



Textiles Gestalten in der Grundschule – nicht der kindlichen Bildung wert?¹

Von Elena Hardenberg

Für die Gestalterinnen und Gestalter der Zukunft



Inhaltsverzeichnis

1. **Einleitung**
 - 1.1 Zielsetzung und Fragestellung
 - 1.2 Methodisches Vorgehen
 - 1.3 Literaturbericht
 - 1.4 Aufbau der Arbeit
2. **Textiles Gestalten in der Grundschule**
 - 2.1 Ziele kindlicher Bildung in der Grundschule
 - 2.2 Bildungsanspruch und Ziele des Textilen Gestaltens
 - 2.3 Zum Potenzial des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung
3. **Textiles Gestalten unter Legitimationsdruck**
 - 3.1 Textiles Gestalten in der Grundschule: Die aktuelle Lage
 - 3.2 Erklärungsansätze zum Legitimationsdruck des Textilen Gestaltens
 - 3.2.1 Ein Blick in die Geschichte
 - 3.2.2 Stellungnahmen der Länder zum Textilen Gestalten als eigenständigem Schulfach
4. **Textiles Gestalten - Eine kritische Betrachtung des Kerncurriculums Niedersachsen**
5. **Notwendigkeiten zur Erhaltung des Textilen Gestaltens im schulischen Bildungsplan**
6. **Zusammenfassung und Ausblick**
7. **Literaturverzeichnis**




Foto oben und mittig: Lucia Schwalenberg.
Foto unten: Materialboxen, Elena Hardenberg.

1. Einleitung

Textiles Gestalten² in der Grundschule – ein Schulfach in der kindlichen Bildung, das aufgrund sich wandelnder Zeitströmungen Teil pädagogischer Debatten war und ist und um dessen Erhalt in schulischen Bildungsprozessen entgegengesetzte Auffassungen bestehen. Ein Blick in den bildungspolitischen Föderalismus in Deutschland offenbart die prekäre Lage des Schulfaches. Derzeit unterrichten nur zwei der sechzehn Bundesländer Textiles Gestalten als eigenständiges Schulfach und sehen eine festgelegte Stundenanzahl pro Woche in den Grundschulen vor. In den übrigen Ländern fehlt der Textilunterricht als eigenständiges Schulfach. Elementare Lerninhalte werden dort in andere Fachbereiche integriert. Auf Basis dieses Befundes stellt sich die Frage, ob der Textilunterricht in der Grundschule im Kontext der heutigen Gesellschaft einen legitimen Platz einnimmt und ob dieses Schulfach der kindlichen Bildung (noch) würdig ist. Vor dem Hintergrund, dass die sinnvoll ausgestaltete Lernzeit der heranwachsenden Generation im Zentrum der Debatte steht, ergibt sich eine dringend notwendige Klärung.

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

Um dem Thema „Textiles Gestalten in der Grundschule – nicht der kindlichen Bildung wert?“ strukturiert zu begegnen, gliedert sich die Masterarbeit in zwei Teile und zwei Fragestellungen. Im ersten Teil steht das Potenzial des Textilen Gestaltens in der Grundschule im Fokus. Das Ziel besteht darin, den Wert des Schulfaches in der kindlichen Bildung aufzuzeigen. Die Ausführungen gehen der Frage nach: *Worin besteht das Potenzial des Textilen Gestaltens in der kindlichen Bildung?* Im zweiten Teil steht der Legitimationsdruck, dem der Textilunterricht ausgesetzt ist, im Mittelpunkt. Daraus ergibt sich die Fragestellung: *Worin liegen die Ursachen für die gegenwärtige Lage des Textilen Gestaltens?*

Aus den Erkenntnissen soll eine Antwort auf den Stellenwert des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung gefunden werden. Auf Basis dessen, was der Textilunterricht in der kindlichen Bildung in der Theorie leisten kann und was das Fach gegenwärtig in der Praxis leistet, deuten sich Lücken an, die mit dem Fehlen des Textilunterrichts zu verzeichnen wären. Aus den Ergebnissen werden

¹ Die Masterarbeit wurde aus drucktechnischen Gründen gekürzt und redaktionell bearbeitet. ² „Textiles Gestalten“ stellt die Fachbezeichnung dar, wie sie aktuell in Niedersachsen geführt wird. Im Kontext der Arbeit wird diese Bezeichnung verwendet. Wenn es in den Ausführungen nicht anders ausgewiesen ist, bezieht sich „Textiles Gestalten“ nicht ausschließlich auf das Bundesland Niedersachsen, sondern auf den Textilunterricht allgemein. ³ Dewey, John: *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch von Erich Hylla. 3. Aufl. Braunschweig 1964.

Ansatzpunkte, die für die Erhaltung des Textilen Gestaltens im schulischen Bildungsplan notwendig sind, erarbeitet. Ziel der Masterarbeit ist es, aus den Erkenntnissen Handlungsempfehlungen aufzuzeigen.

1.2 Methodisches Vorgehen

Die Vorgehensweise bei der Betrachtung des Textilen Gestaltens in der Grundschule ist literaturbasiert. Allgemeine Ziele der kindlichen Bildung in der Grundschule werden aufgezeigt, um den Bildungsanspruch des Textilen Gestaltens aufzuzeigen. Das Potenzial des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung wird veranschaulicht.

Im Kapitel zum Legitimationsdruck des Textilen Gestaltens ist die Methode literaturbasiert, was die Geschichte des Textilunterrichts anbelangt. Zum anderen dienen Ergebnisse einer eigenen Untersuchung dazu, den Legitimationsdruck des Faches zu analysieren. Die Bildungsministerien der Bundesländer wurden um eine Stellungnahme gebeten, um ihre Beweggründe zur Handhabung des Textilunterrichts durch die Beantwortung zweier Fragen zu erklären. Die Rückmeldungen sind das Datenmaterial, das für die Analyse ausgewertet wurde. Darüber hinaus wurden die Lehrpläne einiger Länder hinzugezogen, weil mehrere Bildungsministerien in ihrer Erläuterung explizit darauf verweisen. Im Rahmen der Auswertung werden die Rückmeldungen der Bildungsministerien zusammengefasst.

Im Kapitel zum Kerncurriculum in Niedersachsen für das Textile Gestalten in der Grundschule werden die erarbeiteten Erkenntnisse herangezogen. Die Betrachtung des Kerncurriculums soll Anhaltspunkte zum Legitimationsdruck des Faches im Kontext des Landes Niedersachsen liefern. Auf der Grundlage der Erkenntnisse soll auf Notwendigkeiten zur Erhaltung des Textilen Gestaltens im schulischen Bildungsplan hingewiesen und Handlungsanreize zur Aufwertung des Faches gegeben werden.

1.3 Literaturbericht

An erster Stelle stehen die verbindlichen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Dies gilt besonders für: *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule* (2015), *Verbraucherbildung an Schulen* (2013), *Empfehlung der KMK und DUK für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule* (2007), *Umwelt und Unterricht* (1981). Sie geben den Schulen einen verpflichtenden Rahmen vor, welche Inhalte die kindliche Bildung umfassen soll und wie dies in den Schulen umzusetzen ist.

Hinsichtlich der Ziele kindlicher Bildung ist als grundlegendes Werk relevant: *Demokratie und Erziehung*³ von John Dewey (1859-1952). Darin

erläutert Dewey das Wesen der Erfahrung, die Bedeutung des komplexen Denkens in kindlichen Lernprozessen und die Facetten von Wahrnehmung. Dewey verweist auf die Notwendigkeit des Herstellens von Beziehungen zum Verständnis der Welt.

Für den Bildungsanspruch und die Ziele des Textilen Gestaltens werden von Christian Becker hinzugezogen: *Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure. Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung* (2005), *Neue Bildungsziele – neue Lernarchitekturen. Kompetenzförderung im Textilunterricht* (2011), *Perspektiven textiler Bildung* (2007). Diese Quellen thematisieren die Facetten Textiler Bildung ausführlich. Hierbei ist die Textile Sachkultur als Lerngegenstand relevant. Bezüglich der Didaktik Textiler Sachkultur stellt Ingrid Köller deren zentrale Inhalte und Ziele in *Textilunterricht und Textile Sachkultur* (1999) heraus und nennt Beispiele für die schulische Praxis. Die Didaktik Textiler Sachkultur mit den angeführten Schwerpunkten stellt ein zukunftsweisendes Konzept zur Weiterentwicklung des Textilunterrichts dar. Das Konzept von Ingrid Köller ist von Christian Becker weiterentwickelt worden. Darüber hinaus sind die Werke *Textilwerken*. Der Pädagogische Problemstand im Handarbeitsunterricht der Mädchen (1970) von Lydia Immenroth und *Textilarbeit. Kleiden und Wohnen* (1977) von Brigitte Beyer und Heilwig Kafka zu erwähnen. Diese geben zentrale Aspekte der Entwicklung und Geschichte des Handarbeitsunterrichts wieder.

Das Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. *Kunst. Gestaltendes Werken. Textiles Gestalten* (2006) des Niedersächsischen Kultusministeriums ist grundlegend für diese Masterarbeit. Neben der Struktur des Faches im Kontext musisch-kultureller Bildung führt es die Lerninhalte und Kompetenzerwartungen im Textilunterricht in der Grundschule in Niedersachsen an. Es zeigt, welche Schwerpunkte aktuell im Textilunterricht anvisiert werden sollen. Die Lehrpläne der übrigen Bundesländer werden ebenfalls berücksichtigt.

1.4 Aufbau der Arbeit

Nach Einleitung, Methoden und Literaturbericht beinhaltet Kapitel 2 Ausführungen zum Textilen Gestalten und die Ziele kindlicher Bildung in der Grundschule sowie Bildungsanspruch, Ziele und Potential des Textilen Gestaltens. Kapitel 3 befasst sich mit dem aktuellen Stand zum Schulfach in Deutschland. Bevor auf die Stellungnahmen der Bundesländer eingegangen wird, findet ein Rückblick in die Geschichte statt. Die Informationen aus der Anfrage sowie geschichtliche Hintergründe fungieren hinsichtlich des Legitimationsdrucks

des Faches als Erklärungsansätze und werden analysiert. In Kapitel 4 steht das Kerncurriculum Niedersachsen für das Textile Gestalten und dessen Analyse im Blickfeld. Kapitel 5 beinhaltet Notwendigkeiten zur Erhaltung des Faches im schulischen Bildungsplan und Kapitel 6 die Zusammenfassung sowie einen Ausblick.

2. Textiles Gestalten in der Grundschule

Textilien begleiten Menschen von der Geburt bis zum Tod.⁴ Sie schützen, wärmen und setzen in Szene.⁵ Aus der Omnipräsenz ergibt sich eine besondere Bindung. Dinge sind Teil der materiellen Kultur⁶ einer Gesellschaft, haben Bedeutung für die menschliche Identität und leisten einen Beitrag zur nonverbalen Kommunikation.⁷ Sie helfen, Gesellschaften deuten und verstehen zu lernen.⁸ Nach Becker (2011) sind *textile* Dinge für die materielle Kultur einer Gesellschaft bedeutsam:

„Textilien sind handgreifliche Konkretisierungen, Aneignungen und Ausdruck immaterieller Werte, Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen und Ideale. In den textilen Dingen steckt die Kulturgeschichte. Aufgrund ihrer Formbarkeit und Flexibilität speichern sie Gebrauchsspuren als materiales Gedächtnis. Gleichzeitig prägen sie künftige Wahrnehmungen, Handlungen und Mentalitäten mit. Menschen und textile Dinge sind in einem feinmaschigen Netzwerk fest miteinander verbunden.“⁹

Aus der besonderen Wechselbeziehung zwischen Menschen und textilen Dingen ergibt sich, dass die Jüngsten in der Gesellschaft mit dieser Bindung, bewusst oder unbewusst, konfrontiert werden bzw. diese selbst erfahren. Durch Erfahrungen im Elternhaus und im Kindergarten erhalten Heranwachsende früh Gelegenheit, sich mit Textilien auseinanderzusetzen. Dabei beobachten sie, wie sich Menschen kleiden und erfahren, welche ästhetischen, funktionellen und schützenden Funktionen Textilien einnehmen. Diese Einsichten können sie zum Anlass nehmen, sich zu verkleiden und Rollen

⁴ Vgl. Bombek, Marita: Vom materialen Sinn des Menschen. Mit Augen und Händen begreifen wir die Welt. In: Becker, Christian (Hrsg.): *Perspektiven textiler Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2007. S. 233-241, S. 235. ⁵ Vgl. Eichelberger, Elisabeth: *Textiles Gestalten: Ein Unterrichtsfach mit Potenzial. Textile Dinge nutzen, entwickeln und deuten. Integrale Kunst Pädagogik*. 2018. S. 3. ⁶ Vgl. Hahn, Hans Peter: *Materielle Kultur. Eine Einführung*. 2. Überarbeitete Aufl. Berlin 2014. S. 7. Hans Peter Hahn definiert materielle Kultur „als Summe aller Gegenstände [...], die in der Gesellschaft genutzt werden oder bedeutungsvoll sind“. S. 18. ⁷ Vgl. Hahn. 2014. S. 7; Vgl. Becker, Christian: *Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure. Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung. Textil, 2005/2*. S. 1-18. S. 12. ⁸ Vgl. Hahn. 2014. S. 113 ff. ⁹ Becker, Christian: *Neue Bildungsziele – neue Lernarchitekturen. Kompetenzförderung im Textilunterricht. Dynamotextil*. 2011. S. 4.

zu erproben. Sie begreifen Textilien als Teil ihrer Lebenswelt und erkennen, dass sie Wirkungen hervorbringen. Textilien sind Teil der Erfahrungswelt der heranwachsenden Generation.¹⁰

Demgegenüber nehmen Kinder durch ihre Umgebung frühzeitig wahr, dass Textilien in der modernen, konsumorientierten Gesellschaft im Überfluss vorhanden sind und (scheinbar) unbegrenzt konsumiert werden können. Dies suggeriert der heranwachsenden Generation, dass Textilien für die Menschen selbstverständlich¹¹ sind und deren Produktion, Existenz sowie Fortbestand nicht weiter hinterfragt werden müssen. Textilien werden konsumiert und bei nicht mehr notwendigem Gebrauch entsorgt. Wie sollen Kinder den Umgang mit massenhaft vorhandenen Textilien¹² hinterfragen können, wenn sie es in ihrer frühen Kindheit von ihren Mitmenschen bzw. ihrer Umgebung nicht gelernt haben? Wie sollen die Heranwachsenden den Umgang mit Textilien kritisch betrachten können, wenn ihre Mitmenschen das Gegenteil vorleben? Die Frage stellt sich, wann und wo Kinder die Möglichkeit erhalten, sich mit Textilien, deren Bedeutung und Handhabung kritisch auseinanderzusetzen. Daraus lässt sich die Notwendigkeit ableiten, Textilien und den Umgang mit ihnen in der Grundschule möglichst früh in der kindlichen Bildung zu integrieren und die heranwachsende Generation bezüglich des Konsums zu sensibilisieren.¹³

Daraus ergibt sich die Frage: In welchem Schulfach in der Grundschule werden die textilen Dinge zum Lerngegenstand des Unterrichts und die selbstverständliche Allgegenwärtigkeit textiler Dinge in das Bewusstsein der Lernenden gerückt? Der Textilunterricht nimmt eine entscheidende Rolle ein. Kein anderes Schulfach widmet sich den *Dingen* so ausführlich und kritisch, wie das Textile Gestalten.¹⁴ Dieses Unterrichtsfach leistet einen wichtigen Beitrag zur kindlichen Bildung. Im Folgenden werden die Ziele kindlicher Bildung in der Grundschule in Bezug auf den Bildungsbeitrag des Textilen Gestaltens aufgezeigt. Sodann erfolgt die Darlegung des Bildungspotenzials des Faches in der kindlichen Bildung anhand eines exemplarischen gesellschaftlich relevanten Problems.

2.1 Ziele kindlicher Bildung in der Grundschule

Wenn Kinder eingeschult werden und die erste Instanz in ihrer schulischen Laufbahn, die Grundschule, betreten, so bringen sie heterogene Voraussetzungen in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen mit. Sie sind unterschiedlich aufgewachsen, different erzogen worden und haben angefangen, sich mit ihrer Umwelt zu beschäftigen und diese zu erkunden. Das eigene Elternhaus und der etwaige Besuch einer Kindertagesstätte nehmen eine besondere Rolle ein, da sie die kindlichen Eindrücke

nachhaltig prägen und ein erstes Fundament für die Bildung des Kindes darstellen. An diese basalen, individuellen Erfahrungen der Kinder knüpft die Grundschule an.¹⁵ Die Grundschule erweitert und ergänzt die bisherigen Fortschritte der Kinder in ihrer Entwicklung und „[...] hat als ein Ort grundlegender Bildung prägende Wirkung auf die Selbstzuversicht, Leistungsmotivation, Lernfreude, Selbstbestimmung und Kreativität der Kinder.“¹⁶

Des Weiteren zählen die Förderung der Persönlichkeit und die Entfaltung der Lernpotenziale der Schüler*innen zu den Zielen der kindlichen Bildung in der Grundschule.¹⁷ Dadurch erweist sich diese Instanz als ein wichtiger Erfahrungsraum für die Lernenden, in dem sie elementare *Kompetenzen*¹⁸ erwerben.¹⁹

Nach Meyer (2015) bedeutet Kompetenz, „[...] die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbstständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden“²⁰. Der Kompetenzerwerb dient dazu, den Schüler*innen Wissen und Können mitzugeben, um die zukünftigen alltäglichen Situationen des Lebens adäquat meistern zu können. Dies schließt ein, in der Grundschule als Heranwachsende*r darauf vorbereitet zu werden, an der Gesellschaft teilzuhaben und verantwortungsvoll mitzuwirken. Die Grundschüler*innen erhalten mit der kindlichen Bildung die prägende Basis für ein lebenslanges Lernen.²¹

In der kindlichen Bildung ist es relevant, Kindern als Gewähr für den Fortbestand der zukünftigen Gesellschaft Möglichkeiten aufzuzeigen, ihre Umwelt zu gestalten.²² Ausgangspunkt der Partizipation ist die konkrete Lebenswelt.²³ Das Anknüpfen an die *Lebenswelt* der Kinder ist für die Motivation bedeutend. Die Motivation ist für den Lernprozess

¹⁰ Vgl. Kolhoff-Kahl, Iris: Einführung in die Textildidaktik. 5. Aufl. Augsburg 2016. S. 5ff. ¹¹ Vgl. Wiescholek, Sybille: Textile Bildungschancen zwischen Omnipräsenz und Exterioisierung. ... textil ... 4/2018. Berlin 2018. S. 6. ¹² Vgl. Schmuck, Beate: Vom Textilen aus! Konzeptionelle Überlegungen zu einer kulturanthropologischen Textildidaktik. In: Rusch, W. (Hrsg.): Textil Kultur Mode: 40 Jahre Fachverband textil e.V. Berlin 2015. S. 64-80, S. 74. ¹³ Vgl. Rusch, Waltraud: 40 Jahre Fachverband ... textil e.V. In: Textil – Kultur – Mode. 40 Jahre Fachverband textil e.V. Berlin 2015. S. 9-30, S. 30. ¹⁴ Vgl. Becker. 2005. S. 12. ¹⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. 2015. S. 3. ¹⁶ Kultusministerkonferenz. 2015. S. 3. ¹⁷ Vgl. ebd. ¹⁸ Die im Jahr 2000 veröffentlichten Ergebnisse der von PISA (Programme for International Student Assessment) durchgeführten Studie sorgten in Deutschland für ein Umdenken im Bildungswesen, da die deutschen Schüler*innen unterdurchschnittlich abschnitten. Die Ergebnisse führten zu dem Anspruch, den Unterricht kompetenzorientiert auszurichten; vgl. Meyer, H.: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. 8. Aufl. Berlin 2015. S. 145. ¹⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium: Die Arbeit in der Grundschule. Erlass. 2020. S. 354-360, S. 355. ²⁰ Meyer, Hilbert 2015. S. 148. ²¹ Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 5. ²² Vgl. Irmeler, Alois/Kasper, Hildegard: Wir haben mit den Sichel geschnitten...: lebendiges Lernen in der Grundschule. Bühl 1990. S. 11. ²³ Vgl. ebd. S. 22 f.

und den nachhaltigen Kompetenzerwerb essentiell.²⁴ Andreas Krapp (2003) betrachtet Motivation als elementare Bedingung für erfolgreiches Lernen.²⁵

Die Interessen der Schüler*innen spielen für den Kompetenzerwerb eine besondere Rolle und werden im Unterricht berücksichtigt. Wenn sich Kinder für einen Lerngegenstand interessieren und ihn als wichtig erachten, werden sie sich eher motiviert und freiwillig vertiefen. Die Kinder rücken mit ihren Fragen²⁶ in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Neu erworbenes Wissen und Können, das Kinder durch den für sie interessanten und motivierenden Lerninhalt erreichen, können sie als persönlichen *Gewinn* für sich verbuchen.²⁷ Diese Erkenntnis impliziert, dass sich Lehrer*innen mit den Interessen und der Lebenswelt der Heranwachsenden befassen, um einen bestmöglichen Lernzuwachs erreichen zu können. Einen ebenfalls starken Einfluss auf die Motivation hat die Erkenntnis der Kinder, den Sinn des zu Lernenden nachvollziehen zu können.

