Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs.

Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag

Elisabeth Eichelberger
Marianne Rychner (Hg.)

Band 41 der Schriftenreihe
Studien zur Materiellen Kultur

Textilunterricht.
Lesarten eines Schulfachs

Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag

Elisabeth Eichelberger und Marianne Rychner

Die Publikation basiert auf den Ergebnissen eines Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Bern unter dem Titel «Fachmodelle Textiles Gestalten. Theoriebildung und ihre Rezeption in der Praxis».

Band 41 der Schriftenreihe *Studien zur Materiellen Kultur*
Universität Oldenburg 2021

2. Auflage online
ISBN: 978-3-943652-43-7
ISSN: 2629-7612
(1. Auflage 2008 Pestalozzianum Zürich und Schneider Verlag Hohengehren)

Lektorat
Verena Latscha, Wabem

Herstellung
Elisabeth Eichelberger, Pädagogische Hochschule Bern

Gestaltung
Kaspar Mühlemann, Weinfelden

Umschlaggestaltung
Dalila Maganinho, Joosten Mueller [Interdisziplinäres Designlabor GbR]

Inhalt

Gedanken des Erziehungsdirektors 11

1 Einleitung 13

2 Historische Ansätze von Fachmodellen 19
2.1 Vom Handarbeiten zum Textilen Gestalten im deutschsprachigen Raum 19
2.1.1 Die Anfänge der verschiedenen Fachkonzepte 19
2.1.2 Entwicklungen um die Jahrhundertwende 24
Einflüsse der Reformpädagogik 24
Einflüsse der Kunsterziehungsbewegung 24
2.1.3 Strömungen in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts 28
Die Arbeitsschulbewegung 28
Der Jugendstil 29
2.1.4 Konzeptansätze bis 1980 30
Einflüsse nach den Weltkriegen 30
Die 1950er Jahre 31
Das Bauhaus 31
Letzter Versuch, Mädchenbildung zu installieren 31
2.1.5 Überblick über die Geschichte der Fachmodelle 32
2.2 Blicke zurück: Zwei Lehrerinnen erinnern sich. Von der Dialektik des Nutzens unter wechselnden Bedingungen 34
2.2.1 Versagensangst oder Sinnstiftung: Kontrastive erste Erfahrungen 35
2.2.2 Unterschiedliche Konzeptionen von Nützlichkeit 37
2.2.3 Madeleine Frutigers Versuch, Bewährtes neu zu begründen 38
2.2.4 Von der Ökonomie zum Experiment: Eine authentische Transformation 40
2.2.5 Familienökonomische Orientierung als habituelle Grundlage für neue Ansätze 44
2.2.6 Handarbeiten – etwas für dumme Mädchen? Überlegungen zur Hierarchie der Schulfächer 45
2.2.7 … und vielleicht ein Ausblick auf die kommenden 75 Jahre 47

3 Sechs Fachmodelle aus den Jahren 1980–2005 49
3.1 Hintergrund und Bedeutung von Fachmodellen 49
3.2 Das Mehrkomponentenmodell 50
3.2.1 Entwicklungskontext der Modelle 50
3.2.2 Ziele des Mehrkomponentenmodells 52
Zu den ökonomischen Zielen 52
Zu den ästhetischen Zielen 54

Zu den technisch-technologischen Zielen 54
Zu den funktionalen Zielen 55
3.2.3 Konkretisierungen des Modells 56
3.2.4 Lernziele des Mehrkomponentenmodells.....57
Ästhetischer Aspekt 58
Funktionaler Aspekt 59
Technologischer Aspekt.....60
Wirtschaftlicher Aspekt.....61
Kultursoziologischer Aspekt 61
Ökologischer Aspekt 61
3.2.5 Grundidee und Synthese des Modells 63
3.2.6 Fachdidaktische Umsetzung 63
Beispiel einer didaktischen Umsetzung aus der Bekleidungsphysiologie.....65
3.2.7 Zusammenfassung.....67
3.2.8 Weiterentwicklung des Modells in neuerer Literatur.....68
3.2.9 Publikationen, die das Mehrkomponenten- oder Aspektemodell weiter verwenden 69
3.3 Das kulturpädagogische Modell 73
3.3.1 Kulturorientierter Textilunterricht oder kulturelle Bildung 73
3.3.2 Modelltypisches.....76
3.3.3 Aufgaben und Ziele des kulturorientierten Unterrichts 78
3.3.4 Kulturorientierter Unterricht als Persönlichkeitsbildung 78
Prozesse der Enkulturation 80
Prozesse der Personalisation.....82
Prozesse der Sozialisation 83
3.3.5 Ästhetisch-kulturelle Bildung – ein Element der «kategorialen Bildung» 87
3.3.6 Kulturorientierung als «Vermittlung» 91
3.3.7 Zusammenfassung.....95
3.4 Handlungsorientierter Textilunterricht 97
3.4.1 Historische Vorläufer handlungsorientierter Ansätze 97
3.4.2 Wissenschaftstheorie und handlungsorientertes Modell 97
3.4.3 Zum Theorieansatz von Strässer-Panny.....99
3.4.4 «Textiles Ding» statt «Textilie» 100
3.4.5 Zu den Begriffen Handlung und Handeln 102
3.4.6 Intentionales Handeln mit textilen Dingen, Folgerungen 104
3.4.7 Von der Konstruktion und Rekonstruktion textiler Dinge 105
3.4.8 Wie kommt das textile Zeichen zu seiner Bedeutung?.....106
3.4.9 Das textile Ding als Zeichengestalt 109

3.4.10 Folgerungen: Ein Konzept der «ganzheitlich-interpretativen Textildidaktik» 110
Facetten eines Konzepts ganzheitlich-interpretativer Textildidaktik 111
3.4.11 Lernen mit textilen Dingen ist im Sinne einer interpretativen Handlungstheorie «Handlung» 112
3.4.12 Lernen mit textilen Dingen fördert Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, dies gegenüber sich selbst und anderen 114
3.4.13 Zusammenfassung 114
3.5 Das Modell der ästhetischen Bildung 116
3.5.1 Zum Begriff «ästhetische Bildung» 116
3.5.2 Grundanliegen der ästhetischen Bildung 117
3.5.3 Textilspezifisches in der ästhetischen Bildung 117
3.5.4 Planungsaspekte nach dem Modell der ästhetischen Bildung 121
3.5.5 Ästhetische Bildung als sinnenbewusster Unterricht 122
3.5.6 Fachdidaktische Anliegen des Modells ästhetische Bildung 123
3.5.7 Zusammenfassung 128
3.6 Mehrperspektivischer Textilunterricht 130
3.6.1 Zielsetzungen des mehrperspektivischen Modells 130
3.6.2 Lernprozesse im mehrperspektivischen Unterricht 132
3.6.3 Beispielhafte Themen zum mehrperspektivischen Modell 132
Der Natur begegnen und sie verstehen 132
Historisches und biografisches Lernen 133
Empirisch forschendes Lernen 134
3.6.4 Zusammenfassung 135
3.7 Modell Didaktik der textilen Sachkultur 137
3.7.1 Ausgangslage des Fachdidaktikmodells «textile Sachkultur» 137
3.7.2 Textile Dinge stehen im Zentrum 137
3.7.3 Lernende als Alltagsakteure 139
3.7.4 Textile Dinge, ihre Alltäglichkeit und Allgegenwart 140
3.7.5 Kritik an traditionellen Fachdidaktikmodellen und Perspektiven eines aktuellen Unterrichts 141
3.7.6 Zusammenfassung des Modells «textile Sachkultur» 145
3.8 Zusammenfassender Überblick und aktuelle Kontroversen zu Fachdidaktikmodellen 147

4 Rezeption von Fachmodellen im institutionellen Kontext 155
4.1 Einleitende Überlegungen zum Verhältnis von Fachmodellen und Unterrichtspraxis 155
4.2 Textilunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum 157

4.2.1 Ausbildungsinstitute und Rahmen des Studiengangs Textiles Gestalten 157
4.2.2 Schule: Primar- und Sekundarstufe I 160
4.2.3 Studium an den verschiedenen Instituten 162
4.2.4 Bedeutung des Schulfachs 172
4.2.5 Künftige Fachentwicklungen 176
4.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse 179
4.3 Auseinandersetzung um die Verankerung der Gestaltungsfächer: Spuren von Fachmodellen in zwei bernischen Lehrplänen 181
4.3.1 Lehrpläne als Offizialisierung pädagogischer Strömungen 181
4.3.2 Vom «Handarbeiten» der Mädchen zum Bildungsauftrag für alle 182
4.3.3 Der gesamtschweizerische Kontext: Die Einführung der Koedukation 183
4.3.4 … bleibt auf halbem Weg stecken 184
Zwischen allgemeinem Bildungsauftrag und unmittelbarem Nutzen 185
4.3.5 Textiles und nicht-textiles Handarbeiten/Werken im Berner 1983er-Lehrplan 186
Koedukation: Stundenabbau und Fächerkonglomerat 186
Konflikte um Fachinhalte und ihr Niederschlag in der Namensgebung 189
Exkurs: Fachgeschichte Werken, eine Zürcher Alternative zum «technischen Gestalten» 190
4.3.6 Hauptinhalte des 1983er-Lehrplans 192
«Beitrag zur ganzheitlichen Förderung» 193
«Beitrag zum sozialen Lernen» 194
«Beitrag zur Berufsfindung und Lebensgestaltung» 195
4.3.7 Spezifische Ziele von «Werken textil» und der indirekte Einfluss von Fachmodellen 195
Vermittlung der Lehrplanerneuerungen für die Praxis 196
Die neue Basis ab 1983 197
4.3.8 Neudefinition der Gestaltungsfächer im 1995er-Lehrplan und die Folgen 198
4.3.9 Fächerzusammenlegungen – das Motto der 1990er Jahre 198
4.3.10 Ziele der Lehrplanüberarbeitung 198
4.3.11 Konsequenzen für die Gestaltungsfächer 199
Deklarierter Einbezug didaktisch-theoretischer Grundlagen 200
Das modifizierte Mehrkomponentenmodell als verbindendes Element 201
Bauhauspädagogik oder Technikverständnis? Zwei Deutungen im Konflikt 204

Verbindendes und Trennendes im Lehrplan 205
Ansätze von Heilpädagogik.....205
Erste Spuren des mehrperspektivischen Modells 206
Bedeutung pädagogischer Konzepte bei der Lehrplangestaltung.....206
4.3.12 Problematischer Kompromiss in der Auseinandersetzung um die Fachbezeichnungen.....207
4.3.13 Zusammenfassende Beurteilung und Ausblick 208
4.4 Ignorieren, interpretieren oder abändern: Lehrpläne in der Unterrichtspraxis 210
4.4.1 Lehrplan als Orientierungsrahmen: Auslegung oder Selbsteinschränkung?.....210
4.4.2 Lehrplan als Basis und Anlass zu bildungspolitischen Auseinandersetzungen 213
4.4.3 Schlussfolgerungen: Lehrplan, Lehrerin und Schule: Faktoren einer Wechselwirkung 214

5 Deutungen aus der Praxis von Textilunterricht.....217
5.1 Vom Gespräch über die Fallrekonstruktion zum Typus.....217
5.1.1 Schulalltag, Fachmodelle und professionalisierte pädagogische Praxis 219
5.2 Sieben Varianten von Textilunterricht in den Deutungen von Lehrpersonen 223
5.2.1 Keine «richtige Lehrerin» – oder erst recht? 223
Kinder statt Schülerinnen und Schüler 223
Überforderung, Unterforderung und Motivation.....224
Eine differenzierte Sicht auf Differenzen 226
Bessere Integration durch weniger Anpassung.....227
Von der sinnlichen Dimension textiler Gestaltung zum pädagogischen Arbeitsbündnis 228
Fachlicher Grenzbereich als pädagogisch zentraler Ort 230
Monika Müller und die Persistenz geschlechtsspezifischer Stereotypen.....231
5.2.2 Immer mitten drin: Im Projekt und bei der Sache 231
Gestalten als Prozess des sich Aneignens 232
Lehren als «dabei sein» ….....234
… mit eigener Risikobereitschaft und reflexiver Distanz 234
Kooperation statt Kompensation 236
Gestalten als Bildung und Anstoss zum Handeln.....237
Differenzierte Sicht auf mehrdeutiges Motto 238
Integration durch Freiheit 240
5.2.3 Ein etwas verlorener Paradiesvogel im Klassenzimmer.....242

