

Das Ästhetische zwischen Up- und Downcycling – Textile Transformationen und normative Orientierungen in der Bildung

Svenja Jessen

Zusammenfassung: Wie sich die Utopie einer sozial-ökologischen Transformation, ästhetische Bildung und gesellschaftliche Diskurse in der schulischen Praxis verbinden, steht im Mittelpunkt dieser transdisziplinären Beschreibung. Ausgangspunkt des Textes sind autoethnografische Daten und meine Erfahrung als Vermittlerin im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In einer Verschränkung von Kulturanthropologie und Praxistheorie analysiere ich ausgehend von einer ethnografischen Episode ein textiles Upcycling-Projekt, in dem sich Ansätze aus Kunst- und Kulturvermittlung mit BNE sowie allgemeinpädagogischen Konzepten und Schulentwicklungsfragen verbinden. Der Text zeichnet für die soziale Welt der schulischen Bildung nach, wie sich Transformationsansprüche in ästhetischen Arrangements repräsentieren und welche Normalitätsvorstellungen damit einhergehen. Während das Arbeiten mit aussortierten Textilien pädagogische Chancen eröffnet, können spezifische ästhetische Arrangements aber auch implizit vorhandene soziale Ordnungen stabilisieren. Entscheidend ist eine Praxis, die Macht-, Ungleichheits- und Adressierungsstrukturen bewusst macht und unbestimmte ästhetische Erfahrungen zulässt, um transformative Aushandlungsprozesse zu entfalten.

Abstract: This transdisciplinary description focuses on how the utopia of socio-ecological transformation and aesthetic education are connected in school practice. The text is based on autoethnographic data and my experience as an educator in the context of education for sustainable development (ESD). In an intertwining of cultural anthropology and practice-theory, I analyse a textile upcycling project in which approaches from art and cultural education are combined with ESD, general educational concepts and school development issues. The text traces how demands for transformation are represented in aesthetic arrangements in the social world of school education and what notions of normality accompany them. While working with discarded textiles opens up educational opportunities for aesthetic experience, specific aesthetic arrangements can also stabilise existing implicit social norms. What is crucial is a practice that raises awareness of structures of power, inequality and addressing and allows for indeterminate aesthetic experiences in order to unfold transformative negotiation processes. In this context, textile education appears as an open field for reflection on cultural materiality and the norms and values associated with it.

1. Nachhaltige Entwicklung – Schule – Textile Transformationen

In Schulen und Workshops entstehen aus Alttextilien neue Gebrauchsgegenstände – T-Shirts werden zu Taschen, Jeans werden zu Kissen verarbeitet. Solche Upcycling-Praktiken werden häufig als Beispiele für Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angeführt, während Upcycling für die Textilindustrie nur eine Nischenlösung bleibt. Können ästhetische Gestaltungspraktiken mit aussortierten textilen Materialien in der Bildung einen realen Transformationsbeitrag leisten?

Insbesondere in Ziel 4 „Hochwertige Bildung“ der internationalen Nachhaltigkeitsziele, wird Bildung als wesentlicher Baustein für eine nachhaltige Entwicklung und eine sozial-ökologische Transformation betrachtet (United Nations 2015). Hieraus sind eine Vielfalt von Bildungsinitiativen entstanden, die sich verschiedenen Handlungsfeldern zuwenden. Dabei sind Textilproduktion und -konsum viel diskutierte Themen, die Lebens- und Arbeitsbereiche von der Politik über Wirtschaft und Handel bis in den Alltag der Menschen betreffen. Gleichzeitig sind es Bereiche, in denen die Handlungsmacht der Konsument*innen schnell überschätzt wird und in denen mit plakativen Zahlen Problemszenarien kommuniziert werden¹.

In diesem Beitrag fokussiere ich auf die soziale Praxis des Um- und Aufwertens von Alttextilien – oft als Upcycling² bezeichnet – in Vermittlungssituationen

und frage: Wie werden Transformationsansprüche in Bildungsprozessen ästhetisch repräsentiert und reproduziert? Welche Normalitätsansprüche sind damit verbunden? Die ästhetischen Gestaltungspraktiken, die von Transformationsansprüchen geprägt sind, werden in ihrer Situiertheit sowie in ihren raum-zeitübergreifenden sozialen Strukturen sichtbar gemacht und kritisch reflektiert.

Zunächst stelle ich die Ausgangslage dar und beziehe mich auf vorhandene Publikationen zum textilen Upcycling in der Bildung sowie auf theoretische Zugänge zum Ästhetischen Lernen. Nach der Erläuterung der methodologischen Ausrichtung gehe ich darauf ein, wie sich Transformationsansprüche in textilen Praktiken zeigen. Im Zentrum steht eine ethnografische Episode aus einem Grundschulprojekt, anhand derer der Zusammenhang zwischen ästhetischem Urteil, Distinktion und materiellen Arrangements diskutiert wird. Abschließend wird die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für transformativ orientierte Bildungskonzepte reflektiert.

2. Theoretische Perspektiven und Forschung zum textilen Upcycling in der Bildung

Textile Praktiken in einer Gesellschaft der nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit

Schule ist in Gesellschaft eingebettet – ihre Praktiken sind stets in ihrer sozio-kulturellen Verstricktheit zu lesen. Zugleich wird ihr durch den politischen Auftrag der BNE (Kultusministerkonferenz 2024) eine kaum einzulösende Verantwortung für gesellschaftliche Veränderungsprozesse zugeschrieben (Budde/Blasse 2023: 8). Dies entfaltet sich in einer Gesellschaft, in der das Paradigma der Nachhal-

1 Die vielfach zitierten Angaben zum Anteil der Textil- bzw. Bekleidungsindustrie an den globalen Treibhausgasemissionen (u.a. Ellen MacArthur Foundation) beruhen auf sehr unterschiedlichen Systemgrenzen und Modellannahmen und gelten daher als nur eingeschränkt belastbar. Eine kritische Einordnung dieser Schätzungen und ihrer methodischen Grenzen findet sich beim Umweltbundesamt (2020: 8).

2 Upcycling bezeichnet im allgemeinen Sprachgebrauch die Weiterverarbeitung aussortierter Dinge, die mit einer qualitativen Aufwertung verbunden ist, während Downcycling eine Weiterverarbeitung zu einem qualitativ schlechteren Produkt bedeutet. Er wurde wahrscheinlich erstmals 1994 im Bereich Bauen als Kritik am Recycling erwähnt und diente als Abgren-

zung zum „Downcycling“, dass zu diesem Zeitpunkt im Bau den Status quo darstellte (Sung 2015). Die Bewertung dessen, was als qualitativ ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ gilt, basiert jedoch auf soziokulturell ausgehandelten Normen. Häufig werden diese Bewertungskriterien in den Vermittlungsvorhaben nicht explizit reflektiert.

tigkeit (Neckel et al. 2018) bzw. einer nachhaltigen Nicht-Nachhaltigkeit (Blühdorn 2020) wirkt, während gleichzeitig eine zunehmende Ästhetisierung der Gesellschaft diagnostiziert wird (Reckwitz 2012, 2016). In einem ästhetisierten Umfeld stellt sich die Frage nach den „Wirkungsweisen ästhetischer Arrangements“ und den „Produktionslogiken von Subjektivitäten in ästhetischen Anordnungen“ (Friedrichs 2021: 13) in pädagogischen Settings – genau die Frage, die dieser Beitrag im Kontext textiler BNE-Praktiken aufgreift. Er rückt ästhetische Arrangements sowie damit verbundene Praktiken und Diskurse ins Zentrum, die sich im Projekt- oder Textilunterricht unter dem normativen Anspruch der BNE entfalten. Dieser Anspruch besteht darin, Lernende zu verantwortlichem und nachhaltigem Handeln zu befähigen und Bildungsprozesse auf gesellschaftliche Transformation auszurichten. Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung fungiert dabei als übergeordnete Bildungsbestimmung, die international ausgehandelte Werte wie Gerechtigkeit sowie intra- und intergenerationelle Verantwortung einfordert und häufig mit bestimmten Vorstellungen nachhaltiger Lebensführung und Konsumpraktiken verbunden ist. Gleichzeitig sind Begriffe wie Nachhaltigkeit und BNE fluide und werden in der sozialen Praxis und ästhetischem Handeln unterschiedlich interpretiert und umgesetzt.

Upcycling in der Bildung

Anwendungsorientierte Publikationen zu textilen Praktiken wie Upcycling, Remake und Recycling in Bildungskontexten heben deren Potenzial als Ansätze der ästhetisch-kulturellen Bildung hervor, die Materialerfahrungen mit Nachhaltigkeitskompetenz verbinden – oft ohne Brüche oder Irritationen zu thematisieren. Beispielsweise beschreiben Schartner (2022), Eichelberger (2018) sowie Eichelberger/Holliger (2020) gebrauchte Textilien als handlungsorientierte Zugänge zur Bewusstseinsbildung in akademischen Lehrveranstaltungen. Becker-Leifhold und Hirscher (2019) analysieren kollaborative Remake-Workshops zur ästhetischen Aufwertung von

Alttextilien als positiven Beitrag zur BNE. Sung (2020) fasst in ihrem Literaturreview „Upcycling for Teaching and Learning in Higher Education“ Publikationen zu Upcycling als didaktisches Werkzeug zusammen und identifiziert Lücken bei theoriefundierter Implementierung (vgl. auch Sung 2015). In Schweden hat Hanna Hofverberg (2019) ihre Dissertation im Kontext von BNE und Remake-Projekten verfasst und analysiert gemeinsam mit Kolleg*innen transaktionale Lernprozesse, die Lernen im Sinne der BNE ermöglichen sollen (Hofverberg/Maivorsdotter 2018; Hofverberg 2020; Hofverberg 2022).

