinzip des Sachunterrichts auf. In ihrem Buch *Mehrperspektivischer Sachunterricht: Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundschule*⁶ von 2003 zeigt sie auf, dass

3 Gümbel, Gerhard; Messer, Adolf; Thiel, Siegfried: Sachunterricht, Entwicklung, Ansätze und Perspektiven. Ravensburg 1977.
4 Protz, Siegfried: Mehrperspektivität als Konstituente eines bildenden Unterrichts. In: Protz, Siegfried; Barth, Gernot (Hrsg.): Schule und Dialog. Diskussion im Umfeld von Schule und Unterricht. Rudolstadt, Jena 1997, S. 187-209.
5 Kemper, Herwart: Mehrperspektivischer Unterricht und dialogische Erziehung in der Schule. In: Protz, Siegfried (Hrsg.): Europa als Bildungsgemeinschaft. Bildung – Schulreform – Lehrerbildung. Rudolstadt, Jena 1997, S. 81-90.

und wie ein Sachverhalt unter verschiedenen Perspektiven zu betrachten ist und aus welchen Gründen eine derartige Betrachtung in der heutigen Gesellschaft vonnöten ist. In dieser Arbeit werden die Grundgedanken des mehrperspektivischen Unterrichts aufgegriffen und auf die Zielgruppe, nämlich die Frauen des Basadi Women's Project, übertragen.

Hinsichtlich des **kritisch-konstruktiven Konzepts** lässt sich sagen, dass sein Gründer, der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, seine bildungstheoretische Didaktik, die er seit den 1950er Jahren entwickelte und die zunächst stark kritisiert wurde, veränderte, woraus eine Neufassung, die kritisch-konstruktive Didaktik, entstanden ist. Seine Ansätze flossen in zahlreiche Fachdidaktiken ein und gelten noch heute als maßgebend für den Schulunterricht. Sein Werk *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, welches erstmals 1985 erschien und seither insgesamt sechs Mal⁷ erheblich erweitert neu veröffentlicht wurde, ist für diese Arbeit maßgebend. Auch seine Beiträge „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“⁸ und „Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht“⁹, die jeweils in *Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis*¹⁰ erschienen, sind hervorzuheben. Hier definiert der Autor die bildungstheoretische Basis des Bildungs- und Erziehungskonzepts, indem er insbesondere die Schlüsselprobleme für die Schule in der heutigen Gesellschaft hervorhebt. Ferner erörtert er Fragen hinsichtlich einer zukunftsbezogenen Allgemeinbildung. Zahlreiche Autorinnen und Autoren greifen Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik auf und diskutieren ihre Ziele, Inhalte, Methoden sowie Planung, Reflexion und Evaluation vor dem Hintergrund einer erfolgreichen Praxis. Als Beispiele seien hier Martin Lehnert's *Allgemeine Didaktik*¹¹ sowie Werner Jank und Hilbert Meyers *Didaktische Modelle*¹² zu nennen.

Im Bereich des Textilen Gestaltens gibt es zu diesem Konzept keine direkten Beiträge. Aufgrund der Aktualität und des enorm wertvollen, pädagogischen und didaktischen Gehalts des Konzepts, das sich auf junge sowie erwachsene Lernende und gleichermaßen auf europäische und außereuropäische Kulturen übertragen lässt, fließt es dennoch in die vorliegende Arbeit ein.

In den 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts entwickelte der Philosoph Wolfgang Welsch das **Konzept der Transkulturalität**, dessen Hauptaspekte im Zuge der realen Entwicklungen nicht mehr wegzudenken sind. In *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*¹³ fasst er seine ca. 50 Aufsätze, Beiträge und Interventionen zum Thema in Buchform zusammen. Ausgehend von Welsch wird der

Kulturbegriff nicht mehr nur in der Ethnologie oder der Kulturanthropologie – und somit in Disziplinen, die Kultur ohnehin originär zum Forschungsgegenstand haben – verstärkt diskutiert. Auch Geistes- und Kulturwissenschaften beschäftigen sich im Zuge des *cultural turn*¹³ mit ihm und weiten ihr Gedankengut durch Konzepte und theoretische Ansätze aus. Der Fokus hierbei liegt auf einer neuen Begrifflichkeit, die die zunehmende Verflochtenheit und Durchmischung der Kulturen in den modernen Gesellschaften thematisiert. Als Beispiel für die breit gefächerten Disziplinen seien an dieser Stelle zwei Werke genannt, die auch in der vorliegenden Arbeit Eingang finden. Die Anthologie *Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht*¹⁴ (2007), herausgegeben von Michiko Mae (Inhaberin des Lehrstuhles ‚Modernes Japan I‘ an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf) und Britta Saal (wissenschaftliche Mitarbeiterin an diesem Lehrstuhl) betrachtet in ihren Beiträgen den Zusammenhang von Gender und Kultur aufgrund einer globalen Perspektive. Der Projektbericht *Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben. Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen*¹⁵ (2016), herausgegeben von Ursula Bertels, Tania Krüsmann und Katharina Norrie hingegen rückt vielmehr den schulischen Bereich in den Fokus. In dem insgesamt zweijährigen Projekt setzten sich Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung mittels diverser Methoden sowohl mit ihrer eigenen Identität als auch mit Vorurteilen und ihren Entstehungen auseinander.

Transkulturalität zeigt seine Implikationen auch – oder vielleicht sogar insbesondere – in Bereichen, die mit Textilien verknüpft sind. Insofern findet das transkulturelle Konzept auch in der textilen

6 Herzog, Marianne: Mehrperspektivischer Sachunterricht: Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundschule. Seelze-Velber 2003.
7 Aktuell: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel. 2007.
8 Klafki, Wolfgang: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 3. Beiheft. Weinheim 1995, S. 9-14.
9 Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 3. Beiheft. Weinheim 1995, S. 32-46.
10 Lehner, Martin: Allgemeine Didaktik. Bern, Stuttgart, Wien 2009.
11 Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 10. Auflage. Berlin 2011.
12 Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien 2017.
13 Unter den Begriff cultural turn wird die seit den späten 1980er Jahren zu beobachtende Wende der sozial- und kulturwissenschaftlichen Forschung verstanden, die sich zunehmend stärker auf Fragen der Kultur ausrichtet. Vgl. Saal 2007, S. 21.
14 Mae, Michiko; Saal, Britta (Hrsg.): Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht. Wiesbaden 2007.
15 Bertels, Ursula; Krüsmann, Tania; Norrie, Katharina (Hrsg.): Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben. Kulturelle Identitätsforschung in inklusiven Klassen. Münster 2016.

Bildung Widerhall, wie beispielsweise die Künstlerin und Kunstvermittlerin der Zürcher Hochschule der Künste, Carmen Mörsch, in ihrem Beitrag *„Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht. Plädoyer für die zukünftige Nutzung eines bisher unrealisierten Potentials“*¹⁶ von 2005 sowie die ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg, Birgit de Boer, in *„Transkulturalität und Textilunterricht“*¹⁷ von 2007 deutlich machen. Wegen der immensen Bedeutung der Transkulturalität in unseren heutigen Gesellschaften wird unter anderem auf diese zwei Aufsätze der Didaktikerinnen und die in ihnen enthaltenen Begründungen und Umsetzungsvorschläge für einen transkulturellen Textilunterricht in der vorliegenden Arbeit näher eingegangen. Gleiches gilt für die insgesamt 13 Beiträge in der 2013 erschienenen Ausgabe *„Anziehen! Transkulturelle Moden“*¹⁸, die sich dem Thema widmen. Sie rücken politische, wirtschaftliche und technische Dimensionen von Kolonisierungs- und Globalisierungsprozessen im Zusammenhang mit Körper, Kleidung und Raum ins Blickfeld.

Die ersten Anstöße zum **postkolonialen Konzept**, das ein Resultat der Theorie des Postkolonialismus ist und zunehmend Anerkennung erfährt, gab es bereits Mitte des 20. Jahrhunderts. Als Beispiel sei hier das Werk *„Schwarze Haut, weiße Masken“*¹⁹ (1952) des französischen Psychiaters, Arztes und Politikers Frantz Fanon zu nennen, das als Klassiker der postkolonialen Theorie gilt. Fanon stellt die psychische Dimension des kolonisierten Menschen mit seinen Erfahrungen sowie Entfremdungen in den Fokus. Der sogenannte *postcolonial turn* existiert jedoch erst seit den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts. Als Fundament dieser diskurskritischen Kulturtheorie gilt vornehmlich Edwards Saids Werk *„Orientalism“*²⁰ von 1978. Als wichtigste Vertreter der postkolonialen Theorie werden neben Said auch die indischen Literaturwissenschaftler Homi Bhabha und Gayatri Spivak genannt, die mit ihren Konzepten *„Orientalismus“*, *„Subalterne“* und *„Hybridität“* die Diskussionen innerhalb der postkolonialen Theorie maßgeblich voranbringen. Letztgenannte Autorin ist eine postkoloniale Kulturwissenschaftlerin und Pädagogin, die sich in den vergangenen Jahren umfassend mit Bildungsfragen auseinandersetzt. Die spanische Politikwissenschaftlerin Maria do Mar Castro Varela und die indische Politologin, Diplom-Psychologin und Diplom-Pädagogin Nikita Dhawan greifen in ihren Beiträgen *„Gayatri Chakravorty Spivak – Marxistisch-feministische Dekonstruktion“*²¹ und *„Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. Kunst und Bildung“*²² das Gedankengut der postkolonialen Theoretikerinnen und Theoretiker auf und setzen sich intensiv mit Postkolonialismus in Verbindung mit Bildung auseinander. Ferner kommt in dieser Arbeit der Beitrag *„Postkolonialität“*²³ von Maria do Mar Castro Varela zum Tragen. Zahlreiche weitere Autorinnen und Autoren beschäftigen sich mit

dieser Thematik. Hier seien noch die Professorin für Interkulturelle Soziale Arbeit, Martina Tißberger, mit ihrem Werk *„Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender“*²⁴ (2017) sowie die Erziehungswissenschaftlerin Patricia Baquero Torres mit ihrem Aufsatz *„Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz“*²⁵ (2012) genannt, die auch in dieser Untersuchung Eingang finden. Tißberger zeigt aus der Perspektive von Critical Whiteness als Epistemologiekritik und als Praxis hegemonialer Selbstreflexion auf, welche Möglichkeiten für die Sozialwissenschaften entwickelt werden könnten, um Machtverhältnisse aufzulösen. Baquero Torres thematisiert daneben sowohl den Umgang mit sozial konstruierten Differenzen als auch die Frage nach dem ‚Eigenen‘ und dem ‚Fremden‘. Sie problematisiert Identität im Zusammenhang mit erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung und pädagogischem Handeln.

Im Bereich des Textilen Gestaltens beschäftigen sich insbesondere Carmen Mörsch sowie Birgit de Boer mit dem postkolonialen Konzept. Beide wurden bereits im Rahmen des Konzepts der Transkulturalität vorgestellt. Auch die Kunsthistorikerin Birgit Haehnel setzt sich unter anderem mit ihrem Aufsatz *„Heterogene Verstrickungen: Für eine postkoloniale Pädagogik im Textilen Gestalten unter Berücksichtigung der critical whiteness studies bzw. Kritischen Weißseinsforschung“*²⁶ mit dieser Thematik auseinander. Auf diesen Aufsatz wird an entsprechender Stelle näher eingegangen.

¹⁶ Mörsch, Carmen: Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht. Plädoyer für die zukünftige Nutzung eines bisher unrealisierten Potentials. In: E. Gaus-Hegner; Mätzler-Binder (Hrsg.): Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich 2005, S. 76-90.
¹⁷ De Boer, Birgit: Transkulturalität und Textilunterricht. In: Becker, Christian: Perspektiven Textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007, S. 125-134. ¹⁸ Haehnel, Birgit; Karentzos, Alexandra; Trauth, Nina (textuell); Petri, Jörg (visuell) (Hrsg.): Anziehen! Transkulturelle Moden. In: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur. Bielefeld 6/2013. ¹⁹ Fanon, Frantz: Schwarze Haut, weiße Masken. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. Wien 2015. (Originaltitel: Peau noire, masques blancs. Paris 1952) ²⁰ Said, Edward: Orientalism. New York 1978. ²¹ Do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita: Gayatri Chakravorty Spivak – Marxistisch-feministische Dekonstruktion. In: do Mar Castro Varela, M.; Dhawan, N.: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Erschienen in der Reihe Cultural Studies, hrsg. von Rainer Winder. Bielefeld 2015, S. 151-218. ²² Do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita: Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. Kunst und Bildung. In: Mörsch, Carmen: Kunst Vermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. Zürich Berlin 2009, S. 339-353. ²³ Do Mar Castro Varela, Maria: Postkolonialität. In: Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2016, S. 152-166. ²⁴ Tißberger, Martina: Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden 2017. ²⁵ Baquero Torres, Patricia: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, J.; Karentzos, A. (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 315-326.

Die genannten didaktischen Konzepte werden in der vorliegenden Arbeit bei der Auswahl von geeigneten Sachthemen für ein Curriculum sowie bei der Erarbeitung von Umsetzungsmöglichkeiten eines solchen berücksichtigt. Da sich das Curriculum an eine Zielgruppe richtet, die über Jahrzehnte hinweg kolonialisiert wurde – speziell an Frauen im ländlichen Raum Südafrikas, knüpft eine derartige Auseinandersetzung mit den Konzepten zwar an bisherige wissenschaftliche Arbeiten an, liefert aber darüber hinaus sowohl einen neuen branchen- und regionalspezifischen Beitrag als auch – wegen des Fokus‘ auf den Umsetzungsmöglichkeiten eines Lehrplans – einen praktischen Beitrag.

1.2 Methodisches Vorgehen

1.2.1 Erhebungsinstrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden in der vorliegenden, empirisch angesiedelten Masterarbeit die Ergebnisse des oben vorgestellten, theoretischen Ansatzes sowie eines Interviews mit der Leiterin des Basadi Women’s Project, das im Sinne der qualitativen Sozialforschung durchgeführt wird, als Erhebungsinstrumente herangezogen.

Das Interview wird im Basadi Women’s Project in Fobene Village, Südafrika, in englischer Sprache durchgeführt. Insofern ist der Untersuchungsplan der qualitativ orientierten Forschung in der Feldforschung verankert, denn hier wird der Gegenstand in seiner natürlichen Umgebung belassen.²⁷ Wenn es um die Erforschung der persönlichen Begründung zum Curriculum und seiner Umsetzungsmöglichkeiten geht, ist die Leiterin als Expertin auf dem Gebiet die zentral handelnde Person. Die Wahl der Leiterin als einzige befragte Person liegt darin begründet, dass sie aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in dem Projekt, u.a. durch ihre tägliche enge Zusammenarbeit mit den anzulernenden Frauen aus der ländlichen Region, besser als jede andere Person weiß, welche Themen diesen wichtig sind, welche Methoden angewandt werden können, welche Ressourcen ihnen zur Verfügung stehen und wann die Frauen aus welchen Gründen an ihre Grenzen geraten könnten.

Das Interview stellt eines der gebräuchlichsten Verfahren dar, um Meinungen einzuholen.²⁸ Um hier der Frage nach didaktischen Begründungen entwickelter Umsetzungsmöglichkeiten des Curriculums vertiefend nachgehen zu können, wird die Methode Experteninterview zu insgesamt elf offenen Leitfadenfragen gewählt. Im Interviewleitfaden werden nach Mayring Themenaspekte als wesentliche Fragestellungen festgehalten.²⁹ Folglich geben Leitfadenfragen eine Orientierung innerhalb des Themas.

Die elf Leitfragen hier sind so gewählt, dass ein umfassendes Verständnis von den Plänen und Zielen des Curriculums, seinen Inhalten und möglichen

Methoden und sogar von der Gestaltung des Zertifikats bei Erlangung eines Ausbildungsabschlusses eingeholt werden kann. Während der Befragung wird den Ideen des ‚Problemzentrierten Interviews‘³⁰ gefolgt. Es werden also auch Fragen zugelassen, die keine direkte Relevanz für die hier zu bearbeitende Forschungsfrage aufweisen. In einem offenen Gespräch kommt die Befragte somit phasenweise frei zu Wort, wird aber durch die zuvor erstellten Leitfadenfragen immer wieder zur eigentlichen Problemstellung gelenkt.

1.2.2 Auswertungsmethode

Nach der Interviewdurchführung wird zunächst ein Transkript erstellt, das als eine Verschriftlichung des Interviews verstanden werden kann, die zeilenweise nummeriert wird. Die Auswertung des Interviews erfolgt über eine Interpretation des Tonmaterials, das in einfacher Form ins übliche Schriftenglisch transkribiert wird.

Das für diese Forschung zweckmäßigste **Aufbereitungsverfahren** zur Sicherung und Strukturierung des Materials ist nach Mayring die ‚wörtliche Transkription‘, genauer die ‚literarische Umschrift‘.³¹ Sie gibt den Dialekt im gebräuchlichen Alphabet wieder.³² Diese Wahl ist darin begründet, dass bei der Beantwortung der Forschungsfrage lediglich die Aussage im Fokus der Betrachtung steht und nicht die – beispielsweise – dialektische Artikulationsart. Lediglich „[e]motionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.“³³ Auch kennzeichnen unterschiedliche Kürzel die Redeanteile. Derartige Kriterien werden in einer Legende festgehalten und während des gesamten Interviews eingehalten.

Nach der Transkription beginnt die Auswertung des Interviews. Qualitative Daten können in Abhängigkeit von Forschungsfrage und Zielsetzung anhand unterschiedlicher Interpretationsformen analysiert werden. Für das **Auswertungsverfahren**, das eine Materialanalyse vornimmt, bietet sich hier die ‚Qualitative Inhaltsanalyse‘ an, welches das Material systematisch analysiert.³⁴ Obgleich Mayring ein allgemeines Ablaufmodell der Analyse vorschlägt, betont er gleichermaßen die Notwendigkeit der Anpassung des Verfahrens an die jeweilige Forschungsfrage. Der Autor unterscheidet drei Grundformen der Interviewauswertung, nämlich die ‚Zusammenfassung‘, die ‚Explikation‘ sowie die ‚Strukturierung‘. Für die

²⁶ Haehnel, Birgit: Heterogene Verstrickungen: Für eine postkoloniale Pädagogik im Textilen Gestalten unter Berücksichtigung der critical whiteness studies bzw. Kritischen Weißseinsforschung. 2018 [noch unveröffentlicht] ²⁷ Vgl. Mayring 2016, S. 54. ²⁸ Vgl. ebd. S. 70. ²⁹ Vgl. Mayring 2016, S. 70. ³⁰ Vgl. ebd., S. 67. ³¹ Siehe Anhang: C. Transkribiertes Interview. ³² Vgl. Mayring 2016, S. 89. ³³ Dresing; Pehl 2017, S. 22.

vorliegende Forschung erscheint die ‚Zusammenfassung‘ am sinnvollsten zu sein. Das transkribierte Material wird dabei so weit reduziert, dass am Ende nur noch die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Es entsteht ein überschaubarer Korpus als Abbild des Grundmaterials.³⁵ Die Antworten werden derart zusammengefasst – also verkürzt und abstrahiert –, dass ein für die qualitative Inhaltsanalyse relevantes Kategoriensystem entsteht.³⁶ Die für die Forschungsfrage relevantesten Kategorien aus dem Kategoriensystem können anschließend im Hinblick auf die didaktischen Begründungen zur Umsetzung des Curriculums aus der Perspektive der Leiterin analysiert werden. Die Auswertung erfolgt in deutscher Sprache.

1.2.3 Gütekriterien

Grundsätzlich müssen bei der Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse – also bei der Analyse und Auswertung von Ergebnissen – inhaltsanalytische Gütekriterien berücksichtigt werden. Die drei wichtigsten Gütekriterien sind gemeinhin ‚Gültigkeit (Validität)‘, ‚Zuverlässigkeit (Reliabilität)‘ sowie ‚Objektivität‘.³⁷

Für Ersteres ist es erforderlich zu überprüfen, ob mit der jeweiligen Kategorie inhaltlich das abgebildet wird, was bezogen auf die Forschungsfrage abgebildet werden soll und ob sich das hierfür zur Verfügung gestellte Textmaterial eindeutig zuordnen lässt. Da im konkreten Fall das Interview Informationen enthält, die über die Forschungsfrage hinausgehen, werden in dem Kategoriensystem nur die für die Forschungsfrage relevanten Informationen herausgefiltert.

Für das Kriterium ‚Zuverlässigkeit‘ wird kontrolliert, ob auch bei wiederholtem Vorgang am selben Material die gleichen Ergebnisse zustande kommen.

Die Berücksichtigung des Gütekriteriums ‚Objektivität‘ stellt grundsätzlich eine besondere Schwierigkeit bei qualitativen Studien dar, so auch in der vorliegenden. Natürlich fließt in ein derart durchgeführtes Interview die persönliche Einstellung des Interviewten ein – hier sogar fast ausschließlich. In der Psychologie wird unter Einstellung ein Gefühl oder eine Überzeugung verstanden, die Menschen dazu befähigt, wertend auf Personen und Ereignisse zu reagieren. Einstellungen sind „dem-nach psychische Haltungen gegenüber einer Person, einer Idee oder Sache mit unklarer Beziehung zum tatsächlichen Verhalten“³⁸. Dabei wird zwischen drei Bereichen unterschieden: dem *kognitiven Bereich*, der Annahmen und Überzeugungen ein Objekt betreffend umfasst, dem *affektiven Bereich*, der Gefühle und Emotionen umfasst, sowie dem *behavioralen Bereich*, der Verhaltensweisen einem Einstellungsobjekt gegenüber umfasst. Die Bereiche können in Form von Meinungen, Urteilen, Vorurteilen, Sympathien oder

Antipathien zum Ausdruck kommen.³⁹

Da die Leiterin des Frauenprojekts den Frauen durch den alltäglichen Kontakt sehr nahe steht, spielen alle drei Bereiche eine Rolle. Es besteht hier die Gefahr der Verallgemeinerung, wenn die Interviewte beispielsweise das Wissen und Können, das sie den ihr vertrauten Frauen zuschreibt, auf alle *Schwarzafrikanerinnen* der umliegenden Dörfer überträgt. Auf der anderen Seite ist aber genau diese persönliche Erfahrung sehr wertvoll und von Vorteil bei der Entwicklung von Umsetzungsmöglichkeiten.

Ein zweites zu berücksichtigendes Problem ist die fehlende Ausbildung der interviewten Leiterin, etwa in der theoretischen und praktischen Textilbildung oder zur Lehrerin. Ursprünglich absolvierte Marina Grobler eine Ausbildung zur Gastronomiefachfrau und arbeitete mehrere Jahre in Restaurants und Gaststätten. Im Basadi Women’s Project hatte sie vor fünf Jahren den ersten Kontakt mit dem Nähen, Lehren etc. Ihre Ideen, Inspirationen, Konzepte und Vorhaben basieren insofern ausschließlich auf ihren persönlichen, mittlerweile langjährigen Erfahrungen mit den Frauen vor Ort und nicht auf wissenschaftlichen didaktischen Konzepten. Doch genau diese persönlichen Einschätzungen und Erfahrungen im Hinblick auf die Situation vor Ort sind von großer Bedeutung. Sie beziehen gleichermaßen Möglichkeiten und Grenzen ein. Somit haben die Ergebnisse des Interviews als Erhebungsinstrument eine hohe Relevanz.

1.3 Aufbau der Arbeit

Im weiteren Sinne beschäftigt sich *Didaktik* mit der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Sie setzt sich mit den Fragen auseinander, *wer* (Akteure), *mit wem*, *wo*, *wozu* (Ziel), *wie* und *womit* (Methoden), *was* (Inhalt), *wann* (Zeitspanne) und *von wem* lernen soll.⁴⁰ Gemäß der Forschungsfrage sollen Umsetzungsmöglichkeiten eines Curriculums für das Basadi Women’s Project didaktisch verortet werden.

Hierfür werden im **zweiten Kapitel** *Das Basadi Women’s Project* zunächst die didaktischen Fragen nach dem ‚Wo?‘, dem ‚Wer?‘ und dem ‚Mit wem?‘ beantwortet, indem hier wichtige Rahmenbedingungen über das Projekt beschrieben werden. Sie liefern die notwendigen Eckdaten sowie die Nachvollziehbarkeit und das Verständnis für die Auswahl vier didaktischer Konzepte – namentlich das mehrperspektivische, das kritisch-konstruktive, das transkulturelle sowie das postkoloniale Konzept –, die im **dritten Kapitel** *Didaktische Konzepte* entsprechend ihrer chronologischen Entstehung folgen. Die Vorstel-

³³ Dresing; Pehl 2017, S. 22. ³⁴ Vgl. Mayring 2016, S. 114.
³⁵ Vgl. ebd. S. 115. ³⁶ Siehe Anhang: D. Kategoriensysteme.
³⁷ Albert; Marx 2014, S. 31. ³⁸ Stangl 2017: Einstellung.
 Lexikon für Psychologie und Pädagogik. ³⁹ Vgl. ebd.

lung der jeweiligen Konzepte enthält sowohl wichtige Informationen als auch methodische Vorschläge von einflussreichen (Textil-)DidaktikerInnen. Somit werden die didaktischen Fragen nach dem ‚Wo?‘ und dem ‚Wie?‘ beantwortet.

Die in Kapitel drei vorgestellten didaktischen Konzepte sind maßgebend für die *Didaktische Begründung eines Curriculums*, die in **Kapitel vier** erfolgt. Hier werden Themen eines Curriculums für Textilarbeit didaktisch begründet, indem zunächst ein Transfer der vier didaktischen Konzepte auf die Zielgruppe erfolgt und anschließend aus diesen didaktisch begründeten Inhalten Themen entwickelt und dargestellt werden. Insofern wird im vierten Kapitel im Hinblick auf die Zielgruppe die didaktischen Fragen nach dem ‚Was?‘ und dem ‚Wozu?‘ beantwortet.

In **Kapitel fünf** schließlich werden *Umsetzungsmöglichkeiten des Curriculums* erarbeitet, indem zunächst die Sichtweise der Leiterin des Basadi Women’s Project dargelegt und diese anschließend in Verbindung mit den Umsetzungsmöglichkeiten der vier didaktischen Konzepten gebracht wird. Daraus resultierend wird exemplarisch anhand einer Ausbildungseinheit gezeigt, wie der Zielgruppe einzelne Themen zugänglich gemacht werden könnten. Insofern geht es im fünften Kapitel um die Beantwortung der didaktischen Fragen nach dem ‚Von wem?‘ dem ‚Wie?‘ und dem ‚Womit?‘.

Das **sechste Kapitel** schließt mit einem *Fazit*. Die Forschungsfrage wird beantwortet, in dem rückblickend auf die wichtigsten Aspekte der vorherigen Kapitel zusammenfassend eingegangen wird. Eine Einordnung der Ergebnisse in den Fachdiskurs sowie ein Ausblick bilden das Ende dieser Ausführungen.

Anmerkungen

Weißer und *Schwarze*, *weiße Gesellschaft* und *Schwarze Gesellschaft* sowie *Schwarzafrikanerinnen* und *Schwarzafrikaner* werden in der vorliegenden Arbeit stets kursiv geschrieben. Diese Formatierung soll deutlich machen, dass die Begriffe keine rassistische Beschreibung darstellen, sondern vielmehr eine kritisch zu reflektierende Konstruktion, die die gesellschaftliche Situation Südafrikas widerspiegelt.

Kapitel 2 *Das Basadi Women’s Project* besteht aus einer Zusammenfassung der für diese Arbeit auserwählten, wichtigsten Informationen des Frauenprojekts und enthält somit Informationen, die bereits in meiner Bachelorarbeit deutlich ausführlicher erörtert wurden.