Vogel mit Potenzial, … 243
… das kaum ausgeschöpft wird 244
Haben die Sechstklässler Angst vor der festen Masche … 246
… oder sitzt die Angst im Schulhaus?.....247
5.2.4 «Wie gekauft»: Schule am Ende der Schulzeit 249
Arbeit an der Arbeit: Das Produkt als Sinn und Zweck.....249
Design als Erwachsenenbildung: Ein pragmatisches Modell … 251
… aber nicht für alle 253
Ein schmaler Grat zwischen Eigenständigkeit und Markt.....254
Mit klaren Vorgaben in einen Grenzbereich von Schule 255
Und eine ungewohnte Sicht auf das allgegenwärtige Pestalozzi-Motto 256
5.2.5 Vermittlung der «Vorstellungskraft» als Logik des Herstellens.....257
Nützliches und Spielerisches für den Alltag ausser Haus 258
«Das ganze Pädagogische» – nichts für Sibille Meier … 259
… oder doch, nur anders? 260
Der Prozess des Gestaltens als mehrfach nützliches Prinzip 262
Gestaltung: mehr als ein Fach – im doppelten Sinn.....263
5.2.6 Gestalten als Therapie ohne Diagnose? 264
Der Gegenstand als Zufallstreffer 266
Exkurs zum Stellenwert des Gegenstandes im Unterricht 267
Eine Bank, die viel zu tragen hat.....268
Gruppendynamische Selbstregulierung durch gestalterische Prozesse 269
Prozess als Disziplin 271
Utopie vom Gestalten als Herzstück einer andern Schule 272
5.2.7 Hilfe zur Selbsthilfe: Eine Art Entwicklungszusammenarbeit in der Schulstube 272
Fertig von A bis Z was gibt es da schon zu sagen … 273
Neubeginn statt Altlast als Konsequenz und Prinzip 274
«Dubeli-Methodik» als Mittel zum Zweck 275
Tatendrang als zwiespältiger Antrieb 276
«Wir haben doch nicht Geografie bei Ihnen …».....277
Bewusster Berufswunsch aufgrund langjähriger Erfahrung 279
Die Theorie kommt mit den Gegenständen: Eine Annäherung an textile Sachkultur.....280
5.3 Abstraktionen konkreten Unterrichts: Vier idealtypische Zuspitzungen.....281
5.3.1 Unterstützung beim Erfassen und Gestalten der stofflichen Umwelt 281
5.3.2 Festhalten an Vorstellungen traditioneller Nützlichkeit.....284

5.3.3 Zwischen Ambition und Anpassung 287
5.3.4 Selbstdisziplin statt Disziplinierung. Am Lernprozess orientierte Fachvermittlung....289

6 Theorien der Praxis von Textilunterricht....293
6.1 Sozialisatorische Dimension textiler Materialien 294
6.1.1 Grundlage für differenzierte Wahrnehmungen 294
6.1.2 Formbare Widerständigkeit 295
6.1.3 Textilien und Geschlecht....296
6.1.4 Individualität und Stereotyp 299
6.1.5 Vergänglichkeit und Wandel....300
6.2 Gegenstände und deren Deutung 302
6.2.1 Denken und Handeln 302
6.2.2 Produktion, Sinn und Nutzen....305
6.3 Elemente professionellen Handelns....307
6.3.1 Freiheit oder Zwang 307
6.3.2 Zwischen Disziplinierung und Selbstdisziplin 308
6.3.3 Schule als gesellschaftlicher Ort 310
6.3.4 Richtige und falsche Schule? Impulse für das ganze Schulsystem....312

7 Schlussbemerkungen....317

8 Zwei Autorinnen, eund in Buch vielen Dank....319

Anhang 323
Literatur 323
Abbildungsverzeichnis 332

Gedanken des Erziehungsdirektors

Musik, Bewegung und Gestalten vermitteln wichtige Inhalte für einen ganzheitlichen Unterricht. Eine Pädagogik für «Kopf», «Herz» und «Hand» liegt mir am Herzen. Deshalb sollen die erwähnten Fächer auch in Zukunft ihren Platz im Fächerkanon behalten. Es wird auch darum gehen, vermehrt Verbindungen mit anderen Unterrichtsinhalten herzustellen, um dem Ziel des ganzheitlichen Unterrichts immer näher zu kommen.
Ich freue mich, zusammen mit den Lehrkräften und der Pädagogischen Hochschule über diese Fragen nachdenken zu können und in einem Dialog unsere Schule behutsam weiterzuentwickeln.
Dieses Buch leistet mit seiner sorgfältigen Analyse des Fachs Gestalten einen wichtigen Beitrag zu genau diesem Dialog.

Vielen Dank

Bernhard Pulver
Erziehungsdirektor

1 Einleitung

An den Unterricht in textilem Gestalten oder – je nach Generation und Gegend – «Handarbeiten» oder «Werken» können sich ehemalige Schülerinnen und Schüler meist auch noch als Erwachsene gut erinnern. Dies nicht nur wegen oft Jahrzehnte überdauernder materieller Präsenz von Gegenständen, die im Unterricht hergestellt und vielleicht verschenkt worden sind. Auch die Auseinandersetzung mit Materialien und das Gelingen oder Scheitern anspruchsvoller gestalterischer Vorhaben, vielleicht auch der tägliche Gebrauch des Selbst-Hergestellten und nicht zuletzt die Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers, die den Unterricht prägte, hinterlassen bleibende Eindrücke. Diese Erinnerungen an Freuden und Leiden in der Schulstube erzeugen ebenso unterschiedliche wie ausgeprägte Lesarten dieses Schulfachs und sie strukturieren auch die Wahrnehmung dessen, was eigene oder befreundete Kinder und Jugendliche heute in diesem Fach lernen.

Das hier mit Absicht sehr allgemein als «Textilunterricht» bezeichnete Fach weist im Verhältnis zu anderen Schulfächern eine weitere Besonderheit auf. Sein zentraler Gegenstand, das Textile, ist allgegenwärtig. Doch gerade diese selbstverständliche Präsenz kann einen analytisch-reflexiven Zugang zu den Bedeutungsdimensionen textiler Dinge und damit verbundener kultureller Praktiken erschweren. Erst Grenzbereiche textiler Phänomene, seien dies extravagante Kleidungsstücke kulturindustrieller Vorbilder, medial inszenierte avantgardistische Designerkleider, der offenkundig unmodische Rollkragenpullover des Onkels oder die bewussten Provokationen der Enkelin erregen Aufmerksamkeit. Zwar lässt die tägliche Auseinandersetzung mit dem eigenen Kleiderschrank am Morgen oder mit den neusten Exponaten in Schaufenstern der Warenhäuser am Feierabend die Gedanken häufig um Textiles kreisen. Doch dieser unmittelbare lebenspraktische Bezug verhindert einen distanziert-analytischen Blick darauf. Der Griff in den Schrank oder der Gang zur Warenhauskasse kann so zum oft unbefriedigenden Zufallstreffer werden. Hier setzt das Schulfach an, indem es lehrt, den Blick zu schärfen, die distanzierte Sicht auf eigene und andere Lebenspraxis zu ermöglichen und schliesslich Handlungsspielräume zu erweitern.

Doch welche pädagogischen und didaktischen Wege führen zu diesem Ziel? Soll Textilunterricht dieses Ziel überhaupt anstreben? Geht es nicht vielmehr um die Entwicklung von Handfertigkeit, um Einsichten in die Ökonomie und

Ökologie des Textilen, um die Überlieferung traditioneller Techniken, um die Auseinandersetzung mit der Frage, warum Kleider Leute machen oder um die Entwicklung ästhetischer Wahrnehmung, um künstlerischen Ausdruck? Oder geht es darum zu gewährleisten, dass später, im weit entfernten «richtigen Leben», notfalls ein fehlender Knopf angenäht werden kann, sollte er sich kurz vor dem wichtigen Geschäftstermin vom Hemd – oder von der Bluse – gelöst haben? Diese und ähnliche Fragen stehen im Raum und werden mit grösserer oder geringerer Auswirkung in Lehrerzimmern, Familien, öffentlichen Verwaltungen und pädagogischen Hochschulen, vielleicht hin und wieder sogar an Stammtischen diskutiert. Und nicht zu vergessen: Auf ganz spezifische Weise reden wohl auch von den Hauptbetroffenen, die Schülerinnen und Schüler auf Pausenplätzen und Schulwegen über diese Themen. Fragen und Antworten zeugen von einem sehr unterschiedlichen Verständnis eines Schulfachs und deuten auf mehr oder weniger klare Vorstellungen von dem, was das Fach leisten soll, welche Inhalte darin zu vermitteln sind, mit wie vielen Stunden und in welcher Weise dies geschehen soll. Ursache und Folge der Lesarten sind auch verschiedene bestehende Spielarten des Fachs, unterschiedliche Formen der Praxis, die ihrerseits wieder interpretiert werden. Hier knüpft die vorliegende Publikation an. Explizite und implizite Deutungen von Textilunterricht werden genauer dargestellt: Wie wird das Fach wahrgenommen, wie könnte oder sollte es aus wessen Sicht und warum gestaltet sein? Die wissenschaftlich-fachliche Abhandlung interessiert dabei ebenso wie die alltagstheoretische Deutung von Unterrichtspraxis. Dargestellt und interpretiert werden Fachliteratur, Dokumente und Gesprächsprotokolle, die sich dem Untersuchungsgegenstand aus ganz unterschiedlichen Blickwinkeln und mit unterschiedlichen Ansprüchen nähern. Ob abgrenzend oder reproduzierend, ob reflektiert oder unbewusst, überall manifestieren sich Bezüge zu konkurrierenden Deutungstraditionen. Dies zeigt sich etwa in unterschiedlichen Vorstellungen der Differenz zwischen «Kopf» und «Hand», in Nuancen bezüglich der Wahrnehmung von männlich oder weiblich konnotierten Lebensbereichen, in verschiedenen Vorstellungen von der Bedeutung umfassend verstandener Bildung oder im unterschiedlichen Verständnis von «Nützlichkeit». Scheinbar unwesentliche Fragen, etwa nach Sinn oder Unsinn eines in der Schule hergestellten Gegenstandes, verweisen so auf tiefer liegende Schichten gesellschaftlicher Realität.

Die Verschiedenheit der hier zur Sprache kommenden Textarten hat auch eine unterschiedliche Form der Auseinandersetzung zur Folge. Fachdidaktische Literatur, die selber explizit auf wissenschaftliche und andere Deutungstraditionen Bezug nimmt und diese gezielt und bewusst darstellt, wird in erster Linie zusammengefasst und zu andern Werken in Bezug gesetzt. Bei Proto-

kollen von Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern hingegen interessiert eine andere Ebene. Hier fragen wir nach der Logik, die einer bestimmten Praxis zugrunde liegt, danach, was sie mit andern Berichten verbindet und wie sie sich davon unterscheidet. Es handelt sich also um Rekonstruktionen eines Allgemeinen im Besonderen, von Deutungen, deren gesellschaftlich erzeugter Sinn in einer konkreten Lebenspraxis zum Ausdruck kommt. Nicht der vordergründig «subjektiv gemeinte», sondern der latente Sinn einer Erzählung tritt damit in den Vordergrund. Zu diesem methodischen Vorgehen, das insbesondere im sequenzanalytischen Verfahren der «objektiven Hermeneutik» wissenschaftslogisch fundiert ist und konsequent zur Anwendung kommt, vgl. z.B. die Sammlung von Aufsätzen über methodologische Grundlagen und Beispiele von Fallrekonstruktionen.

Zum besseren Verständnis aktueller Diskussionen um das Fach ist ein Blick in die Geschichte notwendig. Im zweiten Kapitel werden daher historische Vorläufer aktueller Fachmodelle vorgestellt. Dabei tritt die historische Bedingtheit von Weltdeutungen und pädagogischen Paradigmen ebenso hervor wie die Tatsache, dass Fragen, die heute aktuell sind, bereits in anderen historischen Kontexten gestellt worden sind. Dies betrifft insbesondere auch reformpädagogische Strömungen, die nicht nur für gestalterische Fächer ihre Aktualität beibehalten haben. Ein anderer Blick in die Vergangenheit versucht, anhand eines Gesprächs mit zwei Lehrerinnen, welche den kantonalbernischen Textilunterricht während Jahrzehnten mitgestaltet haben, den Wandel im Unterrichtsverständnis zu rekonstruieren. Es zeigt sich dabei über einen beachtlichen Zeitraum hinweg exemplarisch der Wandel als Wechselwirkung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Umstände mit den Institutionen und darin handelnden Menschen.

Im Anschluss an diesen Rückblick widmet sich das dritte Kapitel dem aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion im deutschsprachigen Raum über die Frage eines zeitgemässen Textilunterrichts, nach dessen fachlichen Möglichkeiten und pädagogischen Bedeutungen sowie didaktischen Varianten. Detailliert dargestellt werden sechs pädagogisch-didaktische Fachmodelle, die im Zeitraum von den 1980er Jahren bis heute entwickelt worden sind. Diese Fachmodelle knüpfen auf unterschiedliche Weise an wissenschaftliche Diskurse an oder weisen Bezüge zu historischen Modellen auf. Ihre vergleichende Darstellung soll Einblicke in die teils kontroverse Vielfalt an explizit erarbeiteten Unterrichtskonzeptionen ermöglichen. Der Überblick soll es Lehrerinnen, Lehrern und Weiterbildungsinstitutionen erleichtern, sich mit den bisher nur sporadisch rezipierten Ansätzen vertieft auseinanderzusetzen und

sich in fachdidaktischen Ausbildungsgängen oder im Unterricht davon anregen zu lassen.

