

# 1 Zu den veränderten Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen heute

Noch immer gibt es in Fachpublikationen viel zu wenig Bausteine für die fachdidaktische Theoriebildung. Dabei sind für den Diskurs über die Bildungsperspektiven des Textilunterrichts zu Beginn des neuen Jahrtausends viele Anregungen – bezogen auf seine Bildungsaufgabe – mehr denn je notwendig, von welchem Standort aus auch immer.

Neue Bildungsperspektiven sind vor allem deshalb wichtig, weil sich Differenzen in der Wahrnehmung und in den Zugriffsweisen zwischen Erwachsenen und Kindern stark verringert haben. Beispielsweise ist der Erfahrungsvorsprung im Zusammenhang mit dem Tragen und Konsumieren von Bekleidung oder im Umgang mit der Mode, der Werbung und den Markentextilien eindeutig aufseiten der Schülerinnen und Schüler. Im Textilunterricht ist es oft so, dass sie sich besser auskennen als manche Lehrkraft, viel sensibler, flexibler, kreativer und vor allem wissensreicher und sicherer in ihrem Urteil über Markenimage und insbesondere in der Selbstinszenierung durch Bekleidung und Accessoires sind. Es sind nicht nur „Barbie“ und „Superman“, die Grundschulkinder informieren, sondern auch Idole und Stars aus der Pop- und Kultszene wie auch Harry Potter, die vorgeben, was „cool“ und was „geil“, was „trendy“ und was „out“ ist, wie man denken und sich verhalten soll und auch, wonach man seine Ziele auszurichten hat. Hier liegen vor allem Chancen für offene Unterrichtsformen, die ein eigenaktives, situatives Lernen erlauben, das im Sinne „moderat konstruktivistisch orientierter Lehr- und Lernumgebungen“ von den Lehrenden angeleitet, aber von den Lernenden weitgehend selbst organisiert werden kann.

Da Kinder oft mit einer Fülle sich widersprechender Ansichten über das Textile konfrontiert werden, die sie für sich allein klären müssen, benötigen sie pädagogische Hilfe, die vor allem durch Offenheit für situative Anlässe und die damit oft verbundenen spontanen Ideen, überraschenden Sicht- und Denkweisen, Fragen und Vorschläge der Grundschulkinder zu erreichen ist. Ästhetische Urteilsfähigkeit und das Finden von Wertmaßstäben für das Auswählen und Treffen von Entscheidungen sind schon für Kinder wichtig, weil Textiles sie ständig begleitet. Durch vielfältige Erfahrungs- und Lernprozesse kann dem Konsumzwang, dem bereits Grundschulkinder ausgesetzt sind, wirkungsvoll begegnet werden, z. B. indem mit ihnen reflektiert wird, dass heute viele Erwachsene in der „Kaufrauschglitzerzcybergesellschaft“ (Gottfried) in ihren „Kinderschuhen“ stecken geblieben und viel zu viele Kinder schon „auf zu großem Fuß“ leben, weil sie bereits markensüchtig sind. In wissenschaftlichen Studien und auch in der Tagespresse ist immer wieder zu lesen, dass Kinder und Jugendliche ihr erspartes Taschengeld für Designerklamotten ausgeben, vor allem für so genannte Edel-Turnschuhe, und nicht selten ihre Eltern erpressen, ihnen derartige Wünsche zu erfüllen.

Der Textilunterricht ist der geeignete Ort, um mit Grundschulkindern kritisch und in mehrperspektivischer Sicht über ihr Konsumverhalten und ihr Verhalten zur Um-

und Mitwelt zu diskutieren. Eine mehrperspektivische Betrachtung hat seinen didaktischen Ort vor allem im Gespräch, das nicht nur Sozialität konstituiert, sondern auch in gemeinsames Denken und Erkennen einführt:

„Gemeinsames Denken ist nicht einheitliches Denken, sondern Austausch von Anregungen, Begründungen, Deutungen und Beurteilungen. Es ist primär das Gespräch, das ermöglicht, die in jeder Klasse vorhandene Pluralität kultureller Hintergründe, familiärer Lebenswelten, die oft nur latent vorhandenen Erfahrungen im sozialen Umfeld und in der physischen Umwelt, für sich selbst und für die anderen bewusst zu machen.“ (Köhnlein 1999, 10)

An den alltäglichen Umgang mit Textilien anzuknüpfen, wäre in Klassen mit Kindern aus unterschiedlichen Ethnien eine echte Lebenshilfe, um sie auf dem Weg in transkulturelle Gesellschaften zu begleiten.