2 DAS BASADI WOMEN’S PROJECT

Dieses Kapitel soll einen Überblick über das Basadi Women’s Project verschaffen und zum Verständnis der vorliegenden Arbeit beitragen. Ausführliche Informationen zur Lage des Projektorts, zur (kolonialen) Vergangenheit sowie zur aktuellen Situation der Menschen vor Ort, eine detaillierte Beschreibung der Zielgruppe und die Darlegung der Ziele sowie der Mittel zum Erreichen dieser Ziele sind nötig, um die Auswahl der didaktischen Konzepte (Kapitel 3) nachvollziehen zu können. In diesem Sinne werden im zweiten Kapitel die didaktischen Fragen nach dem ‚Wo?‘, dem ‚Wer?‘ und dem ‚Mit wem?‘, beantwortet.

2.1 Örtliche Parameter

Das besagte Frauenprojekt⁴¹ befindet sich im ländlichen Raum Südafrikas, nämlich in Fobene Village, Bolebedu South in Limpopo, in einer der ärmsten Provinzen des Landes. Armut dominiert auch das Leben der in Fobene Village und den umliegenden Dörfern lebenden ausschließlich *Schwarzen* Bevölkerung, was sich unter anderem in einer Arbeitslosenquote von etwa 95 Prozent, in einer schwachen bis fehlenden Infrastruktur, in ungenügenden schulischen Institutionen, in mangelhafter Gesundheitsversorgung und im unzulänglichen Zugang zu Wasserressourcen sowie zur Elektrizität zeigt. Die nächste Großstadt ist weit entfernt und die BewohnerInnen erfahren von gewissen Ereignissen – wenn sie etwa politischer Art sind – häufig nur mittelbar. Grundsätzlich tragen kulturelle und religiöse Unterschiedlichkeit, ein ausgeprägter Aberglaube, die noch immer vorherrschende Rassendiskriminierung und die Unterdrückung der Frau nicht zur Verbesserung des Alltags der Menschen in ländlichen Regionen Südafrikas bei.⁴²

2.2 (Koloniale) Vergangenheit und aktuelle Situation

Die europäische Kolonisierung und somit die Besitzergreifung des Landes Südafrika begann am Anfang des 17. Jahrhunderts durch Portugiesen, Holländer, Engländer sowie Franzosen und Deutsche. Über die Jahre hinweg etablierte sich in dem Land eine Bevölkerung, die den Namen Buren⁴³ trug. Unter ihnen verschärften sich die Zustände zunehmend. Nach und nach zeichnete sich eine *weiße* Herrschaft ab, die stetig mächtiger wurde, indem sie die

⁴⁰ Vgl. Jank; Meyer 2011, S. 16. ⁴¹ Als Frauenprojekt gelten diejenigen Projekte, die sich alleinig an Frauen wenden, „unter vorrangiger Berücksichtigung ihrer Funktion als Träger der durchgeführten Entwicklungsmaßnahmen.“ Meyer-Mansour 1984, S. 21f. ⁴² Vgl. Pabst 2008, S. 25 ff. und Berninghausen; Kerstan 1984, S. 7f.

Schwarze Bevölkerung zur Sklavenarbeit zwang, was wiederum zur Ausweitung des ihr enteigneten Landes beitrug. Hautfarbe sowie sozialer Status dominierten eine von den *Weissen* gemachte Zweiklassengesellschaft. Eine gesetzlich geregelte Rassentrennung sowie die Landenteignung der *Schwarzen* Einwohner sorgten für die absolute Unterdrückung der *Schwarzsüdafrikanischen* Bevölkerung.⁴⁴

Die Abhängigkeit der *Schwarzen* von den *Weissen* spitzte sich 1948 mit der Einführung der Apartheid zu. Erst 1994, als die ersten demokratischen Wahlen stattfanden und Nelson Mandela zum Präsidenten des ANC gewählt wurde, endete die Apartheid. Die 1996 in Kraft gesetzte, neue Verfassung regelte erstmals liberale Grund- und Menschenrechte.⁴⁵

Entgegen aller Hoffnungen – insbesondere der *Schwarzafrikanischen* Bevölkerung – profitiert gegenwärtig nur ein sehr kleiner Teil der *Schwarzen* SüdafrikanerInnen von dem dann aufgetretenen, wirtschaftlichen Aufschwung des Landes. Trotz einer nunmehr über 20 Jahre bestehenden Demokratie ist die Region von einer Egalität der Menschen noch weit entfernt. Einnahmen aus der Land- und Viehwirtschaft, die ohnehin durch anhaltende Dürreperioden stark vermindert werden, gehen an Farmer, die größtenteils aus der *weißen* Gesellschaft stammen. Nach wie vor sind die *Schwarzen* Landarbeiter von den *weißen* Farmern abhängig und finden – wenn überhaupt – nur saisonal Arbeit. *Schwarzafrikaner* im ländlichen Raum Südafrikas sind gegenwärtig zumeist arbeitslos. Folglich dominiert Armut weiterhin ihr Leben.⁴⁶

2.3 Zielgruppe

Die Fokussierung des Projekts auf die Zielgruppe von *Schwarzafrikanischen* Frauen hat verschiedene Gründe.

Die *Schwarzafrikanische* Frau ist im besonderen Maße benachteiligt. In der Kolonialzeit wurde den Frauen keinerlei wirtschaftliche Bedeutung zugeschrieben, weshalb die *weiße* Bevölkerung ihnen ihr Land entzog, sie enteignete. Zwar mussten die Frauen dieses nach Vorgaben weiter bestellen, sodass die Buren marktwirtschaftlich effizienter werden konnten. Vom Gewinn der verkauften Produkte wurden sie jedoch gänzlich ausgeschlossen.⁴⁷ In der Apartheid verschärften sich die Diskriminierungen noch und wurden durch neue Gesetze legalisiert.

Zwar spricht sich gegenwärtig das aktuelle demokratische Grundgesetz Südafrikas für eine sowohl nicht-rassistische als auch nicht-sexistische Gesellschaft aus, dennoch sind weiterhin die festgeschriebenen Gesetze keine Garantie für die Selbstermächtigung der Frauen.

Die *Schwarzen* Frauen stehen auf der sozialen Leiter trotz der beschlossenen Menschenrechtsverordnung weit unten.⁴⁸ Diese untergeordnete Stellung der

Frau beruht auf einer jahrhundertealten Tradition. Ihre Bräuche und Sitten sind aufgrund ihrer festen Verankerung kaum zu durchbrechen und mitverantwortlich für die benachteiligte Situation der Frauen in Bezug auf Einkommen, Bildung, Mangel an eigenen Ressourcen oder der Doppelbelastung. Polygynie, Besitzlosigkeit, Chauvinismus sowie traditionelle Fügsamkeit gehören zu ihrem Alltag und schränken sie enorm in ihren Handlungsspielräumen und ihrer ökonomischen Unabhängigkeit ein. Häufig sind die Frauen alleinstehend.⁴⁹ Ein Grund von vielen hierfür ist die hohe Arbeitslosigkeit in der Region. Auf der Suche nach Arbeit emigrieren die männlichen Mitglieder der Familien in größere Städte mit der Intention, sich und ihren Familien ein finanzielles Einkommen zu gewährleisten. Häufig bleiben sie über Monate hinweg fort und lassen den Familien nur unregelmäßig Geld zukommen, oder aber gründen in der neuen Stadt eine neue Familie und vergessen ihre Pflichten der ersten gegenüber.⁵⁰

Die Frauen, die in dem Projekt arbeiten, repräsentieren mit ihrer bedürftigen Situation sowie gesellschaftlichen und kulturellen Stellung die Frauen im ländlichen Raum Südafrikas. Obgleich sie in Dörfern in der Nähe des Projekts wohnen, stammen sie teilweise von unterschiedlichen Volksstämmen ab und sprechen unterschiedliche Sprachen⁵¹, verstehen jedoch die Sprachen der jeweils anderen und sprechen sie teilweise. Sie sind jedoch der englischen Sprache⁵² nur bedingt mächtig. Aufgrund der zur Zeit der Apartheid vorherrschenden Ideologie war und ist das Bildungssystem im Hinblick auf *Schwarzafrikaner* – insbesondere staatliche Schulen im ländlichen Raum betreffend – äußerst mangelhaft. Traditionell spielte formale Schulbildung in Südafrika keine große Rolle, da es kaum Gründe für sie gab. Zum einen setzten wirtschaftliche Vorhaben nicht auf die Steigerung des Intellekts der Arbeitskräfte, zum anderen wurde auf dem Land jedes Familienmitglied benötigt, um tagtäglich anfallende Aufgaben auszuüben.⁵³ Die Frauen im Basadi Women's Project sind vornehmlich Analphabetinnen, da sie die Schule aus den unterschiedlichsten Gründen abbrechen mussten.

⁴³ Buren kommt aus der niederländischen Sprache (boeren) und bedeutet ins Deutsche übersetzt Bauern. ⁴⁴ Vgl. Pabst 2008, S. 88 f. ⁴⁵ Vgl. Pabst 2008, S. 121. ⁴⁶ Vgl. Wittmann 2005, S. 51 f. ⁴⁷ Vgl. Schäfer 2002, S. 32. ⁴⁸ Vgl. Grill 2013, S. 108. ⁴⁹ Vgl. Bauer 2010, S. 14. ⁵⁰ Informationen entnommen aus eigene Angaben der Frauen des Basadi Women's Project. ⁵¹ Entweder Xitsonga, Tshivenda oder Sepedi ⁵² Englisch ist in Südafrika zusammen mit Afrikaans die Sprache, in der vornehmlich kommuniziert wird.

2.4 Ziele des Projekts

Das Basadi Women's Project richtet sich speziell an Südafrikanerinnen, die während des wirtschaftlichen Aufschwungs des Landes vernachlässigt wurden und heute noch unter der Nicht-Erfüllung grundlegender menschlicher Bedürfnisse leiden. Dabei bilden – wie nicht nur der deutsche Botschafter Volker Seitz erkannte – Frauen das Rückgrat Afrikas und die Entwicklung des Landes könnte von einer Stärkung der Frauen enorm profitieren.⁵⁴ Die Verantwortlichen im Projekt haben dies erkannt und wissen, dass die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung auch unter der Diskriminierung und Benachteiligung der Frau auf unterschiedlichen Ebenen⁵⁵ leidet. Man hat sich zum Ziel gesetzt, die Teilnehmerinnen und ihre mittelbar betroffenen Familien über ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ nachhaltig selbstständiger und unabhängiger zu machen. Das Projekt steuert durch eine Festanstellung der benachteiligten Frauen der Arbeitslosigkeit entgegen und sorgt über ein regelmäßiges Einkommen für würdevollere Lebensbedingungen. Es trägt folglich nicht nur akut zu einer besseren Nahrungsmittelversorgung bei, sondern auch langfristig über die dadurch bezahlbare Schulbildung der Kinder zu einer nachhaltigen Reduzierung der Armut in der ländlichen Region. Die tägliche Beschäftigung im Projekt ist für viele Frauen die erste Erfahrung mit einer zuverlässigen Arbeitsstelle. Am Ende eines jeden Monats erhalten sie eine ihren Bemühungen entsprechende Entlohnung, also ein regelmäßiges Einkommen. Finanzielle Unabhängigkeit sorgt gleichermaßen für die Ermächtigung der Frauen. Durch die Regelmäßigkeit und Beständigkeit ihres Jobs im Basadi Women's Project, wo sie auf würdige Art und Weise ihr Geld verdienen, können sie der gering geschätzten Stellung der ‚Mutter und Hausfrau‘ entfliehen und höheres Ansehen innerhalb der Familie – und der Gesellschaft – erlangen. Das traditionsbehaftete Denken, das männliche Mitglieder dazu befugt, die Frau als minderwertig zu erachten und entsprechend zu behandeln, kann auf diese Weise aufgebrochen werden. Die Arbeit im Basadi Women's Project dient also der Einkommensgarantie, der Befähigung zur Übernahme von Verantwortung und dem Aufbau und Erhalt eines Selbstwertgefühls. Auf der einen Seite werden die Chancen der Frauen in den Dörfern und die Gleichstellung bzw. Chancengleichheit von Frau und Mann verstärkt, zum anderen aber mindert das Basadi Women's Project die zunehmende Emigration in die Städte Südafrikas – häufig in die sogenannten Townships – oder in andere Länder und kommt dem Bedürfnis von Menschen nach, die vertraute Heimat nicht zwangsweise verlassen zu müssen.

2.5 Mittel: Textilarbeit

Als Mittel zum Erreichen der beschriebenen Ziele werden den Frauen in der Nähwerkstatt verschiedene Nähtechniken beigebracht, mit Hilfe derer sie unterschiedliche Gebrauchsgüter herstellen und anschließend verkaufen. Der Fokus liegt nach umfangreicher Auseinandersetzung mit Alternativen auf der Patchwork- und Quilt-Technik. Die Gründe hierfür reichen vom ästhetischen Erscheinungsbild mit relativ geringer Komplexität über die historisch nachvollziehbare Verbindung der Technik mit dem weiblichen Geschlecht bis hin zu ihrer Aktualität, die sie heutzutage durch Hobbykünstler erfährt. Die Abnehmer und Abnehmerinnen derartiger Güter sind vornehmlich Touristen und Touristinnen.

Die Fokussierung des Basadi Women's Project auf den Textilsektor kommt nicht von ungefähr. Das Aneignen von Handarbeitsfertigkeiten als Instrument zum Geldverdienen machen sich immer mehr große und kleine Frauenprojekte in Südafrika zunutze. Für Südafrika stellen sie inzwischen einen wichtigen Wirtschaftssektor dar. Einerseits waren Textilien schon immer auf unterschiedlichen Ebenen – nämlich auf technologischer, technischer, ästhetischer, wirtschaftlicher, ökonomischer und soziologischer Ebene⁵⁶ – für jeden einzelnen Menschen in der Gesellschaft von Bedeutung. Die Ergebnisse von Textilarbeit begleiten und begegnen uns jeden Tag, denn sie betreffen die Bereiche Wohnen, Mode, Kleidung und Textilkunst gleichermaßen.⁵⁷ Andererseits gewinnt der Kauf und Verkauf von Textilwaren jeglicher Art in der heutigen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung. Die in wohlhabenden Ländern seit der Industriellen Revolution vorherrschende Konsumgesellschaft ist zunehmend dazu bereit, ihr Geld in verschiedene Gebrauchsgüter zu investieren. Darauf reagieren Länder wie Südafrika, in denen der Tourismus inzwischen ein wichtiger Wirtschaftssektor ist. Folglich ist der textile Sektor für die große Masse der *Schwarzen* Bevölkerung ein fester und überlebenswichtiger Bestandteil in ihrem Leben geworden. Insofern nutzt das Frauenprojekt die Produktnachfrage seitens der Touristen und Touristinnen und Einheimischen sowie die Kreativität der *Schwarzafrikanerinnen* für ihr Ziel, bedürftigen Frauen eine Existenzgrundlage zu sichern.⁵⁸

Die in diesem Kapitel beschriebenen Rahmenbedingungen des Basadi Women's Project liefern die notwendigen Eckdaten für die Auswahl didaktischer Konzepte und unterstützen die Nachvollziehbarkeit und das Verständnis.

⁵³ Vgl. Kaiser; Wagner 1991, S. 33. ⁵⁴ Vgl. Seitz 2011, S. 196. ⁵⁵ Wie beispielsweise: kaum veränderte Rechte der Frauen; Folgen von aufbrechenden traditionellen Familienstrukturen; Niedriglöhne für Frauen; fehlende Zugriffe auf Kredite; fehlende Transportmöglichkeiten; hohe Gewalt gegenüber dem weiblichen Geschlecht. ⁵⁶ Vgl. Sommerfeld 1978, S. 51. ⁵⁷ Vgl. ebd.

3 DIDAKTISCHE KONZEPTE

In diesem Kapitel werden vier didaktische Konzepte entsprechend ihrer chronologischen Entstehung eingeführt und sodann in einer Synopse gegenübergestellt. Eine entsprechende Literaturrecherche liefert zunächst die wichtigsten Grundideen der einzelnen Konzepte. Die sich anschließende Betrachtung methodischer Umsetzungsvorschläge von einflussreichen DidaktikerInnen zur Umsetzung der Konzepte spielt für die praktische Umsetzung des Curriculums, die in Kapitel 5 erfolgt, eine wesentliche Rolle. Sofern möglich, werden an dieser Stelle vornehmlich Ideen von TextildidaktikerInnen thematisiert. In diesem Sinne werden im dritten Kapitel die didaktischen Fragen nach dem ‚Wozu?‘ und dem ‚Wie?‘ beantwortet. Sie werden in den darauffolgenden Kapiteln beim konkreten Transfer auf das Basadi Women’s Project erneut aufgegriffen und vertieft.

3.1 Mehrperspektivisches Konzept

Das Wort ‚Perspektive‘ bezeichnet laut Duden unter anderem einen „Standpunkt, von dem aus etwas gesehen wird.“⁵⁹ Demzufolge impliziert das Wort ‚Mehrperspektivität‘ eine Betrachtung von verschiedenen Standpunkten aus und berücksichtigt mehrere Sichtweisen. Nach dieser Herleitung kann ein mehrperspektivischer Unterricht so aufgefasst werden, dass ein Gegenstand bzw. Sachverhalt unter verschiedenen Perspektiven betrachtet und eine eigene Perspektive ggf. gewechselt wird.

Am Ende der sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts wurde in der Didaktik unter sozialkritischem Gesichtspunkt wiederholt diskutiert, wie auf die Differenzenerfahrungen, die moderne Industriegesellschaften mit sich brachten, angemessen reagiert werden sollte.⁶⁰ Denn Veränderungen wie etwa „die fortschreitende Segmentierung der Alltagspraxis“ und „die Atomisierung der Gesellschaft in Mikrowelten“⁶¹ mit jeweils eigenen Wertorientierungen, Lebensentwürfen sowie Lebensformen hätten Auswirkungen auf die Überlegungen, in welcher Weise sich Lernende die neue Wirklichkeit und die Sicht auf sie aneignen sollten.⁶² In der ersten Hälfte der siebziger Jahre wurde der mehrperspektivische Unterricht als didaktisches Konzept (zunächst nur für den Sachunterricht) entwickelt und begründet. Ziel war es, nicht mehr nur Handlungsfähigkeit zu lehren, sondern auch, diese sowie kulturelle Sachverhalte aus unterschiedlichen Perspektiven auf ihren Sinn hin zu untersuchen und zu verstehen.⁶³

Aus diesen Forderungen entstand das didaktische Konzept des mehrperspektivischen Unterrichts, wonach Thematiken nicht mehr nur aus subjektiv erlebnishaften oder wissenschaftlichen Blickwinkeln zu beleuchten sind: „Denn erst durch die Unterscheidung und Gegenüberstellung ‚mehrerer

Perspektiven‘ auf eine Sache, einen Gegenstand, können Absolutheitsansprüche, die jeder einseitigen Sichtweise anhaften, gebrochen werden.“⁶⁴ Der Terminus ‚mehrperspektivisch‘ kann folglich das Betrachten und Rekonstruieren eines Aspekts aus wirtschaftlicher, rechtlicher, politischer, sozialer oder ökonomischer Perspektive umfassen. Die hier anklingende erkenntnistheoretische Position geht davon aus, „daß [sic!] alle Dinge Mittel für etwas sind, ja daß [sic!] sie eigentlich erst in einem Handlungsrahmen bzw. unter bestimmten Intentionen auftauchen und somit zuerst diese aufgewiesen und hinterfragt werden müssen.“⁶⁵

Die Textildidaktikerin- und pädagogin Marianne Herzog entwickelte Ende des 20. Jahrhunderts erste Gedanken zu einem mehrperspektivischen Textunterricht. Sie greift die Mehrperspektivität „im Sinne des vielperspektivischen Denkens als textildidaktisches Prinzip für einen bildungswirksamen Textunterricht“⁶⁶ auf. Den Lernenden sollen durch die Erkenntnis, dass sich Sachverhalte stets unter verschiedenen Gesichtspunkten erarbeiten lassen, maximale Deutungs- und Erkenntnismöglichkeiten eröffnet werden.⁶⁷

Für Herzog wird Mehrperspektivität vom moderat konstruktivistischen Einfluss inspiriert.⁶⁸ Da jeder Mensch eine ihm eigene Wahrnehmung hat, wird sie von ihm als Deutenden auf der Basis seiner Erfahrungen – also seines Vorwissens – konstruiert. Diese Erfahrungen der Lernenden müssten stets berücksichtigt werden.⁶⁹ Ein mehrperspektivisches Konzept biete – so verstanden – die Möglichkeit, offene Formen im Unterricht zu etablieren. Dabei würden Lernende in ‚moderat konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernumgebungen‘ zwar von der Lehrenden angeleitet, organisierten sich jedoch überwiegend selbstständig im Sinne des eigenaktiven und situativen Lernens.⁷⁰

Da für das Verständnis von Sachverhalten und für den Wissenserwerb vielfältige Sichtweisen erforderlich seien, über welche die Lerner nicht automatisch verfügten, sollten neben offenen Unterrichtsformen auch gelenkt-entdeckende Formen Einzug in den Unterricht finden.⁷¹ Das informierende Lernen etwa, so Herzog, übernehme in Ergänzung zum selbstentdeckenden Lernen die Aufgabe, „die mehrperspektivische Erschließung der Sachinhalte so zu unterstützen, dass [...] [Lernende] zu einer kritischen Sicht gelangen.“⁷²

58 Textilarbeit spielte bereits in der Vergangenheit für die Menschen Südafrikas eine bedeutende Rolle; traditionelle Kunst- und Kulturformen der Völker waren Ausdruck ihres religiösen und sozialen Lebens. Vgl. Pabst 2008, S. 157. 59 Duden: Das Bedeutungswörterbuch 2010, S. 709. 60 Vgl. Gümbel; Messer; Thiel 1977, S. 15. 61 Kemper 1997, S. 81. 62 Vgl. Gümbel; Messer; Thiel 1977, S. 15. und vgl. Kemper 1997, S. 81f. und 85. 63 Vgl. Gümbel; Messer; Thiel 1977, S. 15. 64 Protz 1997, S. 188. 65 Gümbel; Messer; Thiel 1977, S. 15. 66 Herzog 2003, S. 14. 67 Vgl. Herzog 2003, S. 14. 68 Vgl. Herzog 2003, S. 15. 69 Vgl. Möller 1999, S. 126 und 130.

In Anlehnung an Möller (1999) schlägt Herzog schließlich fünf Merkmale moderat konstruktivistisch orientierter Lernumgebungen vor, namentlich:

- das *konstruktive Lernen*: die Lernumgebung gibt den Lernenden die Möglichkeit, eigene Lernwege zu finden und sich dabei intensiv und in Diskussion mit Mitlernenden mit einer Sache auseinanderzusetzen;
- das *situative Lernen*: relevante Kontexte werden im Zusammenhang mit authentischen Anwendungsmöglichkeiten und Aufgaben thematisiert;
- das *aktive Lernen*: Lernende eignen sich Sachinhalte handlungs-, erfahrungs- und erlebnisorientiert an, um direkt emotional beteiligt zu sein;
- das *soziale und kooperative Lernen*: die Interaktivität und insofern der Austausch von Meinungen und Deutungen innerhalb einer Lerngruppe steht im Fokus;
- das *selbstgesteuerte und unterstützte Lernen*: Lernende können selbstbestimmt und individuell lernen; Fehler und Widersprüchlichkeiten sind erlaubt und werden gemeinsam erörtert.⁷³

Das Konzept hebt dabei in besonderem Maße den ‚Dialog‘ als Mittel zum Einholen und Verstehen verschiedener Perspektiven hervor. Mithilfe des Dialogs, so der Erziehungswissenschaftler Herwart Kemper, könnten Argumente und Gegenargumente, also unterschiedliche Auffassungen, ausgetauscht und Verständnis für die jeweils anderen Positionen gewonnen werden. Es ziele auf den „Prozeß [sic!] der gemeinsamen Wahrheitsfindung auf Einsicht in ein Allgemeines ab, das nur im Durchgang durch die Vielfalt und Widersprüche konkreter Erfahrungen gewonnen werden kann.“⁷⁴ Auch Herzog hebt das Gespräch bzw. den Dialog als methodische Umsetzungsform in einem auf Textil ausgerichteten Unterricht hervor, da es sowohl Sozialität als auch gemeinsames Denken und Erkennen umfasse und sich sowohl „in einer strukturierten Offenheit wie in einer lehrgangsbezogenen Geschlossenheit“ zentrieren ließe.⁷⁵ Sie bekräftigt ihre Ansicht mit einem Zitat von Köhnlein (1999), in dem gemeinsames Denken als Austausch von Anregungen, Begründungen, Deutungen und Beurteilungen betrachtet wird. Das Gespräch ermögliche die Bewusstmachung der vorhandenen Pluralität der Lernenden, die sich von kulturellen Hintergründen über familiäre Lebenswelten bis hin zum sozialen und physischen Umfeld erstreckte.⁷⁶ Insofern werde durch das Gespräch ersichtlich, dass stets eine Vielzahl von Perspektiven notwendig ist, „um Standpunkte überzeugt vertreten zu können, Meinungsverschiedenheiten zu akzeptieren bzw. auszuhalten, Einfühlungsvermögen zu entwickeln und Verständigung zu erreichen.“⁷⁷ Somit diene das Gespräch dem „Auffinden von Zugängen zu Aspekten auf die Welt und dem kritischen Bewusstsein von Denkmöglichkeiten“⁷⁸ in besonderer Weise.