Welche Spuren hinterlassen diese unterschiedlichen Konzeptionen in der Praxis, wie werden die Modelle rezipiert? Im vierten Kapitel liefert eine Umfrage an Bildungsinstitutionen für Lehrerinnen und Lehrer im deutschsprachigen Raum einen Überblick über die Integration der verschiedenen Ansätze in Lehre und Forschung. Dann wird der Blick auf die Lehrpläne des Kantons Bern gerichtet. Zur Rekonstruktion deren Geschichte wird auf Gespräche mit Lehrerinnen zurückgegriffen, die bei der Erarbeitung der Lehrpläne mitgewirkt haben. Es zeigt sich dabei, welche Kontingenzen, welche verwaltungslogischen Komplikationen und welche Auseinandersetzungen um unterschiedliche Interessen schliesslich dazu geführt haben, die drei Teilfächer «Technisches Gestalten», «Textiles Gestalten» und «Bildnerisches Gestalten» zu etablieren, und welche Fragen nach wie vor offen sind.

Ein Perspektivenwechsel wird im nächsten Kapitel vollzogen. Hier interessiert die Sicht von Lehrerinnen und Lehrern auf ihren eigenen Textilunterricht in unterschiedlichen Kontexten. Neben bewusst getroffenen Entscheidungen und Reflexionen über Fachinhalte, Kinder und Jugendliche sowie die Funktion von Lehrplänen und Lehrkräften interessieren implizite Deutungen und pädagogische Konzepte, die in den Protokollen der Interviews zum Ausdruck kommen und auf tieferliegende gesellschaftliche Deutungen verweisen, an denen sie teilhaben. Die von ihren Erfahrungen strukturierte Sicht soll dabei nicht nur wiedergegeben werden. Vielmehr wird aufgrund der Gesprächsprotokolle rekonstruiert, gemäss welcher alltagstheoretischen Deutung und welcher habituellen Dispositionen sie fachspezifische und allgemein pädagogische Handlungsprobleme wahrnehmen und ihnen begegnen.
Während bereits bei diesen Einzelfalldarstellungen eine interpretatorische Bewegung vom Besonderen zum Allgemeinen stattfindet, wird dieses methodische Vorgehen als Strukturgeneralisierung weitergeführt und zwar so weit, bis sich von den Einzelfallrekonstruktionen typische Deutungen und daraus hervorgehende unterschiedliche Handlungslogiken ablösen lassen. Solche idealtypischen Konstruktionen werden, so der Soziologe Max Weber,

«gewonnen durch einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelerscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde. In seiner begrifflichen Reinheit ist dieses Gedankenbild nirgends in der Wirklichkeit empirisch vorfindbar.» (Weber, 1988, S. 191)

Die Zuspitzung dessen, was «empirisch vorfindbar» ist, soll ihrerseits Anregungen für die Praxis und deren Reflexion liefern.

In einem letzten Kapitel wird schliesslich der Versuch unternommen, die wichtigsten Ergebnisse aufeinander zu beziehen und weiterführende Fragen zu stellen. Bestimmte Topoi, die sowohl in Deutungen von Lehrenden als auch bei den wissenschaftlichen Konzeptionen wiederholt auftauchen, sollen vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse kritisch auf ihr Potenzial im Unterricht befragt werden. Dabei zeigt sich, dass die Interpretationen des Textilunterrichts immer wieder darüber hinaus weisen, dass sich Bezüge zu andern Fächern und allgemeinen pädagogischen Fragen aufdrängen. Dies steht nur vordergründig im Widerspruch dazu, dass dem Fach gemessen am schulischen Leistungskatalog nur eine marginale Rolle zukommt. Denn die Prekarität seines Status im Fächerkanon erzeugt einen erhöhten Bedarf an Legitimation und damit nach Explizierung seines bildungspolitischen Sinns – etwas, das angesichts der Dominanz von Leistungsvergleichen wie den PISA-Tests oft zu kurz kommt. Einige grundlegende pädagogische Fragen werden im Textilunterricht als einem schulischen Grenzphänomen besonders deutlich sichtbar und sollen aus dieser Perspektive herausgearbeitet werden. Wir wollen damit nicht nur eine weitere Lesart des Fachs hinzufügen, sondern zugleich zeigen, wie ein Schulfach auch die Sicht auf die Welt erweitern und so spezifische Lesarten zu erzeugen vermag.

2 Historische Ansätze von Fachmodellen

2.1 Vom Handarbeiten zum Textilen Gestalten im deutschsprachigen Raum

In Geschichte und Gegenwart sind unterschiedliche Fachkonzepte für die Vermittlung des Unterrichtsfachs, das hier untersucht wird und im Kanton Bern seit 1995 als «Textiles Gestalten» bezeichnet wird, entwickelt worden. Da die vorliegende Studie auch Theorien aus Deutschland einbezieht, wo sich das Fach heute mehrheitlich «Textilunterricht» nennt, werden hier beide Bezeichnungen eingesetzt. Im historischen Kontext werden diejenigen Fachbezeichnungen verwendet, welche jeweils von den entsprechenden Exponentinnen und Exponenten gebraucht wurden, die sich für die Entwicklung des Fachs eingesetzt haben. In die Formulierung der fachspezifischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben sind der Zeit entsprechende pädagogische Theorien und allgemein-didaktische Positionen eingeflossen, auf die nachfolgend ebenfalls eingegangen wird.

2.1.1 Die Anfänge der verschiedenen Fachkonzepte

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) darf in einem historischen Rückblick und insbesondere in der Schweiz nicht unerwähnt bleiben (Suter 1956), (Osterwalder 1995, 1996). Mit seiner Metapher von «Kopf, Herz und Hand» hat er die Wahrnehmung des Fachs, ja den pädagogischen Diskurs überhaupt, nachhaltig geprägt, wohl nicht zuletzt deshalb, weil das Bild auf Anhieb so plausibel ist und weil die Frage, was es konkret zu bedeuten hat, zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen kann. Sowohl Girard (1765–1850) als auch Fellenberg (1771–1844), zwei Schulreformer und Mitbegründer des Mädchenfachs «Handarbeiten», haben an die Ideen Pestalozzis angeknüpft.
Johannes Kettiger (1802–1869) gilt als Förderer der Vorstellung, dass den Frauen durch den Arbeitsschulunterricht im «weiblichen Handarbeiten» ihr Platz in Familie, Gesellschaft und Staat zugewiesen wird. Er veröffentlichte 1854 das erste Buch für Arbeitsschulen, das über die Schweiz hinaus bekannt wurde. Kettiger setzte sich mit dem Wert und den Aufgaben des Fachs auseinander und verlangte, dass die Fachintention in einem erziehenden Sinne und nicht als handwerksmässige Werkstätte verstanden werden soll: «Die Anleitung in weiblichen Handarbeiten soll zum bildenden Unterricht erhoben, die Arbeitsschule zur wirklichen Schule und zwar in mehr denn einer Rücksicht zur möglichst erfolgreichen Schule fürs praktische Leben werden» (Sut-

ter, 1956, S. 243). Der Fachbegründer ging also von einem Verständnis der Rolle der Frau und ihren Aufgaben aus, die im praktischen «Leben», d.h. für die Zeit des 19. Jahrhunderts als Mutter und Hausfrau zu suchen waren. Diese auf diese Tätigkeitsbereiche hin definierte Frau hatte über das praktische Können hinaus «gebildet» zu sein, also die ihr zugeordnete Rolle kultiviert und mit innerer Überzeugung auszuüben. Das Handarbeiten sollte diese Haltung hervorbringen, die Frauen disziplinieren und zu Geduld, Sorgfalt, Ausdauer und Fleiss erziehen.
Elisabeth Weissenbach (1833–1884) schloss sich diesen Ideen an. Sie war in den Jahren 1856–1884 als «Oberlehrerin» tätig. In dieser Zeit wirkte sie in der Schweiz und in Deutschland, indem sie Lehrpläne und Lehrmittel veröffentlichte, Kurse erteilte und Vorträge hielt. Sie verfasste Schriften, die lange Zeit Verwendung fanden, eine Begründung für Sinn und Zweck des Fachs sowie methodisch-didaktische Hilfestellungen. Ihre Publikationen fanden auch im Ausland (Deutschland, Österreich und Spanien) Anklang. Weissenbach vertrat die Meinung, dass das Fach nur sinnvoll sei, wenn es nach methodisch klaren Regeln unterrichtet würde: Sie forderte Klassen- und Taktunterricht. Sie verlangte anschaulichen Unterricht, der stufenweise vom Einfacheren zum Schwierigen aufgebaut sein sollte. Das Konzept sah vor, die Frauen zu fördern, und sie gemäss den Vorstellungen der Zeit für die Aufgaben als Hausfrau und Mutter vorzubereiten (vgl. Mesmer 1988).

Im Kanton Bern wurde im Jahr 1835 das Obligatorium für den Handarbeitsunterricht im Primarschulgesetz verankert. Anna Küffer (1834–1919) war im Kanton Bern von 1854 bis 1915 aktiv und hat Ideen von Weissenbach übernommen.

Zur gleichen Zeit wie Kettiger und Weissenbach engagierte sich Rosalie Schallenfeld (1819–1864) in Berlin für die Reform des schulischen Handarbeitsunterrichts. Sie publizierte vor allem methodologische Überlegungen zum Fach. «Aus dem Geiste der Herbart-Pädagogik» (1965) (Immenroth 1970, S. 103) entstand eine Theorie, die anerkannt und für lange Zeit prägend für die Schulpraxis wurde. Nach Schallenfeld sollten im Handarbeiten der Verstand geschärft, die Erfindungsgabe geweckt und der Schönheitssinn ausgebildet werden. Sie kritisierte, dass die Bedeutung des Fachunterrichts verkannt werde und folgert, dass die entscheidungsbefugten Schulmänner das Fach oft aus Unkenntnis gering schätzten. Sie fragt: «Wer eine Sache gar nicht kennt, kann er sie beurtheilen?» (Schallenfeld in Sommerfeld 1978, S. 21) Die Reformerin ging davon aus, dass das Fach eine pädagogische Zielsetzung haben und eine spezifische Theorie formulieren müsse. 1861 erschien die Hauptschrift «Der Handarbeitsunterricht in Schulen». Die Autorin

wies vor allem auf die allgemeinbildenden Werte und die unentbehrlichen Kenntnisse hin, die dieses Fach vermitteln solle. Es gehe nicht um das Aneignen von technologischen Fertigkeiten, denn diese könnten erst angewandt werden, wenn die notwendigen Vorüberlegungen zur Herstellung einer Sache getroffen worden seien. Deshalb kam Schallenfeld zu dem Ergebnis, dass der Unterricht in diesem Fach weit reichende Bildung verlange bzw. vermitteln müsse. Der Arbeitsunterricht sei eine Schule «der Bildung des Sinnes von Ordnung, Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Schönheit, Wirtschaftlichkeit».
Sie stellte in ihrem «Entwurf zur methodischen Erteilung des Handarbeitsunterrichts» folgende Leitideen und Forderungen auf:

«Die Schule (die Lehrerin) muss sich des Zwecks des Handarbeitsunterrichts bewusst sein. Um diesen Zweck erfüllen zu können, müssen:

1. Arbeiten aus allen Gebieten gelehrt werden.
2. Der Unterricht muss all das Können und Wissen lehren, welches die selbstständige Anfertigung unentbehrlicher Arbeiten erheischt. Der Handarbeitsunterricht darf nicht nur technische Fertigkeiten vermitteln, denn die Hände sind nur Dienerinnen des Geistes. Das Wissen muss sich zu dem Können hinzugesellen.
3. Die Lehrerin führe nicht selbst etwas aus, sondern leite nur immer zur Ausführung an. Das Ziel des Unterrichts sollte das selbstständige Anfertigen sein, denn das Selbstthun trägt nicht allein die Frucht des Wachstums der Arbeit bis zur Selbstständigkeit, es ruft auch die Lust zur Arbeit hervor und mehrt die Freude an derselben.
4. Es muss in und aus der Praxis die Theorie (die Einsicht) gefunden oder entwickelt werden. Die Einsicht erlangen die Schülerinnen durch angeregtes Selbstdenken, Selbstsuchen, Selbstfinden. In der Praxis findet die Theorie ihre Anwendung; die Praxis ist somit die Veranschaulichung der Regeln.
5. Die Schülerinnen müssen zur Beurteilung ihrer Arbeiten angehalten werden.
6. Die Schülerinnen müssen zum Erfinden angeleitet werden. Das Streben, zu erfinden, ist eine wichtige Übung der Denkkraft. Es ist der Höhepunkt des Handarbeitsunterrichts.» (ebd., S. 23f.)