„Jeder Sinn, den ich selbst für mich einsehe, jede Regel, die ich aus Einsicht selbst aufgestellt habe, treibt mich mehr an, überzeugt mich stärker und motiviert mich höher, als [ein: Hardenberg] von außen gesetzter Sinn, den ich nicht oder kaum durchschaue und der nur durch Autorität oder Nicht-Hinterfragen oder äußerlich bleibende Belohnungssysteme gesetzt ist.“²⁸

Wenn die Grundschüler*innen den Sinn des Lerngegenstandes als für sich persönlich bedeutsam empfinden, werden sie sich diesem motiviert widmen und gewinnbringende Lernprozesse vollziehen. Diesen Lernprozess optimal zu initiieren, stellt ein wichtiges Ziel der Grundschule dar. Der Erwerb von Kompetenzen ist maßgeblich von den Anforderungen, die an die Schüler*innen gestellt werden, abhängig. Damit die Kinder ihr Wissen für die Bewältigung zukünftiger Lebenssituationen nutzen können, ist es bedeutend, die Schüler*innen „im Lernen herauszufordern“²⁹, indem sie durch das Bearbeiten und Lösen von Problemen aus dem Alltag ihren Lernzuwachs ausbauen. Lieber und Duncker (2007) dazu: „Lernen heißt Grenzen zu überwinden, Bildung heißt, neue Perspektiven zu gewinnen [...]“³⁰. Durch das Vernetzen von Wissen und Können in Problemsituationen kann die Förderung von *Handlungskompetenzen* der heranwachsenden Generation erreicht werden.³¹ Kindliche Bildung hat das Ziel, Grundschüler*innen *Erfahrungen* zu ermöglichen. Sie sollen die Chance nutzen können, ihren persönlichen Horizont zu erweitern.³² Dabei stellt sich die Frage, was unter dem *Machen von Erfahrungen* konkret zu verstehen ist.³³ Erfahrungen und Lernen sind



Foto: Lucia Schwalenberg.

eng miteinander verknüpft. Nach Dewey liegt das Wesen der Erfahrung in zwei Faktoren: einem aktiven und einem passiven Element. Während das aktive Element *Ausprobieren* (konkretes *Tun mit einem Gegenstand*) beinhaltet, verbindet Dewey mit der passiven Seite der Erfahrung ein Hinnehmen (*Akzeptieren*). Beide Seiten der Erfahrung sind vernetzt. Wenn Menschen aktiv eine Erfahrung durch das Handeln mit einem Gegenstand herbeiführen, wirken sie auf diesen Gegenstand ein. Dewey geht davon aus, dass der Gegenstand in gleicher Weise auf den Menschen zurückwirkt, sodass das Machen der Erfahrung mit der Erkenntnis verbunden ist, dass das eigene Handeln mit dem Gegenstand Folgen hat. Eine reine Betätigung mit dem Gegenstand stellt für Dewey keine Erfahrung dar.³⁴

Um die Wechselbeziehung zwischen der aktiven und der passiven Seite der Erfahrung zu veranschaulichen, führt Dewey ein Beispiel an. So „[...] ist [es: Hardenberg] keine Erfahrung, wenn ein Kind in eine Flamme greift; es ist Erfahrung, wenn die Bewegung mit dem Schmerz infolgedessen

²⁴ Vgl. Reitzer, Christine: Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern. Berlin 2014. S. 122. ²⁵ Vgl. Krapp, Andreas: Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. Politische Studien, 54 (3), S. 91-105. 2003. S. 93f. ²⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 3. ²⁷ Vgl. Krapp. 2003. S. 96. ²⁸ Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. 3., völlig überarbeitete Aufl. Weinheim und Basel 2006. S. 95. ²⁹ Ebd. S. 3 f. ³⁰ Lieber, Gabriele/Duncker, Ludwig: Zeitlose Figuren, zeitlose Formen. Perspektivenvielfalt und textile Bildung. In: Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007. S. 57-65. S. 57. ³¹ Vgl. Hellmich, Frank: Erwerb von Kompetenz im Unterricht. In: Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007. S. 47-56. S. 50. ³² Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 3f. ³³ Im Folgenden soll auf das Thema „Erfahrungen“ nach dem Verständnis von John Dewey eingegangen werden. Als einflussreicher Pädagoge und Philosoph verdeutlicht Dewey die Relevanz von Erfahrungen im Rahmen von Lernprozessen. Seine Erkenntnisse finden in der Masterarbeit Berücksichtigung. ³⁴ Vgl. Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch von Erich Hylla. 3. Aufl. Braunschweig 1964. S. 186.



Fotos: Lucia Schwalenberg.

erlebt, in Zusammenhang gebracht wird³⁵. Die Verflechtung zwischen beiden Elementen ist für das Lernen besonders wichtig.³⁶ „Wenn eine Betätigung hineinverfolgt wird in ihre Folgen, wenn die durch unser Handeln hervorgebrachte Veränderung zurückwirkt auf uns selbst und in uns eine Veränderung bewirkt, dann gewinnt die bloße Abänderung Sinn und Bedeutung; dann lernen wir etwas.“³⁷ In diesem Kontext sind die Sinne des Menschen nach Dewey für die Erfahrung relevant. Er ist der Auffassung, dass die Sinne des Menschen nicht um ihrer selbst willen eingesetzt werden. Als „Eingangs- und Ausgangspforten des Geistes“ dienen sie dem Menschen dazu, Tätigkeiten zweckvoll zu vollziehen.³⁸ Für Dewey resultiert das Erlangen der Erkenntnis über eine Sache aus dem Zusammenführen des Geistes mit der direkten Betätigung mit dem Gegenstand: „Dann wird das Urteil oder das eigentliche Denken herbeigerufen, um die voneinander ursprünglich getrennten Gegebenheiten der Erkenntnis miteinander [...] zu verbinden [...]“³⁹ Die intensive Auseinandersetzung mit dem Gegenstand und der damit einhergehenden Wahrnehmung der Sache impliziert umfassende Denkprozesse. Nach Dewey bedeutet jede Wahrnehmung eines Gegenstandes das Erkennen des Nutzens, der Ursachen und der Bedeutung des Gegenstandes.⁴⁰ „Wir nehmen keinen ‚Wagen‘ wahr, wenn wir alle seine Teile summieren; sein Wesen liegt in der charakteristischen Verbindung aller seiner Teile. Bei dieser Verbindung handelt es sich nicht um ein bloß körperliches Nebeneinander und Aneinander, sondern zu ihr gehört auch die Bezugnahme auf ein Tier, das den Wagen zieht, auf die Dinge, mit denen er beladen wird [...]“⁴¹ Deweys Ansicht nach wird in jeder Wahrnehmung gleichzeitig ein Urteil vorgenommen.

Dewey kritisiert, dass sich Menschen vorschnell mit den Gegebenheiten der Dinge zufriedenstellen und

diese Begegnung mit der Sache nur eine halbe Erfassung widerspiegelt. Nach Dewey geht es darum, durch das *detaillierte Herausstellen der Beziehungen*, die Dinge zu vergegenwärtigen, eine aktive Erfahrung herbeizuführen und die geistige Handlung des Menschen nicht verkümmern zu lassen.⁴² Hieraus lässt sich schließen, dass das Erlangen einer Erfahrung eng mit Denkprozessen verknüpft ist, indem es sich um eine „denkende Erfahrung“⁴³ handelt. Durch das forschende Betrachten und das Erkunden der Sache vollzieht sich ein Denkprozess.⁴⁴ Es besteht die Notwendigkeit, Lernsituationen so zu gestalten, dass das Erforschen und Erkunden von Dingen zur ganzheitlichen Erschließung möglich und das Denken der Lernenden herausgefordert wird.⁴⁵ Dewey appelliert, Lernende zu komplexem Denken anzuregen. Dies erfolgt durch Erfahrungen, die die Kinder für das Bewältigen schwieriger Situationen benötigen.⁴⁶ Dewey weist darauf hin, dass Probleme in der Schule behandelt werden müssen, die für Schüler*innen relevant sind und deren Interesse ansprechen.⁴⁷

Dewey macht deutlich: „Der Maßstab für den Wert der Erfahrung liegt in der größeren oder geringeren Erkenntnis der Beziehungen und Zusammenhänge, zu der sie uns führt“⁴⁸. Daraus ergibt sich, Kindern die Komplexität von Lerninhalten vor Augen zu führen, Raum für Forschen und Entdecken zu geben, komplexe Denkprozesse und nachhaltige Erfahrungen zu initiieren und in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren. Jahraus et al. (2014) veranschaulichen die Verbindung zwischen Erfahrung und Bildung:

³⁵ Dewey 1964. S. 187. ³⁶ Vgl. ebd. S. 186. ³⁷ Ebd. S. 187. ³⁸ Ebd. S. 190. ³⁹ Ebd. S. 191f. ⁴⁰ Vgl. ebd. S. 192. ⁴¹ Ebd. ⁴² Vgl. Dewey 1964. S. 192f. ⁴³ Ebd. S. 194f. ⁴⁴ Vgl. ebd. S. 198. ⁴⁵ Vgl. ebd. S. 206. ⁴⁶ Vgl. ebd. S. 209. ⁴⁷ Vgl. ebd. S. 208. ⁴⁸ Ebd. S. 188.

„Für Bildung ist es notwendig, dass wir Erfahrung haben und sie erweist sich darin, wie wir unsere Erfahrungen in das Sinngeflecht unseres Lebens integrieren. Bildhaft lassen sich Erfahrungen [...] als Bausteine beschreiben und Bildung als das Zusammenfügen dieser Bausteine zu einer eigenen Gestalt, bei der es nicht um eine additive Reihung aller Einzelerfahrungen geht, sondern um die Figur, die sie zusammen bilden. Nur dann ist das Ganze mehr als die Summe seiner Teile [...].“⁴⁹

Hieraus ergibt sich ein weiteres Ziel kindlicher Bildung, was durch komplexe Zusammenhänge und vernetztes Denken erzielt werden kann. Die Kinder lernen, die sie umgebende Welt besser zu verstehen und eine kritische Haltung einzunehmen. Es ist wichtig, gesellschaftliche Veränderungen im Lernprozess der Heranwachsenden zu berücksichtigen.⁵⁰ Die Schüler*innen werden im Rahmen kindlicher Bildung darin gefördert, zukunftsfähiges Denken und Handeln zu entwickeln.⁵¹

Das Erschließen der Welt durch das Sammeln von eigenen Erfahrungen spielt in der Vermittlung von *kultureller, ästhetischer Bildung* sowie der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* eine bedeutende Rolle. Diese in der kindlichen Bildung übergeordneten Bildungsbereiche sollen nachfolgend thematisiert werden. Die Welt begreifen zu können, schließt ein, über *kulturelle Bildung* zu verfügen und diesbezügliche Erfahrungen zu sammeln. Die Gesellschaft zeichnet sich durch eine Vielfalt an Kulturen aus. Diese Diversität stellt eine Bereicherung für das Zusammenleben der Menschen dar. Die Grundschüler*innen lernen Kulturen in ihrer Gesellschaft kennen und erfassen, dass Kulturen als Teil der menschlichen Identität bedeutsam sind.⁵² Darüber hinaus lernen sie, Kultur als ein System von Zeichen zu erkennen und deren Gehalt für eine Kultur zu deuten. Materielle Kultur nimmt einen

besonderen Stellenwert ein, weil Dinge über Bedeutungen verfügen und das Verstehen einer Kultur unterstützen.⁵³ Der Umgang mit Dingen variiert von Kultur zu Kultur und wird unterschiedlich gedeutet.⁵⁴ Die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft benötigt ein verständnisvolles, tolerantes und respektvolles Miteinander. Dieses Miteinander gilt es in der Schule zu fördern. Die kulturelle Bildung erweist sich als Ausgangspunkt für wertvolle soziale Lernprozesse⁵⁵ und trägt zum Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen zu einer Gemeinschaft bei.⁵⁶

Um Ganzheitlichkeit in den Erfahrungs- und Lernprozessen der Schüler*innen zu erzielen, strebt die Grundschule neben der Vermittlung von kultureller Bildung eine *ästhetische Bildung* an. So sollen alle Schulfächer dazu beitragen, dass die Lernenden neben ihren Emotionen und Eindrücken ihr persönliches Weltverstehen zum Ausdruck bringen können. Die Ziele bestehen darin, die Kreativität und das Vorstellungsvermögen der Kinder zu fördern. Diese Förderung soll über das Spiel, die sinnliche Wahrnehmung und ästhetische Erfahrungen gelingen. Dabei erhalten die Kinder Gelegenheit, ihrer Umwelt kreativ, experimentell und forschend zu begegnen und ihre Wahrnehmung auszubauen.⁵⁷ Dies trägt zum effektiven Lernprozess bei.⁵⁸ Das Verständnis der Welt wird gefördert.⁵⁹

Zur Welterschließung gehört die Berücksichtigung gesellschaftlicher Gegebenheiten. Gesellschaftliche Veränderungen, die das Leben der heranwachsenden Generation betreffen, sind besonders relevant.⁶⁰ Hier soll als wichtiges Ziel der kindlichen Bildung besonders die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* berücksichtigt werden. Die Grundschule hat als prägende Instanz dafür zu sorgen, Kindern nachhaltige persönliche Erfahrungen zu ermöglichen, damit sie zukunftsfähiges Denken entwickeln und sich adäquates Verhalten aneignen können. Schüler*innen verinnerlichen im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung verantwortungsbewusstes Handeln, um für den Schutz der natürlichen Umwelt einzustehen. Die Notwendigkeit, zukunftsfähiges Denken und Handeln zu entwickeln, gewinnt an Bedeutung vor dem Hintergrund, dass

⁴⁹ Jahraus, Oliver et al. (Hrsg.): Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster u.a.O. 2014. S. 32. Hervorhebung im Original. ⁵⁰ Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 29. ⁵¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. S. 355. ⁵² Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 17. ⁵³ Vgl. Hahn. 2014. S. 115. ⁵⁴ Vgl. ebd. S. 19. ⁵⁵ Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 17. ⁵⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. 2013a. S. 2. ⁵⁷ Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 18. ⁵⁸ Vgl. Jahraus, Oliver et al. 2014. S. 9. ⁵⁹ Vgl. ebd. S. 10. ⁶⁰ Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 21.

Foto: Lucia Schwalenberg.



die heranwachsende Generation im Dienste der Verantwortung für nachfolgende Generationen steht und dieser Bereich im Kontext kindlicher Bildung in der Grundschule besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Grundschüler*innen sollen lernen, nachhaltige Entwicklungen aktiv mitzugestalten.⁶¹ Hierzu ist es notwendig, früh Möglichkeiten zur Partizipation am Umweltschutz aufzuzeigen.⁶² Dies impliziert das Verständnis seitens der Kinder, dass ihr Handeln in der Gesellschaft Folgen hat.⁶³

Um die Gesellschaft positiv zu verändern, ist es wichtig, komplexe Strukturen zu durchdringen: Globalisierung, wirtschaftliche Entwicklung, Konsum, Belastungen der Umwelt und soziale Verhältnisse stellen Themenbereiche dar, die die Lernenden erfassen sollen.⁶⁴ Dadurch eröffnet sich den Kindern die Möglichkeit, nachhaltige und nicht-nachhaltige Entwicklungen zu erkennen, Folgen zu bewerten und im eigenen Handeln zu integrieren.⁶⁵ Es ist wichtig, Kindern früh zu veranschaulichen, dass sie Teil der Gesellschaft sind und durch den Konsum materieller Güter (z. B. Kleidung) partizipieren.⁶⁶ Diese Erkenntnis zeigt, dass sie durch ihr Verhalten etwas bewegen können.⁶⁷

2.2 Bildungsanspruch und Ziele des Textilen Gestaltens

Textilien spielen in der konsumorientierten Gesellschaft eine wichtige Rolle. Sie sind lebensnotwendig, allgegenwärtig und in Massen vorhanden. Durch die Omnipräsenz und die scheinbar unendliche Verfügbarkeit erweisen sich Textilien als selbstverständliches Konsumgut der Menschen der westlichen Welt. Gleichzeitig wird die Produktion in andere Länder, die zu existenzbedrohenden Billiglöhnen Textilien produzieren lassen, verlagert (exteriosiert), sodass ein Bedeutungsverlust textiler Dinge in der modernen Gesellschaft stattfindet und eine Auseinandersetzung mit Textilien als überflüssig erachtet wird. Textile Bildung befindet sich im Spannungsverhältnis zwischen den zwei Polen der textilen *Omnipräsenz und Exteriorisierung*.⁶⁸ Wiescholek (2018) ist der Auffassung, dass die textile Bildung in der Schule und ihre Thematisierung in der modernen Gesellschaft unabdingbar sind:

„Die Potentiale und Chancen des Textilen liegen in dieser Spannung zwischen textiler Omnipräsenz und Exteriorisierung. Das Textile wirkt fundamental in Entwicklungsprozessen des Menschen und in Erziehung, Bildung und Unterricht ist es bedeutsam und erfolgreich, wenn die Polarität erkannt, berücksichtigt und konstruktiv eingesetzt wird. Eine Reflexion der textilen Spannung und binären Opposition sowie die Förderung eines Zusammenwirkens beider Bereiche sind unerlässlich.“⁶⁹

An dieser Stelle knüpft das Textile Gestalten an. Es macht das Alltägliche und Selbstverständliche, das Textile, zum Lerngegenstand des Unterrichts und holt es in das Bewusstsein der Schüler*innen. Textiles Gestalten hilft den Lernenden, die materielle Kultur ihrer unmittelbaren Lebens- und Erfahrungswelt zu begreifen.⁷⁰ Textilien stellen einen besonderen Teil der materiellen Kultur dar, die *Textile Sachkultur*.⁷¹ Durch die intensive Beschäftigung mit Textiler Sachkultur wird den Lernenden möglich, textile Dinge aus unbekanntem Perspektiven wahrzunehmen und in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Nach Köller (1999) hat jeder textile Gegenstand ein fundamentales Bildungspotenzial.⁷²

Durch das Erschließen dieses Potentials entwickeln Schüler*innen kritisches *Bewusstsein über Dinge* und erkennen Auswirkungen eigenen Handelns. Eine Auseinandersetzung mit der Textilen Sachkultur ist eine exemplarische Beschäftigung mit der auf der Welt befindlichen materiellen Kultur.⁷³ Textilien eignen sich für die Schärfung des Bewusstseins besonders, da sie Teile komplexer gesellschaftlicher Phänomene sind. Die Thematisierung eines textilen Objektes im Unterricht ermöglicht Einblicke in ökonomische, ökologische, kulturelle, soziale und ästhetische Zusammenhänge.⁷⁴ Nach Becker (2005) können Lerngegenstände, wie z. B. Bekleidung, „nur in ihren Verkettungen und Wechselbeziehungen erschlossen werden“.⁷⁵ Der Textilunterricht schafft Bewusstsein hierfür. Um die Vielschichtigkeit textiler Lerninhalte in schulische Bildungsprozesse zu integrieren, hat

⁶¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. S. 355. ⁶² Vgl. Kultusministerkonferenz. 2015. S. 21. ⁶³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. 2020. S. 355. ⁶⁴ Vgl. KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, DUK – Deutsche UNESCO-Kommission: Empfehlung der KMK und DUK für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Bonn 2007. S. 1. ⁶⁵ 73. KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, DUK – Deutsche UNESCO-Kommission: Umwelt und Unterricht. Bonn 1981. KMK. S. 1. ⁶⁶ Vgl. Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Verbraucherbildung an Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz. 2013b. S. 2. ⁶⁷ Um die Bildung für nachhaltige Entwicklung in schulischen Lehrplänen zu verankern, hat die Kultusministerkonferenz mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung den „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ erarbeitet. Wichtiges Anliegen ist es, den Lernbereich Globale Entwicklung in vielen Fächern in der Schule anzugehen, damit die Kinder „zukunftsorientierte Kompetenzen“ entwickeln können. Vgl. Siege, Hannes/Schreiber, Jörg-Robert: Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.). 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Bonn 2016. S. 23; KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, DUK – Deutsche UNESCO-Kommission. Bonn 2007. S. 1. ⁶⁸ Vgl. Wiescholek. 2018. S. 6ff. ⁶⁹ Wiescholek. 2018. S. 7. ⁷⁰ Vgl. Hülsenbeck, Annette: Textiles lehren – Komplexität vermitteln. In: Rusch, Waltraud (Hrsg.): Textil-Kultur-Mode. 40 Jahre Fachverband e.V. Berlin 2015. S. 132-135. S.132. ⁷¹ Vgl. Köller, Ingrid: Textilunterricht und Textile Sachkultur. Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt. Didaktisches Zentrum (Hrsg.) Oldenburg 1999. S. 9. ⁷² Vgl. ebd. S. 10. ⁷³ Vgl. ebd. S. 9. ⁷⁴ Vgl. Becker. 2011. S. 5f. ⁷⁵ Ebd. S. 11.

Köller (1999) das Konzept zur *Didaktik Textiler Sachkultur*⁷⁶ entwickelt. Dieses fachdidaktische Konzept befasst sich mit Textilien und zeigt Umsetzungsmöglichkeiten für den Textilunterricht auf. Es verfolgt die Intention, „die ganzheitliche Auseinandersetzung mit Bekleidung und anderen textilen Objekten konsequent zum grundlegenden Anliegen des Textilunterrichts [zu erheben: Hardenberg]“.⁷⁷ Diese real vorhandenen Textilien und die gesellschaftlichen Zusammenhänge sowie damit einhergehende Schwierigkeiten bilden die Basis, worauf sich diese Textildidaktik beruft. Die didaktische Erfassung der Lerninhalte erfolgt über *alltägliche Umgehensweisen und Bedeutungszusammenhänge*.⁷⁸ Die Didaktik Textiler Sachkultur hat die „systematische Entschlüsselung Textiler Sachkultur“⁷⁹ zum Ziel.

In dieser Arbeit steht die Didaktik Textiler Sachkultur von Köller im Fokus, denn dieses Modell veranschaulicht die Möglichkeiten des Textilunterrichts im Rahmen einer ganzheitlichen Bildung unter Berücksichtigung umfassender Inhalte. Das Konzept verfolgt das Anliegen, systematisch Textilien in ihrer Komplexität darzustellen, erfahrungsorientiert zu erschließen und positioniert sich über Theorie und Praxis in gleichen Teilen. Das Konzept wird erläutert, um zu zeigen, wie umfassend und fundiert Textilien im Unterrichtsgeschehen thematisiert werden können.

Damit Schüler*innen Textilien und komplexe Zusammenhänge erschließen, erwerben sie im Rahmen des Textilen Gestaltens notwendiges Wissen. Dabei erfahren die Schüler*innen, dass sich die Textile Sachkultur durch die Zuschreibung von Bedeutungen, Konstruktion, Form, Aussehen und Symbolik unterscheiden.⁸⁰ Im Sinne der Didaktik Textiler Sachkultur finden aktuelle und historische Textilien sowie Textilien aus dem eigenen oder einem fremden Kulturkreis Berücksichtigung. Die aktuelle Textile Sachkultur umfasst Textilien, die beispielsweise in Kaufhäusern zu erwerben sind, um im privaten und öffentlichen Umfeld genutzt zu werden.⁸¹ Demgegenüber sind historische Textilien häufig in Museen zu verorten. Historische Textilien erfüllten ihren Nutzen in der Vergangenheit und bieten der Gesellschaft einen Blick in die Geschichte. Die Textile Sachkultur von heute in aktueller und historischer Form kann der eigenen oder einer fremden Kultur zugeordnet werden.⁸² Als *Zwischengruppe* bezeichnet Köller Textilien, die einen Wandel in der Bedeutungszuschreibung durch ein Individuum erfahren. Solche Textilien finden sich in Secondhand-Geschäften, auf Flohmärkten oder haben als persönliche Erinnerungstücke einen Stellenwert. Diese Zwischengruppe erhellt die Vielschichtigkeit Textiler Sachkultur.⁸³ Die Didaktik Textiler Sachkultur beansprucht,

Bekleidung und textile Objekte ganzheitlich zu erschließen. Um dies nachvollziehen zu können, ist es sinnvoll, die Begriffe *Bekleidung* und *Textilobjekt* zu erläutern. Köller definiert *Bekleidung* als den „Teil Textiler Sachkultur, der den menschlichen Körper umhüllt und bedeckt oder eine notwendige oder optische Ergänzung darstellt“.⁸⁴ Darüber hinaus kann „Bekleidung [...] dem Geschlecht, Alter, gesellschaftlichen Status, der sozialen Gruppe und dem Kulturkreis der sie benutzenden Menschen zugeordnet werden“.⁸⁵ Das Themenfeld der Bekleidung ist vielfältig, von der Über- bis zur Fußbekleidung, bis hin zu Accessoires.⁸⁶ Im Gegensatz dazu bezeichnet Köller *Textilobjekte* „als die Teile Textiler Sachkultur, die nicht zur Bekleidung des Menschen zählen. Sie umhüllen oder bedecken Dinge, halten etwas zusammen und grenzen ab, oder sie haben vorwiegend sinnstiftende Bedeutung im öffentlichen oder privaten Raum“.⁸⁷ Köller führt Haus- und Wohntextilien, Lern-, Ritual- und Spieltextilien, Arbeitstextilien, Behausungen, Kuriositäten, Kunstobjekte als Beispiele für Textilobjekte an.⁸⁸ Das Erschließen Textiler Sachkultur gelingt nach Köller durch einen gleichen Anteil an Theorie und Praxis:

*„Es geht um die möglichst wenig einseitige Betrachtung real vorhandener Beispiele Textiler Sachkultur, um das Erkennen von Zusammenhängen, um Wissen und Erfahrungen, die außerhalb des Dinges liegen und um Merkmale des Dinges selbst. Begriffliche und textilpraktische Zugriffswege ermöglichen in diesem Zusammenhang ganzheitliches Lernen und Erfahren“.*⁸⁹

Das *begriffliche und textilpraktische Erschließen* Textiler Sachkultur im Textilunterricht ermöglicht es den Lernenden, ein neues Bewusstsein für diese Dinge zu schaffen. Dies umfasst eine intensive Betrachtung von Bekleidung und anderen Textilobjekten im Kontext ihrer Produktion, Konsumtion, Ästhetik und Kulturgeschichte.⁹⁰ Dies bewirkt das

⁷⁶ Im Rahmen des Textilen Gestaltens wurden unterschiedliche Konzepte entwickelt, um den Bildungswert des Schulfaches herauszustellen. Entstanden sind neben der Didaktik Textiler Sachkultur (1999) folgende Konzepte: das Mehrkomponentenmodell von Mosenthin und Royl (1982), das Kulturpädagogische Modell nach Immenroth (1981, 1982, 1985) und Herzog (1981, 1983), der Handlungsorientierte Ansatz nach Strässer-Panny (1996) und das Modell der Ästhetischen Bildung nach Valletin (2001). An dieser Stelle wird nicht im Detail auf die einzelnen Modelle eingegangen. Die Vielfalt der Modelle soll die Bemühungen abbilden, den Textilunterricht durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu legitimieren. Einen guten Überblick der Modelle bietet: Eichelberger, Elisabeth/Rychner, Marianne: *Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag*. Zürich 2008. ⁷⁷ Köller. 1999. S. 3. ⁷⁸ Vgl. ebd. S. 8. ⁷⁹ Ebd. S. 9. ⁸⁰ Vgl. Ebd. ⁸¹ Vgl. Ebd. 1999. S. 9f. ⁸² Vgl. ebd. S. 10. ⁸³ Vgl. ebd. ⁸⁴ Ebd. ⁸⁵ Ebd. ⁸⁶ Vgl. ebd. ⁸⁷ Ebd. S. 11. ⁸⁸ Vgl. Ebd. 1999. S. 11f. ⁸⁹ Ebd. S. 13. ⁹⁰ Die kontextuelle Betrachtung der Lernbereiche impliziert, dass diese nicht isoliert voneinander zu thematisieren sind, sondern zum Aufzeigen von Vernetzungen dienen.

