

Material Literacy – eine Perspektive für den Textilunterricht

Es ist nicht gesagt, dass es besser wird, wenn es anders wird, wenn es aber besser werden soll, dann muss es anders werden.

Georg Christoph Lichtenberg

Ja, ich habe auch gestrickt und gehäkelt (lacht), in der fünften Klasse. Da haben wir Häkelunterricht gehabt bei Frau Baumbach. Eine Lehrerin, die sich eigentlich durch ihre Katzengeschichten auszeichnete. Sie hat Kätzchen zuhause, mehrere, acht Stück glaub' ich, gehabt. Und, äh... Gott sei Dank, das waren immer wirklich schöne Unterrichtsstunden, weil sie siebzig Prozent der Unterrichtszeit über die Kätzchen erzählte, wenn die Junge bekommen haben, oder wenn sie sich... verspielt... hinter die... versteckt haben... irgendwo hinter ihren Töpfchen, oder so... und, äh, die mocht' ich gern, und dabei haben wir gehäkelt. Wir haben gehäkelt und Frau Baumbach hat von den Kätzchen erzählt, das fand ich einen ganz angenehmen Unterricht.

Was hat man gehäkelt?

Ich hatte einfach nur ein langes, ähm... (deutet mit den Händen einen ca. 5 x 30 cm langen Streifen an)... so'n langes, weißes... Ding gehäkelt. (lacht) Ich hab ihr erzählt, das sei ein Schal, für... für... für die Kätzchen von der Frau Baumbach, aber ich... ich war nicht im Stande irgendwie so 'n Topflappen oder so... es war nur so'n langes, so'n Strich halt, so'n langer, kleiner Schal.

Wozu nützt Textilunterricht?

Sind diese Erfahrungen, die Christian Ulmen (30), deutscher MTV-Moderator und Schauspieler, in einem Interview¹ über seine Schulzeit in den 1980er Jahren schildert, ein tragischer Einzelfall? Was lernen Schülerinnen und Schüler heute im Textilunterricht? Wozu nützt Textilunterricht?

Diesen Fragen sind Studierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg in einem Forschungsseminar nachgegangen. In einer Untersuchung² wurden Personen, die beruflich

im textilen Feld tätig sind, zu ihren Erfahrungen im Textilunterricht befragt. Die Untersuchungsgruppe bestand je zur Hälfte aus Textillehrerinnen verschiedener Schulformen und -stufen sowie Fachleuten der Berufsbereiche Modedesign, Textilkunst, Textilhandel, Modejournalismus, Textilindustrie, Bekleidungshandwerk und Textilmuseum.

Die Unterrichtserfahrungen der Befragten, die bis zu 60 Jahre zurückliegen, bieten eine gute Möglichkeit, im Vergleich mit Aussagen von heutigen Schülerinnen und Schülern Entwicklungen im Textilunterricht aufzuzeigen. Daher wurde eine andere Befragung³ von 344 Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und 14 Jahren hinzugezogen, deren Ziel die Erkundung geschlechtsspezifischer Interessen im Textilunterricht war.

Beide Untersuchungen bestätigen viele der Erfahrungen, die Christian Ulmen im Interview schildert. Auch befragte Lehrerinnen und Experten erlebten den Textilunterricht als „lässig“, schätzten die „lockere Atmosphäre“ und hatten „viel Spaß bei der Arbeit“ mit den Händen. So berichtet eine Lehrerin (58): „diese Fröhlichkeit (...), an die erinnere ich mich gerne.“ Lehrerinnen und Lehrer heben zudem hervor, wie anders – im positiven Sinne – sich Kinder und Jugendliche im entspannten Klima ihres Textilunterrichts verhalten. Woher rührt diese Unterrichtsatmosphäre und was zeigt sie auf?

Der Textilunterricht ist ein tätigkeitsintensiver, handelnder Unterricht, wobei das Handeln nahezu ausschließlich auf praktische Tätigkeiten mit den Händen beschränkt ist. Handeln wird mit Machen, mit einer auf das Erlernen und Anwenden textiler Verfahren reduzierten Praxis im Sinne von Weben, Nähen, Sticken usw. gleichgesetzt. Kognitive Handlungsprozesse fasst dieser Handlungsbegriff nicht. Dieses „kopfloose“, rein

¹ Aus dem dreiteiligen Dokumentarfilm „Setzen, Sechs! Schulgeschichten aus Deutschland“ (3. Teil), D 2005, SWR, Susanne Bausch

² „Textilunterricht heute: Vorstellungen, Erwartungen, Vorurteile“ unter Leitung von Christian Becker Querschnittstudie (Dez 2005/Jan 2006, Deutschland); Grundgesamtheit 44 Befragte (25-70 Jahre); Methodentriangulation (qualitatives Leitfaden-Interview / quantitativer Fragebogen) und Datentriangulation (Textil-Lehrer / Textil-Experten)

³ „Was mach' ich mit den Jungs?“ unter Leitung von Christian Becker Querschnittstudie zu den Interessen von 171 Jungen und 173 Mädchen im Textilunterricht (Okt 2003); Grundgesamtheit 344 Befragte (Schüler 8-14 Jahre, Niedersachsen); Fragebogen http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Textilunterricht.pdf

manuelle Arbeiten erzeugt eine aktive, entspannte und gedankenlose Atmosphäre, die als Kompensation des kopflastigen Schulalltags auf Lehrer- wie Schülerseite ein hohes Maß Zufriedenheit hervorruft. Ist der Textilunterricht die schulische Handarbeitslounge, die vergnügt-tätige Relaxing-Zone denkmüder Schulkinder? Aussagen von Schülerinnen und Schülern scheinen dies zu bestätigen, denn 100% der 8-11-Jährigen und 95% der 12-14-Jährigen haben „immer“ bzw. „manchmal“ Spaß am Textilunterricht⁴. Dieses hohe Maß an Unterrichtsfreude verleitet zu der Annahme, mit dem Textilunterricht sei alles in Ordnung. Doch der Schein trügt.

Denn Spaß ist nicht gleich Lernen. Viele der befragten Fachleute stellten fest, dass sie – abgesehen von einigen mehr oder weniger brauchbaren textilen Techniken – nach eigener Einschätzung nur wenig oder gar nichts gelernt haben. Ein erschreckendes Fazit und da hilft auch kein Schönreden: das Lernen kommt im Textilunterricht zu kurz. Einen der Gründe dafür zeigt Hilbert Meyer (2004) auf, der darauf hinweist, dass im Unterricht zugebrachte Zeit nicht identisch mit echter Lernzeit ist. Dies bestätigen für den Textilunterricht Beobachtungen Studierender, die in Unterrichtshospitationen feststellten, dass der Anteil echter Lernzeit oft weit unter der eigentlichen Unterrichtszeit liegt.

Diese ist zwar mit vielfältigen Tätigkeiten aufgefüllt, aber textilpraktisches Arbeiten ist nicht identisch mit Lernen. Worin liegt der Lernzuwachs von Schülern, die stundenlang monoton Knoten, Sticken oder Häkeln? Statt echtem Lernen folgt dem Erlernen einer Technik meist eine zeitaufwändige Anwendungsphase, die der Fertigstellung von Produkten dient. Und dies in Zeiten, in denen das Stundenbudget des Textilunterrichts ohnehin sehr begrenzt ist und eine Doppelstunde in Deutschland ca. 150,00 €⁵ kostet. Können und wollen wir es uns erlauben, bei zunehmend geringerer und zugleich immer kostenintensiverer Unterrichtszeit derart verschwenderisch mit der echten Lernzeit umzugehen? Im Textilunterricht sollten nicht der Spaß und das Machen im Vordergrund stehen, sondern das Lernen. Textillehrer müssen das tun, *worauf* es ankommt und nicht primär das, *was* ankommt.

Das zur Rechtfertigung textiler Handarbeit häufig vorgebrachte Argument, der Textilunterricht vermittele wichtige

feinmotorische Fertigkeiten, erweist sich als wenig überzeugend. Motorische Anforderungen verändern sich im Lauf der Zeit. Der Lebensalltag erfordert heute völlig andere feinmotorische Bewegungsabläufe als textiltechnische. Wenn das Training von Grob- und Feinmotorik, von Hand- und Fingerfertigkeit als gesellschaftlich relevant und bildungsnotwendig eingestuft wird, muss ggf. über ein völlig neues Unterrichtsfach – möglicherweise im Kontext von Sport – nachgedacht werden, das gezielt auf die Entwicklung lebenswichtiger motorischer Fertigkeiten ausgerichtet ist. Auch die gern in die Argumentation für den Textilunterricht eingebrachten Hinweise auf die positiven Effekte textiler Handarbeit auf die kognitiven Leistungen sind gegenwärtig rein spekulativ und aus der Luft gegriffen. Zwar gibt es interessante Hinweise möglicher Auswirkungen textiler Handarbeit auf die Internetkompetenz von Jugendlichen, aber bislang fehlt eine gezielte Forschung, die dies belegen könnte.⁶

Neben der Motorik definiert sich der Textilunterricht primär über die textilen Materialien und Techniken. Aber es reicht heute nicht mehr aus, mit einem Bauchladen bunter Stoffe und handwerklicher Techniken in den Unterricht zu gehen. Denn dahinter steckt ein anachronistisches Konzept von Textilunterricht. Wir sind heute von einer zunehmend größeren Fülle textiler Dinge umgeben, haben jedoch mit deren Entstehung gar nichts mehr zu tun. Nur ca. 2-5 % der in Deutschland verkauften Bekleidung wird heute noch im Inland produziert. Der Anteil handwerklich gefertigter Textilien fällt statistisch gar nicht mehr ins Gewicht. Sichtbare Textil- und Bekleidungsproduktion in Form von Schneiderwerkstätten, Nähereien, Webereien, Hausschneidern oder für die Familie nähenden Müttern gibt es kaum noch. Daher begegnen Kinder und Jugendliche Textilien nicht wie früher in Form von Rohstoffen, Halbfertigwaren und Techniken, sondern nur noch als textile Fertigprodukte.

