

The background of the cover is a close-up photograph of a red fabric, likely a shirt, with several white and black buttons visible. A black needle is positioned vertically, with its tip pointing towards the top left and its eye pointing towards the bottom left. The needle is placed over the word 'STICH' in the main title.

Jahresbericht und Magazin des Fachgebietes
Textiles Gestalten der Universität Osnabrück

ST/CHWORT

2021

*Textiles Gestalten in der
Grundschule*

*Das Kerncurriculum neu
gedacht*

*Inklusion und Differenzierung
im Textilunterricht*

*Kooperationsreisen: Finnland,
Niederlande, Belgien*

- Vorwort*
- 5 Textiles Gestalten –
Informationen zum Studium*
- 8 Textiles Gestalten in der Grundschule –
nicht der kindlichen Bildung wert?*
- 40 Das Kerncurriculum neu gedacht –
Die Textile Kette als Projektunterricht in der
ersten und zweiten Klasse*
- 77 Inklusion und Differenzierung im
Textilunterricht
Abschlussarbeiten des Projektbandes*
- 94 Kooperationsreise Finnland*
- 102 Kooperationsreise Niederlande/Belgien*
- 115 Impressum*



VORWORT

Das Jahr 2021

The year 2021

Das Corona-Virus hielt uns 2021 in Atem. Die Studierenden des Fachgebietes Textiles Gestalten durften im Sommersemester den Campus und die Gebäude nur für genehmigte Seminare betreten. In der Regel führten wir die Veranstaltung in digitaler Echtzeit durch. Wir fanden uns alle in die neue Normalität mit dem Corona-Virus ein – auch wenn es surreal anmutete. Begriffe wie Alltagsmaske, Abstand, Quarantäne, 3-G-Regel gingen in unseren Sprachgebrauch ein. Für uns alle stand nach anderthalb Jahren strikter Risikoverordnungen fest, dass wir echte Begegnungen und Erlebnisse mit unseren Mitmenschen brauchen – und dies ganz besonders im Studium. So war die Freude auf allen Seiten groß als es hieß, dass die Veranstaltungen im Wintersemester unter hohen Sicherheitsvorkehrungen wieder in präserter Form stattfinden können. Als oberstes Ziel galt der Schutz der Studierenden und Mitarbeiter*innen.

In der aktuellen Ausgabe erhalten Sie einen Eindruck von studentischen Masterarbeiten. Elena Hardenberg gibt einen Einblick in das Textile Gestalten in der Grundschule. Eyleen Huil hat sich mit dem Kerncurriculum des Textilen Gestaltens auseinandergesetzt. Beide Arbeiten wurden auf das Format der Zeitschrift zugeschnitten und gekürzt. Das Wesentliche ist fokussiert zusammengefaßt.

Einblicke in Abschlussarbeiten des Projektbandes zum Thema Inklusion und Differenzierung im Textilunterricht geben Studierende unter Leitung von Christine Löbbers. Die Fragestellungen reichen

The coronavirus kept us on tenterhooks in 2021. In summer semester, students from the Department of Textile Studies were only allowed to set foot on the campus and enter university buildings for specially approved seminars. We generally held our classes online in real time. We all came to terms with the new normal in the wake of the coronavirus – even though it seemed surreal. Expressions such as everyday masks, social distancing, quarantine and the “3G” rule (vaccinated, recovered or tested) became part of our everyday language. After 18 months of strict Covid ordinances, we all felt that we needed real encounters and experiences with our fellow human beings – particularly when it came to studying. So there was joy all around following the announcement that face-to-face classes could resume in the winter semester, albeit with heightened safety precautions. The main goal was to protect staff and students.

The current issue contains highlights of students’ master’s theses. Elena Hardenberg offers an insight into textile studies in primary school. Eyleen Huil explored the core curriculum of textile studies. Both theses have been edited and abridged to suit the format of the journal. The key aspects are summarised concisely.

Insights into final theses in the project volume on the topic of inclusion and differentiation in teaching textiles are provided by students under the leadership of Christine Löbbers. The issues addressed range from rituals, performance assessment and



Fotos: Lucia Schwalenberg.

von Ritualen, Leistungsbewertung oder Sprachbildung im textilen Schulunterricht bis zu Themen wie Handgeschicklichkeit und Homeschooling.

In der zweiten Hälfte des Jahres 2021 durften wir wieder reisen und so vervollständigen Reiseberichte über unsere Kooperationsreisen nach Finnland, in die Niederlande und Belgien die Zeitschrift.

Ich bedanke mich bei allen Studierenden und Mitarbeiter*innen, die sich gemeinsam mit uns den Herausforderungen stellen und die Aufgaben mit Engagement und Kreativität lösen.

Zusätzlich zur digitalen Ausgabe erscheint die Stichwort in einer limitierten gedruckten Auflage.

Ich wünsche Ihnen viel Vergnügen beim Lesen unserer Jahrespublikation.

*Prof.in Dr.in Bärbel Schmidt
Fachgebiet Textiles Gestalten*

language learning in textile classes at school to topics such as manual dexterity and homeschooling.

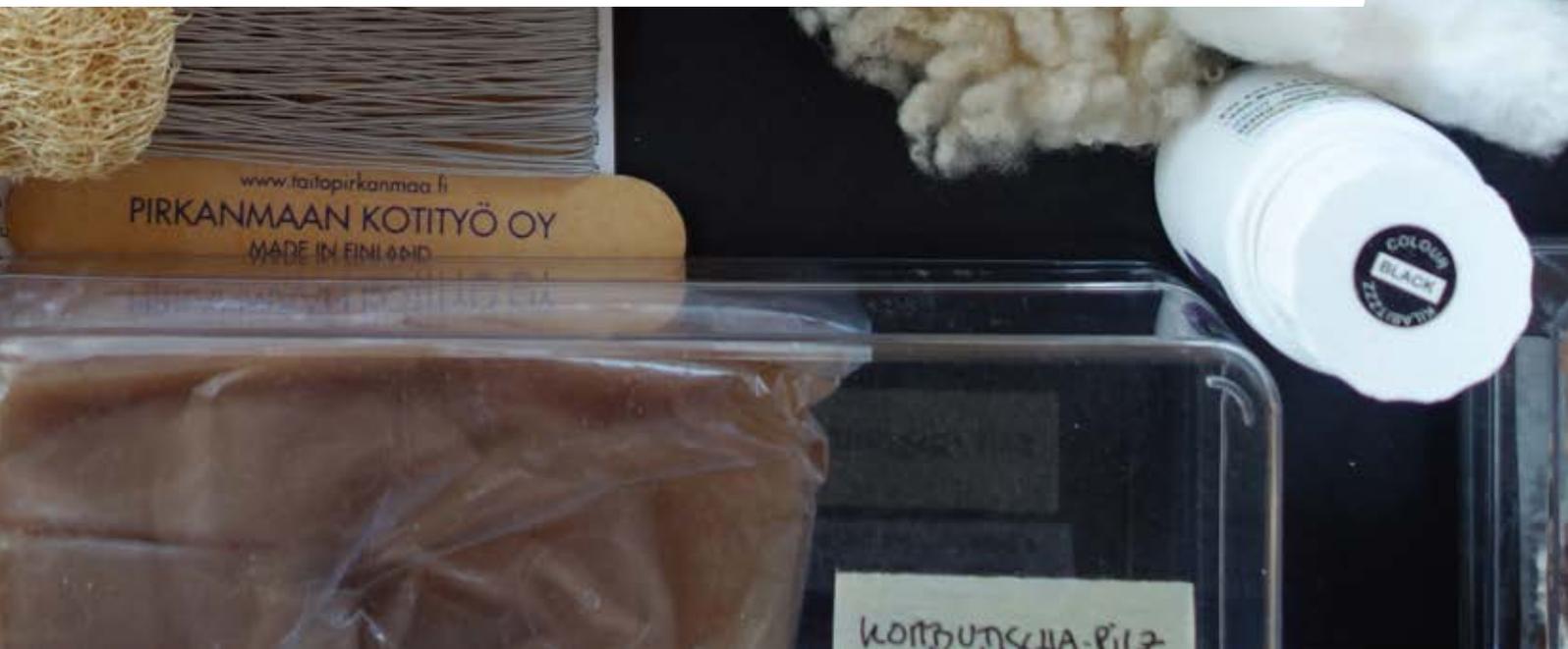
Given that we were allowed to travel again in the second half of 2021, the journal is rounded off by reports on our cooperation trips to Finland, the Netherlands and Belgium.

I would like to thank all students and staff who join us in facing the challenges, solving tasks with commitment and creativity.

A limited printed version of Stichwort is published in addition to the digital edition.

I hope you enjoy reading our annual publication.

*Prof. Dr. Bärbel Schmidt
Department of Textile Studies*



Textile Studies

Textiles Gestalten

Informationen zum Studium

Bachelorstudiengang - Studienprofil und Studieninhalte

Textilien von den Techno Wearables bis zum Musterschatz sind Gegenstand von Lehre und Forschung der Textilwissenschaften. Textilien und Kleidung sind maßgebende Teile der materiellen Kultur. Sie werden in ihren gesellschaftlichen Handlungsbereichen Kulturgeschichte (Alltagskultur, fremde und eigene Kultur), Mode- und Kostümgeschichte, Ästhetik, Produktions-, Technik- und Sozialgeschichte, Konsumtion, Design, Nachhaltigkeit und Gestaltung auf ihre gesellschaftliche Bedeutung wissenschaftlich analysiert und methodisch-didaktisch für die Wissensvermittlung in der Schule aufbereitet.

Der besondere Reiz des Lehrangebotes im Bachelorstudiengang liegt im Spannungsfeld von individuellen Erfahrungen mit Textilien und Kleidung im Alltag einerseits und wissenschaftlichen Analysen sowie ästhetisch-praktischer Gestaltung andererseits. Dabei interessieren Fragen nach den Wechselwirkungen zwischen Konsum und Produktion, Ökonomie, Design und Ökologie.

Ziel des Studiums ist es, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auszubilden, die über ihr Staunen zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit textiler Kultur finden und erkennen, dass Wissen endlos und Lernen lebenslang ist.

Fachspezifika an der Universität Osnabrück

Die gut ausgestatteten Textilwerkstätten der Universität Osnabrück ermöglichen im wissenschaftlichen Kontext kreatives, technisch-gestalterisches und experimentelles Arbeiten in Projekten, einzeln und in Gruppen.

Die Werkstätten im Bereich Weberei, Strickerei, Naherei, Stickerei, Druckerei und Musterentwurf (PC-Pool) sind für handwerkliches und computergesteuertes Arbeiten eingerichtet, so dass modellhaft sowohl handwerkliche als auch industrielle und digitale Verfahren erlernt werden können.



Foto: Lucia Schwalenberg

Bachelor Program Program Profile and Content

Textile Studies engages in the study and research of textiles from techno wearables to historical textile treasures. Textiles and clothing are fundamental constituent parts of our material culture. Textile Studies subjects them to scholarly study across a range of fields of social activity. These include cultural history (everyday culture, one's own culture and foreign cultures), the history of fashion and costumery, aesthetics, the history of production, technology and society, and the history of consumption, design, sustainability and decoration. Textile Studies aims to study the social significance of textiles and to deliver the educational methodology necessary to teach children about them at school.

The particular appeal of the curriculum in the bachelor phase is its interplay between individuals' everyday experiences with textiles and clothing on the one hand, and scholarly study coupled with practical and aesthetic design on the other. This raises interesting questions about how production and consumption, the economy, design and the environment influence one another.

The goal of this program is to train future teachers of textile studies whose intrinsic curiosity and excitement for the subject supports them in the scholarly study of textile culture in all its many facets,

Wesentlich für die Konzeption des Textilstudiums ist die Integration von Fachwissenschaft, Gestaltung und Fachdidaktik mit ihren jeweils spezifischen Lehr- und Lernmethoden.

Berufs- und Tätigkeitsfelder

Das Curriculum für den Teilstudiengang Textiles Gestalten im Bachelorstudiengang Bildung, Erziehung, Unterricht ist so aufgebaut, dass die gestalterischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse sowie die methodisch-generischen Kompetenzen vermittelt werden, die einerseits zu einer Aufnahme im Ausbildungsbereich Elementarbildung befähigen, andererseits für das Studium der Masterstudiengänge Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen vorbereiten.

Studienorganisation

Der Bachelorstudiengang ist als Vollzeitstudiengang konzipiert, der nach sechs Semestern Regelstudienzeit mit einer Bachelorarbeit abgeschlossen wird.

Textiles Gestalten wird mit einem weiteren Fach kombiniert, das im selben Umfang studiert wird. Hinzu kommen ein Professionalisierungsbereich, Exkursionen und Praktika.

Studienbeginn und Studiendauer

Der Bachelorstudiengang kann jeweils zum Wintersemester aufgenommen werden.

Unterrichtssprache und Zugangsvoraussetzungen

Die Unterrichtssprache ist Deutsch. Die vor- und nachzubereitenden Texte sind zum Teil in englischer Sprache verfasst. Voraussetzung für die Aufnahme des Bachelorstudiums ist der Nachweis einer Hochschulzugangsberechtigung, in der Regel das Abitur.

Informationen bezüglich alternativer Hochschulzugangsberechtigungen:

www.studieren-in-niedersachsen.de

Masterstudiengänge – Studienorganisation

Die Masterstudiengänge Lehramt an Grundschulen und Lehramt an Haupt- und Realschulen bauen auf den im Bachelorstudiengang erworbenen Kompetenzen auf.

Die Studieninhalte im Teilstudiengang Textiles Gestalten sind konzentriert auf Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Die Masterstudiengänge sind als Vollstudiengänge konzipiert, die mit einer Masterarbeit und dem Grad Master of Education abgeschlossen werden.

thereby discovering that knowledge is unlimited and learning is for life.

Program Profile at Osnabrück University

Textile Studies at Osnabrück University has exceptionally well-equipped workshops allowing students to work on creative, technical, design-orientated and experimental projects on their own or in groups.

Its workshops and labs are equipped for analogue and digital weaving, knitting, sewing, printing and pattern drafting. They are set up to enable students to use both their practical craftship skills and computer technology to work on model solutions, thereby enabling them to learn traditional skills or modern industrial methods.

The hallmark of the program is its integrated approach to design, teaching theory and discipline-specific content, with each strand supported by its respective teaching and learning methods.

Prospective Fields of Work and Employment

The curriculum for the Textile Studies degree option in the Bachelor of Education (primary and secondary school to age 16) is constructed in such a way to provide students with the specialist scholarly, educational, methodological and generic skills that prepare them for teacher training in elementary education, and qualify them to study towards a Master of Education degree in primary and secondary school education to age 16.

Program Profile

The bachelor's degree program is designed as a full-time course which normally lasts six semesters and concludes with a bachelor's thesis.

Textile Studies is a degree option which students study in combination with an additional option. The program also includes professional skills development, excursions and internships.

Program Commencement and Duration

Students may commence their studies in the winter semester.

Language of Tuition and Admission Requirements

The language of tuition is German. Some of the textual material students are required to prepare and study is in English. Students are admitted to the bachelor program if they have graduated from school at the German Abitur level (A-levels, high-school diploma).

For more information on alternative forms of Abitur-level school certification, see:

www.studieren-in-niedersachsen.de



Im Rahmen des jeweils gewählten Masterstudienganges wird darüber hinaus das Studium des Unterrichtsfaches fortgesetzt, welches bereits im Bachelorstudiengang als Kombination studiert wurde. Hinzu kommen das Kerncurriculum Grundbildung sowie ein halbjähriges Schulpraktikum. Der Masterabschluss ist Voraussetzung für die Zulassung zum Referendariat.

Studiendauer

Die Regelstudienzeit der Masterstudiengänge beträgt vier Semester.

Zugangsvoraussetzungen

Die Bewerbung für die Masterstudiengänge erfordert einen qualifizierten Bachelorabschluss.

Allgemeine Informationen zum Studium, zu Zugangsvoraussetzungen und Studienaufbau Zentrale Studienberatung (ZSB)

StudiOS – Studierenden Information Osnabrück
Neuer Graben 27 · 49074 Osnabrück
Tel. + 49 541 969 4999
E-Mail: info@zsb-os.de
www.zsb-os.de

Fachspezifische Informationen

Fachstudienberatung

Fachbereich 01 Kultur- und Sozialwissenschaften
Fachgebiet Textiles Gestalten
Prof.in Dr.in Bärbel Schmidt
Seminarstr. 33-34, Raum 05/212
49074 Osnabrück
Tel. + 49 541 969 4217
E-Mail: baerbel.schmidt@uni-osnabrueck.de
www.textil.uni-osnabrueck.de

Bewerbung, Zulassung und Einschreibung

Studierendensekretariat

StudiOS – Studierenden Information Osnabrück
Neuer Graben 27 · 49074 Osnabrück
Tel. + 49 541 969 7777 (Info-Line)
E-Mail:
studierendensekretariat@uni-osnabrueck.de
www.uni-osnabrueck.de

**Bildung, Erziehung, Unterricht - (BEU) Bachelor
Lehramt Grundschule - Master of Education (MEd)**

**Lehramt Haupt- und Realschule -
Master of Education (MEd)**

www.textil.uni-osnabrueck.de

Master's Programs – Program Structure

The Master of Education programs in primary and secondary school education (to age 16) build on the skills and knowledge students have acquired during their bachelor program.

The Textile Studies degree option focuses on discipline-specific content and how to teach it. The master's programs are designed as stand-alone programs which conclude with a master's thesis and the title Master of Education. Both master's programs continue the students' study of the elective topic they commenced during their bachelor program. Added to this is the core curriculum in the general principles of education and a six-month-long internship in a school. The Master of Education degree is a precondition for entry to the teacher training program.

Duration

The standard duration of the program is four semesters.

Admission Requirements

Applicants must be in possession of a relevant bachelor's degree.

General Information on the Program, Admission Requirements and Course Profile Central Student Advisory Service (ZSB)

StudiOS – Student Service Center Osnabrück
Neuer Graben 27 · 49074 Osnabrück
Tel. + 49 541 969 4999
E-mail: info@zsb-os.de
www.zsb-os.de

Program-Specific Information

Departmental Advisory Service

School of Cultural Studies and Social Sciences
Department of Textile Studies
Prof. Dr. Bärbel Schmidt
Seminarstr. 33-34, Room 05/212
49074 Osnabrück
Tel. + 49 541 969 4217
E-mail: baerbel.schmidt@uni-osnabrueck.de
www.textil.uni-osnabrueck.de

Applications, Admission and Enrolment

Admissions Office

StudiOS – Student Service Center
Neuer Graben 27 · 49074 Osnabrück
Tel. + 49 541 969 7777 (Info-Line)
E-mail:
studierendensekretariat@uni-osnabrueck.de
www.uni-osnabrueck.de

**Bildung, Erziehung, Unterricht - (BEU) Bachelor
Lehramt Grundschule - Master of Education (MEd)
Lehramt Haupt- und Realschule - Master of
Education (MEd)**

www.textil.uni-osnabrueck.de



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

Von Elena Hardenberg

Für die Gestalterinnen und Gestalter der Zukunft



Inhaltsverzeichnis

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



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

1. Einleitung

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

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

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

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

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

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

1.2 Methodisches Vorgehen

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

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

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

1.3 Literaturbericht

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

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

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

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

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

1.4 Aufbau der Arbeit

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

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

2. Textiles Gestalten in der Grundschule

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Ziele kindlicher Bildung in der Grundschule

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Foto: Lucia Schwalenberg.

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

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

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



Fotos: Lucia Schwalenberg.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Foto: Lucia Schwalenberg.



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

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

2.2 Bildungsanspruch und Ziele des Textilen Gestaltens

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Abbildung 1: 8 Handlungsfelder zum ganzheitlichen Erschließen Textiler Sachkultur¹⁰⁴

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

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

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

Nachhaltiger Kompetenzerwerb

Realität

Interesse

Kreativität

Abbildung 2: Aufbau eines kompetenzfördernden Textilunterrichts.¹¹⁰

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

2.3 Zum Potenzial des Textilunterrichts in der kindlichen Bildung

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

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

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

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

möglichkeiten auf durch verantwortungsbewussten Umgang mit Bekleidung.

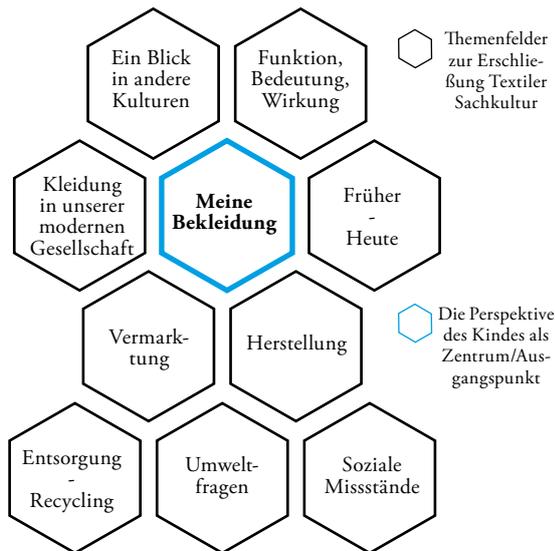


Abb. 3: Bekleidung als ein facettenreiches Thema im Textilunterricht.¹²¹

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

negativen Auswirkungen für Mensch und Umwelt zum Einsatz.¹²⁶

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

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

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



Textiles Gestalten. Foto: Michael Münch.

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

3. Textiles Gestalten unter Legitimationsdruck

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

3.1 Textiles Gestalten in der Grundschule: Die aktuelle Lage

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

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

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

3.2 Erklärungsansätze zum Legitimationsdruck des Textilen Gestaltens

3.2.1 Ein Blick in die Geschichte¹³³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Bremen*¹⁶⁰

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

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

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

Nordrhein-Westfalen

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

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

*Baden-Württemberg*¹⁶⁴

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

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

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

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

Rheinland-Pfalz

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

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

Saarland

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

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

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

Mecklenburg-Vorpommern

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

*Sachsen-Anhalt*¹⁷²

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

Bayern

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

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

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

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

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

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

*Sachsen*¹⁸⁰

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

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

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

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

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

Thüringen

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

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

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

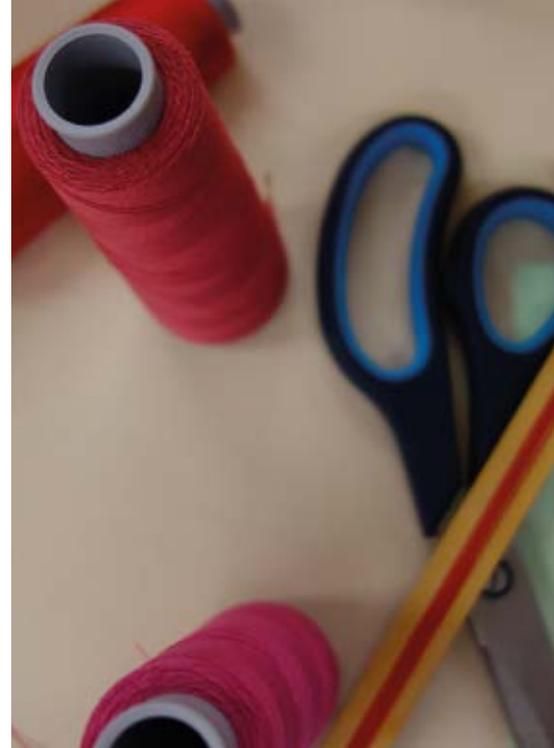
Bis zum Ende der 4. Klassenstufe lernen die Schüler*innen, aus den Versuchen mit Fäden und Stoffen Materialentscheidungen zu treffen.¹⁸⁶ Die Schüler*innen sollen sparsam mit textilen Werkstoffen umgehen und dies begründen können. Durch die bewusste Verwendung von textilen Restmaterialien können die Schüler*innen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

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

Niedersachsen

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

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



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

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

Schleswig-Holstein

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

verteilt sie auf mehrere Schulfächer.

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

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

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

¹⁹⁰ Tabelle: Elena Hardenberg 2020.



Materialien für den Textilunterricht. Foto: Lucia Schwalenberg.



Materialboxen. Foto: Franziska Langner.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

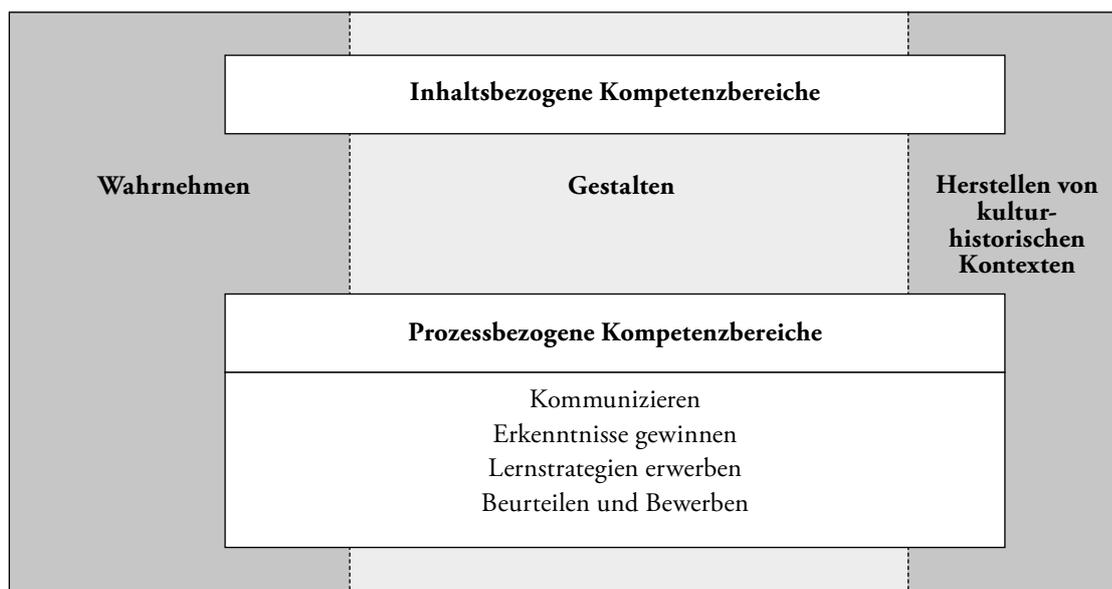
Die Gegenüberstellung der unterschiedlichen Handhabungen Textiler Bildung in den Ländern zeigt deutlich, welche nachhaltigen Konsequenzen fehlende Kommunikation und Aufklärung bezüglich der Komplexität Textiler Bildung in den 1970er Jahren für den Textilunterricht in Deutschland hatte. Es ist ersichtlich,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

4. Textiles Gestalten - Eine kritische Betrachtung des Kerncurriculums Niedersachsen

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Notwendigkeiten zur Erhaltung des Textilen Gestaltens im schulischen Bildungsplan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²¹⁴ Vgl. Schmidt. 2018. S. 245ff.