Begreifen von Textilien als Teil komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge und fördert deren verbale fachliche Artikulation.⁹¹ Hierbei sind Fragen relevant, die sich an die real vorhandene Textile Sachkultur im Kontext der Lernbereiche richten.

Während die Produktion Anknüpfungspunkte bietet, unter welchen Bedingungen Textilien hergestellt werden und wurden, befasst sich die Konsumtion mit dem Erwerb, der Vermarktung, dem Gebrauch und Verbrauch von Textilien. So wird die gesellschaftlich vermittelte Tradierung von Textilien in Vergangenheit und Gegenwart Gegenstand einer umfassenden Auseinandersetzung.⁹² In der Ästhetik spielen „historische und geschlechtsspezifische Bedingungen von Geschmack, Rezeptionsweisen und Wirkungen der Präsentation von Bekleidung und anderen Textilien in der Öffentlichkeit und in den Medien sowie Fragen zur Phänomenologie des textilen Materials“⁹³ eine besondere Rolle. Der Bereich der Kulturgeschichte ist mit den Lernfeldern verknüpft, da Produktion, Konsumtion und Ästhetik stets im Kontext der Kulturgeschichte zu betrachten sind.⁹⁴ Alle Bedeutungsebenen haben zum Ziel, durch Wissen und Erfahrungen den kritischen Umgang mit Textiler Sachkultur zu fördern.⁹⁵

Für ein ganzheitliches Erschließen gilt es, Textilien nicht nur begrifflich, sondern auch textilpraktisch zu erfassen. Unter *Textilpraxis* versteht Köller die „wahrnehmende, hantierende und handelnde Auseinandersetzung mit textilen Gegenständen und textilem Material zum vertiefenden Verständnis sachkultureller Zusammenhänge und individueller und gesellschaftlicher Erfahrungen“.⁹⁶ Beim textilpraktischen Erschließen geht es um das *Erfassen der Hülle, der Fläche, des Materials* sowie das *Hantieren und Wahrnehmen*. Das Erschließen der Hülle kann durch die Gestaltung von Bekleidung, durch das Rekonstruieren von Textilobjekten oder das Zusammenfügen von Hülle und Fläche geschehen.⁹⁷ Darüber hinaus eignen sich Stoffuntersuchungen, worin die Lernenden sich der textilen Fläche experimentell nähern.⁹⁸ Die experimentelle Herangehensweise durch Erfühlen, Begreifen, Verformen und Vergleichen ermöglicht das Erschließen der Materialqualitäten bezüglich der Haptik und Optik. Fasern und Garne werden ästhetisch und naturwissenschaftlich analysiert.⁹⁹

Im Rahmen des textilpraktischen Erschließens können Schüler*innen experimentieren, Textilien nach persönlichen Interessen (z. B. Gebrauch, Pflege) zusammenstellen, gestalten und kombinieren.¹⁰⁰ Dies sensibilisiert die Schüler*innen für Arbeitsprozesse und Materialqualitäten. Die Lernenden entwickeln manuelle Fertigkeiten¹⁰¹ und Selbstvertrauen. Die unterschiedlichen textilpraktischen

Zugriffswege erreichen, dass sich Schüler*innen textilpraktische Kompetenzen aneignen, die Textile Sachkultur und eigenes Textilverhalten nachvollziehen.¹⁰² Schüler*innen werden zu Forscher*innen der Textilen Sachkultur.¹⁰³ Die Abbildung nach Becker veranschaulicht die Vernetzungen des Textilen.



Abbildung 1: 8 Handlungsfelder zum ganzheitlichen Erschließen Textiler Sachkultur¹⁰⁴

Der Textilunterricht erhebt den Anspruch, die Vielfältigkeit des Textilen durch das ganzheitliche Erschließen Textiler Sachkultur auszuschöpfen, Wissen über textile Dinge zu erwerben und einen Beitrag zum mehrdimensionalen Lernen der Schüler*innen in der Grundschule zu leisten. Die Lernenden erhalten im Textilunterricht eine textile Grundbildung¹⁰⁵. Dies befähigt sie, nachhaltige Kompetenzen bezüglich Textiler Sachkultur aufzubauen, um im Alltag kompetent und verantwortungsbewusst zu agieren.¹⁰⁶ Dies bildet die Basis, bewusst und kritisch zu handeln.¹⁰⁷ Die Fähigkeit zu verantwortlichem Handeln ist für die aktive Gestaltung und adäquate Bewältigung der Zukunft wichtig.¹⁰⁸

Damit die Vermittlung der textilen Grundbildung bei den Lernenden gelingt, gibt es drei elementare Punkte: Kompetenzfördernder Textilunterricht basiert nach Becker auf Realität, spricht das Interesse der Lernenden an und fördert und fordert deren Kreativität.¹⁰⁹ Sind diese Bausteine in die Tat umgesetzt, bilden sie ein essentielles Fundament, auf dem nachhaltige Kompetenzen aufgebaut werden:

⁹¹ Vgl. ebd. S. 14. ⁹² Vgl. Köller. 1999. S. 14. ⁹³ Ebd. ⁹⁴ Vgl. ebd. S. 15. ⁹⁵ Vgl. ebd. S. 14f. ⁹⁶ Ebd. S. 16. ⁹⁷ Vgl. ebd. ⁹⁸ Vgl. ebd. S. 17. ⁹⁹ Vgl. Köller. 1999. S. 17. ¹⁰⁰ Vgl. ebd. ¹⁰¹ Literatur zur Bedeutung manueller Fertigkeiten im Rahmen der geistigen Entwicklung der Kinder z. B.: Kranich, Ernst-Michael: Die Intelligenz der Hände. Hand-Arbeit und Gehirnentwicklung. In: Erziehungskunst, 66. Stuttgart 2002. S. 515-522. ¹⁰² Köller. 1999. S. 17. ¹⁰³ Vgl. Becker. 2011. S. 5. ¹⁰⁴ Abbildung aus: Becker. 2005. S. 10. ¹⁰⁵ Becker. 2005. S. 13. ¹⁰⁶ Vgl. ebd. ¹⁰⁷ Eichelberger: Verantwortliches Handeln bedingt Wissen und Können. Eichelberger. 2018. S. 5. ¹⁰⁸ Vgl. Eichelberger, Elisabeth: Heritage for future. Textile Dinge nutzen, entwickeln und deuten. In: Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. Wien 2017. S. 144-148. S. 148. ¹⁰⁹ Vgl. Becker. 2011. S. 3ff.

Nachhaltiger Kompetenzerwerb



Abbildung 2: Aufbau eines kompetenzfördernden Textilunterrichts.¹¹⁰

Für den nachhaltigen Kompetenzerwerb ist es bedeutend, dass der Textilunterricht an der Alltags- und Erfahrungswelt der Schüler*innen anknüpft und die Realität als Ausgangspunkt für effektive Lernprozesse nimmt. Textilunterricht begreift Textilien aus der Lebenswelt der Schüler*innen als Indikatoren für gesellschaftliche Phänomene. Becker (2011) betont, dass gesellschaftliche Probleme nur gelöst werden können, wenn diese in schulischen Bildungsprozessen abgebildet und zur Sprache gebracht werden.¹¹¹ Das Wissen und Können, das die Kinder erwerben, die Erkenntnisse und Erfahrungen, die sie durch kritische Reflexion im Textilunterricht erzielen, sind wichtige Momente im Entwicklungsprozess, um in der zukünftigen Gesellschaft verantwortungsvoll und bewusst handeln zu können.¹¹² Die Lebenswelt der Lernenden eröffnet die Chance, die Interessen der Schüler*innen aufzugreifen. So können von den Kindern geschätzte textile Dinge (z. B. T-Shirts, Jeans) ihr Interesse am Unterricht wecken und durch das Experimentieren, Erforschen und Gestalten die Motivation aufrechterhalten werden.¹¹³ Wenn sich Schüler*innen mit der sie umgebenden Realität befassen, Probleme entdecken und nach Lösungen forschen, ist die Kreativität der Lernenden besonders gefragt.¹¹⁴ Im Textilien Gestalten entwickeln die Schüler*innen exemplarisch kritisches Bewusstsein über Dinge und den Umgang mit ihnen. Anhand von Textilien erhalten die Lernenden Einsichten in die Strukturen der Gesellschaft. Durch ganzheitliche Bildung werden bereichsübergreifende Kompetenzen gefördert. Dies umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Haltungen. Der Textilunterricht verhilft den Lernenden, die Welt kennenzulernen und sich selbst als Teil der Welt zu verstehen. Die heranwachsende Generation erlangt so nötige Grundlagen, als *kritische Akteure des Alltags* zu fungieren und die zukünftige Gesellschaft aktiv mitzugestalten.¹¹⁵

2.3 Zum Potenzial des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung

Dürreperioden, Überflutungen und Artensterben zeigen, dass sich die Welt in einem drastischen Wandel befindet. Der Verbrauch begrenzter Ressourcen und der Ausstoß von CO₂¹¹⁶ veranschaulichen die menschengemachte Umweltverschmutzung. Um nachfolgenden Generationen eine lebenswerte Zukunft zu ermöglichen, bedeutet das Aufhalten des Klimawandels die wichtigste zu lösende Aufgaben des 21. Jahrhunderts.¹¹⁷ Klafki

(2007) beschreibt die Umweltentwicklungen als epochaltypisches Schlüsselproblem¹¹⁸. Neben der Ausschöpfung natürlicher Ressourcen sieht Klafki die unkontrollierte technologisch-ökonomische Entwicklung als maßgebliche Ursache. Er verweist auf die Notwendigkeit, dass die Menschen Problembewusstsein und umweltschonendes Konsumverhalten entwickeln. Positives Umweltverhalten sollte nach Klafki bei der heranwachsenden Generation bereits in den ersten Bildungsinstanzen, wie im Vorschulbereich und in der Grundschule erlernt werden.¹¹⁹ Dieses Anliegen ist in den Bildungsplänen durch die *Bildung für nachhaltige Entwicklung* verankert worden. Diese Bildung hat zukunftsfähiges Denken zum Ziel und zeigt Partizipationsmöglichkeiten auf. Damit gesellschaftliche Mitwirkung zum verantwortungsvollen Handeln führt, ist es entscheidend, dass die Lernenden gesellschaftliche Zusammenhänge durchdringen. Dies gelingt durch das Lernen am Exemplarischen aus der Lebenswelt. Die Auseinandersetzung mit Textilien bietet sich an.¹²⁰ Textilien verdeutlichen Zusammenhänge, wie die Umweltverschmutzung durch die Textilindustrie. Die Vernetzung von Textilien zeigt, wie umfassend die Facetten von Bekleidung sind.

Der Textilunterricht knüpft an die Lebenswelt der Kinder an. Den Lernenden werden Perspektiven aufgezeigt, ein vertrautes Textil aus anderen Blickwinkeln zu betrachten. Die Kinder und ihre Bekleidung können Interesse für eine Auseinandersetzung wecken. Seit der „Fridays for Future“-Protestbewegung¹²², die 2018 durch die schwedische Klimaaktivistin Greta Thunberg initiiert wurde und weltweit gewachsen ist, stehen Kinder und Jugendliche als heranwachsende Generation und zukünftige Mitwirkende im Fokus. Ziel der Bewegung ist es, Klimaschutz einzufordern und den Klimawandel zu stoppen. Da es Kinder und Jugendliche sind, die die drastischen Folgen des Klimawandels erleiden werden, wird die Relevanz ihrer Forderungen deutlich. Hier zeigt der Textilunterricht Mitwirkungs-

¹¹⁰ Abbildung: Eigener Entwurf. In Anlehnung an die Idee von Becker zur Lernarchitektur des Textilunterrichts, bestehend aus den Bausteinen Realität, Interesse und Kreativität. Vgl. Becker. 2011. S. 3ff. ¹¹¹ Vgl. Becker. 2011. S. 5f. ¹¹² Vgl. ebd. S. 6. ¹¹³ Vgl. ebd. S. 6ff. ¹¹⁴ Vgl. ebd. S. 13f. ¹¹⁵ Vgl. ebd. 2005. S. 14ff. ¹¹⁶ Im Jahr 2018 betrug die jährliche Pro-Kopf-CO₂-Emission in Deutschland rund 9,6 Tonnen. Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.): Klimaschutz in Zahlen. Fakten, Trends und Impulse deutscher Klimapolitik. Berlin 2019. S. 6. ¹¹⁷ Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit. Berlin 2019. S. 6ff. ¹¹⁸ Vgl. Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim 2007. S. 58. ¹¹⁹ Vgl. ebd. S. 59. ¹²⁰ Vgl. Wulfmeyer, Meike: Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilunterricht. In: Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2005. S. 135-142. S. 139. ¹²¹ Weiterführende Literatur zu „Fridays for Future“: Haunss, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.): Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld 2020.

möglichkeiten auf durch verantwortungsbewussten Umgang mit Bekleidung.

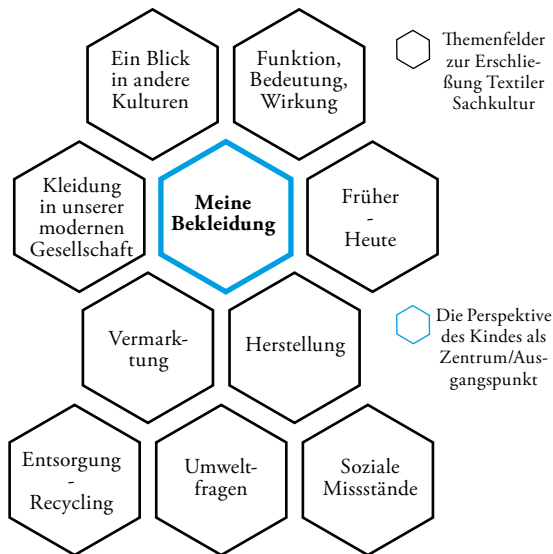


Abb. 3: Bekleidung als ein facettenreiches Thema im Textilunterricht.¹²¹

Ganzheitliche Beschäftigung mit Bekleidung im Rahmen der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* impliziert, dass die Schüler*innen ökologische Probleme, die aus überhöhtem Textilkonsum resultieren, erkennen und ihr Wissen in Form von Mitwirkung und Partizipation anwenden.¹²³ Dies bedeutet für den Textilunterricht, den Kindern Wissen über die komplexen Strukturen von Globalisierung und textilen Produktionsmethoden zu vermitteln sowie am realen Kleidungsstück erfahrbar zu machen. Es ist sinnvoll, den Kindern vor Augen zu führen, welche komplexen Schritte bei der Herstellung eines Kleidungsstückes zu beachten sind und ihnen Einsicht in die *Textile Kette*¹²⁴ zu gewähren. Hierdurch lernen die Schüler*innen die Schritte von der Faser bis zum Endprodukt kennen. Sie erfahren, unter welchen Bedingungen Textilien produziert werden und welche Folgen für Mensch und Umwelt damit verbunden sind. Im Unterrichtsgeschehen werden die Herstellungsorte und -prozesse von Natur- und Chemiefasern und ihre Folgen erörtert. So ist die Herstellung von z. B. Baumwolle mit hohem Wasserverbrauch in Regionen mit Wasserknappheit verbunden. Hinzu kommt, dass der Anbau in Monokulturen erfolgt und große Mengen an Düngemittel und Pestiziden eingesetzt werden, mit negativen Auswirkungen auf die Artenvielfalt und die Gesundheit der Arbeiter*innen. Demgegenüber bedarf es zur Herstellung von Chemiefasern weniger Wasser, sie werden jedoch aus Erdöl gewonnen. Für die Energieerzeugung für die Faserproduktion und Transporte werden fossile Energieträger verbrannt.¹²⁵ Die Faserherstellung ist mit drastischen Folgen für die Umwelt verbunden. Dies setzt sich bei der Weiterarbeitung und der Veredelung eines Kleidungsstückes fort. Hier kommen toxische Substanzen wie Bleichmittel und Farbstoffe mit

negativen Auswirkungen für Mensch und Umwelt zum Einsatz.¹²⁶

Die Verbrennung fossiler Energieträger für die Lieferketten und der Einsatz von Chemikalien sorgen für erhöhte Treibhausemissionen, die für die Erderwärmung verantwortlich sind. Ein wichtiger Initiator in diesen Prozessen bilden die Konsument*innen, indem sie die unter diesen Bedingungen und klimatischen Folgen entstandene Bekleidung kauft. Darüber hinaus stellt die Menge an den von Menschen konsumierten Textilien einen bedeutenden Faktor dar. Über diese Gesichtspunkte gilt es die Schüler*innen aufzuklären und die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins im Umgang mit Kleidung anzuregen. Zu viele Textilien werden gekauft und vorschnell entsorgt. Das Konsumverhalten sollte auf hochwertigen, langlebigen Textilien basieren, die unter fairen und kontrollierten Bedingungen hergestellt werden.¹²⁷ Um Konsumverhalten im Bewusstsein der Schüler*innen zu verankern, ist es sinnvoll, Bekleidung und deren Bedeutung im Kontext der Vergangenheit zu betrachten. Hierbei spielt die Herstellung von Textilien in Handarbeit versus industrieller Herstellung eine besondere Rolle. Die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit schärft das Bewusstsein für gegenwärtige Entwicklungen. Ein Blick in andere Kulturen¹²⁸ und deren Umgang mit Bekleidung liefert Erkenntnisse.

Dies führt dazu, dass Kinder die Bedeutung von Bekleidung in ihrer eigenen Kultur wahrnehmen, z. B. durch verantwortungsbewussten, sorgsamem Umgang mit Kleidung, Kauf von Secondhand-Textilien oder Wiederverwertung. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein Beispiel dafür, wie vielseitig die Betrachtung komplexer Phänomene im Textilunterricht in der Grundschule stattfinden.¹²⁹ Dieses Ziel ist von besonderer Bedeutung:

¹²² Abbildung: Elena Hardenberg 2020. Diese Abbildung ist im Rahmen eines Seminars im Fachgebiet Textiles Gestalten im Kontext einer Langzeitplanung für den Textilunterricht entstanden. ¹²³ Erkennen, Beurteilen und Handeln bilden die drei Kernkompetenzen, die die Schüler/innen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entwickeln sollen. Vgl. Siegel/Schreiber. 2016. S. 117ff. ¹²⁴ Literatur zur Vermittlung einzelner Produktionsschritte im Kontext schulischer Bildungsprozesse am Beispiel einer Jeans: Rolle, Marion: *Weltreise einer Jeans. Auf den Spuren unserer Kleidung.* Edition Erlebnispädagogik. Lüneburg. 2007. ¹²⁵ Studien belegen, dass aus Chemiefasern hergestellte Kleidungsstücke im Gebrauch zu Umweltbelastungen führen, weil synthetische Mikrofasern bei jedem Waschgang in die Weltmeere und Flüsse gelangen. Vgl. Greenpeace: *Konsumkollaps durch Fast Fashion.* Hamburg 1/2017. S. 4. ¹²⁶ Vgl. Eberle, Ulrike: *Bekleidung und Umwelt.* Berlin 2010. ¹²⁷ Vgl. Eberle. 2010. ¹²⁸ Das Volk der Kuna aus Panama pflegt einen besonderen Umgang mit Bekleidung. Ihre Bekleidung zeichnet sich durch aufwändige, traditionell handgefertigte Molakana aus, die durch einzigartige Form und Farbe symbolische Funktionen übernehmen. Molakana sind für das Kuna-Volk bedeutsam. Weiterführende Literatur: Hartmann, Ursula: *Molakana erzählen.* Berlin 1986. ¹²⁹ Vgl. Müller, Gerd Jürgen: *Vernetzte Strukturen von Primarstufeninhalten am Beispiel des Filzens. Forderungen und Konsequenzen für die Primarstufenpädagogik.* In: El-Gebali-Rüter, Traute (Hrsg.): *Textile Sachkultur erschließen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Schulpraxis.* Baltmannsweiler 1999. S. 124-131. S. 130.



Textiles Gestalten. Foto: Michael Münch.

