

Selbstkompetenz im Textilen Werkunterricht

Der Fokus auf die Persönlichkeitskompetenzen in einer zeitgemäßen Textildidaktik

Verena Postl¹

Zusammenfassung

Anhand des Fachgegenstandes Textiles Werken soll aufgezeigt werden, dass die Lehrenden und Lernenden die Hauptakteure/Hauptakteurinnen des Lerngeschehens und nicht – wie oft abgebildet – maßgeblich fachdidaktische Inhalte und aufwändige Methodologie die Grundlage für gelingenden Unterricht stellen.

Der Artikel soll aufzeigen, warum der Bewusstseinsbildung bezüglich Erfordernis und Wert der Persönlichkeitskompetenz von Lehrenden und Lernenden mehr Bedeutung im Unterrichtsgeschehen zukommen und zeitlicher und thematischer Raum dafür implementiert werden soll. Wie eine Wende von einem traditionellen, produkt- und technikorientiert dominierenden Unterricht zu einem wertschätzenden, persönlichkeitskompetenzfördernden Textilunterricht angebahnt werden kann, soll am Beispiel der Ausbildung an der PH NÖ im Fachbereich Textiles Werken aufgezeigt werden.

Self-competence in textile handicraft lessons

The focus on personal competencies in contemporary textile didactics

Abstract

With reference to textile handicraft lessons there is to be demonstrated that contrary to the common depiction the basics for successful lessons are provided by teachers and pupils representing the protagonists of the learning process and not by didactical content or elaborate methodologies.

This article shall show why raising awareness regarding requirements and values of personal competencies of teachers and pupils should be emphasized in teaching by implementing temporal and thematic space.

How a turn from traditional lessons dominated by techniques and products to appreciative textile handicraft lessons supporting personal competencies can be initiated shall be demonstrated by the textile handicraft training at the University College of Teacher Education in Lower Austria.

Schlüsselwörter:

Persönlichkeitskompetenzen
Selbstkompetenz
Textilunterricht
Textildidaktik

Keywords:

Personality competencies
Self-competence
Textile handicraft lessons
Textile didactics

1 Einleitung

Experimentieren, Entdecken, Erfahren und Vernetzen im Textilunterricht statt Häkeln, Stricken, Nähen und Sticken? Sozial- und kulturwissenschaftlicher Wandel, gegenwärtige gesellschaftspolitische Transformationen, globale industrielle Entwicklung und ein damit verbundenes verändertes Konsumverhalten stellen den

¹ Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.

Korrespondierende Autorin. E-Mail: verena.postl@ph-noe.ac.at

Anspruch an ein verändertes textilpädagogisches Handeln. Veränderte Alltagswelt und herausfordernde Persönlichkeitsmerkmale unserer Schüler/innen verlangen ein neues Verständnis von schulischem Werkunterricht.

Ausgehend von diesen veränderten ökonomischen, ökologischen und sozio-kulturellen Bedingungen ist der textile Werkunterricht – primär die Textildidaktik – gegenwärtig mehr denn je gefordert, dem klischeebehafteten Image des Faches entgegenzuwirken, veraltete Praktiken über Bord zu werfen und einen qualitativen, zeitgemäßen Textilunterricht zu praktizieren.

Textildidaktiker/innen bemühen sich daher gegenwärtig um ausgeklügelte Unterrichtskonzepte. Schlagworte wie Design, Technik, Kunst, Technologie und dergleichen werden zwecks Generierung einer zeitgemäßen Werkpädagogik in Fachgremien ausführlich diskutiert. Es wird dabei von ‚fachdidaktischer Theorie auf handlungstheoretischer Basis‘, ‚Dimensionen der Sachbegegnung‘ und ‚textilen Bildungsstandards‘ gesprochen.