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

6. Zusammenfassung und Ausblick

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

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

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

hinreichend umgesetzt ist.

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

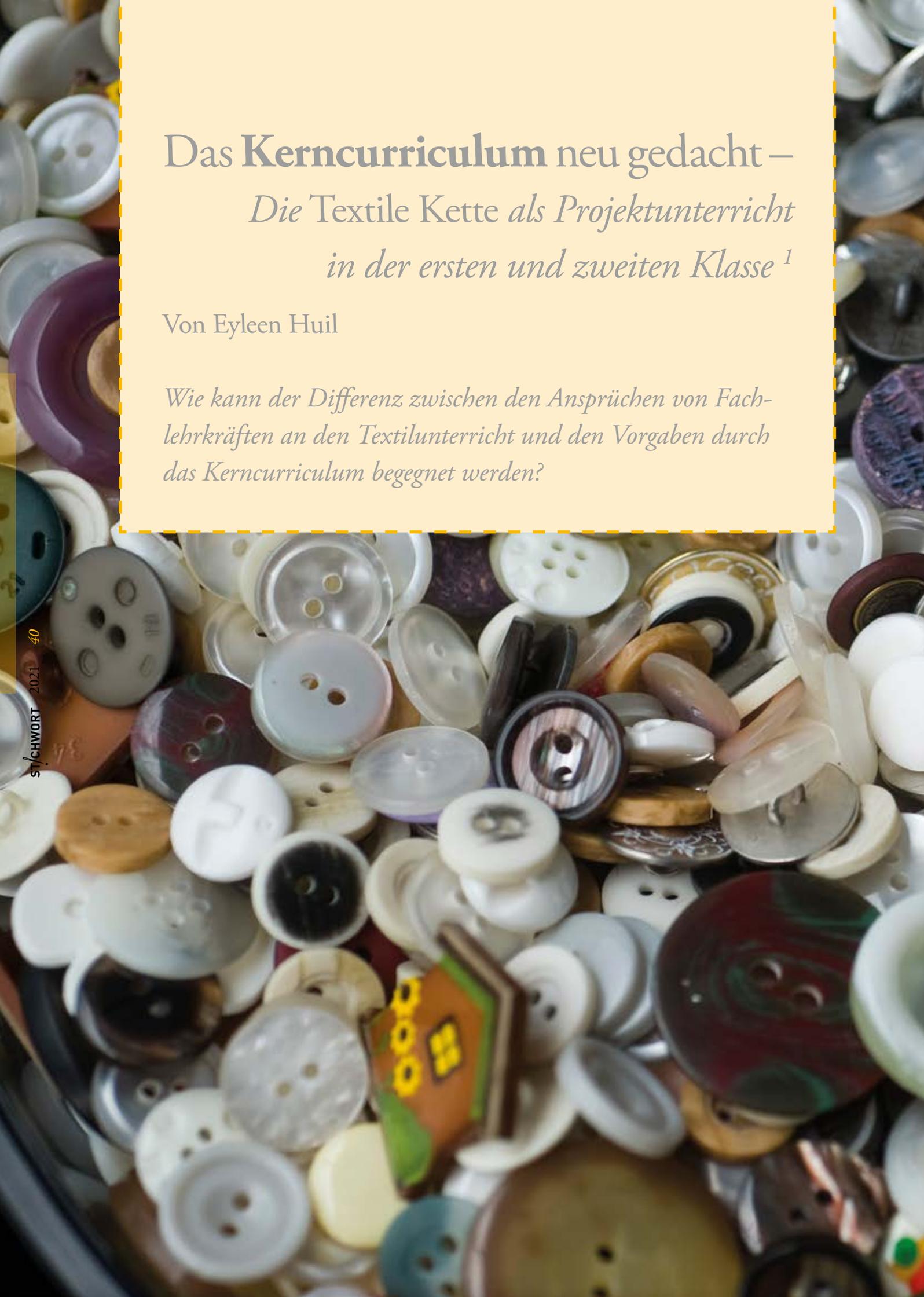
Abschließend eine Antwort auf das Thema dieser Masterarbeit: Textiles Gestalten ist als eigenständiges Schulfach in der Grundschule nicht nur der kindlichen Bildung wert, sondern für die kindliche Bildung *unabdingbar*. Es gilt, dieses Schulfach unbedingt zu erhalten – für die Gestalter*innen der Zukunft.

7. Literaturverzeichnis

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

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

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



Das **Kerncurriculum** neu gedacht – *Die Textile Kette als Projektunterricht in der ersten und zweiten Klasse ¹*

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.

¹ Die Masterarbeit wurde aus drucktechnischen Gründen gekürzt und redaktionell bearbeitet.

1. Einleitung

1.1 Zielsetzung und Fragestellung

Die curricularen Vorgaben² 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.³ 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 Gestalten⁴ 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.⁵

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.⁶ 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. Jahrhundert⁷ 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.⁸ 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,⁹ diese blieben jedoch weitestgehend auf theoretischer Ebene.¹⁰ 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

² 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. ³ Vgl. bspw. §122 Absatz 1 Satz 1 NSchG. ⁴ 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. ⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2006): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten*. Hannover. S. 8. ⁶ 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. ⁷ 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. ⁸ Vgl. Kolhoff-Kahl 2018. S. 22f. ⁹ Georgens (1857) beispielsweise war der Auffassung, Unterricht diene der Erziehung von Kindern zu mündigen, sozialen Menschen und plädierte für eine Förderung der SuS diesbezüglich. Schallenfled (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. ¹⁰ Vgl. Kolhoff-Kahl 2018. S. 22f.

(1982) und Schmidt (1981) erfolgte.¹¹ Trotz ergänzender neuer Fachdidaktiken unter anderem durch Köller (2005)¹², 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 Projektunterrichts¹³ 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.¹⁴ 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.¹⁵

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

¹¹ 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.

¹² 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. ¹³ 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.

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



Foto: Materialien für den Textilunterricht. Michael Münch.



Foto: Materialien für den Textilunterricht. Lucia Schwalenberg.

sucht.¹⁷ 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“.¹⁸ Die verwendeten Quellen wurden in Zusammenhängen betrachtet.¹⁹

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*²⁰ (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*²¹ (2017) und zum *Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/das Abendgymnasium/das Kolleg – Erdkunde*²² (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 1948-1998²³ (o. D.) sowie offizielle Informationen zu den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz²⁴ (o. D.), die Aufgaben der Kultusministerkonferenz²⁵ (o. D.) und das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens²⁶ (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

¹⁷ Vgl. ebd. ¹⁸ 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 ¹⁹ Vgl. ebd. ²⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1-4. Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten. Hannover. ²¹ Niedersächsisches Kultusministerium (2017b): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hannover. ²² Niedersächsisches Kultusministerium (2017a): Kerncurriculum für das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe/die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe/das Abendgymnasium/das Kolleg – Erdkunde. Hannover. ²³ 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]. ²⁴ 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]. ²⁵ 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]. ²⁶ 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. [Letzter Zugriff am 14.05.2020].

zusammengefügt, um eine annähernde Allgemeingültigkeit zu gewährleisten. Die Grundlage für diese Zusammenstellung bilden die Abbildungen des Umweltbüros Berlin-Brandenburg²⁷ (o. D.), des Ministeriums für Umwelt, Klima und der Energiewirtschaft Baden-Württemberg²⁸ (2017), der Kampagne für saubere Kleidung²⁹ (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*³⁰ (o. D.) der Textilen Kette im Rahmen des Pestizid-Aktionsnetzwerkes herausgebracht, während die Intention der Publikation *Clean Fashion. Water Footprint von Textilien*³¹ (2015) von Adamcyk in der Analyse des Water Footprints³² 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*³³ (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,³⁴ 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*³⁵ (2013). In Aufsätzen, von denen einige die Grundlage für Kapitel 4 bilden, werden die Geschichte des Projektunterrichts³⁶, die Projektdidaktik³⁷, die Lehrer*innenbildung³⁸ und der Projektunterricht im Zusammenhang mit der Digitalisierung³⁹ 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*⁴⁰ (2011) sowie in der vergleichenden empirischen Studie Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens⁴¹ (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*⁴² (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

²⁷ Umweltbüro Berlin-Brandenburg (o. D.): Ökosiegel für Textilien – eine Verbraucherinformation. Berlin. ²⁸ Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (2017): Mode und Textil. Stuttgart. ²⁹ Kampagne für saubere Kleidung (2020): Textile Wertschöpfungskette. Wuppertal. URL: <https://saubere-kleidung.de/textile-wertschoepfungskette/>. [Letzter Zugriff am 01.06.2020]. ³⁰ Baier, Alexandra; Frese, Heike (o. D.): Vom Baumwollfeld bis in den Kleiderschrank. o. O. ³¹ Adamcyk, Angelika (2015): Clean Fashion. Water Footprint von Textilien. Frankfurt am Main. ³² 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. ³³ Ritter-Mamczek, Bettina (2016): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen/Toronto. ³⁴ 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. ³⁵ Schumacher, Christine; Rengstorf, Felix; Thomas, Christina (2013) (Hrsg.): Projekt: Unterricht. Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis. Göttingen. ³⁶ 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. ³⁷ 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. ³⁸ 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. ³⁹ 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. ⁴⁰ 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. ⁴¹ Traub, Silke (2012): Projektarbeit – ein Unterrichtskonzept selbstgesteuerten Lernens? – Eine vergleichende empirische Studie. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn. ⁴² 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 Bildungsbeitrag⁴³ 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.⁴⁴ In Niedersachsen ist diese Vorgabe durch §122 Absatz 1 Satz 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes festgelegt.⁴⁵ 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

⁴³ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 32. ⁴⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006, S. 5f.; Rühle, Sarah (2015): Diversität, Curriculum und Bildungsstrukturen. Eine vergleichende Untersuchung in Deutschland und Finnland. Münster, S. 22. ⁴⁵ 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.⁴⁶ 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.⁴⁷ Des Weiteren kann eine Vergleichbarkeit und Normierung von Bildungserträgen und –abschlüssen gewährleistet werden.⁴⁸ 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.⁴⁹ 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.⁵⁰

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.⁵¹

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 Fertigkeiten⁵² 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.⁵³ Die SuS sollen lernen, erworbenes Wissen in komplexen Zusammenhängen zu nutzen und Lernstrategien anzuwenden. Die

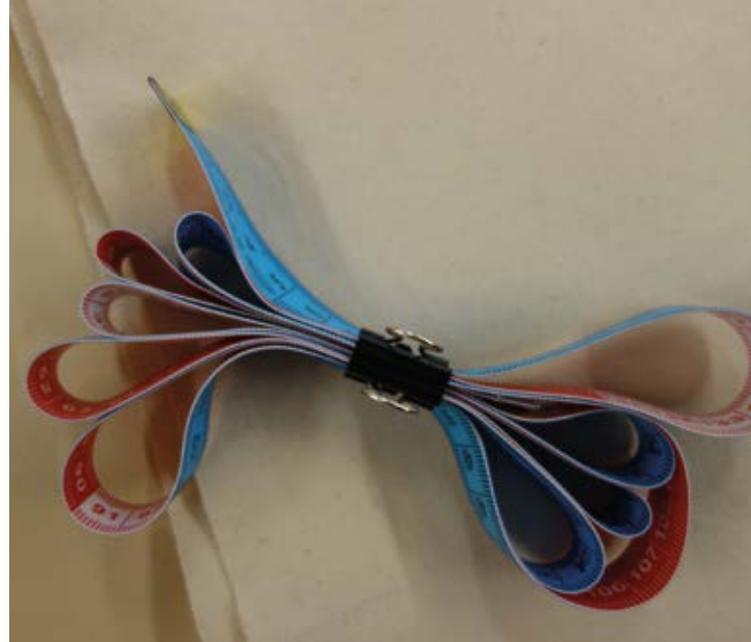
systematische und kumulative Struktur des Kompetenzaufbaus wird durch die KC vorgegeben.⁵⁴ In den niedersächsischen KCs wird zwischen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen differenziert. Während sich erstere auf die fachlichen Inhalte der Fächer beziehen, formulieren letztere überfachliche Verfahren, die zugleich die Grundlage und das Ziel für die Bearbeitung der inhaltsbezogenen Bereiche bilden. Diese Grundstruktur wird unter fachspezifischen Aspekten in jedem KC aufgegriffen.⁵⁵ 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 Abkommen⁵⁶), 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.⁵⁷ Das Hamburger Abkommen wurde im Jahr 1964 von den Regierungschefs⁵⁸ 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.⁵⁹

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

⁴⁶ Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. a). ⁴⁷ Vgl. Klieme, Eckhard (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn. S. 9 sowie S. 54. ⁴⁸ Vgl. Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. a). ⁴⁹ Vgl. Klieme 2003, S. 24f. ⁵⁰ Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. b). ⁵¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Organisationsplan. Hannover. S. 1. ⁵² Der Begriff Fertigkeit beschreibt erworbene Verhalten. Fähigkeiten sind Voraussetzung für Fertigkeiten. ⁵³ 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. ⁵⁴ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 5f. ⁵⁵ Vgl. ebd. ⁵⁶ Vgl. Sekretariat der KMK 1971. ⁵⁷ Vgl. Sekretariat der KMK (o. D. c). ⁵⁸ Die Ministerpräsidenten der Bundesländer waren zu diesem Zeitpunkt ausschließlich männlich. ⁵⁹ 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 komplettierte⁶⁰. 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.⁶¹ 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.⁶²

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.⁶³ Der Kompetenzbegriff und seine Bedeutung im Zusammen-

⁶⁰ Vgl. ebd. ⁶¹ 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.

⁶² Vgl. Dederig, Kathrin (2012): Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden. S. 66f. ⁶³ 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.⁶⁴

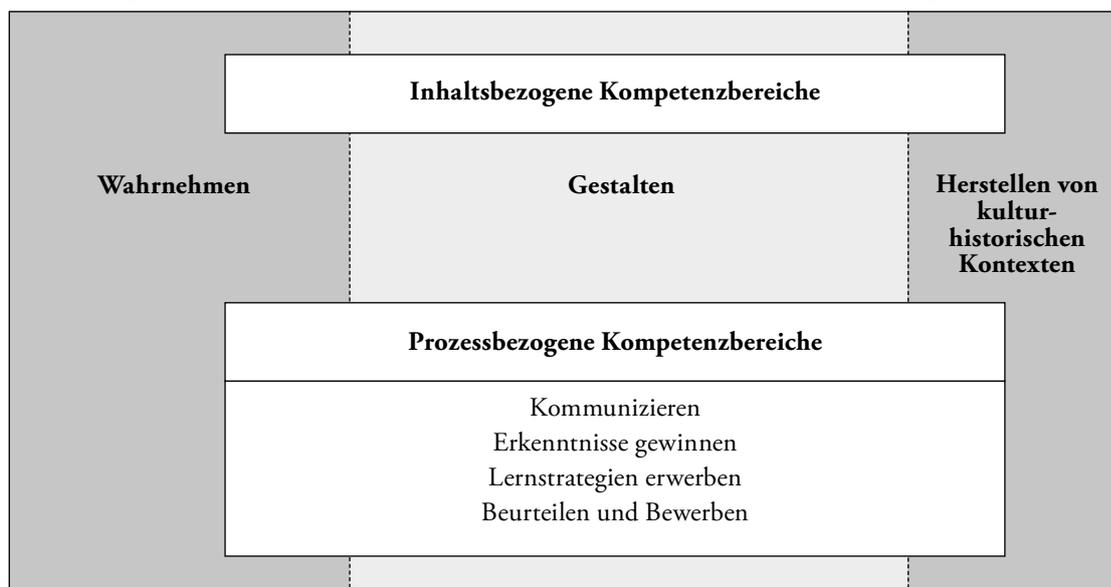


Abb.1: Die Struktur der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten.⁶⁵

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.⁶⁶

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.⁶⁷ 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

⁶⁴ Vgl. ebd. S. 7f. ⁶⁵ Ebd. S. 8. ⁶⁶ Vgl. ebd. S. 32. ⁶⁷ Vgl. ebd. S. 33ff.

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 4	Kenntnisse und Fertigkeiten	Überprüfungsmöglichkeiten
Wahrnehmen		
<p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • erfassen die sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften von Textilien und unterscheiden natürliche textile Rohstoffe hinsichtlich grundlegender Merkmale und benutzen die eingeführten Fachbegriffe 	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmungsweisen vergleichen: visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch • mindestens zwei textile Rohstoffe kennen und eingeführte Fachbegriffe anwenden: Gewebe, Maschenware, Faden, Faser, Baumwolle, Wolle (Seide, Leinen) 	<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.⁶⁸

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.⁶⁹ 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.⁷⁰ 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.⁷¹

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.⁷²

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.⁷³ 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.⁷⁴

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

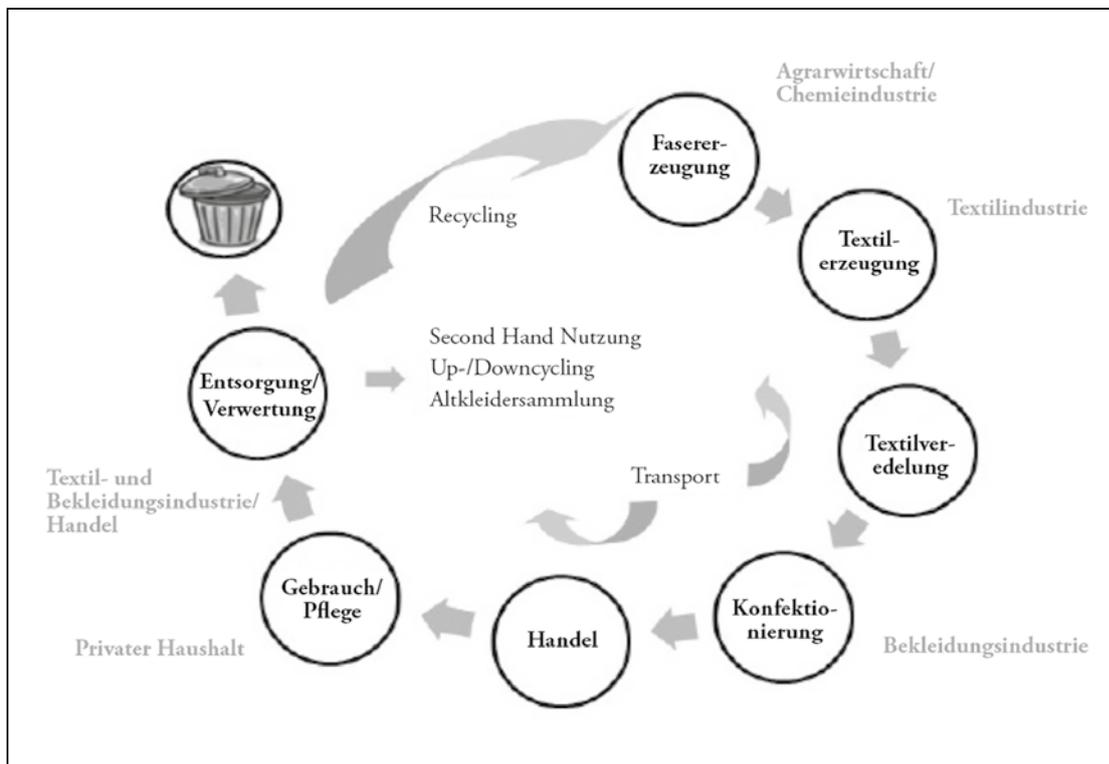


Abb.3: Die Textile Kette.⁸⁷

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.⁷⁵ Dies gilt auch für das KC für die weiterführenden Schulen.⁷⁶ Im *Erlass für die Arbeit in der Grundschule*⁷⁷ wird BNE als fächerübergreifende Bildungs- und Erziehungsaufgabe vorgeschrieben.⁷⁸ 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*⁷⁹ 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.)⁸⁰, des Umweltbüros Berlin-Brandenburg (o. D.)⁸¹, des Ministeriums für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg (2017)⁸², Adamcyk (2015)⁸³ und der Kampagne für saubere Kleidung (2020)⁸⁴. Die Abbildung soll

⁷⁵ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b. ⁷⁶ Vgl. beispielsweise Niedersächsisches Kultusministerium 2017a. ⁷⁷ Niedersächsisches Kultusministerium (2018a): *Die Arbeit in der Grundschule*. Hannover. ⁷⁸ Vgl. ebd. ⁷⁹ 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. ⁸⁰ Vgl. Baier/Frese o. D. S. 2. ⁸¹ Vgl. Umweltbüro Berlin-Brandenburg o. D. S. 10ff. ⁸² Vgl. Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg 2017. S. 2. ⁸³ Vgl. Adamcyk 2015. S. 23ff. ⁸⁴ Vgl. Kampagne für saubere Kleidung 2020. ⁸⁷ 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.⁸⁵ 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.⁸⁶

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.⁸⁸ 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 Südens⁸⁹ exportiert oder in z. B. der Vliesstoff- oder Papierindustrie verarbeitet. Weitere Möglichkeiten finden sich in der Kompostierung und der Energiegewinnung durch Verbrennung.⁹⁰ 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.⁹¹

3.2 Die Textile Kette als inhaltlicher Leitfadener 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 Baumwollanbau⁹². 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]“⁹³. 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.⁹⁴

Die Auseinandersetzung mit Handel und Gebrauch von Textilien hinterfragen das eigene Konsumverhalten und tragen zur selbstreflektierten gesellschaftlichen Teilhabe bei.⁹⁵ 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.⁹⁶ 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 Altkleiderproblematik⁹⁷, Second-Hand-Läden oder die Müllverarbeitung lassen sich ebenso erarbeiten.⁹⁸

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

⁸⁵ 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. ⁸⁶ Vgl. Ministerium für Umwelt, Klima und Energiewirtschaft Baden-Württemberg 2017. S. 2. ⁸⁸ Vgl. ebd.; *Kampagne für saubere Kleidung 2020*. ⁸⁹ Der Begriff Globaler Süden versteht sich als wertfreie Bezeichnung für Schwellen- und Entwicklungsländer und hält zunehmend Einzug im wissenschaftlichen und alltäglichen Sprachgebrauch. ⁹⁰ Vgl. Adamcyk 2015. S. 34. ⁹¹ Vgl. *Kampagne für saubere Kleidung 2020*. ⁹² 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. ⁹⁴ Vgl. ebd. S. 37. ⁹⁵ Vgl. ebd. S. 37. ⁹⁶ Vgl. ebd. S. 39; *Literatur zum Wasserverbrauch bei der Textilherstellung*: Adamcyk, Angelika (2015): *Clean Fashion. Water Footprint von Textilien*. Frankfurt am Main. ⁹⁷ 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. ⁹⁸ 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.⁹⁹ 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.¹⁰⁰ 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.¹⁰¹ 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“¹⁰². 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.“¹⁰³

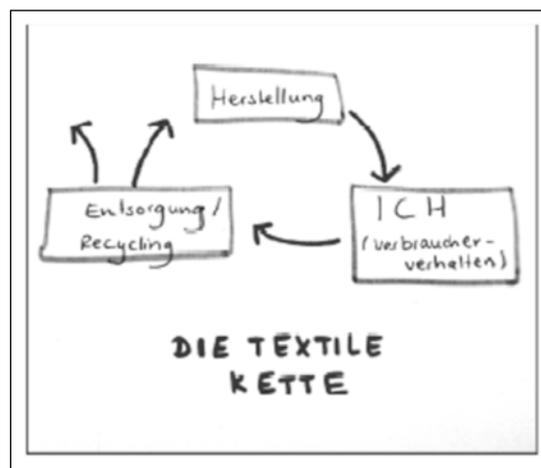
Die ersten Schritte stellen Zusammenhänge und eine Orientierung her. Durch die Vorgehensweise wird das Thema quantitativ reduziert und strukturiert. Der letzte Schritt ist die qualitative Reduktion durch die Arbeit mit Prototypen. Die Fachlandkarte impliziert die zentralen Ankerbegriffe und stellt diese 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.¹⁰⁴

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

⁹⁹ Vgl. UNESCO 2017. S. 6. ¹⁰⁰ Vgl. ebd. S. 34. ¹⁰¹ Vgl. UNESCO 2017 sowie Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2018. ¹⁰² Lehner 2009. S. 128. ¹⁰³ Ritter-Mamczek, Bettina (2016): Stoff reduzieren. Methoden für die Lehrpraxis. Opladen/Toronto. S. 42ff. ¹⁰⁴ 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.¹⁰⁵

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

¹⁰⁵ Eigene Darstellung.