Trotz dieser veränderten textilen Realitäten ist der Textilunterricht unvermindert inhaltlich wie methodisch auf Fasern, Garne, Stoffe sowie deren Produktion und gestalterische Bearbeitung ausgerichtet. Er hält beharrlich an Bereichen des Textilen fest, die wir aus unserer Kultur längst in Form industrieller Massenproduktion in Billiglohnländer

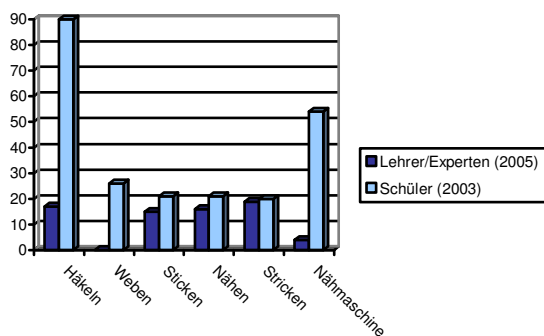
⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Meyer (2004:43): Ein doppelstündiges Schulhalbjahr Textilunterricht kostet demnach 3000,00 €

⁶ Die marokkanische Soziologin Fatima Mernissi (2004) stellte bei ihren Untersuchungen zu „Talenten im Netz“, marokkanischen Jugendlichen mit ausgeprägten Kompetenzen im Umgang mit den Neuen Medien fest, dass die Mehrzahl ihrer Mütter in der Teppichweberei oder Stickerei tätig waren.

ausgelagert haben. Damit schafft er einen künstlichen Handlungsraum, fordert Schülerinnen und Schülern realitätsferne Lernhandlungen ab und ignoriert die konstruktivistische Wirklichkeitsauffassung, wonach Lernprozesse nur in realen Handlungsabläufen und tatsächlichen Problemsituationen ablaufen. Er verkennt, dass textiles Handeln sich vom Prozess des Herstellens auf den des Agierens mit fertigen Produkten verschoben hat. Textilunterricht wird nach alten Schnittmustern praktiziert, die längst nicht mehr passend sind. Statt Häkeln, Stricken und Nähen bestimmen heute Ensemblieren, Kommunizieren und Inszenieren unser Handeln. Die Fähigkeit, Textilien oder Bekleidung selbst herstellen zu können, kann in der Wissensgesellschaft kein notwendiges Bildungsziel mehr sein. Niemand muss Lesezeichen besticken, Duftsäckchen nähen, Teddys stricken oder Bälle häkeln, um im heutigen und künftigen Lebensalltag bestehen zu können. Dennoch wurden auf die Frage, was im Textilunterricht gemacht bzw. gelernt wurde, von den Befragten primär textile Techniken genannt. Die Grafik zeigt die „Spitzenreiter“, denen etwas abgeschlagen weitere Verfahren folgen.

Was wurde im Textilunterricht gemacht bzw. gelernt?⁷



Das Erlernen textiler Techniken erfolgt mit dem Ziel der Anwendung, der Produktion von etwas. Diesem „Etwas“ wird weit weniger Bedeutung beigemessen als der Technik. Folglich entstehen „Gebrauchs-“ oder „Kunst-“ Gegenstände, die häufig weder das eine noch das andere sind. Oft unbrauchbar, überflüssig, funktionslos, nachgeahmt, ästhetisch normiert, „schön“ oder „kreativ“ erfahren manche Produkte – wie der „Katzenschal“ von Christian Ulmen – sogar erst nach ihrer Fertigstellung eine nachgeschobene, höchst zweifelhafte Funktionszuweisung⁸.

⁷ Siehe Fußnoten 2 und 3

⁸ Schüler/innen berichteten von gewebten Stoffstücken, die nach der Fertigstellung von der Lehrerin zu

Die Produktorientierung führte bei den Befragten zu widersprüchlichen Erfahrungen. Einerseits war die Freude über präsentable Unterrichtsprodukte groß, „weil man da immer die Eltern mit beschenken konnte“, „als Geschenke dann für Weihnachten oder Muttertag“. Andererseits waren viele Sachen „so hässlich, dass man sie eigentlich nicht hätte verschenken können, was wir aber dennoch gemacht haben“. Eine Textillehrerin (51) erinnert sich an „schöne unnütze Sachen“, die aber oft „uninteressant“ und „von schlechter Qualität“ waren, eine andere daran, „dass wir immer Sachen gemacht haben, die wir eigentlich danach nur noch in den Schrank oder in den Müll gestopft haben.“ Die Hitliste⁹ der Unterrichtsprodukte führen den Befragungen zufolge seit Mitte des letzten Jahrhunderts unverändert Kissen, Stofftier, Lesezeichen, Nadelbuch, Tasche, Set und Beutel an. Kritiker bemerken seit Jahrzehnten, der Textilunterricht agiere schon viel zu lange mit immer gleichen, verstaubten Requisiten.

Besserung scheint nicht in Sicht. Eine Durchsicht aktueller deutscher Lehrer- und Schülerhandbücher¹⁰ zeigt, dass Textilunterricht unvermindert als Materialkunde, Techniklernen und Textildesign mit dem Ziel der Produktherstellung gedacht und konzipiert wird. Hier scheint die irriige Ansicht vorzuherrschen, mit der handwerklichen Herstellung antiker bzw. künstlicher Dinge ließen sich bei den Schülerinnen und Schülern auf ihre Lebenszukunft gerichtete Kompetenzen entwickeln. Enttäuschend ist zudem, dass die in den konzeptionellen Ausführungen angedeuteten Erweiterungen der didaktischen Perspektiven wie kulturelle, ökonomische, ökologische bzw. ästhetische Bildung nur selten bzw. unzulänglich eingelöst werden.

Puppenstübentepichen, Umhängen für Ritterfiguren, Untersetzern u.ä. deklariert wurden.

⁹ Die Fachleute produzierten u.a. Topflappen, Strickjacken, Schals, Topflappen, Westen, Werkzeugtaschen, Buchhüllen, und Nadelkissen

Die Schüler/innen produzierten u.a. Fadenschnecken, Kordeln, Bälle, Puppen, Lesezeichen, Pompons, Kordeln, Stickteppiche, Frisbees, Drachen, Seidenmalereien, Weihnachtsstiefel und Patchworks

Die gemeinsame Schnittmenge bilden Kissen, Stofftiere, Lesezeichen, Nadelbücher, Taschen (gehäkelt, gestrickt, bedruckt, bestickt), Sets, Beutel (Duftsäcke, Turnbeutel)

¹⁰ Fanio et.al. (2006), Kaminski et.al (2003), Elsner/Zeyher-Plötz (2003), Krebs (2003), Richter (1999), Richter (2001), Schlieper (2000), Wollstein-Spatz (1999), Wollstein-Spatz (2000)



Abb. 1 Mit dem textilen Tausendfüßler marschiert der Textilunterricht in die Bedeutungslosigkeit

Das Fach muss sich daher zu Recht der kritischen Frage stellen, weshalb es im so genannten Informationszeitalter vorindustrielle Handarbeitstechniken vermittelt. Mit welcher Begründung werden im Textilunterricht Verfahren vermittelt, die in unserer Kultur heute nahezu bedeutungslos sind? Worin besteht der gesellschaftliche Nutzen, wenn wir alle Kinder und Jugendlichen bestimmter Schuljahrgänge dazu verpflichten, textile Handarbeiten auszuführen? Es ist Zeit, dass der Textilunterricht Rechenschaft darüber ablegt, welchen Beitrag zur Bildung er leistet. Die Statements der befragten Fachleute fallen ernüchternd aus. Nachhaltige Bildungseffekte bescheinigen sie dem Fach vor allem für die Bereiche „Haushalt“ und „Hobby/Freizeit“, geringere für „Bekleidung/Mode“ und ihren – obwohl textilen – „Beruf“. Darüber hinausreichende Wirkungen wurden nicht genannt. Konkret wurde auf den „Nutzen für die Familie“, die „Vorteile in der Haushaltsführung“, die „Kenntnis textiler Materialien“ und praktische Fertigkeiten wie „Knopf annähen“ verwiesen.

Eine Sichtung der österreichischen Lehrpläne für die Volks- und Hauptschulen sowie die polytechnischen und allgemein bildenden höheren Schulen lässt kaum Hoffnung auf eine grundlegend andere Situation aufkommen. Sie weisen zahlreiche Parallelen zu deutschen Fachkonzeptionen und curricularen Vorgaben auf, die vermutlich zu ähnlichen Problemen und Mängeln wie in Deutschland führen. Im Zentrum stehen hier wie dort Handgeschicklichkeit, Materialerfahrungen und -kenntnisse, technische Verfahren und Fertigkeiten, Gestaltung und Produktherstellung in den traditionell weiblich konnotierten Lebensbereichen „Kleidung/Mode“ und „Wohnen/Raumgestaltung“. Brauchen und wollen wir einen Textilunterricht, der als ein Pflichtfach auf die textile Haushaltsführung und Freizeitgestaltung vorbereitet, darüber hinaus aber wirkungslos ist?

Tradition oder Innovation?

Die internationalen und nationalen Schulleistungs-Vergleichsstudien üben weltweit Druck auf die Schulsysteme aus. Damit gerät der Textilunterricht wieder einmal verstärkt unter Rechtfertigungszwänge. Das Fach ist umzingelt von Kritikern, die zu Recht fragen, ob Kinder und Jugendliche die im Textilunterricht erworbenen Fähigkeiten zur Bewältigung ihres künftigen Lebens brauchen. Und sie stellen das Existenzrecht des Faches grundsätzlich in Frage.

In seiner längst überholten Form hat der Textilunterricht in der Schule der Zukunft keine Chance mehr. Im 21. Jahrhundert muss sich das Fach grundlegend und schnell verändern. Die Beharrlichkeit, mit der bis in die Gegenwart an unzeitgemäßen Konzepten festgehalten wird, erweist sich als Bumerang. In Deutschland wurde das Fach in einigen Bundesländern bereits gestrichen oder rudimentär verstümmelt in andere Fächer (Kunst, Arbeitslehre, Welt/Umwelt, Sachunterricht) integriert.

Es ist an der Zeit, dass der Textilunterricht – im Informationszeitalter angekommen – ‚resettet‘, also neu gestartet und auf das Wesentliche zurückgeführt wird. Statt des Festhaltens an Vertrautem und Liebgewonnenem, statt langsamer und kleinschrittiger Veränderungen bedarf es fundamentaler sofortiger Innovationen in der Konzeption des Faches und im fachdidaktischen Denken. Dies erweist sich als ein ernsthaftes Problem. In Deutschland steht die berüchtigte „German Angst“, ein fast pathologischer Mangel an Optimismus und Mut, einem wirklichen Neuanfang im Wege. Man ist traditionsverhaftet, risikoscheu, Neuem gegenüber skeptisch und liebt es konservativ gemäßigt.