Im gemeinsamen Gespräch, das seine Ausprägung im „genetisch-sokratisch-exemplarischen Unterricht“ gefunden hat (Wagenschein u. a. 1973), werden die geistigen Kräfte der Kinder besonders angeregt und ihre Ausdrucksfähigkeit wird gesteigert. Durch den „Aufforderungs- und Anmutungscharakter des Textilien“ (Herzog 2000b) ist es für alle Kinder – egal aus welchem Land und aus welcher Kultur sie kommen – leicht, einen Anlass für ein Gespräch zu finden. Das Gespräch, das sich in einer strukturierten Offenheit wie in einer lehrgangsbezogenen Geschlossenheit im Textilunterricht zentrieren lässt, dient vor allem dem „Auffinden von Zugängen zu Aspekten auf die Welt und dem kritischen Bewusstsein von Denkmöglichkeiten“ (Köhnlein 1999, 11), für das sich das Textile als hervorragendes Medium eignet. Im sokratischen Sinn ist das Gespräch eine Hilfe zum Erschließen neuer Horizonte und zum Offenhalten von Fragen bei Problemen, die auch das Textile in seinen vielfältigen ästhetischen wie kulturellen und historischen Verflochtenheiten evoziert.

## 2 Zur Aktualität des Prinzips der Mehrperspektivität

Auf dem Hintergrund der veränderten Situation von Kindern empfiehlt es sich, an die schon erwähnte fachdidaktische Konstituente „Mehrperspektivische Betrachtung der Lerninhalte“ und auch an das allgemein didaktische Konzept „Mehrperspektivischer Unterricht“ (Giel/Popp u. a. 1974) anzuknüpfen. Mit den Argumentationslinien dieser Konzeptionen lassen sich in innovativer Absicht bildungstheoretische Implikationen überzeugend aufzeigen, wenn es darum geht, Standorte zum Textilien zu finden und textilpädagogische Sichtweisen zu begründen.

Seit Leibniz klären Perspektivitätstheorien darüber auf, dass ein und derselbe Gegenstand „von verschiedenen Seiten betrachtet, immer wieder anders und gleichsam perspektivisch vervielfacht erscheint; so geschieht es auch, daß es (...) ebenso

viele verschiedene Welten gibt, die gleichwohl nichts anderes sind als die perspektivischen Ansichten des einzigen Universums je nach den verschiedenen Gesichtspunkten (...)" (1714/1979, 26).

Wird zur Klärung dieses Zusammenhangs das Thema „Textiles“ exemplifiziert, dann verbindet sich mit der dazu entwickelten Grafik 1 die Absicht, deutlich zu machen, wie viele Seiten den Lerninhalten zu diesem Thema abzugewinnen sind. Zu sehen sind Perspektiven erster Ordnung wie Kultur, Geschichte, Mode, Funktion, Gesundheit, Konsum und Umwelt. Die Perspektiven zweiter und dritter Ordnung sind durch Querverbindungen angedeutet (vgl. Herzog 2001). Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, bestätigt die Grafik: Jeder Standort bringt eine neue Sicht. Mehr noch: Es ist zu erkennen, dass Mensch und Textiles aufs Engste miteinander vernetzt sind, dass Subjekt- und Objektbezug in Wechselwirkung stehen. Was beispielsweise an einem Markentextil als Element der Mode wahrgenommen wird, das kann auch etwas zu tun haben mit der Persönlichkeit eines Menschen: mit seinem Wissen und Denken über Textiles, mit seinen Beziehungen und Erfahrungen und auch mit seiner Ästhetik. Kommt es zu einer echten Begegnung mit dem Textilen, dann wachsen auch die Beziehungen zum Textilen, dann kann man es „lesen“, d. h. erkennen, verstehen, deuten, einordnen, beurteilen und auch wertschätzen.