3.2 Kritisch-konstruktives Konzept

Der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki entwickelte in den 50er Jahren des letzten Jahrhunderts die *Bildungstheoretische Didaktik*, in der die Bildungsinhalte in den Unterrichtsinhalten bestimmt werden sollten. Klafkis Theorie wurde in den siebziger Jahren auf politisch-gesellschaftlicher, wissenschaftlicher sowie unterrichtspraktischer Ebene stark kritisiert, sodass er in den 80er Jahren eine Neufassung herausbrachte, nämlich die *Kritisch-konstruktive Didaktik*.⁷⁹

Kritisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass der Unterricht den drei grundlegenden Zielsetzungen entsprechend gestaltet werden soll, nämlich der Befähigung zur *Selbstbestimmung* „über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer [und] religiöser Art“,⁸⁰ der Befähigung zur *Mitbestimmung* zur Gestaltung der „kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse“⁸¹ und der *Solidaritätsbefähigung* für und mit denjenigen, „denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“⁸² Demgemäß sollte Bildung nach Klafki als personal verantworteter und selbsttätig erarbeiteter Zusammenhang dieser Grundfähigkeiten verstanden werden.⁸³

Als **konstruktiv** versteht Klafki, dass das Modell aufgrund seiner Vorschläge für eine Verbesserung der didaktischen Theorie und Praxis steht. Es weist auf nötige Veränderungen der starren Unterrichtsstrukturen hin und plädiert für eine bessere und aktuellere Gestaltung von Unterrichtsinhalten. Sie sollten nach Klafki sogenannte „epochaltypische Schlüsselprobleme unserer kulturellen, gesellschaftlichen, politischen, individuellen Existenz“⁸⁴ beinhalten.⁸⁵ Die acht epochaltypischen Schlüsselprobleme reichen von der Friedens- und Umweltfrage über das Problem gesellschaftlich produzierter Ungleichheit bis hin zu Chancen und Gefahren neuer Medien.⁸⁶ Sie gehen über den Bildungskanon tradierter Bildungsgüter hinaus, da sie sich mit existenziellen, typischen Problemen der gesamten Gesellschaft beschäftigen. Einen derartigen Unterricht bezeichnet Klafki als ‚Problemunterricht‘.⁸⁷ Klafki betont, dass es bei der Auseinandersetzung dieser Probleme im schulischen Kontext nicht darum gehe, feste Lösungen mit ‚Erfolgsgarantie‘ zu erörtern. Vielmehr sollen sich die Lerner den einzelnen Thematiken

69 Vgl. Möller 1999, S. 126 und 130. 70 Vgl. Herzog 2003, S. 16. 71 Vgl. ebd. S. 21. 72 Vgl. Herzog 2003, S. 50. 73 Vgl. Möller 1999, S. 132 f. zit. nach: Herzog 2003, S. 33f. 74 Kemper 1997, S. 87. 75 Herzog 2003, S. 17. 76 Vgl. Köhnlein 1999, S. 10 zit. nach: Herzog 2003, S. 17. 77 Herzog 2003, S. 22. 78 Köhnlein 1999, S. 11 zit. in: Herzog 2003, S. 17. 79 Vgl. Lehner 2009, S. 75f. 80 Klafki 1995, S. 11. 81 Ebd. 82 Ebd.

annähern und vorliegende sowie neue Lösungsvorschläge entwickeln und durchdenken, ohne diese als ‚Patentlösungen‘ zu verstehen. Ferner sollen sie begreifen, inwieweit die einzelnen Schlüsselprobleme sie selbst oder andere betreffen und wie wichtig es ist, sich sowohl aus eigenem Interesse als auch aus moralischer und gesellschaftlich-politischer Verpflichtung um Lösungsvorschläge zu bemühen. Ein solcher Unterricht verfolgt somit das Ziel, „den Mut zu kreativem und gleichwohl selbstkritischem Mitdenken über Problemlösungsmöglichkeiten und zum ersten Erproben solcher Möglichkeiten zu wecken und zu stärken.“⁸⁸

Mit seinem unterrichtspraktischen Modell ‚Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung‘ lieferte Klafki erstmalig theoretisch fundierte Impulse für die Unterrichtsplanung.⁸⁹ Hierzu formulierte er fünf Grundfragen, die bei jeder Unterrichtsplanung beachtet werden sollten. Zum einen sprechen sie an, welche Bedeutung der betreffende Inhalt bereits im geistigen Leben der Lerner hat (*Gegenwartsbedeutung*); zum anderen, worin die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Lerner liegt (*Zukunftsbedeutung*); weiterhin, welchen allgemeinen Sachverhalt der betreffende Inhalt erschließt (*Exemplarische Bedeutung*); ferner, welches die Struktur des Inhaltes sein sollte (*Struktur des Inhalts*) und, wie der Inhalt interessant wird (*Zugänglichkeit*).⁹⁰ Der Beantwortung dieser Fragen müsse zum einen eine auf die Lerngruppe abgestimmte Analyse ihrer soziokulturell vermittelten Ausgangsbedingungen, zum anderen eine Analyse der unterrichtsrelevanten, änderbaren und nicht änderbaren Bedingungen sowie voraussichtlich aufkommende Schwierigkeiten vorangestellt werden.

Die richtige Umsetzung bei dem kritisch-konstruktiven Konzept habe einen großen Einfluss auf das kognitive und emotionale Auffassungsvermögen der Lernenden sowie auf ihre Zugänglichkeit. Denn die Auseinandersetzung mit den Schlüsselproblemen zielt auf eine mehrdimensionale Wissensaneignung ab, „die die kognitive, die emotionale, die soziale und die handlungsbezogene Dimension der Lernenden ansprechen soll“.⁹¹ Bezogen auf Umsetzungsmöglichkeiten schlägt Klafki vor, *exemplarisches* Lehren und Lernen, *methodenorientiertes* Lernen, *handlungsorientiertes*, also *praktisches* Lernen und die Verbindung von *sachbezogenem* und *sozialem* Lernen als Unterrichtsprinzipien geltend zu machen.⁹² Hierbei hebt er hervor, dass es nicht automatisch besser sei, möglichst viele methodische Angebote im Unterricht zu etablieren. Im Gegenteil, das gründliche Erarbeiten, Einüben und Sichern eines methodischen Zugangs innerhalb einer Unterrichtseinheit oder –phase könne gerade angemessen oder teilweise notwendig sein.⁹³ Nur wenn Inhalt und methodisches Vorgehen in einem stimmigen und begründbaren Verhältnis zueinander stünden, könnten sinnvolle Prozesse der Auseinandersetzung

entstehen, in denen die Bedeutsamkeit der Themen kognitiv und emotional erfasst, die Struktur eines Problems für das selbstständige Arbeiten erkannt, die Urteilsfähigkeit bezüglich des Themas gefördert und gegenwärtige sowie zukünftige Handlungsfähigkeiten ausgebaut würden.⁹⁴ Die Förderung dieser Handlungsfähigkeiten sowie der rationalen Diskursfähigkeit – die Fähigkeit, angemessen und sachgerecht begründen und reflektieren zu können – baue die drei grundlegenden Zielsetzungen (Selbstbestimmungs-, Solidaritäts- und Mitbestimmungsfähigkeit) aus.⁹⁵ Eine Bedingung für diese Zielsetzungen sei das soziale Lernen. Dies dürfe nach Klafki nicht unterschätzt werden, da die individuellen Biographien und sozialen Verhältnisse der Lernenden unterschiedliche Vorurteile, Handlungsweisen, Wahrnehmungen sowie Einstellungen miteinbezogen, die wiederum verstärkt, unterdrückt oder verändert würden und zu „Konflikten und Störungen, Kontakten oder Kompromissen, Übertragungen oder Abwehrreaktionen“⁹⁶ führen könnten.

Resümierend sollen Lernende im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik lernen, selbstständig sowohl Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten sowie Erkenntnisse und Erkenntnisformen zu reflektieren, als auch sich aktiv mit ihrer historisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit auseinanderzusetzen.⁹⁷ In diesem Sinne müsse, während man sich mit Themen exemplarisch auseinandersetzt, Lernen als *entdeckend* und *nachentdeckend* sowie als *sinnhaft* und *verstehend* empfunden werden.⁹⁸

3.3 Transkulturelles Konzept

Anfang der 1990er Jahre führt der Philosoph Wolfgang Welsch das transkulturelle Konzept in die kulturwissenschaftliche Diskussion ein.⁹⁹ Nachdem das Konzept zunächst stark kritisiert wurde – wie der Autor selbst vermutete, habe dies daran gelegen, dass es die „altgewohnten nationalistischen Imaginationen“¹⁰⁰ kritisierte –, werden heutzutage seine Schwerpunktthemen aufgrund der seither eingetretenen Entwicklungen als nahezu selbstverständlich angesehen.¹⁰¹ Wie bereits die Vorsilbe ‚trans‘ andeutet, weist der Begriff auf die zunehmende Verflechtung und Durchmischung von Kulturen in den modernen Gesellschaften hin, was unter anderem auf die Globalisierung mit stärker werdenden Migrationsbewegungen, verbesserten Kommunikationsmöglichkeiten und globalem Handel zurückzuführen ist.¹⁰²

83 Vgl. Klafki 2007, S. 52. 84 Klafki 1995, S. 12. 85 Vgl. Lehner 2009, S. 76. 86 Siehe Anhang: A. Epochaltypische Schlüsselprobleme nach Klafki. 91 Klafki 1995, S. 43. 87 Vgl. Jank; Klafki 2011, S. 231 f. 88 Klafki 1995, S. 35. 89 Vgl. Lehner 2009, S. 74. 90 Vgl. ebd. 91 Klafki 1995, S. 43. 92 Vgl. ebd. S. 13. 93 Vgl. Klafki 1995, S. 43. 94 Ebd. S. 42. 95 Klafki 2007, S. 256. 96 Ebd. S. 257f.

Welsch spricht sich mit seinem Kulturkonzept gegen das traditionelle Kulturkonzept aus, bei dem die Betonung auf ‚fremd‘ und ‚eigen‘ liege und somit stark national geprägt sei.¹⁰³ Dass, wenn Fremdes in die eigene Kultur einbezogen werde, „entsprechende Integrationsleistungen künftig zur realen Struktur der Kultur gehören“¹⁰⁴ würden, betrachtet der Philosoph als einen großen Vorteil. Somit wird Welsch durch sein Konzept der weltweiten ‚Hybridisierung‘ der Kulturen gerecht.¹⁰⁵

Der Begriff ‚Hybridisierung‘ in diesem Zusammenhang wurde erstmals vom indischen postkolonialen Theoretiker Homi K. Bhabha geprägt. Der Prozess zeige die Vermischung zweier zuvor getrennter Systeme – hier: Kulturen – auf und fungiere als „Werkzeug gegen macht- und hierarchieerzeugende Differenzsetzungen“.¹⁰⁶ Die Perspektive der Kolonisierten verschiebe sich dabei „von der des zu beschreibenden Objekts zu einer des Subjekts.“¹⁰⁷ Hybridisierung finde sich in allen kulturellen Bereichen wieder, denn nicht nur von Individuen, sondern auch von ganzen Gemeinschaften würden „Raum, Bewegung, Geschichte(n) und Erfahrungen“¹⁰⁸ vernetzt. Mit dieser Auffassung werde Kultur nicht mehr nur als Teilgebiet etwa von Theater und Kunst angesehen, sondern als „Inbegriff der menschlichen Lebensform“.¹⁰⁹ Somit ist eine neue Begrifflichkeit das maßgebliche Kennzeichen des transkulturellen Konzepts. Sie umfasst sowohl die Grenzüberschreitung und -überschneidung als auch die Wandlung und die Dynamik von Kulturen. Sie verweist nicht länger auf ihre Unterschiede, sondern auf ihre Gemeinsamkeiten. Eine solche Begrifflichkeit werde, so Saal, „der tatsächlichen Verfasstheit von Kulturen eher gerecht.“¹¹⁰

Das Verständnis von Kultur ist maßgebend dafür, wie Menschen fremden Kulturen begegnen. Begreifen Menschen Kultur als „geschlossenes Gebilde“¹¹¹, als etwas, das jeweils für sich zwar eigenständig und einheitlich steht, sich von anderen aber stark abgrenzt, so wirke sich dies auf den Kontakt zu und das Verhalten gegenüber Menschen aus anderen, einem zunächst fremden Kulturen aus, denn so werde die vermeintlich kulturelle Grenze betont. Die Auffassung von Kultur als „offenes und durchlässiges Gefüge“¹¹² bei gleichzeitiger Vermischung unterschiedlicher Kulturen öffne hingegen kulturelle Grenzen und fördere mehr Toleranz sowie Verständnis für und Interaktion mit dem kulturell Fremden.¹¹³ Der Mensch, so Welsch, habe sich von den nationalen Stereotypen zu trennen, um sich gänzlich auf die Individualität des anderen einlassen zu können.¹¹⁴

Die hybride, durchlässige und vernetzte Form, für die das transkulturelle Konzept steht, habe nicht nur Auswirkung auf die Gesellschaft, sondern auch auf das zeitgenössische Individuum. Dieses trage nicht mehr nur eine kulturelle Herkunft in sich, sondern verbinde unterschiedliche miteinander. Welsch

bezeichnet die Menschen in diesem Zusammenhang als „kulturelle Mischlinge“¹¹⁵, die von einer Vielzahl kultureller Muster geprägt würden und verschiedene kulturelle Elemente in sich verbänden, was sich auf die Identität eines Menschen auswirke.¹¹⁶ Da Individuen tagtäglich mit einer enormen Fülle diverser kultureller Muster konfrontiert werden, griffen sie automatisch mehrere Komponenten verschiedenster Herkunft auf und integrierten sie in ihren eigenen Persönlichkeiten.¹¹⁷ Folglich durchdringe und bestimme der Einfluss unterschiedlicher Kulturen jeden Lebensbereich, „Weltansicht, Wertvorstellungen, Wissen, Gefühle, Sinneswahrnehmungen [über] Kommunikation, Verhalten, soziale, politische und wirtschaftliche Strukturen, Sprache und materielle Dinge sowie die Gestaltung der natürlichen Lebensumwelt.“¹¹⁸ Die Verfügbarkeit vielfacher kultureller Muster fände nicht nur in fortgeschrittenen, technologisch weit entwickelten Ländern Anklang, sondern auch in Regionen, in denen diese Verfügbarkeit vergleichsweise deutlich eingeschränkter sei.¹¹⁹ Als Folge brächen viele Menschen aus ihrer bekannten Tradition aus und schlugen neue Lebenswege ein.¹²⁰

In der Textildidaktik etablierten unter anderem Carmen Mörsch und Birgit de Boer den Transkulturalitätsbegriff im Unterricht. Erstere betont die notwendige Reflexion struktureller Rassismen und Ungleichheiten im Unterricht, indem sie interkulturelle Problematiken auf verschiedenen Themengebieten skizziert. Sie bezeichnet Transkulturalität insofern als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht, als dass dort Kultur als „ein permanenter, kollektiver und konflikthafter Prozess der Neu-Zusammensetzung und Neu-Verhandlung von Unterschieden“¹²¹ wahrgenommen werden muss und der Unterricht auf Augenhöhe aller Beteiligten gestaltet werden müsse.¹²² Mörsch macht auf die Problematik aufmerksam, dass sich Textilien zwar im besonderen Maße für eine didaktische Auseinandersetzung unter transkultureller Perspektive eigneten – nicht allein aufgrund ihres kulturellen und kolonialen Erbes oder als Produkte künstlerischer Praxis –, dieses Potential jedoch bis heute verkannt wurde.¹²³ Dies liege unter anderem an der verweiblichten Position „einer auf das individuelle Herstellen von kleinen, meist antagonistischen Gebrauchstextilien reduzierten Didaktik“¹²⁴, die eine derartige Auseinander-

97 Vgl. ebd. S. 256. 98 Vgl. Klafki 2007, S. 257. 99 Vgl. Welsch 2017, S. 7. 100 Ebd. 101 Vgl. ebd. 102 Vgl. ebd. S. 12 und 14. 103 Vgl. ebd. S. 9f. und 30. 104 Ebd. S. 30. 105 Vgl. ebd. S. 14. 106 Saal 2007, S. 44. 107 Vgl. u.a. Bhabha 2003, S. 189-208 zit. in: Mörsch 2005, S. 76 Fußnote 2. 108 Saal 2007, S. 21. und vgl. Welsch 2017, S. 14. 109 Saal 2007, S. 22 und 27. 110 Ebd. S. 21. 111 Bertels; Krüsmann; Norrie 2016, S. 53. 112 Ebd. 113 Vgl. Bertels; Krüsmann; Norrie 2016, S. 53. und vgl. Welsch 2017, S. 14. 114 Vgl. Welsch 2017, S. 21. 115 Ebd. 17. 116 Vgl. ebd. S. 18f. 117 Vgl. Welsch 2017, S. 17.

setzung mit gesellschaftlichen Themen als unwichtig erachte. Ferner würden hegemoniale Denkstrukturen „auch die Textildidaktik strukturieren“¹²⁵ was die richtige Umsetzung von Transkulturalität als Bildungsdimension im Textilverricht hemme.

De Boer fordert, dass „ein Textilverricht unter transkultureller Perspektive stereotype Vorstellungen und Vorurteile stören und verunsichern – Unruhe stiften“¹²⁶ soll. Mit dieser Ausdrucksweise knüpft die Autorin an Mecheril (2004) an, der eine Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen einfordert, die seines Erachtens mit einer *Unruhe* einhergehe, die für pädagogisches Reflektieren und Handeln erforderlich sei.¹²⁷ Durch den Vorgang des ‚Unruhe-Stiftens‘ sollen demnach stereotype Vorurteile und Sichtweisen diskutiert und Beteiligte konsterniert werden. Mit diesem Vorgang wendet sich de Boer von vertrauten Vorgehensweisen, nach denen man sich selbst stets *über* das Fremde stellt und die gewissermaßen Sicherheit verleihen, bewusst ab und rückt Irritation bzw. Verunsicherung und Konfrontation in den Vordergrund.

Für die Umsetzung des transkulturellen Konzeptes schlägt Mörsch handlungsorientierte Ansätze ästhetischer Bildung vor, die mit Strategien der Dekonstruktion arbeiten. Sie betont, dass eine derartige Abwicklung den Lernenden die Möglichkeit gebe, mithilfe sowohl selbstständiger als auch gemeinsamer Arbeit sowie durch eigenes Nachdenken über „unwahrscheinliche[...] Verknüpfungen“¹²⁸ zum Ziel durchdringen zu können. Momente der „Handlungsorientierung, Explorativität, Experimentalität, Selbststeuerung und Kollektivität“¹²⁹ hülften den Lernenden dabei, Sachverhalte zu verstehen und zu lernen und seien dementsprechend an dieser Stelle unverzichtbar.¹³⁰ De Boer zufolge beinhalteten Lehr- und Lernmethoden nach dem transkulturellen Konzept Diskussionen und Reflexionen, die offener und forschender Art sein sollten, wie beispielsweise die Untersuchung von Kleidung über Aspekte des Körpererlebens, der Körpererfahrung oder der Körpererinnerung.¹³¹ Die Lernenden können dabei selbstverantwortlich und selbstbestimmt Lernziele und –wege auswählen, erproben und reflektieren. Elementar sei dabei die differenzierte Einbettung in den Unterricht.¹³² Als einen naheliegenden Anknüpfungspunkt nennt die Textildidaktikerin die unmittelbare Alltagswelt der Lernenden.¹³³ Ein transkultureller Textilverricht gewährleiste den Lernenden Lernprozesse, die auf ein stetiges „Verschieben bestehender Konstellationen und Annahmen“¹³⁴ abzielten und somit nicht in einen Vergleich zwischen zwei vermeintlich unterschiedlichen Positionen mündeten.

3.4 Postkoloniales Konzept

Kolonialismus bezeichnet die politische Unterdrückung sowie wirtschaftliche Ausbeutung von Völkern eines Landes nach wirtschaftlicher, militärischer sowie machtpolitischer Inbesitznahme auswärtiger Gebiete.¹³⁵ Ausgangspunkt der Theorie des *Postkolonialismus*¹³⁶ ist der Kolonialismus, da dieser auch gegenwärtig noch in der Polemik nach westlich geprägten Dominanz- und Hegemonievorstellungen weiterbesteht.¹³⁷ Die postkoloniale Kulturwissenschaftlerin und Pädagogin Gayatri Spivak sieht es als Verpflichtung und Verantwortung der Geisteswissenschaften an, bei subalternen Minderheiten den Willen zu etablieren, sich für eine soziale Gerechtigkeit einzusetzen.¹³⁸

Die postkoloniale Theorie befasst sich kritisch mit eurozentrischen Wissensordnungen und Repräsentationssystemen, indem sie sich intensiv mit kolonialen Strukturen auseinandersetzt.¹³⁹ Der Fokus liegt auf der epistemischen Gewalt, die die koloniale Hegemonie, also Vorherrschaft, Jahrzehnte lang für sich moralisch legitimierte¹⁴⁰ sowie auf dem Phänomen der normalisierten Produktion von Bildungsferne.¹⁴¹ Insofern fordert Spivak Gleichheit und Gerechtigkeit für marginalisierte Gruppen ein. Zwar vereine die Theorie mehrere theoretische Ansätze mit teilweise unterschiedlichen Sichtweisen, gemein sei ihnen jedoch der Versuch, die prekären Entwicklungen und Folgen der jahrhundertelangen, von Europa ausgehenden, kolonialen Beherrschung zu hinterfragen und auf ihre interkulturelle und soziale Folgen hin zu erforschen.¹⁴² Folglich liege der Fokus auf dem „Re-Writing, Re-Mapping“ von eurozentrischen Kanonmustern durch postkoloniale subalterne Subjekte,¹⁴³ die ihre Stimme zurückbekommen und dadurch sprach- und handlungsfähig werden sollen.

Die postkoloniale Theorie konzentriert sich auf die Förderung der Emanzipation nichteuropäischer Kulturen.¹⁴⁴ In diesem Zusammenhang wird von dem Terminus *Whiteness* sowie den darauf reagierenden *Critical Whiteness Studies* gesprochen.

Ersteres, *Whiteness*, gilt als eine historisch gewordenen Struktur, die sich im Laufe der Zeit aus sowohl politischen und ökonomischen als auch sozialen Machtkonstellationen herausbildete und zuvor nie

118 Bertels; Krüsmann; Norrie 2016, S. 53. 119 Vgl. Welsch 2017, S. 17f. 120 Vgl. ebd. S. 18. 121 Mörsch 2005, S. 78. 122 Vgl. ebd. S. 78. 123 Vgl. ebd. S. 79. 124 Ebd. 125 Ebd. 126 De Boer 2007, S. 127. 127 Vgl. Mecheril 2004, S. 223. 128 Mörsch 2005, S. 86. 129 Ebd. 130 Vgl. Mörsch 2005, S. 86. 131 Vgl. de Boer 2007, S. 131. 132 Vgl. ebd. S. 132. 133 Vgl. ebd. S. 130. 134 De Boer 2007, S. 132. 135 Vgl. Duden: Das Fremdwörterbuch 2010, S. 551 136 De Boer 2007, S. 125. 137 Siehe weitere Erklärung zur Entstehung der postkolonialen Theorie: 1.1 Forschungsstand.

als solche erkannt – oder besser: benannt – wurde. Tißberger definiert den Begriff als ein strukturierendes Moment einer Herrschaftsdimension, die mit einer rassistischen Matrix gleichzusetzen ist, von der aus Individuen einer bestimmten Gesellschaft an der ‚Norm des Weißseins‘ gemessen und positioniert werden. Das ‚Weißsein‘ bleibe dabei als Norm jedoch stets „unbenannt, unsichtbar und de-thematisiert“.¹⁴⁵ Entsprechend stehe Whiteness für das Ideal eines modernen Menschen, der für sich Merkmale wie Intellektualität, Überlegenheit und Fortschrittlichkeit beanspruche und demzufolge die „dunkleren Anderen“¹⁴⁶ bzw. die vermeintlich Fremden – die vorgeblich Merkmale wie etwa Zurückgebliebenheit, geringere Intellektualität und Einfalt aufwies – in Abgrenzung zu sich betrachte.¹⁴⁷ Dabei kann Whiteness als ein ‚Gewordensein‘ aufgefasst werden. Die Rede von der Farbe Weiß in beispielsweise ‚weißer‘ Kleidung übertrug sich im Europa des 19. Jahrhunderts ganz allmählich und wie selbstverständlich auf die ‚weiße‘ Haut,¹⁴⁸ die vornehmlich durch die Rassentheorien des 18. Jahrhunderts aufgewertet wurde, und weitete sich daraufhin auf die *weiße* und *Schwarze* Gesellschaft aus.¹⁴⁹ In dieser *weißen* Gesellschaft wurden alternative Denkweisen und Lebensformen verdrängt und verachtet; man nahm in ihr die Position der Herrschenden ein. Als Beispiel sei an dieser Stelle die verbreitete Praxis genannt, Frauen des globalen Südens zum einen zu romantisieren, sie zum anderen aber auch als Opfer darzustellen oder zu bevormunden, was eindeutig als Zeichen kolonialistischen Wohlwollens zu deuten sei.¹⁵⁰ Die *Schwarze* Gesellschaft hingegen ist stetig bemüht, *weiß* zu sein. Diesen Drang beschreibt etwa Frantz Fanon in seinem Werk ‚Schwarze Haut, weiße Masken‘.¹⁵¹ Hier stellt er das unerreichbare Ziel *Schwarzer* Menschen dar, das Leben der *weißen* Menschen zum absoluten Maßstab für sich zu erklären. Aus eigenen Erfahrungen als *Schwarzer* weiß Fanon, dass diejenigen, die Jahrzehnte lang von Europäern kolonisiert wurden, deren Werte unbewusst so stark verinnerlicht haben, dass sie ständig versuchen, ihnen nachzueifern und denken, sie müssten *weiß* werden: „Der Kolonisierte wird seinem Busch desto schneller entrinnen, je besser er sich die kulturellen Werte der Metropole aneignet. Er wird desto weißer sein, je stärker er seine Schwarzheit, seinen Busch, verleugnet.“¹⁵² Der Autor verdeutlicht die Schwierigkeit dieses Verlangens, wenn er hervorhebt, dass die betroffenen Menschen ihre *Schwarze* Hautfarbe, die in ihrem eigenen Wertesystem nicht positiv besetzt ist, niemals werden ablegen können. *Schwarze* Menschen eifern folglich einem Ideal nach, dem sie niemals gerecht werden können: „Der Schwarze will ein Weißer sein. Der Weiße bemüht sich verbissen, eine menschliche Lage zu schaffen.“¹⁵³

Die *Critical Whiteness Studies* hingegen, die den eben beschriebenen Umstand Whiteness kritisieren, markieren in der Rassismusforschung einen Paradig-

menwechsel.¹⁵⁴ Die vermeintlich ‚dunklen Anderen‘, die über Jahrzehnte hinweg unterdrückt wurden, begehren auf und widersetzen sich den Denk- und Handlungsmustern der *Weißten*.¹⁵⁵

Mit den Critical Whiteness Studies wird so ein Bewusstsein dafür geschaffen, „wie die einzelnen Subjekte in ihrem Alltag in die rassistische Gesellschaftsmatrix verstrickt sind und dort bewusst und unbewusst Rassismus (re-)produzieren.“¹⁵⁶

Damit ein derartiger, nötiger Paradigmenwechsel alle (!) Menschen erreicht, greifen postkoloniale Theorien insbesondere auf das ‚Werkzeug‘ Bildung zurück. Die Bewegung des Kolonialismus sei durchaus eine geistige, intellektuelle und kulturelle gewesen, „in deren Folge Europa und das Wissen über dieses und seinen *Anderen* entstand.“¹⁵⁷ Aus der Perspektive des Postkolonialismus muss dieses Wissen hinterfragt werden, indem essentialisierende sowie eurozentrische Diskurse dekonstruiert werden.¹⁵⁸ Nach Spivak müssten zum einen die vermeintlich Herrschenden lernen, ihre Einstellungen und Überzeugungen zu hinterfragen „bzw. ihre Perspektivierung zu verlernen“,¹⁵⁹ zum anderen die Beherrschten in subalternen Räumen, in denen sie systematisch von Bildung ferngehalten wurden und noch immer werden, lernen, „im Abstrakten zu denken.“¹⁶⁰ Nur so könnten sie sich aus ihrer derzeitigen sozial niedrigen Stellung befreien.¹⁶¹ Spivak zufolge ist geisteswissenschaftliche Bildung für diesen Prozess elementar. Mit dieser Einschätzung folgt sie dem afro-amerikanischen Intellektuellen Du Bois, der bereits um 1903 im Wissenserwerb ein Werkzeug für Bildungsentfernte erkannte, das nötig sei, um sich aus einer niederen Stellung und aus starren Klassengrenzen zu befreien.¹⁶² Dem Aufgreifen der Haltung Du Bois durch Spivak liegt aus postkolonialer Perspektive die Annahme zugrunde, dass Bildungsprozesse und -institutionen einen starken Einfluss auf die „Herrschaft stabilisierende[r] Subjektformierung“¹⁶³ haben:

„Sie produzieren dabei sowohl die bürgerlichen Subjekte, die für sich die Entscheidungspositionen in der Gesellschaft vereinnahmen, die > imperialen Subjekte < eben, aber auch die effizienten Körper der Arbeiter_innen und subalternen Subjekte, die weiterhin sozial die Position der dienenden Klassen einnehmen.“¹⁶⁴

138 Vgl. Spivak, zitiert in: do Mar Castro Varela; Dhawan 2015, S. 152. 139 Vgl. Kolhoff-Kahl 2009, S. 97. 140 Vgl. do Mar Castro Varela 2016, S. 153. 141 Vgl. ebd. S. 152. 142 Vgl. ebd. S. 153. 143 Kolhoff-Kahl 2009, S. 97. 144 Vgl. Kolhoff-Kahl 2009, S. 97. und vgl. Greve 2013, S. 41. 145 Tißberger 2017, S. 97. 146 Ebd. 147 Vgl. ebd. 148 Vgl. Haehnel 2013, S. 116. und vgl. Greve 2013, S. 11. 149 Vgl. Greve 2013, S. 11. 150 Vgl. Spivak 1988, S. 138 zitiert nach: do Mar Castro Varela; Dhawan 2015, S. 164. 151 Siehe Kapitel 1.1 Forschungsstand. 152 Fanon 2015, S. 16. 153 Ebd. S. 9. 154 Vgl. Tißberger 2017, S. 89. 155 Vgl. ebd. S. 91.