Unabhängig von diesen pädagogischen Zuschreibungen wird Upcycling in der textil- und nachhaltigkeitsbezogenen Forschung nicht als flächendeckende Lösung für die globalisierte Textilindustrie verstanden (Schrödl 2020: 245; Sung et al. 2021). Die Branche setzt auf vereinfachte Produkt- und Prozesslösungen, während die Fast Fashion Industrie grundlegend umstrukturiert werden müsste – hin zu langen Material- und Produktlebenszeiten (Sahimaa et al. 2023: 137). Upcycling bleibt daher eine Nischenpraxis kleiner Labels, aber auch etwas, das sich in die kapitalistischen Wertvorstellungen einfügt (Schartner 2022: 167). Serienproduktionen sind technisch und ökonomisch bisher kaum skalierbar, während der Ressourcen- und Energieverbrauch von Upcycling-Projekten im DIY-Bereich in den Argumentationen zum nachhaltigen Konsum häufig unberücksichtigt bleibt. In der konkreten Umsetzung textiler Vermittlungsprojekte – etwa im Upcycling oder Recycling – treffen ästhetische und potenzielle Transformationspraktiken aufeinander. Die bisherige Forschung lässt bislang weitgehend offen, welche ästhetischen Normen und sozialen Bedeutungen in konkreten Vermittlungssituationen mit diesem Aufeinandertreffen verbunden sind.

Ästhetik und das Ästhetische

Ästhetik thematisiert die Bedingungen und Formen sinnlicher Weltaneignung sowie deren Reflexion. Ihr Gegenstand ist die Weise, in der Menschen Welt nicht

allein kognitiv erfassen, sondern über sinnliche Erfahrungen Bedeutungen konstituieren. Sie lässt sich insofern als systematische Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Formen sinnlicher Erfahrung verstehen. In Bildungszusammenhängen bezeichnet das Ästhetische daher die Wahrnehmung, die als sinnliche Erfahrung relevant wird und sieht darin eine spezifische Form der Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt (Kaiser/Brenne 2022: 251). Ästhetische Urteile, die aus sinnlichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsprozessen hervorgehen, erscheinen zwar individuell und subjektiv, sind jedoch zugleich kulturell und sozial geprägt. Der zunächst selbstreflexive Vorgang der Ausbildung eines ästhetischen Urteils vollzieht sich nicht kontext- und kulturfrei (Kaiser/Brenne 2022: 252).

Mit dem Anspruch, die Ästhetik bzw. das Ästhetische der Nachhaltigkeit in einer sozialen Arena wie der allgemeinbildenden Schule zu untersuchen, rückt das sinnliche Erleben, die körperliche und materielle Erfahrbarkeit, aber auch das gestaltende Arbeiten und der Prozess des Formgebens in den Vordergrund. In diesem Verständnis kann textilpraktisches Arbeiten als eine ästhetische Erfahrung im Sinne John Deweys (1934/1980) beschrieben werden: als eine im Alltag verankerte Form des Erfahrens, die sich in der Auseinandersetzung mit Widerständen, Spannungen und Unterbrechungen entfaltet.

In Projekten, die einem sozial-ökologischen Transformationsgedanken verpflichtet sind und beispielsweise mit den Zielen nachhaltiger Entwicklung verbunden werden, erhält die ästhetische Erfahrung eine zusätzliche Dimension ethischer Bewertung: Es geht nicht mehr nur darum, wie nachhaltige Praktiken und Materialien sinnlich und affizierend wahrgenommen und vielleicht auch als „schön“ oder „ansprechend“ beschrieben werden, sondern auch darum, wie sie bedeutungsvoll und wertvoll im Sinne von Umweltschutz und sozialer Verantwortung erlebt und gestaltet werden.

Textile Vermittlungssituationen können dahingehend untersucht werden, welche ästhetischen Anordnungen und damit verbundenen Annahmen anzu-

treffen sind. Dabei wird bereits vom Kunstpädagogen Klaus Mollenhauer (1990) eine Ambivalenz zwischen den „klaren Verstandesbegriffen“ und der „ethischen Handlungsorientierung“ der Schule und den freien, reflexiven Erfahrungen der ästhetischen Bildung benannt (484). Hieraus entsteht in der Forschung die Annahme, dass pädagogische Arrangements sogar „im ungünstigen Fall“ die „Entwicklungsmöglichkeiten“ ästhetischer Erfahrungen beschränken könnten (Bender 2010: 18).

Neuere Texte verschiedener Disziplinen betonen die Bedeutung der ästhetischen Auseinandersetzung in Bildungsprozessen mit einem Transformationsanspruch. Ebel (2020) konzipiert beispielsweise eine ästhetische BNE ausgehend von der sinnlichen Auseinandersetzung in Färbegärten um der unendlichen Reproduzierbarkeit mit ästhetischen Erfahrungen zu begegnen. Auch international legt Ramsey Affifi (2024) dar, dass ästhetische Erfahrungen in Bildungsprozessen als eigenständige Form des Wissens („aesthetic knowing“) gestärkt werden sollten. Er betont, dass ästhetische Wahrnehmung und die bewusste Schulung von Sinnen und Aufmerksamkeit wesentlich sind, um ökologische Zusammenhänge in ihrer Komplexität tiefer zu verstehen. Der Politikdidaktiker Werner Friedrichs (2021) beschreibt ästhetische Bildung als ein politisch-ästhetisches Bildungsformat, das nicht nur kognitive Lernprozesse umfasst, sondern auch die politische Subjektbildung fördert, indem sie Sinnfindungen und demokratische Artikulationen der Lernenden in den Mittelpunkt stellt und so transformative Wirkungen entfaltet. Was passiert aber nun, wenn textile Praktiken, die im Grunde ästhetische Erfahrungen sind, verbunden mit dem Wunsch nach sozial-ökologischer Transformation, in die Schulen getragen werden?

3. Methodologische Ausrichtung des Beitrags

Dieser Beitrag untersucht das situative Aufeinandertreffen von sozialen Praktiken anhand (auto-)ethnografischer Daten, die in außerschulischen und schulischen Vermittlungssituationen von mir als Forschende und Vermittlerin gesammelt wurden. Da ich mit der Autoethnografie einen stark reflexiven Forschungsstil verfolge, wähle ich bewusst die Form des forschenden „Ichs“. Damit ist ein performatives Forschungsverständnis verbunden, das davon ausgeht, dass Erkenntnisse nicht nur im Forschungsprozess, sondern auch im Schreib- und Rezeptionsprozess immer wieder neu entstehen.

Dieser Beitrag ist in diesem methodologischen Verständnis eine subjektive Perspektive, in der meine Positionierung als Vermittlerin (BNE/Textil) und forschende Kulturwissenschaftlerin untrennbar mit den Beschreibungen verbunden ist – nicht als generalisierbare Repräsentation, sondern als Reflexionsmoment zum Verhältnis von Ästhetik und Nachhaltigkeit.

Die empirischen Beispiele textiler Gestaltungspraxis im Kontext der politischen Forderung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verdeutlichen die ästhetische Dimension sozial-ökologischer Transformationsbemühungen. Ich betrachte allgemeinbildende Schulen im Sinne der Situationsanalyse nach Adele Clarke et al. (2018) als Teil einer sozialen Arena, in der das Verhältnis zwischen textiler Vermittlung und BNE in sich stetig reproduzierenden und variierenden sozialen Praktiken ausgehandelt wird (Jessen 2026). Dabei interessieren mich das Irritierende, das Ungesagte und das komplexe Zusammenspiel zwischen Akteur*innen und Materialitäten. Es geht weniger darum, BNE politisch, theoretisch oder anwendungsorientiert darzustellen, sondern um eine Hinwendung zur sozialen Praxis (Hamborg 2023), um zu beschreiben, wie sich ästhetische Auseinandersetzungen und Transformationsansprüche in BNE-orientierten Vermittlungsszenarien zeigen. Der Beitrag verfolgt daher nicht das Ziel, unterschiedliche An-

sätze im Sinne einer instrumentellen, emanzipatorischen oder transformativen BNE (Pettig/Singer-Brodowski 2024) zu klassifizieren, sondern versteht BNE als diskursiven und normativen Kontext, innerhalb dessen sich konkrete ästhetische und materielle Praktiken entfalten. In der Verschränkung von Situationsanalyse (Clarke et al. 2018) und praxistheoretischer Perspektive (Reckwitz 2016) erscheinen textile Handlungen als raum-zeitlich übergreifende soziale Praktiken, in denen implizite Wissensordnungen verhandelt werden.

4. Analyse: Upcycling als ästhetische Praxis in der sozialen Situation

Repräsentationen und Reproduktionen von Upcycling in Dokumenten

Wie repräsentieren sich nun Transformationsansprüche in textilen Praktiken? Die soziale Arena, in der textile Vermittlungspraktiken und nachhaltige Entwicklung verhandelt werden, umfasst nicht nur allgemeinbildende Schulen, sondern auch Ministerien, öffentliche Medien, Förderinstitutionen, Hochschulen und weitere Akteure. Sie gestalten in immer neuen Variationen sozialer Praktiken das Spannungsfeld zwischen Textilem Gestalten, Bildung und Nachhaltigkeit. In Lehrplänen für „Textiles Gestalten“³ und weitere Fächer wird „Upcycling“ oder die Wieder- und Weiternutzung von Kleidung als Beispiel für BNE-Vorhaben genannt. Dazu passend finden sich zahlreiche Unterrichtsvorschläge in Schulbüchern und im Internet (u.a. Eduversum 2018; CYC LOOP 2017). Die Konzepte versprechen einerseits eine nachhaltige Handlungsalternative, die sich ein-

3 Allein in den „Fachanforderungen Textillehre - Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I“ (2018) des Landes Schleswig-Holstein wird der Begriff „Upcycling“ 9 Mal genannt und auch im „Kerncurricula für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4, Kunst, Gestaltendes Werken, Textiles Gestalten“ in Niedersachsen (2024) ist ein Bezug auf den textilen Kreislauf grundlegend verortet und das Konsumieren, Pflegen, Reparieren, Recyclen und Upcyclen sind zentral in einem Planungsdiagramm im Bereich „Nutzung & Verwertung“ verortet (30).