Diese Prinzipien wirken heute noch modern. Doch was bedeutet es heute, «alle» Gebiete einzubeziehen? Pädagogisch bedeutsam ist die Betonung der Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit. Die Idee der Erweckung von Freude wird stark in Zusammenhang mit der Lust an der Arbeit kombiniert, was pädagogisch bemerkenswert ist, weil es am eigenen Antrieb und der Neugier der Schülerinnen anknüpft und damit Arbeit weder als reine Disziplinierung noch als reine Basis der Mehrwertproduktion versteht. Punkt 4 wirft spannende Fragen auf: Was ist mit Theorie resp. Einsichten genau gemeint? Sind es Einsichten über umsetzungstechnische Phänomene? Sind formal-ästhetische Erkenntnisse gemeint?

Während Punkt 5 explizit eine selbstreflexive Haltung fordert, wird in Punkt 6 explizit gefordert, dass schöpferisch-kreatives Arbeiten gefördert wird, was untrennbar mit einer denkerischen Leistung im Allgemeinen verknüpft ist.
Schallenfeld bezog allgemeine Unterrichtsprinzipien und den Handarbeitsunterricht aufeinander. Dazu führte sie Folgendes aus:

«1. Handarbeitsunterricht muss naturgemäss betrieben werden.
2. Der Gang vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Entfernten, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Anschaulichen zum Begriffsmässigen, vom Erschauten zum Erdachten muss innegehalten werden.
3. Die Arbeitsübungen müssen der Entfaltung des Geistes und der Entwicklung der Körperkraft, besonders der Hand und des Auges, angemessen sein.
4. Die Praxis muss der Theorie vorangehen.
5. Die einzelnen Arbeiten sollen nach- und nicht zugleich nebeneinander betrieben werden.
6. Der Lehrstoff soll nicht nur auf verschiedene Stufen, sondern auf jeder Stufe wieder in kleinere Ganze verteilt werden.
7. Der Lehrstoff soll von den verschiedenen Seiten (allseitig) betrachtet werden.
8. Der Lehrinhalt muss sich wie die Ausführung bei den Handarbeiten nach dem industriellen Standpunkt des Gegenstandes richten.» (ebd.)

In diesen Ausführungen wird sehr konkret auf das Fach Bezug genommen, indem methodische Bedingungen formuliert werden. Was mit «naturgemäss» gemeint ist, gibt einige Rätsel auf. Eine mögliche Interpretation besteht darin, dass nicht nur Modelle oder Übungen, sondern Gegenstände, die im Alltag integriert werden können, hergestellt werden sollen, was ja gerade nicht natürlich, sondern künstlich ist. Möglich, wenn nicht gar wahrscheinlich ist aber auch, dass Punkt 1 eine allgemeine Umschreibung dessen ist, was in den Punkten 2 und 4 spezifiziert wird: Der Unterricht soll der Logik der Sache folgen, die im Herstellungsprozess begriffen werden soll, einer Eigenlogik des Gestaltens, das zugleich die allgemeine Fähigkeit fördert, Dinge zu begreifen.
Den Ausführungen zur Ausbildung der Hand und des Auges liegt die Vorstellung zugrunde, dass sowohl der Körper als auch die Wahrnehmung und damit der Geist beteiligt sind und im Handarbeiten entsprechend gefördert werden, ein Ansatz, der die Diskussion um Sinn und Zweck des Gestaltungsunterrichts bis heute zentral prägt. Wie ist das Zusammenspiel von Kopf und Hand strukturiert, welcher Aspekt ist in welcher Weise bedeutsam für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Je nachdem wie bewusst darüber reflektiert wird, findet die Auseinandersetzung entweder explizit darüber statt, oder es schwingt in den Deutungen auf verschlüsselte Weise eine vage Idee davon mit. Die unterschiedlichen Vorstellungen über das Fach werden immer stark

von der jeweiligen Vorstellung über Körper und Geist beeinflusst, auch wenn dies den Vertreterinnen einer bestimmten Position nicht bewusst ist. Laut Schallenfeld hat die Praxis der Theorie voranzugehen. Ihrer Meinung nach geht der Prozess des Erkennens und Begreifens von der Praxis aus. Erst davon abgeleitet kann zur Theorie abstrahiert werden. Die Praxis hat also nicht lediglich die Funktion, etwas zuvor Festgelegtes Theoretisches zu illustrieren oder umzusetzen, sondern sie steht zwingend am Anfang, wenn das Konkrete theoretisch verstanden werden soll. Damit zieht sie auch im Unterricht die Logik der Rekonstruierens derjenigen des Subsumierens vor und hält das Handarbeiten für ein dafür besonders geeignetes Fach.
Punkt 7 nimmt vorweg, was heute als mehrperspektivische Betrachtungsweise bezeichnet wird. Das macht deutlich, wie weitblickend und letztlich modern Schallenfelds Forderungen waren. Auch der Hinweis auf den «industriellen Standpunkt» zeugt von ihrer aktiven Auseinandersetzung mit aktuellen wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen. Schallenfeld will das Handarbeiten nicht in konservativer Weise von gesellschaftlichen Entwicklungen fernhalten.
Schliesslich forderte Schallenfeld, dass der Handarbeitsunterricht Schulfach sein müsse. Um dies zu erreichen, gab sie folgende Ratschläge:

«1. Der Unterricht muss planmässig behandelt werden, da von der Planmässigkeit zum Teil der Erfolg abhängt. Alle Schülerinnen auf derselben Stufe müssen ein und dieselbe Art der Arbeit und ein und dieselbe Übung an solcher Arbeit haben.
2. Der Handarbeitsunterricht soll so betrieben werden, dass er die ganze Klasse beansprucht. Der Lehrer muss die Belehrung an die Gesamtheit der Schülerinnen richten. Er muss zugleich für alle da sein, indem er für jeden ist und für jeden, indem er für alle ist. Er gehört der Klasse, nicht dem einzelnen.
3. Der Handarbeitsunterricht muss allgemeinbildend und erzieherisch wirken. Er soll mit dazu dienen, die Hausfrau auszubilden. Er soll das Mädchen befähigen, alle häuslichen Geschäfte mit Einsicht, Umsicht, Überlegung, gesundem Urteil zu vollziehen.» (ebd.)

Auch Schallenfelds Zielsetzungen orientieren sich an der Rolle der Frau als Mutter und Hausfrau. Die Forderungen sind im Kontext der Zeit zu verstehen. Sie relativieren die vorausgehenden, teils modern wirkenden Forderungen. Trotz der Beschränkung auf die «häuslichen Geschäfte» bleibt bemerkenswert, dass diese durch die Forderung nach fachspezifischer und allgemeiner Bildung stark aufgewertet werden. Im Gegensatz zu andern (z.B. Herbartianer) geht bei Schallenfeld der Bildungsanspruch über die rein manuelle Tätigkeit hinaus. In andern Theorien und in der Praxis wurde jedoch das Fach nur als «Handarbeit» im engeren Sinne betrachtet, d.h. als Fach verstanden, das

nur aus wenig reflektiertem und oft auch nicht schöpferischem praktischem Tun bestand. Da dies bis in die neuere Zeit und teilweise bis heute so ist, haftet dem Fach wohl eine traditionelle und altmodische Note an. Dies ist nicht zuletzt deshalb so, weil mit den Überlegungen von Kettiger, Weissenbach und Schallenfeld, die zum Schulobligatorium des Fachs geführt haben, immer auch die problematische Forderung nach Disziplinierung der Frauen für Haushalt, Heimarbeit und Industrie verbunden war.

2.1.2 Entwicklungen um die Jahrhundertwende

Einflüsse der Reformpädagogik

Die Reformpädagogik brachte für das Fach neue Impulse. Es waren vor allem die Bestrebungen der Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung, die neue Ideen generierten. Die Reformpädagogen wollten nicht mehr den Stoff, sondern das Kind im Mittelpunkt sehen. Diese Sichtweise war ein Aufbruch für die Schule im Allgemeinen, aber auch für das hier untersuchte Fach. Pädagogische Überlegungen wurden als bedeutsamer betrachtet als der zu vermittelnde Stoff. Das Kind sollte Ausgangspunkt des Unterrichts werden.

Einflüsse der Kunsterziehungsbewegung

Durch die Kunsterziehungsbewegung, die ab 1888 von Deutschland ausging, kam eine neue Richtung in die Bildungsbestrebungen. Die Betonung des musischen Elements ist hier zu verorten. Die Beschäftigung mit Kunst und Kunstwerken sollte bei den jungen Menschen schöpferische Kräfte in den unterschiedlichen Fächern wecken und entwickeln. Die Idee war, eine ästhetisch-künstlerische Bildung anstelle der reinen Wissensvermittlung anzustreben. «Auf den Kunsterziehungstagen 1901 in Dresden, 1903 in Weimar und 1905 in Hamburg wurden die neuen Ideen vorgetragen und diskutiert.» (ebd., S. 32)

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde durch diese Ideen auch dem Unterrichtsfach Handarbeiten eine neue Prägung gegeben. Durch die damalige Diskussion über «die Kunst im Handwerk» (Paul Jessen 1902) ergaben sich pädagogische Konsequenzen. Das Bestreben, das Nützliche mit dem Schönen zu versöhnen und den Sinn für die ästhetische Bedeutung der Dinge in der täglichen Umgebung zu aktivieren, wurden ins Zentrum gerückt. Kunst und Gewerbe sollten nach langer Trennung wieder zusammenfinden. Der Sinn für echte Materialien, das Verständnis und die Empfindung für echte Techniken, echte handwerkliche Arbeitsweise, echte Gebrauchsformen sowie die Farben waren die Themen, die die Reformer der Kunsterziehungsbewegung diskutierten. Es wurden Gedanken über Proportionen und gestalterische Mittel

ausgetauscht: Die Suche nach Harmonie zwischen Ruhe und Bewegung war typisch für diese Zeit. Es herrschte die Vorstellung, es müsse in jeder Gestaltung ein Gleichgewicht vorhanden sein. Unter Echtheit verstand man, dass Naturmaterialien bearbeitet werden sollten. Diese Idee war verbunden mit der Vorstellung, es gebe ein Richtig und Falsch, die Regeln wurden normativ angewandt. Aus heutiger Sicht wird dieses Fachverständnis als zu eng und unvollständig eingestuft (vgl. Fachmodelle ab den 1980er Jahren). Jessen forderte dazu auf, auch die Handarbeiten nach den genannten Gesichtspunkten anzuleiten. Dazu sagt er: «Das behagliche Ornament führt freilich auch die Frau nicht zur Kunst; ebenso wenig aber die mechanischen Arbeiten für den baren alltäglichen Bedarf. Sollte man hier nicht für gesunde Handwerkskunst im Kleiderbau vorbereiten können, für das eigentlichste Arbeitsgebiet der Frau?» (Jessen in Sommerfeld 1978, S. 32)
Mit dem «behaglichen» Ornament wird hier dem rein Dekorativen eine Absage erteilt. Jessen vertritt die Position, dass Kunst mehr als Verzierung sein müsse, und dass das immer wiederkehrende Tun der alltäglichen Verrichtungen für die Frau nicht genügen könne. Da findet er in der «gesunden Handwerkskunst» ein Themengebiet für sie: Der Kleiderbau als das «eigentlichste» Arbeitsgebiet! Es soll und muss für die Geschlechter unterschieden werden, diesen werden ihre jeweiligen Gebiete zugeordnet. Warum das Thema der Frau das Gebiet der Bekleidung sein soll, wird nicht erklärt.
In der Zeit der Kunsterziehungsbewegung arbeiteten viele Künstler als Kunsthandwerker und Entwerfer für die industrielle Produktion. Begründer der Bewegung plädierten dafür, dass «Grundlage(n) aller gesunden Kunst das Handwerk» (Jessen 1902) sei. Das Ziel sei nicht in erster Linie ein Wissen, sondern die Erweckung und Stärkung der Beobachtungsgabe und des Empfindungsvermögens als Grundlage der Geschmacksbildung und der Empfindung für Werte in Kunst und Kunsthandwerk.

Johanna Hipp griff die Anregungen der Kunsterziehungsbewegung auf und verfasste ein Buch mit dem Titel «Handarbeit der Mädchen – Reformpläne». Dieses Werk wies den Weg zu einem Handarbeitsunterricht mit neuen Bildungszielen. Das Fachkonzept beinhaltete die Idee, das Schöne in jedem nützlichen Gegenstand zu verwirklichen. Hipp forderte die «Ausbildung und Pflege des Formen- und Schönheitssinns» (Immenroth 1970, S. 122) und wollte individuelle Gestaltungsmöglichkeiten der Massenanfertigung entgegenstellen. Es ging der Reformerin auch darum, die Allgemeinbildung in Belange der Ästhetik zu erweitern.