Hierbei wird Bildung als ein „epistemologisches Projekt“¹⁶⁵ betrachtet, indem sie „als das unendliche Einweben unsichtbarer Fäden in die bereits vorhandene Textur“¹⁶⁶ verstanden wird, bei denen die ‚Webenden‘ – um in der Metapher zu bleiben – sowohl Arbeitende als auch zu bearbeitender Stoff seien. Längst notwendige Veränderungsprozesse würden in Gang gesetzt. Bei der Vermittlung von Bildung im Rahmen einer Pädagogik mit postkolonialer Perspektive – die sich mit den Fragen, „wer in welchem Kontext wie über wen spricht“¹⁶⁷ beschäftigt – müsse jedoch die Individualität jedes Menschen berücksichtigt werden, was Spivak als die Arbeit einer ‚Schneiderin‘ beschreibt, die die Kleidung stets maßschneidert. Denn jede Person sei different und so sei es auch ihr Kontext.¹⁶⁸ Somit müsse immer wieder eine neue Wahl darüber getroffen werden, welches Wissen aus welchen Gründen gelehrt und gelernt werden soll und wie dieses umzusetzen ist.¹⁶⁹ Da auch jede Situation einzigartig ist, müsse Lernenden vermittelt werden, dass Wissen „nie universal und folgenlos einsetzbar ist.“

Den Blick auf die Zukunft zu richten – eine Zukunft, in der aus Fehlern gelernt worden ist und eurozentrische Sichtweisen dekonstruiert worden sind –, könne nur gelingen, wenn der Blick gleichzeitig sowohl auf die Gegenwart als auch auf das Vergangene gerichtet und sie somit im Zusammenhang von Geschichte, Politik, Gesellschaft, sozialen Gruppen und Individuen betrachtet werde. Ziel dabei sei es, sich mit den Gründen auseinanderzusetzen, die dazu führten, dass es heute so ist wie es ist. Dabei seien Fragen, wie etwa „Wie sind wir zu denen geworden, die wir jetzt zu sein glauben? Welchen Platz besetzen wir in der Welt? Und auf wessen Kosten?“¹⁷¹, zu bedenken.¹⁷²

In der Textdidaktik findet die postkoloniale Theorie seit 15 Jahren verstärkt Anklang und etabliert sich zunehmend als postkoloniales Konzept im Unterricht. Insbesondere seien hier die Textdidaktikerinnen Carmen Mörsch und Birgit de Boer, die bereits in Kapitel 3.3 genannt wurden, sowie die Kunsthistorikerin Birgit Haehnel, genannt. Wie die Ausführungen zu Mörsch und de Boer im Kapitel 3.3 zeigen, greifen sie transkulturelle Vorstellungen auf und fordern dazu auf, diese im Unterricht zu behandeln. Sie gehen inzwischen jedoch noch einen Schritt weiter und plädieren für eine transkulturelle Perspektive mit postkolonialen Bezügen.¹⁷³ An dieser Stelle wird auf eine Wiederholung der in Kapitel 3.3 dargestellten Ansichten der beiden Autorinnen verzichtet. Stattdessen soll näher auf Haehnels Standpunkt eingegangen werden.

Wie Haehnel kritisch bemerkt, weise Wolfgang Welsch in seinem transkulturellen Konzept zwar auf die unterschiedlichen Perspektiven hin, die bei universalen Themen Einklang finden müssten, überginge dabei jedoch die gemeinsame koloniale Vergangenheit von Gewalt und Unterdrückung, die

jeder unterschiedlich auffasse.¹⁷⁴ Insofern übersehe der Philosoph „die historischen und diskursiv konstruierten Ungleichheiten und Machtverteilungen in den verschiedenen transkulturellen Strukturen.“¹⁷⁵ Haehnel weist in ihren Ausführungen eindrücklich auf Spivaks Äußerungen zu einer postkolonialen Pädagogik und die damit einhergehenden, kritischen Auseinandersetzungen mit hegemonialen Strukturen hin und postuliert einen Einbezug der Critical Whiteness Studies in den Unterricht.¹⁷⁶ Die Kunsthistorikerin stellt fest, dass es in der modernen Gesellschaft kaum mehr unbekannte bzw. ‚fremde‘ Textilien und Kleidung gebe, da sich vieles ähnele und bereits bekannt sei.¹⁷⁷ Sie vereinten sich im Kontext der Globalisierung zu einer hybriden Mode.¹⁷⁸ In dem Moment, in dem dennoch Abweichungen vom Gewohnten festgestellt würden, müssten exotisierte und ethnische Betrachtungsweisen im Hinblick auf diese vermieden werden.¹⁷⁹ Für diesen Prozess seien „visuelle[s] Vorstellungsvermögen, eine multiperspektivisch flexible Wahrnehmung“ sowie „kreative bzw. gänzlich neue Beschreibungsformen gefragt.“¹⁸⁰ U. a. müssten marginalisierte Gruppen als ‚sprechende Subjekte‘ betrachtet werden, indem sie selbstbestimmt handelnd agieren könnten.¹⁸¹ Die Textilwissenschaft mit den ihr eigenen Methoden und didaktischen Konzepten müsse, so Haehnel, hinsichtlich der Erzeugung *weißer* Dominanzpositionen dekolonisiert werden.¹⁸²

3.5 Synopse

3.5.1 Grundideen der didaktischen Konzepte

Bei der Beschäftigung mit den drei frühen didaktischen Konzepten fällt auf, dass jedes für sich genommen zwar unterschiedliche Schwerpunkte aufweist, sie im Prinzip jedoch ähnliche Forderungen implizieren:

Das *mehrperspektivische Konzept* zielt darauf ab, Sachverhalte stets aus unterschiedlichen Perspektiven im Hinblick auf ihre Bedeutung zu untersuchen, da erst auf diese Weise sowohl ein umfassendes Verständnis erreicht, Absolutheitsansprüche

156 Ebd. 157 Do Mar Castro Varela; Dhawan 2009, S. 340.

158 Vgl. ebd. 159 Do Mar Castro Varela 2016, S. 160.

160 Ebd. 161 Vgl. Spivak 2003, S. 55 zitiert nach: do Mar Castro Varela 2016, S. 160. 162 W.E.B. Du Bois 1996/1903, S. 74 ff. zitiert nach: do Mar Castro Varela 2016, S. 160.

163 Do Mar Castro Varela 2016, S. 160. 164 Ebd.

165 Spivak 2003, S. 18 zitiert in: do Mar Castro Varela 2016, S. 160. 166 Spivak 2003, S. 47 zitiert in: do Mar Castro Varela 2016, S. 162. 167 Baquero 2012, S. 322.

168 Vgl. Spivak zitiert nach: do Mar Castro Varela; vgl. Dhawan 2009, S. 349. 169 Vgl. Baquero 2012, S. 322.

170 Do Mar Castro Varela; Dhawan 2009, S. 349. 171 Vgl. do Mar Castro Varela; Dhawan 2009, S. 347. 172 Vgl. ebd. und vgl. Baquero 2012, S. 323. 173 Vgl. etwa de Boer 2007, S. 126 und Mörsch 2003, S. 85.

gebrochen, Wissen sowohl erweitert als auch stereotype Gedanken abgebaut werden können.

Das *kritisch-konstruktive Konzept* fordert die Beschäftigung mit existenziellen Problemen, die die Weltbevölkerung betreffen. Lösungsvorschläge für epochaltypische Schlüsselprobleme sollen – ähnlich wie bei dem zuvor genannten Konzept – demnach nicht nur für einen selbst, sondern auch im Hinblick auf andere entwickelt werden. Insofern ist hier eine Betrachtung aus verschiedenen Perspektiven vonnöten. Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität sind wesentlich für das Erreichen der Ziele.

Das *transkulturelle Konzept* weist auf die zunehmende Verflechtung und Durchmischung unterschiedlicher Kulturen hin, was zu einer Öffnung und Überschreitung vermeintlicher Grenzen führt. Der Leitgedanke des Konzepts – im Hinblick auf das Aufbrechen des traditionellen Kulturverständnisses, bei dem die Betonung auf ‚eigen‘ und ‚fremd‘ liegt – kann im Zusammenhang mit den beiden zuvor vorgestellten Konzepten betrachtet werden. Da Gesellschaften im Zuge von Globalisierung zunehmend hybrid werden, betreffen Angelegenheiten auf sozialer, politischer, gesellschaftlicher, ökonomischer, geschichtlicher und ökologischer Ebene nicht mehr nur eine einzelne Kultur, sondern gleich mehrere. Für jeden einzelnen Sachverhalt gilt es deshalb, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, um nicht bei einer einzigen Sichtweise zu verharren und evtl. falsche – oft genug: ‚fatale‘ – Schlüsse zu ziehen. Es müssen Lösungsvorschläge entwickelt werden, die im Sinne aller Beteiligten sind.

Das *postkoloniale Konzept* übt keine direkte Kritik an den drei vorangegangenen Konzepten, wohl aber an den *weißen* Erziehungsmustern sowie Vorstellungen in der allgemeinen, aus *weißer* Perspektive entstandenen Erziehungswissenschaft. Birgit Haehnels Kritik an Welschs transkulturellem Konzept, welche vorsieht, die gemeinsame koloniale Vergangenheit, die jeder unterschiedlich auffasse, zu übergehen, ist grundsätzlich auch auf das *mehrperspektivische* und *kritisch-konstruktive* Konzept übertragbar. Die Leitideen der Konzepte und demzufolge ihre Ziele sind zweifelsohne wichtige Aspekte, die in der heutigen, modernen Gesellschaft zum Tragen kommen müssen. Da sie jedoch aus europäischer bzw. deutscher Sicht entwickelt wurden, sind sie eurozentrischen Ursprungs. An dieser Stelle erhält der *Postkolonialismus* bzw. das *postkoloniale Konzept* seine Berechtigung.

3.5.2 Umsetzungsvorschläge der didaktischen Konzepte

Die in dieser Arbeit dargestellten Konzepte weisen jeweils ähnliche Umsetzungsvorschläge auf. Gemeinsam sind ihnen Forderungen nach moderat

konstruktivistischen Lehr- und Lernumgebungen, die auf die jeweilige Lerngruppe entsprechend dem Vorwissen der Mitglieder, der individuellen Persönlichkeiten und der wahrscheinlich aufkommenden Schwierigkeiten abgestimmt werden müssen. Zudem zielen sie auf eine aktive, situative und handlungsorientierte Auseinandersetzung und Aneignung von Sachinhalten ab. Obgleich von der oder dem Lehrenden sowie durch die Lernumgebung angeleitet und unterstützt, sollen die Lernenden diese vornehmlich selbstständig und im sozialen und kooperativen Austausch mit anderen durchführen. Somit liegt der Fokus bei der Umsetzung relevanter Themen auf dem Kreieren von Momenten der Explorativität, Experimentalität, Selbststeuerung, Kollektivität sowie Handlungsorientierung, sodass die rationale Diskurs- und Handlungsfähigkeit – also eine kritische und reflexive Haltung – auf eigenen Lernwegen gefördert sowie kreative Beschreibungsformen gefunden und visuelles Vorstellungsvermögen ausgebaut werden können. Ferner gelangen die Frauen durch derartige Methoden zur Selbstreflexion, was für den Prozess der Ermächtigung vonnöten ist.

Dem gemeinsamen Arbeiten und dem sich Besprechen mit anderen Lernenden in Form von ‚Dialog‘ bzw. ‚Gespräch‘, was sowohl zu Diskussionen als auch zur Reflexion führen soll, kommt bei der Wissensaneignung nach den didaktischen Konzepten eine elementare Bedeutung zu. So werde den Lernenden dabei geholfen, Lösungsvorschläge zu durchdenken und zu entwickeln (*kritisch-konstruktives Konzept*)¹⁸³, Sachverhalte zu verstehen und zu lernen (*Transkulturelles Konzept*)¹⁸⁴ sowie verschiedene Perspektiven einzuholen, die Argumente und Gegenargumente mit sich bringen, um sich schließlich der Pluralität von Angelegenheiten zu stellen (*Mehrperspektivisches Konzept*).¹⁸⁵ Im Sinne des *Postkolonialen Konzepts*¹⁸⁶ könnte ein Dialog bzw. Gespräch dazu beitragen, essentialisierende und eurozentrische Diskurse zu dekonstruieren.

Die Inhalte der im dritten Kapitel in ihren Grundzügen vorgestellten vier didaktischen Konzepte sind maßgebend für die Entwicklung eines Curriculums für das Basadi Women’s Project als Ausbildungsstätte. Im Sinne des postkolonialen Konzepts, aber unter Berücksichtigung der anderen drei Konzepte, werden die Inhalte in den nachfolgenden Kapiteln entwickelt.

174 Vgl. Haehnel 2018, S. 2. 175 Ebd. 176 Vgl. Haehnel 2018 und Kapitel 3.4 Postkoloniales Konzept. 177 Vgl.

Haehnel 2018, S. 3. 178 Vgl. ebd. S. 4. 179 Vgl. ebd. S. 3.

180 Haehnel 2018, S. 4. 181 Vgl. ebd. S. 6.; vgl. auch die obigen Ausführungen von Spivak. 182 Vgl. Haehnel 2018, S. 7.

4 DIDAKTISCHE BEGRÜNDUNG EINES CURRICULUMS

In Kapitel 4 werden die Themen, die im Curriculum für Textilarbeit im Basadi Women's Project implementiert sind, didaktisch begründet. Hierfür erfolgt ein Transfer der in Kapitel 3 vorgestellten, didaktischen Konzepte auf die Zielgruppe, indem herausgearbeitet wird, inwiefern sie übertragbar sind und welche ihrer Inhalte für das Projekt relevant sind (4.1). Aus diesen didaktisch begründeten Inhalten werden Themen für ein entsprechendes Curriculum für Textilarbeit (4.2) entwickelt und dargestellt. In diesem Sinne werden in Kapitel 4 die didaktischen Fragen nach dem ‚Was?‘ und dem ‚Wozu?‘ im Hinblick auf die Zielgruppe beantwortet.

4.1 Transfer auf das Basadi Women's Project

Durch die Synopse mit der Einbettung in und dem Fokus auf dem postkolonialen Konzept wird deutlich, dass die Folgen der kolonialen Beherrschung erforscht und hinterfragt und eurozentrische Diskurse dekonstruiert werden müssen. Die Ausführungen in Kapitel 2 zur kolonialen Vergangenheit und ihren Folgen für die Gegenwart zeigen, dass die Forderungen des *postkolonialen Konzepts* für die Zielgruppe in Fobene Village, Südafrika, und deren derzeitige Situation in besonderem Maße relevant sind. Wie Saal betont, sei ein Perspektivwechsel absolut notwendig, da die ursprüngliche Sichtweise von der kolonialen Vergangenheit, mit der Gewalt und Unterdrückung einhergingen, geprägt sei.¹⁸⁷ Ausbildungsthemen gelte es also auf die Zielgruppe und deren Bedürfnisse mit dem Ziel auszurichten, die über Jahre hinweg eingebürgerte, erniedrigende und passive Haltung der *Schwarzafrikanerinnen* aufzubrechen. Im Sinne des ‚Empowerments‘ würden die Frauen so dazu ermächtigt, für ihre Rechte einzustehen und stolz auf sich zu sein. Insofern sollte eine formale Ausbildung Inhalte thematisieren, die den Lernenden aufzeigen, dass sich kulturelle Grenzen auflösen und ihre untergeordnete, benachteiligte Position auf die zielgerichtete Unterdrückung während der Kolonialzeit zurückzuführen ist und nicht mehr existieren sollte. Das neu erworbene Wissen darum befähige die Frauen mittelfristig zur kritischen Reflexion sowie zur Analyse von Zuschreibungen¹⁸⁸, um sich schließlich von ihrem herkömmlichen Denken zu emanzipieren und entsprechend zu handeln.

Kultur ist eben nach Mörsch nichts Starres, sondern ein stetiger Prozess, in dem gleichberechtigte Beteiligte um Einigung ringen. Mörsch dazu:

„Augenhöhe lässt sich durch eine Reflexion der Relativität und Relationalität jeder beteiligten Position innerhalb eines ökonomischen, sozialen, historisch bedingten Machtgefüges und durch ein Fragen nach der Integrationsfähigkeit des vermeintlich Eigenen herstellen.“¹⁸⁹

In diesem Zusammenhang haben auch die Zielsetzungen des *kritisch-konstruktiven Konzepts* ihre Berechtigung. Entsprechend sollte eine formale Ausbildung den Frauen für ihre gegenwärtige und zukünftige Lebensphase Grundfähigkeiten bezüglich ‚Selbstbestimmung, Solidarität und Mitbestimmung‘ nahebringen, indem durch ausgesuchte Themeninhalte ihre Urteilsfähigkeit sowie Verstehens- und Handlungsfähigkeit ausgebildet und gefördert werden.¹⁹⁰ Für die Entwicklung der Themen müssen außerdem insbesondere die Grundfragen nach der ‚Gegenwartsbedeutung‘ und der ‚Zukunftsbedeutung‘ beachtet werden. Unter Berücksichtigung der ‚Gegenwartsbedeutung‘ sollten Ausbildungsthemen auf die Alltagswelt der auszubildenden Frauen und somit auf ihre allgemeinen, sozialen und regionalen Bedingungen abgestimmt werden. Sie müssen relevant und angemessen für die gegenwärtige Situation der Frauen sein. Entsprechendes gilt auch für die ‚Zukunftsbedeutung‘, ein Aspekt, der einerseits nur Prognosen zulässt, andererseits jedoch nur erfolgen kann, wenn der Blick sowohl auf die Gegenwart als auch auf die Vergangenheit gerichtet wird. Es gilt demnach, sich mit den historischen Ereignissen auseinanderzusetzen, die zur derzeitigen Situation geführt haben¹⁹¹ und genau zu überprüfen, worin die Bedeutung der Themen für die Zukunft der Frauen liegt.¹⁹²

Der potenzielle Ausbildungsbetrieb strebt einen qualifizierten Abschluss für die Frauen an. Diese sollen sich nach Beendigung der Ausbildung als ausgebildete Fachkraft mit ihren erworbenen handwerklich-technischen Fertigkeiten in verschiedenen Bereichen des textilen Sektors bewerben können. Darüber hinaus sollen die Frauen weitere kognitive, ästhetische, evtl. sogar ethische oder politische Fertigkeiten erwerben bzw. ausbauen. Umfassendes Wissen kann nur durch entsprechende Bildung vermittelt werden. Erst diese fördert selbstständiges Denken und Handeln bei ihren derzeitigen wie auch zukünftigen Tätigkeiten und wird zur Ermächtigung der Frauen im ländlichen Raum Südafrikas

183 Siehe Kapitel 3.2 Kritisch-konstruktives Konzept.

184 Siehe Kapitel 3.3 Transkulturelles Konzept.

185 Siehe Kapitel 3.1 Mehrperspektivisches Konzept.

186 Siehe Kapitel 3.4 Postkoloniales Konzept.

187 Vgl. Saal 2007, S. 30.

188 Vgl. Mörsch 2005, S. 85ff.

189 Mörsch 2005, S. 78.

beitragen. Wenn Frauen sich mit ihrer Arbeit stärker identifizieren und lernen, sich sowohl in ihrem Land als auch in der Welt zu verorten, werden sie selbstbewusster auftreten. Die Frauen sollen lernen, sich aus dem typischen, kolonialen Schema zu befreien; d. h. die typische Rollenverteilung – nach der die *Weiß* die Helfer und die *Schwarzen* die Bedürftigen sind – aufzubrechen.

Die Frauen in der Nähwerkstatt bilden eine ‚gesellschaftliche Interessensgruppe‘, auf die – nach Klafki – relevante Themen als ‚Schlüsselprobleme‘ abgestimmt werden müssen.¹⁹³ In *mehrperspektivischer* Auseinandersetzung mit diesen Problemen sollen sie Lösungsvorschläge entwickeln. Im Vordergrund steht dabei – wie in Kapitel 3.1 beschrieben – selbstkritisches Mitdenken und nicht die ‚Patentlösung mit Erfolgsgarantie‘.¹⁹⁴ Thematisierung und Lösungsfindung im Zusammenhang von komplexen Problemlagen – wie sie sich für die Näherinnen im Basadi Women's Project darstellen – dienen, so Herzog, der transkulturellen Identitätsbildung.¹⁹⁵

Abgestimmt auf die Zielgruppe des Basadi Women's Project und im Hinblick auf die didaktischen Konzepte lassen sich konkret fünf Ebenen der Betrachtung entwickeln, nämlich aus *kultureller und handwerklich-technischer*, aus *kultureller und modischer*, aus *ästhetischer und wirtschaftlicher*, aus *beschäftigungspolitischer und sozialer* und aus *Nachhaltigkeits-Perspektive*. Auf den Ebenen wird im postkolonialen Sinne der Blick vom kolonialen, ethnischen Gegenstand weg auf dominantere Themen gelenkt.¹⁹⁶ Im Folgenden werden dementsprechend verschiedene Perspektiven eingenommen und auf mehreren Ebenen ausführlich besprochen.

4.1.1 Aus kultureller und handwerklich-technischer Perspektive

Industrielle Massenproduktion liefert tagtäglich neue Produkte, die den Alltag der Menschen bestimmen, da sie schnell, unkompliziert und oftmals äußerst günstig zu erwerben sind. Ein wertschätzender Umgang mit selbstgemachten, (kunst-) handwerklich hergestellten Objekten verliert dadurch vermehrt an Bedeutung.¹⁹⁷ Da durch einen entsprechenden Umgang jedoch das Bewusstsein, die Wahrnehmung und die Sinne von Menschen in besonderem Maße sensibilisiert werden, ist er für die auszubildenden Frauen, die sich in ihrem Alltag mit der Herstellung von textilen Objekten beschäftigen, elementar.

Im Allgemeinen ist auf dem ganzen Kontinent Afrika die Produktion von Textilien jeglicher Art ein äußerst geschätztes und spezialisiertes Arbeitsfeld, was laut Pinther auf eine Vielzahl von Referenzen zurückzuführen sei.¹⁹⁸ Textilien dienen als Mittel, „soziale Bedeutung zu kodieren, zu speichern und zu verarbeiten“ und seien somit „in Praxen der

Erinnerung, in Übergangsriten, Statuszuschreibungen und Identitätskonstruktionen eingebunden.“¹⁹⁹ Nicht nur aus diesen Gründen, sondern auch im Hinblick auf die postmoderne Konsumgesellschaft, ist das Erlernen von Nähfertigkeiten und –fähigkeiten in *handwerklich-technischer Hinsicht* eine sinnvolle und gängige Methode und dient den Frauen im Basadi Women's Project dazu, sich zukünftig als ausgebildete Fachkraft im textilen Sektor zu bewegen.

Dabei soll den Frauen bewusst sein, dass ihre eigene Kultur regionaltypische traditionelle Handwerke aufweist, die von Töpferei, Mattenflechten oder Perlenstickerei als Frauenarbeit bis zu Schnitzkunst oder Korbweberei als Männerarbeit reicht.²⁰⁰ Ware, die heutzutage vornehmlich für Touristen und Touristinnen gefertigt wird, reicht von handgefertigten, traditionsbehafteten Zierobjekten über Taschen und Kleidung bis hin zu Haushaltswaren oder Accessoires mit afrikanischen Mustern, die außer aus herkömmlichen Materialien wie Perlen, Leder oder Stoff auch aus Alltagsmaterialien wie Telefondrähten, Plastiktüten, Kronkorken, Blechdosen oder gar Lebensmitteln hergestellt werden.²⁰¹ Diese sogenannte *Folk Art* genießt einen hohen Stellenwert in Südafrika und wird von namenlosen sowie bekannten KünstlerInnen und Projekten ausgeübt.²⁰² Viele der neuen Produkte weisen Parallelen zu unterschiedlichen, stammesbezogenen Traditionen auf. Traditionen werden auf diese Weise nicht nur fortgesetzt, sondern in neuen sowie etablierten Formen weiterentwickelt.

Der Fokus in der Ausbildung im Basadi Women's Project sollte sowohl auf dem Anfertigen von Kleidung als auch – wie in Kapitel 2 begründet dargestellt – auf der Patchwork- und Quilttechnik liegen. Dabei können sich die Frauen von der Vielfalt an handwerklich-technischen Geschicken ihrer eigenen Kulturen inspirieren lassen. Die Ausführungen auf dieser Ebene liefern Ansatzpunkte zur Förderung des Selbstbewusstseins und Ehrgefühls der Lernenden sowie der stärkeren Verbundenheit und Identifikation mit der eigenen Kultur bzw. mit dem eigenen Land. Traditionen und ihre Weiterentwicklungen lassen sich jedoch auch auf anderen Ebenen ausmachen.

189 Mörsch 2005, S. 78. 190 Vgl. Klafki 2007, S. 273.

191 Siehe Kapitel 3.4 Postkoloniales Konzept. 192 Siehe Kapitel 3.2 Kritisch-konstruktives Konzept. 193 Vgl. Klafki 1995, S. 61. 194 Ebd. S. 35. 195 Vgl. Herzog 2003, S. 25.

196 Vgl. Mörsch 2005, S. 85. 197 Vgl. Lieber; Duncker 2007, S. 58. 198 Vgl. Pinther; Schankweiler 2011, S. 73.

199 Ebd. S. 74.

4.1.2 Aus kultureller und modischer Perspektive

Auf der kulturellen und modischen Ebene zeigt sich der Einfluss von Transkulturalität im besonderen Maße. Lokale Ordnungen unterliegen einem grundlegenden Wandel, was dazu führt, dass Illusionen von ethnischen sowie vermeintlich charakteristischen Zuschreibungen angezweifelt und hinterfragt werden.²⁰³ Auch die Herkunftsdörfer der Basadi-Näherinnen zeigen unterschiedliche kulturelle Einflüsse, die zu Veränderungen geführt haben und führen. Zu nennen sind:

- die tägliche Begegnung bzw. Zusammenarbeit der *Schwarzafrikanerinnen* mit den *Weißafrikanerinnen*, den Buren;
- ihr Zusammentreffen mit Freiwilligenhelfern der Tshega Christian Mission, die zum einen stets offen für ein Gespräch und somit für einen kulturellen Austausch sind, zum anderen aber durch ihr Aussehen, Auftreten und durch den Besitz moderner Produkte verdeutlichen, was in ihrer Kultur ‚angesagt‘ ist;
- die modernen Medien wie Handy, Fernseher und PC sowie der Zugang zum Internet, in deren Besitz auch die DorfbewohnerInnen zunehmend gelangen und die ihnen durch beispielsweise Nachrichten, Filme, Soaps oder Werbungen vornehmlich westlich geprägte Werte und Standards vermitteln und ihnen vor Augen führen, wie andere Menschen in der Welt leben;
- die Einflüsse und Veränderungen in den Groß- sowie Kleinstädten, die im Zuge der Globalisierung eingeführte, neue Errungenschaften, – u.a. im kleidermodischen Bereich – präsentieren und verkaufen;
- Kleiderspenden aus zumeist westlichen Ländern, was u. a. Einfluss auf die vorherrschende Kleidermode und damit auf die traditionelle Kleidung der Frauen hat.