fach im Unterricht umsetzen lässt, und andererseits Motivation und Spaß. Auch außerschulische Lernorte, wie Textilmuseen, ergänzen dies durch Angebote wie Workshops oder Tauschaktionen. Ziel ist es, den Lernenden im Sinne der BNE handlungsorientierte Alternativen anzubieten. Dabei werden beispielsweise die sogenannten „R-Begriffe“ des Abfallmanagements und des nachhaltigen Konsums – „Reduce“, „Reuse“ und „Recycle“ – (u.a. Reketat 2021; Umweltbundesamt 2020: 11) in leichten Variationen immer wieder reproduziert (z.B. Berliner Stadtreinigung 2023: 11; Klimabildung e.V. o.J.). Mit der Nennung des Ziels 12 der internationalen Nachhaltigkeitsziele „Nachhaltige Produktion und Konsum“ wird zugleich der Bezug zu den 17 international vereinbarten Zielen der United Nations hergestellt. Die Akteur*innen legitimieren damit einen eher instruktiven BNE-Zugang, der konkrete Ratschläge zum nachhaltigen Konsum bereithält. Hieraus ergibt sich ein Bildungsverständnis, das stärker auf das Zeigen und Einüben von Handlungsweisen setzt als auf offene Aushandlungsprozesse, die mit Unsicherheiten und Ungewissheit verbunden sind.⁴

Im Sinne situationsanalytischer Perspektiven beziehe ich Unterrichtsmaterialien, digitale Plattformen und mediale Artefakte in die Analyse ein, da sich in ihnen normative Vorstellungen nachhaltigen Han-

delns und ästhetischer Praxis verdichten. In medialen Repräsentationen des Upcyclings lassen sich dabei wiederkehrende Muster beobachten: Aus T-Shirts geknotete Taschen, aus Jeans gefertigte Kissen oder kleine Sockenmonster. Diese überwiegend aus der Do-it-yourself-Bewegung stammenden Anleitungen und Artefakte transportieren spezifische ästhetische Annahmen, Wahrnehmungen und Vorstellungen. Mit solchen Praktiken geht eine individuelle Verantwortungsübernahme einher, die nur für bestimmte gesellschaftliche Gruppen attraktiv ist, da mit ihr spezifische Werte und Normen verbunden sind. Damit verbunden sind implizite Annahmen darüber, wer zu nachhaltigem Handeln in der Lage ist und wer nicht. Die vorgeschlagenen Konsumalternativen sind bereits so fest in der gesellschaftlichen Wissensordnung verankert, dass sie in universitären wie schulischen Aufgabenstellungen oft ungefragt als naheliegende Lösung genannt werden. Auch wenn ich als Lehrende versuche, den Handlungsspielraum offenzuhalten und der Lerngruppe die Entscheidung über eine gemeinsame Projektarbeit zur ‚Fast Fashion‘ zu überlassen, greifen die Lernenden meist selbstverständlich zu Optionen wie Reparieren oder Upcycling.

Upcycling als raum-zeitlich übergreifendes ästhetisches Zeichen einer moralischen Haltung

In der schulischen Praxis entstehen ästhetische Arrangements zwischen Kunst, Do It Yourself (DIY) und der Utopie gesellschaftlicher Transformation. Unter dem Motto ‚Aus Alt mach Neu‘ werden aussortierte Textilien umgearbeitet, sodass junge Menschen zugleich handwerkliche Fähigkeiten erwerben und als engagierte Bürger*innen auftreten können: Formate wie das ‚Textil Race‘ (Das macht Schule 2025) – bei dem Jugendliche Alttextilien sammeln, sortieren und umgestalten – zielen darauf, Kleidung in neue Gebrauchsgegenstände zu verwandeln und damit eine moralische Haltung zu vermitteln. Presseberichte, etwa zum FREI DAY, porträtieren Schüler*innen als ‚erfolgreiche Upcycler*innen‘ (Maria Montessori Grundschule 2024) und setzen sie dabei mit aufstre-

4 Im wissenschaftlichen Diskurs zur BNE findet eine intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ausrichtungen von BNE statt. Besonders viel zitiert ist der Beitrag von Vare und Scott (2007), die zwischen einer eher instrumentellen BNE (BNE 1), die vor allem auf Verhaltensänderung entlang vorgegebener Nachhaltigkeitsziele zielt, und einer kritisch emanzipatorischen BNE (BNE 2), die Widersprüche, Unsicherheiten und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse in den Mittelpunkt stellt, unterscheiden und zugleich betonen, dass beide Zugänge komplementär gedacht werden müssen und wie Yin und Yang ineinandergreifen. An diese Differenzierung knüpfen Pettig und Singer Brodowski (2024) an, in dem sie eine „transformative BNE“ profilieren, die über die Dichotomie von instrumentell und emanzipatorisch hinausgeht, indem sie u. a. eine konsequente Differenzierung von Kontroversität, eine more than human Perspektive (also die Einbeziehung nicht menschlicher Akteure und Mitwelt) sowie eine stärkere Fokussierung auf subjektive und kollektive Transformationsprozesse in komplexen Macht und Ungleichheitsverhältnissen fordert.

benden Start-up-Gründer*innen gleich.

Demgegenüber weisen mehrere Publikationen im Bereich BNE darauf hin, dass wenig reflektierte normative Annahmen eines nachhaltigen Handelns zu einer Individualisierung komplexer Probleme, zu einer Entpolitisierung und ungewollt zur Reproduktion gesellschaftlicher Ungleichheiten führen können (z.B. Hamborg 2017; Weselek 2022). Autor*innen der Textil- und Technikdidaktik verweisen auf das Potenzial reflexiver Bildungsprozesse im Kontext nachhaltiger Entwicklung im Fach, weisen zugleich jedoch auf Spannungsverhältnisse zwischen normativen Anforderungen und den Ansprüchen BNE-orientierter Bildungsprozesse hin (Ryser 2021; Ryser et al. 2023). Gerade in der sozialen Praxis ästhetischen Arbeitens zeigt sich eine Orientierung an normativ gerahmten Vorstellungen nachhaltiger Praxis. Die ästhetische Wahrnehmung ist nicht neutral, sondern eng durch die soziale Situation bestimmt, in der sich soziale Praktiken überlagern. Sie sind durch das Arrangement und die damit verbundenen Subjektivierungsweisen geprägt. Die textilen, ästhetischen Gestaltungsprozesse im Kontext der BNE sind nahezu alle mit dem zusätzlichen Sinn und Nutzen, als Konsumprodukte und als Zeichen eines engagierten Handelns versehen, der über das ästhetische Lernen hinausgeht. Auf diese Weise wird textiles Upcycling in der schulischen Bildung – wie auch in der Textilindustrie – zu einem Symbol, das für ein moralisches Bekenntnis im Sinne der Nachhaltigkeit steht. Die Kunsthistorikerin Barbara Schrödl beschreibt dies für die kommerzielle Modewelt treffend: „Upcycling von alter Kleidung zu neuer Kleidung oder Modeobjekten, das darauf ausgelegt ist, als Zeichensetzung gelesen zu werden“, ist mit einem „Plädoyer für Nachhaltigkeit“ aufgeladen (Schrödl 2020: 238). Denn bislang handelt es sich um keine flächendeckende Lösung der komplexen Probleme der Textilindustrie. Es stellt nur eine Nische von kleinen Labels oder Haute Couture Designer*innen dar, da Serienproduktionen nur schwer möglich sind (Schrödl 2020: 245). Upcycling dient in der Textilindustrie häufig eher als Verkaufsargument zur Gewinnsteigerung (Schartner

2022: 167) denn als Beitrag zu einer sozial ökologischen Transformation. Zugleich zeigt Schrödl (2020) – etwa mit Beispielen umgearbeiteter Messgewänder oder der propagandistischen Aufwertung reparierter Textilien im Nationalsozialismus –, dass das Weiter und Umnutzen von Textilien sowie deren moralische Aufladung kein neues, sondern ein wiederkehrendes historisches Phänomen ist (Schrödl 2020: 239 ff.).

Ethnografische Skizze

Kritisch-analytische, ethnografische Beschreibungen der Schulrealität können dafür sensibilisieren, wie ästhetische Praxis, soziale Transformation und normative Dynamiken verflochten sind. Als außerschulische Pädagogin und Ethnografin begleitete ich einen ersten Jahrgang mit vier Lerngruppen und ihren vier Lehrkräften einer städtischen Grundschule. Ziel war es, erstmals ein wöchentliches lerngruppenübergreifendes BNE-Projekt zum Thema Kleidung zu konzipieren und umzusetzen. Die Lehrkräfte entwickelten dazu verschiedene Aktivitäten – unter anderem entschieden sie sich für das Bedrucken von T-Shirts.

Sie hatten bereits, bevor ich zu dem Projekt dazu gestoßen war, einen Workshop mit zwei BNE-Coaches einer benachbarten weiterführenden Schule durchgeführt. In diesem Workshop lernten die Lehrkräfte BNE und die 17 SDGs kennen. Bereits während des Workshops begann die Internetrecherche.

M: Sie [Olga] hat denn eben während wir geplant haben, hat sie dann schon dagesessen und die Internetrecherche gemacht (alle lachen) und uns dann zugeballert mit (C: genau) Material (beide lachen) so ist es ... Naja ja. (Lehrkraft M., Teil 2, GI, Pos. 111-116)

In der Recherche stießen die Lehrkräfte auf Ideen zur Weiter- und Umnutzung von Kleidung. Das in Unterrichtsmaterialien und Kreativbüchern verbreitete Upcycling-Konzept ist eng mit der DIY Bewegung verknüpft. Die Kulturanthropologin Sonja Windmüller (2017) benennt vier zentrale Aspekte des DIY: Nach-

haltigkeit, Semantiken wiederverwerteter Materialien, soziale Re-Valuierung und Empowerment sowie eine spezifische ästhetische Dimension (290). Diese ‚DIY Ästhetik‘, die Re-Design und Upcycling im modernen Abfalldiskurs als ideales Modell und utopisches Moment versteht (302), spricht die Lehrkräfte an und prägt die ästhetische Praxis, die in den Lerngruppen stattfinden soll.

Dabei tauchen in vielen DIY-Anleitungen junge, weiblich gelesene Personen mit guter technischer Ausstattung auf, die Textilien zu neuen, modischen Produkten umarbeiten (u.a. Monentia 2023; DIY Eule 2024). Sie zeigen, wie man aus Textilien, die nicht mehr passen oder dem eigenen Stil nicht mehr entsprechen, neue Kleidungsstücke schaffen kann, die sich besser ins individuelle Lebensgefühl einfügen. Kein Pilling, keine Flecken, keine Verfärbungen – es stellt sich fast die Frage, warum die Dinge nicht einfach in ihrer alten Form weiterverwendet werden können. Die Ergebnisse sind makellose, konkrete, nutzbare Dinge.