«Damit ein Klassenunterricht gewährleistet bleibt und jedes Mädchen seine grösstmögliche Förderung erfährt, schlägt sie vor, jede Aufgabe so zu fassen,

dass sie nicht nur eine, sondern viele Lösungen anbietet. So soll das gemeinsame Ziel und die gemeinsame Besprechung die Geistestätigkeit der Schülerinnen nach einer Richtung lenken, und trotzdem soll jede ihren besonderen Weg einschlagen: Das Geschickteste (Kind) wählt sich eine komplizierte, das Langsamste eine einfache Lösung. Da alle während der Besprechung gemeinsam nach Lösungen suchen, sind jedem Kind auch Lösungen bekannt, die es selber nicht ausführt und bei Verständnis- und anderen Hauptfehlern kann jederzeit die Kritik der ganzen Klasse herausgefordert werden.» (Sommerfeld 1978, S. 33)

Das Individualisieren ist für die Zeit nach der Jahrhundertwende eine nicht selbstverständliche Unterrichtsform. Mit der Formulierung «wählt sich eine komplizierte …» stellt sich die Frage, inwiefern Kinder ihre Möglichkeiten richtig einschätzen. Hier muss gefragt werden, ob Kinder ihrem Können entsprechend eine Arbeit auswählen können. Dazu wird ja bereits das Durchschauen des ganzen Ablaufs einer Objektidee vorausgesetzt, Schwierigkeitsstufen einer komplexen Arbeit können wohl von einem Kind nicht vorgängig überblickt werden. Andere Kriterien dürften für das Kind bei einer Selbstwahl bedeutsamer sein.

In den durch die Reformpädagogik geprägten Schulen jener Zeit wurden einfache Gegenstände für den Hausgebrauch hergestellt oder ausgebessert. Die gestalterische Tätigkeit sollte Freude an Formen- und Farbensinn wecken.

Hipps Gedanken wurden von Margot Grupe in ihrem 1910 publizierten Buch weiterentwickelt. Sie ergänzte das vorliegende Modell um weitere Inhalte und betonte, dass die Arbeiten der Frauen im Gesamtzusammenhang der Kultur stehen müssten. Gerade die alltäglichen Dinge sind in ihren Augen dazu geeignet, die Kultiviertheit der Frauen zum Ausdruck zu bringen. Mit dem Wecken des Schönheitssinns wollte sie den Geschmack der Frauen, ja «ein neues Kulturbewusstsein, einen bewussten Kulturwillen» (Immenroth 1970, S. 126) fördern. Für die Planung von Aufgaben des Unterrichts fordert sie Folgendes: «Allem voran steht die Frage nach dem Zweck des Gegenstandes. Der Zweck entscheidet die Konstruktion, die Form, bedingt das Material, die Technik, ja selbst die Verzierung.» (Sommerfeld 1978, S. 35) Grupes Idee ist es, jede Arbeit auf die Zweckmässigkeit hin zu konzipieren. Sie stellt auch einen Plan auf, worin stufenspezifische Arbeiten empfohlen werden. So sollen auf der Grundschule einfacher zu bearbeitende Materialien und Ausführungen vorgesehen werden: Die Freude an der Arbeit und die Anerkennung waren ihr Hauptanliegen.

Die Industrialisierung deutete Grupe als einen Kulturzerfall, dem der Mensch entgegenwirken müsse, indem er seine inneren, schöpferischen Kräfte lebendig halten und dem Industrieprodukt seine gestaltete Arbeit entgegenstellen solle. Für sie war der Handarbeitsunterricht eine Kulturaufgabe, die das Ziel

hatte, die Schülerinnen zu einem sicheren Geschmack zu führen. Sie wollte die Mädchen befähigen eine Wohnung geschmackvoll einzurichten und Kriterien für ihre Einkäufe zu entwickeln. Dies war ihre Vorstellung der Selbstständigkeit und Unabhängigkeit der Frauen.
Nach Sommerfeld sind Grupes Anregungen nicht nur von der Kunstbewegung, sondern auch von der Arbeitsschule her geprägt. Er schreibt:

«Ihre Ideen gehen weit über das hinaus, was bisher im Bildungsbereich des Faches lag, denn sie stellt fest, dass die Nadelarbeit lebendig ist in zwei Kreisen: Im Wirtschaftsleben und im Kulturleben. Dazu schlägt sie folgende Themen vor, die im Zusammenhang mit der praktischen Arbeit wenigstens theoretisch erörtert werden sollen: Die Textilwaren in unserem Wirtschaftsleben, ihre Entstehung in Spinnereien, Webereien, Färbereien. Ihre Anfertigung zu Kleidungsstücken im Handwerk, in der Heimarbeit, in der Konfektion. Die Verhältnisse in diesen, ihre Arbeiter, deren Verdienstmöglichkeiten, Lebensführung, Wohnungselend, soziale Fragen. Auch der Verkauf in allen Einzelheiten, im Grosshandel, Zwischenhandel, Einzelverkauf; das Einzelstück und die Massenwaren. Die Ausbildung zur gelernten Arbeiterin, als Lehrling, Gesellin, Meisterin. Die Mode und die Kleidung. Der Einfluss der Mode auf das Wirtschaftsleben, das Aufblühen mancher Fabrikationszweige und das Lahmlegen anderer durch den Wechsel der Mode; das alles sind Abschnitte aus dem Wirtschaftsleben, die so mit dem Volkswohl zusammenhängen, dass die heranwachsende Jungfrau ernsthafte Einblicke in sie tun muss. Es muss dem Mädchen klar sein, dass es immer Verbraucherin, oft aber in mancherlei Art auch Herstellerin und Mitarbeiterin in diesen Gebieten werden kann, und dass es Stellung zu den in sie hineingreifenden wirtschaftlichen und sozialen Fragen nehmen muss, um nicht nur Zuschauerin, sondern tatkräftige Helferin dabei zu sein.
Diese Themen eröffnen den Schülern soziale, ästhetische und ökonomische Aspekte und befähigen sie, bewusst am Wirtschafts- und Kulturleben teilzunehmen.» (ebd., S. 39)

Die Autorin geht von einem Mädchenunterricht aus und sieht die Frau als Konsumentin und Verbraucherin von textilen Waren. Dazu müssen dem Mädchen im Textilunterricht die entsprechenden Kriterien mitgegeben werden. Die Mitgestaltung sieht Grupe vor allem in der Rolle als «Verbraucherin»: Nur wenn ein entsprechendes Wissen um die Zusammenhänge der Herstellung, der Produktion und somit der Bedingungen, unter denen die Waren entstehen, bekannt sind, kann die Konsumentin bewusst entscheiden. Erst dann kann quasi von einem unwissenden Verhalten zu einem bewussten Umgang gewechselt werden, d.h., die Frau als Konsumentin kann entsprechend handeln.
Mit den Aussagen zu den sozialen, ästhetischen und wirtschaftlichen Dimensionen wird ein Gedanke, der bereits bei Schallenfeld anklang, wieder aufgenommen und hier präzisiert. Aus diesem Gedanken entwickelte sich Ende des 20. Jahrhunderts ein Fachmodell (vgl. Mehrkomponentenmodell).

Mit den oben zitierten Angaben Grupes werden die Fachinhalte erstmals differenzierter vorgestellt. Diese bereits vor dem Ersten Weltkrieg aufgestellten Forderungen wurden erst nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgenommen und pädagogisch begründet.
In ihren theoretischen Erwägungen ging es den Praktikerinnen Grupe und Hipp hauptsächlich darum, durch die Gestaltung von brauchbaren Dingen bei den Kindern Form- und Schönheitssinn zu schulen und ein Qualitätsverständnis für Material, Technologie und Ausdruck zu entwickeln.

2.1.3 Strömungen in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts

Die Arbeitsschulbewegung

Anna Mundorff, eine Mitarbeiterin Grupes, rückte in ihrer Methodenreform die Selbsttätigkeit bei der Werkgestaltung in den Mittelpunkt. Dieser in den 1920er Jahren beginnende Ausbau des Fachs zu einem «Werken für Mädchen» wird von Reichel noch deutlicher ausformuliert. Er konzipiert den Handarbeitsunterricht nach Arbeitsstufen. Diese entsprechen zugleich den Altersstufen «vom Spiel über die Spielarbeit zur Alltagsarbeit»[1] (Immenroth 1970, S. 135). August Fröbels (1782–1852) Beschäftigungsidee, die besonders für kleinere Kinder konzipiert war, klingt hier an. Georg Kerschensteiner (1854–1932) brachte Ideen in die Schule, welche die Gedanken der Arbeitsschule sind, wie sie in den Werkschulen des 17. Jahrhunderts, den Vorstellungen der Philantropen, den Industrieschulen des 18. Jahrhunderts und den Erkenntnissen von Pestalozzi und Fröbel formuliert wurden in die Schule. Diese Konzeption wollte ein Minimum an Wissensstoff und ein Maximum an Fertigkeiten und dadurch an Fähigkeiten erreichen. Kerschensteiner brachte Gedanken ein, die als Vorbereitung für die Berufsbildung galten. Er betonte damit die Zielsetzung aus den jungen Menschen verantwortungsbewusste, staatsbürgerlich aktive Menschen zu machen. Ferner ging Kerschensteiner davon aus, dass die Mehrheit der Menschen intellektuell unbegabt sei und darum vor allem durch manuelle Bildung für das Leben vorbereitet werden müssten. Aus dieser Überlegung heraus forderte er für die Volksschule praktische Arbeitsplätze, Werkstätten, Nähstuben usw. Er stellte einen Plan auf, der pro Schulklasse definierte und vorschrieb, was wann herzustellen sei. Kerschensteiner sah die Handarbeit unter dem Aspekt der manuellen Tätigkeit, sein Anliegen war es, die Fertigkeiten der Hände zu schulen.

---

[1] Unter dem Begriff «Arbeit» versteht die Arbeitsschulbewegung des 19. Jahrhunderts im Anschluss an Fröbel «Tun, Tat als Ausdruck, Sich-Darstellen und damit zugleich als Welterfassen». In diesem Sinne umfasst Arbeit alles Gestalten, Formen, Konstruieren, Produzieren, jede praktische und schöpferische Tat. Tat, Selbsttätigkeit wird dem nur rein intellektuellen Aufnehmen von Wissensstoff gegenüber gestellt.

Hugo Gaudig war die von Kerschensteiner geprägte Arbeitsschule zu eng definiert, das Handwerkliche war ihm zu bestimmend. Er sah in der manuellen Tätigkeit die Grundlage für die produktive geistige Arbeit, die für ihn Selbstständigkeit und Selbstbestimmung bedeutete.
Später orientierte sich Kerschensteiner vermehrt an Gaudig und vertrat die Position, dass eine Synthese zwischen manueller und geistiger Arbeit zu erreichen sei (vgl. 1961 und Kap. 2.1).

Maria Montessori machte es sich zur Aufgabe, für die Volksschulkinder Spielaufgaben zu schaffen, welche die seelischen Funktionen entwickeln sollten. Mit den entwicklungsgebundenen Hilfsmitteln wollte sie die Aufmerksamkeit fördern, die Konzentration steuern und fehlerhafte Leistungen auskorrigieren. In ihrem Werk «Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter» zeigt Montessori Übungen und Arbeitsmittel, welche die Entwicklung der Feinmotorik optimal fördern. Sie stellt mit ihren Anregungen quasi-therapeutisches Material vor, das bezweckt, durch Übungen mit der Hand Entwicklungen zu steuern und anzuregen. Diese Ideen sind später in anderen Modellen (Basisfunktionsschulung u.a.) wiederzufinden.

Der Jugendstil

Die Impulse, die aus dem Geist des Jugendstils kamen, konnten sich erst nach dem Ersten Weltkrieg voll entwickeln. Während des Kriegs wurde der Unterricht auf die praktischen Bedürfnisse ausgerichtet. Verfügungen der Regierungen bestimmten, was in der Zeit der Not und des Mangels herzustellen war (vgl. Joris 1992, S. 135–181). Sophie Taeuber-Arp (1889–1943) leitete ab 1916 die Textilklasse der Kunstgewerbeschule Zürich. Sie publizierte ein Werk, das zum Entwerfen von Textilflächen auch in den Volksschulklassen Verwendung fand. Ihre künstlerischen Ansätze waren der Konstruktivismus und die Materialgerechtigkeit als Konzepte der Gestaltungslehre.

