

PERSPEKTIVEN TEXTILER BILDUNG



CHRISTIAN BECKER (HG.)

Inhalt

Christian Becker	5	✓
Perspektiven textiler Bildung – Editorial		

I. Begriffe, Probleme, Ansätze

Christa Pichler-Satzger von Bálványos	13	✓
Textile Perceptions – Textile Bildung in Schule und Hochschule unter dem Druck und im Blickwinkel des Bologna-Modells		

Karen Ellwanger	27	
Textilwissenschaft und Materielle Kultur		

Christian Becker	33	✓
Leben lernen		
Kompetenzerwerb und textil-/kultureller Wandel		

Frank Hellmich	47	
Erwerb von Kompetenz im Unterricht		

Gabriele Lieber & Ludwig Duncker	57	
Zeitlose Figuren, zeitlose Formen		
Perspektivenvielfalt und textile Bildung		

Hanna Kiper	67	
Handeln und Lernen im Textilunterricht		
Zur Relevanz der Basismodelle des Lernens		

Claudia Schomaker	77	
„Ein Ding ist ein Ding“		
Von, mit, an und über Sachen lernen		

Ruth Malaka	89	
Der Einsatz digitaler Medien im Textilunterricht		

II. Potenziale und Perspektiven

Lisbeth Freiß	99	
Mythos & Mehrwert textiler Techniken		
von * an wiederholen		

Elisabeth Eichelberger Gerber	111	
Materialität und Geschlecht – zwei Positionen		

Birgit de Boer	125	<
Transkulturalität und Textilunterricht		

Meike Wulfmeyer Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilunterricht	135
Norbert Henzel Die Bio-Baumwoll-Lernkiste	143
Helga Kämpf-Jansen & Ilona Czaplinski z. B. Tüten-Taschen Ein Alltagsgegenstand im Kontext Ästhetischer Forschung	153
Pia Aeppli & Regine Mätzler Binder Den Faden aufnehmen Ästhetischer Zugang zur Sachkultur	167
Iris Kolhoff-Kahl „Eingefädelte Widerstandskonstruktionen“ Ästhetische Mustererkennung als Motor für textilpädagogisches Handeln	179
Barbara Putz-Plecko Mapping the terrain Mobile Lern- und Aktionsformen	189
Juliane Heise Textile Experimente Projektarbeit einer Künstlerin mit Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich	197
Sabine Müller-Jentsch, Christian Becker & Paddy Hartley GesICHT – textile Modifikationen	207
Julia Hasenberger Moodboard-Design als Werkzeug zur multisensorischen Analyse und Gestaltung	217
Mareile Oetken Kostümprobe Visuelle Botschaften veränderten Selbstverständnisses im Bilderbuch	225
Marita Bombek Vom materialen Sinn des Menschen Mit Augen und Händen begreifen wir die Welt	233
Barbara Tietze Der Klang der Stoffe Soundergonomische Überlegungen zu textilen Materialien	243
Christian Becker Flip-Flop statt Hip-Hop?! Experimentelles Lernen im Crossover von Textil und Musik	253
Heidi Helmhold Duft der Zeit Emotionales Erfahrungsgedächtnis in Performanzen des Textilien	267
Autorinnen und Autoren	275

Perspektiven textiler Bildung – Editorial

Textiles boomt. Noch nie war das Spektrum textiler Materialien, Technologien und Dinge breiter als heute. Es spannt sich zwischen ursprünglichen Naturfasern und hoch spezialisierten synthetischen High-Tech-Fasern, zwischen uralten Primärtechnologien und modernster Nanotechnologie, zwischen Spitzendeckchen und Flugzeugrumpf. Wissenschaft, Forschung, Kunst und Design haben dieses Feld in jüngster Zeit neu entdeckt, aufgewertet und ins öffentliche Bewusstsein gerückt. Textiles erfährt eine stärkere Präsenz, eine Kontextualisierung und Theoretisierung. Mode an der Schnittstelle zur Kunst ist museal etabliert und zieht Besuchermassen in Ausstellungen. Textile Alltagsdinge sind ausnahmslos designt und die Kunst bedient sich einst verschmähter textiler Materialien und Techniken. Die *Visual Studies* wenden sich *Fashion* und die Kulturwissenschaft dem modifizierten Körper sowie der materiellen Kultur der Gegenwart zu. Mode gewinnt im interkulturellen Kontext an Bedeutung und wird – Markenmode vs. Schuluniform – neuerdings auch bildungspolitisch diskutiert.

Desaströs dagegen zeigt sich die Situation in vielen Schulen. Auf die Vermittlung von vorindustriellen Handarbeitstechniken, ‚kopfloses‘ handwerkliches Tun und musisch-kulturelle Kompensation ausgerichtet, entstehen dort nach unzeitgemäßen Unterrichtskonzepten unvermindert technisch und ästhetisch normierte, höchst fragwürdige Unterrichtsprodukte. Die weit reichenden und tief gehenden Bildungspotenziale des Textilen werden unzureichend genutzt – kurz: in der textilen Bildung wird wider besseres Wissen unterkomplex gehandelt.

Mit fatalen Folgen. Denn längst bestehen seitens der Bildungsverantwortlichen und politischen Entscheidungsträger zunehmend stärkere Zweifel an der Wirksamkeit textiler Bildung. Auch Eltern fordern in Sorge um eine angemessene Qualifikation ihrer Kinder für deren Bestehen in unserer Leistungsgesellschaft, das schulische Lernen auf das ‚Wesentliche‘ zu konzentrieren und die begrenzte Lernzeit nicht mit ‚Nebensächlichem‘ – und dazu zählt der Textilunterricht in der gegenwärtigen öffentlichen Wahrnehmung – zu vertun. Hinzu kommt der Druck, den PISA und andere Schulleistungstudien auf die Bildungssysteme, Fächer, Schulen und Hochschulen ausüben.

Wenngleich der Textilunterricht als stark marginalisiertes Schulfach nicht im Zentrum der neu entflammten Bildungsdebatte steht, gerät er doch zunehmend unter Legitimationsdruck. Die brisante Fachsituation, die durch Streichungen, Kürzungen und z. T. fragwürdige Fächerfusionen im gesamten deutschsprachigen Raum gekennzeichnet ist, zeigt, dass ein Nachdenken über die Bildungspotenziale des Textilen und eine Neuorientierung textiler Bildungsprozesse dringend notwendig sind. Hier setzt dieses

Buch an. Es zeigt neue Bildungsperspektiven auf und liefert Argumente für diesen immer noch bzw. gerade jetzt wieder wichtigen Bildungsbereich.