Es kommt darauf an, wie Grundschul Kinder durch die Vielfalt des Textilen – des textilen Materials, der Techniken und Objekte – zu aktiver Wahrnehmung und handelnder Aneignung von Wirklichkeit angeregt werden können. Kein geringerer als Peter Petersen hat darauf hingewiesen, dass jeder Unterrichtsstoff immer wieder unaufgefundene Mengen fruchtbarer Momente enthalte, die es erlauben, ihn so oder anders zu beleuchten, um Neues zu erfinden und gestalten zu können (vgl. Petersen 1963, 26).

Die sich damit verbindende Maxime lautet: Schülerinnen und Schüler müssen zu eigenständigem Lernen angeregt werden, damit sie selbstständig die ihnen gemäßen Perspektiven finden und/oder auswählen können.

Ziel ist es, Grundschul Kinder für persönlich bedeutsame, aber auch gesellschaftlich relevante Realitätsfelder wie Kleiden, Wohnen, Spielen, Natur, Kultur durch eine reflektierte theoretische und textilgestalterische Auseinandersetzung handlungsfähig zu machen.

In diesem Sinne muss der Textilunterricht für Grundschul Kinder auch eine modellhafte Rekonstruktion dieser Handlungsfelder sein (vgl. Duncker 1996; Giel/Popp u. a. 1974), und zwar in einer variationsreichen Gestaltung von „moderat konstruktivistisch orientierten Lehr- und Lernumgebungen“.

Das didaktische Problem, das sich mit dieser Aufgabe verbindet, kann nach Giel sowohl als das „der Identifikation von unterschiedlichen Kommunikationsebenen (Sinneinheiten‘), in denen die Alltagswirklichkeit artikuliert wird, als auch in der Aufindung und Systematisierung von Formen ‚operativer Integration‘, mit denen kindliche Erfahrungen aufgearbeitet werden können, gesehen werden“ (zit. nach Köhlein 1999, 12).



### 3 Zur (Re-)Konstruktion von Wirklichkeit

Innerhalb der fachdidaktischen Theorie wird zunehmend darauf verwiesen, dass für Lernprozesse im Textilunterricht der Alltag zu thematisieren sei mit dem Anspruch, Schülerinnen und Schülern einen Zugang zum Alltagshandeln im Umgang mit Textilem zu eröffnen (vgl. Royl 1995; Köller 1999).

Hier stellt sich das Problem, dass Alltagswirklichkeit im Unterricht nur konstruiert werden kann, indem z. B. die Situation der Bekleidung oder der Einrichtung rekonstruiert wird, damit diese für die Lernenden transparent, verständlich, erlebbar, nachvollziehbar, deutbar und auch kritisierbar wird. Würde das Thema „Füße und ihre Bekleidung“ für ästhetisch-kulturelle und kreative Erfahrungs- und Lernprozesse bestimmt, dann wäre dies ein Anlass, um in der theoretischen Begründung eines mehrperspektivischen Textilunterrichts die Unterscheidung zwischen den „Wirklichkeiten erster Ordnung“ und den „Wirklichkeiten zweiter Ordnung“ zu treffen. Im Sinne Watzlawicks handelt es sich bei der „Wirklichkeit erster Ordnung“ um die „physischen und daher weitgehend objektiv feststellbaren, überprüfbaren und verifizierbaren Eigenschaften von Dingen“ und Tatsachen (1976, 142). Das bedeutet – bezogen auf die Thematisierung von „Füße und ihre Bekleidung“ –, dass die Wirklichkeit erster Ordnung objektiv feststellbar ist: Füße haben eine bestimmte Größe, sie sind individuell geformt. Und: Schuhe haben ein bestimmtes Aussehen, das Obermaterial besteht aus Wildleder, die Farbe ist Schwarz, sie sind Markenschuhe (vgl. Herzog 1998). Würde im Anschluss daran mit den Schülerinnen und Schülern über die Bedeutung der Füße und ihre Bekleidung diskutiert, dann sind unterschiedliche Bewertungen möglich, die von den Erinnerungen, Erfahrungen, Interessen, Wünschen und vor allem vom subjektiven Wissen der einzelnen Kinder abhängen. Da davon auszugehen ist, dass ein Junge ganz andere Perspektiven findet als seine Mitschülerinnen oder seine Mitschüler, dass er sein Urteil unter ganz anderen Perspektiven fällen würde als andere, ist die situative Einbindung der Fragen, der persönlichen Deutungen und Wertschätzungen unabdingbar. So könnte vom Standort einer Schülerin oder eines Schülers aus mal mehr die persönliche als die soziale Perspektive reflektiert oder mal mehr die historische als die modische Perspektive in den Fokus gerückt werden.