Wie so oft in der Diskussion um lernförderliche Unterrichtssettings wird auch hier ein wesentlicher Faktor nur am Rande behandelt: Die im Unterrichtsgeschehen in Beziehung stehenden Menschen als Hauptakteure werden kaum erwähnt. Nicht nur sachlich-fachliche Inhalte, sondern vor allem die emotionale Dimension, die die Lehrenden und Lernenden in ihrer Persönlichkeit und ihrer Beziehung zueinander in verschiedensten Ausprägungen generieren, stellen einen Kernfaktor der Interaktion Unterricht dar, was in der Pädagogik viel zu wenig beachtet wird (Miller, 2011, S. 7 ff.). Zentrale Größe beim – wie es Miller nennt – „Beziehungslernen“, ist die Selbstkompetenz von Lernenden und Lehrenden, die mit untergeordneten Begriffen wie etwa Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Selbstwert und in Folge Wertschätzung, auf die wechselseitige Beziehung einwirkt. Die Akteure/Akteurinnen sollen auf personale Handlungskompetenzen als Ressourcen zurückgreifen können, um gelingendes Unterrichtsgeschehen zu realisieren (ebd., S. 24 ff.).

Anhand des Beispiels Textilunterricht soll aufgezeigt werden, wie wertschätzender, lernförderlicher Unterricht mittels Implementierung des Themenschwerpunktes ‚Selbstkompetenz‘ gelingen kann. Denn „der eigentliche Auftrag der Schule besteht nicht nur in der Wissensvermittlung, sondern auch in einer umfassenden Menschenbildung“ (Waibel, 1994, S. 258).

Dazu wird in diesem Artikel der weit gefasste Kompetenzbegriff eingangs behandelt, um in Folge eine schrittweise inhaltliche Fokussierung hin zur Selbstkompetenz vornehmen zu können. Der Begriff Selbstkompetenz wird anschließend begrifflich in einige seiner zentralen Teilbereiche aufgesplittet, diese werden im Einzelnen erläutert und jeweils mit dem Textilunterricht in Bezug gesetzt. Im Anschluss daran wird dargelegt, welche Bedeutung diese Faktoren für die praktische Umsetzung eines zeitgemäßen Textilunterrichts aufweisen.

Auf diesem Bewusstsein baut die textildidaktische Ausbildung an der PH NÖ auf. An der Pädagogischen Hochschule NÖ wird im Rahmen der Ausbildung zur zum Primarstufenlehrer/in und zur/zum Lehrer/in an der Sekundarstufe 1 die eigene Selbstkompetenz der Anwärter/innen, mit dem Bestreben es zu stärken, thematisiert, um sie zu befähigen, im Textilen Werkunterricht wiederum bei ihren Schülern/Schülerinnen Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Selbstwert und ein Wertedenken zu fördern.

2 Kompetenzbegriff

2.1 Der Kompetenzbegriff im Allgemeinen

Die sprachlichen Wurzeln des Begriffs Kompetenz liegen in *competere* und meint, in einer bestimmten Handlungssituation bestehen können, zu etwas fähig sein.

Im pädagogischen Kontext definiert Weinert (2001) den Kompetenzbegriff als

„die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen

Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2001, S. 27).

Weinert führt eine Grobeinteilung in

1. Fachliche Kompetenzen
2. Fachübergreifende Kompetenzen und
3. Handlungskompetenzen (Weinert, 2002, zit. in Hellmich, 2007, S 49).

Die Unterteilung der Handlungskompetenzen erfolgt in Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz.

Miller (2011) definiert hingegen fünf Grundkompetenzen, die eine Lehrerpersönlichkeit ausmachen:

1. Selbstkompetenz
2. Beziehungskompetenz
3. Gesprächskompetenz
4. Fach-/Sachkompetenz
5. Organisationskompetenz

Diese Fähigkeiten sieht Miller in einem beruflichen und privaten dynamischen Entwicklungsprozess, welcher das ganze Leben begleitet. Die Selbstkompetenz einer Person zeigt sich in Stabilität/Belastbarkeit, Flexibilität, Realitätssinn, Entscheidungsfähigkeit, Zivilcourage und Abgrenzungsfähigkeit, gepaart mit Ausstrahlung und selbstbewusstem Auftreten (Miller, 2011, S. 24).