Dieses Buch arbeitet mit der These, dass Kleidung und Textilien wesentlich zur Bildung von Kindern und Jugendlichen beitragen. Sie sind der Link zwischen den Menschen und den Dingen, verbinden das Persönliche mit dem Allgemeinen, machen abstrakte Probleme am Objekt konkret und anschaulich. Aufgrund ihrer Positionierung zwischen Kulturwissenschaft, Naturwissenschaft, Ökonomie, Ökologie, Technologie, Design, Kunst etc. laufen in ihnen unterschiedlichste Bildungsperspektiven zusammen. Kleidung und Textilien eröffnen als Elemente vernetzter Wirkungsgefüge und Materialisierungen komplexer Abhängigkeiten, wechselseitiger Bedingungen und Prozesse vielfältige Möglichkeiten für vernetztes Lernen und mehrperspektivische Herangehensweisen an komplexe individuelle und gesellschaftliche Probleme.

Dieses Buch ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil *Begriffe, Probleme, Ansätze* werden Begriffe geklärt, Problemfelder aufgezeigt und Argumente für ein verändertes textilpädagogisches Handeln geliefert. Im zweiten Teil *Potenziale und Perspektiven* stehen fachliche Schwerpunkte, pädagogische Möglichkeiten und konkrete Bildungsansätze im Zentrum. Die Autorinnen und Autoren entfalten die Fragestellungen, Themen und Argumentationen in ihren Beiträgen von sehr unterschiedlichen Standpunkten: aus erziehungswissenschaftlicher, textilwissenschaftlicher, textildidaktischer, kunstpädagogischer oder künstlerischer Perspektive. Daher verbinden sich die Texte nicht zu einem geschlossenen Konzept im Sinne einer Patentlösung. Sie bieten vielmehr eine Reihe von Denkanstößen – die sich bei Lesen hoffentlich zu neuen Denkpfaden verknüpfen, die neue Handlungsfelder eröffnen, die Perspektiven für Neukonzeptionen textiler Bildung aufzeigen und zu einer zeitgemäßen schulischen Unterrichtspraxis führen.

1. Begriffe, Probleme, Ansätze

Christa Pichler-Satzger von *Bálványos* zeigt in ihrem Beitrag „*Textile Perception*“ am Beispiel Österreichs die Herausforderungen des Bologna-Abkommens zur europäischen Hochschulreform für die Ausbildung von Textillehrkräften und die daraus resultierenden Konsequenzen für den schulischen Textilunterricht auf. Für die Bewältigung des Spagats zwischen wissenschaftlichem Anspruch einerseits und künstlerischem Selbstverständnis andererseits schlägt sie eine sozial-/kulturwissenschaftliche Gestaltungslehre vor, die an alltagsästhetischen Erscheinungen orientiert ist.

Karen Ellwanger skizziert unter dem Titel „*Textilwissenschaft und Materielle Kultur*“ die Geschichte der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Sie erläutert die positiven Effekte anderer Disziplinen wie Kulturwissenschaft, Ökologie, Kunst und Medien auf die Fachentwicklung und plädiert für eine polyvalente Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die unter Einschluss wissenschaftlicher und künstlerischer Verfahren Vermittlung und Kulturwissenschaft miteinander verschränkt.

Christian Becker geht unter dem Titel „*Leben lernen – Kompetenzerwerb und textil-/kultureller Wandel*“ der Frage nach, wie Konzepte textiler Bildung strukturiert sein müssten, die gleichermaßen auf Kompetenzentwicklung und die Berücksichtigung der kulturellen Rahmenbedingungen zielen. Korrespondierend zum Literacy Konzept entwickelt er Forderungen an eine kompetenzfördernde textile Bildung, die auf den bewussten und verantwortlichen Umgang mit den (textilen) Dingen des Lebensalltags zielt.

Frank Hellmich erläutert in seinem Beitrag „*Erwerb von Kompetenz im Unterricht*“ zunächst den Kompetenzbegriff und gibt dann mit dem Blick auf textile Bildung einen Einblick in die aktuelle Diskussion um den fachlichen Kompetenzerwerb. Er wendet sich anschließend der Frage zu, über welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche verfügen sollten, gibt Hinweise, wie deren Erwerb schulisch unterstützt werden kann und zeigt Möglichkeiten der Messung sowie Beurteilung erworbener Kompetenzen auf.

Gabriele Lieber und *Ludwig Duncker* zeigen in ihrem Beitrag „*Zeitlose Figuren, zeitlose Formen – Perspektivenvielfalt und textile Bildung*“ die Bedeutung des Prinzips der Mehrperspektivität und die damit verbundenen Chancen für die textile Bildung auf. Sie verstehen das Wechselspiel von Standpunkt und Blickrichtung – eine typische künstlerische Strategie, neue Perspektiven auf Gewohntes herzustellen – als ein notwendiges methodisches Paradigma von Erkenntnisprozessen und zeigen beispielhaft die Möglichkeiten assoziativ-forschender sowie rezeptiv-produktiver Zugangsweisen auf.

Hanna Kiper geht dem Zusammenhang von „*Handeln und Lernen im Textilunterricht*“ nach. Nach einer Darstellung verschiedener Sichtweisen handlungsorientierten Unterrichts nähert sie sich dem Handlungsbegriff aus tätigkeitstheoretischer und lernpsychologischer Perspektive. Sie schlägt den Entwurf einer fachdidaktischen Theorie auf handlungstheoretischer Basis vor und liefert weitere Impulse für die Curriculumdebatte des Textilunterrichts.

Claudia Schomaker widmet sich unter dem Titel „*Ein Ding ist ein Ding’ – Von, mit, an und über Sachen lernen*“ den konkreten (textilen) Gegenständen und dem Unterrichtsprinzip der Anschauung. Ausführlich erläutert sie die Dimensionen der Sachbegegnung, und verschiedene Zugangsweisen zu den Dingen als Mittel des Kulturverstehens. Ihrer Ansicht nach erfordert Textilunterricht vor dem Hintergrund der zunehmenden medialen Vermitteltheit von Dingen mediengestützte Begegnungen mit textilen Realobjekten.

Ruth Malaka diskutiert unter dem Titel „*Der Einsatz digitaler Medien im Textilunterricht*“ die Frage des Gegen- bzw. Nebeneinanders textiler Materialien und neuer Medien in Lebensalltag und Unterricht. Sie plädiert vor dem Hintergrund der alltäglichen Praxis von Kindern und Jugendlichen mit visuellen Medien für Crossover-Lernverfahren, die Schülerinnen und Schüler in der Verschränkung verschiedener Medientypen, also realer textiler Objekte/Materialien und digitaler Medien zu Erkenntnissen paralleler, medial vermittelter Realitäten führen.

II. Potenziale und Perspektiven

Lisbeth Freiß widmet ihren Beitrag vor dem Hintergrund des fachdidaktischen Technik-Disputs und innovativer Textiltechnologien dem „*Mythos & Mehrwert textiler Techniken*“. Sie diskutiert die schulische Vermittlung vor-/industrieller Techniken in Verbindung mit der Kategorie ‚Weiblichkeit & Geschlecht‘, mit produktionstechnischen Kriterien sowie ökonomischen Strategien und plädiert abschließend für eine zeitgemäße Erweiterung des Technikbegriffs.