Ein Upcycling-Prozess nach diesem Vorbild stellt sich in der Schule als Herausforderung dar, wie in unserem Vorbereitungsgespräch deutlich wird:

Aber sie bringen das hier mit. Das ist also ausgemustert und wir wollen damit irgendwas machen. Und ich, wir hatten gesagt, zum Beispiel T-Shirts ... und zum äh, ich hatte mir gedacht [...] zum Bedrucken [...] Da habe ich auch schon gedacht ,oh ha‘... (WS GI, P., Pos. 11)

In der Beschreibung wird eine Ambivalenz sichtbar: Die von den Kindern aussortierten Kleidungsstücke passen nicht zu den idealisierten, perfekt inszenierten Beispielen aus dem Internet. Die ästhetische Auseinandersetzung beschränkt sich auf das Befolgen einer Anleitung und das Nachahmen einer gesellschaftlich anerkannten Praxis.

Diese Praxis beruht auf mindestens drei impliziten Annahmen der Lehrkraft bezogen auf die Lernenden:

(1) Alle Schüler*innen besitzen aussortierte, be-

druckbare T-Shirts ohne störende Aufdrucke.

(2) Die Lernenden sind im raum-zeitlichen Arrangement in der Lage, die Technik zu erlernen.

(3) Sie teilen das Bedürfnis, nachhaltig im Sinne der Lehrkraft und der curricularen Vorgaben zu handeln und das Verständnis, dass das Aufwerten von Kleidung als eine nachhaltige Praxis zu verstehen ist.

Mit der Vorauswahl von Materialien, Technik und Zielsetzung wird die ästhetische Konfrontation mit dem Material weitgehend von den Lehrkräften vorweggenommen.

Vorhergehende Erfahrungen und routinierte Praktiken der Lehrkräfte, wie das künstlerische Arbeiten in der Klasse als Kunstlehrerin, wirken in die Gestaltung der empirischen Situation hinein: etwa die Ausbildung als Fachlehrkraft, die soziale Ordnung in der Klasse oder auch private Verarbeitungserfahrungen mit Textilien.

Die vier Lerngruppen setzen das Vorhaben trotz der heterogenen und teils nicht vorhandenen oder unpassenden mitgebrachten Materialien um (vgl. Jessen 2026). Es wird nicht klassenübergreifend gearbeitet, da jede Lehrkraft eigene Vermittlungsansätze und -methoden verfolgt:

Zwei Lehrkräfte verzichten auf die Erwartung eines tragbaren T-Shirts oder das präzise Erlernen einer Drucktechnik und stellen den Gestaltungsprozess in den Vordergrund, wodurch das Drucken in Teilen zu einem künstlerisch-ästhetischen Prozess wird.

Zwei weitere Lehrkräfte orientieren sich stark an einem idealen Endprodukt und leiten den Prozess eng an. Sie gestalten den Raum entsprechend störungsfrei und bereiten klar strukturierte Arbeitsbereiche vor.

Je nach dem Verständnis, welches Ergebnis im Prozess entstehen soll, findet eine ungleiche Bewertung der ästhetischen Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Material statt. So wird in einer Gruppe der Produktionsprozess besonders streng von der Lehrkraft in Kleingruppenarbeit kontrolliert, sodass eine ästhetische Auseinandersetzung der Lernenden weniger relevant und kaum möglich ist, während in

der anderen Gruppe eine ästhetische Auseinandersetzung und ein Austausch zwischen den Kindern forciert wird. Hier sind Äußerungen zu beobachten, die sich mit der Materialität des Objekts auseinandersetzen. So merkt ein Kind, das soeben sein T-Shirt flächig in zwei Farben angemalt hat, an: „Ich habe zwei Farben, weil ich hatte das hier entdeckt.“ Das Kind zeigt auf die eigene Hose, die zweifarbig zusammengeknäht ist: Grau und Schwarz. (Beobachtungsnotiz, 11.3.22)

Diese Auseinandersetzung mit den Kleidungsstücken, ihrer Materialität und damit mit ihrer textiltechnischen, ihrer gestalterischen und auch ihrer sozio-kulturellen Beschaffenheit, lässt sich auch als Korrespondenz im Sinne Tim Ingolds (2015: 89) beschreiben. Die Schüler*innen entwickeln Objekte in einem Dialog mit dem Material, der mehrere Sinne und eine Wahrnehmung und Reflexion des ästhetischen Erlebens betrifft. In diesem Dialog mit der Materialität können neues Wissen und Fähigkeiten entstehen (Hofverberg/Kronlid 2018: 957). Dabei entstehen emotional herausfordernde Momente (Hofverberg 2020), denn dieser Prozess des Gestaltens ist auch mit Risiken und Unsicherheiten verbunden (Hofverberg/Kronlid 2018: 959). Das Materielle hat immer nicht nur die beabsichtigte pädagogische Wirkung, sondern es gibt auch unvorhergesehene, spontane Effekte.

Dabei wird auch in den von mir besuchten Situationen deutlich, dass die Vorstellungen der Lehrkraft und die in der Lerngruppe vorhandenen impliziten Annahmen zu spezifischen Techniken und Materialien Teil des Lernprozesses werden. Die Ideen und Ziele der Schüler*innen geraten hier teilweise in Konflikt mit der schulischen Aufgabe, die von dem Wunsch bestimmt ist, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten. In jedem Fall bleibt das textile Produkt im schulischen Kontext ein Zeichen von Leistung und zugleich ein Zeichen von nachhaltigen Handlungsalternativen, wie sie im öffentlichen Diskurs präsent sind. Das Handeln derer Kinder, die sich als lernende Schüler*innen wahrnehmen und die anvisierte Adressierung der sozialen Situation

annehmen, ist von dem Bedürfnis bestimmt, die Aufgabe und damit die Erwartungen der Lehrkraft zu erfüllen.⁵ Dabei sind die normativen Annahmen zu einem adäquaten, nachhaltigen Konsum leitend. Die ästhetische Auseinandersetzung, die auch die Diskussion von normativen Annahmen beispielsweise der unterstellten Nützlichkeit der Dinge mit sich führen würde, findet nicht statt.

Kinder, die ihre eigenen T-Shirts entsprechend der Normalvorstellung, die dem Upcycling-Projekt zugrunde liegen, gestalten können, können zum Projektende ihre neuen Kleidungsstücke tragen und damit ‚Engagement‘ und ‚Kreativität‘ beweisen. Aber es gibt auch Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen keine passenden Objekte mitbringen können. Das Nicht-Mitbringen, hat viele Ursachen, hierzu zählen das Nicht-Vorhandensein weißer bzw. unbedruckter T-Shirts in einer Kindergröße, das Vergessen des Auftrags durch das Kind oder das mangelnde Engagement der Eltern. Das Fehlen wird nicht weiter kommentiert. Die Kinder erhalten ein Stück einer zerschnittenen Tischdecke, um am Druckprojekt teilzunehmen. Eine Lehrkraft betont im Abschlussgespräch, dass auch diese Kinder eine positive Lernerfahrung gemacht haben.

Ja, das also ähm, das haben sie denn getragen. Das war [...] einige waren richtig stolz [...]. Und die Kinder, die ja auch kein T-Shirt..., hatten dann ja zum Teil so ein Deckchen und waren davon auch ganz, ganz entzückt irgendwie, dass sie sowas Schönes hingekriegt haben.
(Lehrkraft M., Teil 2, GI, Pos. 27)

Die Ambivalenz der Praxis, die nicht nur eine nachhaltige Handlungsalternative, aber auch eine Form von Ungleichheit geschaffen hat, ist der Lehrkraft beim Formulieren ihrer Aussage bewusst. Sie versucht die schulische Ordnung, die auf Leistung und Ehrgeiz besteht, wieder dadurch herzustellen, dass

.....
5 Zugleich gibt es immer Kinder, die sich durch ‚Nicht-Mitmachen‘ oder soziale Auseinandersetzungen den Adressierungsweisen entziehen.

auch die Kinder mit einem „Deckchen“ stolz auf ihr Produkt sein konnten. Dabei bleibt unerwähnt, dass jedoch die Tragbarkeit, also eine ganz zentrale körperliche und damit sinnliche und ästhetische Erfahrung, dabei verloren geht. Gleichzeitig bleibt ungeklärt, ob schulisches Upcycling wirklich ressourcenschonend sein kann.⁶

5. Diskussion: Distinktion und materielle Arrangements

Ästhetisches Urteil und Distinktion

Die ethnografische Beschreibung macht sichtbar, dass textile Upcycling-Praktiken nicht nur gestalterische Prozesse darstellen, sondern in normative und soziale Ordnungen eingebettet sind. Im Folgenden wird dieser Zusammenhang im Hinblick auf Distinktion, Subjektivierung und materielle Arrangements diskutiert. Die symbolischen, aber auch stark ästhetisierten Praktiken, wie das offensichtliche Tragen von Secondhand Kleidungsstücken oder sichtbare Reparaturen, können als politisches Zeichen (Derwanz 2020: 125), aber auch als Zeichen der Zugehörigkeit oder Abgrenzung interpretiert werden und tragen damit zu einer „ökologischen Distinktion“ (Neckel 2018) bei. Mit der Praxis des nachhaltigen Konsums haben sich neue Praktiken sozialer Differenzierung entwickelt. Neckel verortet Praktiken eines ökologischen Lebensstils vor allem in einem bestimmten Segment der Mittelschicht, das sich mit diesem Lebensstil abgrenzt, als moralisch überlegen wahrnimmt (Neckel

2018: 61). Er schreibt diesen Lebensstil Personen im Dienstleistungs- und Bildungsbereich zu, die vornehmlich in akademisch geprägten Städten leben (Neckel 2018: 60 f.). Er bezeichnet Nachhaltigkeit als ein neues, kulturelles Bewertungsmuster von Ungleichheit (Neckel 2018: 72). Der grüne Lebensstil erzeugt dabei soziale Abgrenzung nicht durch materielle Güter, sondern zeigt sich als immaterielles Statussymbol in Form eines besonderen Wissens. Ökologische Nachhaltigkeit, so Neckel, werde öffentlich als ein fundamentales Kriterium dessen betrachtet, was als das richtige Leben gelte (Neckel 2018: 71). Diese Dynamik lässt sich mit Transformationsprozessen in anderen sozialen Kontexten vergleichen. In stadtsoziologischen Analysen wird im Zusammenhang mit Aufwertungsprozessen von „Gentrifizierung“ gesprochen, einem Begriff, der zur Beschreibung sozialer und kultureller Aufwertungsprozesse verwendet wird (Kronauer 2020). Übertragen auf Praktiken nachhaltigen Konsums könnte daher auch von einer Form textiler *Gentrifizierung* gesprochen werden: Praktiken wie Reparatur oder Umnutzung, die in vielen sozialen Kontexten lange als unsichtbare Alltagsnotwendigkeit galten und gelten, werden im Kontext nachhaltiger Lebensstile neu bewertet, ästhetisch aufgewertet und als Ausdruck eines bewussten Lebensstils sichtbar gemacht. In schulischen Vermittlungssituationen kann diese Neubewertung dazu beitragen, dass bestimmte Formen des Umgangs mit Kleidung nicht nur als nachhaltig, sondern auch als kulturell überlegen erscheinen.

