

## Nadelarbeit als Kulturwert

Im Zuge der reformpädagogischen Bewegungen um die Jahrhundertwende von 1900 verändert sich auch der Handarbeitsunterricht. Margot Grupe setzt sich im Zuge der Jugendstilbewegung deutlich von den technikorientierten Lehrplänen ab und schreibt mit als eine der ersten Textildidaktikerinnen: „Wertvoll und bedeutend ist die Stellung der Handarbeit als kulturtragendes Element im Leben der Völker gewesen. Der Beginn jeder künstlerischen Kultur wurzelte in der Herstellung und Ausschmückung der Kleidungs- und Gebrauchsgegenstände; und jede Kulturepoche schuf Werke der Handarbeit von hoher Kunst“ (Grupe 1914, 9). Damit greift Grupe auf das romantische Gedankengut Herders zurück, der Anfang des 19. Jahrhunderts bemüht war, die Sprache eines Volkes in Liedern, Märchen und Handwerk festzuhalten (Herder 1985). Jedes Volkslied, jede Kreuzstichstickerei oder jede sprachlich überlieferte Geschichte beinhalte kulturelle Symbole einer Gemeinschaft von Menschen. Ein Stickmustertuch aus der nordischen Region Deutschlands weise Schiffe und Fische auf, wohingegen aus bayrischen Regionen eher Hirsche und Berge zu finden seien. Diese Ausdrucksweisen seien nicht nur technische, sondern auch geistige Vorstellungen, die es gelte zu bewahren oder auf jeden Fall bewusst wahrzunehmen.

vgl.  
Kapitel 3,  
S. 20

Kulturelle  
Symbole als  
„Volks-  
sprache“

In ihrem oben angeführten Zitat spricht Grupe genau das an, was die Einbindung der Textilien und ihre Gestaltung in eine bestimmte Kultur ausmacht, und dass damit auch bei Kindern durch das individuelle Ausschmücken und schöpferische Tätigsein ein Verständnis für ihre Kultur zu wecken sei. Dieses „Selbstfinden“ und „individuelle Ausschmücken“ wird von Grupe mit der Zweckdienlichkeit oder dem Funktionalismus der textilen Gegenstände verbunden. So führt sie 1927 in „Kulturwert der Nadelarbeiten“ weiter aus: „Ihr Kulturwert, das ist der Rang, den die Nadelarbeit in der Geschichte einnimmt, die Kunst, die sie verkörpert, der Gedankenkreis, dem sie entstammt, der Fortschritt, den sie fördert. Es sind nicht die Handgriffe, die die Werte bilden, es ist der geistige Inhalt und die Kraft der Gestaltung; und dennoch ist das Handwerkliche das unentbehrliche Mittel zum Ausdruck des Geistigen und ein grundlegender Teil des Ganzen. Kulturwert hat alles, was Fortführung und Entwicklung bedeutet. Kulturwert hat, was erzieht und bildet“ (Grupe 1927, 1).

Kulturelle  
Erziehung:  
Bewusstsein  
für die  
eigene Kul-  
tur wecken

Grupes Ansatz zieht also zum ersten Mal die kulturellen Ordnungsmuster oder Werte mit in Betracht, die bei jeder Gestaltung, jedem Kauf oder jeder Benutzung eines textilen Gegenstandes wirken. Als Kind ihrer Zeit setzt Grupe die damaligen Gestaltungsnormen des Jugendstils und des sich anschließenden Bauhauses in Verbindung mit der Zweckdienlichkeit und dem Konsum in den Mittelpunkt des kulturellen Wertes von textilen Gegenständen. Kulturelle Erziehung bedeutet für sie, in die eigene Kultur hineinerzogen zu werden. Ein Hinterfragen dieser Werte oder der eingeforderten Zweckdienlichkeit der im Nadelarbeitsunter-

richt hergestellten Gegenstände (wie Kleider oder Puppen etc.) wird nicht eingefordert. Textile Gegenstände aus anderen Kulturen werden gar nicht einbezogen, um die eigene Wirklichkeit zu relativieren. Man fing ja gerade erst an, die anderen Völker in den Kolonien als eigenständige Menschen zu entdecken, doch betrachtete man sie eher als rückständig im Vergleich zur eigenen Kultur (Ethnozentrismus). Es lag noch ein weiter Weg vor einem kulturellen Ansatz der Textildidaktik, der bis heute noch nicht beendet ist, wie die Schlussbemerkungen zeigen werden. Doch war das Einbeziehen der kulturellen Ebene in den Nadelarbeitsunterricht schon ein großer Schritt in eine zukunftsweisende Entwicklung des Faches Textilgestaltung.