Elisabeth Eichelberger Gerber geht unter dem Titel „*Materialität und Geschlecht – zwei Positionen*“ der These der geschlechtlichen Konnotation von (textilen) Materialien nach. In einer Gegenüberstellung der theoretischen Ansätze Pierre Bourdieus und Judith Butlers zeigt sie den kulturellen Kontext dieser Zuschreibungen auf und entwickelt darauf basierend Ansätze für einen geschlechterbewussten Textilunterricht, der in einer Verbindung von Reflexion und praktischer Auseinandersetzung mit gegenderten Materialien den Konstruktionscharakter von Geschlecht aufzeigt.

Birgit de Boer kritisiert in ihrem Beitrag „*Transkulturalität und Textilunterricht*“ das statische Verständnis von ‚Kultur‘ im gegenwärtigen Textilunterricht. Auf der Basis postkolonialer Theorien und unter Bezugnahme auf Wolfgang Welschs Konzept der Transkulturalität zeigt sie Ansätze für einen Unterricht auf, der Kultur nicht als statisch-geschlossen, sondern als bewegt und im Übergang befindlich begreift. Gerade an Objekten der textilen Sachkultur lassen sich Kategorien wie Tradition, Nationalität, Fremdheit oder Normalität ablesen, thematisieren und de-/konstruieren.

Meike Wulfmeyer entfaltet ausgehend vom Leitbild für eine Nachhaltige Entwicklung der internationalen Umwelt- und Entwicklungspolitik Ansätze für eine „*Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilunterricht*“. Sie zeigt auf, dass schulische Bildung eine wesentliche Voraussetzung für die Verbreitung und Etablierung der Nachhaltigkeitsidee ist, und dass Kleidung in besonderer Weise geeignet ist, Kindern und Jugendlichen die global vernetzten ökologischen, ökonomischen und sozio-kulturellen Dimensionen zu vermitteln.

Norbert Henzel stellt unter dem Titel „*Die Bio-Baumwoll-Lernkiste*“ ein mobiles Lernangebot zur Entwicklung nachhaltigen und verantwortungsbewussten Konsumverhaltens vor. Am Beispiel der Baumwolle, der weltweit verbreitetsten Naturfaser, zeigt er mit der Lernkiste Möglichkeiten auf, Verbindungen zwischen dem individuellen Baumwollkonsum der Lernenden sowie den damit vernetzten globalen ökologischen, ökonomischen und politischen Problemen herzustellen und Ansätze für nachhaltiges Handeln zu entwickeln.

Helga Kämpf-Jansen und *Ilona Czaplinski* entwickeln vor dem Hintergrund ästhetisch-kultureller Bildungstheorien am Beispiel eines ‚banalen‘ Alltagsgegenstands ein ästhetisches Forschungsspektrum für den Unterricht: „*z. B. Tüten-Taschen*“. Mit dem Konzept der Ästhetischen Forschung treten die Autorinnen für einen sinnhaften, sinnenreichen, vernetzten und gleichermaßen wissenschaftlichen wie künstlerischen Textilunterricht

ein, der die verschiedenen Interessen und Alltagserfahrungen der Lernenden akzeptiert, pädagogisch einbezieht und zu individuellen Erkenntnisformen führt.

Pia Aepli und Regine Mätzler Binder entwickeln unter dem Titel „*Den Faden aufnehmen – Ästhetischer Zugang zur Sachkultur*“ einen ‚roten Faden‘ für textile Bildungsprozesse, die in einer komplexen Verschränkung begrifflich-abstrakter sowie sinnlich-emotionaler und ästhetischer Lernzugänge zu einem objektbasierten und mehrperspektivischen Kulturverstehen führen. Die Grundlage dazu bilden drei Modelle zur Analyse der Sach- und der Gestaltungsdimension sowie zur Strukturierung des Unterrichts.

Iris Kolhoff-Kahl plädiert im Sinne konstruktivistischer Pädagogik für „*Eingefädelte Widerstandskonstruktionen*“, für (kunst-)pädagogisch arrangierte Transformationen, Wahrnehmungsstörungen, performative Verschiebungen etc. mit dem Ziel, die ästhetischen Handlungsoptionen im alltäglichen Leben zu erhöhen. Am Beispiel eines Alter Ego-Projekts zeigt sie, dass es im Unterricht nicht vorrangig um das Wahrnehmen und Reflektieren, sondern vor allem um das Decodieren und eigene Um-/Gestalten kultureller Codes gehen sollte.

Barbara Putz-Plecko stellt in „*Mapping the terrain: Mobile Lern- und Aktionsformen*“ innovative Vermittlungsformen vor, die Schülerinnen und Schüler in erweiterten Handlungs- und Spielräumen zum Experimentieren, Entdecken und Erfahren einladen. Am Beispiel der mobilen Lernformate *Urban Hikes* und *textil:mobil* zeigt sie die Potenziale auf, die sich Lehrenden wie Lernenden durch das Verlassen tradierter Lernstrukturen und -strategien eröffnen.

Juliane Heise erläutert unter dem Titel „*Textile Experimente – Projektarbeit einer Künstlerin mit Kindern und Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Bereich*“ am Beispiel zweier Projekte die besonderen Möglichkeiten der Bildungsarbeit mit Künstlerinnen und Künstlern. Sie zeigt grundlegende Unterschiede zwischen regulärem Textil-/Kunstunterricht und freien Textil-/Kunstprojekten in Schulen auf, die Denkimpulse für eine Neuorientierung der Regelfächer liefern.

Sabine Müller-Jentsch, Christian Becker und Paddy Hartley gehen in ihrem Beitrag „*GesICHT – textile Modifikationen*“ der Frage nach, wie gestaltungspraktisches Arbeiten fernab des Konkurrenzdrucks durch preisgünstige, perfektionierte Industrieprodukte erfolgen kann. Am Beispiel eines fächerverbindenden Förderschulprojekts zeigen sie, wie die Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst und die textile Veränderung des eigenen Gesichts zum Nachdenken über Schönheit, Mode und Ästhetik anregen kann.

Julia Hasenberger zeigt in ihrem Beitrag „*Moodboard-Design als Werkzeug zur multi-sensorischen Analyse und Gestaltung*“ die Potenziale einer in den Textilunterricht transferierten Design-Methode für das alltägliche Handeln auf. Durch die Arbeit mit dem Moodboard als einem Analyse- und Kommunikationsinstrument gewinnen Schüler und Schülerinnen Einblicke in stimmungsbildende Strategien zur Konsumförderung, was sie hinsichtlich manipulativer und klischeehafter Werbung emanzipiert.

Mareile Oetken stellt in ihrem Text „Kostüprobe – Visuelle Botschaften veränderten Selbstverständnisses im Bilderbuch“ Möglichkeiten des Bilderbuchs als Medium zur textilen Welt-Anschauung zwischen *reading literacy* und *visual literacy* dar. Am Beispiel ausgewählter Bilderbücher, die jenseits tradierter Konstruktionen von Kindheit und Geschlecht angelegt sind, zeigt sie, wie die Schule auf ein verändertes kindliches Selbstverständnis, das auch durch Bekleidung zum Ausdruck gebracht wird, reagieren und auf die Decodierung jugendlicher Bild-Text-Modewelten vorbereiten kann.