Praktiken, wie der ökologische Einkauf oder das Weiter- und Umnutzen von Dingen, können als Distinktionsstrategien gelesen werden. Ob Menschen eine Motivation für Praktiken der Nachhaltigkeit entwickeln, hängt demzufolge von ihrer sozialen Position ab (Hasenfratz 2018: 106). Dabei wird in der sozialen Praxis immer wieder neu ausgehandelt, was eigentlich als nachhaltig zu verstehen ist. „Praktiken gelten dann als nachhaltig, wenn die sie bestimmenden Artefakte als nachhaltig deklariert und gesellschaftlich als solche legitimiert sind“ (107). Nicht alle Menschen haben dabei die Deutungsmacht, zu definieren

6 Oft werden noch brauchbare, wertige Produkte diskussionslos zerlegt, um daraus Mischprodukte herzustellen, die zwar den Anforderungen des Unterrichts genügen, aber nicht den kindlichen oder jugendlichen Konsument*innen im alltäglichen Gebrauch. Nicht selten werden zudem zusätzliche Materialien wie Plastiklebeaugen oder Socken neu angeschafft, um der von der Lehrkraft anvisierten Norm und Ästhetik zu entsprechen. So sollen gleiche Ausgangsbedingungen hergestellt werden – ein Versuch, Differenzlinien und damit verbundene Ungleichheiten sowie das „Nicht-Normative“ (Brenne/Kaiser 2023) im Lernprozess zu kompensieren. Nach der Erfüllung der Aufgabe landen sie in Schränken oder in einer Zimmerecke und geraten in Vergessenheit.

oder zu deklarieren. So zeigen sich auch in diesem Vorhaben, wie in anderen BNE-Projekten (Böse/Gräbe 2025: 29; Weselek 2024) Formen von Ungleichheit sowie eine Machtposition der Lehrenden.

Im beschriebenen Projekt liegt die Deutungsmacht aufgrund des Selbstverständnisses der Lehrkräfte als Organisator*innen und Anleiter*innen bei den Lehrkräften⁷: Sie bestimmen in der sozialen Situation maßgeblich, was als ‚nachhaltig‘ oder ‚nicht nachhaltig‘ gilt. Dabei orientieren sie sich an etablierten gesellschaftlichen Diskursen, in denen ‚Upcycling‘ – etwa in Medien, Unterrichtsempfehlungen oder politisch motivierten Ratgebern (u.a. BNE-Portal 2023; BMUV-Bildungsservice 2020) – als nachhaltige Praxis definiert und exemplarisch für Bildungsangebote genutzt wird.

Da aus wissenschaftlicher Perspektive Upcycling allerdings noch nicht als umfassende Lösung für die globalisierte Textilindustrie gesehen wird, birgt diese Diskrepanz die Gefahr, dass normative Erwartungen und einfache Erfolgsgeschichten in der schulischen Umsetzung Vorrang gewinnen, während die komplexen Zielkonflikte nachhaltiger Entwicklung weniger Beachtung finden. Sie können Ignoranz oder gar Indoktrination zur Folge haben (Kenner/Singer-Brodowski 2024). Dies steht in Einklang mit der Einschätzung weiterer Autor*innen, dass Nachhaltigkeit in Bildungsprozessen als ‚Subjektivierungsprogramm‘ oder Form ‚kollektiver Subjektivierung‘ fungiert (u.a. Hamborg 2022; Alkemeyer et al. 2021). Dabei entstehen Vorstellungen von bewusst und verantwortungsvoll handelnden Subjekten, die handlungsmächtig sind, ohne Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen (Hamborg 2022: 92).

Damit wird deutlich, wie ästhetische Erfahrungen in

schulischen Kontexten durch normative Erwartungen gerahmt werden. Im Zusammenhang mit BNE erhält die ästhetische Auseinandersetzung eine zusätzliche Dimension ethischer Bewertung, die vorgibt, was als gelungen, sinnvoll oder verantwortungsvoll gilt und damit auch die Ausbildung ästhetischer Urteile beeinflusst.

Diese normativen Zuschreibungen bleiben jedoch nicht nur im symbolischen Raum, sondern verknüpfen sich mit einer konsumästhetischen Logik. Die soziale Praxis des Upcyclings in der Schule scheint zugleich eine spezifische Kompetenz des Konsumierens zu fördern. Konsumbezogenes Erleben wird dabei als ästhetischer Eigenwert verstanden und verlangt in der Wohlstandsgesellschaft besondere kuratorische Fähigkeiten. „Sogenannte Singularitätsgüter (wie handwerklich hergestellte Unikate [...]) verlangen von den Verbraucherinnen und Verbrauchern kuratorische Kompetenzen, die Formen der Kennerschaft und nicht zuletzt ästhetische Expertise voraussetzen“ (Bala et al. 2020: 8). Dazu zählen auch Textilien aus der Nischenproduktion des Upcyclings oder von Designer*innen reparierte Stücke.

So verbindet sich im schulischen Kontext die Wissensordnung nachhaltiger Bildung mit einer Ästhetisierung des Alltags und mit einem Subjektverständnis angehender Konsument*innen oder Produzent*innen, das zugleich an die Logik schulischer Leistungsordnung anschließt.

Arrangement der Dinge

In textilen Vermittlungssituationen findet eine ästhetische Auseinandersetzung mit textiler Materialität statt. Die Lernenden arbeiten mit den Dingen in erster Linie, um Textilien zu produzieren bzw. zu gestalten oder mit ihnen zu experimentieren. Dabei können die Dinge durchaus widerständig sein. „Für Latour gelten Dinge als Akteure, die etwas Konkretes in das Netzwerk einbringen. Dies verdeutlicht er mit gedanken-experimentellen Beispielen, in denen die Funktionen der Objekte zentral sind: Menschen greifen zu Dingen, mit denen ‚Etwas‘ erreicht werden

⁷ Obwohl das Themenfeld für die Lehrkräfte neu ist, treten sie in der Unterrichtssituation gegenüber den Schüler*innen als wissende Lehrende auf und sichern den Ablauf durch Vorbereitung ab. Gegenüber der Forschenden zeigen sich hingegen Unsicherheiten, die jedoch nicht in die Unterrichtssituation eingebracht werden. Ein Verständnis von Lehrenden als Mitlernende, wie es in der BNE diskutiert wird, wird damit nur begrenzt sichtbar.

kann.“ (Wiesemann/Lange 2015: 273)

Im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung dienen textile Artefakte und mit ihnen verbundene Aktivitäten nicht nur der Förderung fachlicher Kompetenzen, sondern verfolgen zugleich ein zweites Ziel: das Einüben nachhaltiger Praktiken als pädagogisch „Zweckdienliches“ (Budde/Blasse 2023: 7) und die Vermeidung von Verschwendung.

Mit Reckwitz (2016) lässt sich dieses Arrangement der Dinge als affektuelle Ordnung verstehen, in der soziale Praktiken mit bestimmten körperlichen und materiellen Gestimmtheiten verbunden sind. Affekte sind dabei nicht allein subjektiv, sondern Teil sozialer Praktiken und richten sich auf Dinge, Personen und Vorstellungen (Reckwitz 2016: 104 f.). Diese affektive Struktur prägt auch textile Vermittlungssituationen, in denen materielle Auseinandersetzung, pädagogische Zielsetzungen und Erfahrungsdimensionen der Beteiligten miteinander verschränkt sind.

Die in der textilen Vermittlungspraxis erzeugten Artefakte bewegen sich – je nach vorherrschenden Subjektkulturen – in einem Spannungsfeld zwischen Lernartefakten, künstlerischen Artefakten und nützlichen bzw. zweckdienlichen Artefakten (Jessen 2026: 215). Die Ergebnisse der textilen Vermittlungspraxis liegen irgendwo zwischen nicht weiter verwendbaren Lernerzeugnissen und Abfällen, abstrakten vielleicht künstlerischen Objekten oder nützlichen Dingen, die als zu verkaufende oder zu verschenkende Konsumprodukte gehandelt werden.

Ich differenziere damit zwar zwischen drei Formen, aber die Artefakte in den Vermittlungssituationen entsprechen selten nur einer Form. Sie erscheinen vielmehr als Mischformen, die auch von den verschiedenen Beteiligten unterschiedlich gedeutet werden können.

Erstens kann ein *künstlerisch-ästhetisches Artefakt* entstehen, wenn das gestaltende Arbeiten im Vordergrund steht und die Objekte als Ausdruck einer ästhetischen Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt präsentiert werden. Im Entstehungsprozess sollen die Handelnden zu gestaltenden, selbsttätigen Subjekten werden.