So entstanden und entstehen in Deutschland unter öffentlichem Hochdruck in den letzten textilen Bildungsenklaven mit heißer Nadel gestrickte, halbherzige Konzepte, die erstaunlich wenig Innovatives bieten. Aus Angst vor Ungewohntem zeigen sie ein weitgehend bekanntes, lediglich neu verpacktes Mittelmaß. Auch das neue niedersächsische Kerncurriculum *Textiles Gestalten* für die Grundschule öffnet sich nur vorsichtig Ungewohntem und stellt – trotz zaghafter Ansätze neuer Perspektiven – beharrlich die traditionellen Säulen des Textilunterrichts ins

Zentrum: Material, Technik, Gestaltung, Herstellung.¹¹

Gegenwärtig steht der Textilunterricht europaweit vor einer Zerreißprobe. Er hat drei Optionen:

- Hält er weitgehend entwicklungsresistent an seinen traditionellen Elementen fest, wird er – wie in einigen deutschen Bundesländern (u.a. Bremen, Hamburg, Hessen, Saarland) – eliminiert.
- Orientiert er sich konzeptionell zu stark an benachbarten Disziplinen, wird er – wie in England (*design and technology, art and design*) und den Niederlanden (*kunst*) – kurzerhand in andere Fächer integriert.
- Will der Textilunterricht bestehen bleiben, muss er sich neu orientieren, deutlich abgrenzen und sein Profil schrfen. Nur so kann er mit schlagkräftigen Argumenten seine alleinigen Bildungspotenziale offensiv deutlich machen und seine Position im Fächerkanon festigen.

Um den Textilunterricht auch künftig in der Schule zu positionieren, muss nach Ansicht Anton Strittmatters (2005) deutlich gemacht werden, welche grundlegenden, gesellschaftlich anerkannten Bedürfnisse das Fach bedient, deren Nichtbedienung ein hohes, empfindliches Schadenpotenzial für die Gesellschaft birgt. Es gilt demnach unverzichtbare, gesellschaftlich notwendige Kompetenzen aufzuzeigen, die nur im Textilunterricht entwickelt werden können. Impulse hierfür kann das angelschsisches Literacy-Konzept liefern, das die Entwicklung lebensrelevanter Kompetenzen fokussiert. Das Literacy-Konzept steht dem deutschen Bildungskonzept gegenüber. In der aktuellen Bildungsdiskussion entbrannte daher ein heftiger Streit darüber, welches der beiden Konzepte künftig dem deutschen Bildungssystem – und damit auch dem Textilunterricht – zugrunde liegen sollte (Vgl. von Felden 2003).

Textilunterricht zwischen Bildungs- und Literacy-Konzept

Bildung war, aus einer geisteswissenschaftlich-humanistischen Tradition kommend, im Nachkriegsdeutschland lange Zeit der zentrale Begriff in pädagogischen Diskursen, wenngleich er als unscharfes „Containerwort“ (Lenzen 1997:949) zahlreiche Konnotationen transportiert. In der Didaktik wurde der Bildungsbegriff konzeptionell stark durch

Wolfgang Klafki geprägt. Bildung nach Klafki (1996) meint Bildung für *alle*, Bildung und Erziehung des unmündigen Menschen zur *Mündigkeit* sowie Allgemeinbildung als enge Verbindung von *Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarittsfhigkeit*. Die epochalen *Schlüsselprobleme* (Frieden, Ökologie, soziale Ungleichheit usw.), die *alle* Menschen tangieren, konkretisieren Klafkis Bildungsidee. Zentrales Element der Allgemeinbildung sind die grundlegenden Bildungsinhalte, die gelernt werden sollen bzw. das Lernen initiieren sollen und als *Input* in den Unterricht gegeben werden. Vor diesem Hintergrund ist zu fragen, in welcher Weise bzw. ob der gegenwärtige, häufig inhaltslose Textilunterricht überhaupt bildungswirksam ist.

Das Literacy-Konzept, auch Grundlage der PISA-Studien, ist ein anderes Denkmodell von Bildung und Lernen. Früher wurde mit dem Begriff „Literacy“ nur das Lesen und Schreiben von Wörtern bezeichnet. Heute dagegen wird Literacy als eine grundlegende Qualifikation verstanden, die eine aktive, verantwortungsbewusste Teilnahme am gesellschaftlichen Leben in modernen Gesellschaften ermöglicht. Sie zielt auf den Erwerb der Kompetenzen, die es Schülern ermöglichen, nachhaltig vernetztes Wissen und Können auf unterschiedliche praxisbezogene Situationen und Probleme beziehen zu können. Dies soll ihnen eine bewusste, aktive sowie wirtschaftlich und persönlich befriedigende Lebensführung ermöglichen (Moschner 2003).

Literacy ist im Gegensatz zur Allgemeinbildung *funktionalistisch*, auf die Anwendung im Lebensalltag ausgerichtet. Im Zentrum des Konzepts steht das Wissen und Können in vermuteten Anwendungssituationen. Es geht um das Erlernen notwendiger Kompetenzen zur Lebensbewältigung, um die Anwendung erworbener Kompetenzen in authentischen Alltagssituationen. Unterricht auf Basis des Literacy-Konzepts hat daher im Gegensatz zum Bildungskonzept den *Output* des Unterrichts, die am Ende *verfügbaren Kompetenzen* der Schüler im Fokus.

Das, was mit dem Begriff „Kompetenz“¹² gemeint ist, entspricht nicht dem, was der Textilunterricht gegenwärtig hervorbringt. Gestaltungspraktische und textiltechnische Fertigkeiten, die in der Herstellung eines Objekts münden, werden dem Komplexittsanspruch, der mit „Kompetenz“ gedacht ist, nicht gerecht. Kompetenzen sind

¹¹

http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C16348631_L20.pdf

¹² Vgl. Weinert (1999), der aufzeigt, dass der Kompetenzbegriff uneindeutig ist und sieben Begriffsvarianten kursieren.

weit umfassendere Kompositionen von Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen. Sie ermöglichen es, in wechselnden offenen, unüberschaubaren, komplexen Alltagssituationen verantwortungsbewusst handeln zu können.

Nach Weinert (1999) gibt es keine allgemeinen Kompetenzen. Diese sind immer *domänenspezifisch*, an bestimmte Bereiche gebunden. In Deutschland legte die Nationale Kommission für Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz zunächst drei Bereiche fest, für die nationale Bildungsstandards festgeschrieben wurden:

- Lesekompetenz (Reading Literacy)
- Mathematische Kompetenz (Mathematical Literacy)
- Naturwissenschaftliche Kompetenz (Scientific Literacy)

In einer Welt, die von Dingen, Bildern, Medien, Computern und Informationen geprägt ist, sind neben diesen Kompetenzen jedoch weitere notwendig, um das Leben bewältigen zu können. Welche dies sein könnten und sollten, darüber herrscht derzeit Uneinigkeit. Weitere Überlegungen hierzu erfordern die Betrachtung des Gesamtzusammenhangs der schulischen Bildung und können an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Daher werden hier nur aus den oben genannten Kategorien folgende Kompetenzbereiche abgeleitet:

- Materielle Kompetenz (Material Literacy)¹³)
- Visuelle Kompetenz (Visual Literacy)
- Medienkompetenz (Media Literacy)
- Computerkompetenz (Computer Literacy)
- Informationskompetenz (Information Literacy)

Die Verknüpfung von Kompetenzbereichen und traditionellen Fächern erweist sich als schwierig. Dies lässt sich am Beispiel des Textilen aufzeigen. Textilien sind transdisziplinär – zwischen Kulturwissenschaft, Naturwissenschaft, Ökologie, Technologie, Politik, Soziologie, Psychologie, Ökonomie, Kunst und Design – positioniert. Zudem existieren sie in unterschiedlichen Strukturen (vgl. Barthes 1985: 13ff), nämlich als

- konkrete Textilien (Kleidungsstücke, textile Alltags- und Kunstgegenstände)
- abgebildete Textilien (Werbefotos, Kostümgemälde, Modeskizzen usw.)
- geschriebene Textilien (Literarische Texte, Sachtexte, Werbetexte usw.)

¹³ Ich danke meiner Kollegin Carmen Mörsch von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, die den Begriff *Material Literacy* in die didaktische Diskussion eingeführt hat.

Die lernende Auseinandersetzung mit Textilien kann also gleichwohl in mehreren Bereichen erfolgen und zur Entwicklung sehr unterschiedlicher Kompetenzen führen – wenngleich Material Literacy den textilspezifischen Kernbereich bildet.

Material Literacy

Textile Materialien und textile Techniken als sekundäre Kulturtechniken dienen der Gestaltung und Herstellung von textilen Gegenständen und Bekleidung. Diese sind konkrete, materielle Objekte, sinnlich wahrnehmbar sowie Produkte menschlicher Absicht und Arbeit (Korff 1991). Neben Normen, Werten und ideellen Gütern sind die von Menschen gemachten materiellen Gegenstände ein essentieller Teil menschlicher Kultur. Alle von Menschen absichtsvoll geschaffenen, benutzten und real vorhandenen Gegenstände werden unter den Begriffen „Materielle Kultur“ bzw. „Sachkultur“ zusammengefasst.