Académie Royale d'Architecture in Paris ins Leben rief.¹⁰⁶ Pietsch (2009) verortet das Auftauchen des Projektgedankens bereits im 16. Jahrhundert in Italien an der Accademia di san Luca, an der ähnliche Wettbewerbe stattfanden.¹⁰⁷ 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.¹⁰⁸ 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.¹⁰⁹ 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.¹¹⁰ 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.¹¹¹

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.¹¹² 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.¹¹³ Er überträgt das problemlösende Denken auf die An-

wendung der Projektmethode, ohne die eigentliche Projektmethode zu implizieren.¹¹⁴ 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.“¹¹⁵

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.¹¹⁶ 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*¹¹⁷ (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

¹⁰⁶ 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. ¹⁰⁷ Vgl. Pietsch, Elisabeth (2009): Der Projektgedanke im Geschichtsunterricht. München/Ravensburg. S. 5. ¹⁰⁸ Vgl. ebd.; Knoll 1991. S. 45. ¹⁰⁹ 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. ¹¹⁰ Woodward 1890; Vgl. Apel, Hans Jürgen; Knoll, Michael (2001): Aus Projekten lernen. München. ¹¹¹ Richards 1891; Vgl. Apel/Knoll 2001. S. 26ff. ¹¹² 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. ¹¹³ Vgl. Dewey 2011. S. 198ff. ¹¹⁴ Vgl. Traub 2011. S. 98. ¹¹⁵ Ebd. S. 99; nach Dewey. 1964. S. 218. ¹¹⁶ Vgl. ebd. S. 99. ¹¹⁷ 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.¹¹⁸ 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?*¹¹⁹ 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.¹²⁰

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.¹²¹ 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.“¹²² 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.¹²³

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

¹¹⁸ Vgl. Traub 2011, S. 98. ¹¹⁹ Geisler, Wolfgang (1976): *Projektorientierter Unterricht: Lernen gegen die Schule?* Weinheim. ¹²⁰ Vgl. Emer 2013, S. 42ff. ¹²¹ Vgl. ebd. S. 44. ¹²² Grell, Jochen (1974): *Müssen Projektwochen verboten werden?* Rezension zum 1983 erschienenen Prowo-Buch von Heller & Semmerling. *Gesamtschul-Kontakte*, S. 13f. ¹²³ 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.¹²⁴ 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“¹²⁵, wurde die Forderung der Integration von „Projektunterricht in der Lehrer[_innen]ausbildung“¹²⁶ sichtbar.¹²⁷

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.¹²⁸ 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-Ergebnisse¹²⁹ 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.¹³⁰ Trotz der voranschreitenden Institutionalisierung und Verankerung der Unterrichtsform in den Lehrplänen¹³¹ 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.¹³²

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.¹³³ 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.¹³⁴ Frey (1993) setzt den Schwerpunkt ebenfalls auf der methodischen Ebene. Er sieht in der Projektmethode den optimalen Weg zu *Bildung*.¹³⁵ 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“¹³⁶. 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.¹³⁷

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

¹²⁴ Vgl. ebd. S. 48ff. ¹²⁵ 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. ¹²⁶ Ebd. ¹²⁷ Vgl. Emer 2013. S. 50ff. ¹²⁸ Vgl. ebd. S. 53ff. ¹²⁹ 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. [Letzter Zugriff am 02.05.2020]. ¹³⁰ Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b. S. 25f. ¹³¹ 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. ¹³² Vgl. Oelkers 1999. S. 27. ¹³³ Vgl. Hänsel, Dagmar (1999): Projektmethode und Projektunterricht. In: Dies. (Hrsg.): Projektunterricht – ein praxisorientiertes Handbuch. 2. Auflage. Weinheim/Basel. S. 54-92. S. 54. ¹³⁴ Vgl. ebd. S. 55ff. ¹³⁵ Frey 1993. S. 13; vgl. Hänsel 1999. S. 57. ¹³⁶ Ebd. S. 59. ¹³⁷ 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“¹³⁸ 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.“¹³⁹ 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“¹⁴⁰.

Durch zwei Definitionen wird der Dualismus von Projektunterricht deutlich, der auf einer inhaltlichen und einer methodischen Ebene basiert und sich von anderen Unterrichtsformen unterscheidet.¹⁴¹ 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.¹⁴² 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.¹⁴³ Dabei geht er auf die Motive des fächerübergreifenden Unterrichts ein, die er dem Projektunterricht zuordnet: ganzheitliches Lernen, problemorientiertes Lernen und reflexives Lernen.¹⁴⁴ Nicht jeder fächerübergreifende Unterricht wird projektorientiert präsentiert. Das Projektlernen kann sich auch auf ein einzelnes Unterrichtsfach beschränken.¹⁴⁵ 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.¹⁴⁶ 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?“¹⁴⁷*

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*¹⁴⁸ 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.¹⁴⁹ 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.¹⁵⁰ 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.¹⁵¹

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-

¹³⁸ Vgl. ebd. S. 73f. ¹³⁹ Ebd. S. 76. ¹⁴⁰ Ebd. S. 76. ¹⁴¹ Vgl. ebd. S. 74. ¹⁴² Vgl. Klafki, Wolfgang (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritischkonstruktiven Didaktik*. Weinheim, S. 234f. ¹⁴³ 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. ¹⁴⁴ Vgl. ebd. S. 38ff. ¹⁴⁵ Vgl. ebd. S. 50. ¹⁴⁶ Vgl. Emer 2013 S. 48f. ¹⁴⁷ Ebd. S. 49. ¹⁴⁸ Vgl. Traub 2012b. ¹⁴⁹ Vgl. ebd. S. 22f. ¹⁵⁰ Vgl. ebd. S. 31f. ¹⁵¹ Vgl. ebd. S. 41f.

richt aufweist.¹⁵² 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“¹⁵³. Rosa (2013) vergleicht die Auffassung des Denkens und Lernens im Industriezeitalter¹⁵⁴ 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.¹⁵⁵ Durch multikausale Zusammenhänge werden das Lernen und die Leistungsbewertung komplexer. Die Vermittlung allgemeingültiger Sachlagen spielt genauso eine Rolle wie die Relevanz persönlicher Sinnbildung.¹⁵⁶ 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.¹⁵⁷ 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.¹⁵⁸ 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.¹⁵⁹ 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.¹⁶⁰ Die Umsetzung von Projektunterricht kann durch seine Handlungs- und Problemorientierung sowie seine Förderung des selbstgesteuerten Lernens der Schlüssel zur Erfüllung dieser Anforderungen sein.¹⁶¹

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“¹⁶² durch die klassische Erziehung und auf eine „Welt der Zusammenhangslosigkeit“¹⁶³ vorbereitet wird. Picard geht so weit, dass er dieses Vorgehen als dazu beabsichtigt betrachtet, den Menschen in der Ge-

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

¹⁵⁴ 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. ¹⁵⁵ Vgl. Rosa 2013. S. 249f. ¹⁵⁶ Vgl. ebd. ¹⁵⁷ Vgl. ebd. S. 252 ¹⁵⁸ Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b. S. 27. ¹⁵⁹ 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. ¹⁶⁰ 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. ¹⁶¹ Vgl. Huber 1999. S. 50. ¹⁶² Picard, Max (1946): *Hitler in uns selbst*. Erlenbach-Zürich. S. 158. ¹⁶³ Ebd. S. 151.



Materialien für den Textilunterricht. Foto: Lucia Schwalenberg.

sellschaft zu harmonisieren.¹⁶⁴ Oelkers (1999) sieht Picards Aussagen kritisch. Lehrpläne seien „nicht einfach der Spiegel einer zusammenhangslosen Welt“¹⁶⁵. Was von Picards Auffassung heute noch relevant erscheint, ist sein Anspruch, dass Lerninhalte verknüpft gelehrt werden sollten.¹⁶⁶ 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.“¹⁶⁷

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.¹⁶⁸

Obwohl Traub (2011) in ihrer Studie *Selbstgesteuert Lernen im Projekt*¹⁶⁹ 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.¹⁷⁰ 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.“¹⁷¹

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

¹⁶⁴ Vgl. ebd. ¹⁶⁵ Oelkers 1999. S. 28. ¹⁶⁶ Vgl. Huber 1999. S. 50. ¹⁶⁷ 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. ¹⁶⁸ Vgl. ebd. S. 67. ¹⁶⁹ Vgl. Traub 2011. ¹⁷⁰ Vgl. Rengstorf/Schumacher 2013b. S. 29. ¹⁷¹ Rengstorf/Schumacher 2013a. S. 67.

verdichteter Unterrichtsinhalte neue Unterrichtsformen ungenutzten umgesetzt.¹⁷²

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.¹⁷³ 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.¹⁷⁴ 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.¹⁷⁵

Eine weitere Grenze des Projektunterrichtes ist die Verschiebung der Verantwortlichkeit im Unterrichtsgeschehen. Es ist für viele Lehrkräfte herausfordernd, Verantwortung an die SuS abzugeben.¹⁷⁶ 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“¹⁷⁷ 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.¹⁷⁸ 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.¹⁷⁹ Oelkers (1999) beschreibt das Spannungsfeld zwischen Schulorganisation und Projektmethode.¹⁸⁰

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.¹⁸¹ 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.¹⁸²

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.¹⁸³ Die zentrale Rolle der Lernenden als Akteure wird durch die Schüler*innenorientierung impliziert. Vorwissen, Interessen und individuelle Voraussetzungen werden in den Mittelpunkt gerückt.¹⁸⁴

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.¹⁸⁵ 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.

¹⁷² Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b, S. 29. ¹⁷³ Vgl. ebd. ¹⁷⁴ Vgl. Schweder 2013, S. 208f. ¹⁷⁵ Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b, S. 29. ¹⁷⁶ Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013a, S. 75. ¹⁷⁷ Hänsel 1999, S. 81. ¹⁷⁸ Vgl. ebd. ¹⁷⁹ Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013b, S. 29f. ¹⁸⁰ Vgl. Oelkers 1999, S. 28f. ¹⁸¹ Vgl. Steiner 2013, S. 161. ¹⁸² Vgl. Rengstorff/Schumacher 2013a, S. 75f. ¹⁸³ Vgl. Traub 2012, S. 75f. ¹⁸⁴ Vgl. ebd. S. 75. ¹⁸⁵ 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.¹⁸⁶ 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.¹⁸⁷ 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.¹⁸⁸ 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?¹⁸⁹ 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.¹⁹⁰ 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.¹⁹¹

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.¹⁹²

¹⁸⁶ Vgl. Traub 2012, S. 75f. ¹⁸⁷ Vgl. ebd. S. 76. ¹⁸⁸ Vgl. ebd. S. 17.

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



Abb.6 : Das Modell selbstgesteuerter Kleingruppenprojektarbeit.¹⁹³

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.¹⁹⁴ 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.¹⁹⁵ 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.¹⁹⁶ 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.¹⁹⁷ 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

¹⁹³ Ebd. S. 81. ¹⁹⁴ Vgl. ebd. S. 82ff. ¹⁹⁵ Vgl. ebd. S. 89ff. ¹⁹⁶ Vgl. ebd. S. 97f. ¹⁹⁷ 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“¹⁹⁸ zurückgeführt werden. Am Ende der Projektarbeit kann ein realisierbares Produkt stehen, das auf die Lerngruppe und das Thema abgestimmt sein muss.¹⁹⁹ In den Ausstieg aus der Projektarbeit (Phase 5) sollten ein inhaltlicher und ein emotionaler Abschluss sowie eine Reflexion des Lernprozesses integriert sein.²⁰⁰

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.²⁰¹ 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.²⁰²

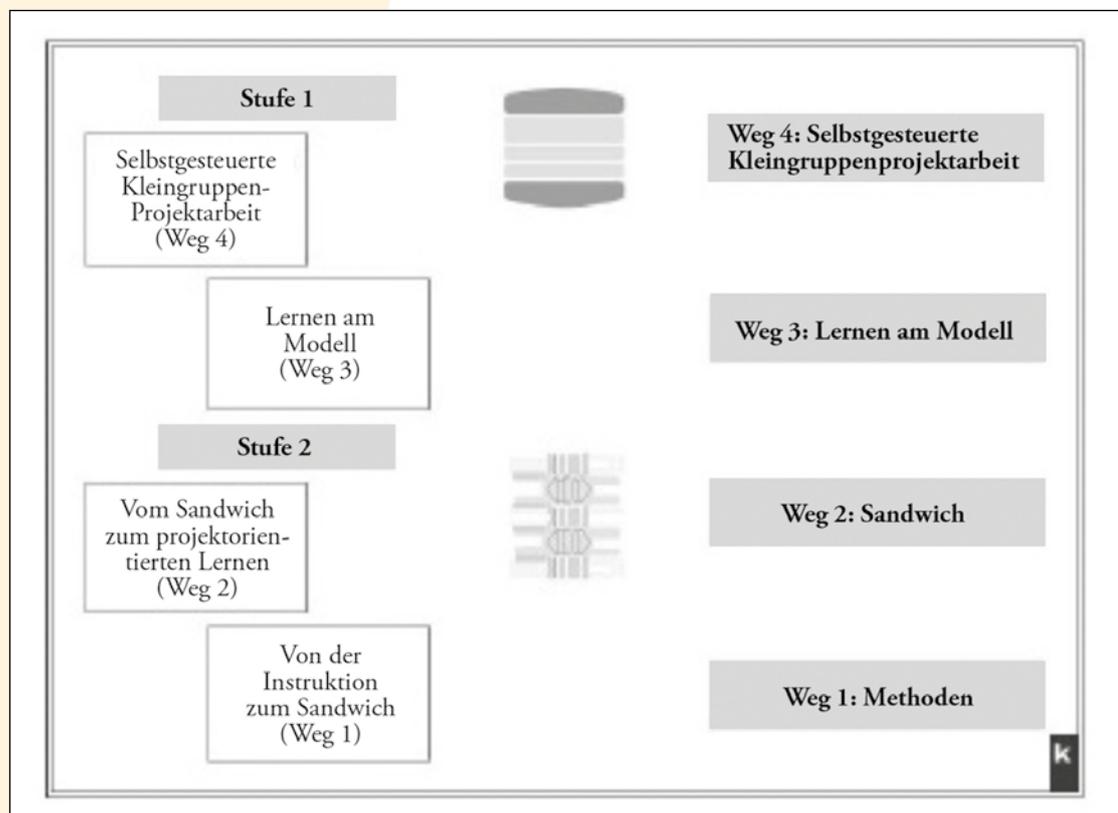


Abb. 7: Die PROGRESS-Methode im Überblick.²⁰³

¹⁹⁸ Vgl. Dewey 2011, S. 198ff. ¹⁹⁹ Vgl. Traub 2012, S. 101f. ²⁰⁰ Vgl. ebd. S. 102f. ²⁰¹ Vgl. ebd., S. 246. ²⁰² Vgl. ebd. S. 85. ²⁰³ 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.²⁰⁴

5.4 Projektunterricht in der ersten und zweiten Klasse

Die Umsetzung eines reinen Projektunterrichts ist ein komplexes Unterfangen mit mehrjährigem Lernprozess.²⁰⁵ 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.²⁰⁶

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.“*²⁰⁷

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-

²⁰⁴ Vgl. ebd. S. 119. ²⁰⁵ Vgl. ebd. S. 221. ²⁰⁶ Vgl. ebd. S. 86. ²⁰⁷ 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.²⁰⁸

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.²⁰⁹ 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.“²¹⁰

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.²¹¹

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.²¹² 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 Grundschule²¹³ wird angeführt, dass ein Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich zugunsten der Herstellung von Kontinuität gewährleistet sein muss.²¹⁴ Dies ist ergänzend durch §3 Absatz 6

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

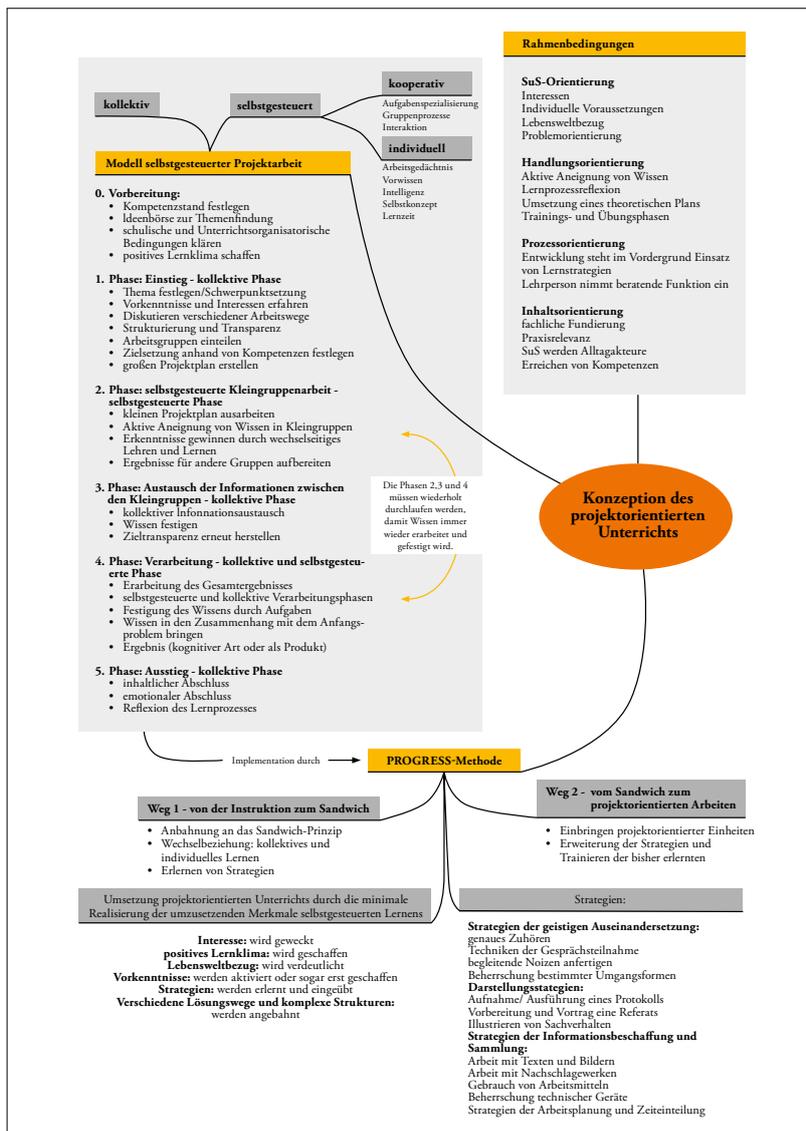


Abb. 8: Überblick – Konzeption des projektorientierten Unterrichts.²¹²

Satz 1 des Gesetzes über Tageseinrichtungen für Kinder begründet.²¹⁶ Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kindertagesstätten beläuft sich unter anderem auf die Förderung von Kreativität, des natürlichen Wissensdrangs von Kindern und sozial verantwortlichem Handeln.²¹⁷ 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.²²⁰ 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-

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

Anfänge.²¹⁸ 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.²¹⁹ 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*.²²¹ 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.²²² 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.*²²³

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.

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

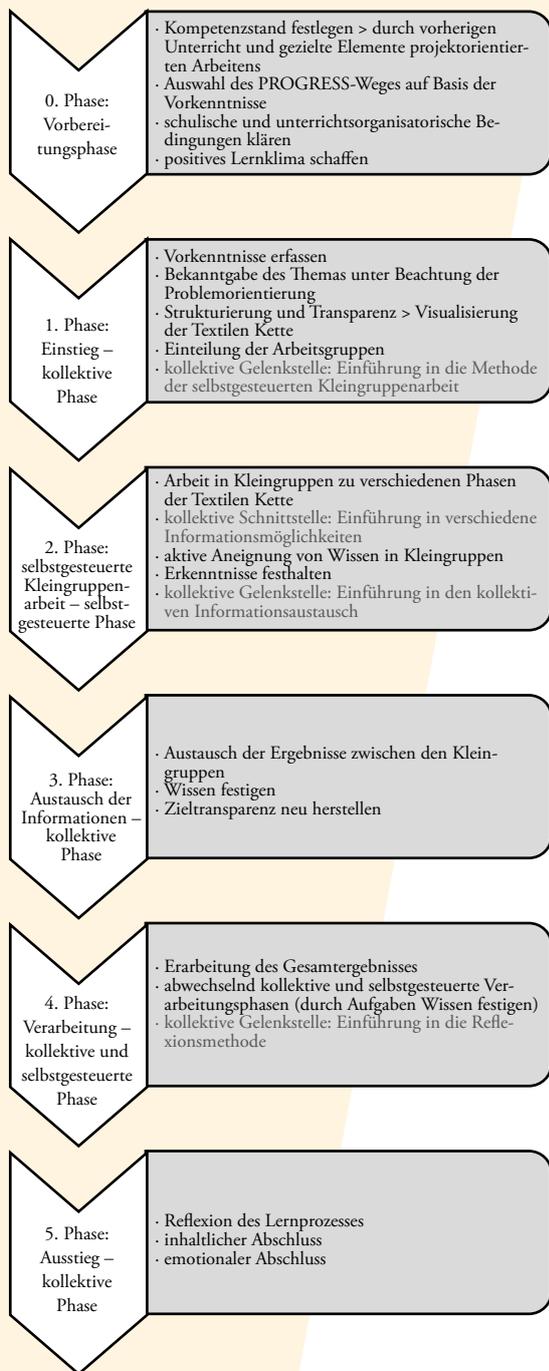


Abb. 9: Das Projektsandwich zum Thema Die Textile Kette in der ersten und zweiten Klasse.²²⁴

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.

²²⁴ 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.²²⁵

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.²²⁶ 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-

²²⁵ 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. ²²⁶ 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.²²⁷

6.3.1 Prozess- und handlungsbezogene Kompetenzen

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

6.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

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

Erwartete Kompetenzen Schuljahrgang 2	Kenntnisse und Fertigkeiten
Gestalten	
Die Schülerinnen und Schüler ...	
<ul style="list-style-type: none"> • wenden grundlegende textile Techniken unter Verwendung von geeigneten Materialien und Werkzeug fachgerecht und geplant an und nutzen dabei elementare bildnerisch-gestalterische Mittel²²⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> • 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) • über elementares Wissen zu bildnerisch-gestalterischen Mitteln verfügen und es unter individuellen Interessen anwenden: Farben, Muster

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

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

²²⁷ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 35. ²²⁸ 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.²²⁹

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*²³⁰

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.²³¹

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.²³² 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.²³³ 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.*²³⁴

²²⁹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006. S. 40. ²³⁰ Ebd. S. 41. ²³¹ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2017b. S. 26. ²³² Vgl. Traub 2012b. S. 162f. ²³³ Vgl. ebd. S. 164. ²³⁴ 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_Zusammenfassungungen/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. [Letzter Zugriff am 14.05.2020].

Foto: Michael Münch.

Inklusion und Differenzierung im Textilunterricht

Abschlussarbeiten des Projektbandes Studentische Texte zu Forschungspostern bzw. Podcasts

Christine Löbbers

Im Frühjahr 2020 verhinderte der erste durch das Corona-Virus ausgelöste komplette Lockdown, dass die Studierenden ihren auf 18 Wochen ausgelegten Praxisblock in der vorgesehenen Länge in den Schulen absolvieren konnten. Der Praxisblock ist in der Praxisphase im Masterstudium der Lehramtsstudierenden am Ende des ersten und übergehend in das zweite Semester eingebettet. In dieser Zeit machen die Studierenden in den Schulen ihre ersten Unterrichtserfahrungen und erhalten währenddessen die Gelegenheit der eigenen Generierung von Wissen im unterrichtlichen Kontext. Das Projektband begleitet die Studierenden in der Forschungsphase mit einem Vorbereitungs-, einem Begleit- und einem Präsentationsseminar.

Die in den Vorbereitungsseminaren der Universität entstandenen Forschungsideen ergeben die Möglichkeit der textildidaktischen Unterrichts-

forschung, die maßgeblich zur Professionalisierung der Lehramtsstudierenden beitragen kann.

Unter dem Oberthema *Inklusion und Differenzierung im Textilunterricht* haben dreizehn Studierende des Fachgebietes Textiles Gestalten ihre schulbezogene Fragestellung entwickelt und hätten diese im Unterricht im Praxisblock bearbeiten wollen.

Durch den Wegfall der Schulpräsenz aufgrund der Coronapandemie mussten Anpassungen vorgenommen werden, das heißt, es mussten Alternativen zu gewählten Forschungsmethoden gefunden werden, um die Forschungsprozesse zu Ende führen zu können. Im Folgenden ist zu lesen, dass dies durchaus gelungen ist. Ein besonderes Format haben sich die beiden Studierenden Naina Josefina Reuter und Julia Falke ausgewählt: Sie präsentieren ihre Ergebnisse in Podcasts auf der Homepage des Textilen Gestaltens: https://www.textil.uni-osnabrueck.de/einblick_ins_studium/ghr_300.html.

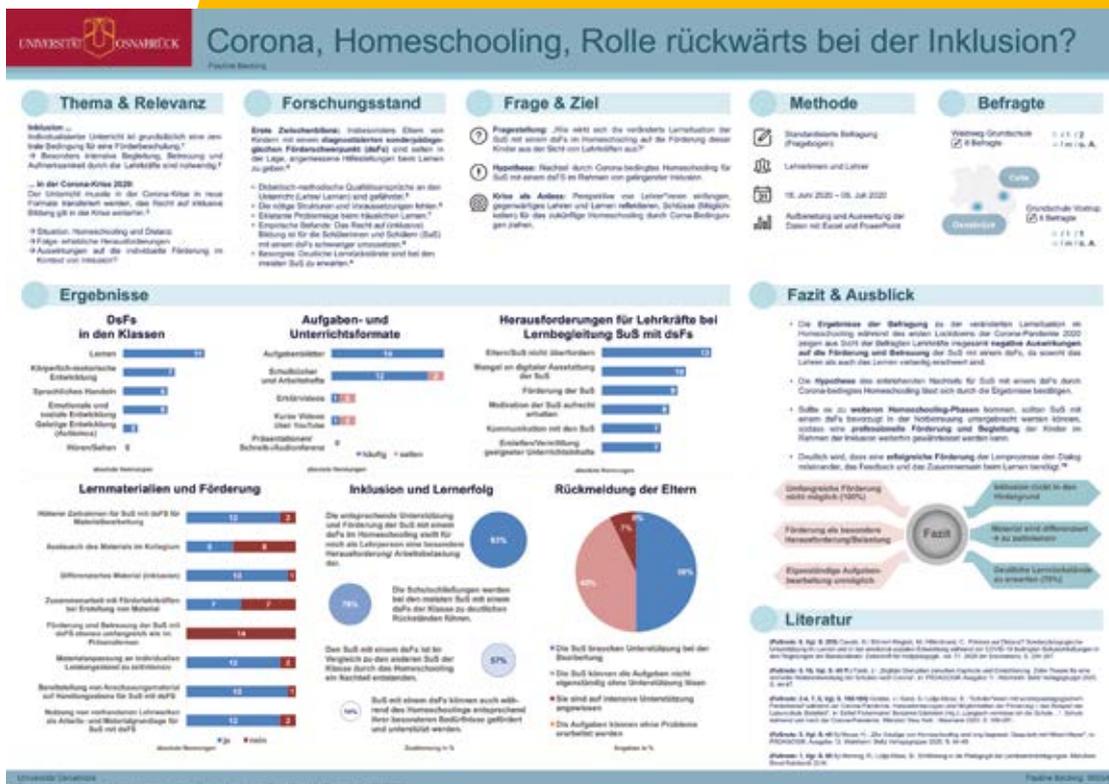


Abb. 1: Pauline Becking, Beispiel eines GHR 300-Forschungsposters.

Studierende: Josefin Baumann, Fabienne Becker, Pauline Becking, Julia Falke, Elena Hardenberg, Kiana Kriege, Ann Kathrin Meyer, Laura Möller, Naina Josefina Reuter, Gesa Rüffer, Julia Schaller, Anna Montserrat Schnatheimer, Duygu Yildirim.