2.2 Der Kompetenzbegriff im Textilunterricht

An fachlichen Kompetenzen, die im Textilunterricht erworben werden können, listet Hellmich (2007, S. 49) auf:

- Sinnlich wahrnehmbare Eigenschaften von Textilien erfassen
- Textile Rohstoffe hinsichtlich ihrer grundlegenden Merkmale unterscheiden können
- Ausführung grundlegender textiler Techniken unter Verwendung von geeignetem Material und Werkzeug

Als fachübergreifende Kompetenzen im Textilunterricht der 4. Schulstufe wird exemplarisch „die Fähigkeit, Lernprozesse [...] zu planen, zu beschreiben und zu realisieren sowie sie in Ansätzen selbst zu reflektieren und zu evaluieren“ angeführt (ebd.).

Folglich werden unter Handlungskompetenzen „Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, „die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (Weinert, 2002, zit. in ebd., S 49). Im Umgang mit Textilien und textilem Material kompetent zu reagieren und zu agieren, kann gelingen, wenn im Unterricht authentische Situationen bereitgestellt werden, die von den Lernenden bewältigbar sind. D. h. der abgerissene Knopf kann selbst mittels der erlernten Technik Nähen angenäht und als zielführende Handlung eingeordnet werden (ebd., S. 50 f.).

Die Textildidaktikerin Kohlhoff-Kahl definiert drei integrative Kompetenzbereiche. Sie teilt die „Kompetenzen der Textillehrperson“ (Kohlhoff-Kahl, 2008, S. 47) in Fach-/Sachkompetenz, Methodenkompetenz und Persönlichkeits-/Sozialkompetenz und erfasst diese als Summe in der „Handlungskompetenz einer Lehrperson“.

Fach-/Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Persönlichkeits-/Sozialkompetenz
Gestaltungspraxis und -theorie der textilen Materialien, Techniken, Prozesse und Objekte; flächenbildend, flächengestaltend, formbildend	lehrerorientiert: Vortrag, Darbietung, Lehrgänge schülerorientiert: handlungsorientierter Unterricht, Projektunterricht, Offener Unterricht	Unterricht ist immer ein dialogisches Geschehen und verlangt: Empathie (Einfühlungsvermögen), Akzeptanz (wirkliches Annehmen des anderen in seiner Andersartigkeit), Kongruenz (in sich schlüssiges Verhalten)
Fachwissenschaft: Textilkunst, Geschichte des Kleidens und Wohnens, Design, Modetheorien, Textiltechnologie etc.	Medien: Demonstrationsmedien (Bilder, Videos etc.), Realisationsmedien (Stoffe, Bänder, Nadeln, Computer etc.)	Kenntnisse über Gruppendynamik, Offenheit, Neugier, Spontaneität, Wachsamkeit, Ausdauer, Durchhaltevermögen, Geduld, kreative Ideen, Liebe und Interesse für Kinder und Jugendliche und deren Lebenswelten etc.
Fachdidaktik: Didaktische und methodische Konzeptionen, Richtlinien/Lehrpläne, Vorbereitung/Gestaltung, Durchführung und Reflexion von Unterricht	Sozialformen: Plenum, Klassenunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit	
↓ ↓ ↓ Handlungskompetenz		

Abb. 1: Kohlhoff-Kahl 2008, S 48.

2.2.1 Die Selbstkompetenz im Allgemeinen

Im schulischen Kontext wird die Selbstkompetenz als „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln“ bezeichnet (Kultusministerkonferenz, 2011).

Selbstkompetenzen sind ausschlaggebend dafür, wie gut es gelingt, eigene Absichten zu bilden und umzusetzen, sich selbst zu motivieren und wie weit in emotional geforderten Situationen eine Verarbeitung dieser im Sinne von Emotionsregulation stattfinden kann. Die Fähigkeit eigene Affekte und Emotionen zu regulieren und selbst zu steuern, ist dabei von entscheidender Bedeutung (Herzog, 1990, 1.4; Miller, 2011, S 24 ff.).

Der Begriff Selbstkompetenz umfasst hier im Groben die Teilbereiche

- Selbstbewusstsein
- Selbstwahrnehmung
- Selbstvertrauen
- Selbsteinschätzung
- Selbstakzeptanz
- Selbstwertgefühl
- Selbstständigkeit
- Ichstärke
- Kritikfähigkeit
- Belastbarkeit
- Emotionale Stabilität
- Flexibilität
- Pflichtbewusstsein
- Abgrenzungsfähigkeit

(Miller, 2011, S. 25; Kultusministerkonferenz, 2011).