Die Gegenstände, Sachen oder Dinge nehmen eine zentrale Position in unserem Leben ein. Sie sind in allen Lebensbereichen vorhanden, sind erdacht und gemacht worden, um von Menschen benutzt zu werden. Unser heutiges Leben ist gekennzeichnet durch eine Fülle von Dingen. In modernen Gesellschaften besitzt jeder Mensch tausende von Dingen und verwendet viel Zeit, geistigen, materiellen und körperlichen Aufwand auf den Umgang mit ihnen. Die Dinge werden zu einem elementaren kommunikativen Element, verdrängen in vielen Bereichen inzwischen die bisher dominierende verbale Sprache. Egal wohin man den Blick wendet, ob Jugendkulturen, Lifestyle, Religion oder Politik – immer spielen Dinge eine wichtige Rolle. Unsere gesamte Lebenswelt ist durch eine stetige Zunahme von materiellen Gütern gekennzeichnet, wir leben in einer „Blütezeit der Dinge“.¹⁴

Und obwohl die Dinge täglich mehr werden, fehlt ein schulischer Lernbereich, der Kinder und Jugendliche gezielt und umfassend auf das Leben mit den Dingen vorbereitet. In der Schule verschwinden die Dinge zunehmend, werden dort durch abstrakte und visuelle Medien abgelöst. So fehlen vermehrt die Gelegenheiten zum Lernen mit, an und von den Dingen. Und es fehlen die Möglichkeiten, Fragen zu

¹⁴ Utz Jeggle (1991:57) weist darauf hin, dass die Navahos vor Berührung mit den Weißen 263 Arten von Gegenständen kannten. Heute dagegen ist nach Gottfried Korff (1991:39) davon auszugehen, dass moderne Konsumgesellschaften mindestens sechsstellige Sachbestandszahlen aufweisen.

entwickeln und Methoden zu trainieren, um die Dinge des Lebens innerhalb und außerhalb von Schule kritisch zu untersuchen.

Hier setzt Material Literacy an, die *materielle Kompetenz*. Material Literacy zielt auf einen bewussten Umgang mit den Dingen des alltäglichen Lebens. Schülerinnen und Schüler sollen in der Schule auf das Leben in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft mit freier Marktwirtschaft vorbereitet werden. Diese ist hoch technisiert, kulturell vielgestaltig und voller Dinge, die in permanentem Wettbewerb stehen, zunehmend ästhetisiert, medialisiert und scharf umworben werden. Kinder und Jugendliche sollen in dieser Welt selbstverantwortlich, bewusst, informiert, kritisch, sozial – kurzum mündig agieren. Material Literacy zielt auf den Erwerb jener Kompetenzen, die für das Verstehen und alltägliche Agieren mit den Dingen notwendig sind.



Abb.2-4 Der Tiger-Hausschuh: Vertrautes in globalen Zusammenhängen kritisch wahrnehmen

Material Literacy umreißt ein Kompetenzfeld, das vielen Bildungsverantwortlichen bisher wenig bewusst ist. Dieses Terrain ist weiter angelegt als das des vorrangig naturwissenschaftlich orientierten Sachunterrichts. Es zielt auf die Bewusstwerdung der Konvention, die kritische Rezeption, die angemessene und sinnvolle Nutzung sowie die selbstständige Gestaltung und Neukombination von Dingen. Voraussetzung ist ein Lernen, das nicht auf die Anwendung eines „know how“ verengt ist. Es muss eine Disponibilität entwickeln, die Kinder und Jugendliche dazu befähigt, die Dinge und ihre Bedeutung zu hinterfragen, in der Welt der Dinge handlungsfähig zu sein, um selbst etwas bewegen zu können.

Die Idee hinter dem Konzept scheint simpel. Aber in Wirklichkeit ist sie radikal, denn am Konzept der Material Literacy zerschellt für viele das verbreitete Ideal der handwerklich-gestalterischen textilen Bildung, mithin das, was den Textilunterricht über Jahrhunderte legitimierte. Und damit so ziemlich alle didaktischen Konzeptionen, die darauf

basieren. Es stellt die Unterrichtswirklichkeit in Frage und kratzt am Selbstverständnis der Textillehrerinnen und -lehrer. Dennoch wendet sich Material Literacy nicht radikal gegen traditionelle Konzepte, sondern will diese perspektivisch wenden, erweitern, aktualisieren, zukunftsfähig gestalten. Und stets steht das im Zentrum, was Befürworter und Gegner miteinander verbindet: die textilen Dinge.

Textile Dinge

Textile Dinge, ein Teilbereich der Dingwelt oder materiellen Kultur, bilden einen wesentlichen Bestandteil von Kultur. Sie sind nicht nur von Menschen geformte Sachen, sie formen Menschen. Textile Dinge – insbesondere Kleidung – sind Konstruktionen und Materialisierungen des Ich. Sie sind handgreifliche Konkretisierungen, Aneignungen und Ausdruck immaterieller Werte, Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen und

Ideale. Aufgrund ihrer Formbarkeit und Flexibilität speichern sie Gebrauchsspuren als materiales Gedächtnis und prägen gleichzeitig künftige Wahrnehmungen, Handlungen und Mentalitäten mit. Menschen und Dinge sind in einem feinmaschigen Netzwerk fest miteinander verbunden – und immer, wenn wir das vergessen, hat das schwerwiegende Folgen.

Textile Dinge haben in der materiellen Kultur eine besondere, eigenständige Stellung. Dafür sprechen nach Gabriele Mentges (2006:21) „sowohl strukturelle wie empirische Gründe, die sich aus dem Gegenstandsfeld selbst ableiten lassen, als auch allgemeine kulturhistorische Aspekte.“ Zum einen sind Textilien omnipräsent, die weltweit und zu jeder Zeit quantitativ verbreitetsten Dinge. Zum anderen sind sie – in Form von Kleidung – die körpernahsten, bedeutungsgeladesten Dinge und verweisen immer auf den Akteur. Die prominenteste Textile ist Kleidung, die Gestik, Haltung und Bewegungsspielraum reguliert. Sie ist der zentrale Gegenstand „von kultureller und sozialer Identitätskonstruktion, von sozialer Repräsentation und von Egokonstruktionen“ (Mentges 2006:22). Kleidung macht unsere Körper bedeutend und kulturell sichtbar. An der

Schnittstelle zwischen Körper und ihn umgebender Welt, zwischen konkreter Materialität und geistiger Symbolik ist sie ein besonderes Objekt, da sie mit dem Körper eine untrennbare Einheit bildet. Sie verweist auf die Beziehung zwischen Innen und Außen, auf die gegenseitigen Bedingungen in der Berührung von subjektivem Handeln und gesellschaftlichem Rahmen.

Im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial wurden und werden Textilien in der schulischen Bildung weit unterschätzt. Der Kunstphilosoph und Schriftsteller Umberto Eco (1989) kommt in seinem Essay „*Das Lebendigen Denken – Folgeerscheinung oder bedachtsamer Umgang mit Blue Jeans*“ zu dem Schluss, dass Bekleidung nicht nur äußere Haltungen erzwingt, sondern auch innere. Textilien sind demnach nicht nur Ausdrucksformen des Denkens – sie beeinflussen das Denken.

Textile Dinge sind Vergegenständlichungen unterschiedlichster Handlungen. In ihnen – und den an sie gebundenen textilen Gesten – sind langwierige, höchst komplexe Prozesse und Strukturen verdichtet, die punktuell ablesbar werden. Damit werden sie zu äußerst brisanten Manifestationen, die auf zentrale gesellschaftliche Phänomene und Probleme verweisen, u.a. auf

- „Kampf der Kulturen“ (Flaggenverbrennungen)
- Religionsstreit (Kopftuchdebatte)
- Politischer Extremismus (Kleidungsstile von Neonazis und linken Autonomen)
- Transkulturalität (Migrantische Kleidungsstile, „Döner-Chic“)
- Geschlecht (Crossdressing, Baggy-Boy vs. Nabel-Girlie)
- Beschleunigung und rapider Wechsel (Modewandel)
- Multimediagesellschaft (Wearable Electronics)
- Globalisierung von Produktion und Handel (Weltreise von Jeans und T-Shirt)
- Ökonomische Macht (Kinderarbeit in der Ball- und Schuhproduktion)
- Soziale Ungleichheit (Haute Couture vs. Lumpenkleidung)



Abb. 5 Textilien sind Indikatoren gesellschaftlicher Brennpunkte

Das Globale steckt im lokalen Detail. Hautnah machen Textilien dieses erfahrbar. Keine andere Branche hat eine längere globale Tradition¹⁵ als die Textilbranche und sah sich von Anbeginn einer harten Konkurrenz aus dem asiatischen Raum gegenüber. Und auch heute sind die Textil- und Bekleidungsbranche die globalisiertesten Wirtschaftsbereiche überhaupt.¹⁶ Textile Dinge verweisen unmittelbar auf Globalisierung, Lokalisierung und Delokalisation. Aber auch das extrem breite Spektrum unterschiedlichster Materialien, Eigenschaften, Verfahren, Erscheinungs- und Nutzungsformen prädestiniert Textilien gegenüber anderen Gegenstands-, Material- und Technologiebereichen. Das textile Feld spannt sich zwischen natürlichen und synthetischen Materialien, zwischen handwerklichen Primärtechnologien und industriellen High-Tech-Technologien, zwischen fragilem Seidenschleier und stahlhartem Formel-1-Chassis aus Aramidfasern. Textile Dinge können daher als exemplarisch für den Bereich materieller Kultur angesehen werden.

Material Literacy oder Ästhetische Bildung?

Material Literacy und Ästhetische Bildung bilden auf den ersten Blick ein Gegensatzpaar. Instrumentelles Handeln und ästhetisches Gestalten scheinen auf sich wechselseitig ausschließenden Prinzipien zu beruhen (Duncker 2005). So stellt sich die Frage, welches Konzept der Struktur des Textilen entspricht und die Sinndimension schulischen Lernens bilden sollte. Ist das Ästhetische die zentrale Lernperspektive und *das*

¹⁵ Beispielhaft sei auf die Monopole der Produktion von Seide (China, Japan), die Seidenstraße sowie die Anfänge des Baumwollhandels zwischen England und Indien verwiesen.

¹⁶ Die amerikanische Wirtschaftsprofessorin Pietra Rivoli zeigt dies am Beispiel eines T-Shirts in ihrem 2005 erschienenen Buch „*Reisebericht eines T-Shirts: Ein Alltagsprodukt erklärt die Weltwirtschaft*“ auf.

Charakteristikum des Textilen? Ich behaupte:
Nein!