Durch Globalisierung – so die zuletzt aufgeführten Aspekte – wird auch Mode transkulturell und hybrid.²⁰⁴ Natürlich haben westliche Einflüsse Auswirkungen auf die jeweilige Kultur der Frauen in Fobene Village. Sie führen nicht selten zu Unmut und einem Gefühl von Ungerechtigkeit und Neid; nicht wenige Menschen sind verunsichert. Betrachteten Frauen ihre traditionelle Kleidung aus dem ihnen eigenen kulturell geprägten Blickwinkel, kann sie als Zeichen ihrer Zugehörigkeit und Identität mit ihrer Kultur fungieren und ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Selbstwert verleihen. Andererseits kann ihnen traditionelle Kleidung ihre Andersartigkeit und ihre Distanz zu anderen Kulturen vor Augen führen und so als Symbol der Ethnisierung und Stigmatisierung wahrgenommen werden. Hier könnte eine dritte Option evtl. Abhilfe schaffen. Eine Veränderung der traditionellen Kleidung durch Vermischung dieser mit westlich geprägter kann ein

neues – durchaus positiv empfunden – Zugehörigkeitsgefühl und eine neue Identität in einer sich verändernden Gesellschaft auslösen. „Der Zusammenschluss verschiedener Stilelemente vor dem Hintergrund der Globalisierung kreiert eine hybride Mode wie sie typisch für transkulturelle [...] Gesellschaften ist.“²⁰⁵

Die Auseinandersetzung mit derartigen Aspekten im Rahmen von Ausbildungsunterricht soll eine kritische Reflexion auslösen und ist grundlegend. Durch einen entsprechenden Erkenntnisprozess sollen die südafrikanischen Frauen im ländlichen Raum lernen, sich immer wieder neu zu verorten, indem sie statische und kulturalisierende Zuschreibungen im Sinne des ‚Unruhe-Stiftens‘²⁰⁶ nach de Boer situativ untereinander diskutieren und neu sortieren.²⁰⁷ Die Kenntnis über ihre eigene Zugehörigkeit und das Bewusstsein der Vorteile einer transkulturellen Welt sollen sie schließlich dazu befähigen, für ihre Rechte einzutreten und zu handeln. Um kritisch reflektieren zu können, sollen sich die Frauen in der Ausbildung umfangreiches Wissen hinsichtlich traditioneller Kleidung – mit ihren spezifischen Mustern, Farben, Formen und Funktionen innerhalb der Bräuche der verschiedenen Kulturen – aneignen. Erst dadurch werden sie befähigt, zu erkennen, welche Veränderungen stattgefunden haben. Es ist möglich, dass sie ihre vermeintlich traditionelle Kleidung als modisch interpretieren, wenn sie den Kontext – beispielsweise religiöse oder kulturästhetische Gründe für das Tragen derselben – für sich begreifen.²⁰⁸

Die Ausführungen zu den bisherigen Ebenen zeigen, dass Textilien im Allgemeinen für Menschen aus unterschiedlichen Kulturen als Mittel mit ‚alltagskultureller Bedeutung‘ fungieren können. Sie helfen ihnen, einerseits über die Besonderheiten der eigenen Kultur, andererseits über die „textilsprachlichen Besonderheiten“²⁰⁹ der Textilien anderer Kulturen zu sprechen. Dadurch können neue Sicht- und Denkweisen, aber auch Fragen und Vorschläge ausgelöst werden. Insofern haben Textilien in dieser Hinsicht ein nicht zu unterschätzendes Potential, um zum (selbst)reflexiven und deessenzialisierenden Umgang mit kultureller Differenz zu erziehen, was sich „aus der immensen Bedeutung der Zeichenhaftigkeit von Bekleidung und Körpermodifikationen für die Selbstartikulation und die Inszenierung von Zugehörigkeit“²¹⁰ für Lernende jeden Alters ergibt.

200 Vgl. Pabst 2008, S. 157. 201 Vgl. Tibane; Honwane (Hrsg.): South African Official Yearbook 2014/15: Arts and Culture. S.73. 202 Z.B. Projekte: ‚Wola Nani‘; ‚Wirework‘; ‚Monkeybiz‘; ‚Ilala‘; ‚Kunye‘; ‚Kaross‘. Z.B. KünstlerInnen: ‚Givemore and Lovemore‘; Melvin Mapaka. 203 Vgl. Karentzos 2013, S. 11 und 13. 204 Vgl. Haehnel; Karentzos; Trauth 2013, S. 2f. 205 Haehnel 2018, S. 4.

4.1.3 Aus ästhetischer und wirtschaftlicher Perspektive

Der zuvor behandelte Aspekt ‚Mode‘ leitet auf die nächste Ebene über. Dort ist die ästhetische Perspektive nicht von der wirtschaftlichen zu trennen, was im Folgenden begründet dargestellt wird.

Exkurs: Ästhetik

Nach Kolhoff-Kahl kämen in der ästhetischen Wahrnehmung verschiedene Ebenen zusammen, nämlich die „der Erkenntnis und der Empfindung, des Gefühls der Lust oder Unlust“²¹¹. Die „sinnliche Wahrnehmung der Wirklichkeit, die Sehen, Tasten, Riechen, Hören, Schmecken“²¹² umfasse, beginne bereits bei der Geburt und sei von kulturellen Einflüssen abhängig. Sie diene ‚der Erkenntnis von Welt‘ und Sorge für Repräsentationen. In der Bedeutung von *Empfindung* umfasse der aus dem Griechischen stammende Begriff ‚aisthesis‘ hingegen die Gefühlsperspektive. Seit der Antike werde Ästhetik als ‚das Schöne‘ definiert und für die Ethik instrumentalisiert. Kategorien wie etwa ‚das Schöne und das Hässliche‘, ‚das Triviale und das Wertvolle‘ oder ‚das Harmonische und das Disharmonische‘ prägen seither das Verständnis von Ästhetik und münden in einen vermeintlich bestehenden, „ästhetisch allgemein-gültigen Imperativ.“²¹³ Die ästhetische Wahrnehmung führt dazu, dass bestimmte Muster für *gut* oder *nicht gut* befunden werden und diese eben entweder ausgewählt bzw. befürwortet oder abgelehnt werden. Diejenigen Muster, die unserem Geschmack entsprechen, würden als ‚normal‘ empfunden. Aufgrund der Vielfältigkeit an Möglichkeiten, die einem tagtäglich begegnen, schaffe sich der Mensch unbewusst ästhetische Ordnungen an, die als normale Muster wahrgenommen werden und gleichermaßen kulturell verortet seien.²¹⁴ Sobald auf einen selbst unbekannte Muster träfen, komme es zu ästhetischen Differenzen. Die unbekannteren Muster würden als fremdartig empfunden und es beginne ein Prozess, in dem sie verglichen, angepasst, abgewehrt oder erneuert werden. Nicht selten führe dieser Prozess zu Ideologien sowie kulturell erstarrten Vorurteilen.²¹⁵ Um diese Vorurteile zu vermeiden bzw. aufzuheben, spricht Kolhoff-Kahl von ‚mehrperspektivischen Muster-Bildungen‘.²¹⁶ Sobald Menschen anfangen, ihre vertrauten Erfahrungsmuster von Wirklichkeit aus neuen Perspektiven zu betrachten, würden auch ihre emotionalen, kognitiven sowie pragmatischen Erkenntnismuster vielfältiger werden. Wichtig hierfür sei „das Wechselspiel von Nachahmung und Veränderung“.²¹⁷ Dieser Prozess des Hinterfragens seiner eigenen, vermeintlichen Normalitätsmuster und somit die Auseinandersetzung mit seinen kulturwissenschaftlich gewachsenen Mustern, schafften schließlich Vorurteile über andere Lebensmuster ab, würden darüber hinaus neue Möglichkeiten sichtbar machen lassen und sich bildend auf die Persönlichkeit und das Handeln auswirken.²¹⁸ Im Allgemeinen zielt die äußere

Gestaltung von Gebrauchsgegenständen und von Kleidung in Südafrika in ästhetischer Hinsicht darauf ab, für die Konsumentenzielgruppe, wie etwa Touristen und Touristinnen, möglichst attraktiv, verlockend oder behaglich zu wirken.

Sie gilt zunächst ausschließlich der Vermarktung, da Touristen und Touristinnen eine elementare Einnahmequelle für das Land darstellen. Ästhetische und wirtschaftliche Perspektive sind also miteinander verknüpft, was eine Vielzahl von Konflikten mit sich bringt, die insbesondere bei der Überlegung zu Gestaltungsideen von Objekten zum Tragen kommen.

Es stellt sich die Frage, ob die afrikanischen Frauen die Wünsche der Touristen und ihre Vorstellungen vom afrikanischen Kontinent überhaupt bedienen möchten oder ob sie sich dem bewusst entziehen sollten. Denn häufig machen sich inländische Unternehmen und Geschäfte ‚typische‘ Motive von Afrika zu eigen, die ein touristisch geprägtes Bild vom romantischen und harmonischen Afrika abbilden, das oftmals in feuilletonistisch ausgerichteten Medien oder Werbemitteln zu finden ist. So zeigen diese Motive etwa Wildtiere oder *Schwarzafrikanerinnen* bei der Arbeit oder mit Säuglingen auf den Rücken vor einem Sonnenuntergang. Das Bedienen derartiger Klischees vom eigenen Land bildet eine Lebenskultur ab, die nach Jahrhunderten der Kolonialpolitik und ihren Folgen so nicht mehr existiert. Die von Touristen und Touristinnen erstellten Produkte sollen jedoch ausschließlich Geschichten von schönen Aspekten des bereisten Landes erzählen.

Die Zielgruppe im Basadi Women’s Project soll sich im Zuge ihrer Ausbildung dessen bewusstwerden. Nur wenn sie Kenntnisse von den eigentlichen Problemen und Vorzügen ihres Landes haben, können sie Vor- und Nachteile abwägen, die ein derartig ästhetisches Erscheinungsbild als Marketingstrategie birgt. Sie sollen erkennen, dass sich mit ihr offenbar effektiv wirtschaften lässt, da sich zahlreiche Abnehmer und Abnehmerinnen für die Waren finden, dass jedoch keine reale Situation ihrer Lebensumstände dargestellt wird. Nur mit dem nötigen Wissen können sie Entscheidungen treffen und entsprechend handeln. Ebendiesem Konflikt müssen sich auch afrikanische ModedesignerInnen in der modernen Gesellschaft stellen. Es ist möglich, dass Basadi-Näherinnen nach Abschluss ihrer Ausbildung eine ähnliche Karriere einschlagen, was die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung stützt. Über mehrere Jahrzehnte galt der Kontinent Afrika als „Quelle ästhetischer Inspiration für die westliche

206 Siehe Kapitel 3.3 Transkulturelles Konzept. 207 Vgl. auch de Boer 2007, S. 128. 208 Vgl. Haehnel 2018, S. 4. # 209 Herzog 2003, S. 187. 210 Mörsch 2005, S. 79. 211 Kolhoff-Kahl 2009, S. 17. 212 Ebd. 213 Ebd. S. 17 f. 214 Vgl. Kolhoff-Kahl 2009, S. 8. 215 Vgl. ebd., S. 8-10. 216 Ebd. S. 33. 217 Ebd. 218 Vgl. ebd. S. 66 und 89.

Imagination eines exotischen Anderen.²¹⁹ Im Zuge von Transkulturalität wird die Kritik hinsichtlich einer eindimensionalen eurozentrischen Wahrnehmung nicht nur von WissenschaftlerInnen, sondern auch von ModedesignerInnen aus Afrika laut.²²⁰ Afrikanische ModedesignerInnen werden in der Modewelt mit unterschiedlichen Interessen, Forderungen sowie ökonomischen Verlangen konfrontiert. Auf der einen Seite erwarten andere von ihnen, dass sie stereotypen und ethnischen Vorstellungen einer illusorischen ‚Afrikanität‘ – die etwa *traditionell, wild, authentisch, exotisch* sei – entsprechen. Das ‚Exotische‘ fungiere – laut Pinther – somit als Ideenreservoir für verschiedene Stile der Textilverarbeitung sowie des Kunsthandwerks. Auf der anderen Seite beharrten jedoch einige DesignerInnen selbst auf ihre kulturelle Identität und die Herkunft der Textilien und setzten dies durch deutlich erkennbaren Zeichen um. Sie strebten – so Pinther weiter – offenbar nach einer Authentizität, die insbesondere in ihrer Herkunft liege.²²¹ Durch die Beschäftigung mit z. T. international bekannten ModedesignerInnen aus ihrem eigenen Land erlangen die Näherinnen im Basadi Women’s Project zum einen mehr Selbstbewusstsein, erhalten zum anderen Inspiration für ihre eigene Tätigkeit, wenn sie erfahren, auf welche Art und Weise anerkannte DesignerInnen eigene traditionelle Kleidung in neue Formen umwandeln bzw. in Textilartikel einarbeiten, und erfahren darüber hinaus von den Konflikten afrikanischer DesignerInnen in der Modewelt.

Die Ausführungen auf dieser Ebene machen deutlich, aus welchen Gründen sich die Frauen im Basadi Women’s Project als potentielle Schneiderinnen und Designerinnen mit der ästhetisch-wirtschaftlichen Perspektive beschäftigen sollten. Mit entsprechendem Hintergrundwissen sollen sie begründet entscheiden können, wie sie vorgehen und handeln wollen: Nämlich, ob sie für finanziellen Gewinn – allerdings im historischen Bewusstsein ihrer eigenen Potentiale selbst diese Handlung durchaus reflektiert betrachtend – weiterhin dem europäischen Ideal naheifern wollen, oder aber eigenständig kreativ werden und ihre ‚eigene Geschichte‘ in ihren Gestaltungsprozess einbauen möchten, um ihren Stolz auf ihr eigenes Selbst auszudrücken. Denn wie Haehnel akzentuiert, können „Kleider [sowie andere Objekte; Dix] [...] über ihre Muster visuelle Botschaften vermitteln und so Frauen eine Stimme geben, wo sie ihnen verwehrt wird.“²²²

4.1.4 Aus beschäftigungspolitischer und sozialer Perspektive

Aus beschäftigungspolitischer Perspektive ist den Frauen, die im textilen Sektor tätig sind, bewusst zu machen, welchen Stellenwert die Textil- und Bekleidungsindustrie ihres eigenen Landes hat. Da das Basadi-Frauenprojekt mit der Ausbildung das Ziel

verfolgt, die Lernenden kompetent für den textilen Arbeitsmarkt zu machen, ist es für diese elementar wichtig, Kenntnisse darüber zu gewinnen, welche Möglichkeiten der Textilsektor ihnen hinsichtlich Arbeitsmöglichkeiten bietet.

Südafrika wurde im Hinblick auf seine Textil- und Bekleidungsindustrie nach Beendigung der Apartheid zum Verliererland.²²³ Es wurden zunehmend Textilien, insbesondere Bekleidung, aus China importiert und folglich wurde der eigene Export rückläufig.²²⁴ 2006 waren jedoch noch immer insbesondere in den Provinzen Western Cape, Kwazulu Natal und Gauteng Textil- und Bekleidungsfabriken angesiedelt. Die meisten von ihnen sind kleine bis mittlere Unternehmen, die 20 bis 200 Arbeiterinnen und Arbeiter beschäftigen und hauptsächlich niedrigwertige Waren für den lokalen Markt herstellen.²²⁵ Prognosen besagen, dass aufgrund zunehmend negativer Medienberichte und der Massenproteste in asiatischen Ländern, in denen Textilindustrien gegenwärtig vornehmlich ihren Sitz haben, Großunternehmen zukünftig vermutlich vermehrt in afrikanische Länder südlich der Sahara ziehen und ihre Waren dort produzieren lassen werden. Südafrika beispielsweise könnte zukünftig wieder sowohl als Produktionsstätte als auch als Absatzmarkt interessanter werden [Stand 2014].²²⁶ So ist die Textil- und Bekleidungsindustrie in Südafrika beschäftigungspolitisch von großer Bedeutung. Hier findet insbesondere die benachteiligte Bevölkerung Anstellung.²²⁷ Etwa zwei Drittel der Beschäftigten sind Frauen und über 90% gehören der *Schwarzen* Bevölkerung an.²²⁸ Die Löhne gelten jedoch sowohl in formellen als auch informellen Betrieben als die schlechtesten aller Produktionssektoren Südafrikas.²²⁹

Die beschäftigungspolitische Situation geht einher mit der sozialen. Die Ausbildungsziele, die im Basadi Women’s Project verfolgt werden – wie etwa das Eindämmen der Arbeitslosigkeit in den umliegenden Dörfern, das Schaffen von wirtschaftlicher und sozialer Unabhängigkeit und der Erwerb von Bildung –, sind in sozialer Hinsicht ganz im Sinne der betroffenen Frauen.

Die Tätigkeiten, die die Frauen nach Abschluss der Ausbildung mit ihren neu erworbenen, professionalisierten Fertigkeiten ausüben können – wie etwa das Arbeiten in einer Nähfabrik, – bergen jedoch auch die Gefahr einer Art von Frauenarbeit, die nicht mehr auf der sozialverträglichen Ebene angesiedelt ist, sondern Ausbeutung, schlechte Arbeitsbedingungen und Niedriglöhne betreffen könnte. Spivak weist darauf hin, dass internationale Konzerne in der heutigen Zeit gerne ihre Produktio-

²¹⁹ Pinther 2013, S. 29. ²²⁰ Vgl. ebd. S. 30. ²²¹ Vgl. Pinther 2013 und vgl. Segre Reinach 2013, S. 86. ²²² Haehnel 2011, S. 9.

nen in den Süden auslagern, da die ArbeiterInnen vor Ort zumeist nicht gewerkschaftlich organisiert und insofern einfach auszubeuten seien. Die geographische Zerstretheit des modernen Kapitalismus erschwere den ArbeiterInnen die eigene (gewerkschaftliche) Organisation und Repräsentation ihrer eigentlichen Rechte in besonderem Maße. In einer patriarchalischen Gesellschaft habe die Arbeiterin ohnehin Nachteile aufgrund ihres weiblichen Geschlechts, was sich auf familiärer, religiöser und staatlicher Ebene widerspiegele.²³⁰ Folglich sind es vornehmlich die Frauen der ‚Dritten Welt‘²³¹, die gezwungen werden, dem Bedürfnis der globalen Wirtschaft nach billigen Arbeitskräften nachzukommen. Die in derartigen ‚Sweatshops‘ bzw. ‚Ausbeutungsbetrieben‘ zu tätige, äußerst anstrengende, nervenaufreibende und zeitintensive Näharbeit kann also eine zusätzliche Belastung für die Frauen bedeuten.

Über die hier aufgeführten Chancen aus beschäftigungspolitischer Perspektive, aber auch über potentielle Gefahren auf sozialer Ebene muss die Zielgruppe in Fobene Village belehrt werden. Erst durch besseres Wissen haben sie die Möglichkeit, ggf. für ihre Rechte einzustehen und schlechte Bedingungen abzulehnen. Der soziale Aspekt stellt eine sogenannte ‚Säule‘ für Nachhaltigkeit dar, weshalb er automatisch auf die nächste Ebene führt.

4.1.5 Aus der Nachhaltigkeits-Perspektive

Im Allgemeinen beinhaltet das Prinzip der Nachhaltigkeit die Bemühung, ein natürliches Ökosystem mit bestimmten Ressourcen langfristig zu erhalten,²³² sodass sowohl die gegenwärtige Generation als auch zukünftige Generationen ihre Bedürfnisse decken können.²³³ Dieses Bemühen impliziert die Tatsache, dass ein nachhaltiger Lebensstil lebensnotwendig für die Existenz künftiger Generationen ist.²³⁴ Die Bedürfnisse zielen sowohl auf ökonomische, ökologische als auch soziale ab.²³⁵

Bekleidung im Allgemeinen und ihre Herstellung sind abhängig von ökonomischen, ökologischen und sozialen Bedingungen. Ein nachhaltiger Lebensstil erscheint global als eine unabdingbare Notwendigkeit, um den Fortbestand heutiger wie auch zukünftiger Generationen langfristig zu gewährleisten.²³⁶ Da die Mode- und Textilwirtschaft eine der größten Industrien weltweit ist, fungiert sie als Motor für die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes, birgt aber auch Schattenseiten.²³⁷ Aufgrund der Tatsache, dass die Produktion von Textilien zu enormen Umweltbelastungen führt und zudem mit großer sozialer Verantwortung verbunden ist, muss das Thema *Nachhaltigkeit (Sustainability)* einen Platz im Unterrichtskanon einer Zielgruppe finden, die sich im textilen Sektor bewegt.²³⁸ Denn Sensibilität für Nachhaltigkeit bzw. für Nachhaltigkeitsstrategien sollte für alle Menschen, aber insbesondere

bei denjenigen, die sich beruflich mit Textilien beschäftigen, eine Rolle spielen. Erst wenn auch DesignerInnen und NäherInnen ein umfassendes Verständnis von den Faktoren und Prozessen, die zu einem Produkt führen, haben, können sie entsprechende Überlegungen in den eigenen Gestaltungsprozess einbeziehen, d. h. nachhaltige Lösungen für ein eigenes Produkt entwickeln.²³⁹

Für die Näherinnen des Basadi Women’s Project ist es daher unabdingbar, dass sie die Zusammenhänge und Strukturen der Textilindustrie durchschauen, um wirtschaftlich agieren und sich somit selber positionieren zu können: Über die ökologische Belastung hinaus sollten sie darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass nachhaltige Handlungsstrategien mittlerweile immer größeren Anklang bei den Konsumentinnen und Konsumenten finden. Einerseits sollen sie zwar lernen, die negativen Auswirkungen, die Düngemittel, Pestizide und Entlaubungsmittel auf die Umwelt haben, nicht zu unterstützen, andererseits sollen sie verstehen, dass sie mit einer nachhaltigen Produktionsweise Werbung für sich bzw. ihre Ware machen können.²⁴⁰ Außerdem lassen sich durch die Umsetzung so mancher bewusst erlernter Handlungsstrategien Materialkosten sparen. Um *Nachhaltigkeit* sinnvoll im Rahmen von Ausbildung zu behandeln, sollten schließlich lokale und regionale Anliegen in die Auseinandersetzung integriert werden, damit eine Vernetzung mit globalen Aspekten überhaupt verstanden und reflektiert werden kann.²⁴¹

²²³ Vgl. ILO 2005, zitiert nach: Wick 2009, S. 21. ²²⁴ Vgl. Wick 2009, S. 21. ²²⁵ Vgl. Vlok 2006, S. 229. ²²⁶ Vgl. Gennies 18.01.2014. ²²⁷ Vgl. Wick 2009, S. 23. ²²⁸ Vgl. Vlok 2006, S. 230. ²²⁹ Vgl. ebd. ²³⁰ Vgl. Spivak 1988, S. 167, zitiert nach: do Mar Castro Varela; Dhawan 2015, S. 168. ²³¹ Der Begriff ‚Dritte Welt‘ ist im Kontext einer Hierarchisierung der Welt nach ökonomischen Gesichtspunkten zu verstehen. Es ist folglich nicht ‚Globaler Süden‘ gemeint. ²³² Vgl. Pufé 2014, S. 15f. ²³³ Vgl. Hauff 1987, S. 46f. ²³⁴ Vgl. Wachs; Bendt 2013, S. 37. ²³⁵ Vgl. Hauff; Kleine 2014, S. 9. ²³⁶ Vgl. Wachs; Bendt 2013, S. 37. ²³⁷ Vgl. Femnet e.V.: Fair. April 2017, S. 3.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Module und ihre Inhalte.

4.2 Ein Curriculum für das Basadi Women's Project

4.2.1 Inhalte und Aufbau

Bei der Darstellung der verschiedenen Ebenen ist zu erkennen, dass diese sich teilweise überschneiden bzw. fließend ineinander übergehen. Im Sinne Klafkis dritter und vierter Grundfrage, nach der ‚exemplarischen Bedeutung‘ sowie nach der ‚Struktur des Inhalts‘ nämlich, gilt es nun, die Ebenen zu sortieren und zu rationalisieren, um aus ihnen konkrete Sachverhalte als Ausbildungsthemen abzuleiten und im Curriculum für Textilarbeit im Basadi Women's Project zu verankern.

Die inhaltliche Struktur des Curriculums richtet sich nach unterschiedlichen Anforderungsniveaus, d. h. man geht von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten aus und erhöht die Anforderungen schrittweise. Die Kenntnisse und Fertigkeiten erarbeiten

sich die Auszubildenden nach acht Lernmodulen mit Unterkapiteln. Inhaltlich wird je ein bestimmter Themenkomplex exemplarisch näher beleuchtet.

Das erste Modul umfasst (1) *Kulturhistorisches Grundlagenwissen in Bezug auf Textilien*, das zweite beschäftigt sich mit (2) Produktion unter Berücksichtigung von *Nachhaltigkeit* und das dritte Modul thematisiert (3) *Sicherheitsvorkehrungen am Arbeitsplatz*. Es folgen Modul (4) *Grundlegende Terminologie und allgemeine Fertigkeiten*, Modul (5) *Grundlegende Informationen zur Nähmaschine*, Modul (6) *Grundlegende Informationen zur Stickmaschine*, Modul (7) *Grundlegende Nähfertigkeiten* und schließlich Modul (8) *Patchwork und Quilten*, welches sowohl in die Theorie als auch in die Praxis dieser Techniken einführt.

 238 Vgl. Piegsa 2010, S. 1. 239 Vgl. Ohlendorf, in: FEMNET e.V.: Sustainable Sourcing. Für Menschenrechte in der Mode. Faire Kette, faire Anbieter. Dezember 2015, S. 4. 240 Vgl. Herzog 2003, S. 50. 241 Vgl. Wulfmeyer 2007, S. 140.

Modul 1: Kulturhistorisches Grundlagenwissen in Bezug auf Textilien	<ol style="list-style-type: none"> 1. Überblick über die Textil- und Bekleidungsindustrie Südafrikas 2. Textile Kunsthandwerke Südafrikas 3. Traditionelle Kleidung und Stoffe verschiedener Kulturen 4. Aktuelle Mode und populäre ModedesignerInnen Südafrikas
Modul 2: Produktion unter Berücksichtigung von Nachhaltigkeit	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zum Begriff: Entstehung und Hintergründe 2. Nachhaltigkeit in der Textilbranche 3. Nachhaltige Handlungsstrategien
Modul 3: Sicherheitsvorkehrungen am Arbeitsplatz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vor der Arbeit 2. Während der Arbeit 3. Nach der Arbeit 4. Sicherheitsvorkehrungen für die Arbeit an Näh- und Stickmaschinen
Modul 4: Grundlegende Terminologie und allgemeine Fertigkeiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fachbegriffe zum Thema ‚Stoff und Nähen‘ 2. Messen und Markieren 3. Schneidewerkzeuge 4. Nähzubehör 5. Bügeln 6. Anleitungen zum Waschen, Bügeln, Bleichen und Trocknen 7. Materialien

Modul 5: Grundlegende Informationen zur Nähmaschine	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bedienungsteile 2. Standard-Zubehör 3. Verschiedene Nähfüße 4. Bedienungsanleitung 5. Stoff-, Nadel- und Garntabelle 6. Grundlegende Maschinenstiche 7. Problemstörungen 8. Pflege und Wartung
Modul 6: Grundlegende Informationen zur Stickmaschine	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bedienungsteile 2. Standard-Zubehör 3. Bedienungsanleitung 4. Problemstörungen
Modul 7: Grundlegende Nähfertigkeiten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wichtige Handnähstiche 2. Grundlegende Anweisungen 3. Nähte nähen 4. Kantenverarbeitung 5. Verschlussarten 6. Stoffweiten
Modul 8: Patchwork und Quilten	<ol style="list-style-type: none"> 1. Theorie: <ul style="list-style-type: none"> • Geschichte des Patchworks • Zusammenhang von Patchwork und Quilten • Ursprung bei den Amischen (engl. <i>Amish</i>) • Übertragung der traditionellen Patchworktechnik in die heutige Zeit 2. Gestalterisch-technische Grundfähigkeiten des Patchworks 3. Gestalterisch-technische Grundfähigkeiten des Quiltens

Die Tabelle macht deutlich, dass die ersten beiden Module die Forderungen der oben dargestellten Ebenen in ihren Grundzügen bedienen. Wenn die Nähfertigkeiten nach dem siebten Modul erlernt sind und durch Fertigkeiten der Patchwork- und Quilttechnik nach Modul acht verfeinert und ausgebaut sind, wird es den Frauen möglich sein, ihr theoretisch gelerntes Wissen aus Modul eins und zwei in die Praxis umzusetzen. Insofern können einzelne Ebenen vertieft, verfeinert sowie verfestigt werden.