Das Finden von Perspektiven hängt von unterschiedlichen Situationen ebenso wie von den einzelnen Subjekten mit unterschiedlichen Interessen und Stimmungslagen ab. Die „Wirklichkeit zweiter Ordnung“ ist also die „der Deutungen und der subjektiven Bedeutungen, eine Wirklichkeit, die wir konstruieren und die durch andere auch ganz anders konstruiert werden kann“ (Hiller/Popp 1994, 97). Mollenhauer bestätigt diese Aussage so: „Wenn wir also den Kindern die ‚Welt‘ zeigen, dann zeigen wir ihnen nicht die Welt, sondern das, was wir dafür halten, und das, was uns an dem, was wir für die Welt halten, Kindern zeigenswert oder zuträglich erscheint.“ (1983, 77) Schimmel erweitert diesen Gedanken, wenn sie schreibt, dass die alltägliche Realität unserer Erfahrungen und Verständnisfähigkeit in einem engen Zusammen-

hang mit der Entdeckung steht, „dass wir in mehr als einer Welt leben“ (2001, 5). Gerade in der (kultur-)historischen Betrachtung von Textilien ist diese Sicht wichtig, weil zu erfahren ist, wie sich die Welten zeitlich und kulturell unterscheiden. Die subjektive Sicht, die eine Lehrkraft auf das Textile hat und die von selektiver Wahrnehmung abhängt, weil auch sie an bevorzugte Perspektiven gebunden ist, darf Kindern nicht aufoktroiert werden, sondern sie müssen die Chance bekommen, eigene Perspektiven zu entdecken und eigene Sichtweisen zu begründen. In diesen Erklärungen liegen die Gründe dafür, dass sich Wirklichkeit der eigenen (Erfahrungs-)Welt immer nur in einer bestimmten Perspektivität darstellen kann, was Kinder erst lernen müssen.

Wenn also das Handlungsfeld „Füße und ihre Bekleidung“ thematisiert wird – es könnte auch die Bekleidung für den Kopf, die Hände oder die Beine exemplarisch gewählt werden –, dann müsste es ein Ziel sein, bei Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein für Mehrperspektivität zu entwickeln, das eine wichtige Voraussetzung für kritische Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit bildet (vgl. Hiller/Popp 1994, 100). Ein Bewusstsein für Mehrperspektivität zu wecken bedeutet, einen Weg zum Neuen, Fremden, Anderen – zu all dem zu eröffnen, was Grundschulkindern noch nicht kennen, was sie neugierig macht, was Spannung erzeugt, was ihre Interessen anbelangt und auch, was sie stützt macht oder sogar ängstigt.

Das primäre Erschließen von Lerninhalten allein genügt jedoch nicht, es muss um das sekundäre Erschließen erweitert werden. Das heißt, dass sich Schülerinnen und Schüler Wirklichkeit auch aus der Perspektive von Kultur, Kunst, Geschichte, Umwelt und Gesundheit erschließen müssen (vgl. Grafik 1). Für den Aufbau und für die Ordnung des Wissens sind auch solche Sichtweisen erforderlich, die sie nicht allein finden können, weil sie nicht zu ihrem Erfahrungsraum gehören. Deshalb ist es notwendig, neben offenen Unterrichtsformen immer auch Formen des gelenkt-entdeckenden Lernens zu wählen, soweit diese schüler- und lehrergesteuerten Formen einen individuellen und aktiven Wissens- und Könnenserwerb garantieren.