Denn Textilien sind mehr als nur ästhetische, nämlich gleichermaßen auch technologische, ökonomische, ökologische und praktische Komplexitäten. Ästhetik als einzige Vermittlungsperspektive im Unterricht kann den Vernetzungen, die textile Dinge kennzeichnen, schlichtweg nicht gerecht werden. Ästhetische Bildung ist wie alle monoperspektivischen Konzeptionen eine Schmalspurdidaktik. Sie ignoriert die Struktur sowie wesentliche Bildungspotenziale des Textilen und macht ein umfassendes, kontextualisiertes Lernen unmöglich. Auf der Basis ästhetischer Bildung erfährt das Fach eine Profilschmälerung. Zudem läuft der Textilunterricht mit der Reduzierung auf diese Lernperspektive, die eng an die Kunst angelehnt ist, Gefahr, sich konzeptionell, inhaltlich und methodisch kaum noch von diesem abzusetzen. Das macht ihn in der Konsequenz überflüssig. Als Folge wird das Fach in den Kunstunterricht „integriert“, was – wie viele Beispiele belegen – in der Unterrichtspraxis einer Auslöschung des Textilen gleichkommt. So führte in Berlin und Brandenburg die Fächerfusion dazu, dass das Textile im Rahmenlehrplan Kunst für die Grundschule weitgehend auf „Mull- und Gipsbinden, Tücher, Fetzen, Decken, Teppichreste, Kleidungsstücke, Fäden“ sowie ausrangierte textile Accessoires und Gebrauchsgegenstände – also Textilmüll – als künstlerisches Arbeitsmaterial reduziert wurde.¹⁷



Abb. 6 Textilästhetisches Einerlei als Ergebnis monoperspektivischen Lernens

Ästhetische Bildung im Textilunterricht basiert weitgehend auf „entlehnten“ Konzepten aus der Kunstpädagogik (Kämpf-Janssen 2000, Otto 1998, Schäfer 1999). Auf diese Weise entsteht eine Zwitterform, ein Kunstunterricht

mit textilen Mitteln, der kaum als Textilunterricht bezeichnet werden kann. Brauchen wir neben der männlich konnotierten Kunst ein konzeptionelles Duplikat, eine weiblich-textile Soft-Variante, die wenig Spezifisches zu bieten hat? Selbst jene Konzeptionen ästhetischer Bildung, die sich explizit auf Textilien beziehen (Herzog 1994, Vallentin 1998/2005), machen entweder gegenüber der Kunst keine eigenen Bildungspotenziale deutlich oder stützen sich auf Argumente, die in der Kunstpädagogik umstritten oder überholt sind. So basiert beispielsweise Gabriele Vallentins Argumentation für einen ästhetisch bildenden Textilunterricht auf den taktilen Qualitäten des Textilen, auf Sinneswahrnehmung, Wahrnehmungslernen und leiblich-sinnlichem Orientierungswissen. Mit dem argumentativen Rückgriff auf die notwendige Zusammenführung von Sinneswahrnehmungen und Verstand ordnet sie den tast-sinnlichen Textilunterricht wieder den leiblichen Fächern zu und festigt den cartesianischen Dualismus von Körper und Geist. Sie knüpft damit auch an die jahrhundertelange Tradition der Mädchenbildung an, wonach Mädchen als leiblich und kopflos galten, ihnen die Fähigkeit zu Denken abgesprochen wurde, was zur Enttheoretisierung des Faches führte. Vallentin bezieht sich auf eine kunstpädagogische Ausrichtung der 1980er Jahre, die in der Kunstpädagogik schon seit einem Jahrzehnt kritisch diskutiert und durch neuere Konzepte in Frage gestellt wird¹⁸. Konzeptionelle Entlehnungen aus der Kunstpädagogik haben sich für den Textilunterricht als unbefriedigend erwiesen. Sie zeigen entweder nichts Eigenes auf oder werden verzögert aufgegriffen, so dass der Textilunterricht stets einige Schritte hinter dem Kunstunterricht hinterherhinkt.

Auch ein anderes Denkmodell, ästhetische Bildung bzw. ästhetisch-kulturelles Lernen bilde den im Unterricht besonders zu fördernden Gegenpol zur Ökonomisierung und Technisierung, erweist sich als realitätsfern und wenig konstruktiv. Kunst, Design und Kultur stehen nicht in polarer Beziehung zu Ökonomie und Technik, sondern sind eng mit ihnen verflochten. Zwischen allen Bereichen gibt es fließende Übergänge. Zunehmend mehr Unternehmen repräsentieren sich über die Förderung künstlerischer oder kultureller Projekte. Nicht zuletzt dadurch wuchs der Kunst- und Kulturbetrieb zu einem bedeutenden Wirtschaftsfaktor im Bereich des Dienstleistungsgewerbes, der allein in Deutschland mehr Beschäftigte als die Automobilindustrie aufweist. Unübersehbar sind auch die ökonomischen Dimensionen des

¹⁷ Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004:27), daneben gibt es vereinzelte Verweise auf textile Techniken

¹⁸ Vgl. dazu Welsch (1996) und Maset (1995)

weltweiten Kunsthandels mit einem Jahresumsatz von ca. 20 Mrd. US\$.¹⁹ Ästhetik von Ökonomie zu trennen und als Einzelaspekt aus diesem System herauszulösen, hieße ein verzerrtes Bild der Zusammenhänge zu konstruieren.

Als Fazit bleibt festzustellen, dass gegenwärtige textilästhetische Konzeptionen den Erwartungen an ein zeitgemäßes Konzept ästhetischer Bildung nicht entsprechen. Schwerer wiegt jedoch, dass sie mit der isolierten Betrachtung eines Teilaspekts der Struktur des Textilen nur unzureichend gerecht werden. Die Strukturprinzipien des Textilen sind das Zusammensetzen und die Vernetzung. Soll der Textilunterricht didaktisch dieser Struktur entsprechen, heißt das, im Unterricht verschiedene Perspektiven zu verknüpfen und Zusammenhänge herzustellen. Ästhetische Bildung kann daher nicht die alleinige Vermittlungsperspektive sein.

Bei näherer Betrachtung bilden ästhetische Bildung und Material Literacy keinen unvereinbaren Gegensatz, sondern ein dialektisches Spannungsfeld zwischen funktionalistischer und allgemeiner Bildung (vgl. Duncker 2005). Die Grundfigur dieses Feldes ist die Metamorphose, sind die fließenden Übergänge von einer Perspektive in die andere. Insbesondere neuere, handlungs- und vermittlungsorientierte Formen ästhetischer Bildung weisen Schnittmengen mit dem auf das kompetente Handeln gerichteten Konzept der Material Literacy auf. In ihrer differenzierten Strukturierung der ästhetischen Perspektive bieten sie eine nicht zu unterschätzende Vertiefung dieses wesentlichen Teilbereichs. Ästhetische Bildung mit dem Ziel der Entwicklung gegenstandsbezogener Deutungs- und Handlungskompetenzen ist demnach nicht nur eine sinnvolle Ergänzung, sondern eine grundlegende Lernperspektive im Rahmen von Material Literacy, denn die ästhetischen Dimensionen von Textilien sind von großer Bedeutung.

Textiles in kindlichen und jugendlichen Lebenswelten

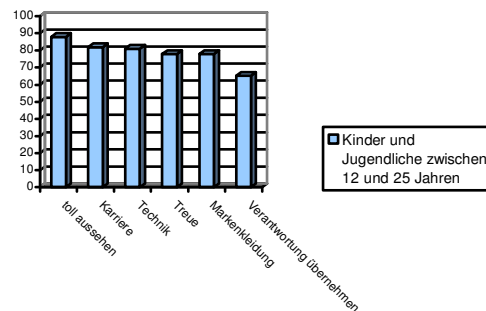
„Toll aussehen“ ist das, was für Jugendliche derzeit von größter Bedeutung, was „in“ ist (Deutsche Shell 2002)²⁰. Hier treffen – in der klassischen Begriffsinterpretation im Sinne von

¹⁹ Rautenberg (2006)

²⁰ Jugend 2002, 14. Shell Jugendstudie Standardisierte quantitative Erhebung (Februar-Juli 2002, Deutschland), Grundgesamtheit 2515 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren

„Schönheit“ – Ästhetik und die Dinge aufeinander, denn die öffentliche Erscheinung wird durch Körpermodifikationen und Kleidung²¹ erzeugt. Insbesondere jüngere Jugendliche (Sekundarstufe I) interessieren sich stark für ihr Aussehen und Markenbekleidung, wobei die textilen Handlungen „shoppen“ (w 27%, m 5%) und „stylen“ als Freizeitbeschäftigung häufiger von Mädchen genannt werden.

„In“ ist...²²



Die ersten fünf (von 16) Items werden von mehr als drei Viertel aller Jugendlichen als „in“ bezeichnet. Zwischen den Geschlechtern ergeben sich kaum Unterschiede, bis auf den Bereich „Technik“, der für 90% der männlichen und nur 70% der weiblichen Jugendlichen bedeutsam ist. Traditionelle Arbeitsbereiche des Textilunterrichts wie „etwas Kreatives / Künstlerisches machen“ haben kaum Bedeutung im Leben und in der Freizeitgestaltung jugendlicher Haupt- und Realschüler. Diese Aktivität, die häufig als Begründung eines ästhetisch orientierten Textilunterrichts herangezogen wird, ist vorrangig für Gymnasiasten von Bedeutung, die aber in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen keinen Textilunterricht haben.

Die Shell-Studie zeigt, wo die wirklichen Interessenbereiche von Jugendlichen liegen. Diese werden im Textilunterricht jedoch kaum thematisiert. Es wird an den Interessen der Kinder und Jugendlichen vorbei unterrichtet. Für sie haben Textilien und Bekleidung zum Zweck der Selbstdefinition und Selbstdarstellung eine große Bedeutung.²³ Vor dem Hintergrund, dass deutsche Kinder und

²¹ Joanne B. Eicher und Mary Ellen Roach-Higgins (1992) erweitern den Bekleidungs-begriff (Dress), indem sie den Körper und seine Veränderungen einbeziehen. Für sie ist der bekleidete Mensch eine Gestalt, die untrennbar aus dem menschlichen Körper sowie all seinen direkten Veränderungen und Hinzufügungen besteht. Bekleidung reicht demnach vom Rock, über den Gürtel, die Handtasche und das Piercing bis hin zu allen Veränderungen von Haaren, Haut, Nägeln, Zähnen usw.

²² Deutsche Shell (2002), vgl. Fußnote 19

²³ Ich danke Sandra Maas und Wiebke Schlonsok für ihre Recherche und die Informationen über das textile Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen.