„Kinder und Jugendliche leben in keiner Fantasiewelt, sondern in der Realität. Sie sind heute vom Weltgeschehen nicht mehr abzuschotten. Zudem wird ihnen mehr Autonomie, Urteilsvermögen und politisches Interesse unterstellt, als noch vor 25 Jahren. Daher bedarf es zur Entwicklung echter Kompetenzen ganz konkreter Alltagsdinge.“¹³⁰

3. Textiles Gestalten unter Legitimationsdruck

Das Schulfach Textiles Gestalten befindet sich in Deutschland in einer prekären Lage. Es muss sich seinen Platz und den Erhalt in der kindlichen Bildung in der Schule stetig erkämpfen. Es steht unter hohem Legitimationsdruck, der mit Stundenkürzungen, -streichungen und Zusammenlegungen von Fächern verbunden ist.¹³¹ Es ist wichtig zu untersuchen, worin die möglichen Ursachen für die schwierige Situation des Faches liegen und wieso es sich im Kontext von Schule rechtfertigen muss. Zu Beginn steht die aktuelle Situation. Die Untersuchung bildet die Basis der anschließenden Analyse. Nach der Schilderung der gegenwärtigen Situation an Grundschulen werden im nächsten Schritt zwei Erklärungsansätze für die Lage erläutert. Ein Blick in die historische Entwicklung des Faches bildet einen ersten Ansatz. Das Fundament für den zweiten Anhaltspunkt stellen Auskünfte der Bildungsministerien der Bundesländer bezüglich des Textilen Gestaltens in der Grundschule dar. Die Informationen der Länder werden analysiert, um Aufschluss über die Marginalität des Faches zu geben.¹³²

3.1 Textiles Gestalten in der Grundschule: Die aktuelle Lage

Die kritische Sachlage bezüglich des Textilen Gestaltens in der Grundschule äußert sich in der Tatsache, dass der Textilunterricht aktuell nur in Niedersachsen („Textiles Gestalten“) und in Schles-

wig-Holstein („Textillehre“) als eigenständiges Schulfach ausgewiesen ist. In den anderen vierzehn Bundesländern in Deutschland existiert es als eigenes Fach nicht mehr. Zumeist findet es sich dort in einem Zusammenschluss mit anderen Schulfächern, wie z. B. Kunst und Sachunterricht, oder es ist vollständig aus dem Lehrplan der Grundschule gestrichen worden. Die Legitimationskrise hat demnach dazu geführt, dass der Textilunterricht gegenwärtig für die Mehrheit der Schüler*innen in Deutschland nicht (mehr) stattfindet bzw. nebensächlich abgehandelt wird.

Dort, wo die textile Bildung in den Grundschulen noch eine Rolle spielt, zeichnet sich kein positives Bild ab. Hier zeigen sich Unterrichtsstunden, die dem Erlernen und Ausüben textiler Techniken einen Stellenwert beimessen, häufig in einem textilen Endprodukt, dem ein fragwürdiger Bildungswert anhaftet. Diese Form textiler Bildung führt dazu, dass sich die prekäre Situation bezüglich des Textilunterrichts nicht bessert.

3.2 Erklärungsansätze zum Legitimationsdruck des Textilen Gestaltens

3.2.1 Ein Blick in die Geschichte¹³³

Die historische Entwicklung des Handarbeitsunterrichts lässt sich seit dem Mittelalter in zwei zentralen Ursprüngen festhalten. Die Einführung der Mädchen in textile Handarbeiten erfolgte bis in das 19. Jahrhundert im Rahmen der Familie. War eine Erziehung und Bildung der Mädchen im Kreise der Familie nicht möglich, übernahmen seit dem 16. Jahrhundert die Frauenklöster die Aufgabe der außerhäuslichen Erziehung. Neben der Heranbildung von Ordensnovizinnen waren die Klöster für die Ausbildung der Töchter des Adels verantwortlich. Eine solche Ausbildung umfasste zu der gelehrten Bildung zusätzlich die Vermittlung weiblicher Handarbeiten. Diesbezüglich unterrichteten die Klöster die Mädchen in Handarbeiten sowie in den Arbeitsweisen des Spinnens und Webens. Die Unterweisung in weibliche Handarbeiten hatte eine praktisch-ästhetische Bildung der Töchter der höheren Stände zum Ziel. Darüber hinaus war dies ein Mittel für eine geregelte weibliche Erziehung.¹³⁴ Im Spätmittelalter erhielten Mädchen aus wohlhabenden Bürgerfamilien in Frauenklöstern

¹³⁰ Becker. 2011. S. 4. ¹³¹ Vgl. Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung – Editorial. In: Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler. 2007. S. 5-10. S. 5. ¹³² Hier der Hinweis, dass das Fachverständnis der einzelnen Länder für die Ursachenforschung relevant sein wird. ¹³³ Dies ist eine komprimierte Darstellung. Eine umfassende Ausführung der historischen Entwicklung des Textilunterrichts ist nicht zielführend, da der inhaltliche Schwerpunkt der Arbeit auf Gegenwart und Zukunft des Textilen Gestaltens liegt. ¹³⁴ Vgl. Immenroth, Lydia: Textilverken. Der Pädagogische Problemstand im Handarbeitsunterricht der Mädchen. Wuppertal/Ratingen/Kastellaun. 1970. S. 18f. ¹³⁵ Vgl. Beyer, Brigitte/Kafka, Heilwig: Textilarbeit. Kleiden und Wohnen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn. 1977. S. 11.

ebenfalls Unterricht im Handarbeiten.¹³⁵ Als Folge der Reformation und der Auflösung vieler Stifte und Klöster endete die Unterrichtung der Mädchen der höheren Stände in den Klöstern, sodass sich die Erziehung und Bildung wieder auf den Kreis der Familie konzentrierte. Hier führten adlige Frauen und Bürgerinnen feine Handarbeiten aus, um ihre Kleidung zu verzieren und das Haus wohnlich zu gestalten. Zudem nutzten sie Handarbeiten zur Freizeitbeschäftigung.¹³⁶

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts kristallisierten sich praktisch-nützliche Richtungen des Handarbeitens heraus. Das Ziel des Unterrichts bestand darin, notwendige Fertigkeiten für die eigene Hauswirtschaft zu erwerben und „das Gefühl für das Feine und Schöne zu pflegen“.¹³⁷ Die adäquate Haushaltsführung mit der Betonung des Ästhetischen wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in den Unterricht der allgemeinbildenden höheren Töchterschule integriert.¹³⁸ Dort hatten Handarbeiten einen ähnlichen Stellenwert wie die Musik und das Zeichnen.¹³⁹

Mädchen aus der breiteren Schicht des Volkes erhielten Unterricht in praktischen Fertigkeiten durch die Mutter im eigenen Haus. Strick-, Spinn- und Nähstuben ergänzten die häusliche Schulung. Dabei lernten die Mädchen notwendige Kenntnisse für jene Tätigkeiten, die für Familienleben und Haushalt, somit für den späteren Beruf als Hausfrau und Mutter, vonnöten waren. Ästhetik war in dieser Erziehung inbegriffen, jedoch kein primäres Ziel. Dem Stand gemäß war die Schulung in Handarbeiten bei den Mädchen niederer Schichten eher dem Nützlichen zuzuordnen.¹⁴⁰ Die Kinder erlernten, Textilien selbst herstellen zu können. Dies betraf die Mädchen gleichermaßen wie die Jungen, wobei die Mädchen im Sticken und Nähen spezialisiert waren.

Im 17. und im 18. Jahrhundert kam für die Armen und Waisen im Zuge der Aufklärung (1715-1789) und im Sinne des wirtschaftlichen Staatsnutzens ein neues Ziel auf. Die Kinder sollten eine Erziehung erfahren, dem eigenen Leben mit Ordnung und Fleiß zu begegnen. Im Rahmen dieser Arbeitserziehung und der damaligen wirtschaftlichen Struktur sollten die Mädchen für textile Arbeiten geschult werden. Dazu gehörten neben dem Aufbereiten von Faserstoffen das Spinnen und Stricken. Hierdurch ergab sich für die Kinder die Möglichkeit, zum Unterhalt der Familie beizutragen.¹⁴¹ Die Erziehung erfüllte den Gedanken einer Industrieschule und sollte einer Verarmung entgegenwirken.

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts drängte der Neuhumanismus diesen Gedanken zurück. Dies hatte zur Folge, dass Handarbeiten wieder als

Tätigkeit für die Frauen in ihrer Rolle als Hausfrau und Mutter galten. Diese Tätigkeit variierte je nach der Schichtzugehörigkeit der Frau und ästhetischen oder pragmatischen Schwerpunkten. In dieser Ausprägung findet sich der Handarbeitsunterricht 1872 als verpflichtendes Schulfach für Mädchen¹⁴² in den Schulen. Der Unterricht sollte die Mädchen befähigen, selbst Textilien herzustellen und auf das Hausfrauendasein adäquat vorbereitet zu sein. Parallel stattgefundene Reformen änderten an diesem Schwerpunkt des Unterrichts nichts.¹⁴³

Daraus geht hervor, dass dem Handarbeitsunterricht und dem Erlernen textiler Techniken bei beiden Ursprüngen ein besonderer Stellenwert beigemessen wurde. Während die höhere Töchterbildung ein Erziehungsideal anstrebte, dem feine Handarbeiten eher zur Disziplinierung und als Standesausdruck dienten, bedeuteten für die Mädchen niederer Schichten die Kenntnisse im textilen Arbeiten ein lebensnotwendiges Gut, um durch das Herstellen von Textilien etwas verdienen zu können. In einer Zeit, in der die eigene Herstellung von Textilien vorherrschte, ergab sich die Notwendigkeit, textile Techniken zu erlernen.

Im 21. Jahrhundert ist dies nicht mehr erforderlich. Der Umgang mit Textilien in der Gesellschaft und deren Bedeutung hat sich gewandelt: Die Produktionsgesellschaft hat sich zu einer Konsumgesellschaft entwickelt.¹⁴⁴ Die Herstellung von Textilien findet nicht mehr selbst statt, sondern erfolgt überwiegend in anderen Ländern, die zu Niedriglöhnen produzieren und den textilen Massenkonsum der westlichen Länder ermöglichen. Diese Entwicklung macht es überflüssig, der heranwachsenden Generation in der Schule textile Techniken zu vermitteln.¹⁴⁵ Sie werden später andere Herausforderungen, wie z. B. den Klimawandel, bewältigen müssen, als jene, die dazu dienen, sich selbstständig Textilien herzustellen. Es ist von Bedeutung, die Zeit der prägenden, kindlichen Bildung sinnvoll zu nutzen, um die Schüler*innen adäquat auf ihre Zukunft vorzubereiten, in der epochale Schlüsselprobleme zu lösen sind.¹⁴⁶ Beyer und Kafka äußern 1977 Zweifel an dem Erfolg der stattgefundenen Neuorientierung und verdeutlichen, was im Textilunterricht geleistet werden sollte:

¹³⁶ Vgl. Immenroth. 1970. S. 19f. ¹³⁷ Vgl. ebd. S. 31. ¹³⁸ Vgl. Beyer, Kafka. 1977. S. 11. ¹³⁹ Vgl. Immenroth. 1970. S. 39. ¹⁴⁰ Vgl. ebd. S. 42. ¹⁴¹ Vgl. Immenroth. 1970. S. 43f. ¹⁴² Schmidt, Bärbel: Textilverricht. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hrsg.): Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis. 2. völlig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn 2004. S. 482-484. S. 482. ¹⁴³ Vgl. Beyer, Kafka. 1977. S. 12. ¹⁴⁴ Vgl. Beyer, Kafka. 1977. S. 14f. ¹⁴⁵ Vgl. Becker. 2005. S. 2. ¹⁴⁶ So hat Ruth Zechlin 1932 ein erstes Fachdidaktik-Konzept ausgearbeitet, worin das Erlernen textiler Techniken nicht mehr als zentrales Lernziel im Vordergrund stehen sollte. Die textilen Techniken dienten als Mittel zum Zweck, eine Gestaltungsaufgabe zu lösen. Vgl. Eichelberger, Rychner. 2008. S. 30.

„Bei den bisherigen Versuchen einer Neuorientierung liegt der Verdacht nahe, als suche man Bereiche, die es erlauben, Techniken und Fertigkeiten weiterzupflegen, so z. B. Schnittkonstruktionen, Nähen einfacher Kleidungsstücke. Dieser Ansatz ist falsch! Es muß vielmehr gefragt werden: Welches sind die signifikanten Strukturen der Bereiche und durch welche Mittel können sie dem jungen Menschen optimal transparent gemacht werden.“¹⁴⁷

Nach Beyer und Kafka (1977) steht das Herstellen textiler Gegenstände nicht mehr im Mittelpunkt des Textilunterrichts.¹⁴⁸ Beobachten, vergleichen und reflektieren textiler Sachverhalte sollte im Textilunterricht thematisiert werden:

„Soziale und psychologische Grundphänomene im Bereich der Kleidung und der Wohnung sind nicht selbstverständlich über die ‚Machbarkeit‘ von Dingen erfahrbar; ebenso wenig wie Einsichten in wirtschaftliche Zusammenhänge unserer kapitalistischen Industriegesellschaft primär durch praktische Arbeit gewonnen werden können!“¹⁴⁹

Die Problematik, die Beyer und Kafka 1977 feststellten, ist noch immer nicht gelöst. Wie eine Befragung von Eichelberger und Rychner im Jahr 2008 zur Umsetzung des Textilunterrichts¹⁵⁰ gezeigt hat, nimmt die Vermittlung textiler Techniken mit dem Ziel der Erstellung eines textilen Endproduktes weiterhin großen Stellenwert im Unterrichtsgeschehen ein. Darüber hinaus zeigt sich in den Antworten, dass die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Auffassungen besitzen, wie Textilunterricht auszusehen und was er in schulischen Bildungsprozessen zu leisten hat.¹⁵¹ Ein Textilunterricht, der im schulischen Kontext auf praktische Tätigkeiten fokussiert ist, läßt sich schwer von den Gestaltungsfächern, wie z. B. Kunst, abgrenzen. Hier warnten Beyer und Kafka bereits 1977, dass durch „eine zu einseitige Ausrichtung des Faches in Richtung ‚Gestalten‘ [...] die übrigen Belange des Faches [...] eliminiert werden“¹⁵². Demnach hat die einseitige Orientierung zur Folge, dass der Bildungsanspruch des Textilunterrichts nicht ausgeschöpft wird und gewinnbringende Lernprozesse verwehrt bleiben.

Ein Schulfach, das primär auf die Förderung manuell-praktischer Fertigkeiten der Schüler*innen bedacht ist, muß sich fortwährend im schulischen Bildungsplan legitimieren. Im gegenwärtigen Schulsystem spielt der Erwerb kognitiver und verbaler Fertigkeiten¹⁵³ eine fundamentale Rolle. Eine solche Schwerpunktsetzung führt ein Schulfach in eine prekäre Lage – eine Situation, in der

sich der Textilunterricht derzeit befindet. Dass dem Textilunterricht, wie er zurzeit an Schulen gehandhabt wird, Spuren aus der Vergangenheit anhaften, könnte daran liegen, dass der Wandel des Textilunterrichts in den Schulen bisher nicht ausreichend kommuniziert und umgesetzt worden ist. So hat das Schulfach versäumt, neue Zielsetzungen und Bildungspotenziale der Öffentlichkeit mitzuteilen,¹⁵⁴ überholte Praktiken zu revidieren und dessen Bedeutung in der kindlichen Bildung herauszustellen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass der Textilunterricht einen starken Wandel durchlaufen hat: von der Lebensnotwendigkeit, textile Techniken beherrschen zu können, bis in die heutige Zeit, in der diese Relevanz nicht mehr gegeben ist. Im modernen Textilunterricht geht es darum, textile Dinge und Phänomene kritisch zu betrachten, anstatt die Dinge unreflektiert selbst herzustellen. Die Lebensnotwendigkeit hat sich in eine andere Richtung entwickelt. Die Auseinandersetzung mit Textilien hat sich zwar gewandelt, dessen fundamentale Bedeutung jedoch nicht – sie ist dieselbe geblieben. Vor diesem Hintergrund repräsentiert sich die Lebensnotwendigkeit im Umgang mit Textilien in der heutigen Gesellschaft in einer neuen Form. Sie besteht gegenwärtig darin, den allgemein praktizierten Massenkonsum von Dingen auf Kosten anderer kritisch zu beleuchten, Alternativen zu erörtern und zu realisieren, um den Erhalt einer lebenswerten Zukunft zu sichern. Diesen Wandel im Textilunterricht gilt es der Gesellschaft zu kommunizieren und zu verdeutlichen.

3.2.2 *Stellungnahmen der Länder zum Textilen Gestalten als eigenständigem Schulfach*

Im Rahmen des Kapitels zum Legitimationsdruck des Textilen Gestaltens soll die Sicht der Bundesländer zum Textilen Gestalten als eigenständigem Schulfach im Zentrum stehen. Die Bildungsministerien der Länder wurden in einer schriftlichen Befragung gebeten, sich zu äußern und die Beweggründe für die Handhabung des Textilunterrichtes darzulegen. Die Intention lag darin, anhand der Stellungnahmen Ursachen herauszuarbeiten, die potenziell mit der Legitimationskrise des Schulfaches in Verbindung stehen könnten.

Das Textile Gestalten taucht im Lehrplan ausschließlich in Niedersachsen und Schleswig-Holstein als eigenständiges Schulfach auf. In den übrigen Ländern sind textile Lerninhalte in andere

¹⁴⁷ Beyer, Kafka. 1977. S. 15. Hervorhebung im Original. ¹⁴⁸ Vgl. ebd. ¹⁴⁹ Beyer, Kafka. 1977. S. 15. Hervorhebung im Original. ¹⁵⁰ Vgl. Eichelberger/Rychner. 2008. S. 223ff. ¹⁵¹ Vgl. ebd. S. 14. ¹⁵² Beyer, Kafka. 1977. S. 18. Hervorhebung im Original. ¹⁵³ Vgl. ebd. S. 17. ¹⁵⁴ Vgl. Beyer, Kafka. 1977. S. 17.

Schulfächer integriert oder im Lehrplan nicht mehr enthalten. Um einen aktuellen Überblick über die Gesamtsituation des Textilen Gestaltens in Deutschland zu erhalten, sollten alle sechzehn Länder befragt werden. Die zuständigen Ministerien der Länder wurden am 21. September 2020 per E-Mail kontaktiert.

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslage zwischen den Ländern bezüglich des Vorhanden- und Nicht-Vorhandenseins des Textilen Gestaltens im Lehrplan der Grundschule sind die Fragen differenziert gestellt worden. So erhielten die Bildungsministerien der Länder von Schleswig-Holstein und Niedersachsen¹⁵⁵, in denen das Textile Gestalten als eigenständiges Schulfach existiert,¹⁵⁶ die folgende Frage (hier am Beispiel von Schleswig-Holstein):

„Warum wurde für das Bundesland Schleswig-Holstein entschieden, ‚Textillehre‘ als ein eigenständiges Schulfach in den Bildungsplan der Grundschule aufzunehmen und bis heute daran festzuhalten?“

Demgegenüber sind die anderen Bundesländer, in denen das Textile Gestalten kein eigenständiges Schulfach in der Grundschule ist,¹⁵⁷ gebeten worden, die zwei nachfolgenden Fragen zu beantworten (hier am Beispiel vom Saarland):

1. Warum wurde für das Bundesland Saarland entschieden, das Textile Gestalten nicht bzw. nicht mehr als ein eigenes Schulfach in den Bildungsplan der Grundschule aufzunehmen?

2. Gleichen andere Schulfächer in der Grundschule durch die Vermittlung textiler Lerninhalte das Fehlen des Textilunterrichts aus? Wenn ja, welche Schulfächer leisten diesen Ausgleich und welche textilen Lerninhalte werden darin fokussiert?

Von sechzehn angefragten Ministerien meldeten sich zwölf zurück. Folgende Länder erteilten im Rahmen der Befragung Auskunft: *Baden-Württemberg, Bayern, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen*. Während sich Nordrhein-Westfalen telefonisch rückmeldete, äußerten sich die anderen elf Länder schriftlich per E-Mail. Von Berlin, Brandenburg, Hamburg und Hessen gab es auf die Anfrage keine Rückmeldung. Deshalb wird auf diese vier Länder kein Bezug genommen.

Grundlage für die Untersuchung und Auswertung bilden die Auskünfte der Bildungsministerien. Darüber hinaus verweisen einzelne Ministerien auf die Lehrpläne des Bundeslandes. An diesen Stellen sollen die darin befindlichen Kompetenzerwartun-

gen und Inhalte betrachtet werden, um deren Argumentation nachvollziehen zu können. Beantwortet ein Bundesland die Fragen, ohne dabei auf andere Quellen zu verweisen, so wird ausschließlich die schriftliche Antwort in der E-Mail für die Analyse herangezogen. Die Datensammlung erfolgt demgemäß, was die Länder selbst an Auskunft erteilen und worauf sie verweisen.

Nachfolgend werden die Rückmeldungen der Länder dargestellt. Begonnen wird mit den Auskünften der Gruppe B.¹⁵⁸ Hier sei angemerkt, dass die Mehrheit der Länder auf andere Schulfächer und deren Lehrpläne verweist, die ihrer Auffassung nach textile Lerninhalte vermitteln. Hierbei bietet es sich an, einen Blick in die verwiesenen Lehrpläne zu werfen, wie die textilen Lerninhalte vermittelt werden. Diese Betrachtung gibt Einblick in das Verständnis der Länder, das Textile Gestalten als ein eigenständiges Fach im Bildungsplan zu erhalten oder nicht. Die Erkenntnisse geben Aufschluss über deren Beweggründe zur Handhabung gegenüber dem Textilen Gestalten. Sollte ein Bundesland aus der Gruppe B im Rahmen der ersten Frage keine konkreten Gründe zur Abschaffung des Textilunterrichts nennen können, kann die Antwort zur zweiten Frage Anhaltspunkte liefern.

Im Anschluss an die zentralen Aspekte bezüglich des Textilunterrichts der Gruppe B rücken die Antworten der Gruppe A in den Fokus. Deren Antworten geben Aufschluss darüber, weshalb an diesem Schulfach bis heute festgehalten wird. Als Abschluss dient die Betrachtung und Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse der Befragung.¹⁵⁹

*Bremen*¹⁶⁰

Bezogen auf die Frage, weshalb das Textile Gestalten nicht bzw. nicht mehr in Bremen als eigenes Schulfach vorhanden ist, führt dessen Ministerium in der schriftlichen Rückmeldung keine konkreten Gründe an. Es erteilt die Information, dass es von 1983 bis 2001 einen Lehrplan Textiles Gestalten gegeben hat, der 2002 durch den Rahmenplan für die Grundschule abgelöst wurde. Laut Ministerium beinhaltet der Rahmenlehrplan Textilarbeit und das Technische Werken als Bestandteile des Sachunterrichts. Des Weiteren führt das Ministerium

¹⁵⁵ Zur besseren Lesbarkeit werden die Bildungsministerien mit den Ländernamen repräsentiert. Wenn bezüglich der Stellungnahme von Niedersachsen die Rede ist, ist damit das Auskunft gebende Bildungsministerium des Landes Niedersachsen gemeint. ¹⁵⁶ Die Länder, in denen das Textile Gestalten als eigenständiges Schulfach existiert, werden als Gruppe A zusammengefasst. ¹⁵⁷ Die Länder, in denen das Textile Gestalten kein eigenständiges Schulfach darstellt, werden als Gruppe B repräsentiert. ¹⁵⁸ Die Darlegung der Antworten der Länder erfolgt entsprechend ihres Eingangs. ¹⁵⁹ Aus Kapazitätsgründen erfolgt der Druck ohne Anhang der Masterarbeit. ¹⁶⁰ Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die von Bremen (Landesinstitut für Schule) erteilten Auskünfte.

an, dass der Sachunterricht in der Grundschule die Schüler*innen auf den Lernbereich WAT (Wirtschaft – Arbeit – Technik) in der Sekundarstufe I vorbereitet. Das Textile Gestalten ist, nach Auskunft von Bremen, in WAT integriert worden. Entsprechend finden sich Inhalte des Textilen Gestaltens im Sachunterricht in der Grundschule wieder. Bezüglich der zweiten Frage verweist Bremen auf textile Lerninhalte im Sachunterricht. Das Ministerium zeigt in der Antwort einen Auszug aus dem Inhaltsbereich 7 zum Lernfeld „Technik und Medien“. In diesem Auszug wird in Jahrgang 1 bis 4 das Herstellen von Produkten angestrebt. In Jahrgang 1/2 findet das Textile Anklang in Form eines Werkstoffes, der neben Werkstoffen, wie Papier und Holz, zum Herstellen von Produkten eingesetzt wird. In Jahrgang 3/4 werden Experimente zu Stoffeigenschaften vorgenommen, wozu Textilstoffe eingesetzt werden. Überdies wird das Textile Gestalten als eine Gestaltungs- und Ausdrucksform zur Beschäftigung mit einem Thema in Projekten im Bereich *Ästhetik* berücksichtigt. An dieser Stelle gibt das Ministerium den Hinweis, dass die konkrete Umsetzung der oben genannten Pläne in den einzelnen Schulen durch schulinterne Curricula festgelegt wird. Vereinzelt bieten Schulen Projektzeiten bzw. Arbeitsgruppen an. Ein mögliches Angebot ist hierbei das Textile Gestalten.

