

# Das **Kerncurriculum** neu gedacht – *Die Textile Kette als Projektunterricht in der ersten und zweiten Klasse <sup>1</sup>*

Von Eyleen Huil

*Wie kann der Differenz zwischen den Ansprüchen von Fachlehrkräften an den Textilunterricht und den Vorgaben durch das Kerncurriculum begegnet werden?*

## ***Inhaltsverzeichnis***

- 1. Einleitung**
  - 1.1 Zielsetzung und Fragestellung
  - 1.2 Methodische Vorgehensweise
  - 1.3 Literaturbericht
  - 1.4 Aufbau der Arbeit
- 2. Kerncurricula**
  - 2.1 Definition
    - 2.1.1 Grundlegendes
    - 2.1.2 Zur Geschichte der Kerncurricula
  - 2.2 Das Kerncurriculum für die Grundschule – Kunst, Werken, Textiles Gestalten
    - 2.2.1 Aufbau und Inhalt
    - 2.2.2 Zur Notwendigkeit der Überarbeitung
- 3. Die Textile Kette**
  - 3.1 Definition
  - 3.2 Die Textile Kette als inhaltlicher Leitfaden im Textilunterricht
  - 3.3 Die Textile Kette in der ersten und zweiten Klasse
- 4. Projektunterricht**
  - 4.1 Definition
    - 4.1.1 Zur Geschichte des Projektbegriffs
    - 4.1.2 Zur Geschichte der Projektpraxis in Deutschland
    - 4.1.3 Gegenwärtiges Verständnis
  - 4.2 Chancen von Projektunterricht
  - 4.3 Grenzen von Projektunterricht
- 5. Planung und Implementation in den Unterricht**
  - 5.1 Rahmenbedingungen
  - 5.2 Das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit
  - 5.3 Die PROGRESS-Methode
  - 5.4 Projektunterricht in der ersten und zweiten Klasse
- 6. Konzeption des projektorientierten Unterrichts - ein Kerncurriculum für die erste und zweite Klasse**
  - 6.1 Textiles Gestalten in der ersten und zweiten Klasse
  - 6.2 Projektaufbau und Implementation in den Unterricht
    - 6.2.1 Projektablauf
    - 6.2.2 Methodenvorschläge
  - 6.3 Erwartete Kompetenzen
    - 6.3.1 Prozess- und handlungsbezogene Kompetenzen
    - 6.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen: Wahrnehmen – Gestalten - Kontexte herstellen
  - 6.4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung
- 7. Zusammenfassung und Ausblick**
- 8. Literaturverzeichnis**



Foto links: Textiles Gestalten. Michael Münch.

Foto oben: Materialien für den Textilunterricht. Lucia Schwalenberg.

<sup>1</sup> Die Masterarbeit wurde aus drucktechnischen Gründen gekürzt und redaktionell bearbeitet.

## 1. Einleitung

### 1.1 Zielsetzung und Fragestellung

Die curricularen Vorgaben<sup>2</sup> in Deutschland bilden eine zentrale Orientierung für Lehrkräfte und Lehramtsanwärter\*innen zur Gestaltung des Unterrichts. Durch die rechtliche Verankerung im Schulgesetz ist ihre Einhaltung obligatorisch.<sup>3</sup> In meinen bisherigen Praxiserfahrungen ging jegliches Handeln von den in den Niedersächsischen Kerncurricula (KC) aufgeführten zu erreichenden Kompetenzen aus und musste durch diese begründet werden. In Bezug auf das Fach Textiles Gestalten<sup>4</sup> und seine praktische Umsetzung zeigte sich zum einen, dass der Unterricht der zahlreichen Hospitationen in vielen Fällen nicht den im KC festgelegten Erwartungen entspricht. Zum anderen wurde deutlich, dass die Orientierung am KC und die Ansprüche, die in der Lehramtsausbildung an den Textilunterricht gestellt wurden, schwierig zu vereinbaren waren.

Im Zuge der kritischen Auseinandersetzung mit dem 2006 erschienenen *Kerncurriculum für die Grundschule – Kunst, Werken, Textiles Gestalten* wird eine Differenz zwischen den im Lehramtsstudium verinnerlichten Erwartungen an das Fach und den Ansprüchen des Lehrplans an den Unterricht erkennbar. Das KC wird seit 14 Jahren unverändert zur Gestaltung von Textilunterricht und zur Rechtfertigung von Lerninhalten und Kompetenzen herangezogen, während sich in der Bildung und in der Entwicklung des Faches erhebliche Veränderungen ergeben haben und wichtige Themen und Perspektiven hinzugekommen sind. Neben Aspekten wie der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Digitalisierung, Differenzierung oder Inklusion, die keine oder nur sporadische Erwähnung finden, lässt sich folgender Kritikpunkt konstatieren, auf den ich in Kapitel 2.2.2 konkreter eingehen werde: Der Fokus der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten ist auf den inhaltlichen Kompetenzbereich *Gestalten* gerichtet. Das wird bereits durch die Namensgebung der zuletzt genannten Unterrichtsfächer deutlich. Eine weitere Begründung findet sich in der Struktur der musisch-kulturellen und ästhetischen Fächer im KC.<sup>5</sup>

Das Unterrichtsfach Textiles Gestalten hat, durch seine historische Entwicklung stark mit seiner Legitimierung zu kämpfen. Der Hauptgrund dafür scheint das anhaltende Vorurteil zu sein, es handle sich um ein Unterrichtsfach, in dem ‚ausschließlich gebastelt‘ würde.<sup>6</sup> Außerdem wird es den Ruf als ‚Mädchenfach‘, nur schleppend los. Diesen Ruf erlangte das Fach durch die Trennung von Familie und Beruf seit dem 16. Jahrhundert<sup>7</sup> und der damit einhergehenden Rolle der Frau im häuslichen Be-

reich. Durch diese Entwicklung der Geschlechterbewertung verlagerte sich die textile Handarbeit in das Häusliche. Mit Fortschreiten des 19. Jahrhunderts wurden zunehmend Arbeitskräfte in Fabriken benötigt und der Textilunterricht fand zunächst mit dem Fokus auf Produkt und Vermittlung technischer Kenntnisse in sogenannten Industrieschulen statt. Das Ziel war, die Schülerinnen und Schüler (SuS) als Arbeitskräfte für die Industrie zu schulen.<sup>8</sup> Der seit 1872 zunächst in Preußen obligatorische Mädchenhandarbeitsunterricht intendierte hingegen die Erziehung von Mädchen zu guten Hausfrauen und war stark technikorientiert. Zwar gab es schon im 19. Jahrhundert vereinzelt Bestrebungen, den Handarbeitsunterricht als menschenbildend zu verstehen,<sup>9</sup> diese blieben jedoch weitestgehend auf theoretischer Ebene.<sup>10</sup> Durch den Nationalsozialismus wurden reformpädagogische Bewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Keim erstickt. In den 1980er Jahren wurde dem Fach Textiles Gestalten aufgrund vermeintlich fehlendem wissenschaftlichen Bezug der Bildungsauftrag abgesprochen, woraufhin eine gezielte wissenschaftliche Legitimation durch Bleckwenn

<sup>2</sup> In Deutschland sind die Kultusministerien der Bundesländer für die Erstellung von kompetenzorientierten Unterrichtsinhalten zuständig. Aus diesem Grund werden sie unter verschiedenen Termini veröffentlicht, obwohl sie stets das gleiche Ziel verfolgen und zu Teilen einen ähnlichen Aufbau aufweisen. Da sich dadurch die Kommunikation über diese Rahmenlehrpläne, Kerncurricula, Rahmenrichtlinien etc. erschwert wird zur Vereinfachung beispielhaft über die Kerncurricula in Niedersachsen gesprochen. Diese Entscheidung ist dadurch begründet, dass das Niedersächsische Kerncurriculum für meine persönliche berufliche Zukunft die höchste Relevanz aufweist und ich mich in der Lehramtsausbildung bisweilen mit eben diesen curricularen Vorgaben auseinandergesetzt habe. Sind die deutschlandweiten Vorgaben gemeint, wird der Terminus curriculare Vorgaben verwendet. <sup>3</sup> Vgl. bspw. §122 Absatz 1 Satz 1 NSchG. <sup>4</sup> Das Fach Textiles Gestalten wird in den Bundesländern auf verschiedene Weise umgesetzt. In einigen Bundesländern (z. B. Hessen, Berlin, Brandenburg) gibt es kein eigenes Unterrichtsfach; textile Inhalte werden in Fächer wie die Bildende Kunst oder Arbeitslehre integriert. In den Bundesländern, in denen dem Textilen ein eigenes Unterrichtsfach eingeräumt wird, sind unterschiedliche Bezeichnungen und Fokussetzungen zu finden. Beispiele: Textiles Werken (Baden-Württemberg), Kunst/Textilgestaltung (Nordrhein-Westfalen), Textillehre (Schleswig-Holstein). Weiterführende Literatur zu den Bezeichnungen inklusive Übersicht: Kolhoff-Kahl, Iris (2018): *Textildidaktik. Eine Einführung*. 6. Auflage. Donauwörth., S. 30ff. Zur Vereinfachung wird der Fokus in dieser Arbeit, begründet durch die persönliche Relevanz, auf die Umsetzung des Faches Textiles Gestalten in Niedersachsen gelegt. <sup>5</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten*. Hannover. S. 8. <sup>6</sup> Vgl. Schmidt, Bärbel (2018): „Sie lesen ja keine Texte“, in: Hasberg, Wolfgang/Lückerath, Carl August/Koch, Joachim: *Textile Texte. Festgabe für Marita Bombeck*. Regensburg. S. 244. <sup>7</sup> Zuvor waren Frauen beispielsweise in Textilzünften tätig. Im 16. Jahrhundert wurde das Bild der Frau als ‚Hausmutterideal‘ vor allem durch Luther propagiert. Weiterführende Literatur: Kolhoff-Kahl, Iris (2018): *Textildidaktik. Eine Einführung*. 6. Auflage. Donauwörth. S. 22f. <sup>8</sup> Vgl. Kolhoff-Kahl 2018. S. 22f. <sup>9</sup> Georgens (1857) beispielsweise war der Auffassung, Unterricht diene der Erziehung von Kindern zu mündigen, sozialen Menschen und plädierte für eine Förderung der SuS diesbezüglich. Schallenfeld (1861) vertrat eine ähnliche Position und verstand Unterricht seit 1861 als Förderung des Selbstentdeckens und der Selbstständigkeit. Weiterführende Literatur: Kahl, Iris (1995): Ein „roter Faden“ der Textildidaktik: der Bildungsgedanke. In: *Textilarbeit + Unterricht*. 1. S. 43-54. sowie Kolhoff-Kahl 2018. <sup>10</sup> Vgl. Kolhoff-Kahl 2018. S. 22f.

(1982) und Schmidt (1981) erfolgte.<sup>11</sup> Trotz ergänzender neuer Fachdidaktiken unter anderem durch Köller (2005)<sup>12</sup>, leidet das Fach unter Vorurteilen und muss fortwährend seine Berechtigung als obligatorisches Unterrichtsfach begründen. Die durch das KC begründete Struktur des Faches mit dem Fokus auf der gestalterischen Ebene verstärkt diese Problematik. Die Aktualisierung des KC ist unerlässlich für die zukünftige Legitimierung des Unterrichtsfaches.

Dass die Überarbeitung der curricularen Vorgaben nicht in direkter Verantwortung der Lehrkräfte liegt, führt zu der Frage, wie der Differenz zwischen den Ansprüchen von Fachlehrkräften an den Textilunterricht und den Vorgaben durch das KC konkret und unmittelbar begegnet werden kann.

In der vorliegenden Arbeit erfolgt die Beantwortung dieser Fragestellung anhand eines exemplarischen Projektunterrichts<sup>13</sup> für die erste und zweite Klasse zum Thema *Die Textile Kette*. Die Zielsetzung dieser Arbeit besteht darin, die Überlegungen zur Überarbeitung des KC in die Entwicklung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten einfließen zu lassen und zu überprüfen, inwieweit der daraus resultierende Projektunterricht zur Auflösung der Differenz zwischen den Ansprüchen von Fachlehrkräften an den Textilunterricht und den Vorgaben durch das KC geeignet ist.

Es haben sich folgende Forschungsfragen herauskristallisiert:

1. Welche Überlegungen zur Überarbeitung zeigen sich bei der Analyse des aktuell gültigen KC?
2. Inwieweit lassen sich textile Bildungsinhalte anhand des Themas *Die Textile Kette* umsetzen?
3. Was ist bei der Einführung textiler Bildungsinhalte in der ersten und zweiten Klasse zu beachten?
4. Was ist bei der Unterrichtsform des Projektunterrichts in der ersten und zweiten Klasse zu berücksichtigen?
5. Wie können diese Überlegungen konkret in den Projektunterricht einfließen?

Durch die abschließende Frage können die vorangestellten Überlegungen verknüpft und zur Beantwortung des Erkenntnisinteresses für die Unterrichtspraxis nutzbar gemacht werden.

## 1.2 Methodische Vorgehensweise

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus mehreren Themenkomplexen und ihren Wechselwirkungen zusammen: Dem KC, der Textilen Kette und dem Projektunterricht. Nach ersten Literaturrecherchen wurde deutlich, dass diese Bereiche Zusammenhänge zu zahlreichen Disziplinen aufweisen. Es zeigen sich Bezüge zu den Erziehungswissenschaften, entwicklungspsychologischen Ansätzen und

den Bildungs- und Sozialwissenschaften und zu konkreten Themen wie der BNE, Interdisziplinarität oder schulischer Heterogenität.

Die Teilbereiche der Arbeit zeigen eine differierende Repräsentation innerhalb der fachwissenschaftlichen Literatur auf. Das vergleichsweise neuartige Phänomen der Textilen Kette erweist sich als wenig breit gefächert, wohingegen Literatur zum Thema Projektunterricht zahlreich vorhanden ist und innerhalb verschiedener Disziplinen ausgearbeitet wurde. Die kritische Betrachtungsweise des aktuell gültigen KCs und die daran anknüpfenden Überlegungen dieser Arbeit, sind auf diese Weise in der Literatur nicht vorhanden, worin die Eigenleistung der Arbeit besteht.

Als methodische Vorgehensweise eignet sich die Literatuarbeit. Einzelne Themenkomplexe werden durch dieses Vorgehen erarbeitet, miteinander verknüpft und gedanklich weitergeführt. Die Literatuarbeit definiert sich durch die Sichtung und Übertragung vorhandener Quellen, die auf die Arbeit anwendbar sind.<sup>14</sup> In dieser Arbeit finden Primär- und Sekundärquellen Verwendung. Während sich erstere durch Theorien und Informationen eines Verfassers definieren, beziehen sich Sekundärquellen auf Primär- oder Originalquellen. Sie werden durch Sekundärquellen kritisch betrachtet und neu eingeordnet.<sup>15</sup>

Die Informationsfindung erfolgte zunächst durch das sogenannte *Schneeballsystem*.<sup>16</sup> Hierbei werden Quellen aus den Bibliographien bereits genutzter Werke verwendet und Überschneidungspunkte ge-

<sup>11</sup> Vgl. Kolhoff-Kahl 2018. S. 28f. Bleckwenn (1982) und Schmidt (1981) setzten sich für die ganzheitliche Betrachtung textiler Bildung ein und lenkten den Fokus auf den Textilunterricht als Möglichkeit zur Förderung der Feinmotorik, der haptischen und visuellen Wahrnehmung, der Kreativität und der Rückbesinnung auf Werte außerhalb des Materiellen. Weiterführende Literatur zur wissenschaftlichen Legitimation des Faches in den 80er und 90er Jahren: Bleckwenn, Ruth (1982): *Textilgestaltung in der Grundschule*. Limburg. Sowie Schmidt, Eva (1981): *Textilunterricht in der Grundschule*. In: *Textilarbeit und Unterricht* 3/1981. S. 150-156.

<sup>12</sup> In Ingrid Köllers *Textiler Sachkultur bilden die textilen Objekte das Zentrum der Auseinandersetzung und werden in verschiedenen Kontexten (gegliedert in textilpraktisches und begriffliches Erschließen) ganzheitlich betrachtet*. Weiterführende Literatur: Köller, Ingrid (2005): *Textilunterricht und textile Sachkultur*. Ergebnisse aus der textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt. 4. Auflage. Oldenburg. <sup>13</sup> Der Begriff des Projektunterrichts wird in der Arbeit so verwendet, dass er jegliche Form der Bestrebung zu projektorientiertem Unterricht meint, nicht nur den Projektunterricht in Reinform. Wenn die höchste Form des Projektunterrichts gemeint ist, wird von einem reinen Projektunterricht oder Projektunterricht in Reinform gesprochen. Der Begriff des projektorientierten Unterrichts bezieht sich auf den konkret in dieser Arbeit entwickelten Unterricht oder wird in Zusammenhängen verwendet, in denen es relevant ist, dass nicht der Projektunterricht in Reinform gemeint ist. Eine konkretere Abgrenzung der Termini erfolgt in Kapitel 4.1.3.

<sup>14</sup> Vgl. Hiebel, Hans H. (2017): *Interpretieren. Eine Einführung in die literarische Hermeneutik*. Würzburg, S.15. <sup>15</sup> Vgl. Berninger, Ina u.a. (2012): *Grundlagen sozialwissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Opladen u.a.O. S. 37. <sup>16</sup> Ebd.



Foto: Materialien für den Textilunterricht. Michael Münch.



Foto: Materialien für den Textilunterricht. Lucia Schwalenberg.

sucht.<sup>17</sup> Insbesondere beim differenziert erforschten Themenbereich des Projektunterrichts erweist sich dieses Vorgehen als sinnvoll. Die Überschneidungen sorgen dafür, dass Quellen genutzt werden, die eine gewisse Allgemeingültigkeit aufweisen. Für die Textanalyse und -interpretation fand das Vorgehen des *wide reading* Anwendung. Abgrenzend zum sogenannten einzeltextbasierten *close reading* handelt es sich dabei um eine kulturwissenschaftliche Methode, die „die Lektüre des literarischen Textes mit der Ko-Lektüre einer Vielzahl anderer, auch nicht-literarischer Texte verbindet, mittels derer auch der weite historische und kulturelle Kontext eines literarischen Textes erfasst werden kann“.<sup>18</sup> Die verwendeten Quellen wurden in Zusammenhängen betrachtet.<sup>19</sup>

### 1.3 Literaturbericht

Die drei großen Themenkomplexe, die in der vorliegenden Arbeit zusammengeführt werden, sind der Projektunterricht, die Textile Kette und die KC. Dafür wurde Literatur aus sehr unterschiedlichen Bereichen herangezogen. Die einzelnen Teilbereiche sind unterschiedlich gut innerhalb der fachwissenschaftlichen Literatur repräsentiert. Für die Thematik der KC und für die Entwicklung des projektorientierten KC für die erste und zweite Klasse, wurde vor allem das *Niedersächsische Kerncurriculum für die Grundschule – Kunst, Werken, Textiles Gestalten*<sup>20</sup> (2006) herangezogen. Da die Lehrpläne in der Verantwortlichkeit der Bundesländer liegen und Unterschiede aufweisen, musste eine Eingrenzung erfolgen. Die Fokussierung auf das Niedersächsische KC des Faches Textiles Gestalten ist durch die Relevanz für meine berufliche Zukunft begründet. Es werden beispielhafte Verbindungen zum *Kerncurriculum für die Grundschule – Sachunterricht*<sup>21</sup> (2017) und zum *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/das Abendgymnasium/das Kolleg – Erdkunde*<sup>22</sup> (2017) herangezogen. Für grundlegende Informationen und einen historischen Abriss der KC in Deutschland wurde vor allem die Quelle des Sekretariats der Ständigen

Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) verwendet. Hier wurden eigene Angaben, die auf der Website zu finden sind, berücksichtigt. Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998<sup>23</sup> (o. D.) sowie offizielle Informationen zu den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz<sup>24</sup> (o. D.), die Aufgaben der Kultusministerkonferenz<sup>25</sup> (o. D.) und das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens<sup>26</sup> (1971) wurden verwendet. Die Textile Kette als Bezeichnung für den Produktionsweg und den Konsum von Textilien ist ein vergleichsweise neuartiger Themenkomplex, sodass die Fachliteratur hierzu beschränkt vorhanden ist. Vor allem wird der Begriff von Umweltbüros, Ministerien und Kampagnen im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit im Allgemeinen oder mit konkreten Aspekten wie fairen Produktionsbedingungen oder Pestizideinsatz verwendet. Die Darstellungen unterscheiden sich häufig in einzelnen Aspekten. Aus diesem Grund wird der in dieser Arbeit definierte Begriff aus verschiedenen Konzeptionen

<sup>17</sup> Vgl. ebd. <sup>18</sup> Hallet, Wolfgang (2010): Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading. In: Nünning, Vera; Nünning, Ansgar; Bauder-Begerow, Irina (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze – Grundlagen – Modellanalysen. Stuttgart. S. 293-315, S. 294 <sup>19</sup> Vgl. ebd. <sup>20</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten. Hannover. <sup>21</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (2017b): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover. <sup>22</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (2017a): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/das Abendgymnasium/das Kolleg – Erdkunde. Hannover. <sup>23</sup> Sekretariat der KMK (Hrsg.) (o. D. c): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. URL: <https://www.kmk.org/de/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>. [Letzter Zugriff am 14.05.2020]. <sup>24</sup> Sekretariat der KMK (Hrsg.) (o. D. b): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetsicherung-in-schulen/bildungsstandard.s.html>. [Letzter Zugriff am 13.05.2020]. <sup>25</sup> Sekretariat der KMK (Hrsg.) (o. D. a): Aufgaben der Kultusministerkonferenz. Berlin. URL: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>. [Letzter Zugriff am 13.05.2020]. <sup>26</sup> Sekretariat der KMK (Hrsg.) (1971): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens. Hamburg. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1964/1964\\_10\\_28-Hamburger\\_Abkommen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf). [Letzter Zugriff am 14.05.2020].

zusammengefügt, um eine annähernde Allgemeingültigkeit zu gewährleisten. Die Grundlage für diese Zusammenstellung bilden die Abbildungen des Umweltbüros Berlin-Brandenburg<sup>27</sup> (o. D.), des Ministeriums für Umwelt, Klima und der Energiewirtschaft Baden-Württemberg<sup>28</sup> (2017), der Kampagne für saubere Kleidung<sup>29</sup> (2020) und die Quellen von Baier und Frese (o. D.) und Adamcyk (2015). Baier und Frese haben den Aufsatz *Vom Baumwollfeld bis in den Kleiderschrank*<sup>30</sup> (o. D.) der Textilen Kette im Rahmen des Pestizid-Aktions-Netzwerkes herausgebracht, während die Intention der Publikation *Clean Fashion. Water Footprint von Textilien*<sup>31</sup> (2015) von Adamcyk in der Analyse des Water Footprints<sup>32</sup> von Textilien liegt. Der Fokus liegt in beiden Fällen nicht auf der Thematisierung und Erläuterung der Textilen Kette im eigentlichen Sinne und wird hier herangezogen, da konkretisierende Fachliteratur mithilfe der angewandten methodischen Vorgehensweise nicht ausgemacht werden konnte. Die Gründe liegen vermutlich in der mangelnden Repräsentation durch die Neuartigkeit der Thematik und der daraus resultierenden erschwerten Auffindbarkeit und Zugänglichkeit von Primär- und Sekundärquellen. Die didaktische Reduktion, die für die Nutzbarmachung der Textilen Kette für die erste und zweite Klasse vorgenommen wurde, ist angelehnt an die zwölf Reduktionsschritte nach Ritter Mamczeks *Stoffreduzieren. Methoden für die Lehrpraxis*<sup>33</sup> (2016).

Zum großen Themenkomplex des Projektunterrichts ist die wissenschaftliche Literatur zahlreich. Historiker\*innen, Didaktiker\*innen und Pädagog\*innen haben sich mit der Unterrichtsform beschäftigt. Teilweise werden Primärquellen aus den Anfängen des Projektbegriffs herangezogen,<sup>34</sup> wobei auf Fachliteratur eingegangen wird, die diese Anfänge aus heutiger Perspektive betrachtet und einordnet. Zu den Hauptwerken zählt *Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*<sup>35</sup> (2013). In Aufsätzen, von denen einige die Grundlage für Kapitel 4 bilden, werden die Geschichte des Projektunterrichts<sup>36</sup>, die Projektdidaktik<sup>37</sup>, die Lehrer\*innenbildung<sup>38</sup> und der Projektunterricht im Zusammenhang mit der Digitalisierung<sup>39</sup> thematisiert. Aus der schul- und unterrichtsentwicklungstheoretischen Perspektive betrachtet Traub das Thema. In ihrem Aufsatz *Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden*<sup>40</sup> (2011) sowie in der vergleichenden empirischen Studie Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens<sup>41</sup> (2012) thematisiert sie die Diskrepanz zwischen dem zunehmenden Anspruch an Projektlernen und der Bewertung und Wahrnehmung in der Unterrichtspraxis. Traubs *Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt*<sup>42</sup> (2012)

ist eine Reaktion auf die in ihren Studien festgestellten Problemstellungen und bildet die Grundlage für die Entwicklung des Projektunterrichtes in dieser Arbeit. Sie stellt in diesem Werk das von ihr konzipierte Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit und dessen Umsetzung im Unterricht durch die PROGRESS-Methode (Projektgruppen entdecken selbstverantwortlich und selbstgesteuert) dar. Das Modell ist so aufgebaut, dass sich Lehrkräfte innerhalb jedes Schulfaches und in jeder Klassenstufe daran orientieren können und es universell einsetzbar wird. In der vorliegenden Arbeit wird es auf einen Unterricht zum Thema Die Textile Kette in der ersten und zweiten Klasse angewandt und bildet den Kern der Arbeit.