Marita Bombek greift unter dem Titel „Vom materialen Sinn des Menschen: Mit Augen und Händen begreifen wir die Welt“ die Frage nach dem Stellenwert von (textilen) Materialerfahrungen in einer visualisierten und digitalisierten Medienwelt auf. Sie zeigt die Bedeutung von materialgebundenen Primärerfahrungen als eine Form menschlicher Erkenntnis und Welterfahrung auf, die im Medienzeitalter in den Streit darum gerät, ob sie an Relevanz verliert oder gewinnt.

Barbara Tietze eröffnet mit ihrem Text „Der Klang der Stoffe – Soundergonomische Überlegungen zu textilen Materialien“ eine für textile Vermittlungsprozesse bislang ungewöhnliche Bildungsperspektive: den Materialklang. Basierend auf Ergebnissen der Angewandten Komfortforschung verweist sie auf den Qualitätsgewinn eines um die Dimension ‚Sound‘ erweiterten Designs und spricht sich für eine klangbezogene Wahrnehmungs- und Ausdruckssensibilisierung aus.

Christian Becker greift in seinem Beitrag „Flip-Flop statt Hip-Hop – Experimentelles Lernen im Crossover von Textil und Musik“ den von Barbara Tietze ausgeführten Aspekt des Materialklangs auf und verknüpft ihn mit der Neuen Musik. Er weist auf experimentelle Formen zeitgenössischer Musik hin, die mit den Klangpotenzialen textiler Materialien und Objekte arbeiten. Die von ihm skizzierten Praxisideen zielen auf einen dinghaft-handelnden, reflexiven Unterricht, der durch Wahrnehmungs- und Klangexperimente Irritationen erzeugt, die zum Hinterfragen tradierter Begriffs- und Dingkonzepte anregen.

Heidi Helmhold widmet sich mit ihrem Beitrag „Duft der Zeit – Emotionales Erfahrungsgedächtnis in Performanzen des Textilen“ einer bisher weitgehend unbeachteten Bildungsperspektive: dem Zusammenhang von Emotionalität und Textilität. In textilen Medien als Archiven der Erinnerung sieht sie ein Potenzial, emotionale Kompetenzen in den Textilunterricht einzubeziehen und zu entwickeln.

Ich danke allen Autorinnen und Autoren für ihre engagierten Textbeiträge sowie allen Fotografinnen und Fotografen für die zur Verfügung gestellten Bilder. Patricia Waller danke ich herzlich für das Coverfoto „Doll“ (2005). Mein besonderer Dank gilt dem Gesamtverband Mode + Textil und der Initiative Handarbeit e. V., ohne deren großzügige Unterstützung dieses Buch nicht zustande gekommen wäre.

Marita Bombek

Vom materialen Sinn des Menschen

Mit Augen *und* Händen begreifen wir die Welt

„ . . . und sehe mit fühlendem Aug, fühle mit sehender Hand.“

Johann Wolfgang von Goethe: Römische Elegien 5

Angesichts der postmodernen Diskussion um den gravierenden Wandel unserer kulturellen Wahrnehmungskategorien durch die ‚Neuen Medien‘ und deren Ausrichtung an Ubiquität⁸⁰ und Entmaterialisierung, stellt sich die Frage, ob Materialitäten – hier insbesondere textile Materialität – in einer Ästhetik des Immateriellen und Flüchtigen noch Beachtung finden und wenn überhaupt, in welchen Kontexten? Im aktuellen Spiel mit Distanzen und Fiktionen um virtuelle Welten in Kunst und Alltagskultur (Gianetti 2004) bis hin zur Neuschöpfung des eigenen Selbst in einem medialen ‚Second Life‘ erscheint die Thematisierung der Notwendigkeit konkret sinnlicher und greifbarer – textiler – Materialerfahrung banal oder nicht mehr zeitgerecht, je nach Standpunkt.

Verlieren wir mit dem Wunsch nach zunehmender Entmaterialisierung und Schwerelosigkeit die elementaren Grundlagen unserer sinnlich-leiblichen und stofflichen Wahrnehmung oder werden solche haptischen Erfahrungen für unsere zukünftige Erkenntnisbildung und Welterfahrung nutzlos sein?

Der Pädagoge Hartmut von Hentig (2002) und ebenso Entwicklungspsychologen wie Winnicott (1984) oder Dornes (1997) haben in zahlreichen Veröffentlichungen schon seit den 1980er Jahren immer wieder deutlich hervorgehoben, dass heutige Kinder im Alltag keine oder nur noch stark eingeschränkte Primärerfahrungen machen, die zudem immer stärker pädagogisiert werden. Ihre kindliche Sinneswahrnehmung prägt sich deshalb nicht mehr unvermittelt wie in der frühkindlichen Phase durch eigenes Einverleiben: Probieren, Riechen, Anfassen und Fühlen mit den Händen und dem ganzen Körper. Kinder lernen heute hauptsächlich vermittelt durch zweidimensionale Bilder der ‚Neuen Medien‘ aus zweiter und dritter Hand. Sie spielen und gestalten kaum mehr selbst mit Lehm, Wasser, Holz, Steinen oder textilem Material (von Hentig 1978, S. 33). Wenn sie sich verkleiden, liegt die Priorität nicht auf der Materialerfahrungen, sondern

⁸⁰ Ubiquität: überall verbreitet oder das Nichtgebundensein an einen Standort (vgl. z. B. Fremdwörter-Duden 1990, S. 801)

es geht um Form- und Bewegungserfahrungen und um das Schlüpfen in andere Rollen. Heutige Großstadtkinder können nicht mehr großräumig auf der Straße spielen oder in unwegsamem Gelände Höhlen, Zelte oder Baumhäuser bauen. Sie spielen ‚verinselt‘ und ‚medialisiert‘ in eingezäunten Kleingärten oder auf engen Spielplätzen. Sie sitzen alleine und sauber gekleidet vor dem Fernseher oder an Computerspielen. Dort lassen sie virtuell – aber physisch und psychisch gebunden – Avatare um ihr Überleben oder um ihre Siege kämpfen. Jürgen Zinnecker zeigt in seiner Biographiestudie zum Medienkonsum von Kindern und Jugendlichen, dass bereits etwa 49% der Zehnjährigen einen eigenen Fernseher im Kinderzimmer besitzen (Zinnecker 2002, S. 49). Sie können so stundenlang fernsehen, sind aber alleine mit sich. Reale räumliche und haptische Erfahrungen in ihrer Vielschichtigkeit, etwa in achtsamer Behutsamkeit und mit ihren Widerständen, werden eingeschränkt auf einen ‚geometrisierten‘ visuell engen Wahrnehmungskreis in reduzierter und ausgegrenzter Begegnung mit der Mitwelt. Dadurch fehlt ihnen der Gestus des Ausprobierens und des realen sich Hineinversetzens in Anderes und Andere (zur Lippe 2000, S. 141).