Lehrende: Christine Löbbers

Potenzial des Ritualhandelns im Textilunterricht

Ann Kathrin Meyer

Einleitung

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) fallen durch ungewohntes oder aggressives Verhalten auf und sind von schulischer Ausgrenzung betroffen. Ihr abweichendes Verhalten stört den Schulalltag und den Unterricht. Dies ist herausfordernd und verunsichert Lehrkräfte und Schulgemeinschaft. Laut Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz kann die Schule durch im Unterricht eingebaute Rituale einen Teil der emotional-sozialen Belastungen auffangen. Ein verhaltensförderlicher „guter (Textil-)Unterricht“¹ enthält gemeinsam erarbeitete Rituale.²

Deshalb lautet meine Forschungsfrage: *Welches Potenzial bringen Rituale im Textilunterricht für ein emotional und sozial beeinträchtigtes Inklusionskind mit sich?* Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde eine literaturbasierte Analyse durchgeführt.

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Das Forschungsthema beschäftigt mich, weil Rituale in Seminaren während des Studiums behandelt wurden und im Schulpraktikum präsent waren. Sie haben im Schulalltag einen hohen Stellenwert.³ Sie werden schul- und fächerübergreifend eingesetzt und spielen in meinen zukünftigen Unterrichtsvorbereitungen eine bedeutende Rolle. Da ich in Zukunft wahrscheinlich im Rahmen von Inklusion Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE begegnen werde, interessiert mich, ob sich Rituale auch oder sogar gerade auf diese Kinder und Jugendlichen positiv auswirken.

Methodisches Vorgehen

Mein Forschungsvorhaben sah ursprünglich vor, das Vorhandensein von Ritualen im Textilunterricht meiner Praktikumsschule zu überprüfen und deren Wirkung auf das Verhalten eines Kindes mit einem Inklusionsbedarf im Förderschwerpunkt ESE zu untersuchen. In diesem Rahmen hatte ich mich für eine Beobachtung als empirische Erhebungsmethode entschieden, bei der einerseits das Ritual an sich und andererseits die während der Ri-

tualausführung gezeigten Verhaltensweisen des zu beobachteten Kindes im Fokus gestanden hätten. Ergänzend war ein leitfadengestütztes Interview mit der Textillehrkraft der beobachteten Klasse geplant. Aufgrund der Corona-Situation und dem damit einhergehenden Ausfall des Schulpraktikums wurden die ursprünglich geplanten Erhebungsmethoden durch eine literaturbasierte Analyse ersetzt und die Fragestellung an die Bedingungen angepasst.

Forschungsergebnisse

Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE)

Dieser Förderschwerpunkt betrifft Schüler*innen, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung, in ihrem Erleben und in ihrer Selbststeuerung beeinträchtigt sind. Sie sind nicht in der Lage, ihre Emotionen auf angemessene Art zu kontrollieren, abzuschwächen, zurückzuhalten oder zu verstärken.⁴ Sie fallen vielfach durch nach außen gerichtetes Verhalten in Form von Impulsivität, Hyperaktivität, Aggressivität oder durch nach innen gerichtetes Verhalten wie Überängstlichkeit, Kontaktvermeidung und Depressivität auf.⁵

Rituale

Rituale sind feste, sich wiederholende Handlungsmuster, die von mehreren Personen interaktiv hergestellt und gemeinsam getragen werden. Sie binden sich an ein bestimmtes szenisches Arrangement und an gegenständliche Elemente. Sie verkörpern eine gemeinsame Leitidee und bilden ein soziales System.⁶ Rituale bieten sich an vielen Stellen im Unterricht an: zum Unterrichtsbeginn, als Pause zwischendurch, zum Aufbauen oder Aufräumen, zur Kontrolle der Hausaufgaben, zur Rückmeldung, zur Reflexion.⁷ Rituale unterstützen und fördern sowohl das Lernen und die Entwicklung der Schüler*innen als ihre Anpassungs- und Bewältigungsprozesse. Sie bieten die Möglichkeit, Geborgenheit zu erfahren, Sicherheit zu gewinnen und psychischen Halt zu geben. Außerdem sollen sie die Arbeit und die Abläufe im Unterricht strukturieren sowie das Unterrichtsgeschehen durchschaubar machen. Damit fördern sie die Selbstän-

¹ Schweiker, Wolfhard: Handreichung. Dialog-Tage für Religions- und Förderpädagogik, 2015. URL: https://www.ptz-rpi.de/fileadmin/user_upload/ptz/einzelhomepageseite/SBBZ/sbbz-pdf/2015_Doku_Dialogtage.pdf [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 2. ² Vgl. ebd. S. 2ff. ³ Vgl. Kaiser, Astrid: 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler 2017. S. 5f. ⁴ Vgl. Niedersächsischer Bildungsserver (NIBIS): Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. URL: https://www.nibis.de/emotionale-und-soziale-entwicklung_11290 [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. ⁵ Vgl. Verlag PRO Schule: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte im Überblick. Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Plakat). ⁶ Vgl. Kaiser, 2017. S. 5f. ⁷ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung/ISB (Hrsg.): Inklusion. Rituale im Unterrichtsalltag. URL: http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale_unterricht.pdf [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 1.

digkeit und das Selbstvertrauen. Sie können helfen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und sind gemeinschaftsbildend.⁸

Textilunterricht

Im Textilunterricht lassen sich die verschiedensten Rituale anwenden. Als Beispiel lässt sich der *Liebingsstoff der Woche* anführen. Zum Stundenbeginn stellt ein Kind seinen persönlichen textilen Lieblingsstoff vor (Kuscheltier, Kissen, Mütze, T-Shirt, usw.) und erzählt seine persönliche Geschichte. Auf diese Weise lernen die Kinder die unterschiedlichen textilen Gegenstände einzuordnen und bekommen persönliche und emotionale Eindrücke ihrer Mitschüler*innen. Des Weiteren wäre das *Klassenquiz* denkbar. Inhalte der letzten Unterrichtsstunde werden auf diese Weise wiederholt. Es existieren feste Gruppen und ein Spielplan, der den aktuellen Spielstand festhält.⁹ Außerdem bietet sich *Musik als Aufbau-/Aufräumritual* an. Ein ausgewähltes Lied kann eine Aufbauphase oder eine Aufräumphase ankündigen. Es gibt etliche andere Rituale und Variationen im inklusiven Kontext. Rituale stellen vor allem für Schüler*innen mit sozialen oder emotionalen Belastungen eine große Entlastung dar. Der sich wiederholende Ablauf bestimmter Aktionen während des Schultags und Unterrichts gibt den Kindern Sicherheit, Orientierung und Halt. Rituale bauen Stress ab, der sich gerade für sie aus neuen Situationen ergibt.¹⁰

„Ein ritualisierter Schul- und Unterrichtsalltag mitsamt seinen Vorgaben und Regeln stellt besonders für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein verlässliches Gerüst dar, das sie stützt, lenkt und auch beschützt. Sie brauchen einen verlässlichen und transparenten Rahmen, der es ihnen ermöglicht, sich sicher zu fühlen und an sie gestellte Erwartungen zu kennen.“¹¹

Die Strukturierung des Unterrichts durch Rituale beugt Unterrichtsstörungen vor.¹² Das Gestalten transparenter Strukturen ist eine Primärprävention gegenüber dem Aufkommen von Verhaltensstörungen.¹³

Fazit und Ausblick

Rituale im Textilunterricht haben enormes Potenzial und wirken sich besonders im inklusiven Kontext positiv aus. Gerade für beeinträchtigte Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung empfehlen sich Strukturierungsmaßnahmen, die sie in ihrer Umfeldorientierung unterstützen. Ziele dieser äußeren Strukturen sind der Aufbau und die Festigung innerer Strukturen sowie der Ausbau lernförderlicher und das soziale Zusammenleben fördernder Gewohnheiten.¹⁴ Ri-

tuale minimieren Verhaltensstörungen, weisen eine verhaltensförderliche Wirkung auf und tragen dazu bei, Inklusion in der Schule zu leben.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

Bezirksregierung Münster: Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, September 2015, URL: https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_emotionale_soziale_entwicklung.pdf [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Kaiser, Astrid: 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler 2017.

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen (Hrsg.): Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, Juli 2014, URL: <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1522.pdf> [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Niedersächsischer Bildungsserver (NIBIS): Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, URL: https://www.nibis.de/emotionale-und-soziale-entwicklung_11290 [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Schweiker, Wolfhard: Handreichung. Dialog-Tage für Religions- und Förderpädagogik, 2015, URL: https://www.ptz-rpi.de/fileadmin/user_upload/ptz/einzelhomepageseite/SBBZ/sbbzpdf/2015_Doku_Dialogtage.pdf [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung / ISB (Hrsg.): Inklusion. Rituale im Unterrichtsalltag, URL: http://www.inklusion.schule.bayern.de/download/284/rituale_unterricht.pdf [Letzter Zugriff am 08.01.2021].

Verlag PRO Schule: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte im Überblick. Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Plakat).

Wahrnehmung von Inklusion der Mitschüler*innen an der Grundschule

Anna Schnatmeyer

Erhebungszeitraum: 01.03.2020 – 30.09.2020

Erhebungsort: Katharina Schule Wallenhorst

Befragte der Forschung: Zwei vierte Klassen (insgesamt 17 Jungen und 17 Mädchen)

Forschungsthese: *Mitschüler*innen haben eine positive Wahrnehmung der Inklusion in der Schule.*

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Es gibt viele Studien darüber, wie Kinder mit Inklusionsbedarf von Lehrkräften oder Eltern

⁸ Vgl. Kaiser, 2017. S. 28. ⁹ Vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, S. 2. ¹⁰ Vgl. ebd. S. 1. ¹¹ Bezirksregierung Münster: Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, September 2015, URL: https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/inklusion/handreichungen_und_leitfaeden/handreichung_fsp_emotionale_soziale_entwicklung.pdf [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 68. ¹² Vgl. ebd. S. 62. ¹³ Vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Thüringen (Hrsg.): Leitlinien für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, Juli 2014. URL: <https://www.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1522.pdf> [Letzter Zugriff am 08.01.2021]. S. 15. ¹⁴ Vgl. ebd. S. 18f.

wahrgenommen werden und weniger Forschung darüber, wie ihre Mitschüler*innen dies erleben und wie es ihren Schulalltag beeinflusst. Doch Inklusion betrifft nicht nur die inklusionsbedürftigen Kinder, ihre Lehrkräfte und Eltern, sondern auch die Mitschüler*innen in großem Maße.

In der Schule meiner Praxisphase gab es kaum Kinder mit einem diagnostizierten Förderbedarf. Dennoch fielen mir motorische Schwierigkeiten bei einigen der Schüler*innen auf. Das Fach Textiles Gestalten gibt Gelegenheit, Inklusion zu hinterfragen und zu erfassen, ob Lernende ihren Mitschüler*innen Hilfe leisten und wie sie zu dem Thema Inklusion stehen.

Daraus ergab sich meine Forschungsfrage:
*Wie nehmen Schüler*innen Inklusion wahr?*



Abb. 1: Darstellung Anna Schnatmeyer.

Methodisches Vorgehen

Als Methode wählte ich eine Kombination aus standardisierten Fragebögen an die Schüler*innen, verbunden mit Beobachtungen der ersten drei Wochen an der Schule. Ziel war es, die Ergebnisse der Befragung unter der Berücksichtigung der Beobachtung auszuwerten. Der Fragebogen bestand aus geschlossenen Ja-Nein-Fragen, wobei die Schüler*innen optional ihre Antwort begründen konnten. Das Forschungsvorhaben fand wie geplant statt, aufgrund der coronabedingten verkürzten Zeit waren meine persönlichen Beobachtungen allerdings zeitlich eingeschränkt.

Fragen des Fragebogens:

1. Hast du schon einmal im TU einem/einer Mitschüler*in geholfen?
2. Hast du schon einmal Hilfe von einem/einer Mitschüler*in im TU bekommen, als du sie brauchtest?
3. Findest du es gut, dass alle Kinder an der gleichen Schule unterrichtet werden?
4. Kennst du ein Kind mit einer Beeinträchtigung?
5. Stört es dich, dass es Mitschüler*innen gibt, die länger brauchen, um Inhalte des Unterrichts zu verstehen?

Forschungsergebnisse

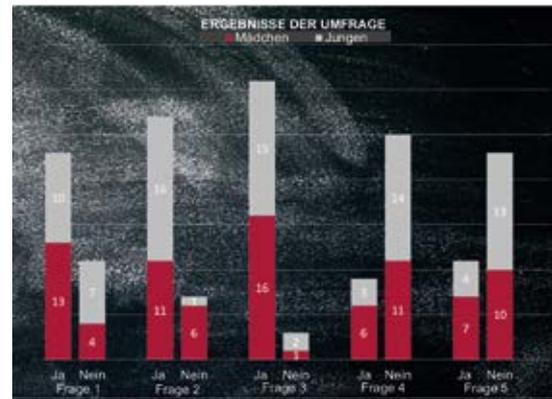


Abb. 2: Darstellung Anna Schnatmeyer.



Abb. 3: Darstellung Anna Schnatmeyer.

Die Forschung ergab, dass die *Wahrnehmung* der Inklusion bei den Mädchen sowie den Jungen beider Klassen durchgängig positiv ist. Auch die *Hilfsbereitschaft* ist recht hoch in den Klassen, wie sich bei Frage 1 und 2 erkennen lässt. 13 von 17 Mädchen haben schon einmal einem/einer Mitschüler*in geholfen. Hingegen haben nur 10 von 17 Jungen schon einmal einem/einer Mitschüler*in geholfen. Hier gab es bei einigen Jungen Kommentare wie: „Wie soll ich denn jemandem in Textil helfen, wenn ich das eh nicht kann.“ An solchen Aussagen der Jungen muss in der Schule gearbeitet werden, denn auch Jungen können eine gute Leistung im Fach Textiles Gestalten erbringen. Fast alle Schüler*innen haben schon einmal Hilfe von einem/einer ihrer Mitschüler*in bekommen – hierbei gaben 16 Mädchen und 11 Jungen bei dieser Frage *ja* an. Dies verdeutlicht, dass sie keine Angst haben, um Hilfe zu bitten, wenn sie diese benötigen.

Die wenigsten Kinder wissen genau, was eine Beeinträchtigung ist und geben an, kein Kind mit einer Beeinträchtigung zu kennen. Dabei ist zu beachten, dass es in einer der Klassen ein Kind mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* (ESE) gibt, dies scheinen seine Mitschüler*innen nicht mit einer Beeinträchtigung zu assoziieren.

Als sehr positiv betrachte ich die Beantwortung der Frage 3. Hier beantworteten 91% der Schüler*innen die Frage: „Findest du es gut, dass alle Kinder an der gleichen Schule unterrichtet werden?“ mit *ja*. Dies zeigt, dass die befragten Schüler*innen die gleichen Chancen für alle Kinder wollen. Im Vergleich dazu ist die Befürwortung der Inklusion bei Lehrenden 72%¹ und Eltern 66%² deutlich niedriger als bei den befragten Kindern.

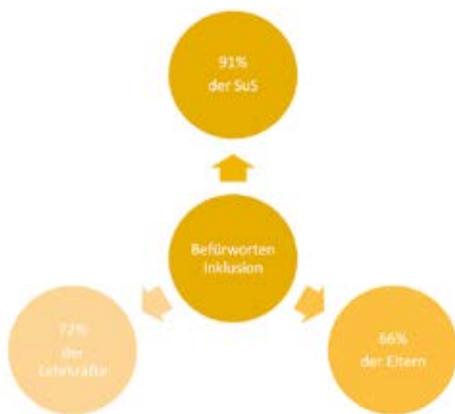


Abb. 4: Darstellung Anna Schnatmeyer.

Fazit und Ausblick

Allgemein ist zu erkennen, dass auch die Schülerinnen und Schüler, die nicht selbst von der Inklusion betroffen sind, positiv mit der Situation umgehen. Sie sehen einen Förderschwerpunkt nicht zwingend als Beeinträchtigung. Hierbei ist zu beachten, dass es in den beiden befragten Klassen kein Kind mit einer auffälligen Beeinträchtigung gibt. Im Vergleich zu befragten Lehrkräften aus Nordrhein-Westfalen und Eltern befürworten die Schüler*innen Inklusion in der Schule deutlicher. Da es in der Literatur relativ wenige Studien zu dieser Thematik gibt, würde es sich anbieten, hier eine größere repräsentative Studie durchzuführen und so mehr Wissen über diese Thematik zu erhalten.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

Aktion Mensch e. V. (2019): Schulische Inklusion – Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf. Infas Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH, Bonn.

DeVries, Jeffrey M./Voß, Stefan/Gebhardt, Markus (2018): Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. In: Research in Development Disabilities, Volume 83. S. 28-36.

Forsa (2016): Inklusion an Schulen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Lehrbefragung in Nordrhein-Westfalen. Politik- und Sozialforschung GmbH, Berlin.

Glazzard, Jonathan (2011): Perception of the barriers to effective inclusion in one primary school; teachers and teaching assistants. In: Support for Teaching, Issue 2. S. 46-87.

Möglichkeiten innerer Differenzierung im inklusiven Textilunterricht

Elena Hardenberg

Erhebungszeitraum: Juni 2020 – Dezember 2020

Erhebungsinstrumente: Literaturrecherche und externes Datenmaterial aus dem Fachgebiet Textiles Gestalten der Universität Osnabrück zu Differenzierungsmöglichkeiten im Textilunterricht unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung (Daten aus 33 studentischen Ideensammlungen zu textilen Techniken)

Forschungsthese: *Der Textilunterricht bietet Möglichkeiten innerer Differenzierung, um einer/einem Schüler*in mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung die erfolgreiche Teilnahme an der Textilen Bildung zu ermöglichen.*

Einleitung und Relevanz des Themas

Die UN-Behindertenrechtskonvention von 2009 verfolgt im Kontext von Inklusion das Ziel, *allen* Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen eine gleichberechtigte Beschulung zu ermöglichen, sie individuell zu fördern und zu fordern. Ob mit oder ohne Beeinträchtigung - das gemeinsame Lernen und die Vielfalt werden als Bereicherung und Chance für alle Beteiligten verstanden.¹ Damit Inklusion und die individuelle Förderung der Schüler*innen gelingt, ist eine *innere Differenzierung*, d. h. die individuelle Anpassung des Unterrichts, unerlässlich.² Im vorliegenden Forschungsvorhaben steht diese innere Differenzierung im Textilunterricht im Fokus.

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Für den Textilunterricht ist charakteristisch, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, sich theoretisch und praktisch mit textilen Lerninhalten auseinanderzusetzen. Dies entspricht dem Konzept des ganzheitlichen Erschließens.³ Bei der praktischen Gestaltung werden die motorischen Fertigkeiten der Schüler*innen gefördert und gefordert.⁴ Vor diesem Hintergrund entstand mein Interesse daran, welche Maßnahmen bei der Gestaltung des Textilunterrichts, unter Berücksichtigung einer Schülerin oder eines Schülers mit motorischen Einschränkungen, zu beachten sind.

¹ Vgl. DeVries, Jeffrey M./Voß, Stefan/Gebhardt, Markus (2018): Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. In: Research in Development Disabilities, Volume 83. S. 28-36. ² Vgl. Forsa (2016): Inklusion an Schulen aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen: Ergebnisse einer repräsentativen Lehrbefragung in Nordrhein-Westfalen. Politik- und Sozialforschung GmbH; Berlin. S. 2ff.

Hieraus resultierte die Forschungsfrage: *Welche Differenzierungsmaßnahmen sind zu berücksichtigen, um einem/einer Schüler*in mit Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung eine erfolgreiche Teilnahme am Textilunterricht zu ermöglichen?*

Methodisches Vorgehen

Methodisch war ursprünglich eine Fremdbeobachtung geplant. Intention war es, eine Textillehrkraft zu beobachten, welche Maßnahmen innerer Differenzierung sie im Unterricht einsetzt, wenn ein Kind mit motorischen Einschränkungen teilnimmt. Die Eindrücke sollten in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden. Aufgrund der Corona-Situation entschied ich mich zu einer literaturgestützten Untersuchung zur inneren Differenzierung und Unterrichtsgestaltung unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung. Außerdem bildete die Ideensammlung zur inneren Differenzierung der Studierenden des Textilen Gestaltens wichtiges Datenmaterial. Die Erkenntnisse der Literaturanalyse sollten mit der Ideensammlung zusammengeführt werden.

Forschungsergebnisse

Allgemeine Hinweise zum *inkluisiven Unterricht* unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung.

Literaturanalyse:

- „*Didaktik vom Kinde aus*“⁵
- *Ästhetische Erziehung als Schlüsselbereich für die Förderung: Personale und soziale Integration*⁶
- *Förderung der Eigenständigkeit: Anleitung zu offenen Unterrichtsformen; Förderung von Kommunikation, Interaktion und Beziehung; kooperatives Lernen*⁷
- *Unterrichtsorganisation: Struktur und Verlässlichkeit, Rückzugsmöglichkeiten bieten*⁸
- „*In Ganzheiten lernen*“⁹: *Übergeordnetes Lernziel im Blick behalten*
- *Einbezug von Schulbegleiter*innen und Assistent*innen: Beachtung des Förderplans, Gewähren eines Nachteilsausgleichs*¹⁰

Formen innerer Differenzierung:¹¹

- *Lerninhalte: z. B. Schwierigkeitsgrad, begründete Auswahl der Aufgaben*¹²
- *Kompetenzen: z. B. Aufgaben mit unterschiedlichen Kompetenzstufen*¹³
- *Methodische Differenzierung: z. B. Lerntätigkeiten mit individuellen Lernprodukten*¹⁴
- *Mediale Differenzierung: z. B. Differenzierung nach Zugangsweisen (auditiv, visuell, haptisch, handlungsorientiert, kognitiv-analytisch, kommunikativ-kooperativ)*¹⁵

Differenzierungsmöglichkeiten im *inkluisiven Textilunterricht* unter besonderer Berücksichtigung des

Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung; Ergebniszusammenstellung aus der Analyse der Literatur und des externen Datenmaterials.

Fazit und Ausblick

Aus der Forschungsarbeit geht hervor, dass der Textilunterricht unter besonderer Rücksichtnahme des Förderschwerpunktes körperliche und motorische Entwicklung zum Erfolg führen kann, wenn grundlegende Maßnahmen innerer Differenzierung im Unterricht getroffen werden. Der Textilunterricht weist aus folgenden Gründen ein besonderes Potenzial auf: Möglichkeit der Kontextualisierung textiler Lerninhalte (Alltagsbezug); Möglichkeit zur freien Gestaltung zu individuellen Lernerfolgen;¹⁶ individuelle Zugangsweisen zum ganzheitlichen Erschließen; offener Unterricht und Projektlernen (Förderung der Eigenständigkeit, kooperatives Lernen); ästhetische Erziehung als Teil Textiler Bildung. In diesem Themenbereich bedarf es weiterer Forschung, um auf das Potenzial des Textilunterrichts für eine gleichberechtigte Beschulung aller Schülerinnen und Schüler aufmerksam zu machen.

Literaturverzeichnis

- Bergeest, Harry/Boenisch, Jens: Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen – Förderung – Inklusion. 6. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart 2019.
- Boenisch, Jens: Körperliche und motorische Entwicklung. In: Hedderich, Ingeborg et al.: Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart 2016. S. 224-228.
- Graf, Johanna/Weigl, Erich: KlasseTeam: Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrkräfte einer inklusiven Schule. In: Metzger, Klaus/Weigl, Erich (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin 2012. S. 33-48.
- Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim/Basel 2010.
- Köller, Ingrid: Didaktik textiler Sachkultur. In: El-Gebali-Rüter, Traute (Hrsg.): Textile Sachkultur erschließen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Schulpraxis. Baltmannsweiler 1999. S. 39-57.
- Kolhoff-Kahl, Iris: „All inclusive?“ Textildidaktik und Inklusion bzw. Heterogenität. In: ...textil.../4/2014. S. 18-22. Kolhoff-Kahl, Iris: Textildidaktik - Eine Einführung. 5. Auflage. Augsburg 2016.
- Scholz, Ingvalde: Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten. Göttingen 2016.
- Utech, C.: Innere Differenzierung. 2009. URL: https://lehrerfortbildung-bw.de/u_matnatech/mathematik/gym/bp2004/fb1/modul8/ [Letzter Zugriff am 17.01.2021].
- Walter-Klose, Christian: Kinder und Jugendliche mit Körperbehinderung im gemeinsamen Unterricht. Befunde aus nationaler und internationaler Bildungsforschung und ihre Bedeutung für Inklusion und Schulentwicklung. Oberhausen 2012.
- 1 Vgl. Graf & Weigl (2012). S. 33. 2 Vgl. Boenisch (2016). S. 224. 3 Vgl. Köller (1999). S. 45ff. 4 Vgl. Kolhoff-Kahl (2016). S. 38. 5 Boenisch (2016). S. 225. 6 Vgl. Bergeest & Boenisch (2019). S. 321. 7 Vgl. Bergeest & Boenisch (2019). S. 305ff. 8 Vgl. ebd. 9 Bergeest & Boenisch (2019). S. 308. 10 Vgl. Walter-Klose (2012). S. 406f. 11 Vgl. Aufteilung nach Utech (2009). S. 4. 12 Vgl. ebd. 13 Vgl. Scholz (2016). S. 35. 14 Vgl. Klippert (2010). S. 98. 15 Vgl. Scholz (2016). S. 43 16 Vgl. Kolhoff-Kahl (2014), S. 19.



Textiles Gestalten. Foto: Michael Münch.

Inklusion und Differenzierung im Textilverricht

Fabienne Becker

Erhebungszeitraum: Juli - Oktober 2020
Erhebungsort: Belm/Osnabrück
Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Im Rahmen des Praxissemesters fand ich einen Textilraum vor, der von Unordnung, Chaos, und überflüssigen Materialien geprägt war. Platz für eine freie Entfaltung in den Arbeitsphasen existierte nur geringfügig, eine Struktur in Form von übersichtlichen Tischanordnungen mit Rückzugsorten war nicht gegeben. Unter den 16 Schülerinnen befand sich ein Mädchen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Aufgrund dieser Umstände strukturierten wir im Tandem-Team den Raum um, um mögliche Veränderungen zu beobachten und durch eine Befragung zu dokumentieren. Aus der Perspektive einer zukünftigen Lehrerin im Fach Textiles Gestalten stellte ich mir folgende Frage, die als Basis meiner Forschung dient:

Forschungsthese: Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer

Welchen Einfluss haben die Gestaltung und Strukturierung des textilen Lernraums auf die Lerngruppe (insbesondere auf SuS mit Förderschwerpunkt)?