Jugendliche zwischen 8 und 19 Jahren 2003 eine Kaufkraft von ca. 20,43 Mrd. € hatten, lohnt ein Blick auf ihr Konsumverhalten.²⁴ 94% der Jugendlichen dürfen sich kleiden, wie es ihnen gefällt, 92% ihr Taschengeld selbstständig ausgeben und 74% ihre Kleidung allein kaufen. 73% drücken ihre Individualität durch Mode und Bekleidung, 49% durch Schuhe und 74% durch Sportschuhe aus. 52% demonstrieren über Taschen und Rucksäcke Gruppenzugehörigkeiten.

Insbesondere Markenbekleidung ist die jugendkulturelle Messlatte, die in zunehmend jüngeren Jahren angelegt wird²⁵. 74% der Jugendlichen haben eine Lieblings- bzw. Stammmarke. Die Beziehung zu dieser Stammmarke baut sich zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr auf. Dabei orientieren sich 64% der Jugendlichen an der Werbung. Die Modeindustrie nutzt gezielt diese Orientierungsphase, da Kinder und besonders Jugendliche hochattraktive Zielgruppen sind. Rückblickend stellen junge Erwachsene fest, dass sie in ihrer Jugend auf mehr Informationen angewiesen waren. Dieser Informationsbedarf wurde von der Schule nicht bedient. Folglich wurde die Schule als Informationsquelle über Textilien, Bekleidung und Mode von ihnen nicht genannt.

Kinder und Jugendliche kaufen und nutzen vielfältige Textilien. Sie spielen mit Fußbällen, die von pakistanischen Gleichaltrigen in ausbeuterischer Akkordarbeit genäht werden. Sie tragen Jeans aus Baumwolle, für deren Produktion die Verwüstung ganzer Landstriche mit unabsehbaren Klimafolgen in Kauf genommen wird. Sie kleiden sich bunt und pflegeleicht, in hochgiftig ausgerüsteten Kleidungsstücken. Sie kommen mit Nylon-Schultaschen zum Unterricht, für deren Herstellung unsere kostbaren Erdölreserven in wenigen Jahrzehnten aufgebraucht sein werden. Und diese Kinder und Jugendlichen wissen nichts von alledem. Sie wissen nichts über die Dinge ihres alltäglichen Lebens, nichts über den kulturellen, ästhetischen, ökonomischen und ökologischen Kontext, in dem diese Dinge existieren.

Stattdessen wird die textile Dingwelt in der Schule didaktisch auf Puppen, Lesezeichen, Pompons, Kordeln und Webteppiche reduziert – so als bildeten diese ein Abbild der textilen

²⁴ Alle Zahlenangaben dieses Abschnitts aus: KIDS Verbraucheranalyse 2003 (Kids / Teens)

²⁵ Alle Zahlenangaben dieses Abschnitts aus: Bravo Faktor 8 Standardisierte quantitative Erhebung (Aug-Sep 2005; Deutschland); Grundgesamtheit 524 Befragte (18-22 Jahre)

Realität. Wir handeln unterkomplex. Wir wissen mehr und können mehr leisten. Gigantische Potenziale, die Lösung der wirklichen Probleme unserer Zeit anzugehen, liegen brach. Kinder und Jugendliche wollen Verantwortung für sich und die Welt übernehmen (Siehe Diagramm „In ist...“; Item 6), können es aber nicht, weil ihnen notwendige Kenntnisse und Ansätze für verantwortliches Handeln vorenthalten werden. Es ist Aufgabe des Textilunterrichts, sich an den Lebenswirklichkeiten zu orientieren, also Dinge und Situationen des Lebens ins Zentrum des Lernens stellen. Dazu muss er relevante Themen immer wieder neu identifizieren, die Vernetzungen der Dinge und des individuellen Handelns aufzeigen.

Vernetztes Lernen

Die zunehmend komplexeren Strukturen in allen Bereichen von Gesellschaft, Wirtschaft, Technik, Ökologie und Wissenschaft werden immer undurchschaubarer. Die Schriftstellerin Christa Wolf stellt fest, dass „mit der wild wuchernden Technik und weltweiten Vernetzung (...) die Macht von Systemen zu wachsen (scheint), die sich verselbständigen, in denen nicht mehr klar zu bestimmen ist, welche Menschen die Verantwortung tragen. Rationale Gegengewichte, zum Beispiel eben die Demokratie, scheinen ausgehöhlt zu werden und an Einfluss zu verlieren“ (Wolf 2005). Bei Kindern und Jugendlichen breitet sich daher das Gefühl aus, als Einzelner in dieser global vernetzten Welt nichts oder nur wenig zur ökologischen, ökonomischen und politischen Entwicklungsrichtung beitragen zu können (Vgl. Heitmeyer 2005). Die Schule muss ihnen Möglichkeiten der konstruktiven Mitwirkung zur Schaffung einer besseren individuellen und gemeinsamen Zukunft eröffnen. Sie muss globale Themen auf eine individuell erlebbare Handlungsebene didaktisch herunterbrechen.

Dies macht veränderte Weisen des Denkens und Handelns erforderlich. Das lange Zeit gültige Ordnungsprinzip, in linearen Ursache-Wirkungs-Ketten zu denken, ist heute bis auf wenige Alltagssituationen nicht mehr ausreichend. Frederic Vester wies bereits 1989 darauf hin, dass die stärkere Vernetzung der einzelnen Komponenten eine Ausbildung des vernetzten Denkens bei Schülern notwendig mache. Inzwischen haben PISA und weitere internationale Schulleistungsstudien diesen defizitären Bereich des deutschen Bildungssystems empirisch nachgewiesen. Deutschen Schülerinnen und Schülern mangelt es an prozeduralem Wissen und der Fähigkeit zur differenzierten Herangehensweise an

komplexe Probleme. In der Folge entwickelte und implementierte die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards, die auf vernetztes Lernen zielen (KMK 2003). Gemeint ist damit das Denken in vernetzten Strukturen, in Rückkopplungskreisen, in Modellen und in dynamischen Zeitabläufen sowie systemgerechtes Handeln (Ossimitz 2000).

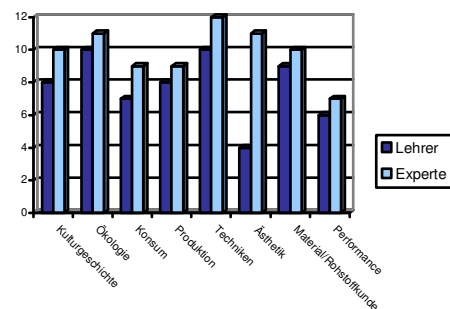
Material Literacy kann nur auf der Basis vernetzten Lernens entwickelt werden. Textilien könnten der Schlüssel zum Erfolg sein, denn sie sind Elemente vernetzter Wirkungsgefüge. Sie sind Materialisierungen verschiedenster komplexer Abhängigkeiten, wechselseitiger Bedingungen, Prozesse, Konstellationen und Bindeglieder dynamischer Teilsysteme. Als eine Koinzidenz von großartigen Ideen, die, aus Wissenschaft, Kunst, Kultur und Wirtschaft kommend, sich gegenseitig befruchtet und schöpferisch überschritten haben, können textile Dinge unbeachtete Verbindungen und verblüffende Beziehungen aufzeigen (Vgl. Flusser 1997:12). In ihnen verknüpft sich Disparates zu einem Netz von Beziehungen, werden vielfältige Kausalzusammenhänge sichtbar. Umgekehrt können Textilien aufgrund ihrer transdisziplinären Positionierung aber auch nur in dieser Vernetzung verstanden werden. Textilunterricht, der Teile aus dem System herauslöst, indem er sich z.B. ausschließlich auf die ästhetische Perspektive beschränkt, erzeugt nur unzureichende oder gar falsche Vorstellungen von der Realität des Ganzen und wird in dieser Reduzierung den Forderungen nach einem vernetzten Lernen nicht annähernd gerecht. Komplexe Sachverhalte lassen sich nicht einfach erklären.

Der Textilunterricht ist folglich *der* schulische Lernort für vernetztes Denken und Handeln. Kein anderes Unterrichtsfach – weder Kunst-, Werk- noch Sachunterricht – kann aufgrund seiner Fachstruktur derart viele Lernperspektiven verknüpfen. Und kein anderes Fach kann in der Verschränkung von begrifflich-theoretischem und körperlich-praktischem Lernen Gegenstände so differenziert untersuchen. Doch dazu muss das Fach didaktisch neu konzipiert werden.

Auf der Suche nach den spezifische Bezugsfeldern und Lernperspektiven wurden 2005 auf der Bundesfachtagung des deutschen Fachverbands Textilunterricht Inhalts-, Wissens- und Handlungsfelder ermittelt (Becker/Mörsch 2005). Die folgende Auflistung verknüpft diese mit den Forderungen, die die befragten Lehrerinnen und Experten²⁶ an einen zeitgemäßen Textilunterricht stellen:

- Kulturgeschichte / Lebenswelt / Jugendmode / kulturelle Vielfalt / Alltagsbezug / Bekleidungs Geschichte
- Kommunikations- und Konstruktionscharakter von Textilien
- Produktion / Technologie / Produktionsbedingungen / Herstellungsverfahren
- Konsum / Materialkunde / Pflege / Recycling / Konsumverhalten / kritischer Verbraucher / Markenkleidung
- Ökologie / Umwelt / Chemikalien
- Ästhetik / Gestaltungsprinzipien / Künstler/innen
- Ästhetische Praxis / Künstlerische Strategien / Design / Kreativität / Techniken
- Sozialer Aspekt ästhetischen Handelns im Textilien
- Körperbezug / Sinne / Handarbeit / Performance

Was sollten Kinder und Jugendliche im Textilunterricht lernen?²⁷



Ergänzend wurden folgende didaktische Verbesserungsvorschläge für den Unterricht genannt:

- Vernetzung / fächerverbindendes Arbeiten / neue Zusammenhänge aufzeigen / Mehrperspektivität
- Verknüpfung von Theorie und Praxis
- Handlungsorientierter Unterricht
- außerschulische Lernorte (Firmen, Museen, Handwerksbetriebe, Künstler)
- außerschulische Partner (Experten in den Unterricht)
- geschlechtergerechter Unterricht (Interessen *aller* berücksichtigen)
- andere Methoden (Forschen, Experimentieren, Spiel, Performance,...)