Selbstkompetenz im Kontext mit Schulgeschehen bedeutet – sowohl für die Lehrenden wie Lernenden

- Leistungsbereitschaft,
- das Erkennen und Einschätzen eigener Stärken und Schwächen,
- die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln,
- sich selbst Arbeits- und Verhaltensziele zu setzen,
- zielstrebig und ausdauernd zu arbeiten,
- Sorgfalt,

- Selbstvertrauen und Selbständigkeit,
 - mit Misserfolgen umgehen zu können,
 - die Bereitschaft, Hinweise anderer aufzugreifen,
 - Hilfe zu leisten und anzunehmen,
 - Selbstkontrolle und -reflexion und Anstrengungsbereitschaft.
- (Unterweger, 2014)

Die jeweilige Selbstkompetenz von Lehrenden und Lernenden ist ein wesentlicher Faktor für gelingendes Unterrichtsgeschehen und Schulfähigkeit (Sieland, 2006, S. 73).

Die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen, die Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und Reflexionsfähigkeit und nicht zuletzt die Zufriedenheit mit sich selbst sieht Sieland (2006) als die Grundlagen der intrapersonalen Einstellung einer Lehrperson zu den Mitmenschen allgemein, zu ihrem Berufsbild, der Lebensumwelt und den daraus resultierenden pädagogischen Handlungen.

Laut der Textilpädagogin Herzog (1990) fällt der Entwicklung der Selbstkompetenz eine deutliche Vorrangstellung zu. Sie postuliert, dass eine Textillehrperson über ein hohes Maß an Selbstkompetenz verfügen muss, damit eine Erschließung von Sachinhalten gelingen kann. Sicherheit im Auftreten vor der Klasse, psychische Stabilität, Offenheit und Aufgeschlossenheit und kulturelles Engagement nennt sie als persönliche Eigenschaften, die eine Lehrerpersönlichkeit im Textilunterricht ausmachen. Sie betont, dass der Erwerb und Ausbau der drei anverwandten Kompetenzen ohne die Selbstkompetenz nicht wirksam wäre (Herzog, 1990, 1.4).

2.2.2 Die Selbstkompetenz der (Textil-)Lehrperson

Da im Schulbereich immer mehr an Erziehungsarbeit gegenüber der Wissensvermittlung zu leisten ist, wird ein professionelles Bewusstsein um die Selbstkompetenz der Lehrperson immer bedeutender. Der Lehrberuf ist nicht nur ein pädagogischer, sondern immer auch ein sozialer Beruf. Lehrkräfte sind vielseitigen Belastungen ausgesetzt. Nicht nur Unterrichtstätigkeit, sondern zeitaufwändige administrative Tätigkeiten, Elternarbeit, Behördenkontakte und nicht zuletzt das kollegiale Arbeitsklima stellen personale und emotionale Anforderungen dar (Miller, 2011, S 24 f.). Um diesen Anforderungen gewachsen zu sein, ist es mehr denn je notwendig, angehenden Pädagoginnen und Pädagogen die Bedeutung des Zugangs zu sich selbst durch Persönlichkeitsstärkung und die Nutzung der eigenen Ressourcen bewusst zu machen. „Wenn der Lehrer Experte für Menschen sein will, kann er dies nicht, ohne nicht gleichzeitig ein Experte für sich selbst zu sein. [...] Die Beziehung zum Du beginnt beim Ich“ (Waibel, 1994, S 266). Für die Psychohygiene des Lehrenden ist es wichtig, stets offen für Selbstreflexion zu sein und eine Werteklarheit mit sich selbst zu haben (Waibel, 1994, Miller, 2011). Eine stete Selbstreflexion soll von einer intuitiven Erstreaktion in einem zweiten Schritt zu einer reflektierten Zweitreaktion führen, die professionelle Handlungen ermöglicht.

Den Blick auf die eigene Person zu richten, um psychische Stabilität zu erlangen, Konflikte zu erkennen und selbstsicher vor der Klasse aufzutreten, führt Herzog als „Selbstverständnis einer Textillehrperson“ an (Herzog, 1996, 1.4).