Nordrhein-Westfalen

Im Rahmen der Anfrage erteilte das Bildungsministerium telefonisch Auskunft. Bezüglich der ersten Frage gab Nordrhein-Westfalen keine Gründe an. Es erteilte die Information, dass das Textile Gestalten einen Teilbereich des Schulfaches Kunst darstellt und verwies auf dessen Lehrplan. Laut Ministerium sind darin die textilen Lerninhalte aufgeführt.¹⁶¹ Auf Grundlage dieser Auskunft erfolgte ein Blick in den Lehrplan des Schulfaches Kunst.¹⁶² Der Bereich des Textilen Gestaltens setzt sich aus folgenden drei Schwerpunkten zusammen: *Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen; Zielgerichtet gestalten; Präsentieren*. Diese Bereiche haben zum Ziel, dass die Schüler*innen Textilien reflektieren und sie als kulturell bedingt erfahren sowie das textile Material als gestaltbar verstehen. Mit Hilfe des zielgerichteten, experimentellen Gestaltens sollen die Schüler*innen ästhetisches Empfinden und technisches Können ausbauen. Im Bereich *Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen* sollen die Schüler*innen bis zum Ende der Schuleingangsphase textile Eigenschaften wahrnehmen und Textilien unterscheiden können. Darüber hinaus experimentieren die Schüler*innen mit Materialien und erproben mögliche Materialverbindungen, z. B. Flechten, Weben, Knoten. Bis zum Ende der Klasse 4 ist in diesem Bereich vorgesehen, dass Schüler*innen textile Techniken zum einen zur kreativen Gestaltung und zum

anderen zur Verfremdung von Gegenständen (z. B. Handschuhe) nutzen. Des Weiteren sollen die Schüler*innen bezüglich der Textilien recherchieren, woher sie stammen, wie sie verarbeitet werden und welche kulturellen Hintergründe sie besitzen (z. B. Gewebes aus anderen Ländern). Der Schwerpunkt *Zielgerichtet gestalten* umfasst gegen Ende der Schuleingangsphase die Kompetenzerwartung Textiles und Nicht-Textiles mit simplen Techniken zu verbinden. Am Ende von Klasse 4 sollen die Schüler*innen in der Lage sein, Spielobjekte und Räume aus textilen Materialien und Materialverbänden herzustellen (z. B. Windspiele, Zelte). Der dritte Schwerpunkt „Präsentieren“ umfasst gegen Ende der Schuleingangsphase das Verkleiden und Schmücken mit textilen Materialien (z. B. Fäden, Stoffe) von Spielobjekten, Räumen und von sich selbst. Am Ende der 4. Klasse sollen die Schüler*innen mit textilem Material und textilen Techniken Verkleidungen für Objekte, Räume und sich selbst finden.¹⁶³

*Baden-Württemberg*¹⁶⁴

Bezogen auf die Frage, das Textile Gestalten nicht bzw. nicht mehr als eigenes Schulfach in den Bildungsplan der Grundschule aufzunehmen, gibt Baden-Württemberg keine konkreten Gründe an. Es verweist auf die Entwicklung der Fächer Bildende Kunst und Textiles Werken seit 1993. So wurden diese 1993 noch als separate Schulfächer ausgewiesen, in der schulischen Praxis aber oftmals im Verbund unterrichtet. Im Jahr 2004 erfolgte die Zusammenlegung der Schulfächer Bildende Kunst, Textiles Werken, Musik und Sachunterricht zu einem Fächerverbund (Mensch, Natur und Kultur). Durch diese Vielfalt, die in diesem Verbund abgedeckt werden musste, setzten die unterrichtenden Lehrkräfte individuelle Schwerpunkte, die mitunter mit der entsprechenden Expertise der Lehrkraft in Verbindung standen. Die Schwerpunktsetzung führte dazu, dass nicht alle vier Einzelfächer gleichermaßen gelehrt wurden, sodass ein Mangel an Fachlichkeit festgestellt und später kritisiert worden ist. Aus den weiteren Ausführungen des Ministeriums geht hervor, dass dieser Umstand zu einer Auflösung des Fächerverbundes in die jeweiligen Einzelfächer geführt haben muss. Die Schulfächer Musik und Sachunterricht wurden demgemäß wieder getrennt, die Zusammenlegung der Fächer Bildende Kunst und Textiles Werken ist jedoch geblieben und in dem Schulfach Kunst/Werken überführt worden.

¹⁶¹ Vgl. Gedächtnisprotokoll zum Telefonat mit Lea Hoffmann (Schulministerium Nordrhein-Westfalen) am 24.09.2020 (16 Uhr). ¹⁶² Vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: Lehrplan Kunst für die Grundschule des Landes Nordrhein-Westfalen. 2008. S. 14. ¹⁶³ Vgl. ebd. ¹⁶⁴ Die Darstellung bezüglich Baden-Württemberg basiert ausschließlich auf den Auskünften des Ministeriums.

Bezüglich des Bildungsplans von Kunst/Werken von 2016 führt Baden-Württemberg zur Fächerfusion eine Erklärung der Begrifflichkeit des Faches an. Der Teilbegriff *Werken* soll bedeuten, dass mit allen Materialien, ob mit textilen oder nicht, gearbeitet wird. Laut dem Ministerium bedarf das Arbeiten mit textilen Materialien in der Fachbezeichnung keiner weiteren Differenzierung. Textile Techniken finden laut Ministerium im Bildungsplan Anklang. So wird nach deren Auskunft das Arbeiten mit textilen Techniken in den Inhaltsbereichen *Kinder erforschen und verarbeiten textile Materialien und Kinder zeichnen, drucken, malen/ Kinder werken/Kinder räumen um/Kinder spielen und agieren* ermöglicht. Des Weiteren soll es eine Liste geben, in der künstlerische und textile Verfahren sowie Techniken aufgeführt sind und somit auf das Arbeiten mit textilen Techniken im Fach Kunst/Werken hindeuten. Überdies gibt das Ministerium Auskunft darüber, dass zugunsten anderer Schulfächer im Fach Kunst/Werken Stundenkürzungen und inhaltliche Kürzungen vorgenommen werden mussten.

Hinsichtlich der zweiten Frage zur Vermittlung textiler Lerninhalte in anderen Schulfächern verweist Baden-Württemberg darauf, dass andere Schulfächer, wie Kunst/Werken, Musik und Sachunterricht, durch das Verfolgen übergeordneter allgemeiner Leitperspektiven, Bezugspunkte zur Textilen Bildung herstellen. Das Ministerium bezieht sich auf folgende Leitperspektiven und führt Beispiele dazu an: Verbraucherbildung (z. B. Wünschen und Brauchen, Upcycling), Medienbildung (z. B. Selbstdarstellung in den Medien etc.), Berufsorientierung (z. B. Kennenlernen von Berufen: Schneider und Schneiderin), Prävention und Gesundheit (z. B. Schutz durch Kleidung), Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (z. B. genderspezifische Kleidung) sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung (Auswirkungen der Globalisierung, Fairer Handel etc.). Laut dem Ministerium werden die fachlichen Inhalte besonders im Sachunterricht thematisiert, wohingegen das konkrete Verwenden und Erforschen textiler Materialien im Fach Kunst/Werken realisiert wird. Darüber hinaus verweist Baden-Württemberg auf die Möglichkeit der Schulen, beim Arbeiten in Projekten individuelle Schwerpunkte setzen zu können und im Ganztags das Textile Gestalten anzubieten.

Rheinland-Pfalz

Im Rahmen der Anfrage gibt das Ministerium Auskunft, weshalb das Textile Gestalten nicht als eigenes Schulfach im Bildungskanon in Rheinland-Pfalz vorzufinden ist. Im Jahr 1984 erschien der Lehrplan, worin die drei Lernbereiche Bildende Kunst, Textiles Gestalten und Werken (BTW) zu einem Schulfach zusammengefasst wurden. Das

Ministerium entnimmt die Gründe für die Zusammenlegung aus dem Lehrplan von 1984, die lauteten, vermeiden zu wollen, dass keiner der drei Bereiche frühzeitig abgewählt werden konnte und geschlechtsspezifische Rollenzuschreibungen bzw. eine vorschnelle Spezialisierung bezüglich der Lernbereiche umgangen werden sollten. Eine ganzheitliche Förderung wurde angestrebt. Die Lernbereiche sollten gleichermaßen berücksichtigt werden. Darüber hinaus beruft sich das Ministerium auf den aktuell geltenden Teilrahmenplan Kunst, der durch die Umstellung auf den Rahmenplan Grundschule im Jahr 2011 erschienen ist.¹⁶⁵ In diesem Teilrahmenplan sind die Inhalte der drei Lernbereiche Bildende Kunst, Textiles Gestalten und Werken in Form von Aktionsfeldern integriert worden. In diesen Aktionsfeldern wird angestrebt, das ästhetische Lernen früh zu fördern. Hierbei sollen Techniken eingeübt und in einen Bezug gesetzt werden. Der Teilrahmenplan Kunst beinhaltet die Aktionsfelder *Farbe, Raum und Körper, Fläche, Inszenierung sowie Kunst und Kunstschaffende*. Im Aktionsfeld *Farbe* werden Textilien als Beispiel für farbige Materialien für die Gestaltung eingesetzt.¹⁶⁶ Mit Textilien Raum- und Objektwirkungen zu verändern und textile Verfahren (z. B. Verknoten, Vernähen) zum Gestalten anzuwenden, stellen einen Bestandteil des Aktionsfeldes *Raum und Körper* dar.¹⁶⁷ Das Gestalten von Skulpturen, Objekten, Räumen und Körper aus Textilien, auch selbst hergestellten, bilden ebenfalls einen Teil des *Aktionsfeldes Raum und Körper*.¹⁶⁸ Das Aktionsfeld *Fläche* ermöglicht es den Kindern, mit unterschiedlichen Werkzeugen und Materialien (z. B. Textilien) Erfahrungen zu sammeln; darüber hinaus lernen die Schüler*innen, mit verschiedenen Materialien (u. a. mit Textilien) und Werkzeugen Flächen zu gestalten.¹⁶⁹ Im Rahmen des Aktionsfeldes *Inszenierung* lernen die Kinder, unterschiedliche Wirkungen von Verkleidungen wahrzunehmen und in einer Inszenierung zur Darstellung einzusetzen.¹⁷⁰

Saarland

Das Saarland beantwortet die Frage bezüglich des Textilen Gestaltens als eigenständiges Schulfach damit, dass es aus ihrer Sicht nicht mehr zeitgemäß ist und sich daher nicht mehr legitimieren lässt. An dieser Stelle wird auf die historische Entwicklung der Grundschule allgemein und des Sachunterrichts verwiesen. So gab es im Jahr 1971 das Textile Gestalten im Saarland noch als eigenständiges Schulfach für die 3. und 4. Klasse. Zu der Zeit wurde es, nach Auskunft des Ministeriums, als Ergänzung zum Kunstunterricht deklariert, worin

¹⁶⁵ Vgl. ebd. ¹⁶⁶ Vgl. Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.): Teilrahmenplan Kunst. 2011. S. 21. ¹⁶⁷ Vgl. ebd. S. 22. ¹⁶⁸ Vgl. ebd. S. 23. ¹⁶⁹ Vgl. ebd. S. 24f. ¹⁷⁰ Vgl. ebd. 27f.

zunächst vorrangig Mädchen, später auch Jungen, unterrichtet wurden. In den 70er Jahren erfolgte die Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne für einen zeitgemäßen Grundschulunterricht. Diese Überarbeitung betraf auch den damaligen Fächerkanon, der mit einer neuen begrenzten Stundenzahl auskommen musste, was dazu führte, dass inhaltlich Schwerpunkte gesetzt wurden. Themen im Rahmen des Textilen Gestaltens gehörten nicht mehr zu den verbindlichen Standardthemen. Das Saarland ist der Auffassung, dass die Förderung des sachgerechten und konzentrierten Arbeitens gleichermaßen mit anderen Techniken und Materialien gelingen kann und daher nicht auf Textilien und textile Techniken beschränkt sein muss. Aus den genannten Gesichtspunkten reichte der Bildungswert des Faches und das Wochenkontingent nicht aus, das Textile Gestalten als eigenes Schulfach im Saarland aufrechtzuerhalten. Textile Lerninhalte können inhaltlich im Kontext von Materialien, Werkstoffe und Geräte im Sachunterricht integriert werden. Das Saarland verweist auf die Bildende Kunst, worin als verbindlicher Inhalt das Gestalten mit Textilien berücksichtigt wird.¹⁷¹ Im Lehrplan differenziert sich der Inhalt *Gestalten mit Textilien* in das Erkunden von Materialeigenschaften (z. B. durch Sammeln, Fühlen und Sortieren von Textilien) und in unterschiedliche Ausdrucksformen und –qualitäten (z. B. Verkleiden und Schmücken, Weben, Objekte herstellen). Darüber hinaus findet sich der verbindliche Inhalt *Alltagsgegenstände*, worin zum einen Kleidung (im Kontext von früher/heute und Fremdes aus anderen Kulturen/Ländern) thematisiert wird und zum anderen das eigene Gestalten von Kleidung (z. B. aus Papier).

Mecklenburg-Vorpommern

Bezüglich der Frage zum Textilen Gestalten als eigenständigem Schulfach gibt das Ministerium keine Auskünfte. Es gibt den Hinweis, dass es keine Bestrebungen gibt, ein solches Schulfach in den Bildungskanon aufzunehmen. Die textilen Lerninhalte ordnet das Ministerium den Schulfächern Werken und Kunst zu. Inhalte im Werken umfassen in der 1. und 2. Klassenstufe die *Themen Fäden und textile Werkstoffe*, wozu die Schüler*innen Fäden zum Verbinden und Formen verwenden. Als beispielhafte Gestaltungsprodukte führt Mecklenburg-Vorpommern das Weben eines Türvorhangs und Fadenbilder an. Im Rahmen der 3. und 4. Klassenstufe liegt der Schwerpunkt auf der Gestaltung. Hier werden Webbilder und das Weben auf Pappe genannt. Darüber hinaus werden textile Werkstoffe für das Herstellen von Gebrauchsgegenständen (z. B. Handpuppen und deren Bekleidung) genutzt. Im Fach Kunst geht es um Materialien und deren Beschaffenheit. Hier lernen die Schüler*innen Eigenschaften von textilen Stoffen aller Art kennen und erproben diese künstlerisch.

*Sachsen-Anhalt*¹⁷²

Hinsichtlich des Textilen Gestaltens in der Grundschule hat das Bildungsministerium keine konkreten Gründe genannt, warum das Schulfach in Sachsen-Anhalt nicht existiert. Nach Auskunft des Ministeriums gibt es keine Bestrebungen, es einzuführen. Sachsen-Anhalt sieht das Textile Gestalten als Teil des Faches Gestalten in der Grundschule. In der schriftlichen Rückmeldung stellt das Ministerium auszugsweise die erwarteten Kompetenzen zum Ende des 2. und 4. Schuljahres im Fach Gestalten dar. In dem Fachlehrplan gibt es einen Bereich zum *Fertigen und Gestalten mit textilen Materialien*. Darin erwerben die Schüler*innen Teilkompetenzen. Diese umfassen das Wahrnehmen und Berücksichtigen von materialbezogenen Eigenschaften von Geweben, Fäden und Lederarten und die Differenzierung zwischen natürlichen und nicht-natürlichen Werkstoffen. Darüber hinaus sollen die Schüler*innen in der Lage sein, Gestaltungsideen mit Hilfe unterschiedlicher Fadenmaterialien zu verwirklichen. Die Kinder sollen Grundkenntnisse zu Eigenschaften (z. B. glatt, einfarbig), Materialien (z. B. Fäden, Naturfasern), Techniken (z. B. Schneiden, Flechten) und Werkzeugen (z. B. Schere, Sticknadel) erwerben und anwenden. Der Fachlehrplan *Gestalten* beinhaltet zudem den Bereich *Fertigen und Gestalten mit flexiblen und textilen Materialien*. Darin werden die Schüler*innen befähigt, bis zum Ende der 4. Klasse textile Materialien nach Herkunft und Eigenschaften zu untersuchen und sie *schöpferisch und wirkungsvoll einzusetzen*. Textile Materialien sollen zu Gebrauchsgegenständen und Mustern verarbeitet werden. Die Schüler*innen prüfen die Wirkung von Applikationsmaterial (z. B. Knöpfe, Perlen), befestigen dieses auf einem Untergrund und gestalten Flächen. In diesem Bereich sollen die Kinder Grundwissen erwerben. Dies umfasst Kenntnisse über textile Eigenschaften (z. B. reißfest, wasserabweisend), Materialien (z. B. Leder, Bast) und Techniken (z. B. Weben, Applizieren).

Bayern

Das Ministerium gibt Auskunft darüber, dass das Schulfach *Werken und Gestalten* einen besonderen Stellenwert in Bayern einnimmt und dafür zwei Unterrichtsstunden pro Woche vorgesehen sind. Zu den Gründen, weshalb das Textile Gestalten nicht als eigenes Schulfach in Bayern existiert, äußert sich das Ministerium nicht. Es verweist bezüglich des Faches *Werken und Gestalten* auf die Lerninhalte im Lehrplan, auf das Profil des Faches und auf dessen Umsetzungsmöglichkeiten in Form von Aufgabenbeispielen.

¹⁷¹ Vgl. ebd. ¹⁷² Die folgende gesamte Darstellung bezüglich Sachsen-Anhalt basiert auf den Auskünften des Ministeriums für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt.

Das Schulfach *Werken und Gestalten* gliedert sich in vier Lernbereiche (1. Gestaltungselemente und Gestaltungsprinzipien, 2. Materialien, 3. Arbeitstechniken und Arbeitsabläufe, 4. Kulturelle Zusammenhänge). Während im Lernbereich 1 Textilien als Lerninhalt nicht konkret aufgeführt sind, finden sich diese in den drei anderen Lernbereichen wieder. So werden textile Materialien in der 1. und 2. Schulstufe im Lernbereich 2 eingesetzt, um mit verschiedenen Sinnen wahrzunehmen, deren Eigenschaften zu beschreiben und sie bei der Herstellung von Werkstücken einzusetzen.¹⁷³ Außerdem vollziehen die Schüler*innen die Herkunft der bei der Gestaltung verwendeten (textilen) Materialien nach und lernen, verantwortungsbewusst und nachhaltig mit diesen Materialien umzugehen.

Hierbei erwerben die Schüler*innen Fachbegriffe wie Fäden, Schafwolle, Filz.¹⁷⁴ Im Kontext der 3. und 4. Klassenstufe stellen textile Materialien einen Inhalt des Lernbereichs Materialien dar. Neben der Unterscheidung von Materialien und deren Eigenschaften wählen die Kinder Materialien aus, um entsprechend der Techniken und der Funktion ein Werkstück zu gestalten. Bezüglich der Materialien erfahren die Schüler*innen mehr über deren Herkunft und Verarbeitung, um diese nach gestalterischen, praktischen und ökologischen Kriterien (z. B. Nachhaltigkeit) zu beurteilen. Ziel ist, dass die Schüler*innen ihre Kenntnisse in einem nachhaltigen Umgang mit den Materialien einsetzen.¹⁷⁵ Im Lernbereich 3 Arbeitstechniken und Arbeitsabläufe stehen in der 1. und 2. Klassenstufe Arbeitstechniken im Fokus, wie Weben, Sticken, Applizieren oder Flechten. In diesem Lernbereich sollen die Schüler*innen die Arbeitstechniken sachgerecht ausführen sowie Arbeitsprozesse mit Fachbegriffen beschreiben können. Darüber hinaus sollen die Kinder befähigt werden, diese Arbeitstechniken an Alltagsgegenständen zu erkennen und zu benennen. Für die Schulstufe 3 und 4 ist die präzise Ausgestaltung von Arbeitsprozessen bedeutend. Außerdem beinhaltet der Lernbereich das sachgerechte Ausführen von Arbeitstechniken wie Häkeln und Stricken mit dem Ziel, Verbindungen zwischen der Funktion, dem Herstellungsprozess und dem Erscheinungsbild des Gestaltungsobjektes zu erfassen. Die Schüler*innen lernen die Arbeitstechniken im Kontext von Handwerk, industrieller Fertigung und Kunsthandwerk zu erkennen und zu beschreiben. Die Lernenden werden mit Fachbegriffen wie einfache Naht, mehrteiliger Stich oder nachwachsende Rohstoffe vertraut gemacht.¹⁷⁶

Im Lernbereich 4 *Kulturelle Zusammenhänge* werden Bezüge in den Klassenstufen 3 und 4 erwähnt, z. B. Stickerei und Maschenware. Die Betrachtung dient dazu, sich mit der eigenen oder fremden Kultur auseinanderzusetzen. Ziel ist, den Entste-

hungsprozess vom Ursprung bis zum Endprodukt zu verstehen, z. B. vom Schaf über die Wolle zum Gewebe. Anhand dieses Lernprozesses sollen die Kinder Berufe kennenlernen (z. B. Schäfer*in).¹⁷⁷ Als Beispiele nennt das Ministerium *Applikation – Gestaltung eines Nikolaussäckchens*, mit den Bräuchen zum Nikolaustag und der Gestaltung eines Nikolaussäckchens.¹⁷⁸ Zum anderen wird das Beispiel *Das magische Auge – Wickelarbeit aus Mexiko* aufgeführt. In diesem Format setzen sich die Schüler*innen mit der Kultur der Huichol-Indianer auseinander und stellen einen „Glücksbringer“ her.¹⁷⁹ Beide Beispiele sind für die 1. und 2. Schulstufe vorgesehen.