Angenommen, den Kindern wird die Aufgabe gestellt, einen historischen Schuh zu erkunden (ein Original im Museum oder aus einer Privatsammlung), um Perspektiven zu finden und dazu ihren Standort zu vertreten. Durch forschendes Lernen könnten sie erfahren, dass sich an ein und demselben Gegenstand, wenn er mit unterschiedlichen Interessen, Erfahrungen und auch mit unterschiedlichem Wissen untersucht wird, ganz verschiedene Perspektiven entdecken lassen. Jeder würde seine Erkenntnisse mitteilen und vielleicht eine eigene Geschichte dazu erzählen. Es ginge dabei nicht nur um Anknüpfungspunkte an historische Fakten, sondern auch um ein Stück Identitätssuche, das ihnen Kontinuität im Wechsel der Zeit erfahrbar macht und dazu anregt, sich auf eigene Erfahrungen mit Schuhen zu besinnen und auf Schuherlebnisse einzulassen.

Eine derartige Spurensuche würde die Entwicklung eines Zeitbewusstseins fördern und gleichzeitig ein Verständnis für Textilgeschichte anbahnen. Es wäre ein biographischer Weg, auf dem Grundschulkindern dann auch die Erfahrung machen können,

dass Wirklichkeit ambivalent ist, dass Welten subjektiv unterschiedlich sind und dass man sich, um Urteile fällen zu können, um eigenes Wissen bemühen und widersprüchliche Aussagen auch abwägen muss. Sie lernen, dass mehrere Perspektiven notwendig sind, um Standpunkte überzeugt vertreten zu können, Meinungsverschiedenheiten zu akzeptieren bzw. auszuhalten, Einfühlungsvermögen zu entwickeln und Verständigung zu erreichen. Erfahrungen dieser Art sind eine elementare Voraussetzung dafür, dass durch die Begegnung und kritische Auseinandersetzung mit Textilen auch die Beziehungsfähigkeit und Dialogbereitschaft gefördert werden. Kurz gesagt: Förderung der Kommunikation.

Duncker betont, dass insbesondere ein Perspektivenwechsel über den Weg der Künste erfolgen kann, weil sich ihr Bildungsgehalt darin erweise, dass sie das Gewohnte nicht bestätigen, sondern irritieren.

An einem Thema zur historischen Fußbekleidung, das unter bestimmten Perspektiven zu den Bereichen „Textile Künste“ und „Kunst“ gehört, ließe sich ein Perspektivenwechsel mit Grundschulkindern spannend erproben. Wichtig dabei ist, worauf Duncker besonders hinweist, dass Mehrperspektivität nicht allein auf den Erwerb von Wissen und neuen Erfahrungen zielt, sondern den Bildungswert betont, der aus einem vergleichenden Blick zwischen unterschiedlichen Perspektiven auf eine Sache erwächst, was dazu führt, dass die Kategorie der Mehrperspektivität weiter ausgreift „als es bislang durch die Unterscheidung von erlebnis-erfahrungsbezogener, wissenschaftlicher, szenischer und öffentlich-politischer Rekonstruktion von Wirklichkeit angedacht war“ (Duncker 1995, 426). Mit Sicherheit hat die mehrperspektivische Betrachtung in der ästhetischen Praxis des Faches nicht vorrangig die Wirklichkeit aus der Perspektive von Politik zum Ziel, aber die Perspektive von Individuum, Gesellschaft und Kultur auf jeden Fall.

## 4 Mehrperspektivität und fachübergreifendes Arbeiten

Beim fachübergreifenden Arbeiten<sup>4</sup> wird eine der Hauptintentionen darin gesehen, fachspezifische Verengungen zugunsten von Kooperation und Zusammenarbeit mit anderen Fächern und Lernbereichen aufzugeben, um die problemorientierte und künstlerische Bearbeitung von Themen zu fördern und vor allem die Perspektiven der Grundschul Kinder besser zu berücksichtigen. Um eine solche Zielsetzung anzugehen, muss der Textilunterricht keine großen Anstrengungen unternehmen. Seine Lerninhalte haben durchweg einen Bezug zur Alltagsrealität der Kinder, die eine mehrperspektivische Betrachtung erfordert, damit die Wahrnehmung des „Ganzen“<sup>5</sup> möglich wird und die Kinder fähig werden, Unterscheidungen vorzunehmen und Zusammenhänge in einer Sinnbezogenheit zu erkennen.