In der Lehrerausbildung steht jedoch – wie in der Schule generell – der kognitive Bereich im Vordergrund. „Solange man sich in der Lehreraus- und Fortbildung nicht anderen, mehr affektiven, handwerklichen und kreativen Inhalten zuwendet, wird sich auch in der Schule so schnell nichts ändern, denn Lehrer geben vornehmlich das weiter, was sie selbst gelernt haben“ (Waibel, 1994, S. 265).

Professionelles Lehren erfordert im Sinne von persönlich kompetent vom Lehrenden daher

- eine Werteklarheit mit sich selbst zu haben,
- eigene Emotionen bewusst wahrzunehmen und zu regulieren,
- stets offen für Selbstreflexion zu sein und Ereignisse kontinuierlich zu reflektieren,
- sich der personalen Ressourcen bewusst zu sein und diese situationsadäquat einzusetzen und

- Klarheit über die Rolle und Grenzen des pädagogischen Handelns zu hegen.
 (Waibel, 1994; Miller, 2011; Unterweger, 2008).

Kolhoff-Kahl übt Kritik an lernbegleitenden Textillehrpersonen, die die Gestaltungsformen vorgeben und somit jegliches Forschen, Erfinden und alle Gestaltungsvariationen verhindern. Schnell entdecken die Schüler/innen „für welche Gestaltungsformen sie eine gute Note“ (Kolhoff-Kahl, 2013, S. 130) erhalten. Solche Unterrichtspraktiken sind zu vermeiden, da fremdbestimmende Anweisung und Anleitung kreativitätshemmend sind. Vielmehr sollten die Neugierde und die freiwillige Auseinandersetzung seitens des Lernenden angebahnt und in Folge benotet werden. Dies meint jedoch nicht, dass nicht nur selbstbestimmte Unterrichtsformen wie Freiarbeit, entdeckendes Lernen oder Stationenbetrieb zur Anwendung kommen sollen. Ein Mindestmaß an Anleitung durch die Lehrperson ist bei manchem Wissens- und Könnenstransfer unabdingbar. Ohne Kenntnisse über Techniken und Verfahren der Textiltechnologie kann keine Herstellung oder Erschließung einer textilen Sachkultur gelingen (Hellmich, 2007, S. 51; Herzog, 2011, S. 143).

2.2.3 Die Selbstkompetenz des Lernenden im Textilunterricht

Was für die Lehrenden gilt, gilt auch für die Lernenden. Beide Interaktionspartner/-partnerinnen benötigen Selbstkompetenz, um eine fördernde Lernumgebung und ein qualitätsvolles/ertragreiches Lernergebnis generieren zu können.

Der/die Lernende soll angeregt werden, eigene Ideen zu entwickeln, selbst Probleme zu lösen und Entscheidungen zu treffen. Nach Ittel & Raufelder (2008, S. 49) ist „Bildung [...] etwas, das von außen an das Individuum herangetragen wird, aber auch ein Prozess der Selbstfindung des Individuums“. Die Person fühlt sich ernst genommen und als Partner/in behandelt, was eine wertschätzende Kommunikation und lernförderliche Atmosphäre ermöglicht. Demnach wirken sich Vertrauen und wachsende Toleranz positiv auf das „Selbst“ des Lernenden aus. „„Wahre‘ Bildung [beginnt] dort [...], wo der Mensch und seine Begabungen, sein Bildungsstreben im Mittelpunkt steht und er dazu angeleitet wird, sich selbst zu seinem eigenen Nutzen zu bilden“ (ebd., S. 50).

Herzog sieht die personale Begegnung im Textilunterricht als aktiven Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, der die Schüler/innen ermutigen soll, sich aus eigenem Antrieb den Themen, Situationen und Gegenständen zuzuwenden. Durch unterschiedliche Erfahrungs-, Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten bekommt der Lernende die Möglichkeit, ein Textil in seiner Mehrperspektivität zu betrachten und dadurch ästhetische, technische, biologische, ökonomische, ökologische, historische, biografische und kulturanthropologische Aspekte zu entdecken (Herzog, 2001, S. 141).