vgl.  
Kapitel 5,  
S. 67

### Ästhetisch-kulturelles Didaktikkonzept

Lydia Immenroth und Marianne Herzog sind die beiden Textildidaktikerinnen, die die kulturwissenschaftliche Perspektive als didaktische Entscheidung in den 80er Jahren wieder aufgreifen und vor allem in vielen Publikationen veröffentlichen und zugänglich gemacht haben. Sie stellen die Bezugfelder Kleiden und Wohnen als die beiden lebensnahen Kulturbereiche der Grundschul Kinder in den Mittelpunkt, und zwar verknüpft mit dem textilpraktischen Tun, also der ästhetischen Gestaltung. Daher nennen sie ihr Konzept auch „ästhetisch-kulturell“. Erst durch das sinnliche Tun oder den gestaltenden Einsatz „der Hand als denkendes Organ“ (Gadamer 1979) kann das Selbstwertgefühl und die Persönlichkeitsbildung des Kindes gesteigert werden. „In Verbindung mit dem eigenen Tun muss ein Wahrnehmungs- und Reflexionsverhalten angebahnt werden, das den Schüler befähigt, Textilien und Textiles in seiner Umwelt, verschiedenen Zeiten und Kulturen bewusst aufzunehmen“ (Immenroth/Herzog 1985, 30). So können auch textile Erscheinungsformen ausländischer Kinder mit in den Textilunterricht einbezogen werden, was Herzog dann in den 90er Jahren zu einem „Interkulturellen Textilunterricht“ erweitert und ab Seite 63 näher erläutert wird.

Kleidung  
und Wohn-  
en: lebens-  
nahe Kultur-  
bereiche von  
Grundschul-  
kindern

Kulturelle  
Bezüge im  
Lernprozess

Die fachpädagogischen Leitgedanken des ästhetisch-kulturellen Konzeptes sind die bewusste Wahrnehmung, das textilpraktische Tun und die Reflexion, und zwar bezogen auf die Sach- und Bildungsstruktur des Faches, die einen Raum-Zeit-, einen persönlichen und sozialen sowie einen ökonomischen Bezug der Textilien umfasst. Dies sind die vier kulturellen Bezüge im Lernprozess, die für das Kind über die ästhetische Praxis (gegenstands- und experimentell orientiert) bewusst gemacht werden sollen.

Die Persönlichkeitsbildung des Kindes erfolgt also über die Entwicklung eines Kulturbewusstseins, Kulturwillens und einer Kulturgestaltung.

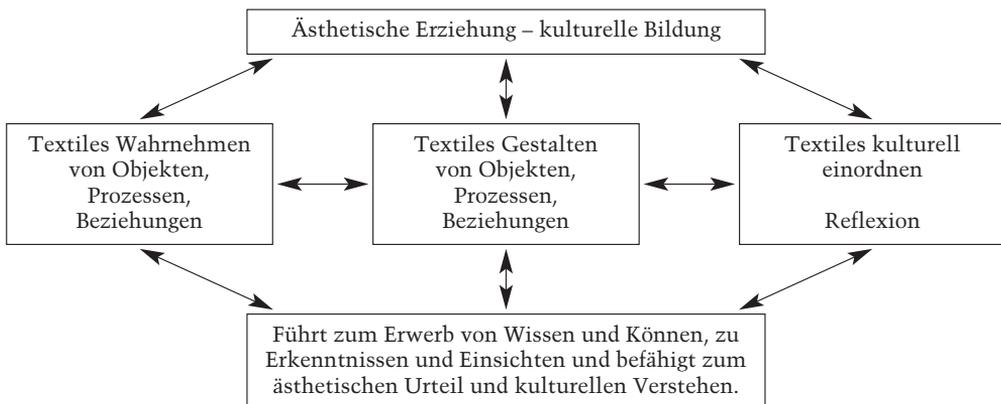


Schaubild entnommen aus Herzog/Becker 1989

Jede Unterrichtseinheit der Textilgestaltung sollte dieses ästhetische Gestalten, bewusste Wahrnehmen und Einordnen von Textilien in ihren kulturellen Zusammenhang fördern. Herzog/Becker formulieren dies so: „Dieser Anspruch schließt die Notwendigkeit ein, die ästhetisch-kulturelle Praxis an den Erfahrungen junger Menschen zu orientieren und zugleich die kulturelle Dimension der Lerninhalte zu berücksichtigen. Das heißt, Schüler und Schülerinnen sollten lernen, den individuell herzustellenden Gegenstand in seiner gegenwärtigen kulturellen Bedeutung, bezogen auf das Bezugsfeld Kleiden-Wohnen und anderen Wirklichkeitsausschnitten, zu reflektieren, aber auch den vorgegebenen Gegenstand – ein Beispiel aus der Kunst- und Kulturgeschichte der Textilien – als Anregung für den eigenen Gestaltungsprozess zu verstehen und seine historische wie gegenwärtige Bedeutung im kunst- und kulturgeschichtlichen Zusammenhang zu begreifen. Eine Aufgabe, die auf die Realisierung von ‚Textiler Alltagskultur‘ zielt und im spezifischen Sinne ‚Emanzipation‘, ‚Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit‘ meint (vgl. Klafki 1985)“ (Herzog/Becker 1989, 2).