Durch die fachdidaktische Konstituente „Mehrperspektivische Betrachtung der Lerninhalte“ waren immer schon Impulse vorgegeben, die diese Forderung impliziert. Als wichtige unterrichtsdidaktische Aufgabe bleibt, dass neben den Fachperspektiven auch die Perspektiven der anderen Fächer bzw. Lernbereiche zum Tragen kommen. Fachsystematisches und fachübergreifendes Arbeiten ausgewogen zu praktizieren begründet Duncker so: „Fachperspektiven können als eine bestimmte und damit nur begrenzt gültige Sichtweise deklariert werden, die auf die Wahl bestimmter Prämissen und spezifischer Methoden zurückzuführen ist. Sie sind auf eine übergeordnete Plattform als Beitrag zum Verständnis des Ganzen zu verorten. So wird auch deutlich, daß übergreifende Fragestellungen immer die Zuarbeit von einzelnen Disziplinen erfordern. Außerdem kann Mehrperspektivität ein Bewußtsein dafür wecken, daß neben einzelwissenschaftlichen und fachspezifischen Sichtweisen noch ganz andere Dimensionen des Wirklichkeits- und Weltverständnisses zum Tragen kommen können.“ (1995, 429)

Die Unterrichtsbeispiele in Teil B konturieren vor allem auch die Chancen eines fachübergreifenden Arbeitens im Textilunterricht. Oft werden in den Unterrichtsbeispielen Perspektiven des Sprach-, Kunst- und Sachunterrichts angesprochen, um die Denkrichtungen und Sichtweisen, die grundlegend für den Aufbau von Vorstellungen und Begriffen sind, am Beispiel eines textilen Sachproblems zu erweitern. In diesem Sinne nimmt der Textilunterricht immer auch solche Dimensionen auf, die für den Sprach-, Kunst- und Sachunterricht eine bedeutende Funktion haben und aufgrund der übergreifenden Fragestellungen eigentlich eine direkte Zuarbeit erfordern, was sich aber im Schulalltag nur bedingt realisieren lässt.

Schülerinnen und Schüler gelangen beispielsweise durch das sinnbezogene Lesen und kreative Schreiben von fantasievollen Textilgeschichten zu erweiterten Erkenntnissen und lernen mit Sprache umzugehen.

„Die sprachliche Darstellung von Motiven zur Textilgestaltung regt das Nachdenken über Selbstverständlichkeiten von Textilkultur und ihrer Entwicklung an“, schreibt Royl und fügt den Wunsch hinzu: „Vielleicht gelingt es auch, Kolleginnen und Kollegen, die Deutschunterricht erteilen, an der Überarbeitung von Textilgeschichten so zu beteiligen, dass die Schüler und Schülerinnen ihren Vorsprung an Sachkenntnis über Textilgestaltung, ihr ästhetisches Urteil und ihr Farbempfinden dort in das Unterrichtsgespräch einbringen können.“ (Herzog 2000a, 7 f.)

In der Grundschule sind es oft die gleichen Lehrkräfte, die auch den Sprach-, Kunst- und Sachunterricht erteilen. Sie sollten das fachübergreifende Arbeiten viel stärker nutzen, um die lebensweltliche mit der historischen, persönlichen, gesellschaftlichen, ästhetischen, technischen, ökonomischen oder ökologischen Dimension zu vernetzen. Häufig sind die Themen und Probleme so komplex, dass sie zum fachübergreifenden Unterricht herausfordern, der den Kindern die Möglichkeit eröffnet, eigene Interessen und Wünsche einzubringen und selbstständig neue Perspektiven zu finden, die ihnen als weitere Zugriffsweisen auf den Gegenstand bewusst zu machen sind.