3 Die Stärkung der Persönlichkeitskompetenzen im Textilen Werkunterricht

Die Lehrpläne der Österreichischen Pflichtschule – der Primarstufe sowie der Sekundarstufe 1 – zeigen ein durchdachtes Bildungskonzept des Textilen Werkens, in welchem die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung einen besonderen Stellenwert erhält. Die abgebildeten Bereiche Kultur, Ästhetik, Produkt- und Materialerfahrung, sowie Sozialverhalten bilden eine fundamentale Grundlage für die Persönlichkeitsentwicklung der Pflichtschüler/innen.

Die Aufgabe des Textilunterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler auf einen sinnvollen Umgang mit Textilien in zukünftigen Lebenssituationen vorzubereiten. Die Unterrichtsgestaltung soll von der Lebenswelt, den Interessen und dem Vorwissen der Schüler/innen ausgehen und sich an der künftigen Lebenswelt der jungen Generation orientieren. Die Jugendlichen – Burschen wie auch Mädchen – identifizieren sich über Bekleidung, geben damit Persönliches und Zugehörigkeit bekannt. Eine Selbstpräsentation erfolgt über Kleiden und Stylen entsprechend aktueller Modetrends, oftmals als eine Nachahmung von Idolen der Musik- und

Filmszene. Diese Tatsache wird im Textilunterricht jedoch zu wenig aufgegriffen, um eine Verbindung von Lebenswelt und Lerninhalten herzustellen (Becker, 2007, S. 37 ff.).

Textilunterricht der Vergangenheit zielte primär auf die Vermittlung textiler Techniken zur Produktion von textilen Dingen. Lange hielten (bzw. halten) Lehrer/innen an dieser schulischen Praxis fest, die die Bedürfnisse und Interessen des Lernenden außer Acht lässt und haben so „eine tiefe Kluft zwischen Textilunterricht und Lebensrealität“ (Becker, 2007, S. 36) der Jugendlichen erzeugt. Dadurch können die Lernenden den Sinn der Tätigkeit nicht erkennen. Sie finden sich als Person nicht wieder, was sich in ihrer Lernhaltung und Motivation widerspiegelt. Dabei forderten Pädagogen/Pädagoginnen bereits im 19. Jht, den Handarbeitsunterricht menschenbildend und nicht nur technikorientiert zu gestalten. Jan Daniel Georgens, Gründer einer ‚Schule für höhere Töchter‘, forderte, „dass das Kind zu einem mündigen und sozialen Menschen erzogen w[e]rde“ (Kohlhoff-Kahl, 2008, S. 23 f.). Jedoch setzte sich seine Theorie für einen Unterricht, bei dem die Sinne der Kinder gefördert werden, nur schleppend durch (vgl., ebd.).

1861 forderte Schallenfeld, Lehrerin an einer Berliner Töchterschule, den selbständig arbeitenden Schüler zu fördern. Das Ziel des Unterrichtes solle auf dem Selbstentdecken, Selbstsuchen und Selbstfinden der Kinder basieren (Kohlhoff-Kahl, 2008, S. 23 ff.; Becker, 2007, S. 36). Becker kritisiert, dass sich innovative Konzeptionen, die im Verlauf der Geschichte immer wieder entwickelt wurden, nur schwer durchsetzen. Er sieht den Grund dafür in der Tatsache, dass viele Textillehrer/innen vorrangig „am Vermitteln textiler Technologien zur Produktion von textilen Dingen“ (Becker, 2007, S. 36) festhalten und nur zögerlich ihren Unterricht reformieren und zeitgemäße Themen und Inhalte, die sich „an den komplexen Gegebenheiten und Herausforderungen [...] der gegenwärtigen und künftigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen orientieren“ (ebd., S. 37), in ihre Textildidaktik aufnehmen. Miller weist darauf hin, dass rasche Veränderung in „eine[r] über Jahrzehnte hierarchisch verfasste[n] und bürokratisch geregelte[n] Schule“ (Miller, 2011, S. 7) nicht erwartet werden können und Zeit benötigen. Weiters zeigt er auf, dass eine Lehrerschaft, deren Altersdurchschnitt rund 50 Jahre beträgt, ein weiterer Faktor für die träge Reaktion sein könnte.