#### 1.4 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in zwei Hauptaspekte – den theoretischen Hintergrund und die Entwicklung eines projektorientierten Unterrichts als KC für die

<sup>27</sup> Umweltbüro Berlin-Brandenburg (o. D.): Ökosiegel für Textilien – eine Verbraucherinformation. Berlin. <sup>28</sup> Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (2017): Mode und Textil. Stuttgart. <sup>29</sup> Kampagne für saubere Kleidung (2020): Textile Wertschöpfungskette. Wuppertal. URL: <https://saubere-kleidung.de/textile-wertschoepfungskette/>. [Letzter Zugriff am 01.06.2020]. <sup>30</sup> Baier, Alexandra; Frese, Heike (o. D.): Vom Baumwollfeld bis in den Kleiderschrank. o. O. <sup>31</sup> Adamcyk, Angelika (2015): Clean Fashion. Water Footprint von Textilien. Frankfurt am Main. <sup>32</sup> Der Water Footprint beschreibt die Nutzung von Wasserressourcen innerhalb der Wertschöpfungsketten unterschiedlicher Produkte. Vgl. Adamcyk, Angelika (2015): Clean Fashion. Water Footprint von Textilien. Frankfurt am Main. <sup>33</sup> Ritter-Mamczek, Bettina (2016): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen/Toronto. <sup>34</sup> Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Erstmals 1916 erschienen unter dem Originaltitel „Democracy and education“ bei The Free Press, New York. Übersetzt von Erich Hylla. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim/Basel. <sup>35</sup> Schumacher, Christine; Rengstorf, Felix; Thomas, Christina (2013) (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. <sup>36</sup> Emer, Wolfgang (2013): Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in der BRD. In: Schumacher, Christine; Rengstorf, Felix; Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 40-62. <sup>37</sup> Schweder, Sabine (2013): Projektdidaktik und der Einsatz einer erweiterten Lernumgebung für Projektunterricht – Lernumgebung gestalten und Lernen begleiten. In: Schumacher, Christine; Rengstorf, Felix; Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen, S. 200-212. <sup>38</sup> Rengstorf, Felix/Schumacher, Christine (2013): Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 19-39; Steiner, Wolfgang (2013): Lehrer lernen Projektlernen. Eine Bilanz verschiedener Fortbildungskonzepte aus Hamburg. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 160-180. <sup>39</sup> Rosa, Lisa (2013): Lernen 2.0 – Projektlernen mit Lehrenden im Zeitalter von Social Media. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 245-269. <sup>40</sup> Traub, Silke (2011): Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik 57/1, Frankfurt am Main. S. 93-113. <sup>41</sup> Traub, Silke (2012): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? – Eine vergleichende empirische Studie. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. <sup>42</sup> Traub, Silke (2012): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. Bad Heilbrunn.

erste und zweite Klasse. Bevor es zur Konzeption dieses Unterrichts mit dem Thema *Die Textile Kette* kommt, werden theoretische Grundlagen dargelegt. Beginnend mit einem Kapitel zu den KC, in dem eine Definition und ein historischer Abriss erfolgt, wird auf das aktuell gültige niedersächsische KC für die Grundschule der Fächer Kunst, Gestalten des Werken und Textiles Gestalten eingegangen. Dieses wird in seinem Aufbau erläutert und auf die Notwendigkeit seiner Überarbeitung analysiert. Dass das KC einer Überarbeitung bedarf, wird in dieser Arbeit vorausgesetzt und dient als Ausgangslage für den Untersuchungsgegenstand. Deshalb wird dieser Aspekt auf grundlegende Aussagen beschränkt.

In Kapitel 3 wird die Textile Kette beleuchtet. Nach einer Definition wird das Thema konkretisiert und sein Einsatz als inhaltlicher Leitfaden im Textilunterricht untersucht. Den Abschluss dieses Kapitels bilden Überlegungen zur Umsetzung des Themas in der ersten und zweiten Klasse im Sinne der didaktischen Reduktion. Es folgen Kapitel 4 und 5 zum Projektunterricht, die aufgrund der Vielschichtigkeit des Themas den größten Teil des theoretischen Hintergrunds einnehmen. Vom Allgemeinen zum Konkreten wird die Anwendbarkeit auf das Erkenntnisinteresse der Arbeit aufgebaut. In Kapitel 4 erfolgt eine Skizzierung des Projektbegriffs. Darauf aufbauend wird ein Bogen zur Geschichte der Projektpraxis in Deutschland geschlagen. Das gegenwärtige Verständnis wird auf Grundlage historischer und neuer Literatur dargestellt und dient als Grundlage für die Verwendung des Begriffs in der Arbeit. Eine Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen des Projektunterrichts beleuchtet die Komplexität der Projektpraxis zusammenfassend und fördert ein tiefergehendes Verständnis.

Kapitel 5 führt in die Konzeption des projektorientierten Unterrichts ein. Die Planung und Implementation in den Unterricht ist komplex und wird nach den Rahmenbedingungen durch das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit nach Traub (2012) etabliert. Das Modell wird theoretisch erläutert, bevor die Implementation in den Unterricht durch die PROGRESS-Methode folgt. Den Abschluss bildet eine Analyse der in der ersten und zweiten Klasse zu beachtenden Aspekte.

Kapitel 6 widmet sich dem Kernstück der Arbeit. Die Konzeption des projektorientierten Unterrichts wird als KC für die erste und zweite Klasse verstanden und ist an den Aufbau aktueller KC angelehnt. Dazu wird das Fach Textiles Gestalten in den Tätigkeitsbereich der ersten und zweiten Klasse eingebettet, anlehnend an den Bildungsbeitrag<sup>43</sup> in den aktuellen KC und bezugnehmend auf den Erst-

unterricht. Es wird begründet, warum das Fach in der ersten und zweiten Klasse relevant ist. Kapitel 6.2 erläutert den Projektablauf und konkretisiert das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit nach Traub (2012) für das Thema Die Textile Kette unter Beachtung des gewählten PROGRESS-Weges zur Implementation in den Unterricht. Die konkreten Methodenvorschläge intendieren einen erleichternden Umgang mit dem Modell. Den Lehrkräften soll es einfach möglich sein, den Projektablauf auf die Lernausgangslage ihrer Lerngruppe anzupassen und das Modell mit Methoden zu füllen. Kapitel 6.3 führt die zu erwartenden Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in Tabellenform an. Ein Kapitel zur Leistungsbewertung und Leistungsfeststellung innerhalb des Projektunterrichts gibt Vorschläge und Richtlinien zur Herangehensweise. Eine Zusammenfassung resümiert alle Aspekte, beantwortet die in der Einleitung angeführten Forschungsfragen und endet in einem Ausblick.

## 2. Kerncurricula

### 2.1 Definition

#### 2.1.1 Grundlegendes

Der Terminus *Kerncurricula* bezieht sich in dieser Arbeit auf die niedersächsische Umsetzung von curricularen Vorgaben, die auf der Theorie des Lehrens und Lernens basieren. Diese konkretisieren die von der KMK beschlossenen Bildungsstandards in Verbindung mit den länderabhängigen Schulgesetzen. Die Umsetzung von Unterricht anhand der KC ist im jeweiligen Schulgesetz des Bundeslandes sowie im Grundsatzertlass für die jeweilige Schulform verankert und obligatorisch.<sup>44</sup> In Niedersachsen ist diese Vorgabe durch §122 Absatz 1 Satz 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes festgelegt.<sup>45</sup> Die Bezeichnungen für diese Lehrpläne fallen in den Bundesländern unterschiedlich aus. Sie werden als Rahmenlehrpläne, KC, Rahmenrichtlinien, Kernlehrpläne umgesetzt und legen die kompetenzorientierten Unterrichtsinhalte und -ziele fest. Die bundeslandübergreifenden Bildungsstandards werden durch die KMK festgelegt. Durch Beschlüsse, Empfehlungen, Vereinbarungen und Staatsabkommen, die rechtlich auf der bundesstaatlichen Verfassungsordnung des Grundgesetzes beruhen, gibt die KMK eine verbindliche Kooperation zwischen den Bundesländern vor.

Aus diesen Vereinbarungen gehen die Bildungsstandards hervor. Sie bieten Orientierung für die einzelnen Kultusministerien der Länder, verzichten

<sup>43</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 32. <sup>44</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 5f.; Rühle, Sarah (2015): Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster, S. 22. <sup>45</sup> Vgl. §122 Absatz 1 Satz 1 NSchG.

allerdings auf detaillierte Vorgaben und Handlungsfahrpläne. Dadurch soll der einschränkende Effekt auf Innovationen vermieden und die Vielfalt im Bildungswesen gewährleistet werden.<sup>46</sup> Die Bildungsstandards und die Überprüfung der Einhaltung intendieren einen Beitrag zur nationalen Bildungsgerechtigkeit und spielen eine zentrale Rolle bei der Sicherung und Entwicklung der Qualität von schulischer Arbeit.<sup>47</sup> Des Weiteren kann eine Vergleichbarkeit und Normierung von Bildungserträgen und –abschlüssen gewährleistet werden.<sup>48</sup> Damit die Bildungsstandards verbindlich für alle Beteiligten in den Schulen gelten, müssen sie nach Klieme (2003) folgende sieben Gütekriterien erfüllen: Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit.<sup>49</sup> Aktuell gelten die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik in der Primarstufe, ergänzt um die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss, die fortgeführte Fremdsprache für die allgemeine Hochschulreife und die Fächer Chemie, Physik und Biologie für den mittleren Schulabschluss.<sup>50</sup>

Die Aufgabe der Landeskultusministerien liegt in der Festlegung von Unterrichtsinhalten und -zielen und in der Entwicklung konkreter Lehrpläne nach curricularen Vorgaben. Am Beispiel Niedersachsens sind dies die Bereiche *zentrale Aufgaben* (Organisation, Koordinierung, Personal), *schulformübergreifende Angelegenheiten*, *allgemeinbildendes Schulwesen/Kirchen*, *berufliche Bildung und frühkindliche Bildung/Inklusion/Digitalisierung*. Durch die nachgeordneten Institutionen der Landesschulbehörde und des niedersächsischen Landesinstituts für schulische Qualitätsentwicklung werden die Schulaufsicht sowie die Qualitätsentwicklung und -kontrolle sichergestellt.<sup>51</sup>

Die Anforderungen der Bildungsstandards und die der Lehrpläne werden verzahnt, um die Ansprüche zu erreichen. Zentral für die Lehrpläne und die zugrundeliegenden Bildungsstandards ist die Kompetenzorientierung. Der Kern des Kompetenzbegriffs liegt in der Verschiebung von der Input- zur Outputorientierung und der Verknüpfung von Wissen und Können. Fähigkeiten und Fertigkeiten<sup>52</sup> sind Kern der Unterrichtsziele. Das Lehren tritt in den Hintergrund. Kompetenzen werden durch Erfahrungen erworben. Die Bildungsstandards formulieren die Kompetenzen offen und beziehen sich auf die Schritte, die auf dem Bildungsweg erreicht werden sollen. Die Curricula konkretisieren die Kompetenzen, indem sie schulform-, fach- und jahrgangsstufenspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse formulieren.<sup>53</sup> Die SuS sollen lernen, erworbenes Wissen in komplexen Zusammenhängen zu nutzen und Lernstrategien anzuwenden. Die

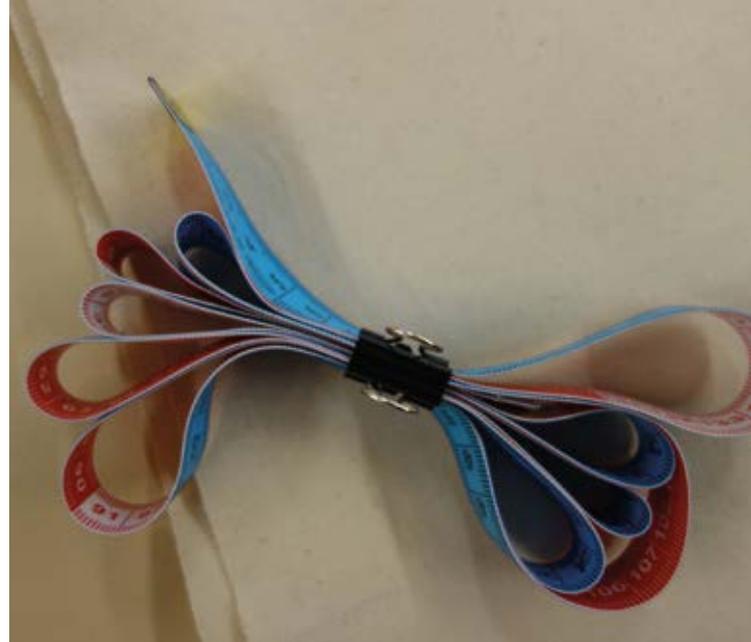
systematische und kumulative Struktur des Kompetenzaufbaus wird durch die KC vorgegeben.<sup>54</sup> In den niedersächsischen KCs wird zwischen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen differenziert. Während sich erstere auf die fachlichen Inhalte der Fächer beziehen, formulieren letztere überfachliche Verfahren, die zugleich die Grundlage und das Ziel für die Bearbeitung der inhaltsbezogenen Bereiche bilden. Diese Grundstruktur wird unter fachspezifischen Aspekten in jedem KC aufgegriffen.<sup>55</sup> Auf den konkreten Aufbau der KC wird in Kapitel 2.2.1 eingegangen.

### 2.1.2 Zur Geschichte der Kerncurricula

Grundlegend für das heutige Bildungssystem ist das *Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens* (kurz: Hamburger Abkommen<sup>56</sup>), welches von der 1948 gegründeten KMK ins Leben gerufen wurde. Der KMK wohnten zunächst die drei westlichen Besatzungszonen bei. Die Entscheidung der dauerhaften Zusammenarbeit der Kultusministerien wird nicht nur aus der Perspektive des Bildungswesens als historische Entscheidung betrachtet, sondern sollte der Angst entgegenwirken, dass sich innerhalb der Bundesrepublik kulturelle Differenzen ergeben. Die primäre Intention war die gemeinsame Grundlage für die Neuorientierung des Bildungs- und Schulsystems. In den darauffolgenden Jahren wurden zahlreiche Abkommen und Vereinbarungen im Zusammenhang mit dem Schulwesen getroffen, wodurch Kritik an der Undurchsichtigkeit aufkam.<sup>57</sup> Das Hamburger Abkommen wurde im Jahr 1964 von den Regierungschefs<sup>58</sup> aller Länder unterzeichnet; die aktuellste Fassung stammt aus dem Jahr 1971. Es umfasst allgemeine Festlegungen zu schulstrukturellen Themen wie den Ablauf des Schuljahres, die Dauer der Schulpflicht, das Notensystem und die Anerkennung von Prüfungen und Zeugnissen.<sup>59</sup>

Insgesamt verschob sich in dieser Zeit das Verhältnis zwischen dem Bund und den Bundesländern. Die KMK war der Auffassung, dass die Bildungsarbeit des Bundes in Wechselwirkung mit der Arbeit

<sup>46</sup> Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. a). <sup>47</sup> Vgl. Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn. S. 9 sowie S. 54. <sup>48</sup> Vgl. Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. a). <sup>49</sup> Vgl. Klieme 2003, S. 24f. <sup>50</sup> Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. b). <sup>51</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Organisationsplan. Hannover. S. 1. <sup>52</sup> Der Begriff Fertigkeit beschreibt erworbene Verhalten. Fähigkeiten sind Voraussetzung für Fertigkeiten. <sup>53</sup> Vgl. Zeitler, Sigrid (2016): Zwischen Widerspruch und Komplementarität – die Beziehung von Lehrplänen und Bildungsstandards aus der Sicht von Lehrern/-innen. In: Hallitzky u. a. (Hrsg.): Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn. S. 50. <sup>54</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 5f. <sup>55</sup> Vgl. ebd. <sup>56</sup> Vgl. Sekretariat der KMK 1971. <sup>57</sup> Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. c). <sup>58</sup> Die Ministerpräsidenten der Bundesländer waren zu diesem Zeitpunkt ausschließlich männlich. <sup>59</sup> Vgl. Sekretariat der KMK 1971.



Textile Techniken in der Schule. Fotos: Lucia Schwalenberg.

der Länder stehen müsse. Zu diesem Zweck wurde im Rahmen der Grundgesetzänderung im Jahr 1969 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) ins Leben gerufen, wodurch sich die Undurchsichtigkeit zunächst verstärkte. Die Aufgabenabgrenzung zwischen der BLK, der KMK und den Bundesländern war nicht gegeben, wodurch sich die Zuständigkeiten überschneiden oder nicht deutlich kommuniziert wurden. Die Länder plädierten für eine Beschränkung der Aufgaben der BLK auf eine Rahmenplanung, sodass die Vollzugsplanung dem Aufgabenbereich der Länder zugeschrieben werden konnte. Diese Aufgabenabgrenzung entwickelte sich erst mit der Zeit.

Durch die Wiedervereinigung Deutschlands 1990 wuchs das Bedürfnis nach der Vereinheitlichung des Bildungssektors. Die KMK erweiterte sich um die Minister der neuen Bundesländer und sah es als ihre Aufgabe an, die Vereinigung Deutschlands in der Bildungs-, Wissenschafts- und Kulturpolitik voranzutreiben. Im Laufe der neunziger Jahre kam die europäische Dimension hinzu, die die Aufgaben der KMK komplettierte<sup>60</sup>. Ein weiterer bedeutender Wendepunkt in der Entwicklung des Bildungswesens ergab sich mit den Ergebnissen der PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) im Jahr 2001 und internationalen Leistungsvergleichsstudien, die zum PISA-Schock führten. Dieser ist charakterisiert durch die Erkenntnis, dass die 15-jährigen SuS in Deutschland bezüglich ihrer Leistung im internationalen Vergleich schlechter abschnitten als erwartet worden war.

Die Folgen dieser Ergebnisse begründen die Forderung nach kompetenzorientiertem Unterricht. Der Fokus verschob sich auf die erreichten Kompetenzen der SuS und auf die Outputorientierung. Die Leistungen der SuS galten verstärkt als Indikator für die Qualität des Bildungssystems. Es

entstand eine große öffentliche Wirksamkeit mit einem hohen Legitimationsdruck auf die Bildungspolitik. In diesem Zuge entstanden im Jahr 2004 die Bildungsstandards der KMK.<sup>61</sup> Insgesamt kam den Einzelschulen mehr Verantwortung zu, sie mussten sich gleichzeitig an zahlreichere Orientierungsrahmen und Standards halten. Ein spannungsgeladenes Feld zwischen Autonomie, Selbstverantwortung, Kontrolle und Steuerung war die Folge. Für den Schulbereich bedeutet das seitdem, dass vorgegebene Ziele erreicht werden müssen, der Weg dorthin unterschiedlich gestaltet werden kann. Die Grundidee besteht in einer Verlagerung von Entscheidungskompetenzen von der Zentrale auf die operativen Einheiten, wobei der Steuerungsanspruch nicht aufgegeben wird. Die Steuerung erfolgt nun eher indirekt über Rahmenbedingungen, Anreize oder Sanktionen.<sup>62</sup>

## 2.2 Das gültige Kerncurriculum für die Grundschule – Kunst, Werken, Textiles Gestalten

### 2.2.1 Aufbau und Inhalt

Das *Kerncurriculum für die Grundschule – Kunst, Werken, Textiles Gestalten* wurde im Jahr 2006 vom Niedersächsischen Kultusministerium herausgegeben. Es handelt sich um eine Zusammenfassung der drei Unterrichtsfächer, wobei auf einen allgemeinen Teil das KC für das jeweilige Fach folgt. Nach den allgemeinen Informationen, die sich in jedem niedersächsischen KC befinden, gibt es ein einführendes gemeinsames Kapitel zur musisch-kulturellen und ästhetischen Bildung.<sup>63</sup> Der Kompetenzbegriff und seine Bedeutung im Zusammen-

<sup>60</sup> Vgl. ebd. <sup>61</sup> Vgl. Messner, Helmut (2006): Über das offene Verhältnis von Inhalten und Zielen in der Didaktik. Lehrstoffe – Lernziele – Bildungsstandards. In: Criblez, Lucien u. a. (Hrsg.): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli. Bern. S. 229-240. S. 234.

<sup>62</sup> Vgl. Dederig, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden. S. 66f. <sup>63</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 5ff.

hang mit der Umsetzung von Unterricht wurden in Kapitel 2.1.1 dargelegt. Die KC der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten überschneiden sich in ihrer Struktur (Abb.1). In diesem Rahmen wird zusätzlich das Fach Musik angeführt.

Die Überschneidung liegt vor allem in den Hauptaspekten der Fächer: der Wahrnehmung, der Gestaltung und dem *Herstellen kulturhistorischer Kontexte*. Diese dienen der Strukturierung des inhaltlichen Kompetenzerwerbs, wie zu einem späteren Zeitpunkt im KC deutlich wird. Eine Abbildung der Struktur der Fächer zeigt die Gewichtung dieser Aspekte. Dem Gestalten kommt eine übergeordnete Rolle zu, während für das Herstellen von kulturhistorischen Kontexten ein geringer Teil des Unterrichtsgeschehens angedacht ist. Die prozessbezogenen *Kompetenzbereiche Kommunizieren, Erkenntnisse gewinnen, Lernstrategien erwerben und Beurteilen und Bewerten*, die hier zum ersten Mal aufgeführt werden, beziehen sich auf alle drei inhaltsbezogenen Bereiche.<sup>64</sup>

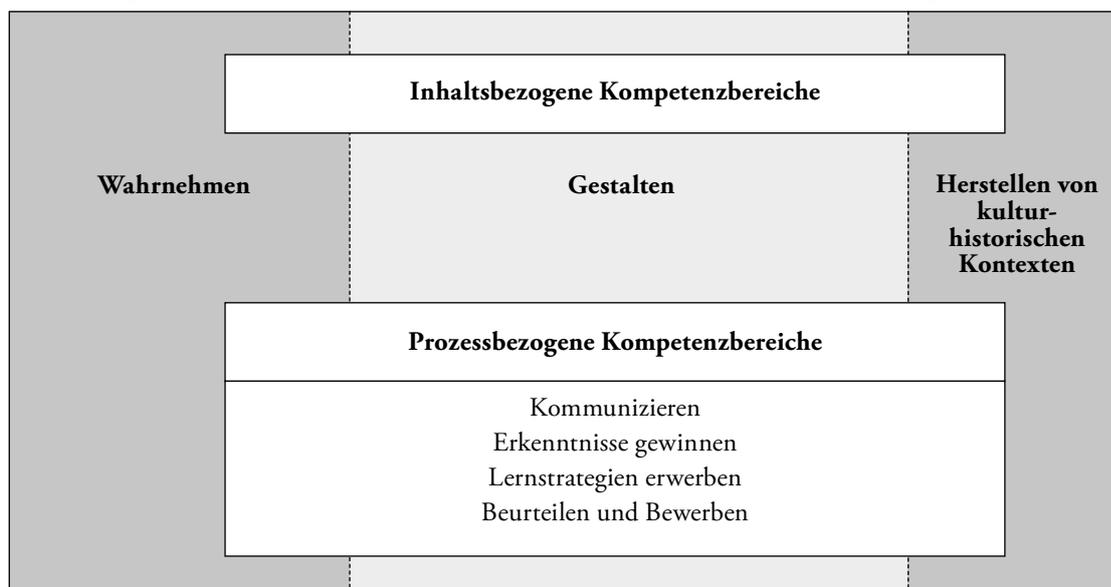


Abb.1: Die Struktur der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten.<sup>65</sup>

Das KC für das Fach Textiles Gestalten ist für die Klassen drei und vier ausgelegt. Es geht davon aus, dass die Grundlagen im Kunstunterricht in der ersten und zweiten Klasse gelegt werden, an den der Textilunterricht anknüpfen soll. Zunächst wird der Bildungsauftrag formuliert. Im Zentrum stehen die in vielfältiger Form existierenden Textilien, die in der Lebenswelt der SuS vorkommen. Sie sollen in ihrer Komplexität hinsichtlich ökologischer, ästhetischer, technologischer, sozialer und kultureller Aspekte wahrgenommen werden, wodurch ein verantwortungsvoller, kritischer Umgang durch das Fach geschult werden kann. Das Textile Gestalten trägt zur – fächerübergreifenden – Vernetzung von Denken und Handeln bei und bezieht sich vor allem auf die Freizeit-, Gesundheits-, Umwelt- und

Verbraucherbildung. Ergänzt um den gestalterischen Aspekt unterstützt das Fach die Förderung manueller und kreativer Fertigkeiten. Ein weiterer Fokus liegt auf der visuell-haptischen Wahrnehmung, die sich auf den sinnlichen Ästhetikbegriff bezieht. Da Textilien kulturelle Bedeutung haben, wird auf den Aspekt hingewiesen, dass der Unterricht einen Beitrag zur Förderung von Toleranz und zur eigenen Identifikationsfindung leisten kann.<sup>66</sup>

Die Unterrichtsgestaltung mit dem KC wird erläutert und die Kompetenzbereiche im Fach Textiles Gestalten beleuchtet. In diesem Kapitel wird erneut darauf hingewiesen, dass das Fach auf dem Vorwissen des Kunstunterrichts aus der ersten und zweiten Klasse basiert. Dieses Vorwissen soll genutzt und vertieft werden. Der Fokus wird, unter Einbezug der Erkenntnisse aus anderen Unterrichtsfächern, auf textilbezogene Problemstellungen verschoben. Die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind in diesem Zusammenhang nicht isoliert, sondern in ihren Wechselwirkungen zu betrachten

und durch planvolles Gestalten umzusetzen.<sup>67</sup> Den Kern des KC, der die konkrete Orientierungsmöglichkeit für Lehrkräfte bietet, bilden die zu erwartenden Kompetenzen des Faches. Diese werden, wie in den KC der anderen Fächer ebenfalls, in Form von Tabellen dargestellt. Ein exemplarischer Ausschnitt aus jenen Tabellen erfolgt in Abbildung 2.