Die einzelnen Module sind sinnentsprechend in vier Unterkapitel eingeteilt: Zunächst werden **(1) didaktische Begründungen** näher dargelegt und anschließend **(2) erwartete Kompetenzen** als Grob- und Feinziele aufgelistet. Es folgt der **(3) Thematische Schwerpunkt** der einzelnen Module sowie ein Kapitel über **(4) Überprüfungsmöglichkeiten** – vornehmlich im Sinne der Reproduktion von neuem Wissen, – um sicherzustellen, dass die Inhalte verstanden wurden.

Die Ausbildung, für die das Curriculum gedacht ist, soll insgesamt zwei bis drei Jahre umfassen. In den ersten zwei Jahren lernen die Teilnehmerinnen die Inhalte der Module eins bis sieben, während sie sich im dritten Jahr auf das achte Modul konzentrieren. Das Absolvieren eines dritten Ausbildungsjahres soll den Frauen freigestellt werden: Sofern sie im Basadi Women´s Project bleiben möchten, müssen sie die Techniken des Patchworks und Quilts erlernen, da man sich dort derzeit auf diese beiden Techniken konzentriert.²⁴² Möchten sie sich jedoch nach ihrem qualifizierten Ausbildungsabschluss auswärts bewerben, erhalten sie bereits nach zwei Jahren ein entsprechendes Zertifikat. Die Inhalte des Curriculums, die sowohl theoretische als auch praktische Grundlagen darstellen, sind auf die Wünsche und Bedürfnisse der Leiterin ausgerichtet, mit der während der gesamten Entwicklungszeit des Curriculums Email-Kontakt bestand. Da sie sich vor Ort befindet und im täglichen Austausch mit den auszubildenden Frauen steht, ist ihre Meinung und Haltung elementar wichtig, denn sie – obgleich *Weisse* – ist mit den Bedürfnissen der weiblichen Bevölkerung im ländlichen Raum Südafrikas am ehesten vertraut.

4.2.2 Hemmfaktoren

Im Sinne Klafkis fünfter Grundfrage nach der ‚Zugänglichkeit‘ müssen eine auf die Lerngruppe abgestimmte Analyse ihrer soziokulturellen Ausgangsbedingungen sowie eine Analyse unterrichtsrelevanter Bedingungen und eventuell aufkommender Schwierigkeiten erfolgen. Insofern müssen für die Gestaltung der praktischen Umsetzung des Curriculums bestimmte Hemmfaktoren für die Umsetzung beachtet werden, die von der finanziellen Bedarfslage über die daraus resultierende Ressourcenknappheit sowie die weiten Anschaffungswege bis hin zur Beachtung der kulturellen Divergenz reichen.

Sowohl die Räumlichkeiten, die Material- und Transportkosten als auch die Maschinen und Löhne der Frauen müssen finanziert werden. Zurzeit werden Näh- und Stickmaschinen, Materialien und das monatliche Einkommen vornehmlich von nationalen und internationalen Firmen gestiftet bzw. aus Spendengeldern geschöpft. Dies zeigt, dass das auf lokaler Initiative basierende Frauenprojekt auf Spenden angewiesen ist, da es mit dem Erlös aus dem Verkauf seiner Produkte noch nicht alle Bedarfsbereiche abdecken kann. Wenn das Projekt zu einem Ausbildungsbetrieb wird, fällt der Verkauf von Produkten u. U. gänzlich weg oder wird quantitativ eingeschränkt, sodass es dann noch abhängiger von Fremdhilfe ist. Hinzu kommt, dass Lernprozesse jeglicher Art – ob im praktischen Teil durch das ‚Fehler-machen‘ und ‚Sich-ausprobieren‘ oder im theoretischen Teil etwa durch hohen Kopier- und Materialaufwand - äußerst ressourcen- und kostenintensiv sind. Aus diesem Grund wird das Projekt auch zukünftig auf nationale und internationale Spenden angewiesen sein, mit denen wegen ihrer oft unkalkulierbaren Ausmaße (insbesondere ihrer Dauerhaftigkeit) stets sparsam umgegangen werden muss. Auch mit Materialien jeglicher Art, seien es Stoffe, Plakate, Scheren, Stifte u. v. m., gilt es, sparsam umzugehen und den Einkauf gut zu planen, da die nächstgrößere Stadt für dieserart Einkäufe ungefähr eine Auto-Stunde entfernt liegt und die Anzahl der Fahrten dorthin wegen der hohen Fahrtkosten möglichst gering gehalten werden muss. Bei der Betrachtung von Umsetzungsmöglichkeiten des Curriculums ist der pekuniäre Faktor folglich ausgesprochen wichtig, weil limitierend.

Da die Frauen aus den umliegenden Dörfern, die potenziellen Arbeiterinnen im Ausbildungsbetriebs also, z. T. aus unterschiedlichen Kulturen stammen, gilt es, bei der Erarbeitung von Umsetzungsmöglichkeiten diese kulturelle Divergenz zu beachten. Jeweils eigene Gepflogenheiten und Sitten, Traditionen und Regeln sowie unterschiedliche Sprachen und Glaubensrichtungen können unter Umständen Missverständnisse und Schwierigkeiten

²⁴² Siehe Kapitel 2 Das Basadi Women´s Project.

mit sich bringen. Da die differenten Kulturräume geographisch eng beieinanderliegen und mittlerweile in großen Teilen miteinander verknüpft sind, sind auch die kulturellen Divergenzen kleiner geworden und die Frauen können einander überwiegend verstehen. Größere Probleme stellen zum einen die Kommunikation in englischer Sprache – u. a. mit der Projektleiterin – dar, zum anderen die Tatsache, dass die meisten BewohnerInnen der Dörfer bisher kaum Bildung genossen haben und demzufolge AnalphabetInnen sind.

Der in Kapitel 4 erfolgte Transfer der didaktischen Konzepte auf die Zielgruppe zeigt eindrücklich, welche Ebenen im Sinne einer mehrperspektivischen Betrachtungsweise von Relevanz sind und welche Themen für einen Lehrplan für Textilarbeit für das Basadi Women´s Project konkret von ihnen abzuleiten sind. Die thematischen Inhalte, die in aufeinander aufbauenden Modulen zusammengefasst werden, sind auf die Bedürfnisse, die geschichtlichen Hintergründe sowie auf die derzeitige Situation der *Schwarzafrikanischen* Frauen abgestimmt.

5 UMSETZUNGSMÖGLICHKEITEN DES CURRICULUMS

In Kapitel 5 werden Umsetzungsmöglichkeiten im Sinne des in Kapitel 4 erarbeiteten Curriculums entworfen. Anhand einer qualitativ empirischen Erhebung in Form eines Interviews wird zunächst die Sichtweise der Leiterin des Basadi Women´s Project, Marina Grobler, generiert (5.1). Sodann wird als Synthese das so gewonnene Forschungsmaterial, also Groblers Vorschläge und Begründungen, in Verbindung mit den in Kapitel 3 behandelten Umsetzungsvorschlägen der didaktischen Konzepte gesetzt (5.2). Anschließend wird exemplarisch gezeigt, wie der Zielgruppe im Rahmen ihrer Ausbildung einzelne Themen zugänglich gemacht werden könnten (5.3). In dem vorliegenden Kapitel geht es somit um die Beantwortung der didaktischen Fragen nach dem ‚Von wem?‘, dem ‚Wie?‘ und dem ‚Womit?‘.

5.1 Sichtweise von Marina Grobler

Im Folgenden wird die Kategorienbildung nach Mayring am Forschungsmaterial vorgenommen und dargestellt. Die elf Fragen des Leitfadens werden hierfür in zwei Kategorien, ‚Begründung der Inhalte‘ und ‚Umsetzungsmöglichkeiten‘, zusammengefasst. Dabei werden, wie in Kapitel 1.3 bereits erwähnt, nur die Informationen herausgefiltert, die für die Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit relevant sind.

5.1.1 Begründung der Inhalte

Der Leiterin des Basadi Women´s Project gemäß möge das Curriculum sämtliche Themen umfassen, die es zum Zeitpunkt der ersten Präsentation vorsieht. Demzufolge sollen in der Ausbildung zum einen grundlegende Kenntnisse bezüglich der kulturhistorischen Hintergründe der betroffenen Frauen vermittelt und zum anderen soll aufgezeigt werden, was sich hinter dem Begriff ‚Nachhaltigkeit‘ verbirgt und welchen Nutzen die Auszubildenden aus dem Wissen ziehen können. Ferner möge es die Notwendigkeit spezieller Fertigkeiten und Fähigkeiten für Handarbeit im Allgemeinen und für das Nähen im Besonderen thematisieren sowie dafür Beachtenswertes.

Marina Grobler begründet ihre Entscheidung für das erste Lernmodul, den kulturhistorischen Hintergrund betreffend, damit, dass die auszubildenden Frauen unbedingt lernen müssten, wer sie sind, woher sie kommen und wo sie im Leben stehen. Es sei wichtig, so die Leiterin weiter, über seine eigenen Wurzeln Bescheid zu wissen, da erst dadurch die für das Ausüben der Tätigkeit nötige Leidenschaft entwickelt werden könnte. Grundsätzlich, so ist sie sich sicher, würden diese Frauen durch das systematische Lernen nach Modulen bald erkennen, aus welchen Gründen es wichtig ist, eine feste Anstellung zu haben und überhaupt täglich zur Arbeit kommen zu

dürfen. Ferner erhielten die Frauen die Möglichkeit, ihre eigenen Potenziale sowie Interessen zu entdecken und auszubauen. Beispielsweise bestehe die Möglichkeit, so die Leiterin weiter, dass die Frauen für sich den Wunsch entdeckten, Designerin zu werden oder mit ihrem neu erworbenen Wissen in eine Modeschule oder Schneiderei zu gehen. Insgesamt gelte es, dass in der vorgesehenen Form im Basadi Women's Project ausgebildete Frauen auf diverse zukünftige Arbeitsmöglichkeiten vorbereitet würden.

5.1.2 Umsetzungsideen

Für die Umsetzung der einzelnen Module des Curriculums im Zuge der Ausbildungszeit schlägt Marina Grobler diverse Methoden, Strategien und Vorgehensweisen vor, die zum Teil bereits gelegentlich im Basadi Women's Project Einzug finden, zum anderen aber in Zukunft speziell für die Umsetzung der Forderungen des Curriculums neu erprobt werden sollen. So könnte beispielsweise für komplexe Themengebiete – wie sie etwa in Modul 1 und 2 verankert sind – eine Frau mit guten Englischkenntnissen ausgewählt werden, um den Kolleginnen die Inhalte so zu übersetzen, dass sie diese verstehen. Diese Methode rechtfertigt die Leiterin damit, dass die Motivation der Auszubildenden umso höher sei, je umfassender jede einzelne von ihnen die Inhalte verstünde. Nach und nach sollten die wichtigsten Fachbegriffe in englischer Sprache einfließen und dadurch erlernt werden. Zudem, so die Hoffnung der Leiterin, würden sich die Sprachkenntnisse im Laufe der Zeit automatisch verbessern.

Wie bereits gelegentlich praktiziert, könnten auch in Zukunft externe Lehr- und Fachkräfte für bestimmte Sachthemen engagiert werden, die den Frauen – bisher vornehmlich auf der praktischen Ebene – Vorgänge zeigten und Tipps gäben. Unter Umständen ließe sich auch kompetentes Fachpersonal für ausgewählte theoretische Inhalte finden. Alternativ, wie bereits häufig erprobt, eignet sich die Ausbildungsleiterin zunächst selbst – ganz eigenständig – ein neues theoretisches oder praktisches Thema an und trägt ihr Wissen anschließend Schritt für Schritt an die Frauen weiter. Ähnlich wie es die zuvor beschriebene Strategie vorsieht, könnte die Leiterin das ihr neu angeeignete Wissen aber auch an eine zuvor ausgewählte Assistentin weitergeben, die wiederum als Mittelsperson nach diversen Anleitungen und Anweisungen das Wissen an die anderen Frauen weiterreicht. Insofern könnten aufkommende Probleme und Schwierigkeiten – beispielsweise im Hinblick auf Inhalt, Verständnis, Methode oder zeitlichen Rahmen – zunächst zwischen Ausbilderin und Assistentin besprochen werden und gemeinsam nach einer Lösung gesucht werden.

Außerdem könnten mitunter – wie bereits bekannt – auch weiterhin passende Videoclips bzw. Tutorials sowie Bücher herangezogen werden, die bestimmte

Inhalte und Verfahren in zumeist einfachen Schritten abbilden. Die Frauen, so die Leiterin, besitzen bereits einen Büchereiausweis der örtlichen Bibliothek, mit dem sie sich Bücher zu bestimmten Themen ausleihen und das selbstständige Recherchieren erproben können. Marina Grobler wünscht das selbstständige Recherchieren als eine von mehreren Umsetzungsmöglichkeiten der Inhalte des Curriculums beizubehalten.

Die Leiterin zählt viele weitere Methoden auf, die sich ihrer Meinung nach für die Umsetzung des Curriculums eignen und erprobt werden sollten.

So sollte/n etwa:

- Gruppenarbeit eingeführt sowie das Präsentieren von Ergebnissen vor anderen geübt werden;
- sofern möglich, vermehrt Internetrecherche betrieben werden;
- das Arbeiten mit Plakaten und das Erstellen von Mindmaps o. ä. erprobt werden;
- Vokabelhefte und /oder Wortkarten als Hilfsmittel für diejenigen eingeführt werden, deren Englischkenntnisse noch nicht weit genug ausgebaut sind;
- eigene, individuelle Objekte oder Kleidungsstücke nach bestimmten, zuvor aufgestellten Kriterien entworfen werden.

Die Interviewte betont, dass sämtliche von ihr genannten Methoden, Strategien und Vorgehensweisen stets auf die betroffenen Frauen abgestimmt werden müssten. Die Inhalte seien in jedem Fall zu reduzieren. Da nicht alle beteiligten Frauen lesen und schreiben können, bestehe die Gefahr, dass sie die Inhalte nicht verstünden. Außerdem stünden ihnen nur bedingt die notwendigen Ressourcen zur Verfügung.

5.2 Synthese

Aus dem nunmehr gewonnenen Forschungsmaterial lassen sich Verbindungen zu den Umsetzungsvorschlägen der didaktischen Konzepte ziehen.

1. Auch Grobler plädiert dafür, Methoden sowie die Inhalte der Module auf die Frauen im Basadi Women's Project und die ihnen dort zur Verfügung stehenden Ressourcen abzustimmen.²⁴⁴ Insofern gilt: Wenn die Lernenden im Basadi Women's Project im Sinne des unterstützten Lernens von ihr, einer Assistentin, externen Fachkräften oder durch ‚Erklär‘-Videos Anleitungen und Erklärungen erhalten; wenn komplexe Wörter bzw. Signalwörter mit Hilfe von Wortkarten, die zuvor von der Leiterin mithilfe der Assistentin vorbereitet werden, eingeführt werden; wenn für bestimmte Sachinhalte umfangreicheres Anschauungsmaterial wie Bild- und Wortkarten gestaltet wird, sodass Auszubildende, die der englischen Sprache kaum mächtig sind, dem Unterrichtsgeschehen besser folgen können; wenn Vokabelhefte zur Unterstützung und Förderung des

langfristig selbstständigen Lernens eingeführt werden, und wenn zukünftig verstärkt gemeinsam darauf geachtet wird, dass Materialien und andere Umsetzungsideen kostengünstig akquiriert werden, dann kann eine moderat konstruktivistische Lehr- und Lernumgebung gewährleistet werden. Was die Abstimmung auf die vorhandenen Ressourcen betrifft, so ist zunächst festzuhalten, dass Medien – herkömmliche wie moderne – im Allgemeinen im Unterricht dazu dienen, Botschaften zwischen einem handelnden Subjekt und einem Objekt zu übermitteln.²⁴⁵ Mit Hilfe *technischer* Medien, wie beispielsweise des Internets, lassen sich neue Einsichten und Erkenntnisse gewinnen, die für ästhetische Lern- und Gestaltungsprozesse genutzt werden können.²⁴⁶ Im Basadi Women's Project sind zwei internetfähige Computer vorhanden. Während die Leiterin es gewohnt ist, das Internet für Recherchemaßnahmen zu nutzen, sollen die auszubildenden Frauen, die die Möglichkeit grundsätzlich bereits durch die Arbeit mit dem Drucker kennen, verstärkt über Leitimpulse für Rechercheaufgaben an den PC herangeführt werden und selbstständig entdeckend aktiv werden. Bei entsprechenden Aufgaben wäre die Lehr- und Lernumgebung so konstruiert, dass die Frauen entsprechend ihrer individuellen Fertigkeiten auf die entsprechende Problemstellung mittels Internets möglichst selbstständig Antworten finden können.²⁴⁷

2. Auch Grobler spricht sich für das gemeinsame Lernen aus. Zu folgern ist daher: Wenn die Lernenden im Basadi Women's Project z. B. zukünftig miteinander einen Sachverhalt in Gruppenarbeit besprechen und diskutieren, dabei u. a. mit Plakaten arbeiten und Mindmaps erstellen oder wenn sie gemeinsam im Internet oder in der Bücherei recherchieren, dann üben sie aktives, selbstständiges Lernen und gelangen auf diese Weise zu neuen Erkenntnissen.

3. Auch Grobler unterstützt den Ausbau von Kreativität. Hieraus folgt: Wenn die Lernenden zukünftig eigene, individuelle Objekte oder Kleidungsstücke entwickeln und entwerfen, dann dient das sowohl dem selbstgesteuerten, experimentellen und explorativen Lernen als auch der Fähig- und Fertigkeit, das in der Theorie gelernte Wissen in die Praxis zu übertragen.

4. Grobler unterstützt ebenfalls die kritische Auseinandersetzung im Gespräch. Konsequenz hieraus ist: Wenn die Basadi-Frauen ihre Gestaltungsarbeiten oder andere Ergebnisse zukünftig präsentieren und anschließend kritisch diskutieren und wenn sie ihre Erkenntnisse und Erkenntnisformen reflektieren, dann werden sie allmählich ihre Urteils-, Wertungs- und Handlungsmöglichkeiten ausbauen. Ihre Identitätsfindung wird unterstützt und ihr Selbstbewusstsein gestärkt. Diskussionen können zu einer konstruktiven und kritischen sowie verantwortlichen und selbstständigen Auseinandersetzung im Hinblick auf die eigene Verortung und zur Teilhabe

in der Welt – zum ‚Unruhe-Stiften‘ – führen.

Die Projektleiterin – die auf eine langjährige Zusammenarbeit mit den Frauen in Fobene Village zurückblicken und somit aus Erfahrung über mögliche Chancen und Grenzen in der Umsetzung von Methoden sprechen kann – schlägt ohne spezifisches pädagogisches und wissenschaftliches Hintergrundwissen Aspekte zur Umsetzung vor, die sich auch in der Literatur wiederfinden lassen. Deshalb sollen ihre Anregungen in Verbindung mit den didaktischen Konzepten für Umsetzungsmöglichkeiten des Curriculums für das Basadi Women's Project berücksichtigt werden. Denn im Sinne Klafkis soll hier nicht Wert darauf gelegt werden, möglichst viele verschiedene Methoden zu integrieren, sondern der Fokus vielmehr auf das gründliche Erarbeiten und Einüben weniger Zugänge zu einem Themenkomplex sowie auf die Behandlung eines Themas im Zusammenhang mit authentischen Anwendungsmöglichkeiten und Aufgaben gerichtet werden. So stehen weiterhin der Sachinhalt und das kognitive Verstehen desselben im Vordergrund des Lehrens und Lernens. Nur wenige weitere sowohl in der Wissenschaft anerkannte als auch im Frauenprojekt erprobte Verfahren werden ergänzt.

5.3 Entwurf einer Ausbildungseinheit am Beispiel von Modul 1

Im Folgenden wird die Umsetzung einer Ausbildungseinheit exemplarisch vorgestellt. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, jedes einzelne Modul genau zu betrachten und hierzu jeweils Umsetzungsvorschläge zu machen. Die Entscheidung für **Modul 1: Kulturhistorisches Grundlagewissen in Bezug auf Textilien** liegt in seinen zahlreichen mehrperspektivischen Ebenen²⁴⁸ und wichtigen postkolonialen Aspekten begründet, die für die Entwicklung von Umsetzungsmöglichkeiten im besonderen Maße relevant, aber ebenso komplex sind.

Die Vermittlung des Inhalts dieses Moduls erfolgt in der Reihenfolge seiner vier thematischen Schwerpunkte.²⁴⁹ Der letzte Schwerpunkt trägt – anders als im Curriculum dargestellt – die Überschrift ‚Vermarktung‘ und ist in zwei Unterkapitel untergliedert, nämlich in 4.A: Aktuelle Mode und populäre ModedesignerInnen und 4.B: Pragmatischer Umgang mit einem Dilemma. Bei Letzterem wird das neu erworbene Wissen unter anderem in eine praktische Arbeit umgesetzt. Hierfür müssen die Frauen das siebte Modul bereits abgeschlossen

²⁴⁴ Siehe Kapitel 5.1 Sichtweise von Marina Grobler. ²⁴⁵ Vgl. Malaka 2007, S. 89. ²⁴⁶ Vgl. ebd. S. 92. ²⁴⁷ Vgl. Herzog 2003, S. 35. ²⁴⁸ Siehe Kapitel 4.1 Transfer auf das Basadi Women's Project. ²⁴⁹ 1. Überblick über die Textil- und Bekleidungsindustrie; 2. Textile Kunsthandwerke Südafrikas; 3. Traditionelle Kleidung verschiedener Kulturen Südafrikas; 4. Aktuelle Mode und populäre ModedesignerInnen Südafrikas.

haben und die Nähtechnik beherrschen. Für eine bessere Übersicht werden die einzelnen methodischen Übergänge als Phasen kenntlich gemacht. Innerhalb dieser wird die jeweilige Verfahrensweise skizzenhaft oder bzw. und mit kurzen Erklärungen und Begründungen dargestellt. Die methodischen Überlegungen zu den jeweiligen Phasen sind das Resultat der in Kapitel 5.2 vorgenommenen Synthese der Umsetzungsvorschläge. Da die Frauen am Ende ihrer Ausbildung ein Zertifikat für den erfolgreichen Abschluss erhalten sollen, werden nach jeder thematischen Untereinheit bzw. jedem Schwerpunkt Überprüfungsmöglichkeiten vorgeschlagen bzw. Vorgaben für die Leistungserbringung festgesetzt. Ferner gibt es am Ende der jeweiligen Untereinheiten stets eine Liste mit in dieser vorkommenden relevanten Begriffen für den Eintrag in ein Vokabelheft.²⁵⁰ Diese sind bei Bedarf zu ergänzen. Alternativ oder zusätzlich werden schwierige Wörter bereits zu Beginn als ‚Wortkarten‘ von der Leiterin vorbereitet und während der Themenbehandlung – wann immer passend – eingeführt.

Sofern nicht bereits im Kapitel zu den didaktischen Konzepten erfolgt, werden spezifische Inhalte und Methoden zu ihrer Vermittlung nachfolgend an geeigneter Stelle didaktisch begründet.

5.3.1 Die Textil- und Bekleidungsindustrie Südafrikas

Wie in Kapitel ‚4.1.4 Aus beschäftigungspolitischer und sozialer Perspektive‘ verdeutlicht, ist der Erwerb von Kenntnissen über den Arbeitsmarkt ein erklärtes Lernziel in der Ausbildung von Frauen im Basadi Women’s Project. Da dieses Thema sehr komplex ist, umfangreiches neues Vokabular beinhaltet, nicht aber direkt der praktischen Ausbildung, sondern primär als ‚Informationsquelle‘ dient, erfolgt die Vermittlung der Fakten vornehmlich durch die Leiterin selber. Sie lenkt, unterstützt und sorgt für eine zeitliche Begrenzung.

Phase I: Gruppenarbeit

Die Lernenden werden in drei Gruppen aufgeteilt, die jeweils ein Arbeitsblatt mit Informationen zu Teilaspekten des Themas erhalten:²⁵¹

1. **Gruppe:** Thema: Textil- und Bekleidungsindustrie vor der Apartheid
2. **Gruppe:** Thema: Textil- und Bekleidungsindustrie während der Apartheid
3. **Gruppe:** Thema: Textil- und Bekleidungsindustrie nach der Apartheid

Innerhalb der jeweiligen Gruppe besprechen die Frauen den Inhalt ihres Themas und helfen sich gegenseitig bei Verständnisschwierigkeiten. Notizen oder andere Darstellungsweisen ihrer Wahl

halten sie auf einem Plakat fest.

Phase II: Präsentation

Die Frauen erklären den jeweils anderen Gruppen in eigenen Worten ihre Ergebnisse anhand ihres Plakats.

Phase III: Diskussion und Reflexion

Die Ergebnisse werden gemeinsam mit der Leiterin reflektiert, diskutiert sowie unter Berücksichtigung folgender Punkte vertieft:

- Veränderungen in der Textil- und Bekleidungsindustrie Südafrikas in Verbindung mit der Apartheid
- Leitung dieser Industrien vornehmlich von *WeißafrikanerInnen*
- Auswirkungen von Textilimporten auf den lokalen Markt
- Beschäftigungspolitik

Überprüfungsmöglichkeit / Leistungserbringung: Gruppenpräsentation

Überprüft wird die Ergebnisvorstellung hinsichtlich einer verständlichen Vermittlung der Informationen in eigenen Worten, sodass die Mitglieder anderer Schwerpunktgruppen die Informationen verstehen und nachvollziehen können.

Neue Vokabeln:

Industrie; Textilindustrie; Bekleidungsindustrie; Sektor
Regierung; Firma/Firmen; Unternehmen
Wirtschaft; Wirtschaftsfaktor; (internationale) Konkurrenz; Import – Export
Unabhängigkeit – Abhängigkeit
Beschäftigungspolitik; Lohn; Gehalt, ...

5.3.2 Textile Kunsthandwerke Südafrikas

Wie in Kapitel ‚4.1.1 Aus kultureller und handwerklich-technischer Perspektive‘ verdeutlicht, ist der Erwerb von Kenntnissen bezüglich textiler Kunsthandwerke Südafrikas ein erklärtes Lernziel in der Ausbildung von Frauen im Basadi Women’s Project.