Waibel (1994) verweist auf den Bildungsauftrag der Schule, der die Werteerziehung und die zielgerichtete Auseinandersetzung mit möglichen Wertekonflikten und verschiedenen Werteorientierungen einfordert. Bereits in der Kindheit beginnt die Bildung von Werten, die aufgrund unterschiedlicher Erziehungskonzepte sowie soziokultureller und religiöser Einflüsse stark divergieren. Die im schulischen Geschehen vermittelten Werte können die vom Elternhaus manifestierten Schemata ergänzen oder irritieren (Krenz, 2007).

Spitzer (2005) befürwortet in diesem Zusammenhang die Zweckdienlichkeit des (textilen) Werkunterrichts, da die Schüler/innen zur Auseinandersetzung mit Traditionen und Werten aufgefordert werden. Sie erschaffen Werkstücke, erkennen einen Arbeitsprozess und sehen letztendlich das Resultat. Mit Stolz können sie ihre Leistungen anderen Menschen präsentieren. Es sind die ersten selbstgemachten Arbeiten, durch welche die Jungen und Mädchen Spuren des/der Arbeitenden, der Tätigkeit an sich setzen können und etwas Bleibendes geschaffen haben. Durch das Herstellen von Gütern wird die Achtsamkeit auf die eigene Wahrnehmung und Selbstreflexion gelenkt (ebd., 2005).

Knörzer (2012) beschreibt, dass es im Naturell des Menschen und somit auch in jedem/jeder Schüler/in liegt, nach Anerkennung und Wertschätzung zu suchen. Sehr bedeutsam ist es deshalb, dass der Lernende das Interesse der Lehrperson an seiner Persönlichkeit feststellen kann. Das Respektieren der Persönlichkeit jedes/jeder Einzelnen ist ein Zeichen von Achtung und stellt einen wesentlichen Beitrag zur optimalen Förderung des individuellen Wertespektes dar. Dies muss der Lernende auch wahrnehmen können. Durch die Auseinandersetzung mit den Werten jungen Menschen lernen diese sich selbst einzuschätzen und auf sich zu vertrauen. Selbstachtung und Selbstvertrauen repräsentieren die Grundsteine zur Leistungssteigerung (Knörzer, 2012).

Das Bewusstmachen der eigenen Stärken und Fähigkeiten im praktischen Arbeiten erzeugt ein Erleben von Selbstbewusstsein, Selbstsicherheit und Selbstwert (Miller, 2011, S. 69). Miller sieht diese Persönlichkeitsmerkmale als Bedingung und Voraussetzung, um ein selbst verantwortetes Leben führen zu können und die Verantwortlichkeit für sich und das eigene Handeln zu erkennen (Miller, 2011, S. 73). Vice versa fordert ein Mislingen zu Selbstkritik auf, weil die Erwartungshaltung irritiert wird. Die eigenen Gefühle, Ansichten und

Ziele während eines Herstellungsprozesses zu kennen, ermöglicht die Einschätzung und Entscheidungsfindung, welche Handlung und Tätigkeit gesetzt werden muss, um lösungsorientiert vorzugehen, um zum gewünschten Endergebnis zu gelangen.

Waibel (1994, S. 89) postuliert, „dass es zum Handeln anregt, wenn das Individuum Freiheit verspürt und von Werten berührt wird“. Die Erkenntnis, während eines Herstellungsprozesses etwas gelernt zu haben, das sich in einem selbst gefertigten Produkt sichtbar macht, stärkt das Selbstbewusstsein und lässt Selbstwirksamkeit erfahren. Das Herstellen kann somit als Konstruktionsleistung gesehen werden, die über das Hergestellte hinausreicht. Die Freude an gestalterischen Prozessen und Produkten beeinflusst nicht nur die Persönlichkeitsentwicklung, sondern fördert auch eine wertschätzende Haltung gegenüber Kunst und Kultur (Billmayer, 2014, 27).

4 Conclusio

Die Stärkung der Selbstkompetenz ist für einen individuellen, zielführenden Lernprozess in einer zeitgemäßen Pädagogik unentbehrlich. Um diese nichtfachlichen Kompetenz ansprechend vermitteln zu können, müssen Lehrende neue Dispositionen im Unterricht vornehmen und Unterrichtsinhalte zur Förderung der Selbstkompetenz generieren und diese in das Unterrichtsgeschehen integrieren.