Je Kompetenzbereich wird eine Tabelle mit den Spalten *Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 4, Kenntnisse und Fertigkeiten und Überprüfungsmöglichkeiten* konstituiert. Kompetenzen im Bereich Wahrnehmen beziehen sich auf die sinnliche Wahrnehmung von Textilien in der Lebenswelt der SuS unter Beachtung der Fachbegriffe. Die Tabelle für

<sup>64</sup> Vgl. ebd. S. 7f. <sup>65</sup> Ebd. S. 8. <sup>66</sup> Vgl. ebd. S. 32. <sup>67</sup> Vgl. ebd. S. 33ff.

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 4	Kenntnisse und Fertigkeiten	Überprüfungsmöglichkeiten
<b>Wahrnehmen</b>		
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• erfassen die sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften von Textilien und unterscheiden natürliche textile Rohstoffe hinsichtlich grundlegender Merkmale und benutzen die eingeführten Fachbegriffe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahrnehmungsweisen vergleichen: visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch</li> <li>• mindestens zwei textile Rohstoffe kennen und eingeführte Fachbegriffe anwenden: Gewebe, Maschenware, Faden, Faser, Baumwolle, Wolle (Seide, Leinen)</li> </ul>	<p>Aufgaben zur Unterscheidung textiler Rohstoffe, Materialien oder Objekte lösen (z. B. Einsatz von Fühlkissen)</p>

Abb. 2: Erwartete Kompetenzen im Fach Textiles Gestalten – ein Ausschnitt.<sup>68</sup>

das Gestalten beinhaltet Kompetenzen im Bereich der textilen Techniken. Die SuS sollen elementare bildnerisch-gestalterische Mittel in ihrem Repertoire etablieren. Ihre Fertigkeiten sollen dahingehend geschult werden, dass sie gestalterische Prozesse unter Verwendung textiler Techniken planen, beschreiben, realisieren und bewerten können.

Der Kompetenzbereich Kulturhistorische Kontexte herstellen impliziert den Erwerb von Kenntnissen hinsichtlich der Klassifikation von Textilien in ihrem gesellschaftlichen und kulturellen Kontext unter Beachtung von Produktion, Konsumtion und Ökologie sowie deren Bewertung. Eine fachspezifische Lesekompetenz sowie das eigenständige Beschaffen von Informationen sind intendiert.<sup>69</sup> Die letzten zwei Kapitel des KC beziehen sich auf die Leistungsfeststellung und -bewertung sowie auf die Aufgaben der Fachkonferenzen. Zunächst wird der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen thematisiert, woraufhin fachspezifische Leistungen angeführt werden. Lernsituationen zielen auf den Kompetenzerwerb ab. Fehler seitens der SuS und der konstruktive Umgang mit ihnen werden als Teil des Lernprozesses und als Anhaltspunkt für die weitere Unterrichtsplanung verstanden. Im Gegensatz dazu wird in Leistungs- und Überprüfungssituationen die aktuelle Abrufbarkeit der erlernten Kompetenzen geprüft.<sup>70</sup> Die Aufgaben der Fachkonferenz belaufen sich auf die genauere Planung von Unterrichtseinheiten, die konkrete Medien- und Materialiennutzung sowie den Einbezug außerschulischer Lernorte. Die einheitliche Verwendung von Fachbegriffen, Leistungsanforderung und -transparenz, die Berücksichtigung des Übergangs in die weiterführenden Schulen und die Beachtung der nötigen Vorschriften, Standards und curricularen Vorgaben befinden sich in ihrem Aufgabenbereich.<sup>71</sup>

### 2.2.2 Zur Notwendigkeit der Überarbeitung

Im Rahmen des Seminars *Der Beitrag des Faches Textiles Gestalten zur Bildung - Überlegungen für ein modernes KC* unter der Leitung von Prof.in Dr.in Bärbel Schmidt im Wintersemester 2019/2020 wurden Überlegungen zur Überarbeitung des KC angestellt. Der Grundgedanke beruhte darauf, dass das KC für das Fach Textiles Gestalten aus dem Jahr 2006 stammt und, wie in anderen Schulfächern bereits umgesetzt, einer Überarbeitung bedarf. In der Bildung und in der Entwicklung des Faches sind wichtige Themen hinzugekommen. In diesem Zusammenhang war es notwendig, das KC auf Mängel zu überprüfen. Es ist zu hinterfragen, dass der Lehrplan für einen Start des Faches in der dritten Klasse gedacht ist. Die vorgegebene Anknüpfung an den Kunstunterricht der ersten und zweiten Klasse ist nicht nachvollziehbar, da textile Themen und der Kunstunterricht nicht deckungsgleich sind.<sup>72</sup>

Die Struktur, die für die Fächer Kunst, Gestalten des Werken und Textiles Gestalten verwendet wird, muss hinterfragt werden. Jedes der Fächer hat Anspruch auf gesonderte Überlegungen bezüglich seiner Struktur. Der Fokus der Fächer wird stark auf das Gestalten gelegt. Im Fall des Textilen Gestaltens wird dieser Aspekt bereits durch den Namen erkennbar. Die inhaltsbezogenen *Kompetenzbereiche Wahrnehmen und das Herstellen kulturhistorischer Kontexte* geraten in den Hintergrund.<sup>73</sup> Hinsichtlich der prozessbezogenen Kompetenzbereiche sind offene Unterrichtsformen wie der Projektunterricht wenig repräsentiert. Projektorientierter Unterricht wird lediglich im Zusammenhang mit fächerübergreifendem Arbeiten als Möglichkeit angeführt und nicht als obligatorische Unterrichtsform.<sup>74</sup>

<sup>68</sup> Ebd. S. 37. <sup>69</sup> Vgl. ebd. S. 37ff. <sup>70</sup> Vgl. ebd. S. 41f. <sup>71</sup> Vgl. ebd. <sup>72</sup> Vgl. ebd. S. 3. <sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 8f. <sup>74</sup> Vgl. ebd. S. 32f.

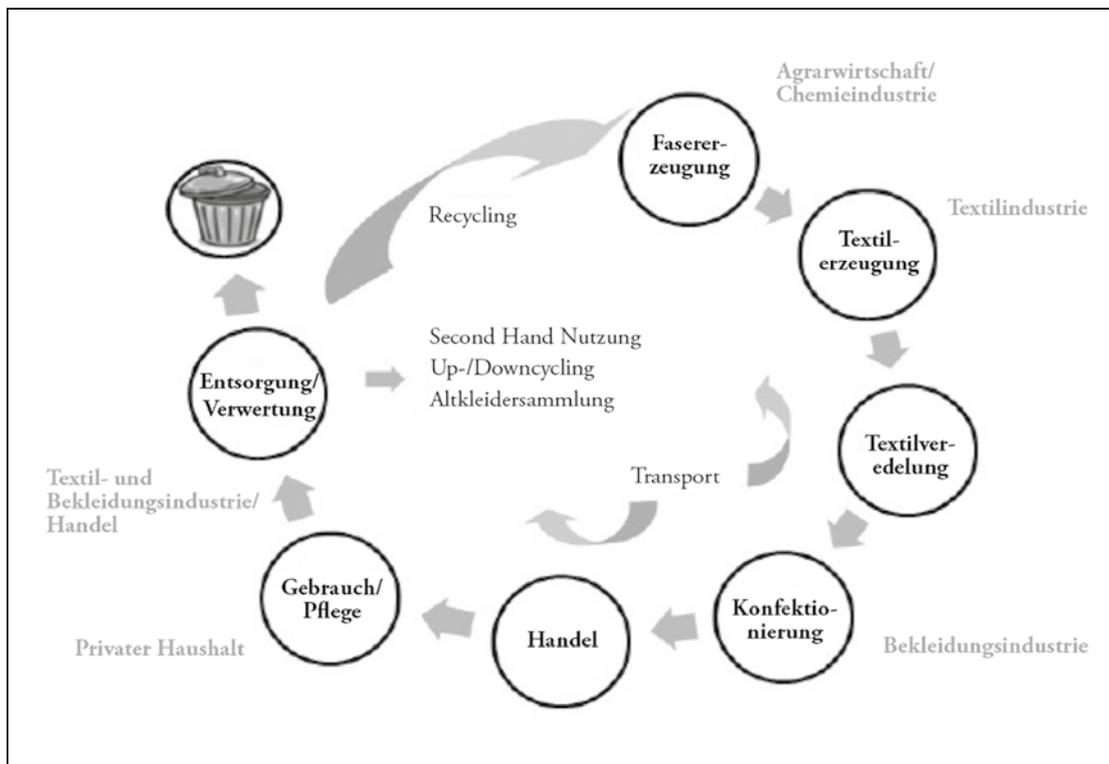


Abb.3: Die Textile Kette.<sup>87</sup>

Durch den Klimawandel spielt die BNE eine bedeutende Rolle und muss im KC verankert werden. In dem 2017 erneuerten KC für den Sachunterricht wird dem große Bedeutung zugeschrieben.<sup>75</sup> Dies gilt auch für das KC für die weiterführenden Schulen.<sup>76</sup> Im *Erlass für die Arbeit in der Grundschule*<sup>77</sup> wird BNE als fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe vorgeschrieben.<sup>78</sup> Das Fach Textiles Gestalten bietet sich durch seinen ökonomischen, kulturellen, sozialen und ökologischen Umgang mit Ressourcen zur Thematisierung des UNESCO-Programms *Bildung für nachhaltige Entwicklung*<sup>79</sup> an. Das Fach weist große Relevanz für das Individuum auf und prägt die SuS als kritische Alltagsakteure und –akteurinnen.

Anknüpfend daran ergibt sich die Überlegung, den Kompetenzbereich *Kulturhistorische Kontexte herstellen* allgemeiner zu fassen. Die Kontexte, die im Fach Textiles Gestalten hergestellt werden, sind vielfältig und zeigen sich gleichermaßen gegenwarts- und zukunftsbezogen. Der Begriff *kulturhistorisch* stellt eine Einschränkung dar und bietet Raum zu Fehlinterpretationen. Eine aus dem Seminar hervorgegangene Überlegung war es, diesen durch den Ausdruck *Kontexte herstellen* zu ersetzen, um Offenheit bezüglich der Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsrelevanz zu schaffen. Des Weiteren fehlen im KC einige textile Themen. Der Aspekt der Nachhaltigkeit und die damit zusammenhängende Thematik der Globalisierung finden keinen verhältnismäßigen Platz im Lehrplan. Hinzu kommen Aspekte wie Inklusion, Diversität,

E-Textiles, Smart Textiles sowie die Linkshändigkeit. Letzteres spielt im textilen Bereich eine spezifische Rolle beim Erlernen textiler Techniken.

### 3. Die Textile Kette

#### 3.1 Definition

Die Textile Kette beschreibt den Wertschöpfungsprozess textiler Produkte in seinen Schritten. Angefangen bei der Fasererzeugung endet sie bei der Entsorgung oder Verwertung textiler Abfallprodukte. Sie geht über das Verbrauchen hinaus. Die Darstellungen der Textilen Kette verschiedener Autoren und Autorinnen arbeiten mit unterschiedlichem Fokus. Die eigene Darstellung (Abb. 3) ergibt sich aus der Zusammenführung der Quellen von Baier und Frese (o. D.)<sup>80</sup>, des Umweltbüros Berlin-Brandenburg (o. D.)<sup>81</sup>, des Ministeriums für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (2017)<sup>82</sup>, Adamcyk (2015)<sup>83</sup> und der Kampagne für saubere Kleidung (2020)<sup>84</sup>. Die Abbildung soll

<sup>75</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b. <sup>76</sup> Vgl. beispielsweise Niedersächsisches Kultusministerium 2017a. <sup>77</sup> Niedersächsisches Kultusministerium (2018a): *Die Arbeit in der Grundschule*. Hannover. <sup>78</sup> Vgl. ebd. <sup>79</sup> Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): *Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung - der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm*. Berlin. <sup>80</sup> Vgl. Baier/Frese o. D. S. 2. <sup>81</sup> Vgl. Umweltbüro Berlin-Brandenburg o. D. S. 10ff. <sup>82</sup> Vgl. Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg 2017. S. 2. <sup>83</sup> Vgl. Adamcyk 2015. S. 23ff. <sup>84</sup> Vgl. Kampagne für saubere Kleidung 2020. <sup>87</sup> Eigene Darstellung, angelehnt an: Baier/Frese o. D., S. 2; Umweltbüro Berlin-Brandenburg o. D. S. 10ff.; Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg 2017. S. 2 sowie Adamcyk 2015. S. 23ff.

möglichst vollständig sein und dennoch übersichtlich bleiben.<sup>85</sup> Der erste Schritt in der Textilien Kette bezieht sich auf die Fasererzeugung. Impliziert sind dabei sowohl chemische Fasern wie Polyester oder Polyamid als auch Naturfasern wie Baumwolle, Wolle und Leinen. Die Agrarwirtschaft ist beispielsweise für den Anbau, die Ernte und die Entkörnung von Baumwolle zuständig, während die Verantwortlichkeit für die Herstellung chemischer Fasern in der Chemieindustrie liegt.<sup>86</sup>

In der Textilindustrie findet die Textilerzeugung und -veredelung statt. Dies bezieht sich auf die Garnherstellung durch Spinnereien und die Flächenherstellung z. B. durch Weben oder Stricken. Die Textilveredelung betrifft das Färben, Drucken und die Ausrüstung textiler Flächen. Anschließend erfolgt die Konfektionierung in der Bekleidungsindustrie, bei der textile Flächen zugeschnitten, genäht, verpackt und gehandelt werden. Der Handel ist das Bindeglied zwischen Produktion und Konsument\*innen. Die Kleidung wird getragen, gewaschen oder gebügelt.<sup>88</sup> Nach dem Gebrauch wird das Textil entsorgt, als Second Hand Ware vertrieben oder es folgen Prozesse des Up- oder Downcyclings. Upcycling meint die Aufwertung (textiler) Produkte durch Optimierung in Funktion oder Optik. Beim Downcycling wird die Textilie ebenfalls weiterverwendet, allerdings in einer Art und Weise, die ihr einen geringeren Wert zuschreibt. Viele Textilien, die in Altkleidersammlungen landen, werden in Länder des globalen Südens<sup>89</sup> exportiert oder in z. B. der Vliesstoff- oder Papierindustrie verarbeitet. Weitere Möglichkeiten finden sich in der Kompostierung und der Energiegewinnung durch Verbrennung.<sup>90</sup> Die Textile Kette kann durch Recycling zu einem Kreislauf werden, indem die Fasern alter Kleidungsstücke extrahiert und verarbeitet werden. Dieser Schritt ist lediglich dann unproblematisch, wenn es sich um reine Fasern handelt und keine Mischware verarbeitet wurde. Im letzten Schritt können verschiedenste Branchen und Industrien verantwortlich sein.<sup>91</sup>

### 3.2 Die Textile Kette als inhaltlicher Leitfaden im Textilunterricht

Die Wertschöpfungskette textiler Produkte ist vielschichtig. Zahlreiche Aspekte lassen sich anhand dieses Modells thematisieren. Die klare Struktur gliedert den Unterricht. Neben dem Verständnis, wie Kleidung entsteht und den Verarbeitungsschritten, können Themen behandelt werden wie die Fasererzeugung, Rohstoffe oder Probleme beim Baumwollanbau<sup>92</sup>. Innerhalb der Textilerzeugung werden gängige textile Techniken eingeführt. Das klassische Verständnis von Textilunterricht, welches teilweise noch vorherrscht, beinhaltet vor allem die textile Flächenerzeugung. Techniken wie Stricken, Weben, Häkeln oder Flechten werden

erarbeitet und „unter Verwendung von geeignetem Material und Werkzeug fachgerecht und geplant an[gewandt]“<sup>93</sup>. Dabei sind die textilen Techniken ebenso in ihrer maschinellen Anwendung zu betrachten, da Handarbeitsfertigkeiten zwar im Sinne des Kulturguts und der Förderung motorischer Fertigkeiten relevant sind, die Lebenswelt jedoch nicht vollständig widerspiegeln. Da Textilien oft maschinell hergestellt werden, müssen die textilen Techniken, Veredlung und Konfektion betrachtet werden. So müssen zusätzlich zu Handarbeitstechniken wie Drucken, Färben und Nähen der industrielle und kulturelle Zusammenhang betrachtet werden.<sup>94</sup>

Die Auseinandersetzung mit Handel und Gebrauch von Textilien hinterfragen das eigene Konsumverhalten und tragen zur selbstreflektierten gesellschaftlichen Teilhabe bei.<sup>95</sup> Die SuS erfahren sich als Handelnde und berücksichtigen soziale, ökonomische und ökologische Aspekte. Die Pflege von Textilien ist wichtig für die Selbstständigkeit, stellt einen Lebensweltbezug her und bietet ökologische Anknüpfungspunkte, z. B. beim Wasserverbrauch.<sup>96</sup> Der letzte Schritt der Textilien Kette, die Entsorgung oder Verwertung textiler Produkte, regt die Kreativität an und sensibilisiert für Ökologie. Durch die teils problematische Weiterverarbeitung gebrauchter Textilien werden Problemlösefähigkeit und kritische Betrachtung gefördert. Durch Up- und Downcycling wird ein handlungsbasierter Umgang mit textilen Materialien geschaffen. Die Altkleiderproblematik<sup>97</sup>, Second-Hand-Läden oder die Müllverarbeitung lassen sich ebenso erarbeiten.<sup>98</sup>

Die BNE kann auf die aufgeführten Aspekte übertragen werden, findet allerdings keine konkrete

<sup>85</sup> Die Textile Kette wird in diesem Kapitel in ihren Grundzügen dargestellt. Vgl. Diekamp, Kirsten/Koch, Werner (2010): *Eco fashion: Top-Labels entdecken die Grüne Mode*. München 2010; Frisa, Maria Luisa/Ricchetti, Marco (Hrsg.) (2013): *The beautiful and the good: reasons for sustainable fashion*. Venice. <sup>86</sup> Vgl. Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg 2017. S. 2. <sup>88</sup> Vgl. ebd.; *Kampagne für saubere Kleidung 2020*. <sup>89</sup> Der Begriff Globaler Süden versteht sich als wertfreie Bezeichnung für Schwellen- und Entwicklungsländer und hält zunehmend Einzug im wissenschaftlichen und alltäglichen Sprachgebrauch. <sup>90</sup> Vgl. Adamcyk 2015. S. 34. <sup>91</sup> Vgl. *Kampagne für saubere Kleidung 2020*. <sup>92</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 37; Zum Baumwollanbau: Engelhardt, Andreas (2012): *Schwarzbuch Baumwolle. Was wir wirklich auf der Haut tragen*. Wien; Henzel, Norbert (2015): *Baumwollanbau – Probleme und Lösungsstrategien*. In: Femmet e.V. (Hrsg.): *Sustainable Sourcing. Für Menschenrechte in der Mode. Faire Kette, faire Anbieter*. Bonn. <sup>94</sup> Vgl. ebd. S. 37. <sup>95</sup> Vgl. ebd. S. 37. <sup>96</sup> Vgl. ebd. S. 39; *Literatur zum Wasserverbrauch bei der Textilherstellung*: Adamcyk, Angelika (2015): *Clean Fashion. Water Footprint von Textilien*. Frankfurt am Main. <sup>97</sup> Weiterführende Literatur: Hütz-Adams, Friedel (1995): *Kleider machen Beute*. Deutsche Altkleider vernichten afrikanische Arbeitsplätze. Eine Studie. Siegburg; Dönnebrink, Hendrik (1998): *Die Sammlung und Verwertung von Alttextilien. Eine empirische Analyse vor dem Hintergrund des Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetzes*. Münster; Binger, Doris (1994): *Da Echo vom Kleiderberg*. Frankfurt am Main. <sup>98</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 32 und Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 38.



Textile Techniken in der Schule. Foto: Lucia Schwalenberg.

Erwähnung, da das aktuelle KC entstand, bevor die Ziele für nachhaltige Entwicklung 2015 festgelegt wurden.<sup>99</sup> Einige Ziele des Aktionsplans können innerhalb der Textilen Kette bearbeitet werden. Darunter findet sich die *Nachhaltige Konsumtion und Produktion*. Es ist erforderlich, den eigenen Einfluss auf soziale, ökonomische und ökologische Entwicklung kritisch zu betrachten.<sup>100</sup> Die Textilindustrie erweist sich als vielschichtig für die Bearbeitung im Textilverricht. Die Ziele *Geschlechtergerechtigkeit, menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum, Industrie, Innovation und Infrastruktur, Chancengleichheit und Klimaschutz* können thematisiert werden.<sup>101</sup> Die Verschiebung des Fokus innerhalb des Faches vom Gestalten zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen der Wahrnehmung und dem *Herstellen von Kontexten* werden in den Überlegungen für ein neues KC angedacht. *Die Textile Kette* als inhaltlicher Leitfaden ermöglicht, die drei Kompetenzbereiche gleichwertig zu behandeln. Die Struktur verhindert, dass zentrale Aspekte untergehen.

### 3.3 Die Textile Kette in der ersten und zweiten Klasse

Um *Die Textile Kette* in der ersten und zweiten Klasse umzusetzen, bedarf es einer didaktischen Reduktion. Die Inhalte werden an die Lerngruppe angepasst. Zunächst wird eine Reduktion auf die geschätzten Gegebenheiten der ersten und zweiten Klasse vorgenommen. Die „didaktische Reduktion [ist] eine zentrale Aufgabe von Didaktik: nämlich die Rückführung komplexer Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente, um sie für Lernende überschaubar und begreifbar zu machen“<sup>102</sup>. Die Unterrichtsinhalte müssen quantitativ begrenzt und qualitativ strukturiert werden. Ritter-Mamczek (2016) hat zwölf Reduktionsschritte entwickelt, die sich auf die Lehre an der Hochschule beziehen und auf jede Art der Stoffreduktion übertragen werden können:

- „1. Zielgruppe analysieren und Ausgangslage der TeilnehmerInnen klären
2. Ausgangslage der [Lehrkraft] reflektieren, d. h. die eigene fachliche [sic!] Kompetenzen prüfen
3. Lehr-Lernziele, Zeit und Intentionen planen und ggf. festlegen
4. Im Zusammenhang orientieren, Begrifflichkeiten und die eigene Lehrperspektive klären
5. Das Thema abgrenzen und ausdünnen
6. Brainstorming machen und Inhalte zusammentragen
7. Inhalte bündeln und auf Ankerbegriffe reduzieren
8. Zusammenhänge herstellen, das Thema strukturieren und die Fachlandkarte entwickeln
9. Fachlandkarte visualisieren
10. Inseln bilden und Detailtiefe festlegen
11. Untergeordnete Fachlandkarten entwickeln
12. Prototypen entwickeln.“<sup>103</sup>

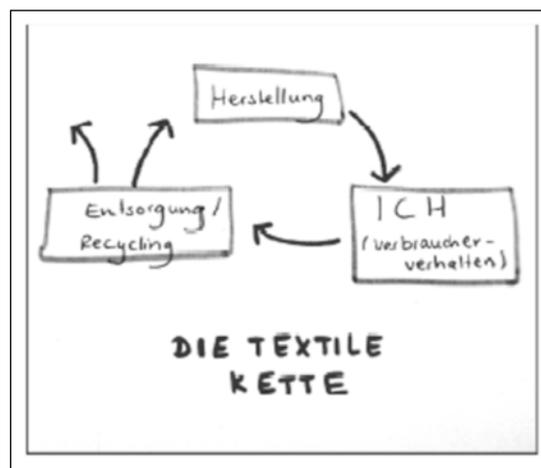
Die ersten Schritte stellen Zusammenhänge und eine Orientierung her. Durch die Vorgehensweise wird das Thema quantitativ reduziert und strukturiert. Der letzte Schritt ist die qualitative Reduktion durch die Arbeit mit Prototypen. Die Fachlandkarte impliziert die zentralen Ankerbegriffe und stellt diese in Beziehung zueinander. In Schritt neun werden diese Überlegungen auf abstrakte oder bildhafte Weise visualisiert, worauf die sogenannten Inseln in Schritt zehn festgelegt werden.