E. F. Reichel stellte Fragen der Produktion nicht nur in den Zusammenhang der Geschmacksbildung, sondern thematisierte auch Konsumentenerziehung. Es wurden z.B. Herstellungskosten-Berechnungen eines gefertigten Gegenstands gemacht und mit dem Preis aus dem Warenangebot des Textilmarkts verglichen. Er entwickelte ein Modell, das eine Arbeitsteilung in der Schule vorsah, mit dem Zweck, Produkte herzustellen, die für Kinder- und Waisenheime weiterverwendet werden konnten. Mit diesem Prinzip sollten Möglichkeiten künftiger Berufstätigkeit aufgezeigt werden, um damit den Schülerinnen die Berufswahl zu erleichtern.

2.1.4 Konzeptansätze bis 1980

Einflüsse nach den Weltkriegen

Mit den Werken von Ruth Zechlin wird ab 1932 ein erstes Fachdidaktik-Konzept[2] erstellt. Ideen aus den 1920er Jahren sind darin wiederzufinden. Das Erlernen von Technologien, das bislang den Hauptinhalt des Fachs ausgemacht hat, soll jetzt nur noch Mittel zur Lösung von Gestaltungsaufgaben sein. Auch das Flächengestalterische soll nicht mehr im Zentrum stehen, sondern hat neu im Zusammenhang mit der Gesamtgestaltung eines Gegenstands zu geschehen. Zechlin regt an, nicht nur die traditionellen Verfahren, sondern weitere Materialien zu gebrauchen. Ihr Ziel ist es, den Mädchen eine möglichst breite Palette von gestalterischen Möglichkeiten aufzuzeigen, die die künstlerische Ausdrucksfähigkeit aufbauen und über die Aufgaben als Frau und Mutter hinaus reichen sollen. Sie stellt das individuelle Schaffen ins Zentrum, das von gebrauchsfähigen und schönen Gegenständen weg, zu zweckfreiem Tun mit Textilien und verwandten Materialien führt. Diese Öffnung regt ein weiteres Modell an: Die zweckfreie, schöpferische Tätigkeit im Interesse des persönlichen Ausdrucks mündet später in die Idee der Ästhetischen Erziehung. Zechlin will mit ihrem Ansatz ein Gegengewicht zur Intellektualisierung setzen: Werken soll Freude machen und entspannend wirken. Zu den Aufgaben des Werkunterrichts sagt sie: »So mancher wäre innerlicher freier und natürlicher, wenn er wieder mehr werken und mit den Händen gestalten könnte! Denn das werkliche Tun macht froh, es befreit und löst Schwierigkeiten und Verkrampfungen in Kindern und in Erwachsenen.» Zechlin, 1950, S. VII). Diese Argumentation findet sich immer wieder, mal wird eher das Therapeutische, mal das für die Zeit notwendige Ausgleichende, mal eher das Ganzheitliche betont. Diese Argumente reichen heute kaum als Begründung für ein Unterrichtsfach, sondern verweisen das Fachgebiet eher in den Freizeitbereich.

Eine weitere Argumentation Zechlins kann als kulturhistorischer Ansatz bezeichnet werden: Sie beschreibt, wie alte Mustervorlagen als Vorbilder für Neugestaltungen dienen können und berichtet mit Ehrfurcht von dem Schaffen der Frauen und den schönen Überlieferungen, die daraus hervorgegangen seien: Kulturhistorische Fachmodelle nehmen hier ihre Anfänge.

---

[2] Es kann nachgewiesen werden, dass ein Austausch zwischen Deutschland und der Schweiz stattgefunden hat. Die Publikationen waren gegenseitig bekannt, es wurden Fortbildungskurse unter Ausbildnerinnen gehalten. Der Zweite Weltkrieg scheint die Ideen der Zeit zuvor wiederum sistiert zu haben. Anstatt das Ziel zu verfolgen, die gestalterische Ausdruckskraft des Kindes zu fördern, wurde die «moderne Sachlichkeit» der zwanziger Jahre von vielen Seiten scharf kritisiert, und man orientierte sich an alten Zielen, die bis zur Einführung des Fachs in den Fächerkanon der Schule zurückreichen.

Wichtig ist ihr auch der Gedanke, dass alle Menschen, d.h. nicht nur die Begabten oder besonders Interessierten handwerklich tätig sein resp. dazu angeleitet werden sollten.

Die 1950er Jahre

In den 1950er Jahren entstehen unabhängig von Zechlin in verschiedenen Zusammenhängen gleichzeitig neue Fachmodelle. Es darf geradezu von einer Aufbruchstimmung in dieser Zeit gesprochen werden. «Die Anstösse dazu kamen aus der veränderten sozialen Stellung der Frau, ferner vor allem auch aus dem einschneidenden Wandel in der gesamten Textilwirtschaft nach dem letzten Krieg sowie dem Strukturwandel in Familie und Haushalt» (Immenroth 1970, S. 243 f.). Es entstehen verschiedene Konzepte, neu wird von Werkunterricht gesprochen, dieser soll für beide Geschlechter offen stehen. Einige Ideen reichen bis ins 19. Jahrhundert zurück, andere nehmen bereits Modelle vorweg, die erst später realisiert werden.

Margarethe Puttkamer stellt sich Ende der 1950er Jahre gegen die Idee, Handarbeitsunterricht sei als «Ausgleichsprinzip» zu den anderen Fächern zu verstehen. Sie betont, dass das Arbeiten mit der Hand für die Entwicklung des Kindes von allgemeinbildender Bedeutung sei.

Das Bauhaus

Eine weitere Richtung schält sich in dieser Zeit heraus: Die Bauhaustheorie kommt, wiederum durch die Kunstgewerbeschulen, in die Volksschulen. Die Methoden, die das Material in den Vordergrund stellen, werden aufgenommen. Vom Material soll die Inspiration ausgehen, experimentelles Tun, ohne Anspruch auf Zweckgebundenheit, soll neue Ideen generieren. Fantasie und Erfindergeist sollten geweckt und schlummernde Gestaltungskräfte hervorgebracht werden. Auch aus diesem Ansatz werden Modelle generiert: So ist die Idee, Materialien frei zu kombinieren und den freien und gestalterischen Ausdruck vor die Wissensvermittlung zu stellen, favorisiert worden. Die geschichtlich gewachsenen Fachdisziplinen, die durch ihre je spezifische Herkunft unterschiedliche Gewichtungen und unterschiedliche Bedingungen aufweisen, werden mit diesem Ansatz durchmischt, Grenzen aufgeweicht und damit Differenzen zwischen den Fächern unterschiedlich wahrgenommen. Diese Konfusion verhindert eine differenzierte Fachdiskussion.

Letzter Versuch, Mädchenbildung zu installieren

Ein weiterer Gedanke kommt in den 1950er Jahren ins Spiel: Mit dem noch jungen Fach Hauswirtschaft wird die Thematik des «Familienhauswesens» wieder aktuell. Es gibt Meinungen, die Mädchenbildung müsse entsprechend dem wieder erstarkten traditionellen Rollenbild in den spezifischen Fächern

zusammengefasst werden Diese Orientierung bringt jedoch keine Anregung für eine Fachentwicklung hervor.

2.1.5 Überblick über die Geschichte der Fachmodelle

Mit dieser Zusammenstellung der Fachentwicklung von der Zeit der Facheinführung 1835 bis in die 1980er Jahre kann eindrücklich aufgezeigt werden, wie das Unterrichtsfach Textiles Gestalten von den vorherrschenden Meinungen der jeweiligen Zeit geprägt wurde: Das Fach steht im Kontext von pädagogischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Faktoren und deren Vorstellungen. Ähnliche Ideen konnten zu einer bestimmten Zeit an verschiedenen Orten entstehen. Im deutschsprachigen Europa bestand seit der Fachbegründung ein Austausch, der die Fachentwicklung gegenseitig prägte.

Die Ideen der Reformer und Reformerinnen waren oft sehr weitsichtig. Bemerkenswert ist, wie ähnliche und gegenläufige Begründungen und Denkstile nicht nur einmalig, sondern als wiederkehrende und modifizierte, teils in unterschiedlicher Kombination kontroverse Argumentationslinien in anderen Kontexten und trotz zeitspezifischen Unterschieden immer wieder hervortreten. Dies sind:

1. Die Untrennbarkeit von praktischem und intellektuellem Handeln, bzw. die Förderung der intellektuellen Entwicklung durch gestalterisches Tun
2. Die Bedeutung der ästhetischen Erfahrung im gestalterischen Tun, bei durchaus unterschiedlichen Begriffen von Ästhetik
3. Betonung der Nützlichkeit vs. Vorstellung des zweckfrei Schöpferischen
4. Die Verbindung mit kulturellen Kontexten der Entstehung des Textilen
5. Der Vorrang der Materialität
6. Disziplinierung vs. Anregung zu selbstverantwortlich-schöpferischem Tun
7. Geschlechtsspezifische Bildung und Disziplinierung vs. Pädagogische Grundlage der Entwicklung von Kindern unabhängig vom Geschlecht.

Die seit Anfangs des 20. Jahrhunderts vorhandenen, sich mehr oder weniger durchsetzenden und zum Teil wieder in Vergessenheit geratenen Ansätze wurden von weiteren Autorinnen und Autoren in der Zeit ab 1980 als idealtypische Modelle skizziert und weiterentwickelt. So konnten erste Ansätze und Ideen dem Mehrkomponentenmodell, dem Kulturhistorischen Modell sowie dem Modell der Ästhetischen Erziehung (vgl. nächstes Kapitel) zugeordnet werden. Obwohl die Exponentinnen und Exponenten der verschiedenen Fachmodelle noch nicht explizit von Modellen oder Konzepten sprechen, bringen sie sie jeweils in Verbindung mit Fachentwürfen sowie impliziten und expliziten pädagogischen Theorien, die der Zeit entsprechen.

Die nachstehende Tabelle gibt einen Überblick über die wichtigsten Aspekte der Fachmodelle und deren Auswirkungen:

	Fachbezeichnung	*Fachmodell*	*Davon geblieben bis 21. Jahrhundert*
Vor 1900	Handarbeit	Mädchenfach als Vorbereitung auf die Rolle als Hausfrau und Mutter Praktisch – handwerklich – technologische Zielsetzungen: Sachgemässer Umgang mit Material, Verfahren und Werkzeug Schule der «weiblichen» Tugenden wie Fleiss, Ausdauer, Sorgfalt und Geduld Gebrauchsfunktionen und Alltagsbezug im Mittelpunkt: Wirtschaftlichkeit, Nützlichkeit	Technologischer Aspekt Verschiedene pädagogische Konzepte zwischen Disziplinierung und Selbstdisziplin, für beide Geschlechter Alltagsbezug, Nützlichkeit
Um 1900	Handarbeit	Reformpädagogik: Einflüsse der Kunsterziehungs- und Arbeitsschulbewegung Kind, hier Mädchen, bekommt andere Gewichtung, Anfang des Individualisierens Das Schöne in jedem nützlichen Gegenstand wird thematisiert Kulturorientierung, Geschmacksbildung, Zweckmässigkeit Wirtschaftsfragen	Funktionaler, ästhetischer, wirtschaftlicher Aspekt Individualisieren
20er Jahre	Handarbeit	Werken als Fach Selbsttätigkeit der Schülerinnen Schulung der Hände, entwickeln von Fertigkeiten; auch therapeutische Ansätze Konstruktivismus (der Gestaltungslehre)	Basisfunktionsschulung, Vorstellungen von «Ganzheitlichkeit» zwischen Ausgleich und Therapie
50er Jahre	Handarbeit	Das Musische Öffnung, Erweiterung der Materialien und Verfahren Persönlich, künstlerischer Ausdruck; zweckfreie, schöpferische Tätigkeiten Experimentelles Tun Kulturhistorischer Ansatz	Kulturhistorischer Aspekt Allgemeinbildung Materialität im Zentrum Ästhetik, Kunst, Experiment

2.2 Blicke zurück: Zwei Lehrerinnen erinnern sich. Von der Dialektik des Nutzens unter wechselnden Bedingungen

Zwei inzwischen über 80-jährige pensionierte Lehrerinnen, Helene Seiler und Madeleine Frutiger (Namen geändert), unterhalten sich vor einem laufenden Aufnahmegerät in Frau Seilers Stube. Elisabeth Eichelberger, Dozentin für Textiles Gestalten an der Pädagogischen Hochschule Bern, interessiert sich für die Erfahrungen der beiden Frauen mit dem Wandel des einstigen Fachs «Handarbeiten». Sie haben diesen Wandel als Lehrerinnen und bei der Mitarbeit an Lehrplänen miterlebt und mitgestaltet. Anstelle einzelner Interviews findet das Gespräch mit beiden gleichzeitig statt, weil die Befragten sich seit langem kennen und teilweise in denselben Schulhäusern gearbeitet haben. Das gemeinsame Gespräch ermöglicht beiden, Bezug zu nehmen auf die Äusserungen der je andern. Auf diese Weise kommen unterschiedliche Sichtweisen der gleichen Sache in unmittelbarem Bezug zueinander zum Ausdruck.