Zweitens entstehen in textilen Vermittlungssituationen *Lernartefakte* wie Probestücke oder Materialexperimente. Sie dienen vor allem dem Lernprozess und machen die Beteiligten zu übenden oder forschenden Subjekten. Hier erscheinen die Schüler*innen meist als angeleitete junge Menschen, die eine Aufgabe umsetzen. Das textilpraktische Arbeiten, also die Praxis der Erfüllung der Aufgabe, kann dabei mit einem weiteren Sinn als dem Erlernen einer textilen Technik versehen sein und soll affizierend wirken. Sie werden im Kontext der BNE mit normativen Inhalten versehen und werden so nicht nur implizit emotional und moralisch aufgeladen.⁸

Drittens erscheint das Artefakt als *nützliches Produkt* oder Konsumgegenstand. Über den pädagogischen Sinn hinaus erhält das Ergebnis einen Zweck: Seine Verwendbarkeit gilt als Zeichen für sparsamen Ressourcenumsatz und bewusst nachhaltiges Handeln. Die Beteiligten werden zu produzierenden Subjekten, die zugleich als zukünftige Konsument*innen oder Arbeitskräfte adressiert werden. Der Wunsch nach Nützlichkeit ist im Kontext der BNE so ausgeprägt, dass Produkte häufig als Geschenk, Gebrauchsgegenstand oder sogar als verkäufliche Ware gedacht werden, etwa in Schüler*innenfirmen. Diese Zweckorientierung hat historische Wurzeln im Textilunterricht (u.a. Grupe 1914) und stand immer wieder im Spannungsverhältnis zu künstlerisch-ästhetischen Lehrkonzepten. Die hergestellten Dinge dienen dabei zugleich als Nachweis schulischer Leistung und als Zeichen nachhaltigen Engagements, sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden (Jessen 2026). Damit zeigt sich in der sozialen Praxis sowie in der Ästhetik und Materialität der Dinge ein Zusammenhang, der anschlussfähig an Studien der BNE ist,

8 Aber erst in der konkreten empirischen Situation zeigt sich, ob die affizierten Praktiken auch zu affizierenden Praktiken werden, also ob die angestrebten Affekte von den Lernenden subjektiviert werden. In empirischen Beispielen wird deutlich, dass sich Schüler*innen in ihren Äußerungen als ‚helfend‘, ‚sich engagierend‘ wahrnehmen, während andere im Sinne der schulischen Aufgabe nur das Nötigste zu einer Projektarbeit beitragen.

die Einstellungen und Orientierungen im handlungsorientierten Unterricht untersuchen. Diese zeigen, dass pädagogische Handlungen häufig mit normativen Erwartungen und moralischen Bedeutungen aufgeladen werden (Wettstädt/Asbrand 2014; Weselek 2021; Holfelder 2018; Taube 2022).

Die Artefakte lassen sich in der Praxis selten eindeutig einer dieser Formen zuordnen. Vielmehr erscheinen sie als Mischformen, die von den Beteiligten unterschiedlich gedeutet werden können. Gerade in der Verschränkung von künstlerischem Objekt, Lernartefakt und nützlichem Produkt wird sichtbar, wie materielle Arrangements in der textilen Vermittlung unterschiedliche Subjektivierungsweisen hervorbringen und zugleich gesellschaftliche Vorstellungen von Nachhaltigkeit, Leistung und sinnvoller Praxis reproduzieren.

Ästhetische Erfahrung und transformative Bildung

Das textilpraktische Arbeiten im Kontext der BNE in der Schule findet in einem Spannungsfeld zwischen künstlerischem Erleben, am Design orientierten Gestalten und dem Vermitteln von normativen Handlungsangeboten statt. Damit eröffnet das Arbeiten mit Textilien eine andere ästhetische Erfahrung als beispielsweise die traditionellen Arbeitsweisen im Schulfach Kunst, die die Rezeption eines Kunstwerks oder das Erleben eines künstlerischen Gestaltungsprozesses in den Vordergrund stellen. Es kann ein ästhetisches Erleben der materiellen Kultur ermöglichen, das nicht explizit ein „Kunstwerk“ als Ausgangspunkt oder zum Ziel hat, denn es steht die forschende Auseinandersetzung mit der Materialität des Alltags und das Befragen der mit ihr verbundenen Werte und Normen im Zentrum. Diese Auseinandersetzung braucht nicht zwingend ein Artefakt als Ziel, kann es aber auch in Form eines Konsumprodukts oder eines Lernartefakts haben. Das textilpraktische Arbeiten kommt damit der ästhetischen Erfahrung, wie sie John Dewey (1934/1980) beschreibt – als Kontinuum der Alltagserfahrungen – sehr nahe. Die ästhetische

Erfahrung ist für Dewey ein ganzheitliches Ereignis und eine Intensivierung des Alltagserlebens, das mit Irritationen und Störungen verbunden ist. Sie ist eine Steigerung und Ganzheit des Erlebens, bei der das Überwinden von Irritationen zu einer Intensität und zur Vollendung einer Erfahrung führt. In einem pädagogischen Setting, das versucht, durch gut vorbereitete Anleitungen und unhinterfragte Handlungsoptionen Störungen zu vermeiden, wäre solch eine ästhetische Erfahrung aber kaum mehr möglich. Dies verweist auf die Spannung, die entsteht, wenn ästhetische Erfahrungen in schulischen Kontexten mit einem sozial-ökologischen Transformationsanspruch verbunden werden. In solchen Arrangements wird das sinnliche und offene Erleben häufig durch normative Erwartungen überlagert, sodass ästhetische Erfahrungen nicht nur als Wahrnehmung des Materials, sondern zugleich als moralisch zu bewertende Praxis erscheinen.

Wenngleich in der Auseinandersetzung mit aussortierten Dingen Bildungschancen liegen, begrenzen die normativen, ästhetischen Vorstellungen des nachhaltigen Konsums und einer schulischen Leistungskultur in vielen pädagogischen Situationen eine ästhetische Auseinandersetzung – und damit das Sammeln ästhetischer Erfahrungen oder auch das Entwickeln einer politisch-ästhetischen Bildung im Sinne von Friedrichs (2021). Es kann nur eingeschränkt eine ästhetische Beschäftigung mit der Materialität oder mit dem Selbst und der Welt stattfinden.

Mit einer auf Handlungsorientierung und damit auf den nachhaltigen Konsum fokussierten sozialen Praxis zeichnet sich ein ästhetischer Kapitalismus und die Wirkungsweise des Kreativitätsdispositivs (Reckwitz 2016) in Schule ab. Der Gedanke der Nachhaltigkeit wird hier – mehr oder weniger implizit – mit kapitalistischer Leistungsbereitschaft, individueller Kreativität und einem stetigen Konsum von Dingen verzahnt und trägt so zu einer Reproduktion vorhandener Probleme bei, anstatt sie zur Diskussion zu stellen.

Kann diese Form des ästhetischen Arbeitens trans-

formative Kräfte freisetzen oder gar die Akzeptanz für alternative Zukünfte erhöhen? Vielmehr sollte das Ziel textiler Bildung im Kontext einer BNE und eines Wunsches nach einer sozial-ökologischen Transformation sein, „aesthetic knowing“ (Affifi 2024: 1055) aufzubauen – eine Fähigkeit, sinnlich wahrzunehmen und Verbindungen, Muster und Figuren, aber auch Brüche in komplexen Vernetzungen zu erkennen.

Erst das bewusste Zulassen und Wahrnehmen ästhetischer Erfahrungen im Sinne John Deweys (1934/1980) – also als Erfahrungen, die eine Kontinuität der alltäglichen Erfahrung und eine Verdichtung von Erfahrungen darstellen – erlaubt es, das Nicht-Normative anzuerkennen, gestaltende Lernprozesse zu reflektieren und zu moderieren und dabei unhinterfragte Vorannahmen zu diskutieren.⁹ Dies ist anschlussfähig an die Idee der transformativen BNE (Pettig/Singer-Brodowski 2024), die in der Verbindung von gesellschaftlicher Transformation und transformativen Lernprozessen die Prozessualität mehr in den Fokus stellt.

6. Fazit

Die Analyse zeigt, dass ästhetische Erfahrungen im Kontext nachhaltigkeitsbezogener Vermittlungsprojekte häufig durch normative Erwartungen überformt werden und dadurch ihre Offenheit verlieren. Das Um- und Weiterarbeiten von Kleidungsstücken in einem schulischen Kontext erscheint als ein aufgeladenes symbolisches Zeichen für Engagement und moralische Haltung. Es eröffnet pädagogische Chancen, dennoch sollten Vermittler*innen die zugrundeliegenden Adressierungsweisen, Macht- und Ungleichheitsstrukturen reflektieren. Dabei ist es wesentlich, das Nicht-Normative nicht als Störung, sondern als wertvolle Bereicherung einer ästhetischen

Auseinandersetzung mit aussortierten Textilien zu begreifen. Die Diskussion zeigt, dass ästhetische Erfahrungen im Kontext nachhaltigkeitsbezogener Vermittlungsprojekte eine zusätzliche ethische und normative Aufladung erhalten. Was als gelungen, sinnvoll oder verantwortungsvoll gilt, wird in pädagogischen Arrangements bereits vorstrukturiert und beeinflusst die Möglichkeiten einer offenen ästhetischen Auseinandersetzung mit Material, Dingen und eigenen Urteilen. Immer wieder kopierte, leicht modifizierte Anleitungen verführen zur Nachahmung, während jede empirische Situation sozio-kulturell anders geformt ist. Neben den pädagogischen Fragen stellt sich die Frage, ob schulisches Upcycling tatsächlich ressourcenschonend ist.

In der praxistheoretischen Analyse der Arbeit mit Alttextilien in Bildungskontexten zeigen sich drei zentrale Phänomene. Erstens erhalten textile Objekte und Praktiken im Kontext der BNE eine starke symbolische Aufladung. Die Herstellung von Produkten fungiert als Zeichen für Engagement und Verantwortungsbereitschaft, während die zugrunde liegenden Praktiken selbst nur selten hinterfragt werden. Zweitens lässt sich eine Ästhetik nachhaltiger Lebensführung als Form ökologischer Distinktion beschreiben. Praktiken wie Reparatur oder Umnutzung können als Ausdruck eines bewussten Lebensstils erscheinen und zugleich soziale Ungleichheiten reproduzieren. Drittens werden textile Dinge in Vermittlungssituationen unterschiedlich gerahmt – als Kunstobjekte, Lernartefakte oder nützliche Produkte – und rufen jeweils verschiedene Formen der Subjektivierung hervor.