Wird mit Kindern das textile Material besprochen, dann ergeben sich schon bei der Entscheidung über die Auswahl und Erarbeitung von Gegenständen, aber auch innerhalb der ästhetischen Praxis Dimensionen, die speziell den Textilunterricht betreffen, wie z. B. die technische und die ästhetische Dimension. Da das textile Material aber auch (s)eine Geschichte hat, die Kinder immer wieder fasziniert, ist es unbedingt notwendig, die historische Dimension anzusprechen. „Kind und Geschichte“ ist nicht nur eine spezifische Dimension des Sachunterrichts. Schon der Handarbeitsunterricht in den 60er-Jahren hatte deutlich historische Aspekte. Es war keine Geringere als Margot Grupe, die in ihrer didaktischen Konzeption zu Beginn des 20. Jahrhunderts dafür plädierte, Kinder mit der Kulturgeschichte der Textilien vertraut zu machen, weil die Kulturgeschichte der Textilien zugleich eine Menschheitsgeschichte sei (1927). Eine Zusammenarbeit mit dem Sachunterricht bietet sich an, um das Textile in einen größeren historischen Kontext zu stellen, der – über das Kleiden hinaus – andere Grundfunktionen wie das Wohnen, Arbeiten oder Zusammenleben der Menschen in einer bestimmten Zeit beinhaltet (vgl. Mayer 1993, 57 ff.).

Da auch „Kind und Umwelt“ einen gemeinsamen Bezugspunkt haben, darf die ökologische Dimension nicht ausgespart werden. Am Beispiel der Gewinnung des textilen Materials lernen Kinder einen verantwortungsvollen Umgang mit nachwachsenden Rohstoffen.

Auch ist es erforderlich, die biologische Dimension anzusprechen, wenn Kinder lernen sollen, sich in einer lebendigen Umwelt zu begreifen, zu der Pflanzen und Tiere gehören, die die Lieferanten der textilen Rohstoffe sind. Die biologische Perspektive könnte im Sachunterricht „die nur begrenzt gültige Sichtweise“ des Textilunterrichts erweitern, indem durch ihn ein fundierterer Beitrag zum Verständnis des „Ganzen“, d. h. noch andere Dimensionen des Wirklichkeits- und Weltverständnisses, zum Tragen kommen (vgl. Duncker 1995, 429).

Dass sich auch Grundschulkinder in einer besonders kritischen Lage innerhalb der heutigen Konsumgesellschaft befinden, muss nicht näher erläutert werden; es ist aber darauf hinzuweisen, dass die ökonomische und damit auch die gesellschaftliche Dimension von besonderer Relevanz ist. Das Markenbewusstsein sowie das Textile als Statussymbol zählt zu den alltagskulturellen Erfahrungen, die Kinder mitunter besonders belasten.

Für das Thema „Kind und Natur“ oder „Kind und Umwelt“ kann das fachübergreifende Arbeiten ganz unterschiedlich entwickelt werden:

- ❖ durch Ermittlung und didaktisch-methodische Artikulation fachlicher Querverbindungen bei der Behandlung von Themen zu den textilen Rohstoffen; bei der Erarbeitung der historischen, geografischen, sozialen, ethischen, ökonomischen und ökologischen Perspektive kann sogar die Fächerung des Unterrichts beibehalten werden (vgl. Hübl 1990);
- ❖ durch eine zeitweise Auflösung des fachlich gegliederten Stundenplans und die mehrperspektivische Behandlung des Themas; so können kleine Feldstudien vor Ort erfolgen (beim Bauern und auf dem Flachsfield, beim Schäfer und seiner Schafherde,

in einem Baumwollgroßhandel, in einem Rohstoff verarbeitenden Betrieb usw.) oder es können auch Befragungen von Mitschülerinnen und Mitschülern, Eltern und Bekannten durchgeführt werden (Kinder werden mit dem empirischen Arbeiten vertraut gemacht);

- ⊗ durch Kooperation mit dem Sachunterricht; er verfolgt eine andere Konzeption und kann die Kinder vor allem zu erweiterten geografischen und naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und Einsichten führen (vgl. Skiera 1994, 109 f.).