Textilunterricht, der in diesem Sinne auf das Leben in einer vernetzten Welt vorbereiten will, muss auf mehrperspektivischen Didaktiken basieren, die systemisches Denken und Handeln ermöglichen. Er muss handlungslogische Lernfelder (Vgl. Bader/Sloane 2000) definieren, die aus den komplexen Handlungssituationen des

²⁶ Siehe Fußnote 2

²⁷ Siehe Fußnote 2

(künftigen) Lebens herzuweisen sind und in denen situiert Kompetenzen erlernt und trainiert werden können.

Hands on, brain on!

Auf die Entwicklung von Material Literacy zielender Unterricht – egal ob als eigenständiger Textilunterricht oder als Verbund von Textil-, Werk-, Kunst- und Sachunterricht konzipiert – bedarf eines Konzepts, das dies ermöglicht. Die Didaktik Textiler Sachkultur ist ein fachdidaktisches Konzept, das sachkulturell fundiert ist und auf die multiperspektivische, vernetzte Erschließung von Textilien zielt. Dieses Konzept wurde von Ingrid Köller (1999) und weiteren Lehrenden an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg entwickelt und bildet dort die Basis der Ausbildung von Textillehrerinnen und -lehrern im polyvalenten Studiengang *Materielle Kultur: Textil*²⁸. Grundlegend für dieses Studium ist eine sehr weite Auslegung des Textil- und des Bekleidungsbegriffs, so dass ein vielseitiges und nicht unnötig eingeschränktes Arbeiten möglich ist.²⁹

Die Didaktik textiler Sachkultur wendet sich gegen die ausschnittshafte, einseitige, oberflächliche und rein praktische Auseinandersetzung mit Textilien. Sie stellt textile Dinge als Denkanstöße mit sinnlicher Qualität ins Zentrum des Unterrichts. *Bekleidung* und *textile Objekte* sind die Initiatoren des Lernens. Durch sie gewinnen die Schülerinnen und Schüler Einsichten in Probleme, finden Erklärungen für Phänomene, erkennen Zusammenhänge und Interdependenzen. Diese Dinge aus dem Leben werden nicht didaktisch verharmlost, sondern weitgehend ungefiltert, mit allen Risiken und Möglichkeiten für das Lernen genutzt.

Was können wir von den Dingen lernen? Dinge sind Wege der Erkenntnis. Die konkreten Dinge sind ein anderer, sinnlich wahrnehmbarer, dem Abstrakten gleichwertiger Zugang zur Welt. Die Idee vom Lernen mit, von und über die Realien ist nicht neu, prägte sie doch eine eigene Schulform: die Realschule. Dennoch findet auch hier die wirkliche Begegnung von Lernenden und Gegenständen sowie die

handelnde Auseinandersetzung mit den Dingen im Unterricht zunehmend weniger statt. Damit geht das, was Heinrich Roth (1957) mit der originalen Begegnung forderte, zunehmend verloren. Die originale Begegnung setzt niederschwellig an: bei den bekannten Alltagsdingen. Sie geht von einer durch das Objekt ausgelösten intrinsischen, aus eigenem Antrieb gesteuerten Lernmotivation aus. Der Gegenstand wird von den Lernenden auf die menschliche Originalsituation zurückgeführt, wird wieder das, was er einmal war: Frage, Problem, Notwendigkeit, Gestaltungsidee. Durch die Rückführung auf den Ursprung werden tote und abstrakte Sachverhalte wieder in lebendige Unterrichtshandlungen verwandelt, wird Erkanntes wieder in Erkennen, Erforschtes wieder in Forschen, Gestaltetes wieder in Gestalten, Produziertes wieder in Herstellen aufgelöst. So eröffnen die Dinge weite Handlungsfelder, um Antworten auf die Fragen zu finden, um Lösungen der Probleme zu entwickeln, die der Gegenstand den Schülerinnen und Schülern offeriert.

Die Fragen der Lernenden lassen sich nicht durch ausschließlich praktisches Tun beantworten. Daher bezieht dieses Konzept das Theorielernen in den Textilunterricht ein. *Theorie und Praxis* sind gleichwertig, eng miteinander verzahnt und müssen stets neu ausgelotet werden. Dieses Prinzip der Verknüpfung des Theorie- und Praxislernens im Textilunterricht ist nicht neu. Bereits vor mehr als 100 Jahren forderten M. Prellwitz und C. Meineke (1898:120), dass „*in und aus der Praxis die Theorie (die Einsicht) gefunden oder entwickelt werden*“ muss. Wenngleich ihr Theoriebegriff ein weitaus engerer als der Köllers ist, fand selbst dieser bislang kaum Einzug in die Unterrichtspraxis.

Das Theorie- und Praxislernen erfolgt in vier theoretischen Problem- und vier textilpraktischen Handlungsfeldern. Diese textilspezifischen Bereiche leiten sich aus den Tatsachen ab, dass alle Textilien produziert und konsumiert werden, ästhetische Qualitäten aufweisen und dabei von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geprägt werden. Zudem bestehen alle Textilien aus Fasern, die zu Flächen und dann zu räumlichen Objekten verarbeitet werden, um letztlich in der Nutzung bewegt zu werden.

Theorie nach Köller meint das begriffliche, sprachlich basierte Lernen in ausdifferenzierten, aber aufeinander bezogenen Problemfeldern. Die Versprachlichung zielt auf erhöhte Aufmerksamkeit und Bewusstmachung.

²⁸ Polyvalente Qualifikation der Studierenden zur Aufnahme von Masterstudiengängen, insbesondere im Feld der Kulturwissenschaft / Europäischen Ethnologie / Kulturanthropologie, des Museums, der Medien, der Textilwissenschaft und der Geschlechterstudien sowie im Bereich der Vermittlung (Lehramt Grund-, Haupt-, Realschule sowie Sonderschule). <http://www.uni-oldenburg.de/textil/>

²⁹ Siehe Becker (2005b)

Mehrperspektivisches Erschließen

Theorie		Praxis
Kulturgeschichte		eindimensional / Linie
Ästhetik		zweidimensional / Fläche
Produktion		dreidimensional / Raum
Konsumtion		vierdimensional / Zeit

- Kulturgeschichte
- Ästhetik
- Produktion / Ökologie
- Konsumtion / Ökologie

Textile Praxis wird als reflexiv-handelnde Auseinandersetzung mit dem Textilien in den vier Dimensionen seiner Erscheinungsformen verstanden. Der Körper, insbesondere die Hand als Erkenntnisorgan, steht im Zentrum von Material-, Technik- und Gegenstandserfahrungen.

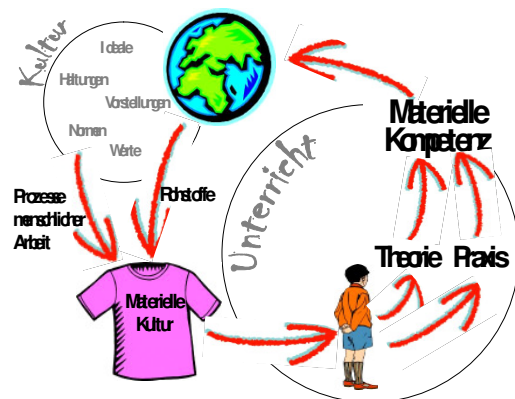
- eindimensional / Linie (Material, Faser, Garn,...)
- zweidimensional / Fläche (Gewebe, Maschenware, Vlies, Folie,...)
- dreidimensional / Form (Hülle, Objekt, Rauminstallation)
- vierdimensional / Raum und Zeit (Hantieren, Bewegung, Inszenierung,...)

Theorie- und Praxislernen muss mit Handlungssituationen verschränkt werden, die am (künftigen) Lebensalltag orientiert sind. Daraus könnten folgende Handlungsfelder abgeleitet werden (vgl. Becker 2005a/b):

- Über Textilien kommunizieren
- Textilien wahrnehmen und erkunden
- Textilien gestalten und produzieren
- Textilien nutzen und präsentieren

Vielfalt erzeugt neue Ideen und Einsichten – nicht Einfachheit. Die Didaktik Textiler Sachkultur ist ein Konzept, das das textile Lernobjekt im 360°-Winkel umkreist und aus unterschiedlichsten Perspektiven untersucht, wobei alle Perspektiven unentbehrlich, gleichwertig, aber nicht immer gleich bedeutsam sind. Im Lernprozess gilt es, die verschiedenen didaktischen Perspektiven nicht konkurrierend gegeneinander auszuspielen, sondern sinnvoll zusammenzuführen. Dabei werden Widersprüche werden nicht befriedet, sondern bleiben bestehen, fordern die Ambiguitätstoleranz heraus und werden zu einem Potenzial des vernetzten Lernens.

Das multiperspektivische Netzwerk ermöglicht auf Lehrer- wie auf Schülerseite vielerlei Schwerpunktsetzungen. Lernende haben unterschiedliche kulturelle Hintergründe, Begabungen, Interessen und Lernstrategien, die fachdidaktisch kaum berücksichtigt werden. Der Umgang mit Heterogenität ist eines der Kernprobleme unseres Schulsystems. Wir brauchen einen Unterricht, der auf die unterschiedlichen Individuen intelligent, sprich mit individueller Förderung reagiert – gerade in einem Land, in dem es viele Zuwanderer unterschiedlichster Herkunft gibt. Und wir brauchen einen Unterricht, der die unterschiedlichen Interessen von Schülern und Schülerinnen gleichermaßen berücksichtigt.³⁰ Die Didaktik Textiler Sachkultur ermöglicht differenzierte Akzentuierungen, indem sie kulturelle Differenz als Qualität begreift und mit ihren Inhalts- und Handlungsfeldern vielfältige Möglichkeiten zur lernenden Auseinandersetzung mit Textilien offeriert. Mit der Verlagerung weg von traditionell weiblich konnotierten Lernbereichen und Arbeitsweisen hin zu männlich konnotierten Dingen, Verfahren und Dimensionen trägt sie auch dazu bei, den Textilunterricht zu ent-gendern, ihn unabhängig vom Geschlecht für alle gleichermaßen bedeutsam zu machen.