Zweidimensionale virtuelle Medienerfahrungen ohne eigene Körperbeteiligung und Körpererfahrung treten häufig an die Stelle echter Selbsterfahrungen. Aus den Folgen des Mangels ergibt sich, dass Kinder und Jugendliche heute in konzeptionell geplanten Projekten wieder neu lernen müssen, was Raumerfahrungen, materialspezifische Erfahrungen der Formgestaltung oder körperliche Kraftanstrengungen und Balanceübungen für die Wahrnehmung des eigenen und anderer Körper bedeuten.⁸¹ Denn der handelnde Aus-Tausch mit dem Stofflichen, auch im Sinne des Austausches auf der Folie sozialer Kommunikation, ist eng mit der Entwicklung der menschlichen Kognition, der Sprachentwicklung und der Aisthetis sowohl in der Ontogenese als auch in der Phylogenese verbunden (Leroi-Gourhan 1980, S. 320ff; Duderstadt 1997, S. 42ff). Hugo Kükelhaus hat ausdrücklich darauf hingewiesen, dass das Auge in gleicher Weise wie die Hand die Form eines Gegenstandes wie tastend erfühlt und erkennt (Kükelhaus 2005, S. 46). Damit zeigt er einen wichtigen Zusammenhang von Denkvorgängen, emotionalem Lebensbezug und Organerfahrung auf und verweist auf die schon von Goethe beschriebene ganzheitliche Wahrnehmung einer Gestalt, die nicht nur distanziert mit den Augen beobachtet, sondern im Beziehungsgefüge der Sinnesorgane und des Gegenübers zusammen angeschaut und gefühlt wird als ein gemeinsames – aufeinander bezogenes – Erleben.

Sind wir mit anderen Menschen in einem Raum, so „erleben wir uns selber als Körper in diesem Raum wie die anderen Körper, denen wir leiblich begegnen. Raum als abstrakte, vorgegebene Kategorie (...) löst sich in *Bewegungen des Wahrnehmens und in wahrgenommene Beziehungen* auf. Im gelebten Sinne entsteht so der Raum überhaupt erst,

⁸¹ Siehe dazu z. B. das Schulprojekt in Bayern, transform 2 r.a.u.m. (www.transform2raum.de) oder das Schulprojekt in Nordrhein-Westfalen, Montagsstiftung Urbane Räume gAG, Lebens- und Lernräume für die Zukunft (www.montag-stiftungen.com)

indem Bewegungen von innen nach außen mit denen außen nach innen (...) langsam zu einem Gefüge zusammenwachsen“ (zur Lippe 2000, S. 356). Eben solche Verbindungen von Bewegung und Begegnung sind von dem Mediziner Victor von Weizsäcker im ‚Gestaltkreis‘ untersucht und beschrieben worden (von Weizsäcker 1986). Der Philosoph und Vertreter der französischen Phänomenologie Maurice Merleau-Ponty vertritt durch seine Analysen die These, dass der Mensch nur über seine Leib- und Materialerfahrungen lernt die Welt intellektuell und damit symbolisch zu begreifen (vgl. Merleau-Ponty 1966, S. 48). „(...) Es gibt ein wechselseitiges Eingelassensein und Verflochtensein des einen ins andere“ (Merleau-Ponty 1994, S. 182).

Textile Haut, textile Übergangsobjekte und Plastikspielzeug

Von Beginn unseres ersten Lebensstages an tragen wir eine zweite – textile – Haut auf unserer eigenen, die vermutlich unsere frühe Wahrnehmung entscheidend mit beeinflusst. Ein Verweis auf die neurologische Hirnforschung wäre aber hier vermessen, weil es dazu bisher keine gesicherten Untersuchungen und somit keine seriösen Forschungsergebnisse gibt. Diese textile zweite Haut umhüllt unseren Körper als unterschiedlich weiches, glattes, kühles oder warmes textiles Material. Sie schützt uns und kleidet uns vom Beginn unseres Lebens ein und gewinnt so eine große Nähe zur eigenen Haut. Wir wissen nicht, welche Qualität es für einen Säugling hat, wenn er zwischen Haut und textiler Haut unterscheidet. Wir sehen nur, dass er tastend Pullover und Haut durch wechselndes Befühlen vergleicht. Auf Grund solcher Beobachtungen ist zu vermuten, dass diese erste ästhetische Erfahrung im Vergleich zu späteren Materialitäten, mit denen wir in Berührung kommen, unser Materialempfinden entscheidend mitformt. Ebenso wie Textilien erproben Säuglinge und Kleinkinder Holz, Metall oder z. B. Erde durch Riechen, Schmecken, Beißen, Befühlen, Ertasten, Wiedererkennen und Vergleichen, eben mit allen Sinnen. Textilien bilden neben Geruch und Haut der Mutter und der Eltern unsere frühesten und elementaren Grunderfahrungen. Sie sind als ‚Schmusedecken‘ oder abgeliebte Kuscheltiere erste Übergangsobjekte aus der Dyade der Mutter und des stufenweisen Selbstständigwerdens in der Neugier *auf* die Welt (Winnicott 1984). Textile Objekte und textiles Material sind lebenslange ständige Begleiter in unseren Erfahrungen *mit* der Welt. Sie gehören zu unserer täglichen Wahrnehmung: vom Wohlbefinden oder Unwohlsein in Kleidung. Ihre Beeinflussung unseres nach innen und nach außen gerichteten Denkens durch das Tragen von engen oder weiten Körperhüllen wie etwa die Bewusstwerdung einer neuen – noch nicht durch den eigenen Körper eingetragenen – engen Jeans beschreibt Umberto Eco in seinem Essay zum „*Lendendenken*“ (Eco 1985).

Die Tätigkeit der Hand – das Begreifen und Tasten – ist dialogisch mit der Koordinierung der verschiedenen Hirnregionen und dem erkennenden und verstehenden Begreifen des Gehirns im Zusammenhang verbunden. Diesen Kontext der Beziehung akzeptiert

die Neurologie und Hirnforschung inzwischen (vgl. dazu Singer 2002; Roth 1994). Deshalb würde eine „Ersparung körperlichen Aufwandes und die Technik als Ersatz der Hand“, wie es der Anthropologe Arnold Gehlen (1940) noch als Fortschritt bezeichnete, eine Schwächung menschlicher Fähigkeiten durch Reduktion bedeuten, denn „mit seinen Händen nicht denken können, bedeutet einen Teil seines normalen und phylogenesisch menschlichen Denkens verlieren“ (Leroi-Gourhan in Rudolf zur Lippe 2000, S. 53). Damit bewegt André Leroi-Gourhan wie Victor von Weizsäcker und Erwin Strauss die Sorge „aus welchen Quellen der Mensch die Fähigkeit zur Wahrnehmung von Bewegung [und Materialität, Anm. M.B.] und Form schöpft“ (ebd.), wenn er sie nicht mehr selbst erfährt. Was wir aufgrund fehlender Forschung nicht wissen, ist der Einfluss textiler Materialien und materialverknüpfender textiler Techniken auf die intellektuelle und emotionale Entwicklung unseres Gehirns.