Diese dienen der Feingliederung der Ankerbegriffe. Durch die vorangegangenen Schritte ist das Thema quantitativ reduziert und übersichtlich. Die qualitative Reduktion erfolgt durch die Entwicklung von Prototypen. Anhand eines Beispiels werden die herauskristallisierten Punkte repräsentiert und erarbeitet. Aufbauend werden weitere methodisch-didaktische Entscheidungen getroffen.<sup>104</sup>

Für die Überlegungen zur didaktischen Reduktion des Themas *Die Textile Kette* für die erste und zweite Klasse, bedeutet das exemplarisch:

<sup>99</sup> Vgl. UNESCO 2017. S. 6. <sup>100</sup> Vgl. ebd. S. 34. <sup>101</sup> Vgl. UNESCO 2017 sowie Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018. <sup>102</sup> Lehner 2009. S. 128. <sup>103</sup> Ritter-Mamczek, Bettina (2016): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen/Toronto. S. 42ff. <sup>104</sup> Vgl. ebd. S. 43 f.

Reduktionsschritte	Antworten
1. Zielgruppe analysieren und Ausgangslage der TeilnehmerInnen klären	SuS in der ersten/zweiten Klasse (bereits hier ein erheblicher Unterschied) – im Regelfall ohne Vorkenntnisse
2. Ausgangslage der (Lehrkraft) reflektieren, d. h. die eigene fachliche (sic!) Kompetenzen prüfen	Lehramtsanwärterin mit geringer Lehrerfahrung zu diesem Thema, aber guten fachlichen Kompetenzen
3. Lehr-Lernziele, Zeit und Intentionen planen und ggf. festlegen	Die SuS werden für textile Sachverhalte und Vorgänge sensibilisiert. Sie entwickeln grundlegende fachliche Kenntnisse, auf denen kumulativ aufgebaut werden kann. Zeit: unklar
4. Im Zusammenhang orientieren, Begrifflichkeiten und die eigene Lehrperspektive klären	BNE, Bekleidungsindustrie, Verbraucherverhalten, textile Techniken, ästhetische Bildung
5. Das Thema abgrenzen und ausdünnen	Ein textiler Rohstoff, reduzierte Fachbegriffe, einfache textile Techniken, Beschränkung auf eine konkrete Problematik innerhalb der Textilen Kette
6. Brainstorming machen und Inhalte zusammentragen	Faser, Baumwolle, Garn, Textilien, Bekleidung, Recycling, Weben, Flechten, Massenproduktion von Billiglohnländern, Einsatz von Chemikalien, Genderproblematik, Entsorgungsproblematik
7. Inhalte bündeln und Ankerbegriffe reduzieren	Herstellung, Ich (Verbraucherverhalten), Entsorgung
8. Zusammenhänge herstellen, das Thema strukturieren und die Fachlandkarte entwickeln	Siehe Beispiele für abstrakte und bildhafte Fachlandkarten auf S. 54
9. Fachlandkarte visualisieren	Siehe Beispiel für abstrakte und bildhafte Fachlandkarten auf S. 54
10. Inseln bilden und Detailtiefe festlegen	<u>Inseln zum Thema Herstellung:</u> Faser, Baumwolle, Garn, Textilien, Bekleidung, Massenproduktion in Billiglohnländern, Einsatz von Chemikalien <u>Inseln zum Thema Ich (Verbraucherverhalten):</u> Schutz-Scham-Schmuck-Theorien, Genderproblematik <u>Inseln zum Thema Entsorgung:</u> Entsorgungsproblematik, Recycling
11. Untergeordnete Fachlandkarten entwickeln	Hier können weitere Visualisierungen zu den einzelnen Inseln hilfreich sein
12. Prototyp entwickeln	ein T-Shirt

Abb. 4: Abstrakte und bildhafte Fachlandkarte – Die Textile Kette.<sup>105</sup>

## 4. Projektunterricht

### 4.1 Definition

#### 4.1.1 Zur Geschichte des Projektbegriffs

Die Geschichte des Projektbegriffs wurde wiederholt neu definiert, ausgelegt und zusammengefasst. Aufgrund der Zeitspanne zurück bis in das 16. Jahrhundert und dem sich verändernden Blick auf didaktische und schultheoretische Ansichten, kam es zu neuen Sichtweisen und Übertragungen auf unterschiedliche wissenschaftliche Bereiche. Begründet ist das unter anderem dadurch, dass der Begriff ursprünglich nicht der heutigen pädagogischen Diskussion entstammt.

Der Projektgedanke geht aus der Architektenausbildung des 16. und 17. Jahrhunderts hervor. Laut Knoll (1991) taucht der Begriff projet (französisch: Projekt) im Zusammenhang mit Wettbewerben in der Baubranche auf, die die 1671 gegründete

<sup>105</sup> Eigene Darstellung.

Académie Royale d'Architecture in Paris ins Leben rief.<sup>106</sup> Pietsch (2009) verortet das Auftauchen des Projektgedankens bereits im 16. Jahrhundert in Italien an der Accademia di san Luca, an der ähnliche Wettbewerbe stattfanden.<sup>107</sup> Die Natur beider Wettbewerbe lag darin, die Theorie mit der Praxis zu verknüpfen und die Studierenden dazu zu befähigen, ihre Vorhaben selbstständig, kooperativ und kreativ zu planen und umzusetzen. Die Idee der Problembewältigung spielte neben der Demokratisierung in den Anfängen eine tragende Rolle.<sup>108</sup> Die Verbreitung des Gedankens geschah in den darauffolgenden Jahrzehnten länder- und branchenübergreifend und fand im schulischen Kontext zum Ende des 19. Jahrhunderts Anklang. Über das Ingenieurwesen gelangte die Idee in die Technik und Industrie. Neben der Verbreitung in europäischen Ländern sind Ansätze in den USA zu verorten. An der Washington University in St. Louis wurde 1879 eine Manual Training School gegründet, in der die SuS nach den Prinzipien der Schüler\*innenorientierung, der Wirklichkeitsorientierung und der Produktorientierung Projekte planen und durchführen sollten. Während die Projektidee bis dahin als spezifisches Handlungsmuster einzelner Schulen und Ausbildungsstellen galt, gab es nun Versuche, sie zu einer allgemeinen Lehrmethode der amerikanischen Schulpädagogik zu machen.<sup>109</sup> Für Woodward (1890) besteht ein Projekt aus den Komponenten Instruktion und Konstruktion, wobei er ersterem mehr Bedeutung zuschreibt. Obwohl von den SuS in der Arbeit am Projekt Selbstständigkeit gefordert wird, spielt die Lehrperson eine tragende Rolle bei der Festlegung der Rahmenbedingungen. Woodward sieht in der Projektarbeit einen zentralen Ankerpunkt, schreibt diesem aber keine übergeordnete Rolle im Unterrichtsgeschehen zu.<sup>110</sup> Richards (1891) erweitert den Ansatz um die Interessen des Kindes. Dabei stützt er sich auf das Konzept der natürlichen Erziehung. Den SuS wird Selbstständigkeit und Mitarbeit an der Gestaltung des Unterrichts eingeräumt, die Lehrperson lenkt.<sup>111</sup>

An der Entwicklung zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den USA, von Knoll (1992) als *Projektbewegung* bezeichnet, waren die Reformpädagogen Dewey und Kilpatrick beteiligt. Ihre Gedanken lösten die gültigen Definitionsansätze von Woodward und Richards ab und bildeten den Ausgangspunkt neuer Konzepte. Dewey brachte den Gedanken in die Erziehungswissenschaft.<sup>112</sup> In Deutschland gilt er als der größte Vertreter des heutigen Verständnisses von Projektunterricht. Zwar hat Dewey grundlegende Ansätze hervorgebracht, befasste sich allerdings nie konkret mit der Definition eines Projektunterrichts. Sein Konzept fokussiert auf die Problemlösung durch denkende Erfahrung.<sup>113</sup> Er überträgt das problemlösende Denken auf die An-

wendung der Projektmethode, ohne die eigentliche Projektmethode zu implizieren.<sup>114</sup> Traub (2011) fasst die Merkmale zusammen:

*„Dass der Schüler eine wirkliche, für den Erwerb von Erfahrung geeignete Sachlage vor sich hat – dass eine zusammenhängende Tätigkeit vorhanden ist, an der er um ihrer selbst willen interessiert ist; dass in dieser Sachlage ein echtes Problem erwächst und damit eine Anregung zu denken; dass er das nötige Wissen besitzt und die notwendigen Beobachtungen anstellt, um das Problem zu behandeln; dass er auf mögliche Lösungen verfällt und verpflichtet ist, sie in geordneter Weise zu entwickeln; dass er die Möglichkeit und die Gelegenheit hat, seine Gedanken durch praktische Anwendung zu erproben, ihren Sinn zu klären und ihren Wert selbstständig zu entdecken.“<sup>115</sup>*

Für Dewey beruht ein Projekt auf den Grundsätzen der denkenden Erfahrung. Es ist eine Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum mit einem Gegenstand, der für Gesellschaft und Kind von Interesse ist und weiterführende Probleme aufweist. Das Ziel ist es, den SuS Erfahrungsprozesse zu ermöglichen. Ein von Dewey aufgestellter Dualismus, der besagt, dass Projekte geplant werden müssen, jedoch nicht alles planbar ist, zieht sich heute noch durch gängige Projektdefinitionen.<sup>116</sup> Die Gedanken waren zwar eine Neuerung des bisherigen Verständnisses von schulischer Lehre, die Theorie verlangte in dieser Zeit jedoch nach einer genaueren Definition.

Kilpatrick weist in seinem Werk *The Project-Method*<sup>117</sup> (1935) im Sinne seiner kindzentrierten Einstellung darauf hin, dass die inhaltliche Organisation von Schule grundlegend von den Interessen der Kinder abhängig gemacht werden soll. Er unterscheidet vier Arten von Projekten: *Produktions-, Problem-, Lern- und Konsumtionsprojekt*, deren

<sup>106</sup> Vgl. Knoll, Michael (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau 44. S. 41-58. S. 45. <sup>107</sup> Vgl. Pietsch, Elisabeth (2009): Der Projektgedanke im Geschichtsunterricht. München/Ravensburg. S. 5. <sup>108</sup> Vgl. ebd.; Knoll 1991. S. 45. <sup>109</sup> Vgl. Oelkers, Jürgen (1999): Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 13-30. S. 16. Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30/5. S. 663-674. S. 664. <sup>110</sup> Woodward 1890; Vgl. Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael (2001): Aus Projekten lernen. München. <sup>111</sup> Richards 1891; Vgl. Apel/Knoll 2001. S. 26ff. <sup>112</sup> Vgl. Knoll, Michael (1984): Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30/5. S. 663-674. S. 664. <sup>113</sup> Vgl. Dewey 2011. S. 198ff. <sup>114</sup> Vgl. Traub 2011. S. 98. <sup>115</sup> Ebd. S. 99; nach Dewey. 1964. S. 218. <sup>116</sup> Vgl. ebd. S. 99. <sup>117</sup> Kilpatrick, William Heard (1929): The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. New York City.

Bearbeitung aus den vier Phasen *beabsichtigen, planen, durchführen und beurteilen* besteht, die in der Verantwortung der SuS liegen. Aus einer speziellen Methode ist durch Kilpatricks Versuch einer Definition der Projektidee ein universelles Modellverständnis entstanden, in dem ein Projekt als absichtsvolles Handeln des Kindes aufgefasst wird. Zwar bezieht er sein Konzept auf Deweys Theorie der Erfahrung und der Problembewältigung, die Kindzentrierung lässt die zuvor gleichwertig relevanten Wirklichkeits- und Produktorientierung allerdings in den Hintergrund rücken. Kilpatricks Definition eines Projektes bleibt, auch nachdem er seine eigene Definition näher ausführt und durch vier Typen von Projekten, die Definition konkretisiert, vage. Obwohl seine Versuche eher zu einem universellen Modellverständnis wurden und weniger zur Konkretisierung des Projektgedankens beigetragen haben, gelten seine Gedanken nach wie vor als grundlegend.<sup>118</sup> Kein Versuch der Definition und Theoriebildung, die die heutige Auffassung des Projektgedankens beeinflusst haben, hat seine Gültigkeit uneingeschränkt behalten. Es herrscht nach wie vor eine relativ freie Verwendbarkeit des Begriffs vor.

#### 4.1.2 Zur Geschichte der Projektpraxis in Deutschland

In diesem Kapitel wird die Integration des Projektunterrichts in die schulische Praxis in Deutschland seit den 1970er Jahren bis in die Gegenwart betrachtet. Emer (2013) teilt die historischen Entwicklungslinien in sechs Phasen ein. In der ersten Phase, die in der Mitte der 1970er Jahre durch den wissenschaftlichen Artikel *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?*<sup>119</sup> von Geisler eingeleitet wurde, wurde Projektunterricht als alternative Lernform verstanden. In der wissenschaftlichen Diskussion ging es um die Frage, ob er als geeignetes Mittel zum Aufbrechen veralteter Schulstrukturen fungieren kann. Die Auswirkungen dieser diffe-

rierenden Ansätze blieben auf theoretischer Ebene. In der Praxis waren sie kaum spürbar. Dadurch, dass eine Professionalisierung der Lehrkräfte ausblieb, setzten nur wenige Schulen und Lehrkräfte diese Lernform in Gestalt von Projektwochen am Ende des Schuljahres ein. Diesen Umsetzungsversuchen fehlte allerdings in vielen Fällen der theoretische Anspruch und die Seriösität, wodurch der Lernzuwachs in Frage gestellt wurde.<sup>120</sup>

Mitte der 1980er Jahre wirkte sich diese Auffassung auf die Umsetzung in der Praxis aus, wodurch die zweite Phase gekennzeichnet ist. Die Unsicherheiten bezüglich des Lernzuwachses und der mangelnden institutionellen Konzeptualisierung bei den vereinzelt etablierten Projektwochen, führte zu einem Rückgang.<sup>121</sup> Die Kritik wurde durch einen Artikel von Grell (1984) zugespitzt, der auf zu hohe Erwartungen hinsichtlich der Lernform hinwies. „Gute Ideen sind prima. Aber die trivialen infrastrukturellen Zeit-, Raum- und Personaldefizite lassen sich wohl besser durch Geld als durch Ideen beseitigen.“<sup>122</sup> Mehrere Stimmen forderten, dass der Projektunterricht mit dem Unterricht verzahnt werden müsse, um effektiv zu sein. Die Projektdidaktik als Teil der Lehrer\*innenbildung wurde zum Thema, ohne konkret zu werden. Dass die Unsicherheiten, die zu der Krise führten, durch die mangelnde Qualifizierung der Lehrkräfte entstanden, wurde deutlich. Durch eine aufstrebende universitäre erziehungswissenschaftliche Theorie, die Verwissenschaftlichung von Erfahrungsberichten aus der Praxis und Bewegungen, die sich für die Erschließung neuer Handlungsfelder zur Verbindung von Schule und gesellschaftlichen Bereichen einsetzten, erfuhr der Projektunterricht bis Anfang der 1990er Jahre mehr Anerkennung. Die positive Zuwendung charakterisiert Emer (2013) als dritte Phase.<sup>123</sup>

Die vierte Episode benennt Emer (2013) als *methodisch-didaktische Differenzierung*, die durch die Vernetzung kommunaler und interkommunaler Kooperationen entstand. Besonders in Hamburg wurden Reformen umgesetzt, Erfahrungen ausgewertet und auf methodisch-didaktische Weise

<sup>118</sup> Vgl. Traub 2011, S. 98. <sup>119</sup> Geisler, Wolfgang (1976): *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?* Weinheim. <sup>120</sup> Vgl. Emer 2013, S. 42ff. <sup>121</sup> Vgl. ebd. S. 44. <sup>122</sup> Grell, Jochen (1974): *Müssen Projektwochen verboten werden?* Rezension zum 1983 erschienenen Prowo-Buch von Heller & Semmerling. *Gesamtschul-Kontakte*, S. 13f. <sup>123</sup> Vgl. Emer 2013, S. 44ff.



bearbeitet. Zu dieser Zeit entstanden Fragen, die heute noch im Kontext mit Projektunterricht relevant sind, damit seine Umsetzung erfolgreich gelingt.<sup>124</sup> Gleichzeitig wurde die *Notwendigkeit von Professionalisierung und Fortbildung* deutlich. Zwar gab es zahlreiche Bestrebungen, handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht in die Lehrer\*innenbildung zu integrieren. Hierbei wurde jedoch, abgesehen von vereinzelten Projekten und Initiativen, nicht explizit von der Integration von Projektunterricht gesprochen. In den neuen Bundesländern gab es frühere Bestrebungen. Neben der Konkretisierung der Notwendigkeit der „Verschränkung von normalem und Projektunterricht“<sup>125</sup>, wurde die Forderung der Integration von „Projektunterricht in der Lehrer[\_innen]ausbildung“<sup>126</sup> sichtbar.<sup>127</sup>

Die fünfte Phase bis in die Gegenwart schließt laut Emer (2013) die Verrechtlichung und außerschulische Institutionen ein, die sich auf die Förderung von Projektunterricht konzentrieren. Während bis in die 90er Jahre Genehmigungen für die Projektdurchführungen nötig waren, wurden Projekte in immer mehr Lehrplänen verankert.<sup>128</sup> 1995 zeigte die Bildungskommission Nordrhein-Westfalen die Bedeutung von Projektlernen für das zukünftige Verständnis von Bildung auf. Die Lehrpläne vieler Fächer nahmen Projektlernen als Unterrichtsform auf. Durch die Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse<sup>129</sup> 2000, mit grundlegender Kritik der schulischen Vorbereitung auf die Herausforderungen der Zukunft, wurden neue Anforderungen an Schulen gestellt. Die Ansicht wurde deutlich, dass Projektunterricht als didaktisch mindestens gleichwertiger Bestandteil zu anderen Unterrichtsformen, wie ihn Wolfgang Klafki (1985) andachte, etabliert werden muss.<sup>130</sup> Trotz der voranschreitenden Institutionalisierung und Verankerung der Unterrichtsform in den Lehrplänen<sup>131</sup> fehlen eine flächendeckende, systematische Projektkultur und schulinstitutionelle Rahmenbedingungen zur Umsetzung.

#### 4.1.3 Gegenwärtiges Verständnis

Nachdem aus historischer Sicht deutlich wurde, dass der Projektbegriff vielseitig verwendet wird, geht es um eine Bestimmung des heutigen Projektverständnisses. Die Komplexität zeigt sich darin, dass heutige Definitionen meist aus der Kombination früherer Begriffe hervorgingen. So kann weder der exakte Ursprung des Gedankens ausgemacht werden, noch das heutige Verständnis von Projektunterricht final betrachtet werden.<sup>132</sup>

Hänsel (1999) greift historische Ansätze auf, bevor sie sich mit einer neuen Begriffsbestimmung auseinandersetzt. Sie begründet ihre Konzeptauswahl damit, dass sie neben der methodisch-didaktischen Richtung in den schultheoretischen und

reformpädagogischen Rahmen eingeordnet werden können.<sup>133</sup> Das Projekt *als Methode des praktischen Problemlösens* nach Knoll (1992) versteht sich als institutionalisiertes Lehren und Lernen. Er greift die Ideen Deweys auf und nennt drei Merkmale: Die Schüler\*innen-, die Wirklichkeits- und die Produktorientierung. Er legt den Fokus auf die methodische Dimension.<sup>134</sup> Frey (1993) setzt den Schwerpunkt ebenfalls auf der methodischen Ebene. Er sieht in der Projektmethode den optimalen Weg zu *Bildung*.<sup>135</sup> Gudjons (1984) versteht ein Projekt als Ideal, bezieht sich jedoch weniger auf die methodische, als auf die pädagogische und kindorientierte Sicht. Abgrenzend zum Normalunterricht versteht er Projektarbeit als „das Ideal einer in allen Momenten veränderten Schule und [...] das Ideal des pädagogisch wünschbaren Unterrichts“<sup>136</sup>. In Deweys Verständnis von einem Projekt als *Pädagogisches Experiment mit der Wirklichkeit* wird die Projektmethode nicht im didaktischen Sinne als spezifische Methode genutzt. Dewey bezieht sich auf das Ziel menschlicher Entwicklung.<sup>137</sup>

Auf Grundlage dessen grenzt Hänsel (1999) die Begriffe *Projektmethode, Projektunterricht und projektorientierter Unterricht* ab. Die Projektmethode beschreibt einen Weg, nach dem alle Unterrichtsformen gestaltet werden können, ohne dass direkt von Projektunterricht gesprochen werden kann. Dieser Unterricht wird als projektorientiert verstanden. Als eindeutigste Form von projektorientiertem Unterricht versteht sich der Projektunterricht und wird in dessen Begriffsdefinition eingeschlossen. Hänsel (1999) versteht ihn als besondere Unterrichtsform, in der der projektorientierte Unterricht seinen „konsequentesten Ausdruck“ erlangt. Nach der Abgrenzung der Termini sind drei Voraussetzungen für Hänsels (1999) Verständnis von *Projektunterricht als besonderer Unterrichtsform* festzustellen. Zunächst beinhaltet die Komponente *Unterricht*, dass es sich um festgelegtes Geschehen

<sup>124</sup> Vgl. ebd. S. 48ff. <sup>125</sup> Tosch, Frank (1997): Gedanken zum Projektlernen an allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs und Fragen an die Lehrerbildung. In: Emer, Wolfgang/Lübbecke, D./Wenzel, A. (Hrsg.): Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen. Bielefeld. Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen. S. 54-58. S. 54. <sup>126</sup> Ebd. <sup>127</sup> Vgl. Emer 2013. S. 50ff. <sup>128</sup> Vgl. ebd. S. 53ff. <sup>129</sup> Artelt, Cordula u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin. URL: [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungen/Zusammenfassung\\_PISA\\_2000](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA_2000). [Letzter Zugriff am 02.05.2020]. <sup>130</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b. S. 25f. <sup>131</sup> Die Bundesländer weisen bezüglich der Institutionalisierung, der Verrechtlichung und der Verankerung in den Lehrplänen differierende Entwicklungen auf, worauf hier nicht näher eingegangen werden soll. Es geht hier um die Allgemeinheit der Schulen, wobei die Umsetzung von Projektunterricht in einzelnen Reformschulen ausklammert wird. <sup>132</sup> Vgl. Oelkers 1999. S. 27. <sup>133</sup> Vgl. Hänsel, Dagmar (1999): Projektmethode und Projektunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 54-92. S. 54. <sup>134</sup> Vgl. ebd. S. 55ff. <sup>135</sup> Frey 1993. S. 13; vgl. Hänsel 1999. S. 57. <sup>136</sup> Ebd. S. 59. <sup>137</sup> Vgl. ebd.

handelt, bei der der Lehrperson die Verantwortung für die Planung zukommt. Die *Form* des Unterrichts stellt die zweite Voraussetzung dar. Sie impliziert, dass der Unterricht durch räumliche und zeitliche Rahmenbedingungen festgelegt ist und sich von anderen Unterrichtsformen abgrenzt. Die Bezeichnung als *besondere* Unterrichtsform ist als Abgrenzung zu weiteren Unterrichtsformen zu verstehen, zwischen deren Systematik der Projektunterricht eine gesonderte Rolle einnimmt. Alle Vorüberlegungen führen Hänsel (1999), neben dem Verständnis als „erfahrungsbezogene Erziehungsphilosophie“<sup>138</sup> angelehnt an Dewey, zu zwei Definitionen. Inhaltlich wird Projektunterricht darin definiert, dass „Lehrer[\_innen] und Schüler[\_innen] ein echtes Problem in gemeinsamer Anstrengung und in handelnder Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu lösen suchen, und zwar besser als dies in Schule und Gesellschaft üblicherweise geschieht.“<sup>139</sup> Methodisch bestimmt Hänsel (1999) Projektunterricht als „pädagogisches Experiment, das von Lehrer[\_innen] und Schüler[\_innen] in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, in dem es Schule und Gesellschaft durch praktisches pädagogisches Handeln erziehlisch zu gestalten sucht“<sup>140</sup>.