Lehrende müssen selbst über entsprechende Kenntnisse und Stärken verfügen, um Schüler/innen bei der Wahrnehmung ihrer Selbstkompetenz zu unterstützen und ihnen das Vertrauen zu vermitteln, sich auf diesen Stärkungsprozess einzulassen.

Literatur

- Augustin, E. (2014). Herstellen und Lernen. Der Wert des Selbstgemachten. In Chr. Schachtner [u.a.] (Hrsg.), *Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und FabLabs* (S. 103-126). Transcript Bielefeld.
- Becker, Ch. (2007). Leben lernen. Kompetenzerwerb und textil-/kultureller Wandel. In Ch. Becker (Hrsg.), *Perspektiven Textiler Bildung* (S 33-46). Schneider Hohengehren Baltmannsweiler.
- Billmayer, F. (2014). Der Fachbereich Gestalten in der Schweiz. Auszüge aus dem Lehrplan 21 zu den Fächern Bildnerisches und Textiles und Technisches Gestalten. *BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österr. Kunst- und WerkerzieherInnen*, 3, 26-30.
- Hellmich, F. (2007). Erwerb von Kompetenz im Unterricht. In Ch. Becker (Hrsg.), *Perspektiven Textiler Bildung* (S 47-56). Schneider Hohengehren Baltmannsweiler.
- Herzog, M. (1990). Textillehrerinnen auf dem Weg zu einem neuen Selbstverständnis. *Lernhilfen für den Textilunterricht*, 1.4, Friedrich Seelze.
- Herzog, M. (2011). Mehrperspektivischer Textilunterricht: Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundschule. 2. Aufl. Klett/Kallmeyer Seelze.
- Ittel, A., & Raufelder, D. (2008). Lehrer und Schüler als Bildungspartner: Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne. Hogrefe Göttingen.
- Kohlhoff-Kahl, I. (2008). Textildidaktik: Eine Einführung. 2. Aufl. Auer Donauwörth.
- Knörzer, M. (2012). Anerkennung und Wertschätzung. In B. Dühlmeier & A. Rausch [u.a.] (Hrsg.), *Handbuch Erziehung* (S. 582-586). Klinkhardt Bad Heilbrunn.
- Krenz, A. (2007). Werteentwicklung in der frühkindlichen Bildung und Erziehung. 1. Aufl. Cornelsen Berlin.
- Miller, R. (2011). Beziehungsdidaktik. 5. Aufl. Beltz Weinheim und Basel.
- Postl, V. (2015). Von der Handarbeitslehrerin zur Textillehrperson. In E. Rauscher (Hrsg.), *Von der Lehrperson zur Lehrerpersönlichkeit. Pädagogik für Niederösterreich*. Band 6. (S. 207-217). Studien Verlag Innsbruck.
- Sieland, B. (2007). Emotionale Kompetenz und Emotionsarbeit in der Personalentwicklung. *Forum Lehrerfortbildung*, 40, 73-84.
- Spitzer, M.(2005). Hand und Gehirn. Werken von Kindern aus neurowissenschaftlicher Sicht. *Unsere Kinder*, 3, 11-13.
- Unterweger, E. (2008): Das Herz professioneller Kompetenzen ist das Selbst – Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrer/innenausbildung. In PH Wien (Hrsg.), *Lehrerinnenbildung in Europa, Konferenzband* (S. 16-22). LIT Wien, Berlin.
- Waibel, E. (1994). Erziehung zum Selbstwert. Persönlichkeitsförderung als zentrales pädagogisches Anliegen. Auer Donauwörth.
- Weinert, F. 2008). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Beltz Weinheim.

Elektronische Quellen

- Sekretariat der Kultusministerkonferenz Referat Berufliche Bildung, Weiterbildung und Sport (2011). Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht [...]. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf [07.10.2016].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) (2007). Theorien des Lernens. Folgerungen für das Lehren. Online verfügbar unter <https://www.isb.bayern.de/download/1542/flyerlerntheorie-druckfassung.pdf> [12.9.2016].
- Unterweger, E.(2014): Personenbezogene überfachliche Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen. Online verfügbar unter <http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2014/01/Personenbezogene-%C3%BCberfachliche-Kompetenzen.pdf> [07.10.2016].