³⁰ Jungen wollen im Textilunterricht forschen, experimentieren, mikroskopieren, möchten bevorzugt mit Holz, Draht, Computer und Film arbeiten. Mädchen sind neben den traditionellen textilen Techniken am Verkleiden interessiert, bevorzugen die Arbeit mit Stoff, Garn, Farbe und Kleidung. Vgl. http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Textilunterricht.pdf

Textilunterricht auf der Basis von Material Literacy setzt den Konzepten des Industriezeitalters ein quer schießendes Signal der Wissensgesellschaft entgegen. Er formuliert eine neue Fortschrittsidee, die Kinder und Jugendliche auf eine vage Zukunft vorbereiten soll. Dieser Unterricht strebt nach dem unverstellten Blick auf das Konkrete, lädt ein zum Betasten, Begreifen, zur eigenen Erfahrung. Er führt divergente kulturelle Kenntnisse und Praktiken in gemeinsamen Aktionen zusammen, fördert das gegenseitige Verstehen und wirkt somit auch Segregationstendenzen in Kinder- und Jugendkulturen entgegen. Dieser Textilunterricht will sich einmischen, mitmischen, etwas bewegen, die Welt erklären und dazu beitragen, sie zu verändern. Er will Lebensorientierungen geben und Weltverständnis ermöglichen, zielt darauf, dass Kinder und Jugendliche auf der Basis globalen und vernetzten Denkens reflektiert lokal handeln. Ausgehend von Analysen und Kommentierungen existierender Sachkulturen will er sie befähigen, Entwürfe neuer, künftiger Sachkulturen mitzugestalten. Mit diesem Textilunterricht beginnt das Unvertraute, denn er setzt im 21. Jahrhundert auf den Fortschritt.

Vielleicht hätte der eingangs zitierte Christian Ulmen auch diesen Textilunterricht als angenehm empfunden – er hätte zudem etwas für sein Leben gelernt.

Quellenverzeichnis

Textquellen

- Bader, Reinhard / Sloane, Peter (Hg.) (2000): Lernen in Lernfeldern. Markt Schwaben: Eust
- Barthes, Roland (1985): Die Sprache der Mode. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker, Christian (2005a): Das Bildungspotenzial textiler Sachkultur in der Grundschule. In: Hellmich, Frank (Hg.): Lehren und Lernen nach IGLU – Grundschulunterricht heute. Oldenburg: Didaktisches Zentrum (diz), S. 207-224
- Becker, Christian (2005b): Alltagsdinge als Bildungsansatz: Ein Modell zur Kompetenzentwicklung auf der Basis textiler Sachkultur. In: Gaus, Elisabeth / Mätzler Binder, Regine (Hg.): Technisches und Textiles Gestalten: Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum, S. 50-72
- Becker, Christian / Mörsch, Carmen (2005): Visionen für die Entwicklung textiler Kompetenzen. In: ...textil..., 4/2005, S. 14f
- Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell-Studie). Frankfurt am Main: Fischer (bearb., konzip., koord. von Klaus Hurrelmann und Mathias Albert)
- Duncker, Ludwig (2005): Instrumentelles Handeln und ästhetisches Gestalten. In: Gaus, Elisabeth / Mätzler Binder, Regine (Hg.): Technisches und Textiles Gestalten: Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum
- Eco, Umberto (1989): Das Lendendenken: Folgeerscheinung oder bedachtsamer Umgang mit Blue Jeans. Frankfurter Rundschau, 14.09.1989, S. 232
- Eicher, Joanne B. / Roach-Higgins, Mary (1992): Definition and Classification of Dress: Implications for Analysis of Gender Roles. In: Barnes, Ruth / Eicher, Joanne B.: Dress and Gender: Making and Meaning. New York u.a.: Berg Publ.
- Elsner, Helga / Zeyher-Plötz, Eve-Marie (2003): Textil-Themenbuch: Tipps und Ideen für Schule und Freizeit. Dietzenbach: ALS
- Fanio, Ulrike / von der Heyde, Hiltrud / Imhof, Ursel / Kammeyer, Marlene / Michel, Christine / Scheunemann, Inga (2006): Textiles Gestalten: Unterrichtseinheiten mit Kopiervorlagen für die 5./6. Klasse. Horneburg: Persen
- Felden, Heide von (2003): Literacy oder Bildung?: Der Literacy-Ansatz der PISA-Studie in bildungstheoretischer Perspektive. In: Moschner, Barbara et.al. (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider
- Flusser, Vilém (1997): Vom Stand der Dinge. Göttingen: Steidl
- Heitmeyer, Wilhelm (2005): Die verstörte Gesellschaft. In: DIE ZEIT, Nr. 51, S. 24
- Herzog, Marianne (1994): Ästhetisches Lernen im Textilunterricht der Primarstufe. In: Lernhilfen für den Textilunterricht, Nr. 1.12, 2/1994. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Jeggler, Uta (1991): Volkskunde. In: Flick, Uwe et. al. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München: Psychologie-Verl.-Union
- Kämpf-Janssen, Helga (2000): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: salon
- Kaminski, Hans et.al. (Hg.) (2003): Praxis – Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales: Sachsen 7. Schuljahr (Schülerbuch). Braunschweig: Westermann
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim (u.a.): Beltz, 5. Auflage
- Köller, Ingrid (1999) (Hg.): Textilunterricht und Textile Sachkultur: Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt. Oldenburg: Universität Oldenburg / Didaktisches Zentrum
- Korff, Gottfried (1991): Umgang mit Dingen. In: Fächergruppe Designwissenschaft – FB 3 (Hg.): Lebens-Formen. Berlin: Hochschule der Künste
- Krebs, Doris (2003): Textilgestaltung: Staubfänger – nein danke! Kempen: BVK, 2. Aufl.
- Kultusministerkonferenz (Hg.) (2003): Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss (Jahrgangsstufe 10). Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 43, S. 949-968
- Maset, Pierangelo (1995): Ästhetische Bildung der Differenz: Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart: Radius
- Mentges, Gabriele (2006): Für eine Kulturanthropologie des Textilien. In: Dies. (Hg.): Kulturanthropologie des Textilien. Berlin: Ebersbach
- Mernissi, Fatima (2004): Die neuesten Webtraditionen. In Z.: Die Tageszeitung, 23. Juni 2004, S. 15

- Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
 Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2004): Rahmenlehrplan Grundschule Kunst. Berlin: Wissenschaft und Technik
- Moschner, Barbara (2003): Wissenserwerbsprozesse und Didaktik. In: Dies. / Kiper, Hanna / Kattmann, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Baltmannsweiler: Schneider
- Ossimitz, Günther (2000): Entwicklung systemischen Denkens. München: Profil
- Otto, Gunter (1998): Rationalität kann ästhetisch sein. In: Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Seelze-Velber: Kallmeyer, Bd. 1, S.
- Prellwitz, M. / Meineke, C. (1898): Lehrbuch für den Handarbeitsunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Arbeiten für das Handarbeitslehrerinnen-Examen nebst Geschichte, Zusammenstellung der versch. Methoden und einigen Lehrproben. Berlin: Oehmigke
- Rautenberg, Hanno (2006): Heiß auf Matisse. In: Die Zeit, Nr. 17, 20. April 2006, S. 17
- Richter, Marianne (1999): Textilarbeit/Werken. Donauwörth: Auer (2. Aufl.)
- Richter, Marianne (2001): Werken / Textiles Gestalten: Neue Anregungen für die Grund- und Hauptschule. Donauwörth: Auer
- Rivoli, Pietra (2006): Reisebericht eines T-Shirts: Ein Alltagsprodukt erklärt die Weltwirtschaft. Berlin: Econ
- Roth, Heinrich (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover: Schroedel
- Schäfer, Gerd E. (1999): Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. In: Neuß, Norbert. (Hg.); Ästhetik der Kinder. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik
- Schlieper, Cornelia (2000): Textilarbeit Schritt für Schritt. Hamburg: Handwerk und Technik, 2. Aufl.
- Strittmatter, Anton (2005): Argumentieren, was das Zeug hält? In: Gaus, Elisabeth / Mätzler Binder, Regine (Hg.) (2005): Technisches und Textiles Gestalten: Fachdiskurs um Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum
- Vallentin, Gabriele (1998): Ästhetische Bildung in der Postmoderne: Didaktische Grundlagen eines sinnbewussten Textilunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider
- Vallentin, Gabriele (2005): Ästhetische Bildung als Orientierungswissen. In: ...textil..., 4/2005, S. 3-11
- Vester, Frederic (1989): Vernetztes Denken und Lernen. München: Institut für Interdependenz von Technik und Gesellschaft
- Weinert, Franz (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD
- Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft: Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wolf, Christa (2005): Bei mir dauert alles sehr lange. In: DIE ZEIT, Nr. 40, 29.09.2005, S. 17
- Wollstein-Spatz, Marianne (1999): Werken / Textiles Gestalten: Technik, Ideen, Material: Jahrgangsstufe 6. Hamburg: Handwerk & Technik
- Wollstein-Spatz, Marianne (2000): Werken / Textiles Gestalten: Werken / Textiles Gestalten: Technik, Ideen, Material: Jahrgangsstufe 5. Hamburg: Handwerk & Technik, 2. Aufl.

Internetquellen

- Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4, Kunst – Gestaltendes Werken – Textiles Gestalten“, Anhörfassung Januar 2006 (12.04.2006)
http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C16348631_L20.pdf
- KIDS Verbraucheranalyse 2003, Kids 6-12 Jahre (12.04.2006)
http://www.mediapilot.de/images/20030708/Kids_6-12_2003.pdf
- TEENS Verbraucheranalyse 2003, Teens 13-19 Jahre (12.04.2006)
http://www.mediapilot.de/images/20030708/Teens_13-19_2003.pdf
- BRAVO Faktor Jugend 8 (12.04.2006)
http://www.bauermedia.com/fileadmin/user_upload/pdf/studien/zielgruppe/jugend/jugend8.pdf
- Interessen von Jungen und Mädchen im Textilunterricht
http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Textilunterricht.pdf

Mündliche Quellen

- Carmen Mörsch, Juniorprofessorin für materielle Kultur (Textil) und ihre Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
- Sandra Maas und Wiebke Schlonsok, Studierende des Faches Materielle Kultur: Textil an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Filmquellen

Setzen, Sechs! Schulgeschichten aus Deutschland (3. Teil), D 2005, SWR, Susanne Bausch

Bildquellen

Abb. 1 Krebs, Doris (2003): Textilgestaltung: Staubfänger – nein danke! Kempen: BVK, 2. Aufl.
Abb. 2-5 wurden dem Internet entnommen. Die Urheberrechte konnten nicht ausfindig gemacht werden.

Abb. 6 Archiv Christian Becker

Alle Grafiken: Christian Becker