Durch zwei Definitionen wird der Dualismus von Projektunterricht deutlich, der auf einer inhaltlichen und einer methodischen Ebene basiert und sich von anderen Unterrichtsformen unterscheidet.<sup>141</sup> Klafki (1985) ordnet Projektunterricht, neben *Lehrgängen, Unterricht in Gestalt eigenständiger, fachlicher oder fächerübergreifender Themen und Trainingsunterricht*, als eine der vier Grundformen von Unterricht ein und schreibt ihm eine große Bedeutung zu.<sup>142</sup> Aus einer weiteren Perspektive geht Projektunterricht als Steigerungsform fächerübergreifenden Unterrichts hervor. Huber (1999) betont, dass die Aspekte fächerübergreifenden Unterrichts nicht identisch sind, sich jedoch überschneiden.<sup>143</sup> Dabei geht er auf die Motive des fächerübergreifenden Unterrichts ein, die er dem Projektunterricht zuordnet: ganzheitliches Lernen, problemorientiertes Lernen und reflexives Lernen.<sup>144</sup> Nicht jeder fächerübergreifende Unterricht wird projektorientiert präsentiert. Das Projektlernen kann sich auch auf ein einzelnes Unterrichtsfach beschränken.<sup>145</sup> Anknüpfend an die Frage des Zusammenspiels des Fächerübergreifens mit dem Projektunterricht hat Emer (2013) basierend auf der 1997 vom Hamburger Institut für Lehrerfortbildung entstandenen Entwicklungs- und Differenzierungsarbeit Fragen formuliert. In der Diskussion um die Qualifizierung in der Projektdidaktik spielen diese Fragen eine zentrale Rolle.<sup>146</sup> Im Fokus der vorliegenden Arbeit wird die zweite Forschungsfrage durch die Überlegungen zu konkreten Umset-

zungsideen näher betrachtet, während das Problem der Leistungsbewertung in diesem Zusammenhang lediglich angeschnitten wird.

1. „Projektorganisation und -qualifizierung: Wie kann die Projektidee weitergetragen werden? Wie kann sie in Lehrer[\*innen]aus- und -fortbildung integriert werden?“
2. *Integration in Unterrichtsarten: Wie kann Projektarbeit in den Fachunterricht integriert werden?*
3. *Bewertung: Wie kann der Prozess der Projektarbeit bewertet werden?*
4. *Lehrer[\*innen]rolle: Wie können Ängste von Kompetenz- und Kontrollverlust des/der] Lehrer[\*in] überwunden werden?“<sup>147</sup>*

Abschließend zu Silke Traub (2012), da die Überlegungen zur vorliegenden Projektplanung zum großen Teil auf der Arbeit in ihrem Werk *Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt*<sup>148</sup> basieren. Für Traub (2012) besteht der Kern von Projektunterricht im selbstgesteuerten Lernen, welches sich aus dem individualisierten und dem kooperativen Lernen zusammensetzt. Die Relevanz individualisierten Lernens geht aus der wissenschaftlichen Erkenntnis hervor, dass es sich beim Lernen um einen individuellen Prozess handelt und nur unter seiner Beachtung ein Lernerfolg überhaupt erst möglich ist.<sup>149</sup> Das kooperative Lernen stellt eine besondere Form der Gruppenarbeit dar, bei der es weniger um die Erstellung eines Produktes geht, sondern vielmehr um den Lernprozess durch die Zusammenarbeit.<sup>150</sup> Werden sowohl individualisiertes als auch kooperatives Lernen beachtet, sind selbstgesteuerte Lernprozesse, die sich durch Selbstregulation, persönlichen Lernerfolg, und die Kooperation definieren, möglich und die Projektarbeit kann gelingen.<sup>151</sup>

Trotz der Tatsache, dass konkrete Vorstellungen des Projektgedankens existieren und Definitionen mit Merkmalsbestimmungen, Handlungsfahrplänen und Voraussetzungen, gibt es keine allgemeingültige Definition. Der Projektbegriff wird unterschiedlich verwendet. Bisweilen wird kritisiert, der Begriff würde inflationär gebraucht, indem er im Zusammenhang mit Unterricht genutzt wird, der eine minimal größere Flexibilität als Frontalunter-

<sup>138</sup> Vgl. ebd. S. 73f. <sup>139</sup> Ebd. S. 76. <sup>140</sup> Ebd. S. 76. <sup>141</sup> Vgl. ebd. S. 74. <sup>142</sup> Vgl. Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritischkonstruktiven Didaktik*. Weinheim, S. 234f. <sup>143</sup> Vgl. Huber, Ludwig (1999): *Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht*. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): *Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch*. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 31-53, S. 31. <sup>144</sup> Vgl. ebd. S. 38ff. <sup>145</sup> Vgl. ebd. S. 50. <sup>146</sup> Vgl. Emer 2013 S. 48f. <sup>147</sup> Ebd. S. 49. <sup>148</sup> Vgl. Traub 2012b. <sup>149</sup> Vgl. ebd. S. 22f. <sup>150</sup> Vgl. ebd. S. 31f. <sup>151</sup> Vgl. ebd. S. 41f.

richt aufweist.<sup>152</sup> Auf dieser Grundlage, kann das heutige Verständnis, das die Basis für diese Arbeit bildet, wie folgt zusammengefasst werden: Wenn im weiteren Verlauf von *Projektunterricht* oder *projektorientiertem Unterricht* die Rede ist, meint das eine die Grenzen von klassischem Unterricht überschreitende Unterrichtsform, die sich durch die handelnde Auseinandersetzung von Lehrkraft und SuS mit der Wirklichkeit zur Lösung eines realen Problems definiert. Das Ziel ist es, in den SuS durch individuelles und kooperatives, selbstgesteuertes Lernen, Lernprozesse anzuregen und einen Lernzuwachs zu erreichen.

#### 4.2 Chancen von Projektunterricht

Das folgende Kapitel dient der Auseinandersetzung mit der Frage, warum Projektunterricht als besondere Unterrichtsform flächendeckend und systematisch Platz im Schulalltag bekommen sollte und welche Auswirkungen sich für die SuS im Zusammenhang mit ihrem Lernzuwachs und ihrer Kompetenzentwicklung ergeben. Der Fokus liegt auf der Frage, worin die Chancen dieser Unterrichtsform gegenüber klassischem Unterricht bestehen. Knoll (1992) sieht in der Arbeit im Projekt die optimale Verknüpfung von „Schule und Beruf, Theorie und Praxis, Denken und Handeln“<sup>153</sup>. Rosa (2013) vergleicht die Auffassung des Denkens und Lernens im Industriezeitalter<sup>154</sup> mit dem in der heutigen digitalen Kultur. Aus dieser Gegenüberstellung geht hervor, dass der lehrer\*innenzentrierte Unterricht den Ansprüchen des digitalen Zeitalters nicht gerecht wird. Lernen wird heute als multikausaler, individueller und interaktiver Prozess verstanden.

Nachdem die Vermittlung von Lerninhalten bis zur Reformpädagogik und darüber hinaus in Form der Belehrung und Instruktion erfolgte und Antworten als richtig oder falsch deklariert wurden, verstehen sich die Inhalte heute komplexer. Heterogene Denkmodelle werden netzförmig begriffen. Fragen und Aufgaben gelten als ergebnisoffen und ambivalenztolerant.<sup>155</sup> Durch multikausale Zusammenhänge werden das Lernen und die Leistungsbewertung komplexer. Die Vermittlung allgemeingültiger Sachlagen spielt genauso eine Rolle wie die Relevanz persönlicher Sinnbildung.<sup>156</sup> Klassischer Unterricht wird diesen Ansprüchen des Lernens selten gerecht.

Rosa (2013) beschreibt Projektlernen als Hauptlernform des digitalen Zeitalters und wie das Internet das selbstgesteuerte Lernen erweitert.<sup>157</sup> Es handelt sich um eine wechselseitige Beziehung zwischen dem Projektlernen und der Digitalisierung. Durch die Nutzung des Internets innerhalb des Unterrichts lassen sich individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse umsetzen und werden so der Vielfalt multikausaler Zusammenhänge gerecht.

In der Berufswelt, vor allem in der Industrie, der Verwaltung und im Kulturmanagement, ist das Arbeiten im Projekt als Organisationsform seit Beginn des 21. Jahrhunderts vorherrschend. In diesen marktorientierten Strukturen zeigt sich der Erfolg von Projekten hinsichtlich der Produktivität und der Förderung von Motivation, Kreativität und individueller Kompetenzentfaltung.<sup>158</sup> Knolls (1992) Anspruch an die Verknüpfung von Schule und Beruf manifestiert sich im Projektlernen. Damit diese Art des Arbeitens nicht zur Überforderung führt, muss diese im schulischen Kontext eingeführt werden. So kann die Schule die Projektfähigkeit in der demokratischen Gesellschaft unterstützen.

Dass dies nicht durch veraltete Unterrichtsstrukturen geschehen kann, machten die PISA Ergebnisse im Jahr 2000 deutlich. Dass die SuS nicht so gut auf das zukünftige Leben vorbereitet werden wie allgemein erwartet, war eine Erkenntnis, die zum sogenannten PISA-Schock führte.<sup>159</sup> Angesichts der gesteigerten Anforderungen an den Kompetenzerwerb, wurde das Verlangen nach demokratiepädagogischem, handlungs- und problemorientiertem Unterricht größer. Die Kategorisierung der OECD-Schlüsselkompetenzen fasst dies in den Kategorien *Autonome Handlungsfähigkeit, Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln und Interagieren in heterogenen Gruppen* zusammen.<sup>160</sup> Die Umsetzung von Projektunterricht kann durch seine Handlungs- und Problemorientierung sowie seine Förderung des selbstgesteuerten Lernens der Schlüssel zur Erfüllung dieser Anforderungen sein.<sup>161</sup>

Gedanken diesbezüglich tauchten schon 1946 bei Max Picard auf. Er sprach in seiner Kulturkritik davon, dass der Mensch in einer „Welt der Kontinuität, wo alles in einem Zusammenhang steht“<sup>162</sup> durch die klassische Erziehung und auf eine „Welt der Zusammenhangslosigkeit“<sup>163</sup> vorbereitet wird. Picard geht so weit, dass er dieses Vorgehen als dazu beabsichtigt betrachtet, den Menschen in der Ge-

<sup>152</sup> Vgl. Kaiser, Astrid (2011): Praxisbuch Grundschulprojekte. Basiswissen Grundschule. Band 27. Baltmannsweiler. S. 6. <sup>153</sup> Knoll, Michael (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: *Bildung und Erziehung* 45/1. S. 89-108. S. 91.

<sup>154</sup> Als Industriezeitalter wird die Epoche der Menschheit verstanden, die mit dem Einsetzen der Industrialisierung im 18. Jahrhundert in Großbritannien begann und bis in die 70er/80er Jahre des 20. Jahrhunderts andauerte. Im Zuge der darauffolgenden technischen Innovationen wird es vom sogenannten Informationszeitalter abgelöst, welches bis heute andauert. <sup>155</sup> Vgl. Rosa 2013. S. 249f. <sup>156</sup> Vgl. ebd. <sup>157</sup> Vgl. ebd. S. 252 <sup>158</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b. S. 27. <sup>159</sup> Als PISA-Schock wird die Reaktion seitens der deutschen Politik und der Öffentlichkeit auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bezeichnet; vgl. Artelt u.a. 2001. <sup>160</sup> Vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. [Letzter Zugriff am 02.05.2020], S. 7. <sup>161</sup> Vgl. Huber 1999. S. 50. <sup>162</sup> Picard, Max (1946): *Hitler in uns selbst*. Erlenbach-Zürich. S. 158. <sup>163</sup> Ebd. S. 151.



Materialien für den Textilunterricht. Foto: Lucia Schwalenberg.

sellschaft zu harmonisieren.<sup>164</sup> Oelkers (1999) sieht Picards Aussagen kritisch. Lehrpläne seien „nicht einfach der Spiegel einer zusammenhangslosen Welt“<sup>165</sup>. Was von Picards Auffassung heute noch relevant erscheint, ist sein Anspruch, dass Lerninhalte verknüpft gelehrt werden sollten.<sup>166</sup> Rengstorf und Schumacher (2013) fassen Argumente für den Projektunterricht zusammen:

- „[D]as größere Interesse, die höhere Motivation, das stärkere Engagement der Schüler[\_innen],
- lebensnahes, selbstbestimmtes, interessengeleitetes Lernen,
- das Einüben sozial-kooperativen Lernens und kritischen Denkens bzw. die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler[\_innen],
- die Verbesserung des Verhältnisses der Schüler[\_innen] untereinander sowie zur Lehrperson,
- die Praxisnähe,
- eine positive Resonanz in der Öffentlichkeit,
- erleichterte Berufsfindung.“<sup>167</sup>

Auch wenn diese Einschätzungen auf subjektiven Erfahrungen von Lehrkräften beruhen, ist durch Mehrfachnennung davon auszugehen, dass sich die Wahrnehmungen decken. Die subjektive Perspektive sollte neben empirischen Ergebnissen betrachtet werden.

Die Erfahrungen lassen sich in Erkenntnisse der Literatur einordnen und weisen eine Schnittmenge mit theoretischen Ansprüchen an Projektunterricht auf.<sup>168</sup>

Obwohl Traub (2011) in ihrer Studie *Selbstgesteuert Lernen im Projekt*<sup>169</sup> eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Wahrnehmung in der Praxis vermerkt, wird erkennbar, dass die Motivation und Kooperation in der Projektarbeit höher ist als im klassischen Unterricht.

### 4.3 Grenzen von Projektunterricht

Nach der Darstellung der Chancen, die die Umsetzung von Projektunterricht bereithält, stellt sich die Frage, warum er zu einer Besonderheit im Unterricht zählt. Trotz struktureller Veränderungen, der Begründung der Relevanz und der Anerkennung für die Zukunft der SuS, stehen viele Lehrkräfte der Umsetzung mit Skepsis gegenüber.<sup>170</sup> Die Begründung liegt in den Grenzen des Projektunterrichts und der dadurch ausgelösten Überforderung, die im Folgenden betrachtet werden sollen.

Rengstorf und Schumacher (2013) haben Argumente zu den Grenzen und Bedenken zusammengefasst. Nach der Auflistung dieser subjektiven Erfahrungen werden theoretische Aspekte aufgegriffen.

- „der zeitlich höhere Planungs- und Vorbereitungsaufwand,
- das Fehlen von Materialien, Modellen zur Orientierung oder Fortbildungsmöglichkeiten,
- die Unselbstständigkeit bzw. geringe Mitarbeit der Schüler[\_innen],
- Zweifel am Ertrag des Projektes (besonders einzelner Projektstage) vor allem in Form von Lernzuwächsen,
- institutionelle Hemmnisse wie Stundenplanschemata, schwere Vereinbarkeit mit Lehrplänen oder fehlende finanzielle Mittel,
- Schwierigkeiten im Hinblick auf die Leistungsbewertung,
- schnelle Frustration bei Fehlschlägen.“<sup>171</sup>

Zu den Schwierigkeiten bezüglich des Projektunterrichtes gehört der Mehraufwand an Organisation. Projekte müssen, trotz ihres offenen Verlaufs, detailliert organisiert werden, damit der Lernerfolg eintritt. Hinzu kommt, dass die Kompetenzorientierung des KCs dafür sorgt, dass Lehrkräfte unter Druck stehen, die erwarteten Kompetenzen erreichen zu müssen. In einer Lernform, bei der der exakte Output weniger planbar ist, entstehen Ängste, dieses Ziel nicht zu erreichen. Die Lehrkraft muss akzeptieren, dass mit projektorientiertem Arbeiten ein offener Ausgang einhergeht. Sie muss sich darauf einlassen, das ist ein Lernprozess. Vor allem in höheren Gymnasialklassen werden aufgrund

<sup>164</sup> Vgl. ebd. <sup>165</sup> Oelkers 1999. S. 28. <sup>166</sup> Vgl. Huber 1999. S. 50. <sup>167</sup> Rengstorf, Felix; Schumacher, Christine (2013a): Chancen und Probleme bei der Implementation von Projektunterricht – eine Übersicht zur empirischen Unterrichtsforschung aus international vergleichender Perspektive. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 63-85. S. 66. <sup>168</sup> Vgl. ebd. S. 67. <sup>169</sup> Vgl. Traub 2011. <sup>170</sup> Vgl. Rengstorf/Schumacher 2013b. S. 29. <sup>171</sup> Rengstorf/Schumacher 2013a. S. 67.

verdichteter Unterrichtsinhalte neue Unterrichtsformen ungenutzten umgesetzt.<sup>172</sup>

Hand in Hand mit dieser Problematik geht die Leistungsbewertung. In einem Schulsystem, in dem Zensuren als Ausdruck des Lernerfolgs und entscheidend für die Bildungslaufbahn angesehen werden, haben es offene Unterrichtsformen schwer, sich zu legitimieren.<sup>173</sup> Die Leistungsbewertung der SuS ist in prozessorientierten Lernformen schwieriger. Es ist wichtig, dass in kooperativen Phasen Einzelleistungen wahrgenommen und bewertet werden, um bei den SuS das Gefühl zu vermeiden, ihr individueller Erfolg würde nicht wertgeschätzt. Diese Einstellung würde die Motivation innerhalb der kooperativen Arbeit mindern und den Erfolg des Projektunterrichtes beeinflussen.<sup>174</sup> Es existieren zwar Standards bezüglich der Bewertung offener Unterrichtsformen und es ist möglich, sie bei der Notengebung zu berücksichtigen, jedoch geht dieser Prozess mit Mehraufwand einher.<sup>175</sup>

Eine weitere Grenze des Projektunterrichtes ist die Verschiebung der Verantwortlichkeit im Unterrichtsgeschehen. Es ist für viele Lehrkräfte herausfordernd, Verantwortung an die SuS abzugeben.<sup>176</sup> Es muss ein Umfang gefunden werden, der optimales Lernen ermöglicht und nicht zu einer Überforderung der SuS führt. Dies ist ein schmaler Grat, der in Abhängigkeit von der Lerngruppe gefunden werden muss. Es ergeben sich für die Lehrkraft und für die SuS erhöhte Anforderungen.

Die Argumente der Lehrkräfte beinhalten Resignation nach Fehlschlägen, häufig aufgrund überhöhter Erwartungen. Hänsel (1999) führt „Dewey's falschen Optimismus“<sup>177</sup> an, der sich auf den inhaltlichen Anspruch von Projekten bezieht. Dass die SuS eigenverantwortlich und selbstgesteuert reale Probleme bearbeiten sollen, legt viel Verantwortung in die Hände der Lernenden. Probleme der Gesellschaft können in der Regel nicht in Schulen gelöst werden.<sup>178</sup> Die Auseinandersetzung ist dennoch in Hinblick auf die Zukunftsbedeutung sehr wertvoll und im Rahmen der Schule notwendig.

Die Interpretation eines Projektunterrichtes als Fehlschlag kann an organisatorischen Problemen liegen. Zu den Schwierigkeiten zählen starre Zeitstrukturen in Regelschulen. Der Unterrichtsalltag ist durch Stundenpläne meist im 45-Minuten-Takt mit festen Pausen geregelt. Diese Form gewährt Lehrpersonen und SuS Struktur und Transparenz, wird jedoch dem von Flexibilität lebenden Projektunterricht nicht gerecht. Sein Charakter ist von unerwarteten Gedanken, Wendungen, neuen Ideen und der Planung in Verantwortlichkeit der SuS abhängig. Räumliche Rahmenbedingungen stellen eine weitere Herausforderung bei der Implementa-

tion für Lehrkräfte dar. Schulgebäude, die schon lange als Lehrräume genutzt werden, sind auf lehrer\*innenzentrierten Unterricht ausgerichtet und erschweren die Flexibilität, die kooperatives und individuelles Arbeiten erfordern.<sup>179</sup> Oelkers (1999) beschreibt das Spannungsfeld zwischen Schulorganisation und Projektmethode.<sup>180</sup>

Vorbehalte gegenüber Projektunterricht können durch die systematische Implementation innerhalb der Lehrer\*innenausbildung abgebaut werden. Trotz Bestrebungen, die Ausbildung praxisnäher zu gestalten, passen sich Schulen und Bildungswege nur langsam an.<sup>181</sup> Würden Lehrkräfte innerhalb des Studiums, des Referendariats oder bei Fortbildungen stärker auf projektorientiertes Unterrichten vorbereitet, würden Zweifel verringert. Die institutionellen, organisatorischen und didaktischen Grenzen führen zu funktionalen und motivationalen Problemen und verschärfen Frustration und Ängste, die Lehrkräfte im Zusammenhang mit der Umsetzung von Projektunterricht entwickeln.<sup>182</sup>

## 5. Planung und Implementation in den Unterricht

### 5.1 Rahmenbedingungen

Bei der Planung und Implementation von Projektunterricht sind übergeordnete Rahmenbedingungen zu beachten, die die Ansprüche an diese Unterrichtsform gewährleisten, ohne konkrete Handlungsanweisungen zu konstituieren. Impliziert werden die Schüler\*innenorientierung, die Handlungsorientierung, die Prozessorientierung und die Inhaltsorientierung/der Bildungswert.<sup>183</sup> Die zentrale Rolle der Lernenden als Akteure wird durch die Schüler\*innenorientierung impliziert. Vorwissen, Interessen und individuelle Voraussetzungen werden in den Mittelpunkt gerückt.<sup>184</sup>

Hänsel (1999) führt die Auswahl der Sachlage an, die für die SuS ein lebensnahes Problem (Problemorientierung) darstellen sollte. Dieser Fokus muss im Laufe des Projektes immer wieder zentralisiert werden, da der interessenorientierte Problembezug im Verlauf des Projektes schnell verloren gehen kann.<sup>185</sup> Die Handlungsorientierung bezieht sich auf die Umsetzung eines theoretisch durchdachten Plans. Die Aneignung von Wissen, die Reflexion desselben sowie die Betrachtung des eigenen Lernprozesses, erfolgen als aktive Handlung der SuS.

<sup>172</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b, S. 29. <sup>173</sup> Vgl. ebd. <sup>174</sup> Vgl. Schweder 2013, S. 208f. <sup>175</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b, S. 29. <sup>176</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013a, S. 75. <sup>177</sup> Hänsel 1999, S. 81. <sup>178</sup> Vgl. ebd. <sup>179</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b, S. 29f. <sup>180</sup> Vgl. Oelkers 1999, S. 28f. <sup>181</sup> Vgl. Steiner 2013, S. 161. <sup>182</sup> Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013a, S. 75f. <sup>183</sup> Vgl. Traub 2012, S. 75f. <sup>184</sup> Vgl. ebd. S. 75. <sup>185</sup> Vgl. Hänsel 1999, S. 84.

Damit das erarbeitete Wissen in Handlungen impliziert werden kann, müssen Trainings- und Übungsphasen etabliert werden. Mit der Prozessorientierung ist die Relevanz der Entwicklung und der Einsatz von Lernstrategien gemeint.

Ein Produkt ist nicht das Hauptziel von Projektarbeit. Es ist der Weg, der die SuS dorthin führt, auf dem sie Strategien zum Erreichen dieses Produktes erwerben und festigen. Die Lehrperson nimmt eine beratende Funktion ein.<sup>186</sup> Die Inhaltsorientierung, die fachliche Fundierung oder der wissenschaftliche Anspruch dürfen durch die Schwerpunktsetzung auf die Methoden und die Lernprozesse nicht aus dem Fokus rücken. Projekte dürfen nicht in die erlebnispädagogische Richtung geraten oder als abwechslungsreiches Ereignis am Ende des Schuljahres verstanden werden. Diese Unterrichtsform muss sich durch fachliche Fundierung und Praxisrelevanz legitimieren, die den Anspruch hat, die SuS auf dem Weg zu Alltagsakteur\*innen zu unterstützen und ihnen einen eigenen wissensbasierten Zugang zur Welt aufzuzeigen.<sup>187</sup> Durch die Beachtung der Inhaltsorientierung kann der Angst begegnet werden, durch den Einsatz von Projektunterricht den Anforderungen an die curricularen Vorgaben und den zu erreichenden Kompetenzen nicht gerecht zu werden. Wie die Rahmenbedingungen Beachtung finden können, zeigt das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenarbeit von Traub (2012).

## 5.2 Das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit

Traub (2012) hat ein Konzept zur Planung und Implementation von Projektunterricht entwickelt, auf Grundlage dessen der projektorientierte Unterricht in dieser Arbeit aufgebaut wird. Sie orientiert sich dabei an dem von Wahl (2006, Neuauflage 2013) konzipierten Sandwich-Prinzip als Lernumgebung für individualisiertes und kooperatives Lernen und überträgt diese Überlegungen auf die Arbeit im selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt.