Lieber und Duncker sprechen von der Notwendigkeit neuer Perspektiven auf Gewohntes für den Erhalt eines wertschätzenden Umgangs mit dem eigenen Tun.²⁵² Über die Beschäftigung mit Objekten und Gestaltungstechniken anderer KünstlerInnen und HandwerkerInnen werde eine ‚Entfremdung‘ erreicht, die nötig sei, damit die Auszubildenden zu einer objektiveren Sichtweise kommen und zu neuen, kreativen Beschreibungsformen, mit denen sie sich zuvor noch nicht beschäftigt haben.²⁵³ Den Lernenden im Basadi Women’s Project soll bewusst

²⁵⁰ Die Vokabeln sind hier auf Deutsch. ²⁵¹ Siehe Anhang: E. Auserwählte Inhalte des Curriculums: Überblick über die Textil- und Bekleidungsindustrie Südafrikas. ²⁵² Vgl. Lieber; Duncker 2007, S. 58. ²⁵³ Vgl. ebd.

werden, dass sie sich gegenwärtig zwar auf die Nähtechnik mit Nähmaschinen konzentrieren, es darüber hinaus jedoch andere Techniken gibt, die möglicherweise sogar eine engere Verbindung mit ihrem Land aufweisen.

Phase I: Gespräch

Die Lernenden diskutieren miteinander, indem sie einerseits die motivationalen und andererseits die gestalterisch-ästhetischen Gründe für das Gestalten von Objekten kritisch hinterfragen.²⁵⁴ In einem Einstiegsgespräch geht es um Fragen wie:

- Über welches Wissen verfügt ihr bezüglich textiler Kunsthandwerke eures Landes?
- Welchen Stellenwert hatten textile Kunsthandwerke für die südafrikanische Bevölkerung *in früheren Zeiten?* / Warum fertigten sie diese an?
- Welche Kunsthandwerke übten sie aus?
- Welchen Stellenwert haben textile Kunsthandwerke für die südafrikanische Bevölkerung *heute?* / Warum fertigen sie diese an?
- Welche Kunsthandwerke gibt es?
- Mit welchen Materialien arbeiten sie und aus welchen Gründen?
- ...

Die Lernenden halten ihre Antworten auf einem Plakat fest.

Die Leiterin ergänzt Informationen.

Eine Assistentin der Leiterin mit guten Englischkenntnissen übersetzt ggf. die Informationen.

Phase II: Internetrecherche

Die Auszubildenden recherchieren im Internet nach typischen Objekten der sogenannten ‚Folk Art‘. Sie analysieren an dieser Stelle zu zweit oder zu dritt ein Objekt nach unterschiedlichen Untersuchungskriterien:

- Name der KünstlerInnen/der Künstlergruppe
- Lebensweise der KünstlerInnen/ der Künstlergruppe (z. B. ländlich oder städtisch)
- Intention der KünstlerInnen/der Künstlergruppe
- Welche Techniken werden benutzt?
- Welche Materialien werden verwendet?
- Für welchen Zweck ist das Objekt geeignet?
- ...

Alternative bzw. Ergänzung (insbesondere, wenn kein Internet zur Verfügung steht oder zu wenige Computer für zu viele Lernende vorhanden sind): Die Leiterin präsentiert aus dem Handbuch zum Curriculum²⁵⁵ Fotos von Objekten unterschiedlicher KünstlerInnen mit kurzen Beschreibungen, die die Lernenden näher nach den oben genannten Kriterien analysieren.

Phase III: Diskussion und Reflexion

Die Lernenden stellen ihre Rechercheergebnisse vor und diskutieren.

Die Leiterin und die Assistentin leiten die Diskussion, wobei Letztere bei Verständigungsschwierigkeiten übersetzt.

Die Leiterin ergänzt die gemeinsam entwickelten Ergebnisse, sodass ggf. Informationen aus handwerklich-technischer, kultureller, ästhetischer und wirtschaftlicher Perspektive²⁵⁶ angerissen werden. Impulsgebende Fragen sind:

- Wo sind wir im Hinblick auf die anderen KünstlerInnen mit ihren textilen Objekten im Basadi-Women’s Project einzuordnen?
- Was sind unsere Gründe, selber Ware herzustellen, die es anderswo günstiger zu erwerben gibt?
- Warum gestalten wir unsere Objekte in dieser Weise (mit dieser Technik, mit diesen Materialien, mit diesen Farben, etc.) und nicht anders? Wie begründen wir das?
- Wem möchten wir eigentlich gerecht werden und warum?
- Warum nehmen wir diese Technik und nicht eine, die unsere Vorfahren bereits verwendet haben? Was erhoffen wir uns von unserer Technik?
- An wen sind unsere Objekte adressiert? Welche Position nehme ich dabei ein?
- Welche Ideen können wir von anderen KünstlerInnen und deren Umsetzungsweisen übernehmen (für das Basadi-Women’s Project, aber auch für uns später)? Was lässt sich evtl. besser verkaufen?
- ...

Überprüfungsmöglichkeit/Leistungserbringung: Plakat und Präsentation

Die Frauen erstellen das Plakat mit den in Phase II gefundenen Ergebnissen nach bestimmten Kriterien. Auf der einen Seite erscheint ein Foto von dem Objekt des Künstlers /der Künstlerin oder der Künstlergruppe, auf der anderen Seite die Analyse-kriterien. Alternativ können Objekte auch zeichnerisch dargestellt werden.

Die Frauen präsentieren ihr Plakat im Plenum.

Neue Vokabeln:

Objekte: Schüssel, Korb, Kissen, Sets, Spielzeug, Dekoration, ...

Handwerk: Papierkunst, Töpferei, Mattenflechten, Perlenstickerei, Schnitzkunst, Korbweberei, ...

Techniken: Sticken, Häkeln, Stricken, Flechten, Weben, ...

Materialien: Plastik, Perlen, Leder, Stoff, Telefondrähte, Plastiktüten, Kronkorken, Blechdosen, Lebensmittel, ...

Fasern: synthetische Fasern, Tierfasern, Naturfasern ...

Analyse-kriterien: Muster, Farben, Design, Form, ...

Sonstiges: Kauf, Verkauf, Konsumenten ...

²⁵⁴ Siehe Herzogs Anmerkungen zum Gespräch bzw. Dialog in: Kapitel 3.1 Mehrperspektivisches Konzept. ²⁵⁵ Siehe Anhang: E. Auserwählte Inhalte des Curriculums: Textile Kunsthandwerke Südafrikas – Objekte der Folk Art.

²⁵⁶ Siehe Kapitel 4.1 Transfer auf das Basadi Women’s Project.

5.3.3 Traditionelle Kleidung und Stoffe verschiedener Kulturen Südafrikas

Wie in Kapitel 4.1.2 *Aus kultureller und modischer Perspektive* verdeutlicht, ist der Erwerb von Kenntnissen von dem ‚Fremden‘ und dem ‚Anderen‘ sowie von der Hybridisierung der Kulturen ein erklärtes Lernziel in der Ausbildung von Frauen im Basadi Women's Project. Die Frauen bewegen sich dabei in den Themen ‚Transkulturalität‘ und ‚Postkolonialismus‘ unter Berücksichtigung eines ‚dynamischen Kulturkonzepts‘ nach Brenner – etwas, „das sich an der konkreten Lebenswelt der Handelnden orientiert.“²⁵⁷

Phase I: offene Lernsituation mit einem stimmigen Impuls

Vorausgesetzt wird, dass die Frauen bereits über ein gewisses Grundwissen zu ihrer eigenen traditionellen Kleidung verfügen. In der Auseinandersetzung mit der eigenen, traditionellen Kleidung als „Ästhetische Biografiearbeit“²⁵⁸ würden – nach Kolhoff-Kahl – eigene Schemata hinsichtlich des alltagsästhetischen Verhaltens reflektiert und somit die Selbstreflexion angeregt werden. Das trage zur „Persönlichkeitsbildung und Ich-Werdung im musternden Zusammenspiel von äußeren und inneren Faktoren“²⁵⁹ bei.

Den Lernenden wird daher als Einstieg ein ihnen bekanntes,²⁶⁰ traditionelles Kleidungsstück²⁶¹ vorgelegt.

Die Lernenden entwickeln Gedanken zu dem Textil und äußern sich spontan.

Im Plenum (oder im Partnerinneninterview) erfolgen erste Schritte zur Selbstreflexion, wenn Gedanken, vielleicht auch Fragen und Verwunderungen über das textile Kleidungsstück geäußert werden. Es wird eine mehrperspektivische Betrachtung eingeleitet.

Phase II: Gespräch

Das Gespräch vor einem inhaltlichen, wissenschaftlichen Input ermöglicht den Lernenden, „die eigene Sicht von [der] Welt darzustellen und die Sicht der anderen kennen zu lernen, eigene Erfahrungen und das eigene Wissen durch das der anderen zu erweitern, bevor es durch fachwissenschaftliches Wissen ergänzt und abgesichert wird.“²⁶²

Die Leiterin lenkt das Gespräch auf das Thema ‚Kultur‘ und erfragt zunächst, was die Frauen darunter verstehen.

Impulsgebende Fragen sind:

- Was versteht ihr unter ‚Kultur‘?
- Was gilt in eurer Kultur als ‚kulturell‘ und ‚traditionell‘?
- Was verbindet ihr mit eurer Kultur und euren Traditionen, wie etwa die ‚traditionelle Kleidung‘?
- Tragt ihr diese heute noch immer? Wenn ja, warum und wann? Wenn nein, warum nicht?

um und wann? Wenn nein, warum nicht?

- Was glaubt ihr, würden andere Menschen, die nicht aus eurer Kultur kommen, mit eurer traditionellen Kleidung verbinden?
- ...

Die Leiterin präsentiert mündlich oder auf einem Plakat eine Definition von ‚Kultur‘.

Die Lernenden setzen sich z. B. mit der (frei ins Englische) übersetzten Arbeitsdefinition nach Bertels und Bussmann auseinander, indem sie sie Zeile für Zeile bzw. Aussage für Aussage besprechen:

„Kultur ist die vom Menschen geschaffene Welt. Sie verändert sich ständig und folgt weder starren Regeln noch ist sie an Grenzen gebunden. Menschen unterscheiden sich in ihrer Kultur. Sie leben und interpretieren sie auf ihre eigene Weise.“²⁶³

Phase III: Recherche

In Kleingruppen von zwei bis drei Personen, wahlweise auch alleine, informieren sich die Auszubildenden mithilfe des Internets oder der naheliegenden Bibliothek über eine Kultur ihrer Wahl. Analyse Kriterien sind beispielsweise:

- Name der Kultur
- Bräuche
- Kleidung: Farben, Muster, Design, Stoffe
- Herstellung der Stoffe
- Accessoires
- Unterschied zwischen Damen- und Herrenbekleidung
- Unterschied zwischen früherer Zeiten und der heutigen Zeit
- ...

Als Hilfestellung oder Ergänzung kann die Leiterin die im Handbuch zum Curriculum zusammengestellten, allerdings unvollständigen Informationen zu Rate ziehen.²⁶⁴

Phase IV: Präsentation der Ergebnisse

Die Frauen präsentieren der Gruppe ihre Ergebnisse.

Die Assistentin hilft beim Finden der richtigen Worte und führt neues Vokabular ein.

²⁵⁷ Brenner 2002, S. 4. ²⁵⁸ Kolhoff-Kahl 2009, S. 90.

²⁵⁹ Ebd. S. 71. ²⁶⁰ Vgl. Herzog 2003, S. 40f.

²⁶¹ Beispielsweise ein nwenda (ein bunt gestreifter Stoff, der kennzeichnend für die Venda-Kultur ist). ²⁶² Herzog 2003, S. 91. ²⁶³ Bertels; Bussmann 2013, S. 13. ²⁶⁴ Siehe Anhang: E. Auserwählte Inhalte des Curriculums: Traditionelle Kleidung und Stoffe der verschiedenen Kulturen Südafrikas.

Phase V: Dokumentation

Die Frauen erhalten jeweils eine Einwegkamera²⁶⁵ und machen zu Dokumentationszwecken (z. B. zehn) Fotos von Dingen, etwa von ihrer Kleidung oder einem für sie besonderen Kleidungsstück oder Gegenstand.

Sie erkennen anhand der zusammengetragenen Fotos, wer sie sind, wo sie leben und was jede einzelne Person aus- und stolz macht. Sie stellen ferner Unterschiede zu den zuvor zusammengetragenen vornehmlich ‚stereotypischen‘ Beschreibungen von Kulturen und zu dem, wie es früher gewesen zu sein scheint, fest. Sie betreiben auf diese Weise *explorativ ästhetische Biografiearbeit*.

Durch Selbstreflexion wird ihnen deutlich, dass das, was sie bei ihrer Arbeit im Basadi Women's Project produzieren, zwar ein Teil von ihnen geworden ist, aber sie nicht auf dieses reduziert, sondern, dass ihre Identität darüber hinaus reicht.

Die Frauen halten die neu gewonnenen Feststellungen und Erfahrungen, ihre Empfindungen und Einsichten zur Dokumentation in einem Reflexionsstagebuch fest. Sie müssen nicht zwangsläufig verschriftlicht werden, sondern können auch zeichnerisch dargestellt werden.

Phase VI: Diskussion und Reflexion

Es gehe – nach Brenner – bei der Auseinandersetzung mit verschiedenen Moden – hier abgewandelt: mit traditioneller Kleidung unterschiedlicher Kulturen Südafrikas (vgl. Phase III) – darum, „Textilien als kulturelles Ausdrucksmittel zu untersuchen, einzusetzen und zu nutzen“, was wiederum zu einem „Verhandlungsprozess über gegenläufige Werte und Normen“ führe.²⁶⁶

Bei dem Aufbau von historischer Kompetenz durch Anknüpfung an ‚biographisches Lernen‘²⁶⁷ – die Frauen lernen „ihre eigene kulturelle Wirklichkeit als eine gewordene in einem übergreifenden historischen Zusammenhang“²⁶⁸ zu begreifen – dürfen textil- und kulturgeschichtliche Aspekte jedoch nicht auf Aussagen und Vergleiche (*Früher war es so, heute ist es anders.*) im Lernprozess der reinen Bildbetrachtung oder der Beschreibung eines Gegenstandes reduziert werden.²⁶⁹ Biografisches Lernen erfolge dann, wenn das Textile nicht ausschließlich unter ästhetischen und funktionalen Aspekten, sondern auch in seiner psychologischen und anthropologischen Dimension sowie in seiner sozialen und personalen Bedeutung betrachtet wird.²⁷⁰

Die Frauen diskutieren miteinander über traditionelle Kleidung.

Die Frauen beschreiben die Kleidung, die sie besitzen:

- Traditionelle Kleidung, die sie evtl. zu besonderen Festtagen tragen.

• Westlich geprägte Kleidung, die sie im Alltag tragen.

• Arbeitskleidung, die sie im Basadi Women's Project tragen.

Die Lernenden sprechen über den Einfluss westlicher Kleidung.²⁷¹ Wenn sie auf diese Weise an die Gegenwart anknüpfen, machen sie die Erfahrung einer mehrperspektivischen Betrachtung: koloniales, eurozentrisches Denken sowie stereotypisches Denken – „*So sieht die Kleidung bei uns in Südafrika aus!*“ – werden thematisiert und kritisch reflektiert.

- Aus welchen Gründen vermischen sich die verschiedenen Kulturen?
- Was macht es mit ihnen?
- Wie fühlen sie sich dabei?

Eine Diskussion über das Körpergefühl im Sinne des „Körpererlebens, der Körpererfahrung oder –erinnerung“²⁷² bei bestimmter Kleidung entspricht dem transkulturellen sowie mehrperspektivischen Ansatz. Es können Fragen gestellt werden, wie sich Kleider beim Tragen anfühlen oder wie sie Bewegungen, Gestiken und Haltungen beeinflussen. So wird ein Raum eröffnet, „der erweiterte und differenzierte Anknüpfungspunkte bietet. Kleidung wird nicht isoliert betrachtet, sondern über den Körper in Abhängigkeit zu sozialen, politischen und ökonomischen Kontexten untersucht.“²⁷³

Die Leiterin stellt immer wieder Hintergrundwissen zur südafrikanischen Geschichte und Kultur bereit und zeigt Verständnis für bestimmte Denkweisen und mögliche Unsicherheiten der Auszubildenden.

Die Auszubildenden lernen allmählich, den Einfluss der westlichen Kleidung als Bereicherung zu verstehen. Das Fremde, so Kolhoff-Kahl, könne in der eigenen Kultur durchaus neue Erkenntnisse schaffen und Sinn stiften²⁷⁴, und die Beschäftigung mit dem ‚Fremden‘ und ‚Eigenen‘, so Brenner, erweitere den eigenen Wahrnehmungshorizont.²⁷⁵

Die Auszubildenden besprechen und diskutieren schließlich die Herstellung der Stoffe. Sie stellen vermutlich fest, dass vermeintlich ‚traditionelle Stoffe‘ größtenteils nicht (mehr) in Südafrika produziert werden.

Es werden sodann (etwa drei) Stoffe angesprochen, die speziell in Südafrika produziert werden.²⁷⁶ Die Leiterin bereichert die Diskussion durch Informationen, die in der kulturellen sowie ästhetischen Ebene angesiedelt sind.²⁷⁷

²⁶⁵ Einwegkameras sind mittlerweile – beispielsweise über Amazon – sehr günstig zu erwerben. Diese müssten, sofern in die Stadt gefahren wird, mitgenommen und dort entwickelt werden. ²⁶⁶ Brenner 2002, S. 5. ²⁶⁷ Vgl. Herzog 2003, S. 88. ²⁶⁸ Ebd. S. 87. ²⁶⁹ Vgl. ebd. ²⁷⁰ Vgl. ebd. S. 108. ²⁷¹ Siehe Kapitel 4.1.2 *Aus kultureller und modischer Perspektive*. ²⁷² De Boer 2007, S. 131. ²⁷³ Ebd. ²⁷⁴ Vgl. Kolhoff-Kahl 2003, S. 5. ²⁷⁵ Vgl. Brenner 2002, S. 1.

Überprüfungsmöglichkeit/ Leistungserbringung: Entwurf eines **Kleidungsstücks**

Die lernenden Frauen entwerfen zeichnerisch und skizzenhaft ein Kleidungsstück, das sie selbst repräsentiert. Dabei sollten Fragen berücksichtigen werden, wie:

- Woher komme ich? (Vergangenheit)
- Wer bin ich heute? (Gegenwart)
- Wo sehe ich mich in Zukunft? (Zukunft)

Die Frauen begründen die Darstellung.

Neue Vokabeln:

Tradition - traditionell; Kultur - kulturell; Stämme; besondere Anlässe, heute – damals, transkulturell, Vermischung, typisch, stereotypisch – Stereotyp, ausbrechen, eurozentrisch westliche Kleidung, Accessoires, Rock, Hose, Schürze, Krieger, Jäger, Tunika, Stoffe, ...

5.3.4 Vermarktung

Wie in Kapitel 4.1.3 *Aus ästhetischer und wirtschaftlicher Perspektive* verdeutlicht, ist der Erwerb von Kenntnissen bezüglich aktueller Mode und Vermarktungszwängen ein erklärtes Lernziel in der Ausbildung von Frauen im Basadi Women's Project. Da das Basadi Women's Project langfristig darauf abzielt, trotz Ausbildung die genähten Produkte zu verkaufen, spielt die Vermarktung eine wichtige Rolle.

4.A: Aktuelle Mode und populäre ModedesignerInnen

Phase I: Bildbeschreibung

Die Leiterin präsentiert den Lernenden drei unterschiedliche Modefotografien (auf einem Tisch, um den die Lernenden stehen):

1. Gänzlich traditionelle, südafrikanische Kleidung mit typischen Elementen (z. B. folkloristische Tiermuster, etc.) in leicht bis kaum abgewandelter Form.
2. Traditionelle, südafrikanische Kleidung mit Elementen in abgewandelter Form (z. B. enganliegend, kurz, etc.) und in Verbindung mit anderen, modischen Einflüssen.
3. Kleidung, die keine Verbindung mit südafrikanischer Kleidung oder Elementen aufweist.

Die Auszubildenden beschreiben die drei unterschiedlichen Modestile, ohne dabei in eine Analyse einzusteigen.

Phase II: Recherche

Die Frauen recherchieren in Kleingruppen zu südafrikanischen ModedesignerInnen.

Die Leiterin leistet ggf. Hilfestellung, indem sie ihnen international bekannte Namen nennt.²⁷⁸

Alternativ präsentiert die Leiterin, sofern kein Internetzugang möglich ist, Fotokopien von im Handbuch zum Curriculum enthaltenen Abbildungen.²⁷⁹

Die Auszubildenden gehen folgenden möglichen Analysekrterien nach:

- Wer ist der Modedesigner/die Modedesignerin?
 - Woher kommt sie/er? (Region)
 - Welchen Lebensweg ist sie/er gegangen?
 - Welcher Leitlinie bzw. welcher Intention folgt sie/er in ihrer/seiner Kollektion?
 - Wie sieht ihre/seine Kollektion aus?
 - o Schnitt
 - o Formen
 - o Muster
 - o Farben
 - o ...
 - Was kommt uns aus unserer eigenen Tradition und unserem neu erworbenen Wissen bekannt vor?
 - Wie repräsentiert sie/er ihr/sein Heimatland?
- Wie repräsentiert sie/er ihre/seine Kultur?

Phase III: Präsentation

Die Frauen erstellen pro Gruppe ein Plakat. Auf der einen Seite erscheint ein Foto von der ausgewählten Kollektion der Designerin/des Designers, auf der anderen Seite stehen Erkenntnisse zu den Analysekrterien.

Sodann stellen die Frauen der Lerngruppe ihre Ergebnisse vor.

Phase IV: Diskussion und Reflexion

Die Auszubildenden diskutieren die Unterschiedlichkeit von Kollektionen in Abhängigkeit von den jeweiligen Intentionen der DesignerInnen und hinterfragen die Umsetzungen der DesignerInnen kritisch in reflektierender Auseinandersetzung mit ihren bisherigen Erfahrungen und ihrem in den vorherigen Schwerpunkten erworbenen Wissen über ihre Kultur und ihr Land. Ziel ist, dass die Frauen das Dilemma erkennen, in dem sich international bekannte (süd-) afrikanische ModemacherInnen befinden.²⁸⁰ Dabei stellen die Frauen – entweder selbstständig oder angeleitet durch die Leiterin – fest, dass die Situation der DesignerInnen der ihren im Hinblick auf Vermarktungszwänge ähnelt. Zu diskutieren ist:

²⁷⁶ Siehe Anhang: E. Auserwählte Inhalte des Curriculums: Traditionelle Kleidung und Stoffe verschiedener Kulturen Südafrikas. ²⁷⁷ Siehe Kapitel 4.1 Transfer auf das Basadi Women's Project: Vornehmlich 4.1.2 und 4.1.3. ²⁷⁸ Siehe Anhang: E. Auserwählte Inhalte des Curriculums: Aktuelle Mode und populäre ModedesignerInnen Südafrikas. ²⁷⁹ Ebd.

- Inwieweit sollen traditionelle Stoffe, Formen, Muster sowie Farben in die Gestaltungsideen einfließen?
- Inwieweit identifiziert man sich mit ihnen und repräsentiert darüber sein eigenes Land mit Stolz?
- Wie und ab wann setzt man sich besser vom stereotypen, eurozentrischen Bild vom ‚exotischen‘ und ‚wilden‘ Afrika ab?
- Wie kann man eigene traditionelle Aspekte einfließen lassen? Wie sind traditionelle Aspekte ggf. zu entfremden?
- Sollte nicht etwas gänzlich Neues geschaffen werden?

Überprüfungsmöglichkeit/Leistungserbringung: **Plakat**

Das Plakat, das in Phase III erstellt wurde.

Neue Vokabeln:

ModedesignerInnen, Modelabel, Modestil, Kreationen, international, Laufsteg, berühmt, bekannt, ...

4.B: Pragmatischer Umgang mit einem Dilemma

Die Ausbildung der praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Basadi-Näherinnen steht eindeutig im Mittelpunkt des Ausbildungsbetriebs mit seinem Fokus auf Näharbeit. Theoretisches Wissen soll unterstützend einfließen. Da es nicht im Sinne des Basadi Women's Project ist, dass Produkte ausschließlich für Lernzwecke hergestellt und anschließend weggeworfen werden, gilt es, den Aspekt der **Ästhetik** zu thematisieren.

Phase I: Gespräch

Die Leiterin präsentiert den Lernenden verschiedene Kleidungsstücke (auf einem Tisch, um den die Lernenden stehen), etwa Bikinis, sehr kurze Röcke oder Tops mit Spagettiträgern, Kleidung mit ungewöhnlichen Motiven und Mustern.

Die Frauen äußern ihre Gedanken zu den Stücken, die sie vermutlich in dieser Form nicht tragen würden.

Sie tauschen sich im Plenum über unterschiedliche Wahrnehmungen von Ästhetik aus und bilden sich eine Meinung zu ihnen fremden ästhetischen Formen.

Sie begründen ggf. Begrifflichkeiten wie etwa ‚schön‘ und ‚hässlich‘ oder ‚vertraut‘ und ‚ungeohnt‘.

Phase II: Vortrag durch Leiterin

Die Leiterin greift die Äußerungen der Auszubildenden auf und erklärt, warum die Wahrnehmungen von verschiedenen Personen unterschiedlich ausfallen. Sie richtet sich dabei nach einer Definition von Kolhoff-Kahl.²⁸¹

Phase III: Diskussion und Reflexion

Die Basadi-Frauen werden sensibilisiert für die ästhetische Wahrnehmung von Touristen. Sie stellen sich die Frage:

- Warum ist es wichtig, auf die Bedürfnisse und Wünsche von Touristen und Touristinnen einzugehen und deren Ästhetik zu bedienen?

Die Lernenden fertigen in Kleingruppen von drei bis vier Personen ein Plakat mit einer Pro- und Contra-Tabelle an.

Was spricht dafür/dagegen, auf die ästhetische Wahrnehmung der Touristen und Touristinnen einzugehen?

Pro

z. B.: Wenn ihnen unsere Produkte gefallen, bringen sie Geld ein.

...

Contra

z. B.: Wir romantisieren unsere Situation, die in Wahrheit das genaue Gegenteil von ‚romantisch‘ und ‚exotisch‘ ist.

...

Die Frauen stellen die Pro- und Contra-Tabelle vor und diskutieren über die einzelnen Gründe. Ziel ist, dass sie verstehen, warum sie bei der Auswahl von Mustern ggf. koloniale Phantasien bedienen, obgleich diese nicht ihre wahre Situation abbilden: nämlich deshalb, weil sie dadurch – auf der wirtschaftlichen Ebene – Geld verdienen und sich und ihren Familien damit eine Existenzgrundlage verschaffen.

Phase IV: Praktische Umsetzung einer Gestaltungsaufgabe

Die Frauen entwickeln selbstständig und nach bestimmten Kriterien ein Objekt ihrer Wahl, das ihre *persönliche Geschichte* erzählt. Kriterien dabei sind:

- Traditionelles und Modernes sollen miteinander verbunden werden.
- Ereignisse/Stimmungen/Phasen/besondere Anlässe/Umgebungen/Orte o.ä. aus ihrem eigenen Leben sollen sich abstrakt im Produkt wiederfinden.
- Farben müssen zusammenpassen.
- Das ästhetische Erscheinungsbild soll auch für Touristen ansprechend sein.
- Das ästhetische Erscheinungsbild soll kein ‚falsches Bild‘ vom eigenen Land widerspiegeln.

Als Hilfsmaßnahme für die Recherche im Gestaltungsprozess stehen den Frauen das Internet und die Bibliothek zur Verfügung.