*Sachsen*¹⁸⁰

Zum Textilen Gestalten gibt Sachsen den Hinweis, dass ein eigenes Schulfach nicht vorgesehen ist. Inhalte des Textilen Gestaltens sollen in der Grundschule vorhanden sein. Nach Auskunft des Ministeriums wird das Textile Gestalten zusätzlich durch Angebote im Ganzttag integriert. Das Ministerium führt als Beispiel für die Integration textiler Lerninhalte das Schulfach *Werken* an. Diesbezüglich hat Sachsen in der Rückmeldung einen Auszug aus dem Lehrplan für das Schulfach *Werken* ergänzt. Der Auszug beinhaltet einen Lernbereich und einen Wahlbereich für die 1. und 2. Klassenstufe.¹⁸¹ Im Lernbereich steht das *Bauen stabiler Konstruktionen* im Mittelpunkt. Darin wird angestrebt, dass die Schüler*innen Kenntnisse über konstruktive und funktionale Zusammenhänge erwerben, um diese beim Bauen technischer Objekte anwenden zu können. Dies schließt mit ein, für die Herstellung dieser Objekte Materialien zu vergleichen und passend auszuwählen. In diesem Kontext sind unter anderem Textilien als Materialien aufgeführt, die als Ausgangsbasis für den Bauprozess dienen können. Neben dem Lernbereich gibt es

¹⁷³ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. LehrplanPLUS. Werken und Gestalten. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/werken-und-gestalten> [Letzter Zugriff am 30.11.2020]. ¹⁷⁴ Vgl. ebd. ¹⁷⁵ Vgl. ebd. ¹⁷⁶ Vgl. ebd.

¹⁷⁷ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. LehrplanPLUS. Werken und Gestalten. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/werken-und-gestalten> [Letzter Zugriff am 30.11.2020]. ¹⁷⁸ Vgl. Illustrierende Aufgaben zum LehrplanPLUS. Grundschule, Werken und Gestalten, Jahrgangsstufen 1/2. Applikation – Gestaltung eines Nikolaussäckchens. S. 1-5. 2017. S. 2. URL: https://www.lehrplan-plus.bayern.de/sixcms/media.php/72/WG_1-2_LB%201_Aplikation-Nikolauss%C3%A4ckchen.pdf. [Letzter Zugriff am 30.11.2020]. ¹⁷⁹ Vgl. Illustrierende Aufgaben zum LehrplanPLUS. Grundschule, Werken und Gestalten, Jahrgangsstufen 1/2. Das magische Auge – Wickelarbeit aus Mexiko. S. 1-5. 2018. S. 2. URL: https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/WG_1-2%20LB%204_magisches%20Auge.3104822.pdf. [Letzter Zugriff am 30.11.2020]. ¹⁸⁰ Die folgenden Ausführungen des Landesamtes für Schule und Bildung Sachsen beziehen sich auf deren Auskünfte und auf den Auszug aus Lehrplänen.

¹⁸¹ Die linke Spalte im Auszug bildet die Lernziele und Lerninhalte ab, während in der rechten Spalte Bemerkungen aufgeführt sind, die als Empfehlungen für die Umsetzung zu verstehen sind. Vgl. Staatsministerium für Kultus. Freistaat Sachsen. Lehrplan Grundschule. Werken. Dresden 2019. S. IV.

den Wahlbereich *Vom Nutzen textiler Werkstoffe*. Mit diesem Lernfeld wird das Kennen textiler Werkstoffe bei den Lernenden intendiert. Darunter fallen die Werkstoffe selbst, deren Verwendung und Eigenschaften. Darüber hinaus ist das Herstellen eines Gegenstandes Inhalt des Wahlbereiches. Als Umsetzungsmöglichkeiten werden technische Textilien, Textilrecycling sowie natürliche oder synthetische Fasern aufgeführt. Das Einsetzen digitaler und traditioneller Medien und das Experimentieren werden als Methoden vorgeschlagen. Der Hinweis auf Bildung für nachhaltige Entwicklung ist als überfachliches Erziehungs- und Bildungsziel¹⁸² gegeben.

Thüringen

Zur Frage, weshalb das Textile Gestalten nicht bzw. nicht mehr als eigenständiges Schulfach in Thüringen vorzufinden ist, gibt das Bildungsministerium keine Antwort. Nach dessen Auskunft existiert das Schulfach in Thüringen nicht und bezüglich der inhaltlichen Schwerpunkte des Textilen Gestaltens verweist es auf deren Integration in die Lernbereiche der Fächer Kunsterziehung und Werken. Kunsterziehung gliedert sich in die Lernbereiche: *Farbe, Fläche, Körper, Raum und Auseinandersetzung mit Kunst*. In diesen Lernbereichen beschäftigen sich die Schüler*innen ausführlich mit unterschiedlichen Materialien, ohne konkrete Materialien zu nennen.¹⁸³ Hier findet sich kein direkter Bezug zum Textilen Gestalten. Im Rahmen des Werkens bezieht sich das Ministerium auf den Lernbereich *Fertigen von Spiel- und Gebrauchsgegenständen*. Hier erkunden und erproben die Schüler*innen Werkmaterialien, planen und führen Werkaufgaben aus und präsentieren und beurteilen ihre eigenen Werkergebnisse.

Beim Erkunden und Erproben von Werkmaterialien erkunden die Schüler*innen den Aufbau eines Fadens und dessen Struktur. Bis zum Ende der 4. Klassenstufe analysieren die Schüler*innen verschiedene Fäden und textile Flächen unter Berücksichtigung von Prüfkriterien. Darüber hinaus lernen sie textile Flächen aufgrund ihrer Struktur zu unterscheiden. Wenn die Schüler*innen eine Werkaufgabe planen, so lernen sie, geeignete Fasern und Fäden für das Werkstück auszuwählen. Bis zum Ende der 4. Schulstufe können die Schüler*innen Garne und Stoffe auswählen und ihre Wahl begründen.¹⁸⁴ Im Kontext der Ausführung von Werkaufgaben lernen die Schüler*innen bis zum Ende der Schuleingangsphase filzen, kneten, flechten und mit Fäden zu gestalten innerhalb einer Werkaufgabe. Bis zum Ende der 4. Klassenstufe ist das sachgerechte Herstellen und Verzieren einer textilen Fläche vorgesehen. Weben und Aneinandernähen von Stoffteilen sind Beispiele für das Herstellen einer textilen Fläche. Zur Verzierung werden Stickstiche eingesetzt.¹⁸⁵

Im Bereich *Werkergebnisse präsentieren und beurteilen* werden die Schüler*innen befähigt, die Aufbereitung von Wolle und Baumwolle zu beschreiben und Materialeigenschaften zu erforschen.

Bis zum Ende der 4. Klassenstufe lernen die Schüler*innen, aus den Versuchen mit Fäden und Stoffen Materialentscheidungen zu treffen.¹⁸⁶ Die Schüler*innen sollen sparsam mit textilen Werkstoffen umgehen und dies begründen können. Durch die bewusste Verwendung von textilen Restmaterialien können die Schüler*innen diese Wertschätzung bis zum Ende der Klassenstufe 4 zum Ausdruck bringen. Indem die Lernenden bis zum Ende der Schuleingangsphase praktisch tätig werden (z. B. Spinnen von Hand), vollziehen sie textile Techniken nach, lernen diese zu schätzen und bauen ihr Interesse für die Entwicklung textiler Handwerke aus. Sie erfahren Wertschätzung gegenüber selbst hergestellten Werken und achten die Tätigkeiten der Menschen in Vergangenheit und Gegenwart sowie in fremden Kulturen.¹⁸⁷

Nach den Ausführungen zu den Rückmeldungen der Gruppe B folgen die Auskünfte der Länder aus der Gruppe A.

Niedersachsen

Auf die Frage, warum das Land Niedersachsen das Textile Gestalten als eigenständiges Schulfach priorisiert, gibt das Niedersächsische Kultusministerium aus Kapazitätsgründen keine Auskunft. In der Rückmeldung verweist die Behörde auf die Möglichkeit, sich zur Recherche an die hausinterne Bibliothek zu wenden. Diese Anfrage ergab keine verfügbaren Informationen. In der schriftlichen Rückmeldung erläutert das Ministerium die legitime Etablierung des Textilen Gestaltens als eigenständiges Schulfach und die aktuelle Situation, dabei zu bleiben. Bezüglich der pädagogischen Begründung des Schulfaches empfiehlt Niedersachsen den Blick in das Kerncurriculum. Im durch das Kerncurriculum festgeschriebenen Bildungsauftrag des Schulfaches Textiles Gestalten werden Textilien als Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt und Kultur der Schüler*innen in Form von Bekleidung und textilen Gegenständen angesehen.¹⁸⁸

¹⁸² Vgl. ebd. ¹⁸³ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Kunsterziehung. Erfurt 2010. S. 7ff. ¹⁸⁴ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Kunsterziehung. Erfurt 2010. S. 12f. ¹⁸⁵ Vgl. ebd. S. 13f. ¹⁸⁶ Vgl. ebd. S. 15. ¹⁸⁷ Vgl. Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Kunsterziehung. Erfurt 2010. S. 15. ¹⁸⁸ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Kunst. Gestaltendes Werken. Textiles Gestalten. Hannover 2006. S. 32.



Materialerkundungen im Textilunterricht/Textile Techniken in der Schule. Fotos: Lucia Schwalenberg.

Anhand von Textilien soll Wissen über komplexe Prozesse vermittelt werden. Das Verständnis über Textilien als Indikatoren für vielfältige Zusammenhänge soll dazu dienen, bei den Lernenden Erkenntnisse über soziale, kulturelle, ästhetische, ökologische und technologische Entwicklungen zu initiieren. Überdies erwerben die Schüler*innen anhand textiler Materialien im Gestaltungsprozess handwerkliche sowie künstlerische Fertigkeiten. Der Gestaltungsprozess soll im Kontext der genannten Entwicklungen betrachtet werden und die Schüler*innen zu kritischem, vernetztem Denken und Handeln anregen. Durch die intensive Auseinandersetzung mit Textilien als Teil gesellschaftlicher Zusammenhänge wird bei den Lernenden ein kritisches Bewusstsein in der textilen Dingwelt und ein verantwortungsvoller Umgang mit Textilien angestrebt.¹⁸⁹

Schleswig-Holstein

Als Gründe zur Aufnahme und Erhaltung des Textilunterrichts im Bildungsplan der Grundschule in Schleswig-Holstein verweist die Ministerielle Fachaufsicht für Textillehre auf das besondere Bildungspotenzial des Textilunterrichts (in Schleswig-Holstein als *Textillehre* bezeichnet) und die darin vergegenwärtigten Grundprinzipien des vernetzten Lernens und der Handlungsorientierung. Das Schulfach *Textillehre* basiert auf dem mehrperspektivischen *Material-Literacy-Konzept*, worin die Schüler*innen durch vernetztes Wissen und Können den bewussten Umgang mit Dingen lernen. Der Lernprozess zielt darauf ab, die Schüler*innen auf eine verantwortungsvolle Lebensführung und gesellschaftliche Teilhabe vorzubereiten.

Entsprechend des *Material-Literacy-Konzeptes* bilden Textilien einen lebensnotwendigen Be-

standteil der materiellen Kultur der Gesellschaft und stellen im Fach *Textillehre* die Ausgangsbasis des Unterrichts dar. Die Omnipräsenz des Textilen wird genutzt, um einen Lebensweltbezug für die Lernenden zu schaffen. Die Betrachtung des Kleidens, Wohnens und der technischen Textilien im Fach *Textillehre* dient dazu, Entscheidungs- und Handlungskompetenz zu erzielen. Bezogen auf die textilen Lerninhalte finden in der Grundschule in Schleswig-Holstein textile Verkleidungen, biografische und haptische Erfahrungen und die Kommunikationsfunktion von Kleidung Berücksichtigung.

Nach Auskunft des Ministeriums ist es wichtig, sich mehrperspektivisch mit textilen Themen zu beschäftigen und ökonomische, ökologische, biografische, kulturelle, ästhetische, technische und funktionale Zugänge zu ermöglichen. Neben der ganzheitlichen Auseinandersetzung mit textilen Inhalten spielt die visuelle Wahrnehmung und Förderung feinmotorischer Fertigkeiten eine besondere Rolle, weil dies in der Entwicklung im Schreibprozess und somit auf den Schulerfolg der Kinder einen nachhaltigen Einfluss hat. Durch die Beschäftigung mit unterschiedlichen textilen Techniken soll diese feinmotorische Förderung umgesetzt werden.

Unter Rückbezug auf die Fachanforderungen verweist Schleswig-Holstein darauf, dass das Fach *Textillehre* im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen in den letzten Jahrzehnten eine Wandlung vollzogen hat. In den 1970er/80er Jahren stand das endproduktorientierte Handarbeiten im Zentrum, worin die Förderung textiler Fertigkeiten (Sticken,

¹⁸⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 2006. S. 32.

Stricken, Nähen) von Bedeutung war. Im Jahr 1996 sollten demgegenüber textile Techniken dazu verwendet werden, die Schüler*innen die Unterrichtsinhalte (wie z. B. „Textilien in der Konsumgesellschaft“, „Textilien als Ausdrucksmittel einer Kultur“) handlungsorientiert erschließen zu lassen und auf diese Weise vernetztes Lernen zu ermöglichen. Das Ministerium erläutert, dass das Schulfach Textillehre die Vorurteile, die diesem Fach gegenwärtig noch anhaften, überwunden hat.

In den Ausführungen wurden die Rückmeldungen im Rahmen der Untersuchung vorgestellt. Die Darstellung gibt einen Überblick über die Handhabung Textiler Bildung in zwölf Bundesländern und zur Situation Textiler Bildung in den Grundschulen. Die Tabelle veranschaulicht die Integrationen Textiler Bildung in verschiedene Schulfächer aus Sicht der zwölf Bundesländer:

Textile Bildung im Textilunterricht	Textile Bildung im Werkunterricht	Textile Bildung im Kunstunterricht	Textile Bildung im Sachunterricht
		Baden-Württemberg (Kunst; Sachunterricht)	
	Bayern (Werken und Gestalten)		
			Bremen (Sachunterricht)
	Mecklenburg-Vorpommern (Werken; Kunst)		
Niedersachsen (Textiles Gestalten)			
		Nordrhein-Westfalen (Kunst und Gestaltung)	
Rheinland-Pfalz (Bildende Kunst; Textiles Gestalten; Werken = BTW)			
		Saarland (Bildende Kunst; Sachunterricht)	
	Sachsen (Werken)		
		Sachsen-Anhalt (Gestalten)	
Schleswig-Holstein (Textillehre)			
	Thüringen (Werken; Kunsterziehung)		

Tabelle 1: Verortung Textiler Bildung in Schulfächer aus Sicht der einzelnen Bundesländer.¹⁹⁰

Die Übersicht veranschaulicht, dass bezüglich der Textilen Bildung in der Grundschule in den zwölf Bundesländern keine klare, einheitliche Linie herrscht. Jedes Bundesland setzt eigene inhaltliche Schwerpunkte, ordnet die Textile Bildung individuell dem einen oder dem anderen Schulfach zu oder

verteilt sie auf mehrere Schulfächer.

Im Folgenden werden Auffälligkeiten und Parallelen bezüglich der Handhabung Textiler Bildung in den Bundesländern verdeutlicht. Bezogen auf die Gruppe B ist festzuhalten, dass die Mehrheit der Länder keine konkreten Auskünfte darüber angibt, weshalb der Textilunterricht nicht bzw. nicht mehr als eigenständiges Schulfach im Bundesland vorzufinden ist. Insgesamt führen drei Bundesländer Beweggründe an.

So ist der Textilunterricht im Saarland als eigenes Schulfach aus dem Bildungsplan genommen worden, da dieser nach der Auffassung der 1970er Jahre nicht mehr zeitgemäß war und aufgrund der Überarbeitung der Lehrpläne Stundenkürzungen vorgenommen wurden. Der Textilunterricht war von Stundenkürzungen betroffen. Baden-Württemberg erwähnt ebenfalls Stundenkürzungen.

Darüber hinaus fehlten den Lehrkräften in Baden-Württemberg die Expertise für die zu vermittelnden Lerninhalte. Das Textile Gestalten ist in Rheinland-Pfalz mit den Schulfächern *Bildende Kunst und Werken* zu einem Verbund zusammengelegt worden, um die Schüler*innen in allen drei

¹⁹⁰ Tabelle: Elena Hardenberg 2020.



Materialien für den Textilunterricht. Foto: Lucia Schwalenberg.



Materialboxen. Foto: Franziska Langner.

Lernbereichen gleichermaßen zu bilden. Es verkörpert in Rheinland-Pfalz demnach kein eigenes Schulfach mehr. Die Vermittlung der textilen Lerninhalte soll im Fächerverbund *Bildende Kunst/Textiles Gestalten/Werken* sichergestellt werden.

Bezogen auf die zweite Frage fällt auf, dass die Mehrheit der Ministerien auf die Integration und Vermittlung textiler Lerninhalte in andere Schulfächer der Grundschule verweist. Die Textile Bildung stellt darin meist einen Teilbereich des Schulfaches dar. Wird ein Blick in die Lehrpläne sowie die Kompetenzerwartungen und Inhalte geworfen, so werden Textilien vorwiegend im Kontext von Gestaltungsprozessen betrachtet. Hierbei stellt das Textile beispielsweise einen Werkstoff dar, womit etwas hergestellt werden kann (z. B. in Bremen, Mecklenburg-Vorpommern). Gewissermaßen dienen die Textilien dort lediglich als Mittel zum Zweck, etwas zu gestalten oder herzustellen. Sie stehen selbst nicht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Das Textile wird demnach, wie z. B. Papier oder Holz, isoliert als Material angesehen. Ein konkreter Hinweis für dieses Verständnis bietet die Auskunft von Thüringen mit der Formulierung *Inhalte des Schwerpunkts textiles Gestalten*. Die Schreibweise *textiles Gestalten*, wobei *textiles* kleingeschrieben ist, zeigt lediglich eine Konkretisierung des Gestaltens an. Hierbei wird erwähnt, womit gestaltet wird und welchen Stellenwert das Textile darin besitzt. Bezogen auf den konkreten Herstellungsprozess von Objekten spielt in Thüringen das sachgerechte Ausführen textiler Techniken eine bedeutende Rolle im Gestaltungsprozess. In Mecklenburg-Vorpommern zielt die Gestaltung mit Textilien auf ein textiles Endprodukt. Hier beschäftigen sich die Schüler*innen zwar mit Textilien und deren Herstellung, dies geschieht jedoch nur auf der Ebene des Gestaltungsprozesses. Die Kinder erwerben Wissen und Können rein bezogen auf das herzustellende Objekt.

In mehreren Ländern zeigt sich die Gemeinsamkeit, dass Schüler*innen Textilien wahrnehmen und sich mit deren Eigenschaften vertraut machen (z. B. in Nordrhein-Westfalen, Sachsen-Anhalt). Die Schüler*innen sammeln auf diese Weise erste Erfahrungen mit Textilien. Diese Erfahrungen und das erworbene Wissen scheinen jedoch vorrangig bedeutend für das Gelingen des Gestaltungsprozesses selbst zu sein und weniger für die im Alltag befindlichen Textilien, worin z. B. die Eigenschaften von Bekleidung in spezifischen Kontexten relevant sind. Ein weiteres Beispiel für eine Auseinandersetzung mit Textilien bildet das Verkleiden (z. B. Saarland, Rheinland-Pfalz). Dies ist ein guter Anhaltspunkt, um unterschiedliche Rollen auszuprobieren und Wirkungen mit Verkleidung erzielen zu können. Jedoch erscheint dieser Ansatz isoliert betrachtet von der Lebenswelt fernab der Realität der Schüler*innen. Dabei ergeben sich Erkundungen der Alltagsbekleidung und deren Funktion und Wirkung in der eigenen oder fremden Kultur (Schutzfunktion, Mode, Gruppenzugehörigkeit). In vereinzelt Lehrplänen (z. B. Thüringen) werden die Herkunft und die Verarbeitung von Textilien thematisiert. Hierbei erlangen die Schüler*innen Kenntnisse darüber, wie aus der Baumwollpflanze Garn entsteht. Jedoch kann sich der Lernprozess nicht voll entfalten, da der Kontext zum realen Alltag fehlt.¹⁹¹ Darüber hinaus wird der Herstellungsprozess nicht kritisch reflektiert und bewertet.

Eine Gegenüberstellung von natürlichen und synthetischen Fasern in der Bekleidungsindustrie findet selten statt. Lediglich Sachsen thematisiert natürliche und synthetische Fasern. Allerdings wird der Lerninhalt nur im Wahlbereich angeboten und ist nicht für alle Schüler*innen verbindlich.

¹⁹¹ Der Lerninhalt wird im Detail betrachtet, ohne dabei das große Ganze im Blick zu behalten. Dies könnte es den Kindern erschweren, den Sinn dieses Lerninhaltes zu verstehen.

In manchen Lehrplänen ist der Ansatz ersichtlich, Reflektieren und Bewerten bei Kindern frühzeitig zu schulen (z. B. in Thüringen). Hier wird beispielsweise der gestalterische Arbeitsprozess und das fertiggestellte Endprodukt reflektiert und bewertet. Damit die Schüler*innen zu kritischen Alltagsakteuren und –akteurinnen werden können, ist es relevant, ihnen zusätzlich das Reflektieren und Bewerten gesellschaftlicher Prozesse (z. B. Massenkonsum) näherzubringen und exemplarisch anhand des Textilen zu veranschaulichen. Vor dem Hintergrund, den Lernenden einen verantwortungsvollen Umgang mit Dingen zu vermitteln, sollten allgemeine Folgen des eigenen Handelns als Teil der Gesellschaft thematisiert, reflektiert und bewertet werden.

In mehreren Ländern findet sich der Ansatz, dass Kinder lernen, sparsam mit den für das Gestaltungsobjekt verwendeten Materialien zu arbeiten (z. B. Thüringen, Bayern). Dies könnte an dieser Stelle weitergeführt werden, indem sie beispielsweise lernen, sorgsam mit ihrer Bekleidung umzugehen. Bayern greift die Vermittlung der Herkunft und Verarbeitung von Textilien dazu auf, dass die Kinder diese Prozesse unter ökologischen Gesichtspunkten reflektieren und bewerten. Das Land geht so über den Gestaltungsprozess hinaus und bezieht die Alltagswelt der Schüler*innen mit in das Unterrichtsgeschehen ein. Ein weiterer positiver Ansatz findet sich in Bayern in der Thematisierung von Textilien im kulturellen Kontext. Darin *begreifen* die Schüler*innen Textilien als Teil der materiellen Kultur und ihrer Identität. In diesem Zusammenhang befassen sich die Schüler*innen in Bayern gleichermaßen mit Objekten einer für sie unbekanntem Kultur. Textilien als Indikatoren für kulturelle Zusammenhänge bieten vielfältige Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit der eigenen Welt. Diese Möglichkeiten werden jedoch, außer in Bayern, in den anderen Ländern in dieser Form nicht ausreichend genutzt.

An den genannten Auffälligkeiten wurde die Problematik bezüglich der Integration textiler Lerninhalte in andere Schulfächern verdeutlicht. Die Mehrheit der Länder scheint textile Lerninhalte lediglich oberflächlich *anzureißen* und geht nicht in die Tiefe. Textilien werden marginal thematisiert. Es fällt auf, dass der Lerninhalt vorrangig beim Gestalten Anklang findet, in keinen Kontext eingebettet ist und wenig Bezug zur Lebenswelt sowie zu den Interessen der Schüler*innen aufweist.

In der Form, in der die Textile Bildung in den Lehrplänen Anklang findet, ist vernetztes Lernen mit Textilien kaum möglich. Es stellt einen Teilbereich eines anderen Faches dar und die volle Entfaltung bleibt aus. Textilien werden nicht als

Indikatoren für gesellschaftliche Zusammenhänge verstanden, sodass komplexe Lernprozesse nicht möglich sind. Darüber hinaus kommt der kritische Umgang mit Textilien inhaltlich zu kurz und die Omnipräsenz und die Selbstverständlichkeit des Textilen werden nicht weiter hinterfragt. Textile Lerninhalte werden inhaltsleer im Kontext der Gestaltung betrachtet. Den Fokus auf die Gestaltung zu legen, kann dazu führen, dass sich die Textile Bildung nur schwer von der Bildung, wie sie im Kunstunterricht vorzufinden ist, abgrenzen lässt.