Zunächst wird das Sandwich-Modell als Lernumgebung für individualisiertes und kooperatives Lernen dargestellt und durch Traubs (2012) Überlegungen ergänzt. Die Entwicklung und Planung des Projektunterrichts weist zwar eine hohe Relevanz auf, die Projektfähigkeit der Lerngruppe und die damit einhergehenden methodischen Voraussetzungen für das Gelingen einer Projektarbeit sollten allerdings in gleichem Maße betrachtet werden. Zur Implementation des nach der Sandwich-Methode geplanten Projektunterrichts entwickelte Traub (2012) die PROGRESS-Methode. (Projektgruppen entdecken selbstverantwortlich und selbstgesteuert), durch die die Basis der Methodenkompetenz angestrebt wird. Eine Projektkonzeption muss dem Anspruch gerecht werden, sowohl das

Modell der Projektarbeit zu enthalten als auch eine Vorgehensweise zur Implementation dieses Modells bereitzustellen.<sup>188</sup> Die Frage ist: Wie können im Unterricht Aspekte des kooperativen und individuellen Lernens berücksichtigt werden, während eine instruktive Form beibehalten wird, die Struktur und Transparenz bietet?<sup>189</sup> Die Verknüpfung des selbstgesteuerten mit dem kollektiven Lernen und Vermittlungsphasen durch die Lehrkraft findet sich im Sandwich-Prinzip. Sie ist dadurch begründet, dass aus alleinigem kollektivem oder selbstgesteuertem Lernen schwer nachhaltiges Wissen hervorgehen kann. Das Ziel ist es, Orientierung gebende Phasen und selbstständige Auseinandersetzung im Wechsel zu integrieren und miteinander zu verbinden.<sup>190</sup> Wie erläutert, versteht Traub das selbstgesteuerte Lernen als Kern des Projektunterrichts, wobei das selbstgesteuerte Lernen eine Kombination aus kooperativem und individualisiertem Lernen darstellt. Damit dieses Zusammenspiel gelingt, ist es notwendig, Methoden anzuwenden, die beide Bausteine bedient. Für das individuelle Lernen müssen die individuellen Voraussetzungen Arbeitsgedächtnis, Vorwissen, Intelligenz, Selbstkonzept und Lernzeit berücksichtigt werden. Bei dem kooperativen Lernen sind es Aufgabenspezialisierung, Gruppenprozesse und Interaktion. Traub (2012) bringt konkrete Methoden an, durch die diese Prozesse angesprochen werden. In der Projektkonzeption dieser Arbeit finden diese Methoden Berücksichtigung.<sup>191</sup>

Der Anspruch an die Lehrkräfte ist hoch, den Anforderungen des Projektunterrichts gerecht zu werden und ihn strukturiert umzusetzen, ohne dass Offenheit und Flexibilität der Unterrichtsform leiden. Oft fehlen Orientierungsrahmen, konkrete Vorstellungen und Ideen zur Umsetzung. Das Sandwich-Prinzip eignet sich zur Nutzung aufgrund der Überschneidung mit den Ansprüchen an Projektunterricht. Es geht in beiden Fällen um die Förderung selbstgesteuerten Lernens. Der Sandwich-Aufbau wird auf die Planung der Projektarbeit übertragen. Die Phasen des kooperativen und des individuellen Lernens sind abwechselnd zu integrieren. Die Länge der Phasen variiert. Durch Gelenkstellen werden fließende Übergänge garantiert. Diese dienen der Reflexion einzelner Phasen, der Vertiefung des Wissens im Informationsaustausch und der flexiblen Planung. Eingerahmt ist das Vorgehen in eine Transparenz schaffende Einstiegsphase und einen bewusst gewählten Abschluss.<sup>192</sup>

<sup>186</sup> Vgl. Traub 2012, S. 75f. <sup>187</sup> Vgl. ebd. S. 76. <sup>188</sup> Vgl. ebd. S. 17.

<sup>189</sup> Vgl. ebd. S. 46. <sup>190</sup> Vgl. Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage mit Methodensammlung, Bad Heilbrunn. S. 100. <sup>191</sup> Vgl. Traub 2012, S. 22ff. <sup>192</sup> Vgl. ebd. S. 71f.



Abb.6 : Das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit.<sup>193</sup>

In der Vorbereitungsphase ist es notwendig, den Kompetenzstand der Lernenden zu diagnostizieren, sodass der richtige Weg der PROGRESS Methode gewählt wird. In dieser Phase gilt es, die schul- und unterrichtsorganisatorischen Bedingungen zu klären und ein positives Lernklima zu schaffen.<sup>194</sup> Als Einstieg in die Projektarbeit werden Vorkenntnisse und Interessen erfasst. Das kann durch individualisierte oder kooperative Methoden geschehen. Hier erfolgen Schwerpunktsetzungen, die an die Interessen und Vorkenntnisse der SuS geknüpft sind sowie die Diskussion verschiedener Bearbeitungswege. Bis zu diesem Zeitpunkt scheinen Informationen und Ideen in unstrukturierter Form vorzuliegen. Daher ist ein wichtiger Bestandteil an dieser Stelle, Strukturierung und Transparenz zu bieten. Außerdem werden Arbeitsgruppen eingeteilt, die Zielsetzung anhand von Kompetenzen und ein Projektplan festgelegt. Offenkundig handelt es sich um eine lehrkraftdominierende Phase und somit um die kollektive Komponente, die zur Beibehaltung eines roten Fadens dient.<sup>195</sup> In der zweiten Phase

erfolgt der Einstieg in die selbstgesteuerte Kleingruppenprojektarbeit. Die Lehrkraft informiert über Möglichkeiten der Informationsbeschaffung. Die Erkenntnisse werden durch wechselseitiges Lehren und Lernen ausgewertet. Diese Etappe beinhaltet Schnittstellen des Informationsaustausches mit kollektiven Lernphasen. Die Hauptaufgabe ist es, innerhalb der Gruppen den zuvor aufgestellten Projektplan umzusetzen.<sup>196</sup> Im Austausch der Informationen zwischen den einzelnen Gruppen (Phase 3) wird das erarbeitete Wissen gefestigt und im Zusammenhang mit dem Anfangsproblem gesehen. Das Gesamtziel wird erneut bewusst in den Fokus gerückt, sodass die Zieltransparenz gewährleistet wird.<sup>197</sup> Die vierte Phase des Modells ist definiert durch die Erarbeitung des Gesamtergebnisses sowie die subjektive und die kollektive Verarbeitungsphase. Beide Phasen können durch verschiedene Strategien angegangen werden. In der kollektiven Verarbeitungsphase wird das Wissen

<sup>193</sup> Ebd. S. 81. <sup>194</sup> Vgl. ebd. S. 82ff. <sup>195</sup> Vgl. ebd. S. 89ff. <sup>196</sup> Vgl. ebd. S. 97f. <sup>197</sup> Vgl. ebd. S.100f.

durch Aufgaben gefestigt, die im Plenum stattfinden und von der Lehrkraft vorbereitet werden. Die Phasen zwei bis vier werden in mehreren Durchgängen durchlaufen, da Teilergebnisse und Informationen erarbeitet, gesichert und verarbeitet werden, bevor weitere Erkenntnisse gesammelt werden. Traub (2012) versteht die Phasen als Spirale, die Kreise zieht, sodass nach und nach das komplexe Thema aufgebrochen und erarbeitet werden kann. Als Gesamtergebnis kann der Abschluss der kollektiven Verarbeitungsphase gesehen werden. Das Ergebnis ist in diesem Fall kognitiver Art und kann auf Deweys Ziel der „denkenden Erfahrung“<sup>198</sup> zurückgeführt werden. Am Ende der Projektarbeit kann ein realisierbares Produkt stehen, das auf die Lerngruppe und das Thema abgestimmt sein muss.<sup>199</sup> In den Ausstieg aus der Projektarbeit (Phase 5) sollten ein inhaltlicher und ein emotionaler Abschluss sowie eine Reflexion des Lernprozesses integriert sein.<sup>200</sup>

### 5.3 Die PROGRESS-Methode

Das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit scheint für die Umsetzung schlüssig und verspricht einen strukturierten Projektunterricht und Lernerfolg. Allerdings setzen viele Phasen und Schritte des Modells Kompetenzen voraus, die nicht unabhängig von der Lerngruppe und weiteren Faktoren betrachtet werden können. Das Modell ist

nicht spiegelbildlich auf jeden Unterricht, zu jeder Zeit, in jeder Schule und in jeder Lerngruppe anwendbar. Im Zuge des Versuchs, die Möglichkeiten der Implementation des Modells in den Unterricht lerngruppenabhängig zu gestalten, entwickelte Traub (2012) die PROGRESS-Methode, auf die im vorangegangenen Kapitel bereits verwiesen wurde. Das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit meint den Ablauf eines idealen Projektunterrichts. Obwohl das Ziel – Projektarbeit in Reinform – nicht immer erreicht wird, kann von Projektarbeit gesprochen werden.

In den seltensten Fällen ist diese in ihrer höchsten Stufe umsetzbar, sondern wird der Lerngruppe entsprechend realisiert. Auch in diesem Fall kann eine erfolgreiche Projektarbeit in Form von projektorientiertem Unterricht ermöglicht werden.<sup>201</sup> Werden die Lernenden nicht ausreichend auf die Arbeit im Projekt vorbereitet und verfügen nicht über Strategien des individuellen und kooperativen Arbeitens, kann die Intention des Projektunterrichts, die SuS zu produktiven und aktiven Lernenden zu machen, nicht erfolgreich sein. Um sich für den richtigen Weg entscheiden zu können, bietet es sich an, vor der Projektdurchführung selbstgesteuerte Phasen im Unterricht einzubauen. So kann einerseits der Lernstand eingeschätzt werden und andererseits eine erste Anbahnung der SuS an die Methoden erfolgen.<sup>202</sup>

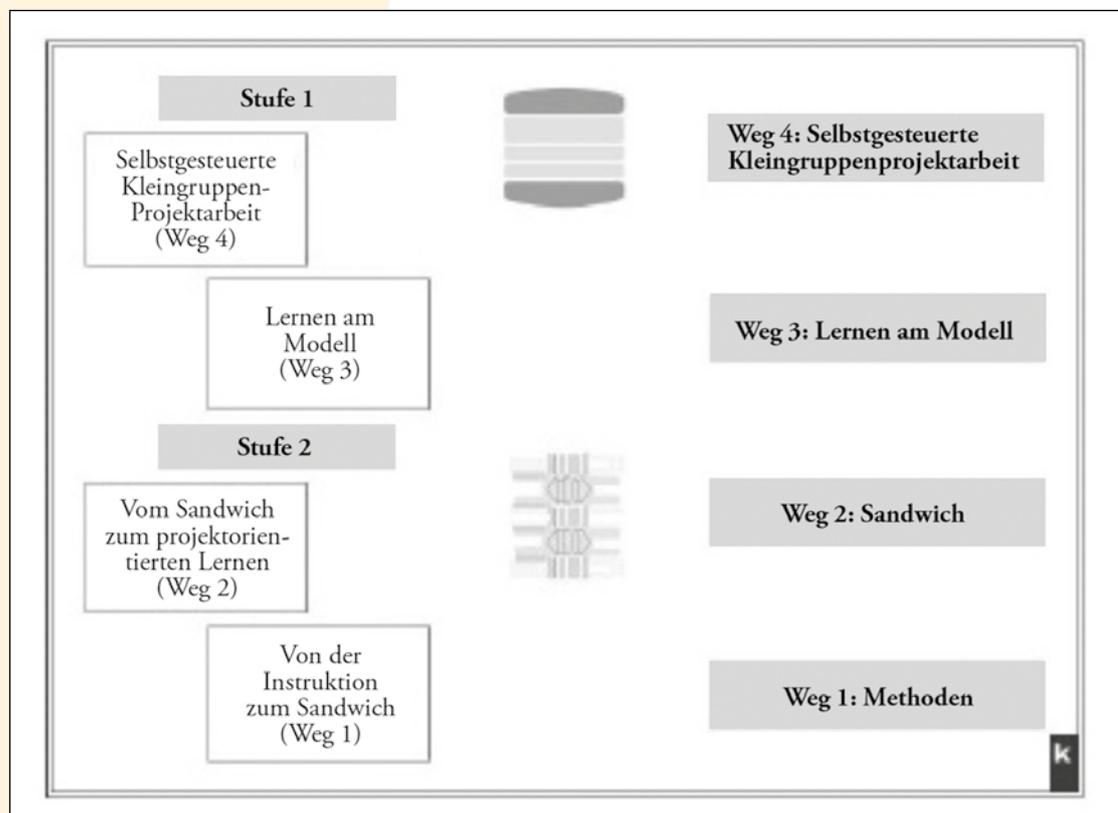


Abb. 7: Die PROGRESS-Methode im Überblick.<sup>203</sup>

<sup>198</sup> Vgl. Dewey 2011, S. 198ff. <sup>199</sup> Vgl. Traub 2012, S. 101f. <sup>200</sup> Vgl. ebd. S. 102f. <sup>201</sup> Vgl. ebd., S. 246. <sup>202</sup> Vgl. ebd. S. 85. <sup>203</sup> Ebd. S. 108.

Es werden zwei Stufen mit zwei Wegen unterschieden, wobei Stufe zwei die Wege eins und zwei beinhaltet und die fortgeschrittene Stufe eins die Wege drei und vier. Der Prozess ist ganzheitlich und die Wege fungieren als Annäherung an den Projektunterricht. Ein Arbeiten in offenen Unterrichtsformen ist dem zuträglich. Weg eins, bei dem von den wenigsten methodischen Voraussetzungen der SuS ausgegangen wird, beläuft sich vor allem auf die Methodenaneignung und wird als Phase *Von der Instruktion zum Sandwich bezeichnet*. Die Lernenden werden im Zuge des klassischen Unterrichts an die Lernstrategien herangeführt, die im späteren Verlauf für die Arbeit im Projekt notwendig sind. Die Strategien werden instruiert und gemeinsam angewandt. Nach und nach werden immer mehr Phasen eingebaut, in denen auf Strategien des selbstgesteuerten Lernens zurückgegriffen werden muss. Als Lernumgebung wird das Sandwich-Prinzip, also die wechselhafte Beziehung von kollektivem und individuellem Lernen, angebahnt. Der zweite Weg, Vom Sandwich zum projektorientierten Lernen, befindet sich ebenso in Stufe zwei des Modells. In dieser Stufe werden die Phasen selbstgesteuerten Lernens erweitert und projektorientierte Einheiten im Unterricht eingebracht. Weg drei beläuft sich auf das Lernen am Modell. Das Sandwich-Modell selbstgesteuerter Kleingruppenarbeit wird unter Instruktion Schritt für Schritt vollzogen, sodass die Lehrkraft an dieser Stelle in die eigentliche Projektarbeit einführt, aber ein Gerüst zur Orientierung bietet. Die Selbstgesteuerte Kleingruppenprojektarbeit, also die höchste Form des Projektunterrichts in diesem Modell, wird durch Weg vier repräsentiert. Der instruierende Charakter der Projektarbeit wird nach und nach abgebaut, sodass die Lernenden, abgesehen von den kollektiven Phasen, eigenständig im Projekt arbeiten.<sup>204</sup>

#### 5.4 Projektunterricht in der ersten und zweiten Klasse

Die Umsetzung eines reinen Projektunterrichts ist ein komplexes Unterfangen mit mehrjährigem Lernprozess.<sup>205</sup> SuS in der ersten und zweiten Klasse können der anspruchsvollen Methodenkompetenz, die für selbstgesteuertes Arbeiten im Projekt notwendig ist, nicht gerecht werden. Selbst wenn die Einführung in die Lernform früh begonnen wird, ist der Projektunterricht in Reinform in diesen Jahrgängen in der Regel nicht realisierbar. In diesem Kapitel wird erläutert, wie diese Unterrichtsform angebahnt werden kann, sodass die Kompetenzen im weiteren Verlauf der Schulzeit genutzt werden können, damit eine Fortsetzung der PROGRESS-Methode möglich ist.

Begründungen für das schrittweise Einführen offener Unterrichtsformen finden sich in der Motivationspsychologie. Die SuS müssen sich selbst als

wirksam erleben, um Motivation zu entwickeln. Eine Überforderung beim Arbeiten in Projekten ohne die nötigen Strategien sorgt für Hilflosigkeits-erfahrungen und ist dem Lernklima abträglich. Die Überforderung kann durch zwei gegensätzliche Fehler entstehen: Eine zu starke Struktur sorgt für ein Gefühl der Machtlosigkeit, eine zu geringe Struktur führt zum Gefühl des Kontrollverlustes. Durch die Abgabe an Verantwortung an die SuS bei gleichzeitiger Transparenz und Kommunikation wird diesem schmalen Grat durch das Sandwich-Prinzip als Lernumgebung und die schrittweise Einführung durch die PROGRESS-Methode Rechnung getragen.<sup>206</sup>

Es wurde deutlich, dass die Vorstufen des reinen Projektunterrichts ebenso als erfolgsversprechende Arbeit verstanden werden, indem sie sich als projektorientierter Unterricht zeigen. Folgende Kompetenzen müssen im Zuge des projektorientierten Arbeitens Beachtung finden und trainiert werden.

- *„Das eigene Lernen vorbereiten können: Ziele festlegen, das Vorgehen planen, sich motivieren.*
- *Die notwendigen Lernschritte ausführen.*
- *Lernen selbst regulieren: Strategien des Überwachens, Testens, Hinterfragens, Revidierens und Bewertens kommen hier zum Einsatz.*
- *Sich selbst Feedback geben: Das Ergebnis wird beurteilt und gegenseitige Rückmeldung wird gegeben.“*<sup>207</sup>

Traub (2012) differenziert umzusetzende Merkmale selbstgesteuerten Lernens durch eine minimale Realisierung in Gegenüberstellung mit der maximalen Realisierung. Beim Festlegen einer Projektarbeit, entspricht es der maximalen Realisierung, dass die SuS das Thema intrinsisch motiviert selbst auswählen. In der minimalen Realisierung wird das Interesse durch die Lehrkraft geweckt. Sie bringt das Thema näher und es wird diskutiert, mit welchem Fokus es bearbeitet wird. Die maximale Realisierung der positiven Lernumgebung ergibt sich durch das Vorhandensein dieser, während die minimale Realisierung so aussieht, dass die SuS mit der neuen Art des Arbeitens vertraut gemacht werden und eine positive Einstellung entwickeln. Gleiches gilt für den Lebensweltbezug. Im besten Fall erfolgt dieser durch den direkten Bezug zum Thema, den die Lernenden selbst einordnen.

Die minimale Anforderung, die für die Umsetzung von Projektarbeit umgesetzt werden muss, ist die Ambition der Lehrkraft, den SuS diesen Zusam-

<sup>204</sup> Vgl. ebd. S. 119. <sup>205</sup> Vgl. ebd. S. 221. <sup>206</sup> Vgl. ebd. S. 86. <sup>207</sup> Ebd.

menhang zu verdeutlichen. Vorkenntnisse der SuS werden innerhalb der minimalen Realisierung aktiviert oder sogar erst entwickelt. Die Strategien zum selbstgesteuerten Arbeiten, zur Selbstreflexion sowie die metakognitiven Strategien zur Entwicklung einer Zielsetzung, der Lernschritte und der Koordination der Lernabläufe müssen eingeübt oder ausgewählt werden. Während die maximale Realisierung im Projektunterricht das Denken in komplexen Zusammenhängen vorsieht, wird dieses durch die minimale Realisierung so umgesetzt, dass die SuS auf verschiedene Lösungswege und komplexe Strukturen hingewiesen und herangeführt werden.<sup>208</sup>

Für die Arbeit in der ersten und zweiten Klasse wird die minimale Realisierung mit einer lenkenden Rolle der Lehrkraft angedacht. An dieser Stelle wird deutlich, dass Überlegungen für einen Projektunterricht, wie sie im Titel der Arbeit aufgezeigt sind, nicht zielführend sind. Aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf von projektorientiertem Unterricht gesprochen.

In Stufe eins, in der sich beide Wege der PROGRESS-Methode finden und die erste und zweite Klasse als Ansatz herangezogen wird, fungiert das Sandwich-Prinzip als Orientierung bietende Lernumgebung. In Weg eins werden die Strategien kleinschrittig eingeführt, bevor die Orientierung bietenden Phasen durch selbstgesteuerte Phasen ergänzt werden. Die direkte Instruktion erfolgt thematisch, wobei das Thema meist sprachlich angegangen wird. In der ersten Phase besteht ein Ungleichgewicht des Macht- und Kompetenzverhältnisses zwischen Lehrperson und Lernenden, da die Lehrperson das Wissen generiert und Ziele und Unterrichtsschritte festlegt. Die Instruktion ist kein Frontalunterricht. Sie verfolgt das Ziel, eine konstruktive Arbeit der aktiven Lernenden zu erzeugen. Es geht nicht darum, Wissen auf direktem Weg zu vermitteln, sondern Strategien und Bedingungen zu schaffen, die den SuS ermöglichen, zu selbstgesteuertem Lernen zu gelangen.<sup>209</sup> Die Strategien, die in dieser Phase gelernt werden sollen, sind:

*„Strategien der geistigen Auseinandersetzung wie genaues Zuhören, Techniken der Gesprächsteilnahme, begleitende Notizen anfertigen, Beherrschung bestimmter Umgangsformen, Darstellungsstrategien wie Aufnahme und Ausführung eines Protokolls, Vorbereitung und Vortrag eines Referats, Illustrieren von Sachverhalten (Skizzen, Diagramme, Tabellen), Strategien der Informationsbeschaffung und Sammlung wie Arbeit mit Texten und Bildern, Arbeit mit Nachschlagewerken, Gebrauch von Arbeitsmitteln, Beherrschung technischer Geräte, Strategien der Arbeitsplanung und die richtige Zeiteinteilung.“<sup>210</sup>*

Der zweite Weg der PROGRESS-Methode beinhaltet den Erwerb weiterer Strategien und das Trainieren der erlernten Vorgehensweisen. Die Lehrkraft leitet das Lernen an und strukturiert. Obwohl schon Strategien des projektorientierten Arbeitens erworben wurden, kann von den Lernenden nicht erwartet werden, dass sie wissen, welche sich für bestimmte Ziele eignen. Die Auswahl der Strategien erfolgt zwar unter Einbezug der SuS und wird zur Diskussion gestellt, findet jedoch unter Anleitung statt. Für das Üben und Nutzen der Methoden muss individueller Raum geschaffen werden. In diesem Stadium spielt Transparenz eine große Rolle. Den SuS muss verständlich gemacht werden, warum die Strategien sinnvoll sind. In den projektorientierten Phasen, die zahlreicher werden, legen die Lernenden zusammen mit der Lehrkraft Ziele fest und sprechen über sinnvolle Methoden. Abschließend werden der Prozess reflektiert und die Methoden bewertet.<sup>211</sup>

Das Ziel der Überlegungen dieser Arbeit ist die Anbahnung an den projektorientierten Unterricht, die durch die Wege eins und zwei der PROGRESS-Methode aufgezeigt werden. Es werden Überlegungen angestellt, wie das Thema Die *Textile Kette* mit diesen methodischen Überlegungen verknüpft werden kann, sodass von projektorientiertem Unterricht gesprochen werden kann. Es geht um den Erwerb von Strategien des projektorientierten Arbeitens und um das Erreichen inhaltlicher Kompetenzen. Auf Grundlage dieser Ausführungen soll eine Anknüpfung an das KC für die dritte Klasse erfolgen.

## 6. Konzeption des projektorientierten Unterrichts – ein Kerncurriculum für die erste und zweite Klasse

### 6.1 Textiles Gestalten in der ersten und zweiten Klasse

Das KC für das Fach Textiles Gestalten sieht die Einführung des Textilunterrichts für die dritte Klasse vor. Dabei soll an Vorwissen aus dem Kunstunterricht der ersten und zweiten Klasse angeknüpft werden.<sup>212</sup> Bevor ein KC für die erste und zweite Klasse entwickelt werden kann, gilt es, die Relevanz textiler Themen im Erstunterricht zu begründen. Im Erlass für die Arbeit in der Grundschule<sup>213</sup> wird angeführt, dass ein Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich zugunsten der Herstellung von Kontinuität gewährleistet sein muss.<sup>214</sup> Dies ist ergänzend durch §3 Absatz 6

<sup>208</sup> Vgl. ebd. S. 66ff. <sup>209</sup> Vgl. ebd. S.121. <sup>210</sup> Ebd. S. 122. <sup>211</sup> Vgl. ebd. S. 132f. <sup>212</sup> Eigene Darstellung. <sup>213</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 33 <sup>214</sup> Niedersächsisches Kultusministerium 2018a. <sup>215</sup> Vgl. ebd. S. 7f.