²⁸⁰ Siehe Kapitel 4.1.3 Aus kultureller und modischer Perspektive. ²⁸¹ Siehe Kapitel 4.1.3 Aus ästhetischer und wirtschaftlicher Perspektive: Exkurs.

Phase V: Öffentlichkeitsarbeit

Die auszubildenden Frauen überlegen gemeinsam mit der Projektleiterin Strategien, wie sie ihre Produkte und sich selbst bestmöglich bekannt machen können.

Möglichkeiten wären z. B.:

- *Website* pflegen: Ausschnitte ihrer Reflexionstagebücher, eine kurze Biografie oder vielleicht sogar ein Foto von sich veröffentlichen;
- ein ‚Etikett‘/Label kreieren, auf dem ein kurzes, persönliches Statement abgedruckt oder eine gezeichnete Figur abgebildet wird, die sie selbst repräsentiert (vgl. hierzu die folgende Überprüfungsmöglichkeit/Leistungserbringung).
- Individualität in bestimmten Mustern schaffen
- ...

Überprüfungsmöglichkeit/Leistungserbringung:

Nähprodukt und Erläuterung

Produkt und Argumentation zur Begründung der Gestaltung als Leistungsnachweis für die Umsetzung von theoretischem Wissen in die Praxis.

Neue Vokabeln

Wahrnehmungen/Empfindungen: schön – hässlich; gewohnt – ungewohnt; vertraut – fremdartig; harmonisch – disharmonisch; anzüglich; attraktiv – unattraktiv; wertvoll – trivial; anders; ...
Muster: Erfahrungsmuster; Erkenntnismuster; Normalitätsmuster; ...

In Kapitel 5 wurde gezeigt, welche Umsetzungsmöglichkeiten eines Curriculums sich aus der Sichtweise der Leiterin des Basadi Women's Projects, Marina Grobler, in Verbindung mit Umsetzungsvorschlägen der oben behandelten didaktischen Konzepte ergeben. Ferner wurden in einem Entwurf einer Ausbildungseinheit, die das erste Modul des Curriculums behandelt, die entwickelten Umsetzungsmöglichkeiten beispielhaft integriert und umgesetzt, also angewendet. Hier zeigte sich, dass Ideen wie etwa Gruppen- und Rechercharbeiten und Präsentationen vor anderen sowie Gespräche, Diskussionen und Reflexionen, aber auch Biografiearbeit und Dokumentationen in offenen Lernsituationen maßgebende Umsetzungsmöglichkeiten sind, um der Zielgruppe die für sie relevanten Themen nahezubringen.

6 FAZIT

„Lernen heißt, Grenzen zu überwinden, Bildung heißt, neue Perspektiven zu gewinnen und sich auf die unabschließbare Suche nach neuen Erkenntnissen zu begeben. [...]“²⁸²

Mit diesem Zitat von Gabriele Lieber und Ludwig Duncker soll der Abschluss dieser Arbeit eingeleitet werden. Das Zitat hebt die elementare Bedeutung von Lernen sowie von Bildung hervor, die die Schlüsselbegriffe in der Arbeit darstellen und die stets auf die Zielgruppe, nämlich auf die südafrikanischen Frauen im ländlichen Raum, ausgerichtet wurden. Denn es gilt, so Lieber und Duncker in ihren Ausführungen weiter, den Blick für Altes und Neues sowie für Vertrautes und Fremdes zu öffnen und zu erweitern und „das Wechselspiel von Standpunkt und Perspektive als methodisches Paradigma von Erkenntnisprozessen zu begreifen.“²⁸³

Wie bereits erwähnt, verfolgt das Frauenprojekt das Ziel, mithilfe eines Curriculums zu einer Ausbildungsstätte zu werden, sodass weitestgehend die Frauen selbstständig und nachhaltig handeln können. In dieser Arbeit wurde das Ziel verfolgt, didaktisch begründete und auf die Zielgruppe abgestimmte Umsetzungsmöglichkeiten eines Curriculums zu entwickeln. Insofern lautete die zentrale Frage, **wie sich Umsetzungsmöglichkeiten eines Curriculums für das Basadi Women's Project didaktisch verorten lassen**. Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde zunächst das Basadi Women's Project beschrieben, auf dessen Teilnehmerinnen sämtliche Überlegungen ausgerichtet sind (**Kapitel 2**). Die Ausführungen im entsprechenden Kapitel zeigten die Situation der *Schwarzen* Bevölkerung Südafrikas im Allgemeinen und der *Schwarzen* Frauen im Besonderen auf. Hier wurde deutlich, dass – aufgrund der Folgen der kolonialen Vergangenheit mit weiterhin bestehender Diskriminierung der *Schwarzafrikanischen* Bevölkerung, der eklatanten Rückständigkeit des Landes in allen Wirtschaftssektoren sowie der enormen Armut – die Menschen vor Ort auf die Hilfe derartiger Projekte mit ihren innovativen Ideen – hier: die Umwandlung des Projekts in eine Ausbildungsstätte – angewiesen sind.

Ferner wurden zur Beantwortung der Forschungsfrage vier didaktische Konzepte – das *mehrperspektivische* (1), das *kritisch-konstruktive* (2), das *transkulturelle* (2) und das *postkoloniale Konzept* (4) – mit ihren Kernideen und methodischen Vorschlägen von einflussreichen DidaktikerInnen vorgestellt (Kapitel 3). Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass Lernende jeden Alters einen Gegenstand bzw. einen Sachverhalt stets aus unterschiedlichen Perspektiven

²⁸² Lieber; Duncker 2007, S. 57. ²⁸³ Ebd.

betrachten (1) und die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität entwickeln sollten, um sich mit existenziellen Problemen im Hinblick auf sich selbst wie auch auf andere auseinandersetzen zu können (2). Zudem müssen Lernende erkennen, dass das traditionelle Kulturverständnis in der modernen Gesellschaft in dieser Form nicht mehr existiert, sondern Kulturen sich vermischen und somit ‚hybrid‘ werden (3). Dies alles setzt voraus, dass diejenigen, die jahrzehntlang marginalisiert wurden, nämlich die Subalternen – unter denen auch die Frauengruppe fällt – aufbegehren, indem sie selbstbestimmt handeln und eigene Denk- und Handlungsmuster entwickeln (4). Darüber hinaus wurde in diesem Kapitel deutlich, dass die didaktischen Konzepte zur Erreichung ihrer Forderungen und Ziele jeweils ähnliche Umsetzungsmöglichkeiten aufwiesen. Zentral waren diesen Konzepten moderat konstruktivistische Lehr- und Lernumgebungen mit aktiven, situativen, kreativen und handlungsorientierten sowie explorativen Vorgehensweisen, die die Lernenden vornehmlich selbstständig und im sozialen und kooperativen Austausch – etwa im Dialog bzw. Gespräch – phasenweise aber durchaus angeleitet bewältigen sollen. Ziel waren auch gemeinsame Diskussionen und Reflexionen. Zudem sollten Umsetzungsmöglichkeiten stets auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt werden.

Auch wenn in diesem Kapitel noch kein Transfer auf die Zielgruppe unternommen wurde, wurde durch die Ausführungen bereits ersichtlich, dass die sich jeweils ähnelnden Standpunkte der einzelnen Konzepte insbesondere für die Basadi-Frauen elementar wichtig sind. Ein konkreter Transfer erfolgte schließlich im darauffolgenden Kapitel (**Kapitel 4**), in dem in den didaktischen Konzepten begründete Ausbildungsinhalte für ein Curriculum für das Basadi Women's Project entwickelt wurden. Es konnten fünf Ebenen der Betrachtung ausgemacht werden, die im postkolonialen Sinne den Fokus weg vom kolonialen, ethnischen Gegenstand auf für die Frauengruppe abgestimmte, wesentliche Themen lenkten. Von diesen fünf Betrachtungsebenen (aus *kultureller und handwerklich-technischer Perspektive*, aus *kultureller und modischer Perspektive*, aus *ästhetischer und wirtschaftlicher Perspektive*, aus *beschäftigungspolitischer Perspektive* sowie aus der *Nachhaltigkeits-Perspektive*) ließen sich konkrete Themen für ein Curriculum ableiten, die sich insgesamt acht Modulen zuordnen lassen: (1) *Kulturhistorisches Grundlagenwissen in Bezug auf Textilien*; (2) *Nachhaltigkeit*; (3) *Sicherheitsvorkehrungen am Arbeitsplatz*; (4) *Grundlegende Terminologie und allgemeine Fertigkeiten*; (5) *Grundlegende Informationen zur Nähmaschine*; (6) *Grundlegende Informationen zur Stickmaschine*; (7) *Grundlegende Nähfertigkeiten*; (8) *Patchwork und Quilten*.

Die bereits in Kapitel 3 dargestellten, didaktischen

Umsetzungsmöglichkeiten konnten schließlich auf ein Curriculum für die Basadi-Frauengruppe übertragen und ergänzt werden (**Kapitel 5**). Hierfür wurde die Sichtweise der Leiterin des Projekts, Marina Grobler, mithilfe eines mit ihr im März 2018 geführten Interviews zurate gezogen. Grobler fungiert aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung in dem Projekt als eine Expertin, d. h. als eine, die weiß, welche Umsetzungsmethoden angewandt werden und wo eventuelle Grenzen bestehen könnten. Das Interview ergab, dass sich die Ansätze und Lernformen der methodischen Überlegungen der einzelnen didaktischen Konzepte mit den Erfahrungen der Leiterin deckten. Diese didaktisch verorteten Umsetzungsmöglichkeiten wurden schließlich exemplarisch in Form eines Entwurfs für eine Ausbildungseinheit im Rahmen des ersten Moduls *Kulturhistorisches Grundlagenwissen in Bezug auf Textilien* des Curriculums umgesetzt. Theoretische Inhalte, die auf dem ersten Blick häufig äußerst ‚abstrakt‘ erscheinen, wurden somit auf eine konkrete, praktische Umsetzung ausgerichtet. Daran können sich in Zukunft Personen, die sich mit dem Curriculum und seiner Umsetzung beschäftigen, orientieren.

Wie bereits der **Forschungsstand** in Kapitel 1 zeigte, wurden und werden die einzelnen didaktischen Konzepte für sich genommen von verschiedenen Personen und Fachkreisen entwickelt, untersucht und weitergeführt. Die Ergebnisse dieser Arbeit sind das Resultat einer gleichzeitigen Betrachtung dieser Konzepte mit dem Fokus auf eine über Jahrzehnte hinweg kolonisierte, südafrikanische Zielgruppe. Jedoch sind sowohl das *mehrperspektivische* und *kritisch-konstruktive* als auch das *transkulturelle Konzept* deutschen Ursprungs und fokussieren sich folglich vornehmlich auf den deutschen Raum. Auch ihre praktischen Umsetzungen sind dort angesiedelt. Das *postkoloniale Konzept* hingegen betrachtet insbesondere marginalisierte Gruppen außer-europäischer Kulturen, wie auch diese Arbeit sie zum Gegenstand hat. Ziel dabei ist es, die Personen **vor Ort** für sich sprechen und handeln zu lassen, da nur auf diese Weise nachhaltig die Folgen des Kolonialismus nachhaltig aufgebrochen werden können. Dieses Ziel steht analog zu den Forderungen des Postkolonialismus, wie es auch von do Mar Castro Varela und Dhawan formuliert wird: „Trotz des Legitimitätsverlustes des Staates müssen hegemoniale Kämpfe immer noch innerhalb des Territoriums der Nation gewonnen werden, da keine anderen Akteur/-innen zwischen subalternen Gruppen und transnationalen Machtstrukturen vermitteln können. [...]“²⁸⁴ Mithilfe des Curriculums, das die südafrikanischen Frauen dazu befähigen soll, sowohl selbst gesetzte als auch fremd gesetzte Grenzen – wie

²⁸⁴ Do Mar Castro Varela; Dhawan 2015, S. 213.

in dem eingangs angeführten Zitat angesprochen – zu überwinden und dadurch neue Perspektiven zu gewinnen, erfahren sie eine Professionalisierung ihrer praktischen Tätigkeit. Diese Professionalisierung durch ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ führt im besten Fall über eine Expansion des Abnehmerkreises der erstellten Produkte zu einer Expansion des Ausbildungs- und Fabrikationsbetriebs. Die so gesicherte finanzielle Einnahmequelle der Arbeitnehmerinnen leitet dann ihre materielle Unabhängigkeit ein und verbessert langfristig ihre soziale Situation im ländlichen Raum Südafrikas. Idealerweise gehen die Frauen aus der anvisierten Ausbildung als emanzipierte Arbeitnehmerinnen hervor und können über kurz oder lang den ‚reichen‘ Ländern dieser Welt selbstbewusster und auf Augenhöhe begegnen, was auf beiden Seiten zu mehr Respekt und Wertschätzung für das Andere bzw. zu mehr Achtung vor dem vermeintlich Fremden führen könnte.

Die Untersuchung, die dieser Arbeit zugrunde liegt, bietet zudem einen Anknüpfungspunkt für **weiteres Vorgehen**, nämlich für die praktische Erprobung der didaktisch begründeten Umsetzungsmöglichkeiten im Basadi Women's Project – also vor Ort. Erst dann könnte auch die letzte, in dieser Arbeit noch nicht thematisierte didaktische Frage beantwortet werden. Die Frage nach dem ‚Wann?‘ – etwa *Welchen zeitlichen Rahmen sollen einzelne Module bzw. die gesamte Ausbildung einnehmen?* – kann im Vorfeld nicht konkret beantwortet werden. Dabei könnte der Zeitfaktor unter Umständen eine wichtige Rolle spielen. Denn es gilt nicht nur die Umsetzung der einzelnen Module des Curriculums im Rahmen der Ausbildung zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus auch den zeitlichen Rahmen für das Erreichen des wichtigsten Ziels des Projekts: *Wann sind die südafrikanischen Frauen im ländlichen Raum emanzipierte Bürgerinnen in ihrem eigenen Land? Wann werden die subalternen Räume aufgelöst sein?* Spivak weiß aus eigener Erfahrung, „[...] wie schmerzhaft langsam der Prozess im konkreten Kampf um mehr Gerechtigkeit tatsächlich verläuft [...]“. ²⁸⁵ Geduld und Hoffnung sind in diesem Kampf wohl maßgebend, um Chancen zu schaffen, die mehr sind als der berühmte ‚Tropfen auf dem heißen Stein‘.

²⁸⁵ Vgl. Spivak 1996, S. 33 zitiert nach: do Mar Castro Varela; Dhawan 2015, S. 185.

LITERATURVERZEICHNIS

- Albert, Ruth; Marx, Nicole: Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung: Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht. 2. Auflage. Tübingen 2014.
- Bauer, Verena: Südafrika, ein Beispiel für genderechte Politik? In: Frauensolidarität – Entwicklungspolitische Initiative für Frauen (Hrsg.). Nr. 112. Wien 2/2010. S. 14-15.
- Basadi Women's Project: Home. Letsitele 2018. Auf: <http://www.basadiproject.org.za/>, zuletzt besucht am: 16.05.2018.
- Baquero Torres, Patricia: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: J. Reuter; A. Karentzos (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 315-326.
- Becker, Christian: Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure. In: ...textil...e.V. Wissenschaft, Forschung, Bildung. Baltmannsweiler 2/2005, S. 7-16.
- Berninghausen, Jutta; Kerstan, Birgit: Fortschritt für wen? Entwicklungstendenzen der Frauenarbeit. In: Berninghausen, Jutta; Kerstan, Birgit (Hrsg.): Die unsichtbare Stärke: Frauenarbeit in der Dritten Welt, Entwicklungsprojekte und Selbsthilfe. Saarbrücken [u.a.] 1984, S.7-24.
- Bertels, Ursula; Bussmann, Claudia: Handbuch interkulturelle Didaktik. Münster 2013.
- Bertels, Ursula; Krüsmann, Tania; Norrie, Katharina (Hrsg.): Vielfalt unterstützen – Vielfalt leben. Kulturelle Identitätsförderung in inklusiven Klassen. Münster 2016.
- Brenner, Sandra Viola: Überlegungen zum interkulturellen Lernen im Textilunterricht. In: ...textil...e.V. Wissenschaft, Forschung, Bildung. Baltmannsweiler 2/2002, S. 1 – 8.
- Dix, Franziska: Teaching Material based on a curriculum for sewing and marketing classes. Basadi Women's Project. In: Haehnel, Birgit (Projektleiterin): Core Curriculum for the Basadi Women's Project. Osnabrück 2018.
- Dix, Franziska: Textilarbeit als Existenzgrundlage von Frauen im ländlichen Raum Südafrikas – Ein Fallbeispiel. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Universität Osnabrück, 2016.
- De Boer, Birgit: Transkulturalität und Textilunterricht. In: Becker, Christian: Perspektiven Textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007, S. 125-134.

Do Mar Castro Varela Maria: Postkolonialität. In: Mecheril (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2016, S. 152 – 166.

Do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita: Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus. Kunst und Bildung. In: Mörsch, Carmen: Kunst Vermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. 1. Auflage. Zürich Berlin 2009, S. 339-353.

Do Mar Castro Varela, Maria; Dhawan, Nikita; Gayatri Chakravorty Spivak – Marxistisch-feministische Dekonstruktion. In: Do Mar Castro Varela, M.; Dhawan, N. Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. 2. Auflage. Erschienen in der Reihe Cultural Studies, hrsg. von Rainer Winter. Bielefeld 2015, S. 151-218.

Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 7. Auflage. Marburg 2017.

Duden. Das Bedeutungswörterbuch. 4. Auflage. Mannheim, Zürich 2010.

Duden. Das Fremdwörterbuch. Mannheim, Zürich 2010.

Fanon, Frantz: Schwarze Haut, weiße Masken. Aus dem Französischen von Eva Moldenhauer. Wien 2015. [Originaltitel: Peau noire, masques blancs. Paris 1952]

FEMNET e.V.: Fair. April 2017.

Gennies, Sydney: Nächster Halt: Afrika. Textilindustrie entwickelt sich neu. 18.01.2014. In: Der Tagesspiegel (Hrsg.), unter: <http://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/textilindustrie-orientiert-sich-neu-naechster-halt-afrika/9352332.html>, zuletzt besucht am 15.05.2018.

Gümbel, Gerhard; Messer; Adolf; Thiel, Siegfried: Sachunterricht. Entwicklung, Ansätze und Perspektiven. Ravensburg 1977.

Greve, Anna: Farbe – Macht – Körper: Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte. Karlsruhe 2013.

Grill, Bartholomäus: Die Zukunft ist weiblich. Afrikas Frauen begehren auf. In: Der Spiegel 49, Hamburg 2013. S. 106-110.

Grohmann, Peter: Soziale Bewegungen und städtische Umwelt. Konzepte, Träger- und Förderorganisationen einer ökologischen Stadtentwicklung `von unten´. In: Grohmann, Peter; Hannemann, Veit; Hoffmann, Dirk (Hrsg.): Andere Städte Anderes Leben: Stadtentwicklung, Umweltkrise und Selbsthilfe in Afrika, Asien und Lateinamerika. Saarbrücken 1996, S. 29-65.

Haehnel, Birgit: Heterogene Verstrickungen: Für eine postkoloniale Pädagogik im Textilen Gestalten unter Berücksichtigung der critical whiteness studies bzw. Kritischen Weißseinsforschung. 2018

Haehnel, Birgit: Textilien im globalen Kontext. In: Stoffe weben Geschichte(n) – Textile Kunstmaterialien im transkulturellen Vergleich, In: FKW, Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur. Heft 52, Dezember 2011, S. 6-16.

Hauff, Michael v. (Hrsg.): Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung. Greven 1987.

Hauff, Michael v.; Kleine, Alexandro: Nachhaltige Entwicklung: Grundlagen und Umsetzung. München 2014.

Herzog, Marianne: Mehrperspektivischer Textilunterricht: Ideen, Anregung und Materialien für die Grundschule. 1. Auflage. Seelze-Velber 2003.

Herzog, Marianne: Textilunterricht. Pädagogisch-didaktische Grundlegung und Unterrichtsmodelle für Gymnasium und Realschule. Baltmannsweiler 1988.

Herzog, Marianne (Hrsg.): Textilunterricht in Deutschland. Baltmannsweiler 1994.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 10. Auflage. Berlin 2011.

Kaiser, Martin; Wagner, Norbert: Entwicklungspolitik. Grundlagen – Probleme – Aufgaben. (Hrsg.): Bundeszentrale für politische Bildung. 2. Auflage. Bonn 1991.

Karentzos, Alexandra: Traveling Fashion. Transkulturalität und Globalisierung. In: Haehnel, Birgit; Karentzos, Alexandra; Trauth, Nina (textuell); Petri, Jörg (visuell) (Hrsg.): Anziehen! Transkulturelle Moden. In: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur. Bielefeld 6/2013, S. 10-14.

Kemper, Herwart: Mehrperspektivischer Unterricht und dialogische Erziehung in der Schule. In: Protz, Siegfried (Hrsg.): Europa als Bildungsgemeinschaft. Bildung – Schulreform – Lehrerbildung. Rudolstadt, Jena 1997, S. 81-90.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2007.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim [u.a.O.] 2007.

Klafki, Wolfgang: Schlüsselprobleme und fachbezogener Unterricht. Kommentare aus bildungstheoretischer und didaktischer Sicht. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 3. Beiheft, Weinheim 1995, S. 32-46.

Klafki, Wolfgang: „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension eines zukunftsorientierten Konzepts von „Allgemeinbildung“. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 3. Beiheft, Weinheim 1995, S. 9-14.

Kolhoff-Kahl, Iris: Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst. München 2009.

Kolhoff-Kahl, Iris: Fremdkulturelles Verstehen im Textilverricht – ein Seminarbericht. In: Fachverband Textilverricht e.V. (Hrsg.): Textil: Wissenschaft, Forschung, Unterricht. Baltmannsweiler 3/2002, S. 1-10.

Köker, Anne; Störtländer, Jan. C. (Hrsg.): Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. 1. Auflage. Weinheim Basel 2017.

Lehner, Martin: Allgemeine Didaktik. Bern, Stuttgart, Wien 2009.

Lieber, Gabriele; Duncker, Ludwig: Zeitlose Figuren, zeitlose Formen. Perspektivenvielfalt und textile Bildung. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007, S. 57-65.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2016.

Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Weinheim 2015.

Malaka, Ruth: Der Einsatz digitaler Medien im Textilverricht. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007, S. 89-95.

Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel 2016.

Möller, Kornelia: Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In: Köhnlein, Walter (Hrsg.): Vielperspektives Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 1999, S. 125 – 191.

Mörsch, Carmen: Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilverricht. Plädoyer für die zukünftige Nutzung eines bisher unrealisierten Potenzials. In: E. Gaus-Hegner & R. Mätzler Binder (Hrsg.): Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich 2005, S. 76-90.

Ohlendorf, Mona: Nachhaltige Designstrategien.

In: FEMNET e.V.: Sustainable Sourcing. Für Menschenrechte in der Mode. Faire Kette, faire Anbieter. 2015.

Pabst, Martin: Südafrika. 2. Auflage. München 2008.

Piegsa, Edith: Green Fashion. Ökologische Nachhaltigkeit in der Bekleidungsindustrie. Hamburg 2010.

Pinther, Kerstin: Über die Ambivalenzen visueller Codes des >Afrikanischen< im Modedesign von Xuly Bët und Buki Akib. In: Haehnel, Birgit; Karentzos, Alexandra; Trauth, Nina (textuell); Petri, Jörg (visuell) (Hrsg.): Anziehen! Transkulturelle Moden. In: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur. Bielefeld 6/2013, S. 28-36.

Pinther, Kerstin; Schankweiler, Kerstin: Verwobene Fäden: Textile Referenzen in der zeitgenössischen Kunst Afrikas und der Diaspora. In: Stoffe weben Geschichte(n) – Textile Kunstmateriale im transkulturellen Vergleich, in: FKW, Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur. Heft 52, Dezember 2011, S. 72-87.

Pufé, Iris: Was ist Nachhaltigkeit? Dimensionen und Chancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 64. Jg., Heft 31-32, 2014, S. 15-21.

Protz, Siegfried: Mehrperspektivität als Konstituente eines bildenden Unterrichts. In: Protz, Siegfried; Barth, Gernot (Hrsg.): Schule und Dialog. Diskussion im Umfeld von Schule und Unterricht. Rudolstadt, Jena 1997, S. 187-209.

Saal, Britta: Kultur in Bewegung. Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität. In: Mae, Michiko; Saal, Britta (Hrsg.), Transkulturelle Genderforschung. Ein Studienbuch zum Verhältnis von Kultur und Geschlecht. Wiesbaden 2007, S. 21-36.

Said, Edward: Orientalism. New York 1978.

Schäfer, Rita: Gender und ländliche Entwicklung in Afrika. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. B 13-14, Bonn 2002, S. 31-37. Auf: <http://www.bpb.de/apuz/27008/gender-und-laendliche-entwicklung-in-afrika>, zuletzt besucht am: 05.06.2018.

Seitz, Volker: Afrika wird armregiert oder Wie man Afrika wirklich helfen kann. 6. Auflage. München 2011.

Segre Reinach, Simona: Sichtweisen auf den >Orient< und Sichtweisen aus dem >Orient<. In: Haehnel, Birgit; Karentzos, Alexandra; Trauth, Nina (textuell); Petri, Jörg (visuell) (Hrsg.): Anziehen! Transkulturelle Moden. In: Querformat. Zeitschrift für Zeitgenössisches, Kunst, Populärkultur. Bielefeld 6/2013, S. 80-86.

Sommerfeld, Dietlind: Textiles Werken. 3. Auflage. Bad Heilbrunn 1978.

Stangl, W.: Einstellung, Lexikon für Psychologie und Pädagogik. 2017. Unter: <http://lexikon.stangl.eu/3384/einstellung/>, zuletzt besucht am: 17.05.2018.

Tibane, Elias; Honwane, Maphia: Government Communication and Information System. Republic of South Africa (Hrsg.): South African Official Yearbook 2014/15: Arts and Culture.

Tißberger, Martina: Critical Whiteness. Zur Psychologie hegemonialer Selbstreflexion an der Intersektion von Rassismus und Gender. Wiesbaden 2017.

Tshega Christian Mission: Home. Letsitele 2018. Auf: <http://www.tshega.org/>, zuletzt besucht am: 16.05.2018.

Vlok, Etienne: South Africa, In: Jauch, Herbert; Traub-Merz, Rudolf: The Future of the Textile and Clothing Industry in Sub-Saharan Africa, hrsg. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2006, S. 227-246.

Wachs, Marina-Elena; Bendt, Ellen: Nachhaltiges Textiles Design – Sustainable Textile Design. Nachhaltige Designstatements aus den Bereichen: Textildesign, Modedesign, Produktdesign, Interieurdesign, Social Entrepreneur Design, Ausstellungsdesign. Hamburg 2013.

Welsch, Wolfgang: Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe. Wien 2017.

Wick, Ingeborg: Soziale Folgen des liberalisierten Weltmarkts für Textil und Bekleidung. Strategien von Gewerkschaften und Frauenorganisationen. In: Otto Brenner Stiftung (Hrsg.), Frankfurt Main 2009.

Wienand, Kea: Was darf ich denn überhaupt noch sagen? Überlegungen zu einer nicht normierenden und nicht rassifizierenden Kunstvermittlungspraxis. In: Mörsch, Carmen: Kunst Vermittlung. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts. 1. Auflage. Zürich Berlin 2009, S. 125-143.

Wittmann, Veronika: Frauen im Neuen Südafrika. Eine Analyse zur gender-Gerechtigkeit. Frankfurt am Main 2005.

Wulfmeyer, Meike: Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilverricht. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007, S. 135-142.



Teilnehmerinnen des Basadi Women's Project bei der Arbeit.

Foto: Franziska Dix