Es ist zu vermuten, dass die isolierte bzw. einseitige Auseinandersetzung mit Textilien auf mangelndes Wissen bezüglich der Komplexität Textiler Bildung und dessen Potenzial in der kindlichen Bildung zurückzuführen ist. In dieser marginalen Form, in der textile Lerninhalte zumeist im Kontext von Gestaltung aktuell in den einzelnen Ländern vermittelt werden, bedarf es keines eigenen Schulfaches mit einer festgelegten Wochenstundenanzahl. In der Zeit, in der die Lehrpläne überarbeitet wurden, sind die Möglichkeiten des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung vermutlich nicht ausreichend kommuniziert worden.¹⁹² Die damaligen Umstände mit allgemeinen Stundenkürzungen und der Tatsache, dass der Textilunterricht noch immer mit dem unreflektierten Handarbeitsunterricht der Vergangenheit in Verbindung gebracht wurde, erleichterten es, Stundenkürzungen am Textilunterricht durchzusetzen. Vermutlich haben mehrere Bundesländer zu der Zeit ähnlich gehandelt wie das Saarland. Bezüglich der gegenwärtigen Integration textiler Lerninhalte in andere Schulfächer zeigt sich, dass bis heute keine ausreichende Kommunikation stattgefunden hat, die dazu führen könnte, den Textilunterricht fest als eigenständiges Schulfach in der kindlichen Bildung zu verankern. Es ist offensichtlich nicht klar kommuniziert worden, welche Inhalte und Ziele konkret mit der Textilen Bildung erreicht werden können. Auch sie unterliegen dem Wandel der Zeit. Dies führte vermutlich dazu, dass der inhaltliche Kern des Textilunterrichts in den Ländern unterschiedlich aufgefasst worden ist, dementsprechend dessen Handhabung in den einzelnen Ländern ausfällt und von den Lehrkräften different praktiziert wird.¹⁹³ Dort, wo Neuerungen und Möglichkeiten des Textilunterrichts stärker kommuniziert worden sind (z. B. in Niedersachsen und Schleswig-Holstein), entstand für den Textilunterricht notwendiger Raum zur Vermittlung textiler Lerninhalte und gab den Schüler*innen die Chance zum ganzheitlichen

¹⁹² Diesbezüglich wird erkennbar, was Beyer und Kafka bereits 1977 feststellten (vgl. Kapitel 3.2.1). ¹⁹³ Diese Uneinheitlichkeit wird in der obigen Tabelle veranschaulicht. Sie vergegenwärtigt den Stand, dass sich bis heute an der prekären Situation des Textilunterrichts in den einzelnen Bundesländern wenig verändert hat.

Erschließen komplexer Zusammenhänge. In diesen Ländern wird bis heute am Textilunterricht als eigenständiges Schulfach festgehalten.

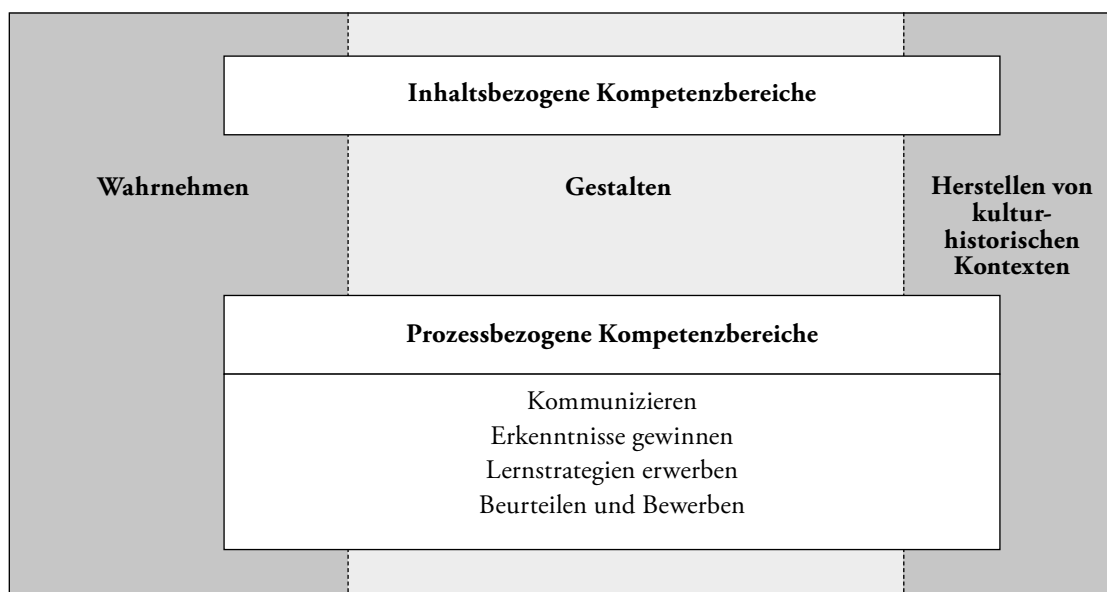
Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Handhabungen Textiler Bildung in den Ländern zeigt deutlich, welche nachhaltigen Konsequenzen fehlende Kommunikation und Aufklärung bezüglich der Komplexität Textiler Bildung in den 1970er Jahren für den Textilunterricht in Deutschland hatte. Es ist ersichtlich, dass die Länder die Auffassung teilen, dass Textilien ausdrücklich in der kindlichen Bildung vorkommen müssen, die konkrete Umsetzung bedarf jedoch einer weiteren Intensivierung und Kontextualisierung. Würde eine solche Erweiterung Textiler Bildung in den jeweiligen Schulfächern in den einzelnen Ländern umfassend und adäquat stattfinden, so würden die Länder vermutlich nachvollziehen können, weshalb ein eigenes Schulfach für die Vermittlung Textiler Bildung wichtig und eine lückenhafte Vermittlung in der kindlichen Bildung irreführend ist.

4. Textiles Gestalten - Eine kritische Betrachtung des Kerncurriculums Niedersachsen

Textiles Gestalten. Für diese drei Fächer ist eine gemeinsame Fassung erarbeitet worden, weil sie der musisch-kulturellen und ästhetischen Bildung zugeordnet werden. Darin sollen die Schüler*innen durch die basalen Vorgänge des Wahrnehmens, Gestaltens und Herstellens kulturhistorischer Kontexte insgesamt den aufschlussreichen Umgang mit ästhetischen Objekten lernen.¹⁹⁶

Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten gliedern sich in inhalts- und prozessbezogene Kompetenzbereiche. Während die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche *Wahrnehmen, Gestalten und Kulturhistorische Kompetenzen* umfassen, beinhalten prozessbezogene Kompetenzen *Kommunizieren, Erkenntnisse gewinnen, Lernstrategien erwerben, Beurteilen und Bewerten*. Die Kombination beider Bereiche strebt einen umfassenden Kompetenzerwerb an.¹⁹⁷ Die Abbildung veranschaulicht die Struktur der drei Schulfächer und verdeutlicht die Gewichtung der inhaltsbezogenen Bereiche.

Die Abbildung aus dem KC zeigt, dass in den drei Fächern der Bereich Gestalten den größten Anteil einnimmt. Darüber hinaus wird dem *Wahrnehmen* mehr Gewicht beigemessen als dem *Herstellen*



Wie dargelegt, existiert an Niedersachsens Grundschulen Textiles Gestalten als eigenständiges Schulfach. Das Niedersächsische Kultusministerium gibt an, dass kein Anlass besteht, an der Eigenständigkeit des Schulfaches etwas zu ändern. Auch wenn das Textile Gestalten in Niedersachsen existiert, bedeutet dies nicht, dass es nicht innerhalb dieses Bundeslandes von der Legitimationskrise betroffen ist.¹⁹⁴

Ein Blick in das Kerncurriculum¹⁹⁵ veranschaulicht die Problematik. Das KC für Niedersachsen ist 2006 erschienen und umfasst die Inhalte und Ziele der drei Schulfächer Kunst, Gestaltendes Werken,

Abbildung 4: Die Struktur der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten.¹⁹⁸

¹⁹⁴ Im Rahmen meines Studiums bin ich mehrfach aus unterschiedlichsten Altersgruppen auf mein Studienfach Textiles Gestalten angesprochen worden. Die Menschen zeigten sich verwundert, dass es möglich ist, dieses Fach zu studieren. Dabei bin ich gefragt worden, was ich außer dem Beherrschen textiler Techniken in diesem Studienfach lerne. Dieses persönliche Beispiel zeigt, welche Vorurteile und Unwissenheit bezüglich des Textilen Gestaltens bei vielen Menschen vorherrschen. ¹⁹⁵ Im Folgenden mit KC abgekürzt. ¹⁹⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 2006. S. 7. ¹⁹⁷ Vgl. ebd. S. 8. ¹⁹⁸ Abbildung entnommen aus: Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 2006. S. 8.

kulturbistorischer Kontexte. Anhand der Abbildung wird deutlich, dass Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten in ihrer Struktur identisch zu sein scheinen. In allen drei Fächern nimmt das Gestalten den größten und das Herstellen kulturhistorischer Kontexte den kleinsten Raum ein. Die Anmutung, dass die Fächer strukturell deckungsgleich sind, birgt die Schwierigkeit, die Eigenständigkeit der einzelnen Fächer begründen und sie eindeutig voneinander abgrenzen zu können. Von dieser Problematik ist der Textilunterricht stark betroffen.

Textiles Gestalten in der Grundschule wird in Niedersachsen in der 3. und 4. Klassenstufe unterrichtet und ist so konzipiert, dass es an das Wissen der Schüler*innen aus dem Kunstunterricht in der 1. und 2. Klassenstufe anknüpft.¹⁹⁹ Im Textilen Gestalten wird das vernetzte Lernen und das Erschließen komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge anhand von Textilien bei den Lernenden intendiert. Im KC Niedersachsen wird dies für das Textile Gestalten in den inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen *Wahrnehmen - Textilien wahrnehmen und erkunden*, *Gestalten - Textilien gestalten und produzieren* und *Herstellen von kulturhistorischen Kontexten* angestrebt.²⁰⁰ Im Bereich *Wahrnehmen* schulen die Schüler*innen ihre haptische und visuelle Wahrnehmung und *begreifen* Textilien als Produkte komplexer Prozesse. Laut KC ist dies notwendig für das Gelingen von Gestaltungsprozessen, da die Wahrnehmung das Beobachten, Erkennen, Vergleichen, Unterscheiden, Einordnen und Beurteilen umfasst. Laut KC ist für das Planen, Organisieren und Umsetzen des Gestaltungsvorhabens eine differenzierte Wahrnehmung und Erkundung bedeutend.²⁰¹

Demnach liegt das Ziel der Wahrnehmungs- und Erkundungsprozesse in der adäquaten Vorbereitung auf die daran anknüpfende Gestaltungsarbeit. Die Kompetenzen, die die Schüler*innen im Textilunterricht im Bereich Textilien *wahrnehmen* und *erkunden* erwerben sollen, verdeutlichen dies. Der Kompetenzbereich beinhaltet das Erfassen und Wahrnehmen textiler Eigenschaften, das Unterscheiden textiler Rohstoffe und das Erfassen der Eignung von textilen Materialien für Objekte aus dem Umfeld der Schüler*innen.²⁰² Demgegenüber wird im Bereich *Gestalten* dem Herstellen und Gestalten textiler Produkte ein besonderer Stellenwert beigemessen. Darin erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit unterschiedlichen textilen Verfahren auseinanderzusetzen, indem sie textile Materialien, Objekte und Hüllen herstellen, verbinden, verarbeiten, und gestalten.²⁰³

Die Leitlinien des KC beinhalten Kompetenzerwartungen in Bezug auf das sachgerechte Anwenden

textiler Techniken und des eingesetzten Materials und Werkzeugs.²⁰⁴ Darüber hinaus lernen die Schüler*innen Aufgaben aus dem Bereich Gestaltung zu planen, zu beschreiben, umzusetzen und zu beurteilen. Des Weiteren präsentieren die Schüler*innen ihre Arbeitsprozesse und Endergebnisse und respektieren dabei andere Meinungen. Die Nutzung der textilen Arbeitsprozesse und der entstandenen Produkte zum Inszenieren, Spielen und Agieren bilden ebenfalls eine Kompetenzerwartung.²⁰⁵

Dem Bereich *Gestalten* wird viel Raum gegeben. Die Schüler*innen erwerben grundlegendes Wissen und Können bezüglich ihres Gestaltungsprozesses und ihres gestalteten Endproduktes. Die Kreativität der Kinder wird gefördert. Der Komplex *Wahrnehmen* spielt im Textilen Gestalten eine besondere Rolle. Die Schüler*innen werden in ihrer Wahrnehmung geschult, um eine Basis zu legen. Die zwei Gebiete *1. Gestalten – Textilien gestalten und produzieren* und *2. Wahrnehmen - Textilien wahrnehmen und erkunden* inklusive der Kompetenzen sind vorrangig auf die Gestaltung ausgerichtet. Dies erweckt den Eindruck, dass zwei Drittel des Textilunterrichts darauf gründen, sich mit zielführender Gestaltung zu beschäftigen. Diese Beobachtung wird durch das im KC Geschriebene bestätigt.

Dem KC ist zu entnehmen, dass sich der Erwerb von Kompetenzen im Textilen Gestalten auf das Gestalten mit textilen Materialien bezieht und dieser Gestaltungsprozess systematisch umgesetzt werden soll. Es geht darum, den Kindern die Möglichkeit zu eröffnen, selbstständig gestalten und die Arbeitsschritte nachvollziehen zu können. Den Lernenden wird Wissen vermittelt, das sie unterstützt.²⁰⁶ Es wird suggeriert, dass der Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens darin besteht, einen Gestaltungsprozess zu vollziehen, textile Techniken ausüben und nachvollziehen zu können, wie das selbst gestaltete Endprodukt entstanden ist. Durch diese Schwerpunktlegung erscheinen die Textilien zweitrangig. Für sich genommen sollten Textilien das Zentrum und der Ausgangspunkt des Unterrichtsgeschehens darstellen. Dies sollte in den Kompetenzerwartungen des KC deutlich werden. Die Kompetenzerwartungen sollten differenziert werden. In der aktuellen Formulierung im KC erscheinen sie isoliert und einseitig. Wird beispielsweise der Kompetenzbereich *Wahrnehmen – Textilien wahrnehmen und erkunden* mit dem Verständnis der Wahrnehmung von Dingen von Dewey verglichen, wird die Problematik deutlich. Nach

¹⁹⁹ Vgl. ebd. S. 33. ²⁰⁰ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 2006. S. 35. ²⁰¹ Vgl. ebd. ²⁰² Vgl. ebd. S. 37. ²⁰³ Vgl. ebd. S. 36. ²⁰⁴ Vgl. ebd. S. 38. ²⁰⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 2006. S. 38. ²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 33.

Dewey impliziert die Wahrnehmung eines Gegenstandes komplexe Denkprozesse, worin der Nutzen, die Ursachen und die Bedeutung des Gegenstandes berücksichtigt werden. In den genannten Kompetenzerwartungen erscheint die Wahrnehmung im Kontext rein sinnlicher und haptischer Wahrnehmungsprozesse zu fungieren.

Der Bereich *Gestalten – Textilien gestalten und produzieren* bedarf einer Differenzierung in den Kompetenzerwartungen. Die festgeschriebenen Erwartungen suggerieren, dass die Schüler*innen ihre Kreativität vorrangig dadurch fördern, indem sie ästhetische Objekte selbst gestalten. Wie der Baustein *Kreativität* nach Becker verdeutlicht, sollte im Textilunterricht die Kreativität primär durch das Lösen komplexer Aufgabenstellungen und Probleme gefördert werden. Damit ist nicht gemeint, ausschließlich in der Lage zu sein, die Herstellung eines Produktes selbstständig durchführen zu können. Denn die kreative Lösung komplexer Probleme unterstützt das Verständnis des Textilen als Produkt vielfältiger Prozesse. Dieses Ziel ist im KC zwar allgemein festgeschrieben, mit den aufgeführten Zielen lassen sich Textilien jedoch nur schwer als Indikatoren für gesellschaftliche Zusammenhänge identifizieren. Diese Problematik deutet sich in der einseitigen Form der Wahrnehmung in den Kompetenzerwartungen des Bereichs *Wahrnehmen – Textilien wahrnehmen und erkunden an*.

Das Gebiet *Herstellen von kulturhistorischen Kontexten* sieht vor, dass Schüler*innen Einblicke in kulturhistorische Kontexte von Textilien und textilen Techniken erhalten. Ziel ist, dass die Schüler*innen die kulturelle Vielfalt in der Gesellschaft und die Bedeutung aktueller oder historischer Textilien sowie Techniken erkennen.²⁰⁷ In den Kompetenzerwartungen steht, dass die Lernenden befähigt werden sollen, Textilien in Erscheinungsform und Herkunft zu klassifizieren, diesbezüglich Informationen zu sammeln und eine fachspezifische Lesekompetenz auszubilden. Darüber hinaus erwerben die Schüler*innen basales Wissen und Können bezüglich der Konsumtion, Produktion und Ökologie anhand eines exemplarischen Beispiels, um diese Prozesse bewerten zu können.²⁰⁸

Die Kompetenzerwartungen stellen zielführende Möglichkeiten dar, Kindern komplexe Zusammenhänge zu vermitteln. Hierbei stellt sich die Frage, weshalb der Bereich *kulturhistorische Kontexte herstellen* benannt ist. Zwar bildet der Bezug zur Historie einen wichtigen Ansatz, um die Entwicklung von Textilien und Textiltechniken nachvollziehen zu können, dies sollte jedoch nicht als Schwerpunkt missverstanden werden. Es sollte gleichermaßen um das Erschließen der gesellschaftlichen Zusammenhänge in der Gegenwart und der Lebenswelt der Kinder gehen. Dabei gilt es, deren Interessen zu

berücksichtigen und die Motivation der Lernenden zu erhalten. Werden diese Aspekte berücksichtigt, wird die Bedeutung des Textilunterrichts für die Gegenwart und Zukunft der Kinder deutlich.²⁰⁹

Obwohl der Bereich *kulturhistorische Kontexte herstellen* viel Potenzial aufweist, wird ihm im Vergleich zu den zwei anderen Bereichen weniger Raum gegeben. Vor dem Hintergrund, dass Textilunterricht in Niedersachsen nur für die 3. und 4. Klassenstufe gedacht ist und meist epochal unterrichtet wird, ergibt sich eine marginale Chance, den Kindern im Textilen Gestalten ausführlich Kontexte aufzeigen zu können. Diese Problematik wird dadurch, dass laut KC der Kompetenzerwerb der Schüler*innen auf die Gestaltung und die damit verbundenen Prozesse ausgerichtet ist, ersichtlich.

Eine Problematik zeigt sich im Kontext der Leistungsfeststellung und –bewertung. Darin heißt es, dass alle von den Kindern erbrachten Leistungen, ob motorischer, kognitiver und affektiver Art, Berücksichtigung finden sollen. Dabei werden Resultate aus abrufbarem Fachwissen, den Produktions- und Gestaltungsverfahren und die Qualität der Repräsentation bewertet. Es wird darauf hingewiesen, dass nicht ausschließlich die Endergebnisse der Schüler*innen zur Bewertung herangezogen werden dürfen. Der Entwicklungsprozess der Ergebnisse (Planen, Durchführen, Reflektieren) ist ebenso bedeutend. Als Hilfestellung für die Bewertung werden zwölf prozess- und ergebnisorientierte Beurteilungskriterien aufgelistet: Kreativität, Ausdruck und Aussagekraft einer künstlerischen Lösung, Neugier, Kenntnisse zu Merkmalen von Textilien usw. Beim Betrachten der Liste fällt auf, dass sich von den Kriterien mindestens sieben auf den Gestaltungsprozess und das gestaltete Endprodukt beziehen. So wird bewertet, ob die Gestaltungskriterien berücksichtigt worden sind, ob die Ausführung der Gestaltungsaufgabe gelungen ist und ob das Kind im Gestaltungsprozess Ausdauer und Konzentration aufweist. Darüber hinaus könnte die Funktionalität des gestalteten Endproduktes bewertet und der ökonomische Umgang der Schüler*innen mit verwendeten Materialien, der Bearbeitungszeit und den Arbeitsabläufen beurteilt werden. Zudem kann die Kommunikations- und Reflexionskompetenz der Schüler*innen ein Anhaltspunkt für die Beurteilung sein.

Es zeigt sich, dass das Herstellen eines Produktes und das Produkt selbst einen hohen Stellenwert

²⁰⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium. Hannover 2006. S. 36.

²⁰⁸ Vgl. ebd. S. 39. ²⁰⁹ Vgl. Huil, Eyleen: Konzept zur Erarbeitung eines modernen Kerncurriculums. Unveröffentlichte Hausarbeit. Osnabrück 2020. S. 16.

einnehmen. Es scheint so, als suche man etwas Sichtbares und Handfestes, das bewertet werden könnte. Dies birgt die Gefahr, dass viel Zeit für das Gestalten eines Produktes aufgewendet wird und die Zusammenhänge der Textilien selbst weniger thematisiert werden. Bezüglich der Leistungsfeststellung sollte von Bedeutung sein, zu überprüfen, ob die Schüler*innen Textilien als Indikatoren für komplexe Prozesse verstehen und dies anhand eines textilen Objektes zum Ausdruck bringen können und weniger, ob sie ein textiles Objekt in einer vorgegebenen Zeit eigenständig herstellen können.

Das KC für das Schulfach Textiles Gestalten in Niedersachsen suggeriert, dass es im Textilunterricht schwerpunktmäßig eher um das Gestalten als um das Lernen mit Textilien geht. Zwar bieten die im KC festgeschriebenen Intentionen in Form des Bildungsauftrags des Textilunterrichts in Niedersachsen gute Ansätze. Die Kompetenzen, die von den Lernenden erwartet werden, spiegeln jedoch das Potenzial der Textilen Bildung in der kindlichen Bildung nicht hinreichend wider.

Fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, die das Schulfach nicht studiert und eventuell selbst einen überholten Textilunterricht in der eigenen Schulzeit erfahren haben, werden anhand des KCs die Komplexität des Faches nicht erfassen können. Dafür wirken die Kompetenzerwartungen zu isoliert, sodass der Zusammenhang zwischen den drei Kompetenzbereichen schwer zu erfassen ist. Die fehlende Expertise seitens der Lehrkräfte kann zur Folge haben, dass der Textilunterricht endproduktorientiert ausgerichtet wird, da die Kompetenzerwartungen nicht klar genug einfordern, Zusammenhänge vermitteln zu müssen. Diesbezüglich suggeriert der Aufbau der Erwartungen eher ein Abarbeiten der Einzelkompetenzen. Für vernetztes und ganzheitliches Lernen ist dies nicht zielführend. Aus diesem Grund sei kritisch anzumerken, dass die tabellarische Aufmachung der Kompetenzerwartungen missverständlich ist und zu einseitigen Betrachtungs- und Erschließungsweisen im Textilunterricht führen kann.²¹⁰ Die Aufbereitung in Form eines zusammenhängenden Schemas (z. B. der Textilen Kette) könnte hilfreich sein, um Beziehungen zu benennen. Vertiefende Kommentare zum KC könnten das Bildungsziel verdeutlichen.