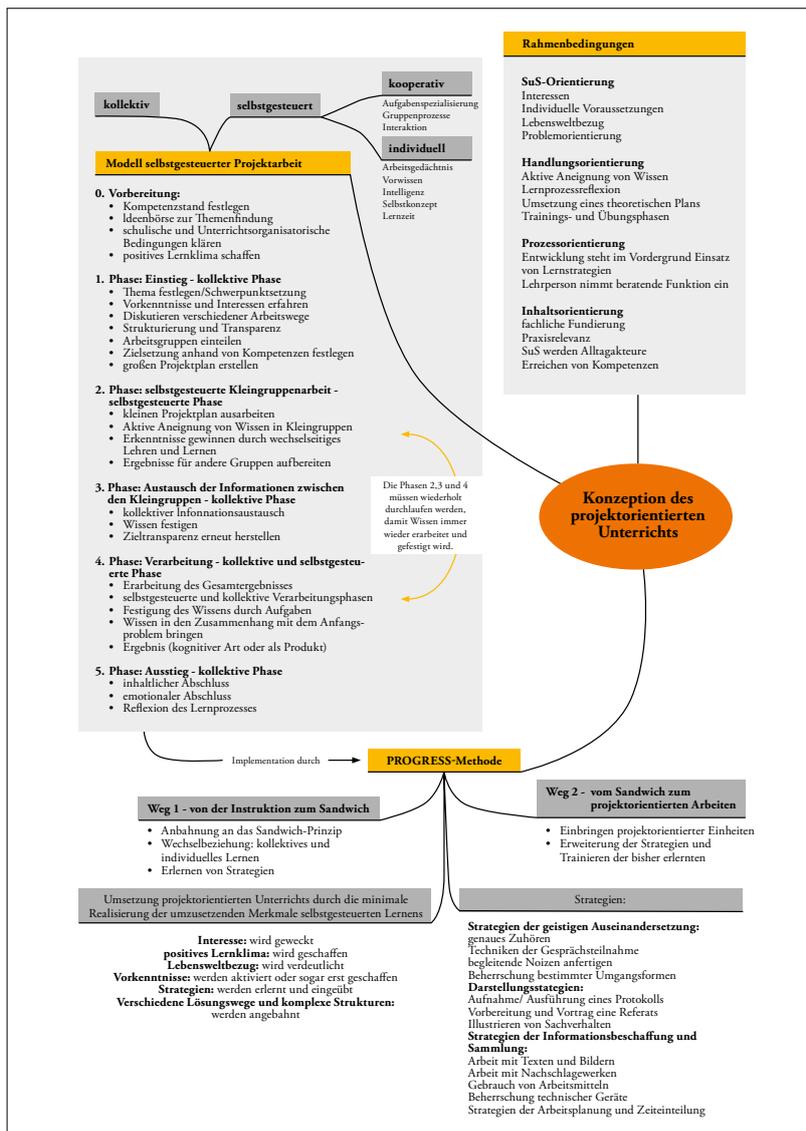


Abb. 8: Überblick – Konzeption des projektorientierten Unterrichts.<sup>212</sup>

Satz 1 des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder begründet.<sup>216</sup> Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertagesstätten beläuft sich unter anderem auf die Förderung von Kreativität, des natürlichen Wissensdrangs von Kindern und sozial verantwortlichem Handeln.<sup>217</sup> Des Weiteren sehen die Kindertagesstätten es als ihre Aufgabe, die (Fein-)Motorik der Kinder zu schulen und den Erwerb lebenspraktischer Kompetenzen zu ermöglichen.

Auf den textilen Bereich bezogen, äußern sich diese Ziele im kreativen Arbeiten mit textilen Materialien, dem selbstständigen Ankleiden und dem natürlichen Drang nach Wissen im Zusammenhang mit der eigenen Kleidung (Wo kommt meine Kleidung her? Wie und woraus wird sie hergestellt?). Kinder erlernen in Kindertagesstätten Umgang mit Werkstoffen, technischen Geräten und Werkzeugen wie Schere, Stoff und anderen Materialien. Motorische Fertigkeiten, Wahrnehmung und Sensibilisierung für textile Bildung finden hier ihre

wenn prozessbezogene Kompetenzen aufgegriffen werden. Die feinmotorischen Anforderungen im Textilen Gestalten verlangen andere Ansprüche als im Kunstunterricht oder anderen Fächern benötigte Fähigkeiten und Fertigkeiten. Textiles Gestalten ab der ersten Klasse gewährleistet eine Anknüpfung an im Elementarbereich angebahnte Kompetenzen.

Der *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder* ermöglicht Anknüpfungspunkte für alle Unterrichtsfächer der Grundschule, auch für das Textile Gestalten.<sup>220</sup> Das Unterrichtsfach bereits in der ersten Klasse anzubieten, würde dem Anspruch an Kontinuität beim Übergang von dem Elementar- in den Primarbereich gerecht werden und Vorwissen von textilen Techniken, Werk-

<sup>216</sup> Vgl. §3 Absatz 6 Satz 1 KiTaG. <sup>217</sup> Vgl. §2 Absatz 1 KiTaG. <sup>218</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2018b): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover. S. 22f. <sup>219</sup> Vgl. ebd. S. 26f. <sup>220</sup> Vgl. ebd.

Anfänge.<sup>218</sup> Im Sinne ästhetischer Bildung und sinnlicher Wahrnehmung erwerben die Kinder von Beginn an Kompetenzen wie Konzentration und Ausdauer und lernen textile Kulturtechniken wie Flechten und Weben. Kreatives Arbeiten findet in der Kindertagesstätte auf vielfältige Weise statt und die Kinder begeben sich auf den Weg zu einem individuellen Bezug zur Lebenswelt und der Identifikationsfindung.<sup>219</sup> Außerhalb gezielter Lernangebote kommen die Kinder durch Rollen- und Verkleidungsspiele, verschiedene Kleidung, textile Spiele, Kuschel-ecken und Stofftiere vielfältig mit Textilien in Berührung.

Das Textile Gestalten bietet eine direkte Anknüpfung an die frühkindliche Lebenswelt, die durch den Kunstunterricht allein nicht gewährleistet wird. Das KC für Kunst bereitet nicht gezielt auf das Textile Gestalten in der dritten Klasse vor, auch

zeugen und textile Erfahrungen aus den Kindertageseinrichtungen aufgreifen. Des Weiteren kann der Bereich der BNE direkt auf eine reduzierte Art und Weise begonnen und ein kumulatives Lernen ermöglicht werden. Dass die BNE in den KC für die weiterführenden Schulen verankert ist, spricht dafür, diese Thematik kontinuierlich in die Bildungslandschaft einzubringen. Eine rechtliche Begründung findet sich in der Stundentafel des *Erlasses für die Arbeit in der Grundschule*.<sup>221</sup> Das Textile Gestalten soll in der ersten und zweiten Klasse mit den Fächern Gestaltendes Werken und Kunst, zusammengefasst unter dem Namen *musisch-kulturelle Bildung* für zwei Stunden in der Woche in den Erstunterricht integriert werden. Hier liegt begründet, dass der alleinige Kunstunterricht nicht beabsichtigt ist und das Textile Gestalten einen Platz in der Unterrichtsgestaltung der ersten und zweiten Klasse bekommen muss.<sup>222</sup> In diesem Zusammenhang kann – gerade im Erstunterricht – der Forderung nach interdisziplinärem Arbeiten begegnet werden.

Der Projektunterricht, der in der vorliegenden Arbeit angedacht wird, entbehrt keiner rechtlichen Grundlage für einen Einsatz in der ersten und zweiten Klasse, sondern kann als obligatorische Anknüpfung an die Erfahrungen und Kenntnisse aus den Kindertagesstätten und als Hinführung zur Umsetzung des KCs für die dritte Klasse fungieren.

## 6.2 Projektaufbau und Implementation in den Unterricht

### 6.2.1 Projektablauf

Der projektorientierte Unterricht, der an dieser Stelle in Anlehnung an das Modell selbstgesteuerter Projektarbeit nach Traub (2012) konzipiert wird, ist als KC für die erste und zweite Klasse im Fach Textiles Gestalten zu verstehen. Er dient dazu, zentrale textile Inhalte mit einem innovativen Unterrichtskonzept zu verknüpfen und dieses bereits in der ersten und zweiten Klasse umzusetzen. Er ist das Ergebnis der kritischen Auseinandersetzung mit dem aktuellen Kerncurriculum. Das Modell selbstgesteuerter Projektarbeit mit seinem Sandwich-Prinzip als Grundlage wird mit dem Inhalt verbunden und durch Methodenvorschläge ergänzt. Wie bei der Arbeit mit dem Kerncurriculum, handelt es sich um einen Lehrplan zur Orientierung, der lerngruppenorientiert umgesetzt und an spezifische Bedingungen angepasst werden muss.

Das vorgestellte Projektsandwich kann insofern auf diese Rahmenbedingungen angepasst werden, als dass es sich auf eine Unterrichtseinheit, eine Projektwoche oder einzelne Projektstage beziehen kann. Die Phasen sind nicht als stundenabhängig zu betrachten und die Inhalte müssen entsprechend reduziert beziehungsweise erweitert werden. Die

einzelnen Schritte sind abwechselnd kollektiv und selbstgesteuert zu gestalten. Innerhalb der selbstgesteuerten Phasen gibt es regelmäßig kollektive Schnittstellen, sodass der Unterricht vorwiegend kollektiv und instruktiv ist und den Ansprüchen des Erstunterrichts gerecht wird. Eine Überforderung wird vermieden und selbstgesteuertes Arbeiten in einem angemessenen Rahmen möglich. Die kollektiven Schnittstellen sind an die Lernvoraussetzungen und vorhandenen Kompetenzen anzupassen. In diesen Phasen werden Methoden trainiert, während die Lehrperson strukturgebend und instruierend fungiert. Damit erfolgreiche projektorientierte Gruppenphasen gelingen, sind folgende Aspekte zu beachten:

- *„Unterstützung der aufgabenspezifischen Interaktionen: Den Lernenden werden Lern- und Lehrstrategien beigebracht oder nahegelegt, die für das Lernen als effektiv erachtet werden, wie z. B. Präsentationstechniken, wechselseitiges Fragenstellen oder Vermittlungsmethoden.*
- *Unterstützung der Gruppenprozesse: Den Lernenden wird vermittelt, wie sie in der Gruppe effektiv miteinander umgehen können, z. B. durch das Aufstellen von Gruppenregeln, die Verteilung von Gruppenrollen oder die Evaluation der Gruppenprozesse.*
- *Feedback bzw. Anerkennung der Lernleistung der Gruppe: Die Lernenden erhalten den Lernfortschritt ihrer Gruppenmitglieder zurückgemeldet. Dadurch sind alle Gruppenmitglieder motiviert, sich gegenseitig beim Lernen zu unterstützen und zum Lernen anzuspornen.*
- *Aufgabenspezialisierung: Die Gruppenmitglieder verfügen nur über einen Teil der Ressourcen (Informationen, Materialien) und erwerben somit einen Expertenstatus, den sie dann den anderen Gruppen oder ihren Mitgliedern weitergeben müssen.*<sup>223</sup>

Ziel des projektorientierten Unterrichts ist es, die SuS für textile Sachverhalte und Vorgänge zu sensibilisieren. Sie entwickeln grundlegende fachliche Kenntnisse, auf denen mit dem KC der dritten Klasse kumulativ aufgebaut werden kann. Dabei entwickeln sie erste methodische Kompetenzen des projektorientierten Arbeitens.

<sup>221</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2018a, S. 8. <sup>222</sup> Vgl. ebd. <sup>223</sup> Traub 2012b, S. 25.

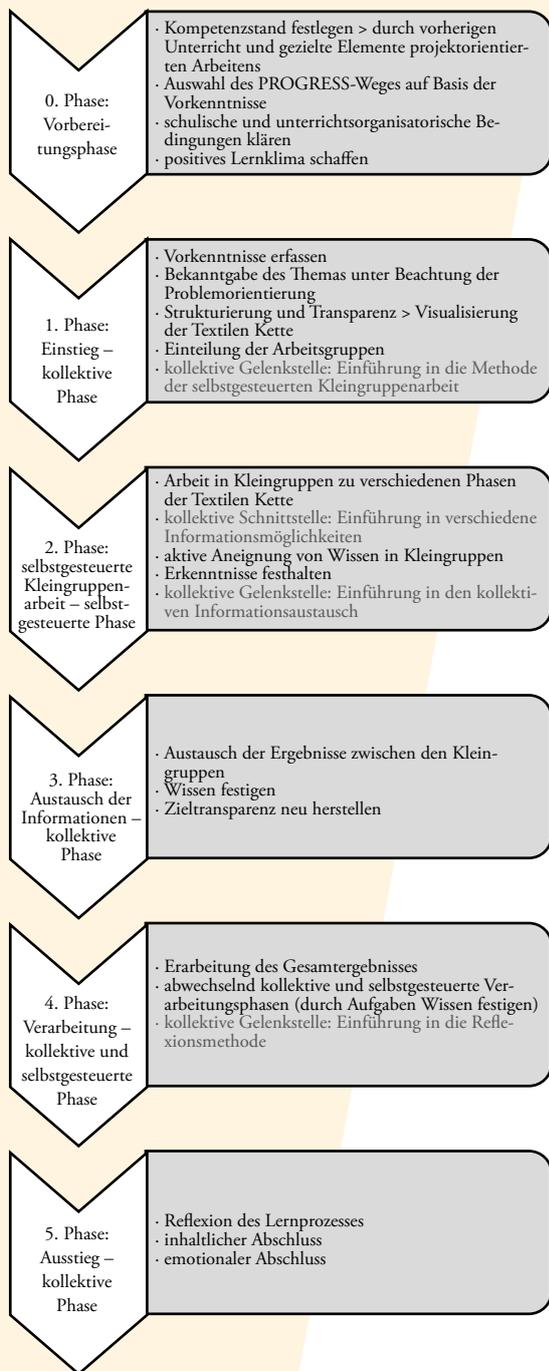


Abb. 9: Das Projektsandwich zum Thema Die Textile Kette in der ersten und zweiten Klasse.<sup>224</sup>

### 0. Phase – Vorbereitung:

Zu Beginn des projektorientierten Unterrichts wird der Kompetenzstand festgelegt und der richtige Weg der beschriebenen PROGRESS-Methode gewählt. Im Projektaufbau wird von Weg eins (Von der Instruktion zum Sandwich) ausgegangen, da in der ersten und zweiten Klasse keine Projektkompetenzen vorausgesetzt werden können. Sollten die SuS bereits mit Methoden des selbstgesteuerten Arbeitens vertraut sein, kann das Modell zu Weg zwei (Vom Sandwich zum projektorientierten Arbeiten) umgedacht und die instruierenden Phasen lerngruppenabhängig reduziert werden.

In der Vorbereitungsphase werden schulische und unterrichtsorganisatorische Voraussetzungen gesichert. Den Projektzeitraum betreffend wird geklärt, ob es sich um eine Projektwoche, Projekt-tage oder eine Projekteinheit innerhalb des Unterrichtsalltags handelt. Davon hängen die räumlichen Bedingungen ab. Eine Ideenbörse zur Themenfindung ist hinfällig, da das Ziel der Projektarbeit die Textile Kette ist. Durch die minimale Realisierung der Ziele des Projektunterrichtes legitimiert sich die Auslassung dieses Schrittes und ist durch den Kompetenzstand und die Vermeidung von Überforderung der SuS begründet.

### 1. Phase – Einstieg:

Die erste Phase ist der Einstieg in die Projektarbeit. Dieser erfolgt durch eine kollektive Phase, in der die Lehrperson informiert und das Geschehen in den Unterricht einordnet. Sie sorgt für Transparenz hinsichtlich des Vorgehens und des Themas. Durch Einstiegsmethoden, die an die Lebenswelt anknüpfen, werden die SuS in das Thema eingeführt und die Lehrkraft erfährt Vorkenntnisse und Interessen, durch die die Schwerpunktsetzung des Themas erfolgt. Anhand der Visualisierung der Textilen Kette wird Transparenz bezüglich des zeitlichen und themenorientierten Ablaufs geschaffen. Für die SuS müssen Ziel und Fortschritt ihrer Arbeit ersichtlich sein. Die Zielsetzung wird anhand von Kompetenzen konkretisiert. Als Gelenkstelle zur zweiten Phase fungiert die Einführung in die selbstgesteuerte Kleingruppenarbeit. Die Lehrkraft instruiert die Aufgaben und erläutert das Vorgehen.

### 2. Phase – selbstgesteuerte Kleingruppenarbeit:

Die zweite, in der Reinform des Projektunterrichts vollständig selbstgesteuerte, Phase verlangt in Weg eins der PROGRESS-Methode einen Wechsel von kollektiven und selbstgesteuerten Elementen. So erfolgt die Annäherung an das Sandwich durch Instruktion. Innerhalb der ersten kollektiven Schnittstelle werden die von der Lehrkraft zur Verfügung gestellten Informationswege vorgestellt, auf Basis derer eine aktive Aneignung von Wissen in den Kleingruppen geschieht. Die Lehrkraft steht in diesen kurzen selbstgesteuerten Phasen als Lernbegleiter\*in zur Seite und unterstützt das subjektive und kooperative Arbeiten. Nachdem die Erkenntnisse in den Gruppen festgehalten wurden, erfolgt eine kollektive Gelenkstelle zu Phase 3, in der das weitere Vorgehen erläutert und eine Annäherung an die gewählte Methode des kollektiven Informationsaustausches eingeführt wird.

<sup>224</sup> Eigene Darstellung, angelehnt an: Traub 2012b

### 3. Phase - Austausch der Ergebnisse zwischen den Kleingruppen:

Im nächsten Schritt wird das Wissen für die anderen Gruppen aufgearbeitet. Das geschieht zunächst durch kollektive Aneignung der Methode. Die Methoden, die den SuS vertraut sind, werden in der Phase selbstgesteuerter Kleingruppenarbeit produktiv genutzt, damit keine Überforderung entsteht.

### 4. Phase - Verarbeitung

Im weiteren Verlauf werden die Arbeitsergebnisse zusammengeführt. Durch abwechslungsreiche Aufgaben kollektiver und individueller Verarbeitung wird das erworbene Wissen gefestigt. Als Gelenkstelle erfolgt die kollektive Aneignung der gewählten Reflexionsmethode.

### 5. Phase – Ausstieg:

Im Ausstieg des projektorientierten Unterrichts wird eine Reflexion des individuellen Lernprozesses vorgenommen, die durch einen inhaltlichen und emotionalen Abschluss begleitet wird.

#### 6.2.2 Methodenvorschläge

Die konkreten Methoden, die im Zuge der projektorientierten Arbeit herangezogen werden können, werden im Folgenden aufgelistet. Sie sind als Vorschläge zu verstehen, die erweitert werden können. Es gilt, kooperative und individuelle Methoden zu verknüpfen, um selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen. Die Auswahl der Methoden ist von der Lernausgangslage und den vorhandenen methodischen Kompetenzen der SuS abhängig.<sup>225</sup>

#### Kooperative Methoden:

- Partner- und Gruppenpuzzle
- Lerntempoduett
- Partner-, Multi- und Gruppeninterview
- Gruppenturnier
- Gruppenralley
- Think-Pair-Share
- Placemat

#### Individualisierte Methoden:

- Mindmapping
- Sortieraufgabe
- Struktur-Legen-Technik
- Netzwerk
- Brainstorming
- Cluster
- Advance Organizer

#### Kommunikations-, Austausch- und Wiederholungsmethoden:

- Blitzlicht
- Aquarium
- Rollenspiel
- Reporterspiel
- Vier-Ecken-Methode
- Murmelfasen
- Fragenstellen
- Ampelmethode
- Glückstopf
- Ideensalat
- Kugellager

#### Präsentationsmethoden:

- Markt der Möglichkeiten
- Museumsrundgang
- Vernissage
- Fotocollage

### 6.3 Erwartete Kompetenzen

Kompetenzen werden durch die Verknüpfung von Inhalt und Methoden erworben.<sup>226</sup> Es werden *prozess- und handlungsbezogene* sowie *inhaltsbezogene Kompetenzen* unterschieden, wobei letztere in die Bereiche *Wahrnehmen, Gestalten* und *Kontexte herstellen* unterteilt sind. Angelehnt an den Aufbau des niedersächsischen KCs für das Fach Textiles Gestalten sind die Kompetenzen so formuliert, dass eine unmittelbare Anknüpfung möglich ist. Während die prozessbezogenen Kompetenzen im KC nicht in Tabellenform dargestellt sind, ist dieser Aufbau zur besseren Übersichtlichkeit hier vorgenommen worden. Die Tabellen sind auf zwei Spalten reduziert, in denen die erwarteten Kompetenzen und die zu erreichenden Kenntnisse und Fertigkeiten aufgeführt sind. Die Überprüfungsmöglichkeiten, die im KC als dritte Spalte auftauchen, werden hier nicht erwähnt. Durch die vorgegebene Umsetzung als konkret geplanter Projektunterricht mit bereits aufgeführten Methodenvorschlägen, sind die Überprüfungsmöglichkeiten an dieser Stelle entbehrlich. Sowohl die prozessbezogenen als auch die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind stark reduziert, da es sich nicht um jene handelt, die innerhalb von zwei Schuljahren erreicht werden sollen, sondern im Zuge des projektorientierten Unterrichts zum Thema Die Textile Kette in der ersten und zweiten Klasse angedacht sind. Da dieser auf verschiede-

<sup>225</sup> Es handelt sich um eine Sammlung verschiedener Methoden, ohne nähere Definition der einzelnen Vorgehensweisen. Weiterführende Literatur zu den Methoden und ihrer Umsetzung: Traub, Silke (2016): Lehren und Lernen mit Methode. Individualisiert, kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus. Baltmannsweiler; Traub, Silke (2012): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. Bad Heilbrunn. <sup>226</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 35.

ne Weise und in unterschiedlichem Umfang, im extremen Fall lediglich als einzelner Projekttag, stattfinden kann, sind die zu erreichenden Kompetenzen in diesem Fall als maximale Realisierung zu verstehen und müssen gegebenenfalls durch Fokussierung weiter reduziert werden.<sup>227</sup>

### 6.3.1 Prozess- und handlungsbezogene Kompetenzen

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 2	Kenntnisse und Fertigkeiten
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen kurze selbstgesteuerte Unterrichtsphasen um und wenden dabei kooperative und individuelle Methoden in Ansätzen an</li> <li>• nutzen verschiedene Informationsmöglichkeiten zur aktiven Aneignung von Wissen und entwickeln dabei eine fachspezifische Lesekompetenz</li> <li>• bereiten ihr angeeignetes Wissen auf und präsentieren Ergebnisse und Prozesse in altersangemessener Form</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mindestens je eine Methode des kooperativen und individuellen Arbeitens kennen und unter Instruktion anwenden (siehe Kapitel 6.2.2)</li> <li>• Informationslücken erkennen und mindestens zwei verschiedene Informationsmöglichkeiten kennen und unter Instruktion anwenden</li> <li>• mindestens eine Methode der Ergebnispräsentation kennen und unter Instruktion anwenden (siehe Kapitel 6.2.2)</li> </ul>

### 6.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 2	Kenntnisse und Fertigkeiten
<b>Wahrnehmen</b>	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• erfassen die <i>Textile Kette</i> in ihren Grundzügen, nehmen sich selbst als handelndes Individuum wahr und benutzen dabei die eingeführten Fachbegriffe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mindestens einen textilen Rohstoff kennen und eingeführte Fachbegriffe verwenden: Faser, Baumwolle, Garn, Textilien, Bekleidung, Recycling</li> <li>• sich selbst als Teil der Textilen Kette begreifen; die eigene Kleidung und das eigene Konsumverhalten bewusst wahrnehmen</li> </ul>

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 2	Kenntnisse und Fertigkeiten
<b>Gestalten</b>	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wenden grundlegende textile Techniken unter Verwendung von geeigneten Materialien und Werkzeug fachgerecht und geplant an und nutzen dabei elementare bildnerisch-gestalterische Mittel<sup>228</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache textile Techniken zu den Bereichen <i>Herstellen von textilen Flächen oder Objekten</i> anwenden und dabei das geeignete Werkzeug sachgerecht nutzen (z. B. Weben, Flechten)</li> <li>• über elementares Wissen zu bildnerisch-gestalterischen Mitteln verfügen und es unter individuellen Interessen anwenden: Farben, Muster</li> </ul>

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 2	Kenntnisse und Fertigkeiten
<b>Kontexte herstellen</b>	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• erfassen in Ansätzen die Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung textiler Thematiken</li> <li>• stellen einfache Zusammenhänge zwischen der <i>Textilen Kette</i> und ökologischen, ökonomischen und sozialen Aspekten her und nutzen dabei die eingeführten Fachbegriffe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Bedeutung von Textilien in der Lebensumwelt erkennen und in Ansätzen erklären.</li> <li>• innovative Textilien anhand eines konkreten Beispiels kennen</li> <li>• kennen mindestens eine konkrete Problematik innerhalb der Textilen Kette (z. B. Massenproduktion in Billiglohnländern, Einsatz von Chemikalien, Genderproblematik, Entsorgungsproblematik)</li> </ul>

### 6.4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

In den KCs des Niedersächsischen Kultusministeriums findet sich anschließend an die zu erreichenden Kompetenzen des jeweiligen Faches ein Kapitel zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung. Das KC für die Grundschule des Faches Textiles Gestalten unterscheidet zwischen Lernsituationen und Leistungs- und Überprüfungssituationen. Erstere zielen auf den Kompetenzerwerb ab. In diesem Zusammenhang werden Fehler seitens der SuS und der konstruktive Umgang mit ihnen als Teil des Lernprozesses und als Anhaltspunkt für die weitere

<sup>227</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 35. <sup>228</sup> Übernommen aus: Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 38.