Der Werdegang der beiden Lehrerinnen reicht in ihren Erzählungen zurück in die 1930er Jahre, als sie selber Schülerinnen waren, die sich jedoch damals noch nicht kannten. Über die unterschiedlichen Biografien ist folgendes bekannt: Madeleine Frutiger ist 1922 in einer kleinbäuerlichen Familie geboren, besuchte die Primarschule in einer bernischen Kleinstadt, absolvierte anschliessend das Arbeitslehrerinnenseminar und war seither als Handarbeitslehrerin, später Lehrerin für Textiles Gestalten genannt, tätig. Die 1926 in derselben Stadt als Tochter eines Büroangestellten aufgewachsene Helene Seiler absolvierte die Sekundarschule und wurde anschliessend Primarlehrerin. Handarbeiten bzw. Textiles Gestalten war also eines von mehreren Fächern, die sie als Lehrerin unterrichtete. Dies ist auch der Grund, dass fachspezifische Inhalte zumindest in ihrer Berufsbiografie eine geringere Rolle spielen und daher im folgenden Text weniger ausführlich zur Sprache kommen werden als bei Frutiger, deren erzählte Erfahrungen im Dialog mit Seiler besonders deutlich hervortreten.

Die Erinnerungen, welche die Befragten zu Protokoll geben, sollen hier gedeutet werden als lebensgeschichtliche Rekonstruktionen, die im Gespräch vor dem Hintergrund ihrer späteren Erfahrungen gemacht werden. Gemäss welcher pädagogischen und fachdidaktischen Logik, so die zentrale Forschungsfrage, haben die beiden Lehrerinnen in ihren Unterrichtskonzeptionen auf die zahlreichen, das Fach in besonderer Weise tangierenden gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte reagiert? Wie haben sie Legitimationskrisen des Fachs wahrgenommen, wie sind sie damit umgegangen, und in welchem Zusammenhang steht dies mit ihrem lebensgeschichtlichen Erfahrungshintergrund? Waren sie an Innovationen beteiligt, und welchen

Stellenwert hatten fachdidaktische Modelle und weiterführende Reflexionen über ihr tägliches pädagogisches Handeln im Textilunterricht?

2.2.1 Versagensangst oder Sinnstiftung: Kontrastive erste Erfahrungen

Das Stricken prägt die Erinnerung beider Lehrerinnen an ihre ersten Kontakte mit dem Handarbeitsunterricht als Schülerinnen: «Im Jahr 1934 im Frühling», erzählt Frau Seiler, sei sie erstmals zur Schule gegangen, «und dann hat man natürlich sofort mit Stricken begonnen». Die Selbstverständlichkeit, dass Mädchen strickten, wurde freilich nicht nur in der Schule vermittelt, andere beherrschten die Technik bereits im Vorschulalter, was Helene Seiler «von Anfang an ins Hintertreffen» geraten liess: «Ja, ich konnte es noch nicht von zu Hause her. Und dann gab es immer Schülerinnen, die furchtbar schnell waren». In dieser kurzen Sequenz wird nebenbei gleich die generelle Bedeutsamkeit des Herkunftsmilieus für die Entwicklung schulischer Leistungen und Fähigkeiten deutlich: Wo nicht schon wichtige Grundsteine zu Hause gelegt worden sind, sehen sich Kinder vom ersten Schultag an konfrontiert mit Defiziten, die sich vor der ganzen Klasse manifestieren und Versagensängste auslösen können, im vorliegenden Fall geronnen zum Bild von den «furchtbar» schnell strickenden andern Mädchen. Der Druck ist so gross, dass sie in der Verzweiflung Trost bei höherer Stelle sucht: «Jedes Mal, wenn wir eine neue Arbeit begonnen haben, sei es eine Stickerei oder eine Strickerei, habe ich schnell unter dem Pultdeckel gebetet, der liebe Gott solle mir jetzt doch bitte helfen, dass ich dieses Mal nicht die Letzte sei.» Doch ging es bei der Vorbereitung auf das bürgerliche Hausfrauendasein wirklich ausschliesslich um Geschwindigkeit? Eine Nachfrage der Interviewerin bejaht Seiler und ergänzt: «Schnelligkeit und natürlich auch die Art der Strickerei, ob sie zu lang war oder nicht.» An dieser Stelle greift die um einige Jahre ältere Madeleine Frutiger präzisierend ein: «Exakt» habe die Arbeit sein müssen, und Helene Seiler bestätigt: «Ja, schnell und exakt, ja ja. Das musste so sein.» Schnelles und exaktes Herstellen einer Sache entspricht in letzter Konsequenz der Logik heimindustrieller Produktion. Dieser Konzeption von Handarbeiten liegt also entweder die Vorstellung des Erlernens einer Erwerbsarbeit zugrunde oder der Fertigkeiten einer Hausfrau, die für die Familie herstellen kann, was nützlich oder schön ist und das Budget, oder im vorliegenden Kontext eher das Haushaltungsgeld, schont, indem es günstiger ist als wenn es fertig gekauft würde – zumal in dieser Zeit kaum mit heute vergleichbare Billigprodukte auf dem Markt waren.

Während für Helene Seiler, die erst als Schülerin mit dieser Logik konfrontiert wurde und daher nicht einen über die reine Kompetition hinausreichenden

Sinn des Strickens erfahren hatte, war die Ausgangslage bei Madeleine Frutiger eine andere. Die um vier Jahre Ältere gehörte zu jenen Mädchen, die bei Schuleintritt bereits stricken konnten. Damit hatte sie nicht nur einen Vorteil im Strickwettbewerb der Klasse, sondern eine ganz andere Erfahrung des damit verbundenem Sinns in Form von unmittelbarer Anerkennung: «Ich bin 1930 in die erste Klasse gegangen und ich habe sogar bereits Socken gestrickt, bis jeweils zur Ferse, dann hat meine Mutter die Ferse gemacht, bevor ich zur Schule ging[3]. Wir sind sechs Kinder gewesen, und wir haben es doch lernen müssen.» Madeleine Frutiger repräsentiert also die Mädchen, die bei Schuleintritt bereits stricken können und die darum wohl auch schneller sind als die andern. Doch eine wohl noch bedeutsamere Differenz zu Helene Seiler betrifft die unmittelbare Erfahrung von Sinn, den Madeleine Frutiger mit der Tätigkeit verbindet: «Und was ich nachher in der Schule gelernt habe, da ist meine Mutter sehr froh über alles gewesen, was ich nach Hause gebracht habe.» Hier wird klar, dass es beim schnellen und exakten Stricken, aber auch bei allem andern, das die Mädchen in der Schule im Handarbeiten lernen und herstellen, nicht um einen kompetitiven Selbstzweck wie in Helene Seilers Erfahrung geht, sondern um einen willkommenen Beitrag der Tochter zur Familienökonomie, und dies sowohl vor Beginn der Schulpflicht als auch in den folgenden Jahren, in denen sie für den Haushalt nützliche Gegenstände, Fähigkeiten und Fertigkeiten nach Hause bringen wird.

Die unterschiedlichen ersten Erfahrungen mit dem Handarbeitsunterricht vor dem Zweiten Weltkrieg – so ist bereits an dieser Stelle zu vermuten – werden sich auf die spätere Tätigkeit der beiden Frauen als Lehrerinnen und Lehrplanautorinnen im Handarbeiten bzw. im Textilen Gestalten auswirken und auch die weiteren Deutungen in Bezug auf ihr Schulfach strukturieren. Während die Selbstverständlichkeit, mit der Madeleine Frutiger von Kindsbeinen an strickt und dies als unmittelbar sinnvoll erfährt, keine weitere Begründung für ihre Affinität zum Fach notwendig macht, welches Gegenstand ihrer Hauptausbildung sein wird, ist dies bei Helene Seiler anders. Doch auch die spätere Primarlehrerin hat ein besonderes Interesse am Fach, das ihr allerdings selber als erklärungsbedürftig erscheint: «Das ist eigentlich erstaunlich, denn mein Interesse lag ja absolut nicht beim Handarbeiten, sondern bei allen anderen Fächern», überlegt sie und hält auch eine Erklärung bereit, die durchaus folgerichtig weder den Gebrauchswert der hergestellten Dinge in den Vordergrund rückt noch deren soziale Dimension, sondern die bewusste

[3] Obwohl das Imperfekt in schweizerdeutschen Dialekten nicht existiert, ist der Text von den Transkribierenden teilweise in diese Zeit übertragen worden. Trotz dieser Abweichung vom Prinzip der Wörtlichkeit sind wir beim Interpretieren aus pragmatischen Gründen von dieser Textgrundlage ausgegangen.

Auseinandersetzung mit abstrakten Leistungsmassstäben, das selbstdisziplinierende Ringen mit inneren und äusseren Widerständen. So begründet sie, das Fach sei für sie vielleicht darum «so eindrücklich» gewesen:

«weil ich mühsam gearbeitet habe, ich war eine ganz Langsame, sehr exakt, und verhältnismässig einfallsreich, wenn es um Muster ging, aber einfach ein armer *Chnorzi*. Und diese Gegenstände haben für mich immer noch eine starke Bedeutung, irgendwie, ich spüre immer noch die Stricknadeln im Sommer, die waren ja bekanntlich stählern, und das Garn aus Baumwolle, und vor den Sommerferien hat jeweils Frau Kälin (Name geändert) gesagt, wir sollen sie ganz gut trocken reiben, sonst waren sie nämlich nach den Sommerferien rostig.»

Helene Seilers plastische Schilderung zeigt, inwiefern sich die Erfahrung von Sinn auf Umwegen doch noch einstellen kann: In der Auseinandersetzung mit dem widerspenstigen Material, mit den stählernen Nadeln, die noch immer eine «starke Bedeutung» für sie haben: Die Genugtuung, einfallsreiche Muster realisieren zu können, entschädigt für die Mühsal. Ein «armer Chnorzi» wird mit «eindrücklichen» Erlebnissen oder vielleicht eher Ergebnissen belohnt, die ihre Bedeutung in sich tragen, ohne dass der Sinn im Gebrauchswert offenkundig wird, und sozial erzeugt und verankert ist, wie dies bei Frutigers Beitrag zur Familienökonomie so eindeutig der Fall ist.

2.2.2 Unterschiedliche Konzeptionen von Nützlichkeit

Bei Helene Seiler fallen also die Erfahrungen von Sinn und Nutzen nicht unmittelbar zusammen wie dies in Madeleine Frutigers Erinnerung der Fall ist. Bei ihr steht die Auseinandersetzung mit dem Material im Vordergrund. Geht es dabei auf indirekte Weise doch um ähnliche Erfahrungen? Das führt zur Frage, was überhaupt unter nützlich und sinnvoll verstanden werden kann und soll. Die grundlegende Frage, worin der Sinn und Zweck – und damit auch das oft unterschiedlich verstandene, eher schwammige Motiv des «Nutzens» von Textilunterricht bestehe und bestehen solle, dominiert auch heute oft die Diskussionen über das Schulfach, sei dies in Gesprächen von Laien oder von Fachleuten. Ganz selbstverständlich wird dabei etwa der fehlende Nutzen angeprangert oder umgekehrt die Nützlichkeit des Hergestellten oder des Gelernten hervorgehoben – dies auch dann, wenn keine ökonomische Notwendigkeit oder gar Not im engeren Sinn vorhanden ist.

Die Frage nach sich unterscheidenden Vorstellungen des Nutzens soll anhand des vorliegenden Gesprächsprotokolls exemplarisch rekonstruiert werden als typische Erscheinung für den diesbezüglichen Wandel in den vergangenen Jahrzehnten. Das Augenmerk soll dabei auf das Zusammenwirken äusserer Veränderungen mit dem habitualisierten inneren Veränderungspo-

tenzial der handelnden Personen gerichtet werden: Wie strukturieren die unterschiedlichen ersten Erfahrungen der beiden Lehrerinnen ihre Entwicklung und ihre späteren Position in dieser Frage? Nach dem Zweiten Weltkrieg, spätestens während des wirtschaftlichen Aufschwungs der späten 1950 und der 1960er Jahre, so kann spekuliert werden, könnte Madeleine Frutigers implizites Modell vom Handarbeiten als Stricken für die Familie in die Krise geraten, während die Logik der tendenziell eher zweckfreien Selbstdisziplinierung, welche Helene Seilers Zugang zum Handarbeiten prägt, eher die Chance beinhaltet, unter anderen Umständen eine Kontinuität in der Fachbegründung zu wahren. Freilich sind es gerade manifeste Krisen, die das Potenzial für eine Neuorientierung beinhalten[4], wenn sie bewusst als solche wahrgenommen und reflektiert werden, während unangefochtene Routinen weiterbestehen. Dabei besteht das Risiko, dass unmerkliche und langsame Veränderungen nicht als krisenhaft erkannt werden, obwohl sie es potenziell sind, und dass dabei die notwendige Erneuerung verpasst wird. Was heisst das konkret in Bezug auf die beiden Gesprächspartnerinnen? Angesichts ihrer tief verankerten Orientierung am Sinn durch unmittelbaren familiären Nutzen wird Madeleine Frutiger wohl stärker tangiert, ja vielleicht gar erschüttert sein von wirtschaftlichen Entwicklungen, welche ihre grundlegende Orientierung und ihr daraus hervorgehendes Berufsverständnis als überholt erscheinen lassen. Die Erfahrung der Krise muss bei ihr daher deutlicher gewesen sein als bei Helene Seiler, bei der das Handarbeiten überdies beruflich eine geringere Rolle spielte, weil sie als Primarlehrerin auch noch andere Fächer unterrichtete. Damit rückt aus einer historischen Perspektive die Frage nach den individuellen Folgen des Wandels ins Zentrum: Wie verändert sich Madeleine Frutigers Fachverständnis mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umbrüchen? Hält sie entgegen dem Lauf der Zeit am Alten fest, das sich in ihrer Jugend bewährt hat und wehrt neuere Ansätze expliziter und impliziter Fachmodelle ab? Oder bietet ihr der tendenziell «zeitlosere» Ansatz, den Helene Seiler verkörpert, mehr Halt? Oder geht sie ganz neue Wege? Doch wie hat sie die Veränderung der Bedingungen überhaupt wahrgenommen? Welche Rolle spielt dabei ihre Vorstellung, was warum nützlich ist?