Der Übergang von der Erfahrung mit einem konkreten Textil zum textilen Symbol beginnt nach Martin Dornes (1997) bereits in einer frühen Phase der Kindheit: dann wenn es als vertrautes Objekt zum Bindeglied der Wiedererinnerung von Nähe und Selbstberuhigung des Säuglings im Zwischenraum zwischen der Mutter oder einer anderen nahen Person und der neu zu entdeckenden Welt wird. Bei Jugendlichen spielt erst später die modische und schnell wechselnde Bekleidung als Spiel mit der Identitätsfindung eine tragende Rolle, das soll hier jedoch nicht das Hauptthema sein. Bis zum Ende des Lebens gehören textile Materialien und textile Dinge als konkrete Alltagsgegenstände und ebenso als Symbole zu unseren alltäglichen Begleitern und nach Genep (1909) sind sie deshalb immer wieder auch in besonderen Situationen – und nicht nur in der Kindheit – auch Objekte von Ritualen des Übergangs.

Heute gebräuchliches Kinderspielzeug aus genormter Massenproduktion besteht oft aus nicht mehr formbarem und damit nicht mehr gestaltbarem (Plastik-)Material mit gleichartig glatter Oberfläche. Kinder können mit ihm nicht mehr selbst formen, sondern nur noch vorgefertigtes konstruieren. Legosteine haben die gleiche glatte Oberfläche und Materialität wie etwa Puppenwagen, Rennwagen oder Kaufläden und auch die durch Weichmacher biegsam gemachten Körper von Ken und Barbie und ihre Kleider.

Die anthropologisch angelegte Differenziertheit der Möglichkeiten unseres sinnlichen Erlebens erfährt in der Normierung des Materials eine drastische Reduktion und Einseitigkeit in der Wahrnehmung, denn die Hände machen immer wieder nahezu identische Materialerfahrungen. Eine Dingwelt aus einem Basisstoff bedeutet synthetisch genormte Erfahrungen. Deshalb brauchen Menschen und insbesondere Kinder in einer zur Monokultur werdenden Erfahrung eine Fülle von unterschiedlichen Tast-, Fühl- und Formerfahrungen im Kontext von Weichheit, Härte, Kühle, Wärme, Festigkeit, Schwere oder Leichtigkeit und Bewegung der verschiedenen textilen Materialien wie Wolle, Leinen, Baumwolle, Seide oder auch unterschiedlich sich anfühlende synthetische Materialien. Einseitige Materialerfahrungen haben genau wie ‚fast-food‘ und ‚fast-fashion‘ nicht nur eine reduzierte Wahrnehmung zur Folge, es verliert sich auch ein

Qualitätsempfinden für das je Wesentliche und Spezifische von differenzierten Formen, Material- und Körperoberflächen. Bei der einseitigen Ernährung mit ‚fast-food‘ kennen wir inzwischen die negativen Folgen für die physische und psychische Gesundheit.

Das Gehirn speichert jede Erfahrung (Singer 2002). Die Frage ist, welche der Erfahrungen werden später differenziert wahrgenommen, abgerufen und in vieldimensionale Kontexte gesetzt oder vernachlässigt und können so verkümmern oder bleiben emotional in Erinnerung? Deshalb gehören Textilien als Teil textueller Materialerfahrung in den Zusammenhang eines großen Materialspektrums und ebenso als differenzierte Materialgruppe in ein exemplarisches Lern-Konzept vielfältiger empathischer kultureller Erfahrung und in die Analyse eines wechselnden vieldimensionalen kulturellen Gedächtnisses (vgl. Bal 2002).

Die Kontextualisierung der Frage ‚kultureller Erinnerungsspuren‘ bezieht sich auf die ephemeren – etwa glückhaften oder negativen Erinnerungen –, sie sind Spuren des Phänomens vom Verschwinden. Sie erzählen nur noch von Körpern und Dingen und meinen nicht mehr das textile Ding, das wir konkret anfassen und gestalten können. Eingebunden in die – notwendigen – Erinnerungen gegen das gesellschaftliche Vergessen, sind sie Überreste von bereits Vergangenen und nicht mehr Lebendigem. Eine Reihe von Künstlerinnen und Künstlern, so etwa Christian Boltanski oder Naomi Tereza Salmon thematisieren in ihren Werken und Ausstellungen Erinnerung durch Kleiderspuren und Alltagsgegenstände. Bärbel Schmidt z. B. (2000) hat solche Spuren ebenfalls in ihrer wissenschaftlichen Arbeit über die Häftlingskleidung in Auschwitz untersucht.

Andere – sehnsüchtige – Erinnerungsobjekte mit Duft und Hülle eines Körpers des Begehrens können bis zum Kult oder Fetisch überhöht werden (vgl. Steele 1996). Sie suggerieren menschliche Nähe, weil sie hier – oft als textile Materialität und Gegenstände – symbolischer Ersatz werden für die Beziehungswünsche nach konkreter Anwesenheit und Nähe eines begehrten Menschen. Daraus ergibt sich für mich die Frage, ob es hier einen Zusammenhang zu den Übergangsobjekten der Kindheit gibt, die in diesem Rahmen nur als Hypothese angedeutet, aber nicht beantwortet werden kann.

Nähe und Ferne als virtueller Traum in 2 D ohne Anstrengung von Körper und Sinne?

Unsere westliche Kultur ist visuell ausgerichtet und hat seit der Antike in ihrer Geschichte zunehmend dem Sehsinn den Vorrang gegeben, dem Sinn der Ferne, der Distanz und Beurteilung. Passives Zusehen ersetzt zunehmend konkretes Handeln, die Anhäufung intellektuellen Wissens und ein virtuelles Angebot von „Scheinhandlungen“ in den Medien werden wichtiger als ein ganzheitlich begreifendes Handeln und die Akzeptanz eines Leibwissens als Ganzheit von Geist, Empfindung und Wahrnehmung durch die Sinne. Es führt individuell und kulturell zur Vernachlässigung und Spaltung unseres menschlich-sinnlichen Vermögens (Kükelhaus / zur Lippe 1997, S. 14).

Welche Beachtung und Bedeutung die Sinne für die Wahrnehmung einer Kultur haben, hängt also von der Priorität ab, die sie setzt. Fremde Kulturen wie etwa afrikanische oder die chinesische geben – anders als westliche Kulturen – dem Bewegungssinn oder dem Hörsinn eine besondere Bedeutung (vgl. Elberfeld 2000; Diallo 2000). Die Ganzheit der Sinne sind da selbstverständlicher Teil der Kultur und werden eingebunden in ein wechselseitiges Zusammenspiel *aller Sinne*: zum Hören gehört gleichermaßen das Zuhören und Aufnehmen, zur Bewegung gehört der Rhythmus von Innehalten und Ruhe, zum Befühlen und Tasten das Zulassen von Nähe und Distanz. Denn nicht als Polarisierung und Fokussierung, sondern in der Balance des Zusammenspiels aller Vermögen erfahren wir die Welt.