Unterrichtsplanung verstanden. Im Gegensatz dazu wird in Leistungs- und Überprüfungssituationen die Abrufbarkeit der erlernten Kompetenzen geprüft. Aus der Kombination beider Situationen resultiert ein Lernumfeld, welches es den SuS ermöglicht, sich zu erproben, konstruktiv mit Fehlern umzugehen und diese nicht ausschließlich als eigenes Versagen zu betrachten. Andererseits wird der Leistungserbringung ein hoher Wert beigemessen und die SuS werden in ihren Fähigkeiten der Selbsteinschätzung eigener Leistungen gefördert.<sup>229</sup>

Da es in der ersten und zweiten Klasse unüblich ist, mit dem klassischen Zensurensystem zu arbeiten, erfolgt keine konkrete Notengebung. Eine Rückmeldung über die erbrachten Leistungen muss jedoch gewährleistet sein. Aus diesem Grund müssen Überlegungen zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung im Zusammenhang mit dem hier entwickelten projektorientierten Unterricht angestellt werden. Die Bewertung von Leistungen und deren Kriterien müssen für die SuS und die Eltern transparent sein. Darunter zählen im Fach Textiles Gestalten neben den kognitiven, motorischen und teilweise affektiven Leistungen Ergebnisse aus Gestaltungs- und Produktionsaufgaben, bei denen das Endprodukt und der Entstehungsprozess Beachtung finden. Ein weiterer Fokus liegt auf der individuellen Entwicklung und den prozessbezogenen Kompetenzen wie dem Planen, Durchführen, Beobachten, Reflektieren und dem Bewerten eigener Entwicklungsprozesse. Die fachspezifischen prozess- und ergebnisorientierten Leistungen belaufen sich im aktuellen KC auf folgende:

- *„Kreativität (Ideenreichtum, Originalität, Flexibilität, Vielfalt)*
- *Ausdruck und Aussagekraft einer künstlerischen Lösung*
- *Neugier, Offenheit und Experimentierfreude*
- *Berücksichtigung von Gestaltungskriterien*
- *Kenntnisse spezifischer Merkmale von Textilien*
- *Korrekte Anwendung von Fachbegriffen*
- *Qualität der technischen Ausführung, sachgerechter Umgang mit Materialien und Werkzeugen*
- *Funktionalität*
- *Ökonomischer Umgang mit Ressourcen (Zeit, Material, Arbeitsabläufe)*
- *Konzentration und Ausdauer bei der Umsetzung textilpraktischer Aufgaben*
- *Teamfähigkeit in Partner-/Gruppenarbeit bei textilbezogenen Aufgaben, die nur mit Hilfe zu realisieren sind*
- *Kommunikations- und Reflexionskompetenz über Gestaltungsprozesse und Gestaltungsprodukte*<sup>230</sup>

Für den in dieser Arbeit geplanten projektorientierten Unterricht zum Thema *Die Textile Kette* kommen weitere Beurteilungskriterien hinzu. In neueren KCs, beispielsweise in dem des Faches Sachunterricht, wird spezifisch auf Leistungsbeurteilung im Zusammenhang mit Gruppenprozessen hingewiesen. In kooperativen Arbeitsformen gilt es, die Gesamtleistung der Gruppe und die individuelle Entwicklung gleichermaßen heranzuziehen und wertzuschätzen.<sup>231</sup>

Auf diesen Aspekt geht Traub (2012) ein, indem sie sich auf das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit bezieht. Zwar ergeben sich durch den offenen Charakter der Unterrichtsform Chancen, Abstand von der Leistungsorientierung zu nehmen und den Druck für die SuS zu reduzieren. Es ist jedoch erforderlich, die Leistungen der Lernenden wertzuschätzen und eine Art der Beurteilung vorzunehmen. Andernfalls könnte die Motivation der SuS leiden.<sup>232</sup> Da die Leistungsbewertung in der Schule im Allgemeinen einen individuellen Charakter aufweist, scheint die kooperativ charakterisierte projektorientierte Gruppenarbeit schwer damit vereinbar. Wie an anderen Stellen von projektorientiertem Arbeiten, bedarf es an dieser Stelle einem Mehraufwand, der sich durch die konkrete Planung und Erarbeitung geeigneter Beurteilungskriterien ergibt. Traub (2012) nennt als primäre Bewertungsmethoden für den projektorientierten Unterricht die Beobachtung, das Präsentationsverfahren und ein sich anschließendes Prüfungsgespräch, wobei die Beobachtung als vorherrschende Methode in der ersten und zweiten Klasse als geeignet herausgestellt wird. Die Kompetenzen, die für die anderen Methoden vorausgesetzt sind, erweisen sich in der Regel in diesem Alter als noch nicht ausreichend entwickelt.<sup>233</sup> Für die Beobachtung der SuS innerhalb der projektorientierten Arbeit müssen transparente Indikatoren festgelegt und ein Kriterienraster erstellt werden. Die aufgelisteten Aspekte können als Basis für die Beobachtungen im Unterricht, die ergänzend zu den bereits aufgeführten fachspezifischen Leistungen zu verstehen sind, gelten. Es wird beobachtet,

- *„ob und wie der Lernende diesen Prozess aktiv gestaltend selbst lenkt,*
- *ob und welche Handlungshilfen er in Anspruch nimmt,*
- *ob er aktiv auf den Lehrenden zugeht und ihn fragt (personale Umgebung),*
- *ob er die, ihm zur Verfügung stehenden Materialien z. B. Arbeitsblätter, das Internet, Fachbücher analysiert,*
- *ob und wie er seine eigenen Lernvoraussetzungen reflektiert.*<sup>234</sup>

<sup>229</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 40. <sup>230</sup> Ebd. S. 41. <sup>231</sup> Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b. S. 26. <sup>232</sup> Vgl. Traub 2012b. S. 162f. <sup>233</sup> Vgl. ebd. S. 164. <sup>234</sup> Ebd. S. 164.

## 7. Zusammenfassung und Ausblick

Der Untersuchungsgegenstand der Arbeit waren Überlegungen für einen projektorientierten Unterricht zum Thema *Die Textile Kette* in der ersten und zweiten Klasse, die auf der Auseinandersetzung mit dem KC basieren. Die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung und die Folgerungen für die unterrichtliche Praxis liegen in der Differenz zwischen den Ansprüchen von Fachlehrkräften an den Textilunterricht und den Vorgaben durch das KC. Es wurde gezeigt, dass dieser Differenz durch den angedachten projektorientierten Unterricht begegnet werden kann. Das KC wurde in diesem Zuge, wie der Titel formuliert, kritisch betrachtet und neu gedacht. Es wurde ein projektorientierter Unterricht zum Thema *Die Textile Kette* entwickelt, der in seinem Aufbau und seiner Intention an das aktuell gültige KC angelehnt ist. Durch die Schilderung des Projektablaufs, explizite Methodenvorschläge und die entwickelten Kompetenzen, an die das KC der dritten Klasse anknüpfen soll, wurde ein konkret angedachter Unterricht für verschiedene Lernausgangslagen und schulische Bedingungen nutzbar gemacht. Im Folgenden wird auf die Forschungsfragen, eingegangen.

1. Welche Überlegungen zur Überarbeitung zeigen sich bei der kritischen Analyse des aktuell gültigen KCs? Zwar wurde die Notwendigkeit der Überarbeitung des KCs für diese Arbeit gewissermaßen vorausgesetzt, es war jedoch unumgänglich, eine nähere Auseinandersetzung mit curricularen Vorgaben und dem aktuell gültigen KC anzuführen sowie die Notwendigkeit der Überarbeitung differenziert zu betrachten. Dem wurde in Kapitel 2 nachgegangen. Es wurde die Frage der Verantwortlichkeit geklärt (KMK; Kultusministerien der Bundesländer) sowie die historische Entwicklung dargelegt. Außerdem wurden Grundlagen wie die Definition des Kompetenzbegriffs, der inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen vorgenommen, die wesentlich für die Überlegungen zum KC sind. Anknüpfend an den Aufbau des Niedersächsischen *Kerncurriculums für die Grundschule – Kunst, Werken, Textiles Gestalten*, wurde die Notwendigkeit der Überarbeitung in ihren Kernpunkten analysiert. Dadurch wurden die zentralen Anknüpfungspunkte geschaffen, auf denen der Fokus dieser Arbeit liegt.

Es zeigte sich, dass sowohl Einzelheiten am KC einer Überarbeitung bedürfen und spezifische Themen wie Diversität und Differenzierung Platz finden müssen, ohne eindimensional auf Gestaltung fokussiert zu sein. Das Fach bietet zahlreiche zukunftsorientierte Möglichkeiten, mit deren Fokussierung es sich weiterhin legitimieren und seine gesellschaftliche Relevanz begründen kann.

In diesem Zuge fand vor allem die BNE Einzug. Das Textile Gestalten weist diesbezüglich ein großes Potenzial auf. Die Umbenennung des bisher vorhandenen inhaltsbezogenen Kompetenzbereiches *Kulturhistorische Kontexte herstellen* in *Kontexte herstellen* zeigt exemplarisch, wie durch Veränderungen eine Fokusverschiebung stattfinden kann. Aus der Vergangenheitsorientierung wird eine allumfassendere Bedeutung durch die Ergänzung der Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung.

2. Inwieweit lassen sich textile Bildungsinhalte anhand des Themas *Die Textile Kette* umsetzen? In Kapitel 3 wurde die Thematik der Textilen Kette erläutert, die auf ihre Eignung zur Umsetzung der Überlegungen des KCs analysiert wurde. Durch eine an verschiedene Modelle angelehnte Darstellung der Textilen Kette wurde eine allgemeine Gültigkeit geschaffen. Im nächsten Schritt wurden Überlegungen zur Textilen Kette als inhaltlichem Leitfaden im Textilunterricht angestellt, in denen sich zeigte, dass die Ansprüche an den Textilunterricht anhand der Textilen Kette umzusetzen sind. Sie ermöglicht einen strukturierten, transparenten Unterricht mit Handlungsspielräumen, sodass die von der Lehrkraft als relevant erachteten Themen flexibel unterzubringen sind. Fokussierungen können erfolgen, ohne relevante Themen zu übergehen. Vor allem für die BNE bieten sich Anknüpfungspunkte. Dies hilft bei der Entwicklung der SuS zu kritischen Alltagsakteuren und \*akteurinnen, da sie sich selbst als handelndes Individuum innerhalb der Textilen Kette wahrnehmen und Sensibilität erlangen können.

3. Was ist bei der Einführung textiler Bildungsinhalte in der ersten und zweiten Klasse zu beachten? Durch die didaktische Reduktion wurden die textilen Bildungsinhalte für die erste und zweite Klasse nutzbar gemacht. Durch die zwölf Reduktionsschritte nach Ritter-Mamczek (2016) und die damit einhergehende Entwicklung von Fachlandkarten lassen sich die Inhalte lerngruppen- und lehrkraftabhängig reduzieren, bündeln und strukturieren. Es wurde eine exemplarische Vorgehensweise herangezogen, in der die Textile Kette auf die Punkte *Herstellung*, *Ich/Verbraucherverhalten* und *Entsorgung/Recycling* reduziert wurde. So lassen sich zentrale Aspekte, angepasst an die SuS in der ersten und zweiten Klasse erarbeiten.

4. Was ist bei der Unterrichtsform des Projektunterrichts in der ersten und zweiten Klasse zu berücksichtigen? Zur Klärung dieser Frage musste eine umfassende Beschäftigung mit dem Themenkomplex des Projektunterrichts angestellt werden. Durch den Abriss der Geschichte des Projektbegriffs und der Projektpraxis in Deutschland wurde deutlich, dass es sich um ein vielschichtiges Thema handelt, das in der Literatur breit vertreten ist. Das

gegenwärtige Verständnis intendierte die Zusammenführung historischer und aktueller Bestrebungen zu einer operationalisierten Definition. Dieses Kapitel bot eine weitere Basis für die Umsetzung der Überlegungen des neuen KCs und der Textilen Kette. Durch die Auseinandersetzung mit den Grenzen von Projektunterricht wurde aufgezeigt, dass eine Problematik bezüglich der institutionellen, organisatorischen und didaktischen Grenzen besteht, die folglich zu funktionalen und motivationalen Problemstellen bei der Umsetzung führen. Dass es sich für die einzelnen Lehrkräfte lohnt, sich mit diesen Grenzen auseinander zu setzen und sich nicht durch mögliche Fehlschläge entmutigen zu lassen, wurde in Kapitel 4.2 über die Chancen des Projektunterrichts hervorgehoben. Die Chancen liegen in einem lebensnahen, interesselitenden und motivierenden Lernen, der besseren Vorbereitung auf die berufliche Zukunft, Möglichkeiten interdisziplinären Arbeitens sowie der wechselseitigen Beziehung von Projektlernen und der Digitalisierung. Letztes birgt weiterführende schulentwicklungstheoretische Chancen. Bei der Umsetzung von Projektlernen in der ersten und zweiten Klasse kommt der Vermeidung von Überforderung eine übergeordnete Rolle zu. Dieses Ziel wird dadurch realisiert, dass sich der projektorientierte Unterricht durch zahlreiche kollektive Phasen und strukturgebende Instruktionen seitens der Lehrkraft zeigt, selbstgesteuerte Phasen ermöglicht werden und das Projektlernen angebahnt wird. Das Ziel ist es nicht, einen Projektunterricht in Reinform zu erreichen, sondern die Grundsteine durch projektorientiertes Arbeiten zu legen, sodass mit dem KC der dritten Klasse an die bereits erlernten Kompetenzen angeknüpft wird.

5. Wie können diese Überlegungen in den Projektunterricht einfließen? Das Kernstück der Arbeit bildete ein auf allen bisherigen Überlegungen aufbauender projektorientierter Unterricht für die erste und zweite Klasse. Dieser wurde so aufgebaut, dass er an die Lernausgangslage der SuS angepasst werden kann, wobei eine Eingrenzung auf den ungefähren Kompetenzstand der ersten und zweiten Klasse vorgenommen wurde. Es wurden das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit und die Progress-Methode von Silke Traub (2012) dargestellt, woraufhin der Projektunterricht daran angelehnt konkretisiert wurde. Das Ziel ist es, in der ersten und zweiten Klasse bereits die aufgeführten Kompetenzen zu erreichen, wodurch ein kontinuierliches Lernen vom Elementarbereich bis in die Sekundarstufe eins ermöglicht wird. Durch die Beantwortung der Forschungsfragen bestätigt sich die vorangegangene Aussage: Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie der Differenz zwischen den Ansprüchen an den Textilunterricht und den Vorgaben durch das aktuell gültige KC durch einen projekt-

orientierten Unterricht in der ersten und zweiten Klasse begegnet werden kann. Legitimiert wird die Umsetzung des projektorientierten Unterrichts zur Textilen Kette durch die Studentafel des *Erlasses für die Arbeit in der Grundschule*, die die Thematisierung textiler Bildungsinhalte im Erstunterricht vorsieht. Auch wenn eine Überarbeitung in naher Zukunft angedacht sein sollte, bleibt offen, inwieweit es den Anforderungen von Fachlehrkräften an das Fach angepasst wird. Die obligatorische Einhaltung des KCs, die durch die rechtliche Verankerung im niedersächsischen Schulgesetz begründet ist, erschwert die Abweichung vom Lehrplan und die Umsetzung der aktuellen Ansprüche an den Textilunterricht. Die Herangehensweise, die in der vorliegenden Arbeit entwickelt wurde, erweist sich als eine konkrete und direkte Reaktionsmöglichkeit auf dieses Problem, ohne einer rechtlichen Grundlage zu entbehren. Sie zeigt, dass das Fach Textiles Gestalten für meine berufliche Laufbahn auf eine Weise umgesetzt werden kann, die diesen Ansprüchen gerecht wird. Zuletzt bleibt die Hoffnung, dass das Fach Textiles Gestalten die Schwierigkeiten seiner Legitimation in naher Zukunft hinter sich lassen kann. Ein neues KC wäre ein bedeutender Schritt in diese Richtung.

## 8. Literaturverzeichnis

- Adamcyk, Angelika (2015): Clean Fashion. Water Footprint von Textilien. Frankfurt am Main.
- Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael (2001): Aus Projekten lernen. München.
- Baier, Alexandra; Frese, Heike (o. D.): Vom Baumwollfeld bis in den Kleiderschrank. o. O.
- Berninger, Ina u. a. (2012): Grundlagen sozialwissenschaftlichen Arbeitens. Eine anwendungsorientierte Einführung. Opladen u. a. O.
- Binger, Doris (1994): Das Echo vom Kleiderberg. Frankfurt am Main.
- Beckwenn, Ruth (1982): Textilgestaltung in der Grundschule. Limburg.
- Dederling, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden.
- Dewey, John (2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Erstmals 1916 erschienen unter dem Originaltitel „Democracy and education“ bei The Free Press, New York. Übersetzt von Erich Hylla. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Auflage. Weinheim/Basel.
- Diekamp, Kirsten; Koch, Werner (2010): Eco fashion: Top-Labels entdecken die Grüne Mode. München.
- Dönnebrink, Hendrik (1998): Die Sammlung und Verwertung von Alttextilien. Eine empirische Analyse vor dem Hintergrund des Kreislaufwirtschafts- und Abfallgesetzes. Münster.
- Emer, Wolfgang (2013): Historische Entwicklungslinien von Projektunterricht und Projektdidaktik in der BRD. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 40-62.
- Frisa, Maria Luisa; Ricchetti, Marco (Hrsg.) (2013): The beautiful and the good: reasons for sustainable fashion. Venice.

- Geisler, Wolfgang (1976): Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule? Weinheim.
- Grell, Jochen (1974): Müssen Projektwochen verboten werden? Rezension zum 1983 erschienenen Prowo-Buch von Heller & Semmerling. Gesamtschul-Kontakte.
- Hallet, Wolfgang (2010): Methoden kulturwissenschaftlicher Ansätze: Close Reading und Wide Reading. In: Nünning, Vera/Nünning, Ansgar/Bauder-Begerow, Irina (Hrsg.): Methoden der literatur- und kulturwissenschaftlichen Textanalyse. Ansätze - Grundlagen - Modellanalysen. Stuttgart. S. 293-315.
- Hänsel, Dagmar (1999): Projektmethode und Projektunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 54-92.
- Herzog, Walter (2013): Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart.
- Hiebel, Hans H. (2017): Interpretieren. Eine Einführung in die literarische Hermeneutik. Würzburg.
- Hütz-Adams, Friedel (1995): Kleider machen Beute. Deutsche Altkleider vernichten afrikanische Arbeitsplätze. Eine Studie. Siegburg.
- Huber, Ludwig (1999): Vereint, aber nicht eins: Fächerübergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Projektunterricht - ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 31-53.
- Kaiser, Astrid (2011): Praxisbuch Grundschulprojekte. Basiswissen Grundschule. Band 27. Baltmannsweiler.
- Kiener, Franz (1956): Kleidung, Mode und Mensch. Versuch einer psychologischen Deutung. München/Basel.
- Kilpatrick, William Heard (1929): The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. New York City.
- Klafki, Wolfgang (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim.
- Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Knoll, Michael (1984): Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik 30/5. S. 663-674.
- Knoll, Michael (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1702-1875. In: Pädagogische Rundschau 44, S. 41-58.
- Knoll, Michael (1992): John Dewey und die Projektmethode. Zur Aufklärung eines Missverständnisses. In: Bildung und Erziehung 45/1. S. 89-108.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2018): Textdidaktik. Eine Einführung. 6. Auflage. Donauwörth.
- Köller, Ingrid (2005): Textilunterricht und textile Sachkultur. Ergebnisse aus der textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt. 4. Auflage. Oldenburg.
- Messner, Helmut (2006): Über das offene Verhältnis von Inhalten und Zielen in der Didaktik. Lehrstoffe – Lernziele – Bildungsstandards. In: Criblez, Lucien u. a. (Hrsg.): Lehrpläne und Bildungsstandards. Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Dr. Rudolf Künzli. Bern. S. 229-240.
- Messner, Rudolf (2006): Bildungsstandards und Schulentwicklung – ein vernachlässigter Zusammenhang. In: Seminar - Lehrerbildung und Schule 12/2. S. 21-36.
- Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (2017): Mode und Textil. Stuttgart.
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung - der deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin.
- Niederl, Nina Maria (2011): Körper, Kleider, Kommunikation. Kleidung als Vehikel für das Frauen-Bild in muslimischer Literatur. Marburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017a): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/das Abendgymnasium/das Kolleg. Erdkunde. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2017b): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018a): Die Arbeit in der Grundschule. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2018b): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Organisationsplan. Hannover.
- Oelkers, Jürgen (1999): Geschichte und Nutzen der Projektmethode. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 13-30.
- Picard, Max (1946): Hitler in uns selbst. Erlenbach. Zürich.
- Pietsch, Elisabeth (2009): Der Projektgedanke im Geschichtsunterricht. München/Ravensburg.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2018): Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Aktualisierung 2018. Berlin.
- Rosa, Lisa (2013): Lernen 2.0 - Projektlernen mit Lehrenden im Zeitalter von Social Media. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 245-269.
- Rengstorf, Felix/Schumacher, Christine (2013a): Chancen und Probleme bei der Implementation von Projektunterricht - eine Übersicht zur empirischen Unterrichtsforschung aus internationaler vergleichender Perspektive. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 63-85.
- Rengstorf, Felix/Schumacher, Christine (2013b): Projektunterricht in Lehrerbildung und Bildungsdiskussion. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 19-39.
- Ritter-Mamczek, Bettina (2016): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen/Toronto.
- Rühle, Sarah (2015): Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster.
- Schmidt, Bärbel (2018): „Sie lesen ja keine Texte“, in: Hasberg, Wolfgang; Lückerath, Carl August; Koch, Joachim: Textile Texte. Festgabe für Marita Bombeck. Regensburg. S. 244 - 256.
- Schmidt, Eva (1981): Textilunterricht in der Grundschule. In: Textilarbeit und Unterricht 3/1981. S. 150-156.
- Schweder, Sabine (2013): Projektdidaktik und der Einsatz einer erweiterten Lernumgebung für Projektunterricht – Lernumgebung gestalten und Lernen begleiten. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. S. 200-212.
- Steiner, Wolfgang (2013): Lehrer lernen Projektlernen. Eine Bilanz verschiedener Fortbildungskonzepte aus Hamburg. In: Schumacher, Christine/Rengstorf, Felix/Thomas, Christina (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen, S. 160-180.

- Tosch, Frank (1997): Gedanken zum Projektlernen an allgemeinbildenden Schulen Brandenburgs und Fragen an die Lehrerbildung. In: Emer, Wolfgang/Lübbecke, D./Wenzel, A. (Hrsg.): Projektforum 1994: Projektunterricht und Veränderung von Schule: Diskussionen und Anregungen. Bielefeld. Oberstufenkolleg des Landes Nordrhein-Westfalen. S. 54-58.
- Traub, Silke (2011): Selbstgesteuert lernen im Projekt? Anspruch an Projektunterricht und dessen Bewertung aus Sicht von Lehrenden und Lernenden. In: Zeitschrift für Pädagogik 57/1. Frankfurt am Main. S. 93-113.
- Traub, Silke (2012a): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? Eine vergleichende empirische Studie. Bad Heilbrunn.
- Traub, Silke (2012b): Projektarbeit erfolgreich gestalten. Über individualisiertes, kooperatives Lernen zum selbstgesteuerten Kleingruppenprojekt. Bad Heilbrunn.
- Traub, Silke (2016): Lehren und Lernen mit Methode. Individualisiert, kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Umweltbüro Berlin-Brandenburg (o. D.): Ökosiegel für Textilien – eine Verbraucherinformation. Berlin.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2017): Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn.
- Zeitler, Sigrid (2016): Zwischen Widerspruch und Komplementarität – die Beziehung von Lehrplänen und Bildungsstandards aus der Sicht von Lehrern/-innen. In: Hallitzky u. a. (Hrsg.): Vergleichende Didaktik und Curriculumforschung. Nationale und internationale Perspektiven. Bad Heilbrunn.
- Internetquellen
- Artelt, Cordula u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin. URL: [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende\\_und\\_Zusammenfassungun gen/Zusammenfassung\\_PISA\\_2000](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungun gen/Zusammenfassung_PISA_2000). [Letzter Zugriff am 02.05.2020].
- Kampagne für saubere Kleidung (2020): Textile Wertschöpfungskette. Wuppertal. URL: <https://saubere-kleidung.de/textile-wertschoepfungskette/>. [Letzter Zugriff am 01.06.2020].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>. [Letzter Zugriff am 02.05.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (o. D. a): Aufgaben der Kultusministerkonferenz. Berlin. URL: <https://www.kmk.org/kmk/aufgaben.html>. [Letzter Zugriff am 13.05.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (o. D. b): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. URL: <https://www.kmk.org/themen/qualitaetssicherung-inschulen/bildungsstandards.html>. [Letzter Zugriff am 13.05.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hrsg.) (o. D. c): Zur Geschichte der Kultusministerkonferenz 1948-1998. URL: <https://www.kmk.org/de/kmk/aufgaben/geschichte-der-kmk.html>. [Letzter Zugriff am 14.05.2020].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1971): Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens. Hamburg. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1964/1964\\_10\\_28-Hamburger\\_Abkommen.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1964/1964_10_28-Hamburger_Abkommen.pdf). [Letzter Zugriff am 14.05.2020].

Foto: Michael Münch.