Theoretischer Hintergrund

Dem individuellen Umgang mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegt häufig eine verminderte, kognitive Lernfähigkeit zugrunde.

Die pädagogische Ausgangslage von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, beispielsweise im Lernverhalten, insbesondere des schulischen Lernens, stellt sich in Verbindung mit Beeinträchtigungen der motorischen, sensorischen, kognitiven, sprachlichen sowie sozialen und emotionalen Ebene dar. Diese können unmittelbare Auswirkungen auf ihre Aufmerksamkeit haben. Deshalb benötigen diese Schüler*innen besondere Strukturen zur Orientierung.¹ Weist ein Schüler oder eine Schülerin eine Lernschwäche auf, so kann diese mit Wahrnehmungsstörungen einhergehen. Besonders Reize in visueller Form, werden von den Betroffenen wahrgenommen und beispielsweise durch Umherschauen im Raum versucht zu kompensieren.² Der Lernort wirkt sich auf physische und psychische Befindlichkeiten der Schüler*innen aus und ist von großer Bedeutung für den Lernprozess.³

Methodisches Vorgehen

Für die methodische Vorgehensweise wurde eine quantitative Online-Befragung in Form eines Fragebogens erstellt und mit den Schülerinnen (Mädchen) des 7. und 8. Jahrgangs im Textilverricht durchgeführt. Insgesamt haben 13 von 16 Schülerinnen (Mädchen) an der Umfrage teilgenommen. Das Ziel der Befragung war es, mithilfe ausgewählter Fragen herauszufinden, welchen Einfluss die Raumstruktur auf die Lerngruppe und ihre Konzentration in den Arbeitsphasen hat.⁴

¹ Vgl. Kultusministerkonferenz (1994). S. 10.; Barth, Karlheinz (2012), S. 58. ² Vgl. Claßen, Albert (2014). S. 23. ³ Vgl. Hammerer, Franz/Renner, Clara (2006). S. 2. ⁴ Vgl. Lang; Sabine: (o. D.). S. 7.

Forschungsergebnisse

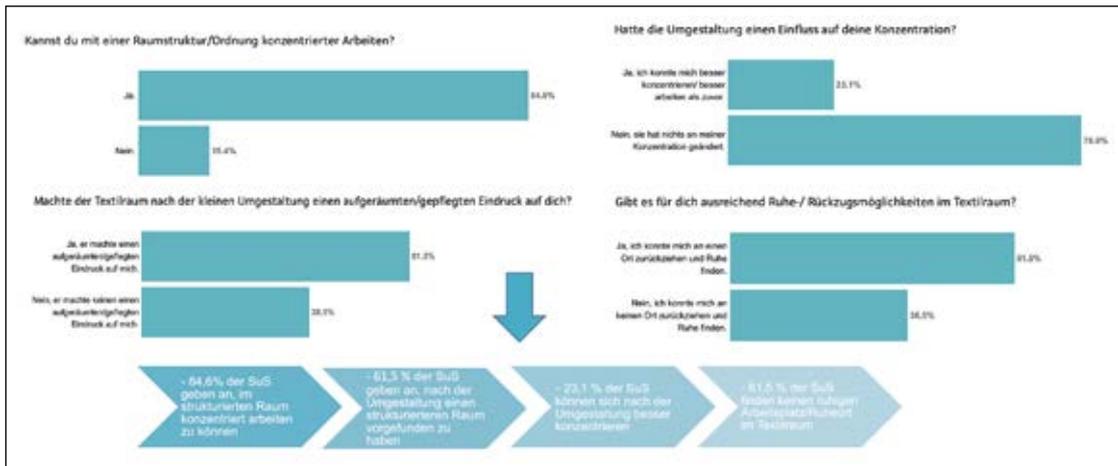


Abb. 1: Darstellung Fabienne Becker.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Gestaltung und Strukturierung des Textilraumes Einfluss auf die Lerngruppe und ihre Konzentration hat.

Im Rahmen der Forschung ergab sich eindeutig, dass 11 von 13 Schülerinnen in einem strukturierten Textilraum konzentrierter arbeiten können. Die Schülerinnen haben die Umgestaltung positiv wahrgenommen, da der Raum aufgeräumter auf sie wirkte (8 von 13). Einige (3 von 13) bemerkten nach der Umgestaltung einen positiven Einfluss auf ihre Konzentration in den Arbeitsphasen. Der Aspekt der Ruhe- /und Rückzugsmöglichkeit zeigt, dass annähernd die Hälfte der Mädchen (5 von 13) im Textilraum keine Möglichkeit sahen, einen ruhigeren Arbeitsplatz zu beziehen. Erwähnenswert ist, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen der Schülerinnen bei der Raumgestaltung sind. Im Nachhinein wurde deutlich, dass einige Fragen klarer formuliert hätten werden können, um ein gezielteres Forschungsergebnis zu ermöglichen. Für mich als zukünftige Lehrerin nehme ich unter Betrachtung des theoretischen Hintergrundes und der Auswertungsergebnisse mit, wie wichtig die Planung des Textilraums ist, um einen optimalen Lernort zu bieten und ihn an die Bedürfnisse, insbesondere der SuS mit Förderschwerpunkten, anzupassen. So kann eine räumlich neutrale Basis für das Lerngeschehen im Textilunterricht geschaffen werden.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

- Barth, Karlheinz (2012): Lernschwächen früh erkennen. Im Vorschul- und Grundschulalter. München.
- Claßen, Albert (2014): Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer. Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. Mülheim an der Ruhr.
- Hammerer, Franz/Renner, Clara (2006): Lernen als räumliche Erfahrung - wie Leben und Lernen in der Schule durch architektonische Gestaltung gestützt werden kann. In: Montessori Österreich Nr. 23, Heft 1.

Kultusministerkonferenz (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz. URL: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf> [Letzter Zugriff am 03.01.21].

Lang, Sabine: Empirische Forschungsmethoden. Universität Trier. URL: https://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Allgemein/Lang_Skript_komplett.pdf, o.D., S. 7. [Letzter Zugriff am 16.12.20].

Wie sollte beim Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet und differenziert werden?

Gesa Rueffer

Erhebungszeitraum: 01.09.2020 - 30.09.2020

Erhebungsinstrument: Literaturbasierte Erhebung

Forschungsfrage: Wie sollte beim Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet und differenziert werden?

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsfrage

Obwohl das Praxissemester aufgrund der Corona-Situation nur wenige Wochen andauerte und ich selbst keinen Textilunterricht durchführen konnte, ist mir aufgefallen, dass es den Lehrkräften häufig schwerfiel, Schüler*innen mit verschiedenen Förderschwerpunkten zu jedem Zeitpunkt angemessen in den Unterricht einzubinden. Besonders Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* weckten mein Interesse an der Frage nach einem differenzierteren Unterricht. Der Förderschwerpunkt *Lernen* bildet mit 42,7% den größten Anteil der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. Deshalb ist die Wahrscheinlichkeit, dass in zukünftigen Schulklassen dieser Förderschwerpunkt vorliegt, relativ hoch.¹ Aus diesem Grund sollte sich

¹ Institut für Bildungscoaching: „Förderbedarf und Förderschwerpunkte“ URL: <https://www.institut-bildung-coaching.de/wissen/lernen-hintergrundwissen/inklusion-foerderschwerpunkte.html#c> [Letzter Zugriff am 09.01.2021].

meine Forschung damit beschäftigen, wie Schüler*innen des Förderschwerpunktes *Lernen* differenziert unterrichtet werden sollten.

Methodisches Vorgehen

Ursprünglich war geplant, den Unterricht zu beobachten und durch Anpassungen wie z. B. durch differenzierte Arbeitsblätter herauszufinden, wie der Unterricht optimiert werden könnte. Aufgrund der Corona-Situation wurde die Forschungsmethode der teilnehmenden Beobachtung in eine literaturbasierte Forschung abgeändert. Dabei ging es darum, welches übergeordnete Unterrichtsziele sind, wie der gemeinsame Textilunterricht aussehen sollte und wie die Arbeitsmaterialien für den Textilunterricht gestaltet werden sollten.

Forschungsergebnisse

Das übergeordnete Ziel im Unterricht ist die Verbesserung der Teilhabechancen der Lernenden.² Dies beinhaltet, dass Denkprozesse, das sprachliche Handeln, das allgemeine Wissen, die emotionale- und soziale Stabilität und die Handlungskompetenz gefördert werden müssen, wobei Interessen geweckt und individuelle Lernwege aufgebaut werden sollen. Auch die Stärkung des Selbstwertgefühls und des Selbstbewusstseins tragen hierzu bei.³ Ebenso wichtig ist eine gezielte Förderung der Kommunikation und der Interaktion, die zur persönlichen Entfaltung beitragen.⁴ Generell sollten Inhalte modifiziert werden. Hierbei müssen Leistungsbereitschaft, Erfahrung, Interessen und Neigungen der Betroffenen einbezogen werden.⁵ Die Förderung muss individuell angepasst sein.⁶ In einigen Fällen kann es vorkommen, dass konkrete Förderpläne erstellt werden.⁷ Die Leistungsmessung wird individualisiert, zum Beispiel durch andere Formen der Leistungsüberprüfung.⁸ Adaptiv gestaltete Curricula, mit angepassten Anforderungsbeschreibungen können eine Hilfe sein.⁹

Es empfiehlt sich, den Unterricht handlungsorientiert und fachübergreifend zu gestalten.¹⁰ Handlungsorientierter Unterricht führt zum Entdecken von Zusammenhängen,¹¹ was das Problemlösen durch eigenes Tun und sprachliches Handeln anregt. Das Bilden von Lerngruppen kann diesen Prozess unterstützen.¹² In Lerngruppen kann das individuelle Arbeiten unterstützt werden, da die Schüler*innen wesentliche Grundformen der Selbstorganisation kennenlernen und umsetzen können.¹³ Diese und weitere Formen des kooperativen Lernens tragen dazu bei, dass Schüler*innen sich gegenseitig unterstützen und eigenständig arbeiten.¹⁴ Wichtig ist, dass in solchen Arbeitsbeziehungsweise Lernformen Unterstützungen wie Signalkarten für bestimmte Problemsituationen oder das gemeinsame Einüben von Arbeitsschritten gegeben werden.¹⁵

Damit das Lernen Erfolg hat, sollten viele Sinne angeregt werden. Der Medieneinsatz muss vielfältig sein, da das zu Lernende veranschaulicht werden muß. Es sollte gut gegliedert, sprachlich gefasst und angewendet werden.¹⁶ Ist das Zusammenwirken von Motorik, Wahrnehmung, Denken, Kommunikation und dem Aufbau von Lernstrategien gegeben, wird der Lernprozess gesteigert.¹⁷ Das Kennenlernen und Einsetzen von Lernstrategien spielt eine wichtige Rolle.¹⁸ Damit diese gefestigt und eigenständig angewendet werden, sollten nach jeder Arbeitsphase offene Fragen gestellt werden (Wie bist du vorgegangen? Wie hast du begonnen?), die den Schüler*innen helfen, ihre Strategien zu verbalisieren und zu verinnerlichen.¹⁹ Bei Arbeitsaufträgen ist es wichtig, den Schüler*innen explizit zu zeigen, was sie tun sollen.²⁰ Bei der Bearbeitung sollten unterschiedliche Zeitvorgaben gegeben sein. Es ist ratsam, verschiedene Informationsquellen benutzen zu lassen, um unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen.²¹

Da ein regelmäßiger Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung stattfinden sollte, muss es Konzentrations- und Ruhephasen geben. Da im Förderschwerpunkt Lernen die Motorik eine wichtige Rolle spielt, könnten Ruhepausen mit Bewegungspausen, rhythmischen und musikalischen Pausen kombiniert werden.²² Arbeitsmaterialien sollten klar strukturiert und mit lernbegleitenden Anleitungen versehen sein.²³ Bei den Aufgaben müssen die Anforderungen entweder qualitativ (Komplexität wird reduziert) oder quantitativ (Umfang wird reduziert) eingegrenzt werden.²⁴

² Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 4. ³ Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 3. ⁴ Vgl. ebd. S. 9. ⁵ Vgl. ebd. S. 10. ⁶ Vgl. ebd. S. 4. ⁷ Vgl. ebd. S. 11. ⁸ Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 12. ⁹ Vgl. ebd. S. 6. ¹⁰ Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 11. ¹¹ Vgl. ebd. S. 12. ¹² Vgl. ebd. S. 11. ¹³ Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 8. ¹⁴ Vgl. Heimlich, Wember (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart 2016. S. 147. ¹⁵ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 38f. ¹⁶ Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 12. ¹⁷ Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. S. 6. ¹⁸ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 37. ¹⁹ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 36. ²⁰ Vgl. Heimlich, Wember [Hrsg.]: Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. S. 164. ²¹ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg [Hrsg.]: Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 42. ²² Vgl. KMK (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. S. 12. ²³ Vgl. Heimlich, Wember (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. S. 109. ²⁴ Vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“. S. 30.

Das Aufgabenformat kann helfen: Problemorientierte Aufgabenstellungen, bei denen Lösungsprozesse im Mittelpunkt stehen, unterstützen den Schüler*innen bei der Bearbeitung. Es können Blütenaufgaben formuliert werden, bei denen es anforderungsgestufte Teilaufgaben gibt, die frei wählbar oder festgelegt sind.²⁵ Zu lesende Texte müssen angepasst werden. Sie werden vereinfacht und eine leichte Sprache verwendet. Die leichte Sprache beinhaltet einfache Wörter und Satzstrukturen, begrenzte Satz- und Textlängen, wenige Informationen pro Satz und Alltagssprache. Der Text sollte in klarer Schrift gedruckt sein, größere Abstände zwischen Buchstaben und Wörtern sowie häufige Absätze und einen deutlichen Kontrast zwischen Schrift und Hintergrund aufweisen.²⁶

Fazit und Ausblick

Es gibt organisatorische und methodische Aspekte sowie Hilfen für die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, die bei der Planung und Durchführung im Unterricht für den Förderschwerpunkt Lernen helfen können. Dennoch sollte man sich vor Augen führen, dass jede Förderung und Differenzierung individuell abhängig von den Schüler*innen ist, da der Unterstützungsbedarf und die Begleiterscheinungen verschieden sein können. Ein generalisierter Kriterienkatalog ist deshalb nicht möglich. Vielmehr handelt es sich um Zielrichtungen und Leitkriterien, die bei der Unterrichtsplanung beachtet werden sollten.

Literaturverzeichnis

Heimlich, Wember (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart 2016.

Institut für Bildungscoaching: „Förderbedarf und Förderschwerpunkte“. URL: <https://www.institut-bildung-coaching.de/wissen/lernen-hintergrundwissen/inklusion-foerderschwerpunkte.html#c> [Letzter Zugriff am 09.01.2021].

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (Hrsg.): Der sonderpädagogische Förderschwerpunkt „Lernen“ im Rahmenlehrplan 1–10 für Berlin und Brandenburg. Ludwigsfelde 2017.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Berlin 2019.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Berlin 1999.

Leistungsbewertung im Textilunterricht

Josefin Baumann

Erhebungszeitraum: 03.07.2020 – 30.10.2020

Erhebungsort: Oberschule Belm

Erhebungsinstrument: Online-Fragebogen

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsfrage

Durch Seminare und Fachliteratur zum Thema Inklusion ist mir bewusst geworden, dass Inklusion mehr als eine übliche Leistungsbewertung braucht. Damit sich Heranwachsende mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen weiterentwickeln können, brauchen sie eine angemessene Unterstützung sowie individuelle und konstruktive Rückmeldungen. So entwickelte sich für mich als angehende Lernbegleiterin im Fach Textiles Gestalten folgende Forschungsfrage: *Welche Formen der Leistungsbewertung werden im Textilunterricht verwendet und wird bei der Bewertung auf alle Schüler*innen Rücksicht genommen?*

Methodisches Vorgehen

Um meine Forschungsfrage zu beantworten, habe ich eine Online-Befragung als Methode gewählt. Ich habe mit dem Fragebogen 14 Schüler*innen der Jahrgänge sieben und acht und eine Textillehrkraft befragt. Ziel der Befragung war, herauszufinden, welche Formen der Leistungsbewertung im Textilunterricht verwendet werden. Die Fragen wurde so gestellt, dass man anhand der Beantwortung auswerten kann, ob bei der Leistungsbewertung auf alle Rücksicht genommen wird, indem sie sich stark an den Kriterien der inklusiven Leistungsbewertung von Winter (2012) orientieren. Diese Kriterien lauten: Leistungspräsentation, Rückmeldung, direkte Dokumentation, Lernplanung, gemeinsame und individuelle Lernziele, Vielfalt bei der Leistungserbringung und Transparenz.¹

²⁵ Vgl. ebd. S. 32. ²⁶ Vgl. ebd. S. 33-34.

¹ Vgl. Winter, F. (2012) in: Grüter, A. et al., 2017. S. 116-117.

Foto: Lucia Schwalenberg.



Forschungsergebnisse

Befragung der SchülerInnen

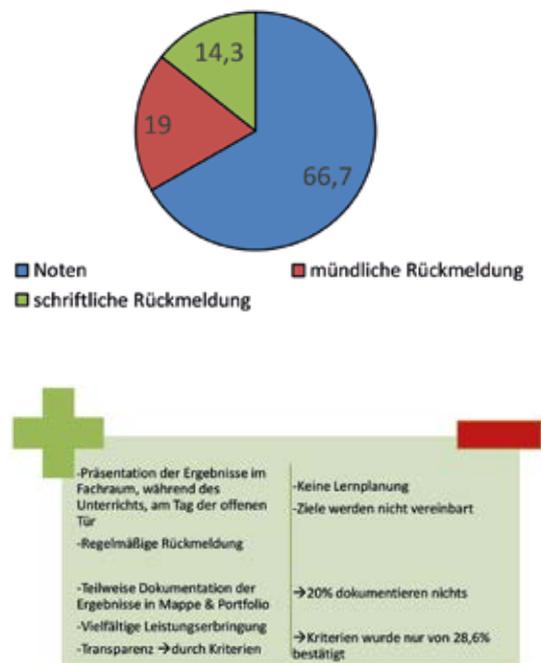


Abb. 1: Darstellung Josefin Baumann.

Elemente nach Winter werden teilweise berücksichtigt. Es gibt noch Lücken bei der Zielsetzung und Lernplanung sowie bei der Transparenz und der Dokumentation.

Befragung der Textillehrkraft

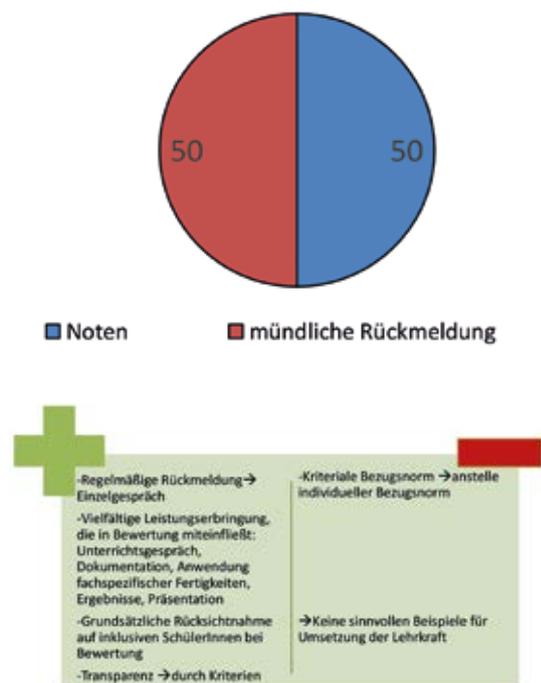


Abb. 2: Darstellung Josefin Baumann.

Elemente nach Winter werden teilweise berücksichtigt. Es gibt keine Hinweise auf eine individuelle Unterstützung, da die kriteriale Bezugsnorm für den inklusiven Unterricht nicht förderlich ist.

Fazit und Ausblick

Die Untersuchung gibt eine eindeutige Antwort auf den ersten Teil meiner Forschungsfrage, diesbezüglich, dass Noten und die mündliche Rückmeldung zur Leistungsbewertung verwendet werden. Der zweite Teil meiner Forschungsfrage war durch die gestellten Fragen im Fragebogen nicht eindeutig zu beantworten, da einige Elemente bei der Leistungsbewertung Beachtung finden und andere nicht berücksichtigt werden. Interessant war für mich festzustellen, wie unterschiedlich die Wahrnehmungen zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen beim Thema Leistungsbewertung sein können. Die Forschung hat mir gezeigt, dass die Erfahrungen und Auseinandersetzungen mit der inklusiven Leistungsbewertung im Textilunterricht an der Praktikumsschule überwiegend fehlen. An vielen Stellen tauchen Lücken und Verständnisprobleme auf, damit bei der Bewertung alle Schüler*innen berücksichtigt werden können. Ich habe gelernt, dass ich als Lehrkraft viel kommunizieren sollte und dass die Schüler*innen in den Bewertungsprozess mit einbezogen werden sollten. Ich hatte mir erhofft, noch für mich unbekannte Formen der Leistungsbewertung kennenzulernen, die im inklusiven Textilunterricht hilfreich sein können. Die Auseinandersetzung mit der Literatur hat mir Kriterien gezeigt, die für die inklusive Leistungsbewertung von Bedeutung sind.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Kerncurriculum für die Oberschule Schuljahrgänge 5-10 Textiles Gestalten. Hannover.

Winter, Felix (2012): Klassenarbeit passé? Neue Formen der Leistungserbringung in der Diskussion. S. 54-72. in: Textor, Annette/Grüter, Sandra/Schiermeyer-Reichl, Ines/Streese, Bettina (Hrsg.) (2017): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft Band II: Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung. Bad Heilbrunn.

Scholz, Ingvalde (2010): Pädagogische Differenzierung. Göttingen.

Möglichkeiten zur Verbesserung der Handgeschicklichkeit im Textilunterricht

Julia Schaller

Erhebungszeitraum: September – November 2020

Erhebungsinstrument: Literaturrecherche

Forschungsthese: *Aufwärmübungen in Form von Fingerspielen verbessern die Handgeschicklichkeit und haben einen positiven Effekt auf die praktische Arbeit im Textilunterricht.*

Zur Bedeutung der Handgeschicklichkeit für den Textilunterricht und die Gesamtentwicklung

Im Textilunterricht begegnen Kinder vielen handmotorischen Herausforderungen, die es zu meistern gilt. Für die meisten textilen Techniken ist es erforderlich, dass beide Hände unabhängig voneinander Bewegungen ausführen können (Haltehand/Arbeitshand). Außerdem bedürfen sie in der Regel einer gewissen Präzision bezüglich der Kraftdosierung und Zielgenauigkeit. Eine gute Beweglichkeit der Finger- und Handgelenke wird ebenfalls vorausgesetzt. Kinder mit einer normalen handmotorischen Entwicklung profitieren vom vielfältigen Angebot, die der Textilunterricht bietet und bauen ihre Handgeschicklichkeit aus.¹ Schüler*innen, bei denen diese Grundlagen fehlen oder eingeschränkt vorhanden sind, stellen die textilen Techniken im Zusammenhang mit Noten- und Zeitdruck vor eine schwierige Aufgabe, was Frustration und schlimmstenfalls Arbeitsverweigerung hervorrufen kann.²

Da die Herausbildung einer guten Handgeschicklichkeit Bedingung für eine gute Handmotorik ist und die Entwicklung der Motorik eine Voraussetzung für die Entwicklung der Intelligenz³ ist, ist eine gelungene motorische Entwicklung für den Bildungserfolg maßgeblich mitentscheidend. Dies gilt nicht nur für die Entwicklung der Intelligenz, sondern weiterhin für die direkten Anforderungen, mit denen die Schüler*innen täglich in der Schule konfrontiert sind. Obwohl der Textilunterricht (zumindest bei Nicht-Berücksichtigung der motorischen Einschränkungen) zu einer großen Herausforderung werden kann, birgt er viel Potenzial zur Verbesserung der Handgeschicklichkeit und Feinmotorik.⁴

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungshypothese

Im allgemeinen Schulpraktikum (ASP) sind mir Kinder begegnet, die grundlegende Dinge wie z. B. Knoten und Einfädeln einer Nadel nicht beherrschten. Dies führte zu folgenden ersten Forschungsfragen: *Welche grundlegenden Arbeitstechniken beherrschen die Schüler*innen am Ende des vierten Jahrgangs? Wie muss der Textilunterricht ab Klasse 3*

*gestaltet sein, damit die Schüler*innen sie am Ende der Grundschulzeit beherrschen?*

Da es hätte sein können, dass bestimmte Arbeitstechniken nicht unterrichtet wurden, da das Kerncurriculum Niedersachsen lediglich Vorschläge für diese macht, hätten die Techniken bei den Kindern nicht vorausgesetzt werden können. Zudem hätte der zweite Teil der Forschungsfrage nur hypothetisch, beispielsweise in Form eines Lehrplans, beantwortet werden können. Ein gut ausgearbeiteter Lehrplan ist jedoch keine Garantie dafür, dass alle Schüler*innen hinterher alle Techniken beherrschen. Schließlich kam mir ein weiteres Kind aus dem ASP aus dem dritten Jahrgang in den Sinn. Als es bemerkte, dass die anderen Kinder schneller arbeiteten, verkrampfte es in seinen Fingern derart, dass es nicht weiterarbeiten konnte. Im Nachhinein fragte ich mich, ob es eine simple Möglichkeit gegeben hätte, ihm zu helfen.

Aus diesem Gedankengang heraus entwickelte sich meine endgültige Forschungsfrage: *Kann die Handgeschicklichkeit im Textilunterricht durch Aufwärmübungen in Form von Fingerübungen verbessert werden?*

Methodisches Vorgehen

Ursprünglich waren für dieses Forschungsprojekt drei Beobachtungsphasen geplant. Die erste sollte in Form einer Beobachtung stattfinden und sowohl der Frage nachgehen, welche Schüler*innen motorische Auffälligkeiten aufweisen als auch zur Auswahl der Versuchspersonen für die weitere Datenerhebung dienen. Die eigentliche Datenerhebung (Phase 2 und 3) sollte durch eine strukturierte, offene, nicht-teilnehmende Feldbeobachtung (Beobachtungsbogen), vor und nach der Einführung der Fingerspiele erfolgen. Dies hatte zum Ziel, die motorischen Einschränkungen der Schüler*innen auszumachen, geeignete Fingerspiele herauszusuchen (Phase 2) und zu überprüfen, ob diese einen positiven Effekt auf die Handgeschicklichkeit im Textilunterricht haben.