In der zunehmend einseitigen Konzentration unserer Kultur auf virtuelle Welten als Ersatz für ‚gelebtes Leben‘ verkrüppeln die eigenen körperlichen Sinnenerfahrungen sowohl von Kindern wie von Erwachsenen, weil sie von allen Mühen und Gefahren wirklicher Sinnestätigkeiten ‚gereinigt‘ werden. Die Allgegenwart der Medien tritt deshalb nicht nur als Erweiterung, sondern auch als Prothese an die Stelle wirklicher Beziehungen. So soll etwa ‚Cyber Sex‘ mit dem Angebot zur Steigerung gewöhnlichen Sinneserlebens eine reale Begegnung mit einem Partner, einer Partnerin ersetzen und das sinnliche Erleben steigern. Die ‚Partner‘ erscheinen virtuell durch die Wahl der Programme auf dem Bildschirm des Computers und werden als entfernte Kunden des virtuellen Systems weltweit zugeschaltet. Die ‚Verbindung‘ wird durch Kabel und technisch-materiale physische Reize wie Druck und Bewegung in den so genannten ‚erogenen Zonen des Körpers‘ hergestellt. Eine sensible intime Beziehung zu anderen Menschen wird hier zur Sensation einer gedachten Beziehung (vgl. zur Lippe 1997, S. 29f). Hier wird nicht allein der Körper instrumentalisiert, sondern auch schon die Fantasie in technisch vorprogrammierte Bahnen gepresst. Eingetauscht wird aber Wesentliches: virtuelle Fantasie von Globalität statt realer Nähe zu anderen Menschen.

Eine differenzierte sinnliche Wahrnehmung der Welt aber braucht verschiedene Erkenntniswege in Gemeinschaft von Intellekt und Emotion und deshalb ein vergleichendes Verhältnis von fiktiver Vision und materieller Realität. Unsere alltägliche Lebenspraxis braucht beides: utopische Grenzüberschreitungen durch fiktive Fantasie und ihre (textil-)materiale leibliche Vergewisserung. Kinder fliegen mit Harry Potter durch fiktive Welten; sie brauchen aber auch den realen Zaubermantel, in den sie sich schützend hüllen können, denn er macht leiblich erfahrbar, dass Menschen in ihrer Fantasie fliegen können – der Traum ist alt – aber in der Bewältigung des realen Erlebens doch auch mit dem Boden unter den Füßen verwurzelt sind, um Wirklichkeiten zu unterscheiden, um sie nicht zu verwechseln oder zu verlieren.

Textilien als Material, als Objekte und Hüllen können diese Verknüpfungen in vielfältiger Weise neu schaffen oder wieder erinnern, nicht nur als ‚Übergangsobjekte‘ für Kleinkinder oder verlorene Erinnerungsgegenstände, sondern im Sinne eines immer wieder *begreifbaren Mediums und als Methode* im Gleichgewicht von Immaterialität und

Materialität. Ob Zaubermantel, Ritterrüstung oder Papierkleid, sie vermitteln jeweils eine andere reale leibliche Wahrnehmung. Sie sind Idee und reale Erfahrung von Bewegung, Enge oder Weite, Schwere und Leichtigkeit (Calvino 1991).

Deshalb braucht auch ein Unterricht in allen Schulstufen und -formen nicht nur einseitig kognitive Lernformen, sondern vielfältige leibliche Erfahrungsräume. Möglicherweise haben heute textile Materialitäten und konkrete oder symbolische Hüllen innerhalb einer ästhetisch-kulturellen Bildung und im fächerübergreifenden Kontext einer sinnlichen Erfahrung einen angemessenen erkenntnisbildenden Ort. Textilien sind in ihrer differenzierten Materialität und Formbarkeit seit der frühen Kindheit ein wichtiges Medium der Verknüpfung. Nicht nur verschiedene ‚Lerntypen‘ brauchen als kompetente Alltagsakteure (Becker 2005, S. 7) unterschiedliche – greifbare und begreifbar übertragbare – Zugänge zum Verständnis von Welt, sondern alle Altersstufen. So brauchen wir den materialen Sinn in der Schule nicht nur als einen gleichwertigen Weg der Erkenntnisbildung, sondern auch, um so der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, indem ihnen unterschiedliche Wege der Verknüpfung von praktischem Tun zusammen mit theoretischen Zugängen als Erkenntnisformen angeboten werden können. Menschen haben unterschiedliche Zugänge der Problemlösung: intellektuell, technisch experimentell. Wesentliche neue Wege der Interpretation und Erkenntnis werden über visuelle/digitale Darstellungen möglich, das ist keine Frage. Wir erleben aber doch alle auch Momente, in denen wir durch Anfassen und Begreifen erfahren, wo Dinge sich anders anfühlen als sie aussehen oder beschrieben werden.

Eine Gesellschaft, die sich zunehmend einseitig auf ‚virtuelle Realitäten‘ verlässt, verliert entscheidend ihr Urteilsvermögen für die Zusammenhänge von historischen, gegenwärtigen und zukünftigen – auch globalen – Lebens-Realitäten und damit auch für eine konkrete Utopie von Welt. Die Vielfalt der Welt kann durch ‚einfältige‘ Formen der Weltbegegnung weder erfahren und erkannt, noch bewusst mitgestaltet werden. Kindern wird oft die Erfahrung wieder entzogen, die sie in den ersten Lebensjahren machen. Sie müssen sie später neu erwerben, deshalb wäre die Kontinuität einer bewussten textilen Sinneserfahrung in schulischen Bildungsprozessen notwendig.

Sicher ist aktuell eine zentrale Frage, warum Schule und da insbesondere der Textilunterricht sinnliche Erfahrungen ermöglichen sollte, die wir überall im Alltag wahrnehmen? Dort werden sie aber einseitig verkürzt über die Medien und über ökonomische Interessen vermittelt und nicht mehr ins Bewusstsein gehoben, denn dazu braucht es eine bewusste – sinnliche und intellektuelle – Auseinandersetzung mit textilen Materialitäten, Formen und Hüllen in ihrem jeweils kulturellen oder auch historischen Kontext.

Seit Jahrtausenden haben Menschen im Sinne von Ordnungsstrukturen ein wechselndes ‚Gewebe von Kultur‘ (Bateson 1979) geschaffen und sind über leibliche Erfahrungen der Selbstgestaltung und Umweltgestaltung mit flexiblen, formbaren Materialien, die wir Textilien nennen, zu unterschiedlichen Stufen und Verknüpfungen von Erkenntnissen

und Systemen gekommen. Kinder lernen heute mathematische Formeln und textile Begriffe als Metaphern, aber einen komplexen Knoten können sie nicht mehr knüpfen oder aus einem fertigen Gewebe vergleichende Schlüsse ziehen, ebenso wenig können sie aus einem Begriff wie dem des ‚Verknüpfens‘ das konkrete Tun ableiten (Becker 2005, S. 7f), obwohl die leiblich erprobte Konstruktion die Vorstufe der abstrakten Formeln darstellt. Insofern fehlt ihnen der Boden für einen innovativen Umgang mit sich und der Welt.