In einer einseitig handlungsorientierten und auf nachhaltigen Konsum verkürzten BNE zeigt sich in schulischen Kontexten ein Zusammenspiel von ökonomischer Logik und dem von Reckwitz beschriebenen Kreativitätsdispositiv. Nachhaltigkeit wird dabei – oftmals unausgesprochen – mit Leistungsbereitschaft, individueller Kreativität und fortgesetztem Konsum verknüpft, wodurch bestehende Problemlagen eher reproduziert als hinterfragt werden. Fraglich ist daher, ob diese Form ästhetischen Arbeitens

⁹ Gegenentwürfe zu einem sich immer wiederholenden Produzieren von Dingen können zum Beispiel das ästhetische Erleben des Zerlegens und des Zerfalls textiler Gegenstände, beispielsweise in Kompostprojekten (Jessen 2024), sein.

transformative Prozesse unterstützt oder die Offenheit für alternative gesellschaftliche Zukünfte erweitert. Ziel textiler Bildung im Kontext von BNE und sozial-ökologischer Transformation sollte vielmehr sein, im Sinne von Affifi (2024) ein „aesthetic knowing“ zu fördern – die Fähigkeit, sinnlich wahrzunehmen sowie Muster, Brüche und Zusammenhänge zu erkennen – und in Anlehnung an die Idee der „world-centered education“ des Bildungswissenschaftlers Gert Biesta (2022), Lernenden die Welt so zu präsentieren, dass sie diese befragen, reflektieren und sich aktiv mit ihr auseinandersetzen können. Hierbei ist eine Professionalisierung von Lehrkräften für die Reflexion von Ungleichheits- und Zuschreibungspraktiken in der institutionalisierten Bildung erforderlich, um transformative Lernprozesse im ästhetischen Lernen zu gestalten.

Disclosure Statement

Für Sprach- und Strukturüberarbeitungen wurden KI-Tools eingesetzt: DeepL (Übersetzung, Rechtschreibung), ChatGPT/Perplexity (Stilüberarbeitung, Formulierungsoptimierung, Struktur). Alle inhaltlichen Entscheidungen, Argumentationen, Interpretationen sowie die Analyse stammen ausschließlich von der Autorin. Die Verantwortung für den gesamten Textinhalt liegt bei mir.

Danksagung

Besonderer Dank gilt den anonymen Gutachter*innen für ihre wertvollen Anregungen zur Überarbeitung. Ebenso danke ich den Menschen, die mir im Laufe der Forschung begegnet sind, sowie den Kolleginnen aus Textildidaktik, Materieller Kultur, Bildungs- und Erziehungswissenschaften und politischer Bildung für den stets hilfreichen, fachlichen Austausch.

Literatur und Quellen

- Affifi, R. (2024): Aesthetic knowing and ecology: cultivating perception and participation during the ecological crisis. In: *Environmental Education Research*, 30. Jg., Heft 7, S. 1041–1060.
- Alkemeyer, T./Buschmann, N./Hamborg, S./Sulmowski, J.A. (2021): Das Imaginäre der Praxis: Kollektive Subjektivierung im Kontext nachhaltiger Entwicklung. In: Blättel-Mink, B. (Hrsg.): *Gesellschaft unter Spannung. Verhandlungen des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 2020*.
- Bala, C./Schuldzinski, W./Verbraucherzentrale NRW (2020): *Konsumästhetik zwischen Kunst, Kritik und Kennerschaft*. In: *Beiträge zur Verbraucherforschung*. Verbraucherzentrale NRW: Düsseldorf.
- Becker-Leifhold, C./Hirscher, A.-L. (2019): Fashion Libraries as a Means for Sustainability Education – An Exploratory Case Study of Adolescents' Consumer Culture. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 13. Jg., Heft 2, S. 129–151.
- Bender, S. (2010): *Kunst im Kern von Schulkultur: Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung in der Schule*. VS Verlag: Wiesbaden.
- Berliner Stadtreinigung/Eduversum GmbH (2023): *Zero-Waste-Textilien: Secondhand-Projekttag Leitfaden für Lehrkräfte*. <https://www.bsr.de/assets/downloads/BSR-zero-waste-textilien-leitfaden-lehrkraefte.pdf> [Zugriff: 12.8.2025].
- Biesta, G.J.J. (2022): *World-centred education: a view for the present*. Routledge: New York.
- Blühdorn, I. (2020): Die Gesellschaft der Nicht-Nachhaltigkeit: Skizze einer umweltsoziologischen Gegenwartsdiagnose. In: *Nachhaltige Nicht-Nachhaltigkeit: Warum die ökologische Transformation der Gesellschaft nicht stattfindet*. 2. Aufl. transcript: Bielefeld, S. 19–45.
- BMUV-Bildungsservice (2022): *Umweltfreundlich konsumieren (Schülerheft/SEK)* [Archiv]. <https://>

- www.umwelt-im-unterricht.de/medien/dateien/umweltfreundlich-konsumieren-schuelerheft-sek-archiv [Zugriff: 01.03.2026].
- BNE-Portal (2023): Tipps für einen nachhaltigeren Umgang mit Mode - BNE-Portal Kampagne. <https://www.bne-portal.de/bne/de/news/nachhaltigkeit-und-mode.html> [Zugriff: 01.03.2026].
- Böse, S./Gräbe, V. (2025): Implizites Wissen, Orientierungen und Habitus angehender Lehrkräfte in der Nachhaltigkeitsbildung. In: Costa, J./Kminek, H./Ruckelshauß, T./Singer-Brodowski, M./Weselek, J. (Hrsg.): Kontroversen und Debatten im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. Barbara Budrich: Opladen, S. 15–36.
- Brenne, A./Kaiser, M. (2023): Die „böse Prinzessin“ – Künstlerische Prozesse im Zwischenraum von Improvisation und Inklusion. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/boese-prinzessin-kuenstlerische-prozesse-zwischenraum-improvisation-inklusion> [Zugriff am 16.05.2026].
- Budde, J./Blasse, N. (2023): Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 46. Jg., Heft 2, S. 4–9.
- Clarke, A.E./Frieze, C./Washburn, R. (2018): Situational analysis: grounded theory after the interpretive turn. 2nd ed. SAGE: Los Angeles.
- CYC LOOP (2017): Upcycling und Globales Lernen: Naturtextilien & textile Kunststoffe. <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/textil-2017.pdf> [Zugriff: 26.08.2025].
- Das macht Schule (2025): Textil Race fördern – Nachhaltig Handeln. <https://www.das-macht-schule.net/textil-race-foerdern/> [Zugriff: 11.08.2025].
- Derwanz, H. (2020): Protest im Fast Fashion-Alltag. Visible Mending als textile Intervention. In: Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur, Jg. 2020, Heft 68, 116–129.
- Dewey, J. [1934] (1980): Art as Experience. Perigee Books: New York. <https://ia902908.us.archive.org/28/items/deweyjohnartasanexperience/DEWEY%20John,%20Art%20as%20an%20Experience%22.pdf> [Zugriff: 08.08.2025].
- DIY Eule (2024): 3 coole Upcycling Näh-Ideen: Jeans, Wollpullis & Jacket. <https://www.youtube.com/watch?v=-nEmmyPxFmc> [Zugriff: 30.7.2025].
- Ebel, A. (2020): Überlegungen zur ästhetischen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – am Beispiel des Lernkonzepts der Färbergärten. In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/ueberlegungen-zur-aesthetischen-bildung-nachhaltige-entwicklung-beispiel-des-lernkonzepts> [Zugriff am 16.02.2026].
- Eduversum GmbH (2018): Upcycling-Projekte im Unterricht: Nachhaltigkeit leben und lernen. In: Lehrer-Online. <https://www.lehrer-online.de/unterricht/sekundarstufen/faecheruebergreifend/artikel/fa/upcycling-projekte-im-unterricht/> [Zugriff: 11.8.2025].
- Eichelberger, E. (2018): Textiles Gestalten: Ein Unterrichtsfach mit Potenzial. IKP – Integraler Methodenpool - Fachdidaktische Methoden. http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kpm_fd_1_2018_textiles_gestalten_eichelberger_2018.pdf [Zugriff: 16.3.2026].
- Eichelberger, E./Holliger, S. (2020): Was tun, wenn das Lieblingsstück kaputt ist. IKP – Integraler Methodenpool - Fachdidaktische Methoden. http://www.integrale-kunstpaedagogik.de/assets/ikp_kd_ökologische_kp_textil_repair_eichelberger_2020.pdf [Zugriff: 16.3.2026].
- Friedrichs, W. (2021): Politisch-ästhetische Bildung durch künstlerisch-forschende Praxis. In: Goll, T./Friedrichs, W. (Hrsg.): Politik in der Kunst – Kunst in der Politik: Zum Potential ästhetischer Zugänge zur Politik. Springer: Wiesbaden, S. 15–32.
- Grupe, M./von Gierke, H./Hasse, H./Kölling, E./Willms, G. (Hrsg.) (1914): Die neue Nadelarbeit – Lehrbuch für Schule und Haus. 3. Aufl. Ver-