Aufgrund der Corona-Situation und den damit einhergehenden Schulschließungen habe ich auf eine

¹ Vgl. Suggate, Sebastian/Stöger Heidrun (2018): Nimble Hands, Nimble Minds? Die Bedeutung der Feinmotorik für die kognitive Entwicklung von Kindern. In: Blick in die Wissenschaft 27/ 38, S. 27. ² Kinder mit motorischen Einschränkungen vermeiden aufgrund vorangegangener Misserfolge häufig handmotorische Arbeiten. Vgl. Widmann-Rebay von Ehrenwiesen, Birgit: Vom Kritzeln zum Schreiben. Die Entwicklung der Handgeschicklichkeit. In: Klein & Groß 2/3 (2008), S. 43. ³ Vgl. Pauli, Sabine/Kisch, Andrea (2003): Geschickte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form. Dortmund. S. 8. ⁴ Vgl. Kolhoff-Kahl, Iris (2003): Was macht die Hand im Kopf? – Handarbeit als Bildungsauftrag. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/36530675/was-macht-die-hand-im-kopf-handarbeit-als-rafaelschule> [Letzter Zugriff am 08.02.2020]. ⁵ Als Basis für diese Forschungsfrage diente das Dokument „Textiles Gestalten“ des ISB Bayern. Hierin werden grundlegende textile Arbeitstechniken für die Grundschule erläutert. URL: https://www.isb.bayern.de/download/9229/textiles_gestalten.pdf [Letzter Zugriff am 08.02.2020].



Abb. 1: Methodisches Vorgehen.⁶

literaturbasierte Vorgehensweise zurückgegriffen. Allerdings konnte aufgrund der Literaturlage Phase 3 nicht näher untersucht und somit die Forschungsfrage nicht in Gänze beantwortet werden.

Forschungsergebnisse



Abb. 2: „Weißer Fleck“.⁷

Fazit und Ausblick

Da die gewählten Fingerspiele u. a. in der Therapie eingesetzt werden, ist davon auszugehen, dass sie einen positiven Effekt auf die Handgeschicklichkeit haben und zu ihrer Verbesserung beitragen können. Allerdings verhält es sich so, dass eine Bewegung umso besser beherrscht wird, je öfter sie durchgeführt wird (Trainingseffekt und Verankerung im Gehirn).⁸ Hieraus lässt sich schließen, dass vermutlich kein Effekt eintritt, wenn die Übungen lediglich einmal die Woche kurz zu Beginn der Textilstunde durchgeführt werden. Um einen Nutzen aus den Fingerspielen zu ziehen, müssten sie am besten täglich in den Unterricht integriert werden. Ob und inwieweit sich dies positiv auf die praktische Arbeit im Textunterricht auswirkt, bleibt nachzuweisen, da die Fachliteratur an dieser Stelle eine Forschungslücke aufweist. Falls die Fingerspiele bei regelmäßiger Durchführung einen positiven Effekt auf die Handgeschicklichkeit haben sollten, wirkt sich dies höchstwahrscheinlich ebenfalls positiv auf die praktische Arbeit im Textunterricht aus, da die Handgeschicklichkeit hierbei eine große Rolle spielt.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

ISB Bayern: Textiles Gestalten. URL: https://www.isb.bayern.de/download/9229/textiles_gestalten.pdf. [Letzter Zugriff am 07.02.2021]. S. 329-337.

Kolhoff-Kahl, Iris (2003): Was macht die Hand im Kopf? – Handarbeit als Bildungsauftrag. URL: <https://www.yumpu.com/de/document/read/36530675/was-macht-die-hand-im-kopf-handarbeit-als-rafelschule>. [Letzter Zugriff am 08.02.20].

Kranich, Michael-Ernst (2002): Die Intelligenz der Hände. Hand-Arbeit und Gehirnentwicklung. In: Erziehungskunst 66/ 5. S. 515-522.

Pauli, Sabine/Kisch, Andrea (2003): Geschichte Hände. Feinmotorische Übungen für Kinder in spielerischer Form. Dortmund.

Suggate, Sebastian/Stöger, Heidrun (2018): Nimble Hands, Nimble Minds? Die Bedeutung der Feinmotorik für die kognitive Entwicklung von Kindern. In: Blick in die Wissenschaft 27/ 38. S. 27-29.

Widmann-Rebay von Ehrenwiesen, Birgit (20089): Vom Kritzeln zum Schreiben. Die Entwicklung der Handgeschicklichkeit. In: Klein&Groß 2/3 (2008). S. 43-46.

Durchgängige Sprachbildung im Textunterricht

Kiana Krieger

Erhebungszeitraum: 16.03.2020 - 18.07.2020

Erhebungsort: Grundschule in der Nähe von Osnabrück

Erhebungsinstrument: Literaturrecherche

Forschungsthese: *Durchgängige Sprachbildung lässt sich auch im Textunterricht umsetzen.*

Erkenntnisinteresse und Entwicklung der Forschungsthese

Mein Praxissemester absolvierte ich an einer Grundschule in der Nähe von Osnabrück, in einem Stadtteil mit relativ hohem Anteil an Bewohner*innen mit Migrationshintergrund. Ich erlebte die Schülerschaft entsprechend heterogen. Im Laufe des Textunterrichts fiel mir auf, dass es einigen Kindern schwerfiel, ihre Gedanken angemessen sprachlich zu äußern. Das betraf die allgemeine Ausdrucksweise und die Verwendung textiler Fachausdrücke, Vorgangsbeschreibungen und Reflexionen des Arbeitsprozesses.

Oftmals wird davon ausgegangen, dass Sprachförderung Aufgabe des Förder- und Deutschunterrichts sei. Im Laufe meiner Recherche stieß ich auf das Konzept der durchgängigen Sprachbildung. Ich stellte die Forschungsfrage, was durchgängige Sprachbildung bedeutet und wie sie auf den Textunterricht angewendet werden kann. Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache treten nicht ausschließlich bei Kindern mit Migrationshintergrund auf. Sie häufen sich allerdings besonders bei jenen, deren Erstsprache eine andere ist. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung

⁶ Vgl. Paul/Kisch (2003). S. 67ff. ⁷ Der „weiße Fleck“ wird als Metapher für unerforschte Wissensgebiete verwendet.

entstand im Rahmen des Modellprogramms *FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Es wurde von 2004–2009 von der Universität Hamburg durchgeführt.¹ In verschiedenen Analysen wurde festgestellt, dass ein Hauptgrund für das schlechtere Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund darin liegt, dass sie keine ausreichenden Kenntnisse der Bildungssprache Deutsch verfügen.

Methodisches Vorgehen

Da das Praxissemester aufgrund der Corona-Situation nach drei Wochen abgebrochen werden musste, war eine Feldbeobachtung nicht mehr möglich. Ich wechselte meine Methode und führte eine literaturbasierte Forschung durch. Leitend waren die Werke *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* von Fürstenau und Gomolla, *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung* von Lange und Gogolin und das *Modellprogramm FörMig* der Universität Hamburg. Auf Basis dieser Literatur stellte ich Anwendungsmöglichkeiten für den Textilunterricht zusammen.

Forschungsergebnisse

Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung basiert auf der Annahme, dass Schule kein homogener Lernort ist, sondern höchst heterogen. Es treffen verschiedenste Lebensumstände und sprachliche Lernstände aufeinander, wodurch sich eine große Verschiedenheit in der Lerngruppe ergibt.² Problematisch ist diese Heterogenität insofern, da an Schulen häufig nicht an sprachliche Vorerfahrungen anderer Herkunftssprachen angeknüpft wird.

Wichtig für durchgängige Sprachbildung ist das Wissen um die Unterscheidung verschiedener Sprachregister. So gibt es die drei Register Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache, die nicht gleichzusetzen sind. Schüler*innen können sich unter Umständen hervorragend in der Alltagssprache zurechtfinden. Das bedeutet nicht, dass sie in der Schule gut klarkommen. Im Unterricht werden spezielle sprachliche Fertigkeiten genutzt, die erlernt und geübt werden müssen. Diese Schwierigkeit gilt für alle Kinder, unabhängig davon, ob ihre Erstsprache Deutsch ist oder nicht. DaZ/DaF-Kinder (Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache) stellt dies vor eine besondere Herausforderung, da sie nicht über ein natürliches, sondern ein erlerntes Verständnis der deutschen Sprache verfügen. Bildungssprache ist ein formelles Sprachregister, das sich in groben Zügen auch bei mündlicher Äußerung an den Regeln des Schriftsprachegebrauchs orientiert. Somit ist es von dem Register der Alltagssprache abzugrenzen, die für Kinder schneller und einfacher zugänglich ist.³

Durchgängige Sprachbildung ist besonders bei den Bildungsübergängen wichtig. Sprachbildung ist keine isolierte Aufgabe des Deutschunterrichts und sollte in jedem Fach gefördert werden.⁴ Es stellt sich die Frage, wie dieses Konzept im Textilunterricht Anwendung finden könnte. Ein konkretes Anwendungsbeispiel für den Textilunterricht kann die Erstellung eines gemeinsamen Glossars sein. Durch die Verwendung eines Glossars wird die richtige Verwendung von Fachwörtern trainiert. Bei Fachbegriffen kommt es häufig vor, dass die Wörter Kindern aus Alltagssprachlichen Kontexten bekannt sind. Diese Tatsache kann im Textilunterricht aufgegriffen werden. Gemeinsam kann überlegt werden, in welchem Kontext ein bestimmtes Fachwort schon einmal begegnet ist. Dabei trainieren die Schüler*innen den eigenen Wortschatz und lernen die verschiedenen Register Alltagssprache, Bildungssprache und Fachsprache kennen. Die Variation von Sozialformen kann der Sprachbildung dienen. Besonders in Gruppenarbeiten sind die verschiedenen Rollen, die die Kinder einnehmen, mit unterschiedlich hohen Gesprächsanteilen versehen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrkraft darauf achtet, die Rollenverteilung rotieren zu lassen. Arbeitsmaterial ist ein weiterer wichtiger Punkt bei der Sprachbildung. Hier lässt sich mit etwas Mehraufwand seitens der Lehrkraft sehr gut differenzieren und auf verschiedene Lernstände eingehen. Es soll nicht darum gehen, für jedes Kind ein neues Arbeitsblatt zu erstellen, sondern das vorhandene Material auf mögliche Schwächen und sprachliche Stolpersteine zu überprüfen und Hilfen anzubieten. Als letztes Beispiel ist die Gestaltung des Klassenraumes zu nennen. Glossare, Plakate zur Visualisierung oder Bilderklärungen können im Klassenraum oder im Fachraum aufgehängt und den Kindern sichtbar gemacht werden. Durch das unbewusste Lesen prägen sich die Schüler*innen Begriffe und Erklärungen leichter ein.

Fazit und Ausblick

Die Verwendung von Bildungs- und Fachsprache betrifft alle Schüler*innen und jedes Fach. Obwohl der Textilunterricht besonders in der Primarstufe durch einen hohen Anteil praktischen Arbeitens geprägt ist, gibt es viele Möglichkeiten, bildungssprachliche Fertigkeiten zu fördern. Eine solche Förderung kommt dem Textilunterricht zugute und kann sich positiv auf die schulische Leistungs-

¹ <https://li.hamburg.de/contentblob/3850464/8fda434f-b754ce8916839227b7b65d6e/data/download-vortrag-sprachbildung.pdf>. [Letzter Zugriff am 12.01.2021]. ² Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 8–17. ³ Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden. S. 107–124. ⁴ Lange, Imke; Ingrid, Gogolin (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster. S. 9–45.



Foto: Lucia Schwalenberg.

fähigkeit auswirken. Meine Forschungsthese, dass Sprachbildung im Textilunterricht anwendbar ist, konnte theoretisch belegt werden. In einer weiteren Untersuchung wäre es sinnvoll zu erforschen, wie sich dies in der Praxis umsetzen ließe und welche Methoden am erfolgversprechendsten sind.

Literaturverzeichnis und Internetquellen

<https://li.hamburg.de/contentblob/3850464/8fda434f-b754ce8916839227b7b65d6e/data/download-vortrag-sprachbildung.pdf>. [Letzter Zugriff am 12.01.2021].

Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.) (2010): Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn. S. 8-17.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden. S. 107-124.

Lange, Imke; Ingrid, Gogolin (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster. S. 9-45.

Corona und Homeschooling: Rolle rückwärts bei der Inklusion?

Pauline Becking

Erhebungszeitraum: 18.06.2020 – 08.07.2020

Erhebungsort: Osnabrück und Celle

Erhebungsinstrument: Standardisierte Befragung anhand eines Fragebogens

Forschungsthese: *Wie wirkt sich die veränderte Lernsituation der Schüler*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Homeschooling auf die Förderung dieser Kinder aus Sicht von Lehrkräften aus?*

Einführung

Während des Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020 befasste ich mich mit Homeschooling und seinen Auswirkungen auf die Förderung von Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt (dsFs). Aufgrund der Schulschließungen musste ich von der geplanten offenen Feldbeobachtung absehen und eine neue methodische Vorgehensweise finden. Ich passte meine Forschungsfrage den Gegebenheiten an und entdeckte einen neuen und interessanten Forschungsbereich.

Erkenntnisinteresse und Forschungsthese

Der Bereich der Inklusion ist im schulischen Kontext präsent. Individualisierter Unterricht ist eine zentrale Bedingung für eine Förderbeschulung.¹ Dabei sind intensive Begleitung, Betreuung und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte nötig. Im Corona-Lockdown musste der Unterricht in neue Formate transferiert werden, da ein Recht auf inklusive Bildung besteht.² Das Homeschooling, Lernen und Lehren auf Distanz, führte für Eltern, Lehrkräfte und Schüler*innen zu erheblichen Herausforderungen. Besonders eklatant waren die Auswirkungen auf die individuelle Förderung der Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt. Eltern von Kindern mit dsFs sind seltener in der Lage, angemessene Hilfestellungen beim Lernen zu geben.³ Die Aufrechterhaltung der didaktisch-methodischen Ansprüche an den Unterricht ist über Distanz kaum möglich. Die Unterstützung von Schüler*innen in prekären Lebensverhältnissen, die Ausbalancierung offener und geschlossener Aufgaben, Feedback der Schüler*innen und die Stärkung selbstgesteuerten Lernens sind im Homelearning kaum umsetzbar. Diese Aspekte sind besonders wichtig für Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt.⁴ Zudem fehlen die nötigen Strukturen und Voraussetzungen für gelungenes Distanzlernen.⁵ Empirische Befunde zeigen, dass das Recht auf (inklusive) Bildung während des Lockdowns für die Schüler*innen mit dsFs schwieriger umzusetzen war.⁶

¹ Vgl. Werning, R./Lütje-Klose, B.: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München 2016, S. 95f. ² Vgl. Goldan, J./Geist, S./Lütje-Klose, B.: Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld, in: Fickermann, Detlef/ Edelstein, Benjamin (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/New York 2020. S. 189-201, S. 195. ³ Vgl. ebd. S. 192-195. ⁴ Vgl. Meyer, H.: Die Vorzüge von Homeschooling sind eng begrenzt. Gespräch mit Hilbert Meyer. In: PÄDAGOGIK, Ausgabe 12. Weinheim 2020. S. 44-48. ⁵ Vgl. Casale, G./ Börner-Ringleb, M./ Hillenbrand, C.: Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. Zeitschrift für Heilpädagogik, vol. 71. 2020 (im Erscheinen). S. 254-267; Falck, J.: Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung. Zehn Thesen für eine sinnvolle Weiterentwicklung der Schulen nach Corona. In: PÄDAGOGIK Ausgabe 11. Weinheim 2020. S. 44-47. ⁶ Vgl. Goldan, J./ Geist, S./Lütje-Klose, B.: Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. S. 192-195.

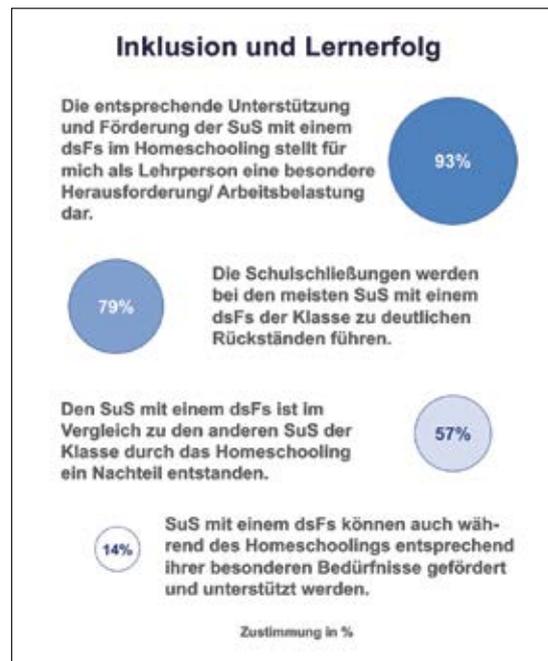


Abb. 1-3: Darstellung Pauline Becking.

Methodisches Vorgehen

Aufgrund dieser Erkenntnisse entwickelte ich die Forschungsthese, dass Schüler*innen mit dsFs Nachteile durch Corona-bedingtes Homeschooling erfahren. Ich entschied mich für einen standardisierten Fragebogen mit vorrangig geschlossenen Fragen an Lehrkräfte. Die Krise als Anlass zu nehmen, um gegenwärtiges Lehren und Lernen zu reflektieren und Möglichkeiten für zukünftiges Homeschooling zu eruieren, war mein Ziel. Ich entschied mich, meine Forschung an zwei Grundschulen durchzuführen, damit meine Datenerhebung ausreichend ist. Der Erhebungszeitraum startete am 18. Juni 2020 mit Zusendung des Fragebogens an beide Schulen und endete am 08. Juli 2020 mit der Rücksendung der ausgefüllten Fragebögen. Insgesamt erhielt ich 14 Fragebögen zurück.

Forschungsergebnisse

Zunächst stellte ich fest, dass vorrangig die Förderungsschwerpunkte *Lernen* mit elf Schüler*innen, *Körperlich-motorische Entwicklung* mit sieben Schüler*innen sowie *Sprachliches Handeln* und *Emotionale und soziale Entwicklung* mit je sechs Schüler*innen vorkamen. Die Datenauswertung ergab, dass sich die Aufgaben- und Unterrichtsformate kaum von den Formaten während des Regelunterrichtes unterschieden. Aufgabenblätter, Schulbücher und Arbeitshefte wurden von allen 14 befragten Lehrkräften häufig genutzt. Erklärvideos oder Videoclips

wurden nur von einer Lehrkraft häufig genutzt. Nie genutzt wurden Präsentationen, Schreib- oder Audiokonferenzen.⁷

Die Auswertung zeigt, dass die Lehrkräfte besondere Herausforderungen während der Lernbegleitung der Schüler*innen mit dsFs im Homeschooling vor allem darin sehen, *Die Eltern/SuS mit dsFs nicht zu überfordern* (13 von 14 Lehrkräften stimmten zu). Außerdem wurde die *Förderung der Schüler*innen* von neun Befragten als Herausforderung angesehen. Für Schüler*innen mit dsFs wird bei der Bearbeitung von Aufgaben mehr Zeit von den Lehrkräften veranschlagt (zwölf Ja-Stimmen). Die Mehrheit (13 von 14 Lehrkräften) stellt differenziertes Material für Schüler*innen mit dsFs zur Verfügung. Die Hälfte der Befragten gab an, dass sie die Materialien für Schüler*innen mit dsFs in Zusammenarbeit mit Förderlehrkräften erstellt. Alle befragten Lehrkräfte gaben an, dass eine Förderung und Betreuung von Schüler*innen mit dsFs nicht so umfangreich wie im Präsenzlernen möglich ist (14 Nein-Stimmen). Außerdem gaben 12 von 14 Befragten an, dass die Materialanpassung an den individuellen Leistungsstand der Schüler*innen mit dsFs zu zeitintensiv ist.

Die Grafik *Inklusion und Lernerfolg* veranschaulicht die Einschätzung des Lernerfolgs der Schüler*innen mit dsFs während des Homeschoolings. Die Zustimmung der befragten Lehrkräfte ist in

⁷ Vermerk der Lehrkräfte der Grundschule in Osnabrück: „(...) aus Gleichheitsgründen an der gesamten Schule gegen digitale Lehr-/Lernformate entschieden wurde, da ca. 20% der Schüler*innen nicht online sind“ (Beschluss des Kollegiums).⁸ Vgl. Falck, J.: Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung, S. 44-47.

Prozent dargestellt. Deutlich wird, dass die Unterstützung und Förderung der Schüler*innen mit dsFs leidet und als Herausforderung und Arbeitsbelastung für die Lehrkräfte empfunden wird (Zustimmung bei 95 %). Zudem ist die Mehrheit der Befragten der Meinung, dass die Schüler*innen nicht entsprechend ihrer besonderen Bedürfnisse gefördert und unterstützt werden können. Die Befragung bezüglich der Rückmeldungen der Eltern an die Lehrkräfte spiegelt wider, dass die Aufgaben im Homeschooling von den Schüler*innen mit dsFs nicht ohne Probleme bearbeitet werden können. Die Schüler*innen können die Aufgaben meistens nicht eigenständig lösen und benötigen größtenteils intensive Unterstützung bei der Bearbeitung.

Fazit und Ausblick

Meine Datenauswertung ergab, dass eine umfangreiche Förderung der Schüler*innen mit dsFs nicht möglich war. Die Folge war, dass Inklusion während der Corona-Pandemie in den Hintergrund rückte. Die Förderung der Schüler*innen mit dsFs stellte eine besondere Herausforderung und Belastung für die Lehrkräfte dar, was mit der zeitintensiven Differenzierung des Materials oder der Befürchtung der Überforderung der Schüler*innen und der Eltern beschrieben wurde. Eine eigenständige Aufgabebearbeitung für Schüler*innen mit dsFs war unmöglich, weshalb deutliche Lernrückstände zu erwarten sind. Die Ergebnisse der Befragung zur veränderten Lernsituation im Homeschooling während des ersten Lockdowns der Corona-Pandemie 2020 zeigte aus Sicht der befragten Lehrkräfte negative Auswirkungen auf die Förderung und Betreuung der Schüler*innen mit dsFs. Das Homeschooling erschwerte das Lehren und das Lernen vielseitig. Die Hypothese des Nachteils für Schüler*innen mit dsFs durch Corona-beding-

tes Homeschooling werden durch die Ergebnisse bestätigt. Sollte es zu weiteren Homeschooling-Phasen kommen, sollten Schüler*innen mit dsFs in der Notbetreuung untergebracht werden können, so dass eine professionelle Förderung und Begleitung im Rahmen der Inklusion gewährleistet wird. Es wird deutlich, dass eine erfolgreiche Förderung der Lernprozesse den Dialog, das Feedback und das Zusammensein beim Lernen benötigt. Begegnungen miteinander und das Arbeiten im persönlichen Kontakt sind ausschlaggebend für eine adäquate, professionelle, individuelle Förderung der Schüler*innen mit dsFs.

Literaturverzeichnis

Casale, G./Börnert-Ringleb, M./Hillenbrand, C.: Fördern auf Distanz? Sonderpädagogische Unterstützung im Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung während der COVID-19 bedingten Schulschließungen in den Regelungen der Bundesländer. Zeitschrift für Heilpädagogik, Vol. 71. Würzburg 2020. S. 254-267.

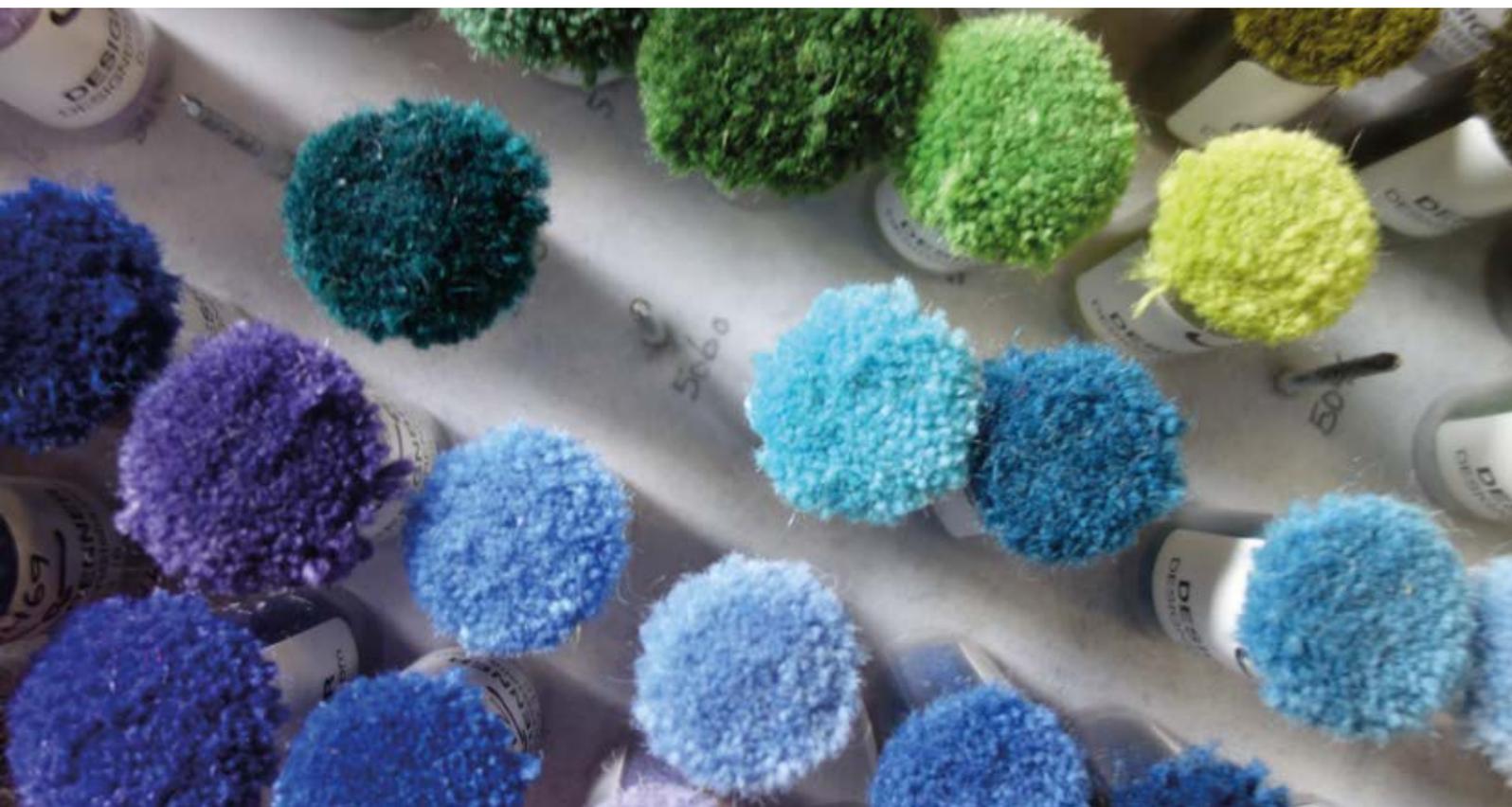
Falck, J.: Digitale Disruption zwischen Euphorie und Ernüchterung. Zehn Thesen für eine sinnvolle Weiterentwicklung der Schulen nach Corona, in: PÄDAGOGIK Ausgabe 11. Weinheim 2020. S. 44-47.