Wahrnehmen,  
Gestalten,  
Reflektieren  
von textilen  
Prozessen

Die Kinder werden also nach ästhetisch-kulturell beeinflussten didaktischen Entscheidungen in die Kultur mit all ihren Wertmaßstäben und -qualitäten hineinsozialisiert und lernen, sich adäquat auszudrücken und in ihre Kultur sinnvoll einzuordnen. Sie erfahren die kulturell wirkenden Ordnungsmuster im Bereich Kleiden und Wohnen und können so individuell eine Wertentscheidung treffen.

Die Vertreterinnen dieses ästhetisch-kulturellen Ansatzes haben Gruppen Ideen in vieler Hinsicht weiter differenziert. Ihre Dreiteilung in Wahrnehmen, Gestalten und Reflektieren, um sich kulturell besser orientieren und ästhetisch individueller ausdrücken zu können, hat seine Berechtigung. Doch ähnlich wie bei Gruppe gehen die Fachdidaktikerinnen davon aus, dass das kulturell bestehende Wertesystem auch tatsächlich ein verbindliches darstelle, das durch die Auswahl des Gestaltungsthemas von der Lehrperson mit zu beeinflussen sei. Dies er-

AUS DER  
PRAXIS

kennt man an den angeführten Unterrichtsbeispielen, in denen die Kinder und Jugendlichen zwar sehr differenziert in eine kulturorientierte