- lag Albrecht Dürer-Haus: Berlin.
- Hamborg, S. (2017): ‚Wo Licht ist, ist auch Schatten‘ – Kritische Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und die BNE-Forschung im deutschsprachigen Raum. In: Brodowski, M. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Interdisziplinäre Perspektiven. Logos: Berlin.
- Hamborg, S. (2022): Know your Lifestyle – Zur Theorie und Empirie von Subjektanrufungen im Kontext nachhaltigen Konsums. In: Bosančić, S./Keller, R. (Hrsg.): Diskurse, Dispositive und Subjektivitäten. Springer: Wiesbaden, S. 87–108.
- Hamborg, S. (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: DDS – Die Deutsche Schule, Jg. 2023, Heft 2, S. 153–161.
- Hasenfratz, M. (2018): Die Nachhaltigkeit der Dinge: Praktiken, Artefakte, Affekte. In: Neckel, S./Besedovsky, N./Boddenberg, M./Hasenfratz, M./Pritz, S.M./Wiegand, T. (Hrsg.) Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit: Umrisse eines Forschungsprogramms. transcript: Bielefeld, S. 101–122.
- Hofverberg, H. (2019): Crafting Sustainable Development: Studies of Teaching and Learning Craft in Environmental and Sustainability Education. Uppsala: Uppsala University. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 15.
- Hofverberg, H. (2020): Entangled threads and crafted meanings – students’ learning for sustainability in remake activities. In: Environmental Education Research, 26. Jg., Heft 9–10, S. 1281–1293.
- Hofverberg, H. (2022): Transactants in Action: Examples from a Craft Remake School Project. In: Garrison, J./Öhman, J./Östman, L. (Hrsg.): Deweyan Transactionalism in Education: Beyond Self-action and Inter-action. Bloomsbury Academic: London, S. 137–148.
- Hofverberg, H./Kronlid, D.O. (2018): Human-material relationships in environmental and sustainability education - an empirical study of a school embroidery project. In: Environmental Education Research, 24. Jg., Heft 7, S. 955–968.
- Hofverberg, H./Maivorsdotter, N. (2018): Recycling, crafting and learning - an empirical analysis of how students learn with garments and textile refuse in a school remake project. In: Environmental Education Research, 24. Jg., Heft 6, S. 775–790.
- Holfelder, A.-K. (2018): Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen: Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE. Springer: Wiesbaden.
- Ingold, T. (2015): Bauen Knoten Verbinden. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 6. Jg., Heft 1, S. 81–100.
- Jessen, S. (2024): Textiler Kompost: Eine ästhetische Forschung mit Studierenden zur Vergänglichkeit von Kleidung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 2024, Heft 01, S. 32–33.
- Jessen, S. (2026): Textile Bildung in Schulkulturen der Nachhaltigkeit: Autoethnografische Studie zu Praktiken und Diskursen in der textilen Vermittlung. Springer: Wiesbaden.
- Kaiser, M./Brenne, A. (2022): Ästhetik – Normativität – Diversität. Zum kunstpädagogischen Umgang mit Diversität. In: Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule. Waxmann: Münster.
- Kenner, S./Singer-Brodowski, M. (2024): Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Annäherung in Spannungsfeldern. In: Wochenschau-Sonderausgabe, S. 8–12.
- Klimabildung e.V. (o.J.): Nachhaltiger Umgang mit Textilien. <https://klimabildung.org/wp-content/uploads/2022/07/Nachhaltiger-Umgang-mit-Textilien.pdf> [Zugriff: 11.08.2025].
- Kronauer, M. (2020): Gentrifizierung: Die Polarisierung unserer Städte. In: Heinrich-Böll-Stiftung

- (Hrsg.): Stichworte zur Zeit: Ein Glossar. transcript: Bielefeld, S. 93–108.
- Kultusministerkonferenz (2024): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_06_13-BNE-Empfehlung.pdf [Zugriff: 29.01.2025].
- Maria Montessori Grundschule (2024): FREI DAY – Bericht 2023/24. <https://www.gsrushuette.de/freiday-was-ist-das/> [Zugriff: 10.02.2025].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.) (2018): Fachanforderungen Textillehre - Allgemein bildende Schulen Sekundarstufe I. https://fachportal.lernnetz.de/files/Fachanforderungen_und_Leitfaeden/Sek_I_II/Fachanforderungen/Fachanforderungen_Textillehre.pdf [Zugriff: 29.11.2022].
- Mollenhauer, K. (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6. Jg., Heft 4, S. 481–494.
- Monentia (2023): REFASHION Vlog | Klamotten Upcycling Ideen | Alte Kleidung in neuem Glanz. <https://www.youtube.com/watch?v=egfACfI03gg> [Zugriff: 30.07.2025].
- Neckel, S. (2018): Ökologische Distinktion: Soziale Grenzziehung im Zeichen von Nachhaltigkeit. In: Neckel, S./Besedovsky, N./Boddenberg, M./Hasenfratz, M./Pritz, S.M./Wiegand, T. (Hrsg.): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit: Umrisse eines Forschungsprogramms. transcript: Bielefeld, S. 59–76.
- Neckel, S./Besedovsky, N./Boddenberg, M./Hasenfratz, M./Pritz, S.M./Wiegand, T. (Hrsg.) (2018): Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit: Umrisse eines Forschungsprogramms. transcript: Bielefeld.
- Pettig, F./Singer-Brodowski, M. (2024): Learning in Relation with a Changing World: Thinking Beyond ESD 1 and ESD 2 Towards ESD 3. In: Journal of Education for Sustainable Development, 18 Jg., Heft 2, S. 176–201.
- Reckwitz, A. (2012): Die Erfindung der Kreativität: Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Suhrkamp: Berlin.
- Reckwitz, A. (2016): Kreativität und soziale Praxis: Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie. transcript: Bielefeld.
- Reketat, A. (2021): Reduce, reuse, recycle: So kannst du Müll und Verschwendung vermeiden. In: Utopia.de. https://utopia.de/ratgeber/reduce-reuse-recycle-so-kannst-du-muell-und-verschwendung-vermeiden_253524/ [Zugriff: 11.08.2025].
- Ryser, S. (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung im technischen und textilen Gestalten. Eine Schweizer Perspektive. In: technik-education (tedu), 1. Jg., Heft 2, S. 3–11.
- Ryser, S./Stettler, A./Brönnimann, C. (2023): Was beeinflusst das BNE-Handeln von Lehrpersonen? In: journal für lehrerInnenbildung, 23. Jg., Heft 3, S. 36–44.
- Sahimaa, O./Miller, E. M./Halme, M./Niinimäki, K./Tanner, H./Mäkelä, M./Rissanen, M./Härri, A./Hummel, M. (2023): The only way to fix fast fashion is to end it. In: Nature Reviews Earth & Environment, 4. Jg., Heft 3, S. 137–138.
- Schartner, A. (2022): Upcycling – Der rebellische Dilettantismus: Relevanz von Nachhaltigkeit im Zusammenhang mit Do-it-Yourself und der Punk-Bewegung in Lehrkonzepten. In: Journal für Elementar- und Primarbildung, 1. Jg., Heft 1, S. 164–173.
- Schrödl, B. (2020): Water to Wine. Upcycling und das Setzen von Zeichen zwischen Mode und Kunst. In: Leisch-Kiesl, M. (Hrsg.): ZEICH(N)EN. SETZEN. transcript: Bielefeld. S. 237–258.
- Sung, K. (2015): A Review on Upcycling: Current Body of Literature, Knowledge Gaps and a Way Forward. http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/12706/1/219287_PubSub1825_Sung.pdf [Zugriff: 01.09.2025].
- Sung, K. (2020): Upcycling for Teaching and Learning in Higher Education: Literature Review. In: Leal Filho, W./Salvia, A./Pretorius, R. W./

- Brandli, L./Manolas, E./Alves, F./Azeiteiro, U./Rogers, J./Shiel, C./Do Paco, A. (Hrsg.): *Universities as Living Labs for Sustainable Development: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals*. Springer: Cham. S. 371-382.
- Sung, K./Singh, J./Bridgens, B. (Hrsg.) (2021): *State-of-the-Art Upcycling Research and Practice: Proceedings of the International Upcycling Symposium 2020*. Springer: Cham.
- Taube, D. (2022): *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Waxmann: Münster.
- Umweltbundesamt (Hrsg.) (2020): *Kleider mit Haken*. Dessau-Roßlau.
- United Nations (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (Resolution A/RES/70/1)*. <https://undocs.org/A/RES/70/1> [Zugriff: 11.03.2026].
- Vare, P./Scott, W. (2007): *Learning for a Change: Exploring the Relationship between Education and Sustainable Development*. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 1. Jg., Heft 2, S. 191–198.
- Weselek, J. (2021): *Globales Lernen im außerschulischen Bildungsbereich: Marktorientierte gesellschaftliche Ordnungsvorstellungen von Jugendlichen*. In: *heiEDUCATION Journal*, Jg. 2021, Heft 7, S. 33–55.
- Weselek, J. (2022): *Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen politischer Erwartung und schulischer Praxis: Eine bildungs- und umweltsoziologische Analyse*. Springer: Wiesbaden.
- Weselek, J. (2024): *Nachhaltige Ungleichheit: Schichtspezifische Stereotype und Vorurteile im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: *Kminek, H./Holz, V./Singer-Brodowski, M./Ertl, H./Idel, T.-S./Wulf, C. (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Einblicke in aktuelle Forschungsprojekte. Edition ZfE 2024, Heft 17*, Springer: Wiesbaden, S. 109–129.
- Wettstädt, L./Asbrand, B. (2014): *Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung*. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37. Jg., Heft 1, S. 4–12.
- Wiesemann, J./Lange, J. (2015): *Schülerhandeln und die Dinge des Lernens. Zum Verhältnis von Sinn und Objektgebrauch*. In: *Alkemeyer, T./Kalthoff, H./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Bildungspraxis. Velbrück Wissenschaft: Weilerswist*, S. 261–280.
- Windmüller, S. (2017): *Do it ... with Rubbish: Zum Wechselverhältnis von Do it yourself und Abfall(-diskurs)*. In: *Langreiter, N./Löffler, K. (Hrsg.): Selber machen*. transcript: Bielefeld, S. 311–325.

Autorin:

Svenja Jessen ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Europa-Universität Flensburg. Sie forscht und lehrt in der Abteilung Mode und Textil im Institut für Ästhetisch-Kulturelle Praxis und Wissenschaft. 2025 hat sie ihre Dissertation „Textile Bildung in einer Schulkultur der Nachhaltigkeit“ abgeschlossen. Ihre Schwerpunkte sind: Textile Vermittlungsstrategien, Ästhetische Bildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Lernorte und materielle Arrangements, qualitative Methoden, insbesondere stark reflexive und kritisch-analytische Forschungszugänge, wie analytische Autoethnografie, Situationsanalyse oder Praxeologie.

svenja.jessen@uni-flensburg.de

Impressum

Soziologie und Nachhaltigkeit
Beiträge zur sozial-ökologischen Transformationsforschung

ISSN 2364-1282

Heft 1/2026, 12. Jahrgang, DOI: 10.17879/sun-2026-10114

Eingereicht 15.08.2025 – Peer-Review 05.02.2026 – Überarbeitet 20.05.2026 – Akzeptiert 03.07.2026

Lizenz CC-BY 4.0 (www.creativecommons.org/licenses/by/4.0)

Herausgeber*innen: Matthias Grundmann, Anna Henkel, Melanie Jaeger-Erben, Bernd Sommer, Björn Wendt

Redaktion: Klara Brachmann, Niklas Haerbusch, Andreas Huber, Kristoffer Klement, Jakob Kreß, Carsten Ohlrogge, Marcel Sebastian

Layout/Satz: Samanta Kaczykowski

Anschrift: Universität Münster, Institut für Soziologie
Scharnhorststraße 121, 48151 Münster
Telefon: (0251) 83-25440
E-Mail: sun.redaktion@uni-muenster.de
Website: www.sun-journal.org

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) - Projektnummer 490954504