Goldan, J./Geist, S./Lütje-Klose, B.: Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – das Beispiel der Laborschule Bielefeld“, in: Detlef Fickermann/ Benjamin Edelstein (Hrsg.): „Langsam vermisste ich die Schule ...“. Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster/ New York 2020. S. 189-201.

Meyer, H.: Die Vorzüge von Homeschooling sind eng begrenzt. Gespräch mit Hilbert Meyer. In: PÄDAGOGIK, Ausgabe 12. Weinheim 2020. S. 44-48.

Werning, R./Lütje-Klose, B.: Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München 2016.

Foto: Lucia Schwalenberg.





Eindrücke aus Finnland: Aalto Universität/Eingangshalle; Universität Helsinki/Prof.in Piritta Seitamaa-Hakkarainen/Prof.in Sirpa Kokko; Urs Dierker/Nachhaltiges Kostümdesign; Handschuhe/Local Heritage Museum Rovaniemi; Makerspace Välttilä/Pirita Lauri; handgewebte Ranuus/Local Heritage Museum Rovaniemi; Universität Turku/Rauma Campus/Craft Teacher Education; Jättermateriaalikengät/Ana Nuutinen/Lappland Universität/Team-Ausstellung Arktikum.

Fotos: Bärbel Schmidt/Lucia Schwalenberg.

Finland Kooperationsreise: *Textiles Gestalten, Craft Education und Makerspaces*

Lucia Schwalenberg





Handgewebter Flickenteppich: Siida Sámi Museum, Inari. Schuhe aus Rentierleder: Local heritage Museum, Rovaniemi. Handschuhe: Siida Sámi Museum, Inari. | Handwoven Rag-Rug: Siida Sámi Museum, Inari. Shoes of reindeerskin: Local heritage Museum, Rovaniemi. Gloves: Siida Sámi Museum, Inari.

Textiles Gestalten, Craft Education und Makerspaces war der Fokus für eine Kooperationsreise nach Finnland von Prof.in Dr.in Bärbel Schmidt und Lucia Schwalenberg. Nordische Länder wie Finnland verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz der Craft Education. Dies beinhaltet lebenslanges, generationen- und kulturübergreifendes Lernen. Dieses pädagogische Konzept findet sich in unterschiedlichen Schulformen, in der universitären Ausbildung, in der finnischen Handwerksorganisation TAITO sowie in Makerspaces und Bildungswerkstätten. Das Projekt wird gefördert durch das Niedersächsische Kultusministerium durch das Programm INTENSIVInternational zur Stärkung europäischer Kooperationen. Das Vorhaben wird fortgesetzt durch das Ausloten konkreter Kooperationsoptionen mit finnischen Universitäten, der Universität Osnabrück als niedersächsischer Hochschule und dem Textile Research Centre Leiden/Niederlande.

Endlose grüne Wälder, gespickt mit glitzernden Seen, umgeben von einem Archipel von Inseln. Ein Flug über Finnland aus dem dicht besiedelten Deutschland fühlt sich an wie das Eintauchen in eine tiefe Kraft der Natur.

Der Inari-See ist ein Heiligtum der Samen, der indigenen Volksgruppe im Norden Europas – mit eigener Geschichte, Sprache, Kultur und Lebensweise. Die Samen bevölkern die arktischen Regionen Finnlands, Schwedens, Norwegens und Russlands. Das Siida Sámi Museum am Ufer des Sees, gibt Einblicke in die Kultur der Samen und die Natur Lapplands. Der Inari-See inmitten der Einsamkeit Lapplands ist ein perfekter Start für eine Reise durch Finnland. Wir treffen unsere Studentin Lisa in einem typisch finnischen Mökki,

Jättematerialikengät: Ana Nuutinen, Team-Ausstellung der Lappland Universität, Arktikum Rovaniemi. | Jättematerialikengät: Ana Nuutinen, team-exhibition University of Lapland, Arktikum Rovaniemi.

In August 2021 Prof. Bärbel Schmidt/Textile Studies and research associate Lucia Schwalenberg went to Finland on a cooperation tour. The trip was funded by the Lower Saxony Ministry for Science and Culture, through the support program INTENSIVinternational that aims at strengthening the cooperation between European countries. Nordic countries like Finland are pursuing a holistic approach to Craft Education. They treasure lifelong learning, which is cross-generational, cross-cultural and interdisciplinary. In addition to finding this learning methodology in the different schools and universities across Finland, it is also embedded in the Craft Organization Taito and several Makerspaces.

Endless green woods, speckled by glittering lakes, surrounded by an archipelago of islands. Flying over Finland from densely populated Germany feels like immersing into a deep force of nature.

Lake Inari is a sanctuary of the Sami, the indigenous people of northern Europe - with their own history, language, culture and way of living. They populate the Arctic regions of Finland, Sweden, Norway and Russia. The Siida Sámi Museum, situated on the banks of the Lake, gives an insight into the Sámi culture and the nature of Northern Lapland. Calming down at Lake Inari is the perfect start to a journey through Finland. We met up with our student Lisa in a typical Finnish Mökki (cabin)





Handgewebte Raanus aus Wolle und Leinen: Local Heritage Museum, Rovaniemi. | Handwoven woolen Ranuus: Local Heritage Museum, Rovaniemi.

einer Hütte mit eigener Sauna. Die nahen Wälder sind gefüllt mit wilden Beeren und Pilzen. Die Samen haben eine überlieferte textile Kultur mit typischen Kopfbedeckungen, Kleidung, Handschuhen und Schuhen.

Von hier fuhren wir 350 Kilometer südlich nach Rovaniemi, mit mehr Rentieren als Menschen auf der einsamen Strecke. Rovaniemi liegt auf dem Polarkreis. Die Stadt beherbergt die Lapland Universität als eine der nördlichsten Universitäten der Welt.

An dieser Universität, wie an allen anderen Hochschulen, die wir auf unserer Reise besuchten, nahmen wir textile Kultur als integralen Bestandteil des finnischen Kulturerbes wahr. Dies gilt gleichermaßen für Textildesign, Textilkunst und Handwerk. Die Werkstätten sind hervorragend ausgestattet und die Räume großzügig. Wellbeing und Vertrauenskultur sind maßgeblich für die finnische Lebensphilosophie und Bildung sowie ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Webstühle, Färbereinrichtungen, Näh-, Strick- und Stick-Maschinen sind frei zugänglich. Individuelle studentische Arbeitsplätze und selbstbestimmte Räumlichkeiten sind weit verbreitet. Erasmus-Studentin Lisa schätzt diese nordische Wohlfühl-Atmosphäre, uns ging es ebenso.

Eine traditionelle Art von Textilien in Finnland sind die wundervoll handgewebten Ranuus (Decken). Das Local Heritage Museum in Rovaniemi zeigt eine Sammlung von Streifen in Leinwandbindung. Das Muster gestaltet sich aus einzelnen Streifen, Streifengruppen oder Rya-Flottungen. Das Garn ist handgefärbt. Die Ranuus wurden als Überwürfe verwendet für Holzbänke oder Kutschbänke. Die Bänke konnten häufig zur Breite eines schmalen Bettes ausgezogen werden.

Finnland ist auch für seine Textilindustrie bekannt, zum Beispiel für Druckdesign von Marimekko. Auf unserem Weg Richtung Süden stoppten wir bei der bekannten Jacquardweberei Lapuan Kankurit.

equipped with a Finnish Sauna. The surrounding woods were filled with wild berries and mushrooms. The Sami people have an ancient textile tradition with clan typical headpieces, costumes, gloves and footwear.

From here we drove south for 350 kilometres to Rovaniemi, seeing more reindeers than men along the way. Rovaniemi is situated on the arctic circle. It is the home of the University of Lapland, which is one of the northernmost universities of the world.

At this university, as well as at every other university we visited throughout the travel, we observed that textile culture is an integral part of the Finnish cultural heritage. This applies equally to textile design, textile art and handcraft. The workshops are excellently equipped, and the studios spacious. Wellbeing and culture of trust are crucial to the Finnish philosophy of life and education, and a feeling of togetherness. Looms, dyeing facilities, sewing-, knitting- and embroidery-machines can be used as they like. Individual student workspaces and self-determined spaces for interaction are spread out. Erasmus exchange student Lisa appreciates the Nordic feelgood atmosphere, just like we instantly did.

A traditional type of textiles in Finland are the beautiful handwoven Ranuus (blankets). The Local Heritage Museum in Rovaniemi shows a collection of stripes in plain weave. The pattern is composed of stripes, groups of stripes or Rya pile. The yarn is dyed with plant dyes. These Ranuus were used as coverings for wooden benches in the living room, or for coach-boxes. The bench can often be extended to the size of a narrow bed.

Finland is also known for textile industry, for example printed designs from Marimekko. On our way further south, we stopped at the well-known jacquard weaving mill Lapuan Kankurit.

Wir wurden herzlich in deutscher Sprache Willkommen geheißen von Jaana und Esko Hjeit. Jaana und Esko sind die vierte Generation in der Leitung des Textilunternehmens. Die Unternehmensphilosophie basiert auf hochwertigem nordischem Design und auf inspirierenden Kooperationen mit Textildesign-Studierenden und Universitäten. Lapuan Kankurit baut außerdem auf langwährende Partnerschaften mit Designerinnen und Designern.

Rauma an der Westküste Finnlands ist Weltkulturerbe für seine gut erhaltene Holzhaus-Architektur. Rauma ist auch Finnlands ehemalige Klöppelspitzen-Stadt. Direkt neben dem historischen Stadtkern befindet sich der Rauma Campus der Universität Turku. Der größte Studiengang ist die finnische Craft-Teacher-Education. Das Bildungskonzept basiert auf einem ganzheitlichen Ansatz von gestalterischen Lernmethoden für Grundschullehrer*innen und Bildung für frühkindliche Bildung. Der Campus beherbergt Werkstätten, eine Lehrschule und einen idyllischen Schulgarten.

In Turku, der früheren Hauptstadt Finnlands, besuchten wir TAITO, in unmittelbarer Nähe zum handwerklichen Freilichtmuseum. TAITO ist von der UNESCO als immaterielles Weltkulturerbe gelistet und ist Finnlands größte Fachinstitution für Bildung und Beratung im Bereich des gestaltenen Handwerks. TAITO leitet Handwerksläden mit angeschlossenen Ausbildungswerkstätten und bietet ein breites Netz regionaler Bildungsangebote für Kinder und Erwachsene. In Turku gehört zum TAITO-Shop eine angegliederte Webwerkstatt ausgestattet mit Kontermarsch-Webstühlen, Schärbaum und Webmaterial. Der Shop bietet neben Material und Kursen einfache Webgeräte für Anfänger*innen und Kurse in textilen Techniken an.

Nach einem wunderbaren Zwischenstop auf der grünen Insel Kemiö, besuchten wir Fiskars, dem Gründungsort des gleichnamigen finnischen Traditionsbetriebs für Scheren und Metallwerkzeuge. Das Areal ist inzwischen umgewandelt in eine Künstler*innen-Kolonie mit Werkstätten und Galerien. Die Jubiläumsausstellung zeigte zeitgenössisches Kunsthandwerk und Textilkunst.

Here we were warmly welcomed by German-speaking Jaana and Esko Hejt. Jaana and Esko are the 4th generation leading the textile company. The company philosophy is to offer the high-end Nordic design and also to inspire cooperation with textile design students and universities. They also count on long-lasting partnerships with designers.

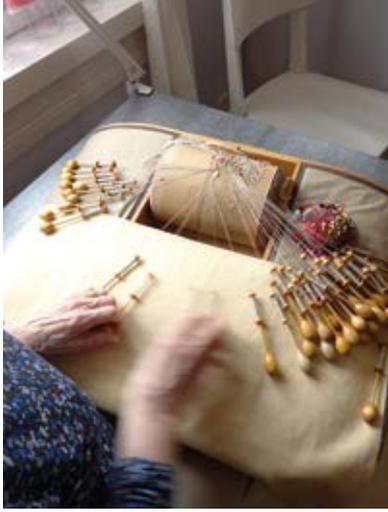
Rauma on the west coast of Finland is World Cultural Heritage site for its well-preserved wooden town architecture. Rauma is also Finland's foremost bobbin lace making town. Next to the historic center is the Rauma Campus of Turku University: Their main study is the education of Finnish Craft Teachers. The educational concept reflects a holistic approach of Craft and Design learning, for primary teachers and early childhood education. The campus includes workshop facilities, a training school and an idyllic school garden.

In Turku, which is Finland's former capital, we visited Taito, located near to the living handicraft museum. Taito is listed by UNESCO as an Intangible Cultural Heritage, being Finland's foremost provider of craft, consulting and educational services. Taito manages craft shops with associated workshop facilities, as well as remote education. In Turku next to the craft shop, we were shown a weaving workshop equipped with countermarch-loom, warping mill and weaving material. They also sell simple weaving kits for beginners, and courses on specific textile techniques.

After a wonderful stopover on the green island of Kemiö we stopped in Fiskars, the place where the company making Finnish traditional scissors and metal tools was founded. The site is now transformed into an artists' colony with workshops and galleries. The anniversary exhibition showcased contemporary craft and textile art.

Foto: Lapuan Kankurit: Jacquardweberei, Lapua. | Lapuan Kankurit: Jacquard weaving mill, Lapua.





Spitzenklöppeln, Rauma. | Bobbin lace making, Rauma.

1.500 Kilometer südlich des Inari-Sees erreichten wir die lebendige Metropole Helsinki an der Schärenküste. Drei Tage gepackt mit Programm. Oodi, Helsinkis neue Zentralbibliothek: Dies ist viel mehr als eine traditionelle Bibliothek, es ist Helsinki's Treffpunkt Nummer eins. Ausgebreitet über drei Etagen sind Möglichkeiten für 3D-Druck, Lasercut, Nähen, Videospiel, Tonstudios, Bücher, Kinderareal, Kino und Café.

1.500 kilometers south from Lake Inari, we reached the vibrant metropolis Helsinki located on the south coast. 3 days packed with program. Oodi, Helsinki's new Central Library: This is much more than a traditional library, it is Helsinki's #1 Meeting Place. Spread out over three floors are facilities for 3D-printing, laser cutting, sewing, video-gaming, music rooms, books, children's area, cinema and Café.

Maker culture und Design learning sind die Forschungsschwerpunkt von Prof.in Pirita Seitamaa-Hakkarainen von der Universität Helsinki. Sie gab uns einen Einblick in ihre Forschungsarbeit und die Werkstätten. Auf dem Arabia Campus stellte Tiina Karhu von der Metropolia Universität ein Projekt für Trauertextilien gewebt auf dem Digital-Jacquard TC2 vor.

Maker culture and Design learning are the research topics of Prof. Pirita Seitamaa-Hakkarainen of University of Helsinki. She gave a glimpse into her research and workshop areas. At the Arabia Campus, Tiina Karhu from Metropolia University introduced a project for funeral textiles woven on TC2.

Välitila Studio ist ein perfekt ausgestatteter neuer Makerspace, geleitet von der finnischen Textildesignerin und Aalto-Absolventin Pirita Lauri. Ihr Hintergrund sind Färbemethoden mit Naturpigmenten und Polsterei, außerdem Tufting, Stricken, Nähen und Weben. Piritas Unternehmensphilosophie ist es, einen Makerspace für Professionelle anzubieten, wie Studierende nach dem Abschluss, freiberufliche Textildesigner*innen und Künstler*innen.

Välitila Studio is a perfectly equipped new Makerspace run by Finnish textile designer and Aalto graduate Pirita Lauri. Her background is dying with natural pigments and upholstery, as well as tufting, knitting, sewing and weaving. Pirita's philosophy is to offer a makerspace for professionals, aiming at students after graduation, freelance textile designers and artists.

Aalto Universität: Prof.in Maarit Salolainen zeigte die unglaublichen Werkstattkapazitäten, inklusive

Aalto University: Prof. Maarit Salolainen presented the incredible facilities, including an industrial jac-

TAITO, Anbieter für gestaltendes Handwerk und Ausbildung. TAITO-Shop und Werkstätten, Turku. | Taito Finnish craft association's shop and workshop facilities Turku.





Grüne Wälder, Insel Kemiö. Ausstellung in der Künstler*innen-Kolonie Fiskars, Tiina Karimaa. | Green woodland, Island Kemiö. Artists' colony Fiskars: Exhibit, Tiina Karimaa.

einer Industrie-Jacquardmaschine, zwei digitalen TC2-Jacquardwebstühlen, digitalen Schaft- und Kontermarsch-Webstühlen, Strick-, Färbe- und Druckbereich. Für das Aalto Chem Bioproduct Centre stellte Nina Forsman Materialforschung und das Projekt Ioncell vor, Urs Dierker präsentierte seine nachhaltige Kostümdesign-Forschung, Marja Rissanen Studien zu wasserabweisenden Textilien und Janika Lehtonen die Aalto Summer-school.

Softislab ist ein Pop-up Makerspace in Helsinki. Für vier Wochen in den Räumen einer lokalen Künstler*innen-Vereinigung gelegen, ist die Fläche ausgestattet mit Webstühlen, Näh- und Strickmaschinen und zeigt die Ergebnisse der eingeladenen Residents. Pirita Lauri vom Vätila Studio half mit ihrem TC2-Webstuhl. Die Resultate sind inspirierend. Das Ziel der Gruppe ist es, den Bedarf einer solchen Initiative zu dokumentieren und nach permanenten Räumlichkeiten zu suchen. Die Vision ist es, einen Makerspace anzubieten, der von Professionellen genauso genutzt wird wie von der örtlichen Gemeinschaft, Kindern, Jugendlichen, Arbeitslosen und – einfach allen Textilinteressierten. Ein ermutigendes Beispiel ...

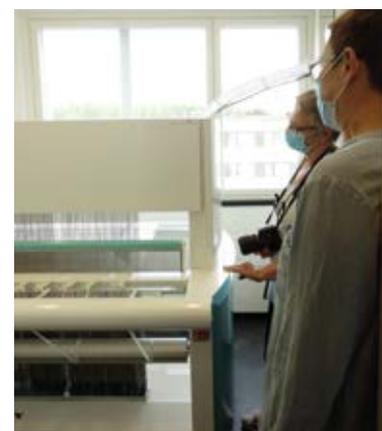
Danke an ... alle, die geholfen haben und Informationen geteilt haben, um diese Forschungsreise nach Finnland zu planen. Ein besonderer Dank/kitoos an Lisa Schreiber, Pirita Seitamaa-Hakkarainen, Pirita Lauri, Urs Dierker und Katja Huhmarkangas.

quard machine, two digital TC2 jacquards, digital shaft- and countermarsh looms, knitting-, dyeing- and printing-areas. Aalto Chem Bioproduct Centre introduced material research with Nina Forsman/ Ioncell, Urs Dierker/circular costume design, Marja Rissanen/water repellency and Janika Lehtonen/ summerschool.

Softislab is a pop-up Makerspace in Helsinki. For 4 weeks located in the space of the local artists' association, the space is equipped with looms, sewing and knitting machines and showcasing the results of the participants/residents. Pirita Lauri from Vätila Studio helped with her TC2 loom. The result is inspiring. The aim of the group is to document the need for such an initiative, and looking for a permanent space. The philosophy was to offer a Makerspace to be used by professionals as well as the local community, children, young adults, unemployed and – just everybody who loves textiles. An encouraging example ...

Thanks to ... Everybody who helped and shared information for planning this research travel to Finland. A special kitoos/thank you to Lisa Schreiber, Pirita Seitamaa-Hakkarainen, Pirita Lauri, Urs Dierker and Katja Huhmarkangas.

Universität Helsinki: Webwerkstatt mit Prof.in Pirita Seitamaa-Hakkarainen und Prof.in Sirpa Kokko. Arabia Campus/Metropolia Universität. Makerspace Vätila Studio/Pirita Lauri mit Digitaljacquard TC2. | University of Helsinki: Weaving Workshop with Prof. Pirita Seitamaa-Hakkarainen and Prof. Sirpa Kokko. Arabia Campus/Metropolia University. Makerspace Vätila Studio/Pirita Lauri with TC2.





Aalto Universität/Eingangshalle: Bärbel Schmidt, Lucia Schwalenberg. (rechts nach links). Aalto Webwerkstatt: Bärbel Schmidt, Maarit Salolainen, Lucia Schwalenberg. Urs Dierker erklärt Bärbel Schmidt sein nachhaltiges Kostümdesign. | Aalto University/Entrance hall: Bärbel Schmidt, Lucia Schwalenberg. (right to left). Aalto weaving workshop: Bärbel Schmidt, Maarit Salolainen, Lucia Schwalenberg. Urs Dierker explaining his circular costume design to Bärbel Schmidt.



Oodi: Helsinki's neue Zentralbibliothek mit Makerspaces neben Büchern.
Oodi: Helsinki's new library with maker facilities next to books.

Aalto Universität, Helsinki-Espoo: Werkstattgebäude für Textil mit Webwerkstatt und digitalem Jacquardwebstuhl ,TC2. | Aalto University, Helsinki-Espoo: Textile workshop building with weaving lab and digital jacquard loom TC2.

Softislab: Pop-up Makerspace, Helsinki. Maija Järviemi, Dr. Bärbel Schmidt.



Kooperationsreise Niederlande/Belgien:

Textiles Gestalten, Craft Education und Makerspaces

Netherlands/Belgium Cooperation Tour:

Textile Studies, Craft Education and Makerspaces

Lucia Schwalenberg

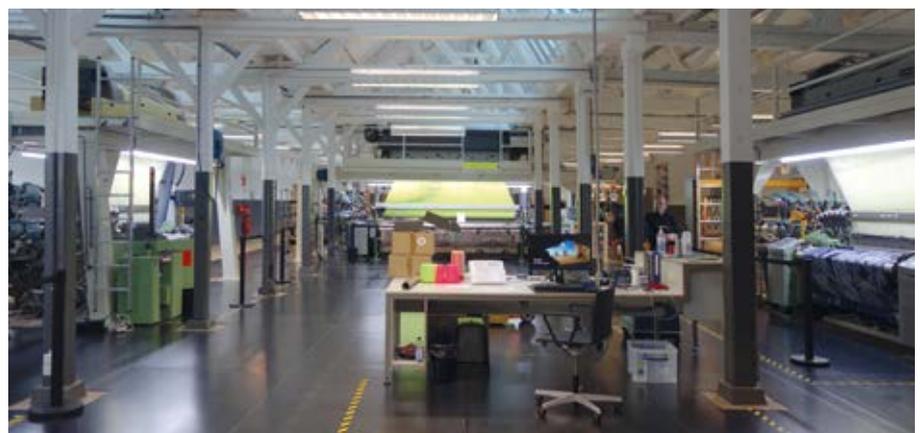
Textiles Gestalten, Craft Education und Makerspaces war der Fokus für eine Kooperationsreise in die Niederlande und Belgien von Prof.in Bärbel Schmidt und Lucia Schwalenberg. Das Textile Gestalten der Universität Osnabrück offeriert ein Lehrangebot, in dem die Studierenden erfahren, das Wissen unbegrenzt und Lernen lebenslang ist. Textiles Gestalten kennzeichnet eine große Verantwortung in Bezug auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und gestalterische Fertigkeiten.

Das Projekt ist gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur durch das Programm INTENSIVinternational zur Stärkung europäischer Zusammenarbeit. Die Kooperationsreise folgt der vorangegangenen Recherchereise nach Finnland. Ziel ist es, ganzheitliche Bildungsansätze für Textiles Gestalten und Craft Education zu erforschen mit generationen-, kultur- und disziplinübergreifenden lebenslangen Lernprozessen. Geplant sind konkrete Kooperationsmöglichkeiten und Know-how-Transfer zwischen Bildungsinstitutionen nordischer Länder, der Universität Osnabrück als niedersächsischer Hochschule und den benachbarten Niederlanden und Belgien zu schaffen für Studierende und Hochschulangehörige. Der Fokus der Forschung liegt auf Makerspaces als zukunftsorientierten Räumen im Sinne des Teilens von Bildung, Ausstattung und wirtschaftlichen Gütern als Orten gemeinsamen Wissenstransfers.

Textile Studies, Craft Education and Makerspaces were the main topics of a cooperation tour to the Netherlands and Belgium by Prof. Bärbel Schmidt and Lucia Schwalenberg/Osnabrück University. The goal of the Textile Studies program at Osnabrück University is to train future teachers of textiles studies, to stimulate the students' curiosity and interest in textiles and encourage further studies in textile culture. The Textile Studies department offers an academic setting in which students discover that knowledge is unlimited and learning is for life. Textile Studies has a special responsibility to promote Education for Sustainable Development and creative skills.

The project is funded by the Lower Saxony Ministry for Science and Culture through the support program INTENSIVinternational which aims to strengthen pan-European collaborative projects. This project follows on from a research trip to Finland. Its goal is to investigate holistic educational approaches to Textile and Craft Education as a cross-generational, cross-cultural and interdisciplinary lifelong learning process. Its aim is to explore concrete possibilities for cooperation between Nordic Craft and Textile Education Institutions, Osnabrück University/Lower Saxony and our neighbours the Netherlands and Belgium for student, staff and knowledge exchanges. The focus of the research is on Makerspaces as future-oriented locations for a shared economy, shared education and equipment and as places for joint knowledge transfer.