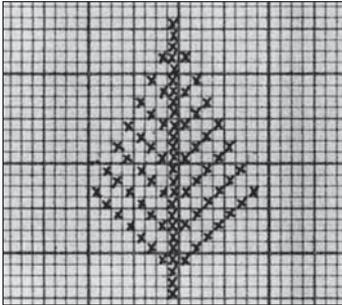


Abb. 14a

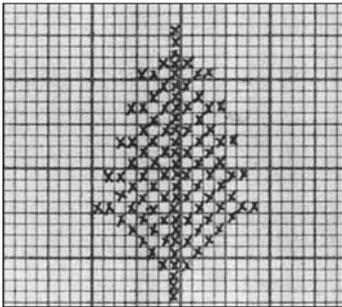


Abb. 14b

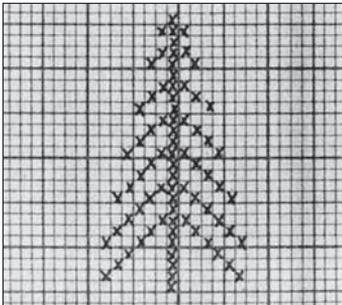


Abb. 14c

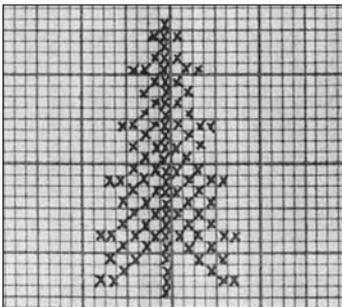


Abb. 14d

Wahrnehmung textiler Erscheinungsformen eingeführt werden, aber in ihrer praktisch-gestalterischen Ausführung innerhalb der herkömmlichen kulturellen Muster und Ordnungen verharren. So in dem Unterrichtsbeispiel zum Thema „Schmuckbänder für den Tisch“, wo die Jugendlichen die Kreuzstichstickereien auf Tischbändern als eine typische Ausdrucksform der Wohntextilien innerhalb der Volkskunst kennenlernen, ihre Ornamentik erarbeiten und diese Stickmuster als Vorbildleistung für eine eigene Gestaltung heranziehen (Herzog/Steffens, Teil B 1988, 51 ff.). Im Bereich des Verstehens von Textilien als kulturelle Indikatoren zwischen Tradition und sozialem Wandel und auf die Frage, warum Menschen ihre Tische mit Textilien dekorieren, erarbeiten die Jugendlichen vielfältige Begründungen und dringen tief in das Wesen und die Ausdruckssprache der Volkskunst und des Brauchtums ein. In der praktischen Gestaltung bleibt es jedoch beim Entwurf eines Tannenbaums auf Millimeterpapier, der dann im Kreuzstich nachgestickt werden kann (Abb. 14 a–d). Hier wird der Mustere Entwurf aus der Volkskunst lediglich nachgeahmt oder anders formuliert, die tradierten Kulturwerte innerhalb der textilen Gebrauchsgegenstände werden gefestigt, aber kaum gestalterisch verändert. Vielleicht hätten die Jugendlichen ganz andere Motive entworfen, völlig andere Gebrauchsgegenstände bestickt oder statt des Stickens andere Techniken zur Dekoration eingesetzt. Möglich wäre das elektronische Stickens eines Bildes für das Mobiltelefon, dessen Pixelauflösung der Symmetrie des Kreuzstiches entspricht, wie es der Japaner Masato Samato nutzt. Seine Handy-Bildschirmschoner sind komplexe Informationen, die mit Verfremdung arbeiten. Sie sind auf kleinstem Raum gestaltet und wie Stickbilder an ein Fadenkreuz gebunden, in eine strenge Ordnung gepresst, auf die wichtigsten Informationen reduziert, wie es auch die Kreuzstich-Icons tun (Kolhoff-Kahl 2003).

Die Wirklichkeit unseres kulturellen Alltages ist vielfältiger, als sich Lehrpersonen gerne eingestehen. Alleine die kulturellen Bezüge, die Kinder heute mit in die Schule bringen, sind nicht so homogen, als dass man ihnen allgemeingültige ästhetische Werte vermitteln könnte. Ein Spiel mit ästhetischen Gestaltungen

prägt eher unseren Alltag. Wer kann überhaupt bestimmen, was kulturell ästhetisch wertvoll ist? Auf diese Fragen geht Kapitel 6 noch näher ein.

### Textilien als Sachkultur

Mit Textilien als Sachkultur befassen sich verschiedene Fachwissenschaftlerinnen und Fachdidaktikerinnen seit den 90er Jahren. Unter diesem Ansatz sind in der Fachdidaktik zwei unterschiedliche Positionen vertreten. Der Ansatz von Ingrid Köller (1999 b) stellt, ähnlich wie Immenroth und Herzog es getan haben, den textilen Gegenstand in den Mittelpunkt des Unterrichtsinteresses, an dem die Kinder und Jugendlichen nun zusammenhängende Erkenntnisse im Vergleich von Gegenwart und Geschichte machen sollen. Es wird nach der Inhalts- und Bedeutungsstruktur der Textilien gefragt, und in diesem Zusammenhang erweitert Köller den ästhetisch-kulturellen Ansatz um eine sehr straffe inhaltliche Systematik. Fachwissenschaftliches Interesse leitet hier die didaktischen Entscheidungen. Textilien werden als materielle Ausstattung der Menschen aller Gesellschaften verstanden, die komplex und differenziert in ihren Erscheinungsformen sind und die nun von den jungen Menschen verstanden werden sollen. Dazu stellt Köller eine Systematik (Köller 1999 a, 14–15) auf, nach der der sachkulturell ausgerichtete Textilunterricht verlaufen kann. Jedes Objekt der textilen Sachkultur wird aktuell und historisch in den folgenden vier Feldern von den Schülern und Schülerinnen begrifflich erschlossen:

Inhalts- und Bedeutungsstruktur von Textilien

Konsumtion:	Verbrauch, Bedeutung, Erwerb, Zeichenhaftigkeit, Aneignung etc. des textilen Gegenstandes
Produktion:	Herstellung, Produktion von Textilobjekten etc.
Ästhetik:	Wahrnehmen und Gestalten als sinnlich-ratio-nale Aneignungsform des Textilen, Erfahren von Textilien, historische und geschlechtsspezifische Bedingungen von Geschmack etc.
Kulturgeschichte:	Von einem weiten Kulturbegriff ausgehende Fragen nach gegenwärtigen und vergangenen gesellschaftlichen Bedingungen, durch die Konsumtion, Produktion und Ästhetik von Bekleidung und Textilobjekten geprägt sind, bilden den Zugriff zur Aneignung von Wissen und Erfahrungen zur Bedeutung textiler Sachkultur in Vergangenheit und Gegenwart.

Zugang zu Textilien mit Hilfe von vier Inhaltsfeldern

Die Kinder sollen nun, strukturiert durch die vier Inhaltsfelder, eigene Fragen an das textile Objekt stellen. Damit will Köller den Unterricht offen für neue Fragen halten, aber durch die Vier-Felder-Systematik