Vielleicht bräuchten wir ein Jahrtausende altes Wissen sowie die konkrete und behutsame Erfahrung mit textilen Materialien und ihren Verknüpfungen dann nicht mehr, wenn uns zukünftige Genforschungen auch mit der Geburt ein wechselndes Kleid als Schutz und Statussymbol auf unserer ersten Haut wachsen ließen. Vielleicht würde aber dann unsere anthropologisch basierte individuelle und kulturelle (textile) Gestaltung als Zugang zur Welt eine noch stärkere Reduktion erfahren, würde der Verlust menschlicher Kommunikation und Nähe auf einer zunehmend gewaltsameren Ebene noch spürbarer werden?

Literatur

- Aries, Philipp (1978): *Geschichte der Kindheit*. München: DfV
- Becker, Christian (2005): *Bildungsziel: Kompetente Alltagsakteure: Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung*. In: ...textil..., Heft 2/2005, S. 7-16
- Bombek, Marita (2003): *Material-Erinnerung und Material-Erleben im Bewusstsein der Sinne*. In: Heidi Helmhold / Birgit de Boer (Hg.): *Schmutzige Technik: Filzen in Förderarbeit und Therapie*. Kunst & Therapie: Zeitschrift zu Fragen der ästhetischen Erziehung, 31/2003. Köln: Verlag Claus Richter, S. 75-85
- Calvino, Italo (1991): *Sechs Vorschläge für das nächste Jahrtausend*. München; Wien: Hanser
- Diallo, Mohamed Mouctar (2000): *Erziehungstradition bei den Fulbe im Futa-Jaalo und das heutige moderne Erziehungssystem in Guinea Conakry*. Frankfurt am Main: Universität (Dissertation)
- Dornes, Martin (1997): *Die frühe Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer (8. Aufl. 2006)
- Dornes, Martin (2000): *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main: Fischer (4. Aufl. 2004)
- Duderstadt, Matthias (1997): *Ästhetik und Stofflichkeit. Ein Beitrag zur elementaren Bildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Eco, Umberto (1985): *Über Gott und die Welt: Essays und Glossen*. München: Hanser
- Elberfeld, Rolf (2000): *Einleitung in Komparative Ästhetik – Eine Hinführung*. In: Rolf Elberfeld / Günter Wohlfart (Hg.): *Komparative Ästhetik: Künste und ästhetische Erfahrungen in Asien und Europa*. Köln: ed. chōra, S. 9-25
- Genep, Arnold van (1909): *Übergangsriten*. Frankfurt am Main: Campus (Ausz. 1986)
- Hauskeller, Michael (2003): *Die Kunst der Wahrnehmung: Beiträge zu einer Philosophie der sinnlichen Erkenntnis*. Zug/Schweiz: Die Graue Edition
- Hentig, Hartmut von (1978): *Vorwort*. In: Philipp Aries: *Geschichte der Kindheit*. München; Wien: Hanser, S. 33f
- Hentig, Hartmut von (1993): *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft*. München; Wien: Hanser
- Hentig, Hartmut von (1996): *Bildung: Ein Essay*. München; Wien: Hanser

- Hentig, Hartmut von (2002): *Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben*. München; Wien: Hanser
- Kükelhaus, Hugo / Lippe, Rudolf zur (1997): *Entfaltung der Sinne*. Frankfurt am Main: Fischer alternativ
- Kükelhaus, Hugo (2005): *Organ und Bewusstsein: Vom Sehen und Schauen*. Eggingen: Gaya
- Leroi-Gourhan, André (1980): *Hand und Wort: Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Leroi-Gourhan, André (2000): *Sozialgeschichte des Sinnenbewußtseins als Gattungsgeschichte*. In: Rudolf zur Lippe: *Sinnenbewußtsein* (Bd. I). Hohengehren: Schneider, S. 174ff
- Lippe, Rudolf zur (2000): *Sinnenbewußtsein* (2 Bände). Baltmannsweiler: Schneider
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin: de Gruyter.
- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Beck
- Roth, Gerhard (1997): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Schmidt, Bärbel (2000): *Die Geschichte und Symbolik der - gestreiften KZ-Häftlingskleidung*. Oldenburg 2000 (Dissertation)
- Selle, Gert (1988): *Gebrauch der Sinne*. Reinbek: Rowohlt
- Winnicott, Donald W. (1984): *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. Frankfurt am Main: Fischer
- Wagner, Monika (2001): *Das Material in der Kunst. Eine andere Geschichte der Moderne*. München: Beck
- Zinnecker, Jürgen / Behnken, Imbke / Maschke, Sabine / Stecher, Ludwig (2002): *Null zoff – voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts*. Opladen: Leske + Budrich

Websites

- Gianetti, Claudia (2004): *Ästhetische Paradigmen der Medienkunst*. www.medienkunstnetz.de/ (Zugriff 14.06.2007)

Weiterführende Literatur

- Bateson, Gregory (1982): *Geist und Natur. Eine notwendige Einheit*. Frankfurt: Suhrkamp (Originalausg. *Mind and Nature: A necessary Unity*. New York, 1979)
- Bergson, Henri (1948) *Denken und schöpferisches Werden: Aufsätze und Vorträge*. Meisenheim am Glan: Westkulturverlag / Anton Hain
- Bonacker, Thorsten / Reckwitz, Andreas (Hg.) (2007): *Kulturen der Moderne: Soziologische Perspektiven der Gegenwart*. Frankfurt; New York: Campus
- Hentig, Hartmut von (1998) *Kreativität: Hohe Erwartung an einen schwachen Begriff*. München; Wien: Hanser
- Hoffmann, Sven Olaf (2006): *Viktor von Weizsäcker: Arzt und Denker gegen den Strom*. In: *Deutsches Ärzteblatt*, PP 5, April 2006, S. 161
- Lippe, Rudolf zur (1997): *Neue Betrachtung der Wirklichkeit: Wahnsystem Realität*. Hamburg: eva-wissenschaft
- Roth, Gerhard (1996): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*: Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Sennet, Richard (2000): *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Siedler (3. Aufl.)
- Singer, Wolf (2002) *Der Beobachter im Gehirn: Essays zur Hirnforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Weizsäcker, Victor von (1986): *Der Gestaltkreis: Theorie der Einheit von Wahrnehmen und Bewegen*. Stuttgart; New York: Thieme (Erstausg. 1940) oder Gesamtauflage in 9 Bänden. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Band 4)
- Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Philipp Reclam jun.
- Welsch, Wolfgang (Hg.) (1994): *Wege aus der Moderne: Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Berlin: Akademie-Verlag