## 5 Transkulturelle Identitätsbildung durch Mehrperspektivität

Welsch schlägt vor, auf eine „Entklammerung von staatsbürgerlicher Identität und persönlich-kultureller Identität zu bestehen“, da „die genuin kulturellen Determinanten (...) heute – von der Makroebene der Gesellschaft bis zur Mikroebene der Individuen – zunehmend transkulturell geworden (sind)“ (2001, 270). Klassen mit Schülerinnen und Schülern aus unterschiedlichen Kulturen sind derzeit wohl die Regel an fast allen Schulen und so sollten Textillehrkräfte die Chance nutzen, durch einen mehrperspektivischen Textilunterricht Kindern zu helfen, ihre unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten am Beispiel des Textilen zu verstehen. Am Unterscheidungs-, Differenzierungs- und Urteilsvermögen der Grundschulkinder zu arbeiten erfordert zunächst, kultureigene und kulturfremde Erfahrungen zu thematisieren, um ihnen bewusst zu machen, dass Menschen aus anderen Ländern und anderen Kulturkreisen auch andere Gewohnheiten und Erfahrungen im Umgang mit Kleidung und der Einrichtung ihrer Wohnungen haben, dass sie über ein anderes Wissen und Können verfügen und auch anders wahrnehmen und wertschätzen. Es ist sehr wichtig, den Kindern bewusst zu machen, dass sie in ihrer Alltagskultur, vor allem in ihren Essgewohnheiten und auch in ihrem Freizeitbereich, viele der jeweils „anderen“ Codices längst ineinander gearbeitet haben (vgl. Helmhold 1992, 211).

Ein Textilunterricht, der den grundschulpädagogischen Anspruch einlösen will, Kindern Hilfe zur Alltagsbewältigung „auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften“ (Welsch 2001) zu leisten, muss sich bemühen, die unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten aller am Unterricht Beteiligten zu verstehen. Er muss das Ziel verfolgen, von kulturellen Identitäten und regionalen bzw. nationalen Identitäten auszugehen und am Differenzierungs- und Unterscheidungsvermögen der Kinder zu arbeiten, vertraute und gewohnte Sachverhalte zu verfremden und auch deutlich zu machen, dass etwas durchaus von dem einen als selbstverständlich, von einem anderen als Ausnahme gesehen werden kann. Unterschiedliche Perspektiven werden dadurch transportiert, dass Kinder verschiedener Nationalitäten über Erlebtes, beispielsweise mit ihrer Kleidung, mit Wohnraumtextilien, mit Textilien in Natur und

Kultur, und ihr Denken darüber berichten. Da ihre Wahrnehmungen von der alltäglichen Wirklichkeit sehr verschieden sein können, ist ein Austausch wichtig, denn „in der produktiven Aufnahme der Vielfalt der Wirklichkeit zeigt sich nun eine weitere Art der Offenheit eines Unterrichts, der unterschiedliche Ideen und Arbeitsweisen zulässt, aber in kulturell ausgebildete und bewährte (fachliche, besonders ästhetische) Zugriffsweisen oder in deren Vorformen einführt und ihre spezifischen, d. h. auf jeweils einen definierten Aspekt der Wirklichkeit bezogenen, Leistungsfähigkeit erkennbar macht“ (Köhnlein 1999, 11). Als Orientierung für einen gemeinsamen und erfolgreichen Weg zu transkulturellen Gesellschaften kann die Aussage von Wittgenstein dienen: „Wenn wir an die Zukunft denken, so meinen wir immer den Ort, wo sie sein wird, wenn sie so weiter läuft, wie wir sie jetzt laufen sehen, und denken nicht, dass sie nicht gerade läuft, sondern in einer Kurve, und ihre Richtung sich konstant ändert.“ (zit. nach Welsch 2001, 254)

Wenn auch entwicklungspsychologische und kommunikative Grenzen des mehrperspektivischen Ansatzes zu beachten sind, so sollte zukünftig das fachdidaktische Prinzip eines mehrperspektivischen Denkens innerhalb der textildidaktischen und transkulturellen Forschung enger miteinander vernetzt werden.