Impressionen aus den Niederlanden und Belgien: TextielMuseum Tilburg/Außenansicht; Textile Research Centre, Leiden/Gillian Vogelsang-Eastwood/Bärbel Schmidt; Textlab Liège/design station; Fashion for Good/Hul de Kes; Waag TextileLab/Michelle Vossen/Maro Pebo/Bärbel Schmidt; Waag TextileLab/Gildeversammlungsaal; Waag TextileLab/Amsterdam; TextielLab Tilburg/Jacquard-Weblabor.
 Fotos: Bärbel Schmidt/Lucia Schwalenberg | Impressions from the Netherlands and Belgium: TextielMuseum Tilburg/outside view; Textile Research Centre, Leiden/Gillian Vogelsang-Eastwood/Bärbel Schmidt; Textlab Liège/design station; Fashion for Good/Hul de Kes; Waag TextileLab/Michelle Vossen/Maro Pebo/Bärbel Schmidt; Waag TextileLab/guild auditorium; Waag TextileLab/Amsterdam; TextielLab Tilburg/jacquard weaving lab.
 Fotos: Bärbel Schmidt/Lucia Schwalenberg.





Fashion for Good, Amsterdam: Pflanzenfärbung/Hul le Kes; veganes Leder/Phool Fleather; Spargelmaterien/Happy van der Heide.
Fashion for Good, Amsterdam: Botanical colours/Hul le Kes; vegan leather/Phool Fleather; asparagus surface/Happy van der Heide.

Veganes Leder aus Abfällen von Tempelblumen, Oberflächen aus Spargelschalen, biologisch abbaubarer Glitzer aus Eukalyptusbäumen: das Fashion for Good in Amsterdam ist voll gepackt mit Materialrecherche, Entdeckerfreude und Alternativen zur zerstörerischen Mode Industrie.

Vegan leather from temple flowers, surfaces made of asparagus peel, biodegradable ecoglitter from eucalyptus trees: Located in Amsterdam, Fashion for Good is packed with material research, explorer skills and alternatives to an otherwise mostly damaging fashion industry.

Fashion for Good ist eine globale Initiative, die darauf zielt, Mode positiv umzuwandeln. Zur Initiative gehört ein Museum im Herzen Amsterdams. Der Fokus des Museums liegt auf innovativen Technologien und Geschäftsmodellen, die das Potential haben, die Mode-Industrie zu transformieren und zu wandeln. Außer dem Museum bietet Fashion for Good Coworking Räume, die ein kollabrotives Arbeiten ermöglichen, um positive Kräfte in der Mode-Industrie zu stärken. Gemeinsames Ziel sind die fünf Essentials: Material (sicher, gesund und entworfen für Wiederverwendung und Recycling), Wirtschaft (zirkulär, geteilt und wohltuend für alle), Energie (erneuerbar und sauber), Wasser (sauber und verfügbar für alle) und Leben (Lebens- und Arbeitsbedingungen, die gerecht, sicher und befriedigend sind).

Fashion for Good is a global initiative aiming to make fashion good with a museum in the heart of Amsterdam. The focus is on innovative technologies and business models that have the potential to transform and change the fashion industry. In addition to its museum in Amsterdam, Fashion for Good offers a coworking space that allows partners to collaborate in making fashion a force for good. Common goals are the five essentials: material (safe, healthy and designed for reuse and recycling), economy (circular, shared and benefiting everyone), energy (renewable and clean), water (clean and available to all) and lives (living and working conditions that are just, safe and dignified).

Waaq/TextileLab, Amsterdam: Historischer Gildeversammlungssaal mit Michelle, Maro, Bärbel; Material Archiv mit Flyer und Silikonexperimenten.
Waaq/TextileLab, Amsterdam: Historical guild auditorium with Michelle, Maro, Bärbel; material archive with leaflet and silicone skin.



Gillian Vogelsang-Eastwood und Prof.in Bärbel Schmidt im Austausch über historische Textilien/Textile Research Centre, Leiden.
Gillian Vogelsang-Eastwood and Prof. Bärbel Schmidt discussing historical textiles/Textile Research Centre, Leiden.



Fashion for Good sucht Start-ups mit innovativen Materialien oder Techniken. Das niederländische Designduo Hul de Kes gestaltet Kleidung von Hand aus abgelegten, gebrauchten Textilien mit Zeichen von Gebrauch und Benutzung. Hul de Kes bietet einen Färbe-, Reparatur- und Reshare-Service an. Happy van der Heide kreiert Einzelstücke aus Fischleder von einheimischen Fischern. Fleather ist ein veganes Leder, entwickelt aus Blumenabfällen von indischen Tempelplanzen. Fashion for Good ermöglicht inspirierende Einblicke in nachhaltige Alternativen der Mode- und Textil-Produktion: Ein perfekter Start für eine Recherchereise in die Niederlande und Belgien.



Fashion for Good scouts start-ups with innovative materials or techniques. Dutch designers Hul de Kes makes garments by hand using leftovers or antique fabrics showing signs of wear and tear. Hul de Kes offers a dyeing, mending and reshare service. Happy van der Heide creates unique items out of fish leather supplied by local fishermen. Fleather is a vegan leather developed out of flower waste from Indian temple flowers. Fashion for Good gives an inspiring insight into sustainable alternatives for the production of fashion and textiles: This marked a perfect start to our research trip to the Netherlands and Belgium.

Technologie ist nicht neutral – das ist die Philosophie der Waag, einem Zukunftslabor für Technologie und Gesellschaft. Gelegen in einem historischen Gebäude im Herzen Amsterdams war die Waag im Laufe der Geschichte Stadttor, Waage und Gilde-Versammlungsort. Das Gilde-Auditorium gehört nun zur Waag als transdisziplinärem Team aus Designer*innen, Künstler*innen und Wissenschaftler*innen. Die öffentlich geförderte Institution strebt danach, eine offene, ehrliche und inklusive Zukunft zu entwickeln. Das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft und die Europäische Union fördern die Waag, um Design, Technologie, Netzwerk und Bildung zu stärken und gesellschaftliche Herausforderungen zu lösen.

Technologie ist nicht neutral - this is the philosophy of Waag, a futurelab for technology and society. Situated in a historical city gate and weighing house, the Waag was formerly the meeting place for guilds in the heart of Old Amsterdam. The guild auditorium is part of the Waag, which consists of a transdisciplinary team of designers, artists and scientists. The publicly-funded institution aims to design an open, honest and inclusive future. The Dutch Ministry of Education, Culture and Science as well as the European Union support Waag, which aims to use design, technology, networking and education to address social challenges.



Foto links:
Waag: FabLab and TextileLab, Amsterdam.

Foto unten:
Fashion for Good, Amsterdam.





Musterbuch aus dem 17. Jahrhundert aus Nürnberg und deutsche historische Kopfbekleidung aus der Sammlung des Textile Research Centre, Leiden.
17th century sample book for embroidery from Nürnberg and German costume caps, stored in Textile Research Centre, Leiden.

Die Waag bündelt Aktivitäten in unterschiedlichen Research Labs, um Menschen darin zu stärken, die Zukunft aktiv zu gestalten. Das TextileLab als eines davon kümmert sich um Kreislaufwirtschaft, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit innerhalb der sich wandelnden Mode- und Textilindustrie. Das Lab kombiniert Materialrecherche mit einem Materialarchiv und erforscht derzeitige oder überlieferte Produktionsprozesse in analogen und digitalen handwerklichen Techniken. Das TextileLab ist einbezogen in Workshops, Konferenzen und Bildungsprojekte. Kernpunkt der Arbeit ist die Fabricademy, die Bildung für unterschiedliche Zielgruppen bietet. Danke an Michelle und Maro, Cecilia Raspanti und Ista Boszhard, die den Besuch möglich machten.

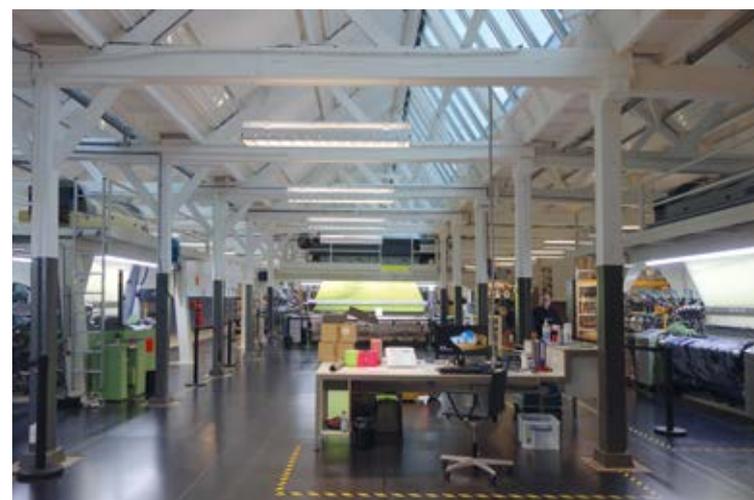
Von Fragen der globalen Modeindustrie zu einer Schatztruhe historischer Textilien: Das Textile Research Centre/TRC ist eine unabhängige Stiftung im Herzen des historischen Stadtkerns von Leiden. Ziel ist es, Textilien im Kontext von Wissenschaft, Handwerk und Bildung zu erforschen. Dabei fokussiert das TRC auf die Themen Kleidung und Identität und textile Technologien aus vorindustrieller oder industrieller Zeit. Die ständig wachsende Kollektion umfasst mehr als 30.000 Textilien und wird open access publiziert. Der Schwerpunkt liegt auf europäischer Bekleidung, insbesondere aus

Brückenschlag zwischen Vergangenheit und Zukunft: TextielMuseum, Tilburg. | Bridging the gap between the past and the future: TextielMuseum, Tilburg.

Waag bundles its activities in several Research Labs to empower people to design the future. One of them – the TextileLab – focuses on circularity, sustainability and equality within the changing fashion and textile industry. The Lab combines material research with a material archive, current and historical manufacturing processes as well as analogue and digital craft techniques. The TextileLab contributes to workshops, conferences and education projects. The outcomes of their projects are displayed in the Fabricademy. Thanks to Michelle and Maro for hosting us and to Cecilia Raspanti and Ista Boszhard for making our visit possible.

Having examined questions of global fast fashion, we were immersed in a treasure trove of historical textiles. The Textile Research Centre/TRC is an independent foundation located in the historic centre of Leiden. Its aim is to study textiles in the context of science, crafts and craft education. The TRC does this by focussing on dress and identity as well textile technology from both pre-industrial and industrial times. The collection, with more than 30 000 textiles, is constantly growing, and is published online under open access. The core focus is on European garments, in particular from the Netherlands and Germany. The collection includes a library and an exhibition space and is supplement-

TextielLab: Textiles Wissenzentrum, Tilburg. | TextielLab: Knowledge centre for textiles, Tilburg.





Long Live Fashion! Installation Christien Meindertsma in Kooperation mit Wolkat Textil-Recycling; fixing-fashion-room, Reparatur-Handbuch: TextielLab und TextielMuseum, Tilburg. | Long Live Fashion! Installation Christien Meindertsma in cooperation with Wolkat textile recycling; fixing-fashion-room, mending guide: TextielLab and TextielMuseum, Tilburg.

den Niederlanden und Deutschland. Die Sammlung wird ergänzt durch eine Bibliothek und einen Ausstellungsraum. Im Angebot sind Kurse und Recherchemöglichkeiten für internationale Studierende, Wissenschaftler*innen und Designer*innen.

Der Besuch bei Gillian Vogelsang-Eastwood als Direktorin war eingebettet in die Unterzeichnung eines Kooperationsvertrags zwischen dem Textilen Gestalten der Universität Osnabrück und dem TRC. Studierende aus Osnabrück werden unter Anleitung von Prof.in Bärbel Schmidt unidentifizierte niederländische und deutsche regionale Bekleidung aus dem TRC analysieren. Die Forschung wird in einer Online-Ausstellung und einer Publikation münden. Das Forschungsprojekt ist gefördert vom Niedersächsischen Kultusministerium zur Förderung der niederländischen und deutschen kulturellen Beziehungen. Kostbare textile Arbeiten gingen auf die Reise nach Osnabrück, um untersucht zu werden: historische niederländische und deutsche Kappen, Tücher, Westen, Schürzen und Röcke.

Ein Brückenschlag zwischen Vergangenheit und Zukunft ist Kern des TextielMuseum Tilburg. Das Museum ist gleichzeitig ein textiler Arbeitsort und ist untergebracht in einer ehemaligen Textilfabrik, die mit einem Neubau verbunden wurde.

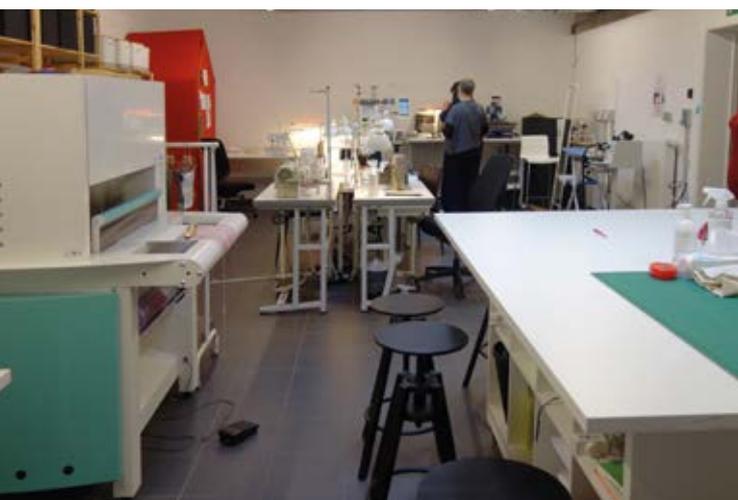
Textlab Liège: Fanny Van hammée erläutert die digitale Stickmaschine. Textlab Liège: Fanny Van hammée introducing the digital embroidery machine to Bärbel Schmidt.

ted by workshops and research facilities for international students, scientists and designers.

Our visit to the TRC's director Gillian Vogelsang-Eastwood included signing a cooperation contract between University Osnabrück/Textile Studies and the TRC. This cooperation will enable Textile Studies students from Osnabrück to analyse unidentified Dutch and German regional dresses from the TRC collection under the supervision of Prof. Bärbel Schmidt. The research will culminate in an online exhibition and a booklet. The work is being supported by the Lower Saxony Ministry for Science and Culture for the development of German-Dutch cultural relations. Among the precious pieces which have found their way to Osnabrück University for examination are historical Dutch and German caps, shawls, bodices, aprons and skirts.

Bridging the gap between the past and the future is a core purpose of the TextielMuseum Tilburg. The working museum is located in a former textile factory which is now linked to a new building.

Micro-Fabrik: Modestudierende fertigen Einzelstücke aus Second-hand-Textilien. Long live Fashion! Exhibition: TextielLab and TextielMuseum, Tilburg. | Microfactory: Fashion items custom-made from second-hand textiles with a small machine park run by fashion students. Long live Fashion! Exhibition: TextielLab and TextielMuseum, Tilburg.



Das Museum ist eine weltweit einzigartige Kombination aus Industrieerbe und zukunftsorientiertem textilem Innovationszentrum. Die ehemalige Schafzuchtregion Brabant ist charakterisiert durch Aufstieg und Fall der Textilindustrie. Die Geschichte ist visualisiert in einer Wolledeckenfabrik und einem Damast-Websaal aus dem 19. Jahrhundert. Neben den historischen Jacquardwebstühlen befinden sich ein umfangreiches Archiv an Musterzeichnungen, Lochkarten, Musterbüchern und Leinendamast. Das TextielLab ist ein textiles Wissenszentrum, außergewöhnlich ausgestattet mit industrieller Technologie im Bereich Weberei, Strick, Tufting, Stick und Lasercut. Künstler*innen und Designer*innen aus aller Welt sind es, die hier arbeiten. Projekte wie der Bühnenvorhang der Oper Oslo, Raumteiler der Rothschild Bank London oder Wandbehänge für das Kunsthaus Bregenz wurden hier realisiert. Neben der Kulturgeschichte und der neuen Technologie ist die textile Bildung eine wichtige Aufgabe für das TextielMuseum und TextielLab in Tilburg. Der Austausch mit Michelle Baggerman/Abteilung Hochschulbildung und das Ausloten von Kooperationsmöglichkeiten war der Grund für die Zusammenkunft.

Ergänzend zur ständigen Sammlung präsentieren TextielLab und TextielMuseum temporäre Ausstellungen zu Kulturgeschichte, Design und Nachhaltigkeit in der Mode- und Textilproduktion. Die Schau Long Live Fashion! beginnt mit einer Installation von Christien Meindersma, die entsorgte Kleidung analysiert. Mit Hilfe hunderter von Karteikarten an der Wand vermittelt Meindersma, wie viele Rohmaterialien in unserer Bekleidung verwendet werden. Für ihre Recherche begab sich die Designerin zu Wolkat, eine Textil-Recycling-Firma aus Tilburg und erforschte deren Sammel- und Sortier-Vorgänge. Die Ausstellung regt dazu an, Bekleidung nachhaltiger zu verwenden. Besucher*innen entdecken die Materialzusammensetzung von Kleidung, lernen in einem fixing-fashion-room Textilien zu reparieren und haben die Möglichkeit, ein persönlich zugeschnittenes Kleidungsstück aus Altkleidern von Modestudierenden in einer Micro-Fabrik anfertigen zu lassen.

TextielMuseum und TextielLab Tilburg wird ergänzt durch eine umfangreiche öffentliche Fachbibliothek. Tilburg ist in dieser Ansammlung aus Kulturgeschichte, Know-how, High-end Technologie und professioneller Begleitung ein außergewöhnlicher und weltweit einzigartiges Bildungszentrum für Schüler*innen, Studierende, Designer*innen und Künstler*innen, um Talent zu fördern, Fertigkeiten zu entwickeln und Visionen zu realisieren.

Das Texlab Liège definiert sich selbst als Prototypen-Labor für Textildesign. Die Werkstatt bietet

The museum is a globally unique combination of industrial heritage and future-oriented innovation for textiles. The history of the former sheep farming region of Brabant is marked by the rise and fall of the textile industry. Its history is most apparent in its woollen blanket factory and a 19th-century damask weaving atelier. Besides the historic jacquard looms, there is an archive of pattern drawings, punch cards, sample books and damask linen. As a knowledge centre for textiles, the TextielLab is excellently equipped with industrial weaving, knitting, tufting, embroidery and lasercutting technology. Artists and designers from all over the world seek to work here. Projects including the stage curtain for the opera in Oslo, room dividers for the Rothschild Bank in London or wall hangings for the Kunsthaus Bregenz have been completed here. In addition to cultural history and modern technology, the TextielMuseum and TextielLab in Tilburg also focus on textile education. A key reason for our trip was speaking to and exploring cooperation options with Michelle, the centre's representative for higher education.

In addition to the permanent display the TextielLab and TextielMuseum are currently presenting temporary exhibitions on cultural history, design and sustainability in the fashion and textile industry. The exhibition Long Live Fashion! opens with an installation by Christien Meindersma, who has analysed discarded garments. Using hundreds of information cards on the wall, Meindersma provides insights into how many raw materials are used in our clothing. For her research, the designer delved into the collecting and processing operations of Wolkat, a Tilburg textile recycling company. The exhibition inspires its visitors to use garments more sustainably. They discover the number of raw materials that are used for clothes, learn to repair textiles in a fixing-fashion-room and have a customized item made with recycled textiles in a Microfactory run by fashion students.

The TextielMuseum and TextielLab Tilburg are annexed by a public library. Tilburg - in this gathering of cultural history, know how, high-end technology and professional guidance - is an extraordinary and globally unique education centre for schoolchildren, students, designers and artists aiming to develop their talent and skills and to realize their visions.

Texlab Liège defines itself as a lab for prototyping textile design. The workshop offers a variety of machines including a digital jacquardloom TC2, a digital embroidery machine as well as different sewing and plotting machines. The Texlab is funded by Wallonia and the European fund FEDER for fostering regional development.



eine Bandbreite von Maschinen inklusive einem digitalen Jacquardwebstuhl TC2, einer digitalen Stickmaschine und unterschiedlichen Näh- und Druckmaschinen. Das Texlab wird gefördert durch die belgische Region Wallonie und das europäische Förderprogramm FEDER zur Stärkung regionaler Entwicklung. Das Lab organisiert Kurse und berät Start-ups professioneller Designer*innen und Künstler*innen. Es ist untergebracht in einem Co-working-Gebäude von Wallonie Design, der sogenannten design station. Fanny Van Hammée und Marie Beguin unterstützen Kunden und Kundinnen vom ersten Entwurf bis zur Prototypen-Produktion. Das Texlab ist ein ermutigendes Beispiel für ein professionelles textiles Makerspace, realisiert mit regionaler und überregionaler Förderung.

Danke ... an alle, die Informationen geteilt haben und diese Reise möglich gemacht haben. Besonderer Dank an Gillian Vogelsang-Eastwood, Michelle Vossen und Maro Pebo, Michelle Baggerman, Fanny Van Hammée und Marie Beguin.

Kurz vor Redaktionsschluss: Die ersten Erasmus-Studierenden aus Osnabrück werden aller Voraussicht nach im August 2022 nach Rovaniemi und Helsinki starten.

Texlab Liège: Außenansicht, design station Wallonie. | Texlab Liège: Outside view of design station Wallonie.

The Lab organises workshops and has a start-up consultancy for professional designers and artists. It is situated in a coworking-space belonging to Wallonie Design, called design station. Fanny Van Hammée and Marie Beguin accompany clients from their first draft to the prototyping production process. The Texlab is an encouraging example of a professional textile makerspace, made possible by regional and supra-regional funding.

Thanks to ... everybody who shared information and made this tour possible. Special thanks to Gillian Vogelsang-Eastwood, Michelle Vossen & Maro Pebo, Michelle Baggerman, Fanny Van Hammée and Marie Beguin.

Last news: The first Erasmus-Students will probably start their exchange with Rovaniemi and Helsinki in August 2022.

Über Bärbel ... Sie unterrichtet Textiles Gestalten als Professorin an der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsfelder sind textile Kultur und Bildung. Sie arbeitet an einem Kooperationsprojekt mit dem Textile Research Centre Leiden/NL und einem Projekt zum immateriellen Weltkulturerbe Blandruck.

Über Lucia ... Nach dem Studium von Journalistik und Textildesign in München und Hannover, absolvierte Lucia den Shuttle-Kurs an der Kunsthochschule Linz/ Textiles Zentrum Haslach/Österreich. Sie arbeitet als Textildesignerin, Lehrende und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Textilen Gestalten der Universität Osnabrück. Ihr aktuelles Dissertationsprojekt lautet „Die Beiderwandweberei Meldorf als textiler Erinnerungsort“.

About Bärbel ... She teaches Textile Studies as a Professor at Osnabrück University/Germany. Her research fields are textile culture and textile education. She is working on a cooperative project with the Textile Research Centre Leiden/NL and Immaterial World Cultural Heritage Blandprint.

About Lucia ... after studying Journalism and Textile Design in Munich and Hannover, Lucia completed the Shuttle Course at Kunsthochschule Linz/Textiles Zentrum Haslach/Austria. She works as a textile designer, weaving lecturer and research staff member at Osnabrück University/Textile Studies. She is working on her PHD-project "The Beiderwand weaving workshop Meldorf as a textile place of memory".

In der kommenden Ausgabe:

Schwerpunkt der kommenden Ausgabe ist das Thema „Textil studieren“ aus dem Blickwinkel verschiedener Universitäten und Hochschulen.

Impressum

Redaktion

Prof.in Dr.in Bärbel Schmidt
Dipl.journ.in/Dipl.des.in Lucia Schwalenberg

Gestaltungsvorlage

sec, Osnabrück

Layout und Gestaltung

Jessika Pries, www.pries-werbung.de

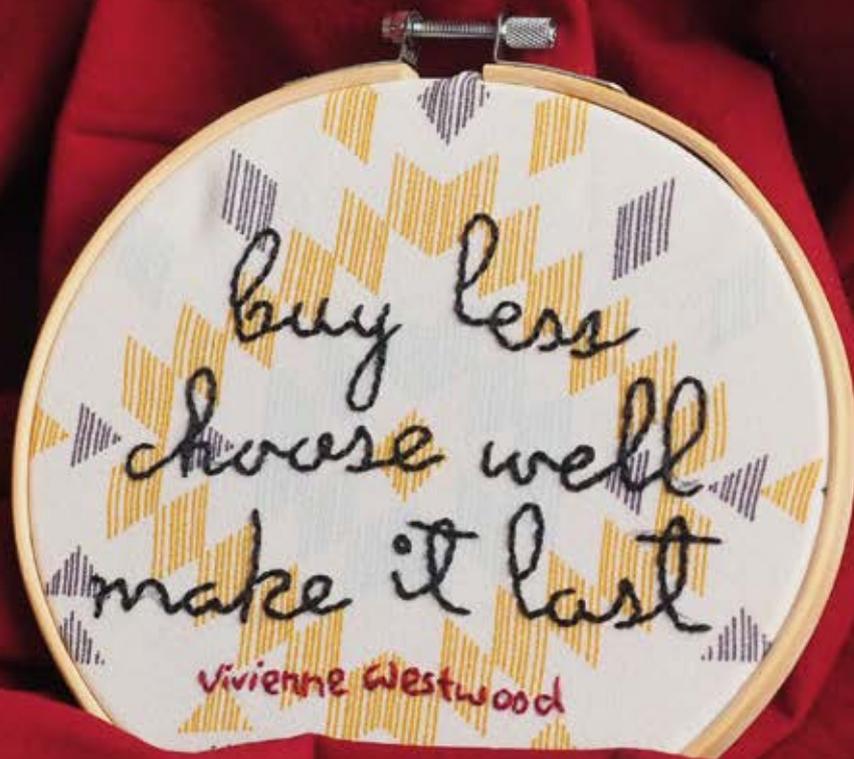
Fotos

Titelfoto: Wolfgang Sparenberg
Weitere Fotos siehe Fotohinweise der Einzelbeiträge

© 2022
ISSN 2627-4000

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

Erscheinungsweise jährlich
Ausgabe 2021



ISSN 2627-4000

Universität Osnabrück
FB 01: Kultur- und Sozialwissenschaften
Textiles Gestalten

Seminarstraße 33-34
49074 Osnabrück

www.textil.uni-osnabrueck.de