Es ist nötig, im Textilen Gestalten dem Bereich *Gestalten – Textilien gestalten und produzieren* weniger und dem Bereich *Herstellen kulturhistorischer Kontexte* mehr Raum zu geben und letzteres umzubenennen. Es ist wichtig, dass im KC für das Textile Gestalten Zusammenhänge und Lernmöglichkeiten offenbart werden, die die Kinder zu kritischen Alltagsakteuren und –akteurinnen werden lassen. Das bedeutet, dass die Kinder angeleitet werden,

mit Materialien und Dingen, die sie gebrauchen, reflektierend umzugehen. Dies betrifft nicht nur den ökonomischen Umgang, sondern die kritische Auseinandersetzung mit Textilien in der Lebenswelt. Demzufolge bedarf es im KC einer Ausdifferenzierung zur Förderung eines kritischen Bewusstseins.

Zusammenfassend zeigt sich, dass das KC für das Schulfach Textiles Gestalten in Niedersachsen dringend einer Überarbeitung bedarf. Das von 2006 stammende KC ist veraltet. In den vergangenen vierzehn Jahren sind neue, relevante Themen hinzugekommen, wie z. B. Inklusion oder Digitalisierung. Beispielsweise bietet sich der Textilunterricht dafür an, den gegenwärtigen Umgang mit technischen Dingen, wie Smartphones oder Tablets sowie deren Bedeutung für die Menschen zu beleuchten.²¹¹ Verbindungen und Umsetzungsmöglichkeiten zu diesen Themen fehlen im KC. Dessen Aktualisierung und die damit verbundene Aufklärung bezüglich der Komplexität Textiler Bildung ist notwendig, um zu verhindern, dass sich das Schulfach Textiles Gestalten in Niedersachsen nicht von der Legitimationskrise befreien kann und dessen Abschaffung die Konsequenz ist.

5. Notwendigkeiten zur Erhaltung des Textilen Gestaltens im schulischen Bildungsplan

Im Rahmen dieser Masterarbeit ist die prekäre Lage des Textilen Gestaltens als eigenständigem

²¹⁰ Im Rahmen eines Seminars im Textilen Gestalten erhielt ich die Möglichkeit, eine Langzeitplanung für einen kompetenzorientierten Textilunterricht für eine 3. und 4. Klasse auszuarbeiten. Mit dem KC erwies es sich als schwierig. Obwohl ich um die Komplexität Textiler Bildung wusste, stellten die Kompetenzerwartungen eine Hürde für mich dar, vielfältige Zusammenhänge einzuplanen. Ich wollte mich an den Richtlinien orientieren, die von den Lernenden am Ende der zwei Schuljahre im Textilunterricht erwartet werden. Die Kompetenzerwartungen verleiteten jedoch dazu, im Unterricht lediglich anzustreben, was unmissverständlich aufgeführt war, wie z. B. das Wahrnehmen von Eigenschaften und das Beherrschen textiler Techniken. Da dies nicht der Kern Textiler Bildung für mich darstellte, erarbeitete ich mir zunächst rein inhaltlich die Zusammenhänge (wie am Beispiel der Didaktik Textiler Sachkultur; vgl. Abbildung 3 in Kapitel 2.3), was die Schüler*innen im Textilunterricht für ihre Zukunft lernen sollen (z. B. kritische Reflexion des textilen Massenkonsums, Aufzeigen von Alternativen zum Massenkonsum). Erst im Anschluss integrierte ich die Kompetenzerwartung entlang des roten inhaltlichen Fadens, den ich mir zuvor erarbeitet hatte. Insgesamt nahm ich hierbei die Schüler*innen und das Textile als Ausgangspunkt und nicht, wie im KC suggeriert, die Gestaltungsprozesse und ein herzustellendes Endprodukt. Vor dem Hintergrund, dass fachfremd unterrichtende Lehrkräfte mit fehlender Expertise dazu aufgefordert sind, eine Langzeitplanung für den Textilunterricht vorzunehmen, entsteht eine Problematik. Aufgrund fehlenden Wissens über die komplexen Inhalte und Zusammenhänge des Textilen werden sich die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte vermutlich vorrangig an den einseitigen Kompetenzerwartungen orientieren. Es besteht die Gefahr, dass das Gesamtziel Textiler Bildung, ganzheitlich am Exemplarischen zu lernen und die Welt dadurch besser zu verstehen, aus dem Blickfeld gerät und dies in einem unreflektierten, endproduktorientierten und legitimierungsbedürftigen Textilunterricht endet. ²¹¹ Vgl. Schmidt, Bärbel: „Sie lesen ja keine Texte!“. In: Hasberg, Wolfgang/Lückerath, Carl August/Koch, Joachim (Hrsg.): *Textile Texte*. Festgabe für Marita Bombek. 1. Aufl. Regensburg. 2018. S. 246-256. S. 252.

Schulfach in der Grundschule thematisiert worden. Es zeigte sich, dass es nur noch in den zwei Bundesländern Niedersachsen und Schleswig-Holstein eigenständig existiert und in den übrigen Ländern in meist marginaler Form in andere Schulfächer integriert worden ist. Der Blick in das Curriculum des Textilen Gestaltens in Niedersachsen offenbarte die Problematik, dass es darin bezüglich der Textilen Bildung zu folgenreichen Missverständnissen kommen kann.

Wie zu Beginn dargelegt, trägt der Textilunterricht mit seinen Zielen und Ansprüchen ein besonderes Potenzial in der kindlichen Bildung. Durch das Vermitteln komplexer Zusammenhänge hilft er Heranwachsenden, die Welt, in der sie leben, zu verstehen und kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Dieses Bewusstsein ist für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen für die Schüler*innen relevant, damit sie gesellschaftliche Prozesse hinterfragen und sich ein Urteil bilden können. Als die Gestalter*innen der Zukunft wird ihnen im Textilunterricht Werkzeug an die Hand gegeben, sich als Teil der Gesellschaft zu verstehen und verantwortungsbewusst zu handeln.

Um den Schüler*innen ganzheitliches Lernen und das Erschließen der Welt zu ermöglichen, ist es zwingend notwendig, den Textilunterricht im schulischen Bildungsplan zu erhalten. Da dem Textilen Gestalten Vorurteile und veraltete Sichtweisen anhaften, ist es unerlässlich, den Wandel, den das Schulfach durchlaufen hat, der Öffentlichkeit zu kommunizieren. Es gilt, die Menschen über die Komplexität und das Potenzial des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung aufzuklären und Klischees zu eliminieren. Das Fach muß sich klar positionieren, Inhalte und Ziele hervorbringen und sich von anderen Schulfächern wie Kunst und Werken abgrenzen. Es muss dargelegt werden, dass der Schwerpunkt des Faches nicht ausschließlich im Gestalten liegt, sondern im Textilen selbst. Bezüglich der Lehrkräfte, die das Fach unterrichten, sind regelmäßige Fortbildungen unabdingbar, um den Wandel des Faches in der Praxis umsetzen zu können.²¹² Ferner ist die Aufklärung von Eltern und Erzieher*innen wichtig. Da Elternhaus und Kindertagesstätte in der frühkindlichen Bildung bedeutenden Einfluss haben, gilt es, in diesen vorschulischen Instanzen das Verständnis Textiler Bildung zu vermitteln.

Parallel zur Aufklärung in Verbindung mit dem Textilunterricht, bedarf das KC Niedersachsen für das Textile Gestalten einer Überarbeitung, um adäquat und zukunftsweisend zu unterrichten. Das KC bildet für fachfremd Unterrichtende und Außenstehende eine Möglichkeit, sich einen ersten Überblick über das Schulfach zu verschaffen. Deshalb ist es notwendig, im KC den Kern Textiler

Bildung zu veranschaulichen und von Inhalten anderer Fächer abzugrenzen. Die zentralen Lerninhalte (z. B. Aufbau eines kritischen Verbraucherbewusstseins) müssen klar hervorgehoben werden.

Ein Ansatz zur Eliminierung von Vorurteilen und zur Erhaltung des Textilunterrichts stellt eine mögliche Umbenennung des Textilen Gestaltens dar. Das Wort *Gestalten* suggeriert, dass es überwiegend um Gestaltung geht.²¹³ Alternative Fachbezeichnungen könnten lauten *Textile Sachkultur* oder *Textillehre* in Anlehnung an die Bezeichnung in Schleswig-Holstein. Ein Punkt in der Legitimationskrise stellt fachfremdes Unterrichten dar, das häufig von Lehrkräften in Grund- und Oberschulen übernommen wird. Die inhaltliche Komplexität des Textilunterrichtes muss von Fachfremden erst erfasst und durchdrungen werden. Dies kann nicht in der Ausführlichkeit und Intensität erfolgen, wie es in einem intensiven Fachstudium der Fall ist. Einer fachfremd unterrichtenden Lehrkraft fällt es schwer, sich so tief mit dem zu unterrichtenden Schulfach zu befassen, wie es in der Praxis vonnöten wäre. Auch ist die Eigenmotivation mitunter fraglich.²¹⁴ Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte eine essentielle Verantwortung in der kindlichen Bildung tragen, ist die Bedeutung der fachlichen Durchdringung seitens der Lehrkraft für die effektive Vermittlung von Lerninhalten besonders relevant. Sie legen das erste bedeutende Fundament in der schulischen Laufbahn der Schüler*innen. Deshalb soll an dieser Stelle das Konzept des fachfremden Unterrichts im Kontext der Grundschule generell in Frage gestellt werden. Schmidt (2018) hat die Problematik des fachfremden Unterrichts wie folgt thematisiert:

„Wer einen Pinsel halten kann, kann malen, wer ein Lied trällern kann, kann musizieren, wer einen Ball fangen kann, ist sportlich, wer einen Hammer halten kann, ist ein Handwerker, wer Wasser aufsetzen kann, kann kochen und wer Stricknadeln kennt, der ist im Textilen versiert.“²¹⁵

Die Notwendigkeit der Aufklärung der Menschen hinsichtlich Textiler Bildung bezieht sich nicht nur auf Niedersachsen. Wie die Untersuchung gezeigt hat, herrscht in den betrachteten Ländern, in denen das Textile Gestalten nicht als eigenständiges Schulfach existiert, ebenfalls Aufklärungsbedarf. Die Komplexität des Textilen wird nicht umgesetzt. Die Handhabung Textiler Bildung führt zur These,

²¹² Die Kommunikation innerhalb des Kollegiums ist bedeutsam, um die Vorurteile zu beseitigen. Unreflektierte Äußerungen zum Fach können zum Erhalt veralteter Sichtweisen und zur Legitimationskrise des Textilen Gestaltens in der Grundschule beitragen. ²¹³ Vgl. Huil. 2020. S. 10.

²¹⁴ Vgl. Schmidt. 2018. S. 245ff.

dass die Länder über die Möglichkeiten des Textilunterrichts (z. B. vernetztes Lernen, Welterschließung, Entwicklung kritischen Bewusstseins) unzureichend in Kenntnis sind. Hier gilt es anzusetzen, um die Basis für eine Wiederaufnahme des Textilen Gestaltens in den Ländern zu schaffen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

„Die Hauptaufgabe des Lehrers ist nicht, Bedeutungen zu erklären, sondern an die Tür des Geistes zu klopfen.“²¹⁶

Es zeigt sich, welchen essentiellen Stellenwert das Schulfach Textiles Gestalten in der Grundschule und in der kindlichen Bildung insgesamt einnehmen kann. Eine Bedingung ist, dass das Verständnis eines zeitgemäßen Textilunterrichts zutage tritt, damit dessen Potenzial voll entfaltet werden kann. Das Exemplarische des Textilen bietet für die heranwachsenden Generationen Auseinandersetzungsmöglichkeiten mit der Welt und mit sich selbst. Der Textilunterricht eröffnet in der Grundschule die Chance, ein Bewusstsein für Dinge zu entwickeln und den eigenen Blick zu schärfen.

Im Kontext des Textilen Gestaltens beschäftigen sich die Schüler*innen mit der sie umgebenden Textilen Sachkultur. Textile Dinge und Kleidungsstücke, die die Kinder bei oder an sich tragen, bilden den Ausgangspunkt für nachhaltige Lernprozesse. Das Verständnis des Textilen als Indikator für komplexe Zusammenhänge ist das Fundament. Wird die Textile Sachkultur in der kindlichen Bildung in all seinen Facetten beleuchtet, so erhalten die Kinder die Chance, vernetzt zu lernen und die Dingwelt ganzheitlich zu erschließen. Es bietet die Möglichkeit zum Verständnis der Welt und darauf, sich als aktiven Teil dieser Welt zu begreifen. Hierin liegt das Potenzial des Textilen Gestaltens. Die Diskussionen um den Bildungswert des Textilen Gestaltens und dessen Legitimität in der kindlichen Bildung zeugen von der prekären Lage, in der sich der Textilunterricht befindet. Sichtweisen, wie das einwandfreie Ausführen textiler Techniken und endproduktorientiertes Gestalten, haften dem Schulfach an und werden weiterhin in den Grundschulen praktiziert. Dieser Umstand ändert nichts an der Legitimationskrise des Faches. Das Fach hat in den vergangenen Jahrzehnten einen starken strukturellen Wandel durchlaufen. Die im Rahmen dieser Masterarbeit durchgeführte Untersuchung bestätigt, dass das Fach in der Vergangenheit in einigen Bundesländern von Stundenkürzungen und Lehrplanstreichungen betroffen war. Die Vermittlung Textiler Bildung wurde häufig in andere Schulfächer wie Kunst, Werken oder Sachunterricht integriert. Ein Blick in die Lehrpläne offenbart, dass diese Vermittlung einseitig und nicht

hinreichend umgesetzt ist.

Die Neuausrichtung des Textilen Gestaltens und dessen Bedeutung für die kindliche Bildung muß in der Öffentlichkeit stärker kommuniziert werden. Das Fehlen oder die unzureichende Vermittlung Textiler Bildung würde den Kindern Raum für wertvolle Lernerfahrungen nehmen. Es würde ihre Möglichkeit einschränken zu lernen, kritisches Bewußtsein zu entwickeln und zu lernen, aktiv an der Gesellschaft mitzuwirken.

Abschließend eine Antwort auf das Thema dieser Masterarbeit: Textiles Gestalten ist als eigenständiges Schulfach in der Grundschule nicht nur der kindlichen Bildung wert, sondern für die kindliche Bildung *unabdingbar*. Es gilt, dieses Schulfach unbedingt zu erhalten – für die Gestalter*innen der Zukunft.

7. Literaturverzeichnis

- Becker, Christian: Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure. Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung. ... Textil 2/2005. Berlin 2005. S. 1-18.
- Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung – Editorial. In: Becker, Christian: Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007.
- Becker, Christian: Neue Bildungsziele – neue Lernarchitekturen. Kompetenzförderung im Textilunterricht. Dynamotextil. Wien 2011.
- Beyer, Brigitte/Kafka, Heilwig: Textilarbeit. Kleiden und Wohnen. 2. Aufl. Bad Heilbrunn 1977.
- Bombek, Marita: Vom materialen Sinn des Menschen. Mit Augen und Händen begreifen wir die Welt. In: Becker, Christian (Hrsg.): Perspektiven textiler Bildung. Baltmannsweiler 2007. S. 233-241.
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (Hrsg.): Klimaschutz in Zahlen. Fakten, Trends und Impulse deutscher Klimapolitik. Berlin 2019.
- Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Deutsch von Erich Hylla. 3. Aufl. Braunschweig 1964.
- Eberle, Ulrike: Bekleidung und Umwelt. Berlin 2010.
- Eichelberger, Elisabeth/Rychner, Marianne: Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schullalltag. Zürich 2008.
- Eichelberger, Elisabeth: Heritage for future. Textile Dinge nutzen, entwickeln und deuten. In: Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. Wien 2017. S. 144-148.
- Eichelberger, Elisabeth: Textiles Gestalten: Ein Unterrichtsfach mit Potenzial. Textile Dinge nutzen, entwickeln und deuten. Integrale Kunst Pädagogik. o. O. 2018.
- Greenpeace: Konsumkollaps durch Fast Fashion. Hamburg 1/2017.
- Hahn, Hans Peter: Materielle Kultur. Eine Einführung. 2. Überarbeitete Aufl. Berlin 2014.
- Hartmann, Ursula: Molakana erzählen. Berlin 1986.

²¹⁵ Ebd. S. 245. ²¹⁶ Zitat von Rabindranath Tagore (1861-1941), indischer Dichter und Philosoph. URL: <https://www.bk-lu-ebecke.eu/zitate-tagore.html>. [Letzter Zugriff am 12.12.2020].

- Hauß, Sebastian/Sommer, Moritz (Hrsg.): *Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel*. Konturen der weltweiten Protestbewegung. Bielefeld 2020.
- Hellmich, Frank: *Erwerb von Kompetenz im Unterricht*. In: Becker, Christian: *Perspektiven textiler Bildung*. Baltmannsweiler 2007. S. 47-56.
- Hülsenbeck, Annette: *Textiles lehren – Komplexität vermitteln*. In: Rusch, Waltraud (Hrsg.): *Textil-Kultur-Mode*. 40 Jahre Fachverband e. V. o. O. 2015. S. 132-135.
- Huil, Eyleen: *Konzept zur Erarbeitung eines modernen Kerncurriculums*. Unveröffentlichte Hausarbeit. Osnabrück 2020.
- Illustrierende Aufgaben zum LehrplanPLUS. Grundschule, Werken und Gestalten, Jahrgangsstufen 1/2. Applikation – Gestaltung eines Nikolaussäckchens. S. 1-5. 2017. S. 2. URL: https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/WG_1-2_LB%201_Applikation-Nikolauss%C3%A4ckchen.pdf. [Letzter Zugriff am 30.11.2020].
- Illustrierende Aufgaben zum LehrplanPLUS. Grundschule, Werken und Gestalten, Jahrgangsstufen 1/2. *Das magische Auge – Wickelarbeit aus Mexiko*. S. 1-5. 2018. S. 2. URL: https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/WG_1-2%20LB%204_magisches%20Auge.3104822.pdf. [Letzter Zugriff am 30.11.2020].
- Immenroth, Lydia: *Textilwerken. Der Pädagogische Problemstand im Handarbeitsunterricht der Mädchen*. Wuppertal/Ratingen/Kastellaun 1970.
- Irmeler, Alois/Kasper, Hildegard: *Wir haben mit den Sichern geschnitten...: lebendiges Lernen in der Grundschule*. Buhl 1990.
- Jahraus, Oliver et al. (Hrsg.): *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster 2014.
- Klafki, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim 2007.
- Köller, Ingrid: *Textilunterricht und Textile Sachkultur. Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt*. Didaktisches Zentrum (Hrsg.) Oldenburg 1999.
- Kolhoff-Kahl, Iris: *Einführung in die Textildidaktik*. 5. Aufl. Augsburg: Auer Verlag. 2016.
- Kranich, Ernst-Michael: *Die Intelligenz der Hände. Handarbeit und Gehirnentwicklung*. In: *Erziehungskunst*, 66. Stuttgart 2002. S. 515-522.
- Krapp, Andreas: *Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems*. *Politische Studien*, 54 (3), o. O. 2003. S. 91-105.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, DUK – Deutsche UNESCO-Kommission: *Umwelt und Unterricht*. Bonn 1981.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland, DUK – Deutsche UNESCO-Kommission: *Empfehlung der KMK und DUK für Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Bonn 2007.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung*. Bonn 2013a.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Verbraucherbildung an Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz. Bonn 2013b.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Bonn 2015.
- Lieber, Gabriele/Duncker, Ludwig: *Zeitlose Figuren, zeitlose Formen. Perspektivenvielfalt und textile Bildung*. In: Becker, Christian: *Perspektiven textiler Bildung*. Baltmannsweiler 2007. S. 57-65.
- Meyer, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. 8. Aufl. Berlin 2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen: *Lehrplan Kunst für die Grundschule des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf 2008.
- Ministerium für Bildung (Hrsg.): *Kernlehrplan Bildende Kunst. Grundschule. Klasse 1-4*. Saarland. Saarbrücken 2011.
- Müller, Gerd: *Vernetzte Strukturen von Primarstufeninhalten am Beispiel des Filzens. Forderungen und Konsequenzen für die Primarstufenpädagogik*. In: El-Gebali-Rüter, Traute (Hrsg.): *Textile Sachkultur erschließen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Schulpraxis*. Baltmannsweiler 1999. S. 124-131.
- Niedersächsisches Kultusministerium. *Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Kunst. Gestaltendes Werken. Textiles Gestalten*. Hannover 2006.
- Niedersächsisches Kultusministerium: *Die Arbeit in der Grundschule*. Erlass. Hannover 2020.
- Reich, Kersten: *Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. 3. völlig überarbeitete Aufl. Weinheim/Basel 2006.
- Reitzer, Christine: *Erfolgreich lehren: Ermutigen, motivieren, begeistern*. Berlin 2014.
- Rheinland-Pfalz. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur (Hrsg.): *Teilrahmenplan Kunst*. Mainz 2011.
- Rolle, Marion: *Weltreise einer Jeans. Auf den Spuren unserer Kleidung*. Edition Erlebnispädagogik. Lüneburg 2007.
- Rusch, Waltraud: *40 Jahre Fachverband ... textil e. V.* In: *Textil – Kultur – Mode*. 40 Jahre Fachverband textil e. V. Berlin 2015. S. 9-30.
- Schmidt, Bärbel: *Textilunterricht*. In: Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (Hrsg.): *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*. 2. völlig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn 2004. S. 482-484.
- Schmidt, Bärbel: *„Sie lesen ja keine Texte!“*. In: Hasberg, Wolfgang/Lückerath, Carl August/Koch, Joachim (Hrsg.): *Textile Texte. Festgabe für Marita Bombek*. 1. Aufl. Regensburg. 2018. S. 246-256.
- Schmuck, Beate: *Vom Textilen aus! Konzeptionelle Überlegungen zu einer kulturanthropologischen Textildidaktik*. In: Rusch, W. (Hrsg.): *Textil Kultur Mode: 40 Jahre Fachverband textil e. V.* Berlin 2015. S. 64-80.
- Schomaker, Claudia: *Ein Ding ist ein Ding. Von, mit, an und über Sachen lernen*. In: Becker, Christian: *Perspektiven textiler Bildung*. Baltmannsweiler 2007. S. 77-87.
- Siege, Hannes/Schreiber, Jörg-Robert: *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hrsg.)*. 2. aktualisierte und erweiterte Aufl. Bonn 2016.
- Staatsministerium für Kultus. Freistaat Sachsen. *Lehrplan Grundschule*. Werken. Dresden 2019.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. *LehrplanPLUS. Werken und Gestalten*. URL: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/grundschule/1/werken-und-gestalten>. [Letzter Zugriff am 30.11.2020].
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule. Kunsterziehung*. Erfurt 2010.
- Wiescholek, Sybille: *Textile Bildungschancen zwischen Omnipräsenz und Exterioisierung. ... textil 4/2018*. Berlin 2018.
- Wulfmeyer, Meike: *Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilunterricht*. In: Becker, Christian: *Perspektiven textiler Bildung*. Baltmannsweiler 2005. S. 135-142.