2.2.3 Madeleine Frutigers Versuch, Bewährtes neu zu begründen

In der Tat kommt in Frutigers berufsbiografischen Rekonstruktion einer ersten Erfahrung der Krise des traditionellen Handarbeitsunterrichts ein grosser Stellenwert zu. Plastisch schildert sie die Situation, wie sie schlagartig wahrnimmt, dass Herkömmliches nicht mehr genügt und wie sie in der Rolle als

[4] Zu den lebenspraktischen und methodologischen Implikationen der Begriffe von Krise und Routine vgl. Oevermann 2002.

Lehrerin und ganzer Mensch zugleich gefordert ist, darauf zu reagieren und die akute Krise zu bewältigen. Sie erzählt, wie sie als Lehrerin mit den Mädchen Socken und Hüttenfinken strickte. Und dann geschah es: «Ich bin dort vor der Klasse gestanden und habe gedacht, ja sie sollten eigentlich Socken stricken. Wie erkläre ich ihnen das? Wir haben neu ein Warenhaus gehabt und dort haben sie fünf Paar Socken zum selben Preis wie die Wolle kaufen können, denn es braucht drei Knäuel, zwei reichen nicht. Wie habe ich ihnen das erklären sollen?» In der Schilderung kommt deutlich und auf verdichtete Weise zum Ausdruck, wie ihr plötzlich klar wird, dass Altes, auch von der Schule, vom Lehrplan Vorgegebenes – «wir haben ja dort Socken stricken *müssen*», wie sie zuvor sagt – seinen Sinn verliert und für Lehrerin und Schülerinnen zu einer Pflicht wird, die jeder Legitimation entbehrt: «Sie *sollten eigentlich* Socken stricken». Ihr Erklärungsnotstand ist materiell darin begründet, dass man nun Socken wesentlich billiger kaufen kann. Darin kommt auch ihre habitualisierte Orientierung an der Familienökonmie zum Ausdruck, wo sich eine sparsame Verwendung von Geld mehr aufgrund äusserer als innerer Notwendigkeit aufdrängte. Die deutliche Ausprägung dieser Orientierung ist es also, welche sie die Widersprüchlichkeit der neuen Ausgangslage erkennen lässt und damit einen – wie wir sehen werden – vorerst noch zaghaften Wandel in Begründung oder Konzeption des Unterrichts in Gang setzt. Welche Reaktionsmöglichkeiten stehen ihr zur Auswahl? Wird sie auf bewährte Muster zurückgreifen oder zum Beispiel die selbsdisziplinierende zweckfreie Logik, der Helene Seiler folgt, an die Stelle der unmittelbaren Nützlichkeit des hergestellten Gegenstandes setzen?

Madeleine Frutiger entscheidet sich für folgende Antwort auf den akuten Legitimationsnotstand: «Und ich weiss, ich kam da auf die Idee des Militärs. Ich sagte zu ihnen, vielleicht strickt ihr später nicht mehr Socken für euch, aber ihr habt wahrscheinlich Brüder, so wie ich, und ich musste schon unzählige Socken stricken, weil die Soldaten gestrickte Socken brauchen für das Militär. Das hat ihnen dann gefallen.» Madeleine Frutiger hält also strukturell am Bewährten fest und versucht es inhaltlich anzupassen: Nach wie vor steht der Beitrag für die Familie im Zentrum, obwohl es nicht mehr aus finanziellen Gründen sinnvoll ist, Socken zu stricken, sondern weil so Familienangehörige symbolisch unterstützt werden können. An die Stelle der ökonomischen tritt die gesellschaftliche Anforderung der Landesverteidigung. Mehr als deren ideelle Legitimation ist aber nach wie vor die Solidarität innerhalb der Familie handlungswirksam. Dass auch diese Begründung mittelfristig in eine Krise zu geraten drohte, war wohl bereits absehbar und hätte durchaus auch zu dieser Zeit Einwände aus emanzipatorischer oder pazifistischer Perspektive provozieren können. Dies stand aber offenbar für sie nicht zur Diskussion, und die Krise schien damit vorläufig bewältigt zu sein. Dazu wird auch beigetragen

haben, dass Madeleine Frutiger über die notwendige Glaubwürdigkeit gegenüber den Schülerinnen verfügte. Hätte sie hier argumentativ auf der ökonomischen Nützlichkeit beharrt oder die Legitimation auf der Grundlage der zweckfreien Kompetition übernommen, hätte sich die Krise vermutlich verschärft, wenn sie gleichzeitig am herzustellenden Gegenstand, den Socken, festgehalten hätte. Doch vorerst war das Problem gelöst, da Madeleine Frutiger zwar auf Bewährtes setzte, aber nicht unreflektiert-routiniert, sondern bewusst und als Ergebnis einer inneren Auseinandersetzung. Doch wann würde die nächste Legitimationskrise kommen, die Einheit von Nutzen und Sinn weiter bröckeln?

2.2.4 Von der Ökonomie zum Experiment: Eine authentische Transformation

Im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigt sich, worin die Glaubwürdigkeit von Madeleine Frutigers Problemlösung trotz weitgehend traditioneller Orientierung besteht: Darin nämlich, dass für ihre habitualisierte Logik der Familienökonomie kreatives Handeln notgedrungen immer schon konstitutiv war. Dies zeigt sich, wenn Medeleine Frutiger von der vielseitigen und fantasievollen Verwendung der vorhandenen Materialien durch ihre Mutter erzählt: «Am besten kann ich mich an diese Hemden erinnern, an diese Trägerhemden, die wir gemacht haben». Die Mädchen mussten den Stoff dazu in die Schule mitbringen und Madeleine Frutigers Mutter habe dann jeweils «aus Haferflockensäcklein – wir haben immer Haferflocken gekauft für die Schweinchen, so grosse Säcke voll mit Haferflocken» den benötigten Stoff für die Weiterverarbeitung bereitgestellt. Geradezu zwangsläufig scheint hier die ökonomische Not oder doch zumindest die Knappheit die Tugend kreativer Experimente hervorgebracht und Spuren in den Dispositionen der Tochter hinterlassen zu haben. Diese Erfahrungen waren wohl auch dank den starken Sinneseindrücken so prägend: «Das waren so schöne, angenehme Säcke, Baumwollsäcke, und meine Mutter hat diese jeweils gewaschen und noch einmal gewaschen». Auch die Mutter hat daraus Hemden genäht, und die Tochter hat dies dann in der Schule nach der Vorlage aus der Familie ebenfalls getan: «Dann habe ich so ein Stück zur Schule gebracht, und – in welchen Jahr war ich? – im fünften, im vierten, im vierten, ja.» Die familiäre Logik von Umarbeiten und Wiederverwerten bildet letztlich die habituelle Grundlage dafür, dass Madeleine Frutiger Jahre später eine erneute Krise ihres Fachs virtuos zum schulischen Gesamtkunstwerk zu transformieren vermag. So erzählt sie, wie sie mit einer Klasse aus Abfallsäcken Röcke nähte: «Also damals gab es schon diese Abfallsäcke, und wir haben ausprobiert, wie man ein Röckchen machen könnte. Dann durften sie einander Röckchen machen aus diesen Abfallsä-

cken, und in der Pause gingen sie nach draussen und stolzierten auf dem Pausenplatz umher.» Die provokative Veranstaltung hatte durchaus auch eine ökonomische, verbunden mit einer schulpolitischen Komponente: «Und dann sagten die anderen, um Gottes Willen was macht ihr da? Und sie sagten, Frau Frutiger habe gesagt, wir hätten dieses Jahr kein Geld, und jetzt würden wir es eben mit diesen Plastiksäcken machen, das gehe nämlich ganz gut». Hier gelingen Madeleine Frutiger gleich mehrere Dinge auf einmal: Sie kann die Schulleitung auf fehlende finanzielle Mittel aufmerksam machen. Die Schülerinnen lernen trotzdem Röcke zuzuschneiden und zu nähen, und sie sind überdies Akteurinnen in einem Experiment, das als kleine Provokation die ganze soziale Umgebung mit einbezieht, Routinen durchbricht und damit zur Überprüfung eingespielter Wahrnehmungsmuster führt – in diesem Sinne ein Ereignis mit wahrhaft ästhetisch-künstlerischem Gehalt, das auch zu weiterführenden Reflexionen Anlass bietet und die Vorstellung des Nutzens transzendiert: «Und dann haben sie mir das erzählt und ich sagte, das gebe jetzt sicher einen Aufruhr. Als sie um zwölf Uhr nach Hause gingen, fragten sie, ob sie jetzt diese Röckchen anziehen dürften und damit durch die Stadt nach Hause laufen dürften.» Dem spontanen Experiment kommt so temporär der Charakter von Kunst zu, verstanden nicht als die Herstellung kunsthandwerklicher Dinge, sondern als Ereignis, das den Blick öffnet, Selbstverständliches in Frage stellt und die ökonomische und praktische Sphäre des Utilitarismus hinter sich lässt, denn: «Indem das Kunstwerk ganz dem Bedürfnis sich angleicht, betrügt es die Menschen vorweg um eben die Befreiung vom Prinzip der Nützlichkeit, die es leisten soll.» (Horkheimer und Adorno 2003, S. 167) Charakteristisch ist Madeleine Frutigers unprätenziöse Reaktion, welche dieses subversive Ereignis anstösst und seine Eigendynamik zulässt, ohne den pragmatischen Aspekt dabei aus dem Auge zu verlieren. «Ich sagte dann nur, sie sollten aufpassen, weil es Nadeln drin habe.» Die Gestaltung des weiteren Verlaufs überlässt sie den Schülerinnen: «Sie sagten darauf, ja, ja, die hätten sie gut rein gesteckt. Dann sind sie mit denen gegangen.» Diese authentische Nützlichkeitslogik, die zugleich deren Überwindung ermöglicht, ist bei Frutiger habituell verankert, und es wird sich im Laufe ihres Lebens als Arbeitslehrerin noch mehrfach zeigen, wie souverän sie damit umzugehen weiss. Sowohl die Weiterführung von Bewährtem als auch Experimente und die Suche nach Neuem sind stets begleitet von Reflexionen über Sinn und Zweck dessen, was im Unterricht geschieht. An solche Auseinandersetzungen, etwa im Zusammenhang mit den Krisen des Fachs erinnert sich auch ihre Kollegin Helene Seiler deutlich: «Und diese Überlegungen hast du uns jeweils im Lehrerzimmer mitgeteilt. Das weiss ich noch sehr gut, wie du argumentiert hast und dir Gedanken gemacht hast, warum eigentlich noch, wenn es viel billiger ginge, und du hast überlegt, wie man es ihnen schmack-

haft machen könnte, dass sie einen Sinn dahinter sehen.» Auf subtile Weise zeigt sich in dieser Formulierung das unterschiedliche Verhältnis der beiden Frauen zum Fach: Madeleine Frutiger erlebt die Krise des Fachs, erkennt die Problematik und denkt darüber nach, wie es angesichts der sich verändernden Umstände umgestaltet werden könnte. Helene Seiler, für die als Primarlehrerin das Fach einen weniger zentralen Stellenwert hat, ist zwar von diesen Überlegungen beeindruckt, sie lobt, ja bewundert ihre Kollegin dafür, verharrt in der Bewunderung aber auf einer rein taktischen Ebene, indem sie davon ausgeht, dass es lediglich darum gehe, den Schülerinnen den Unterricht «schmackhaft» zu machen. Madeleine Frutiger tut dies in gewisser Weise auch, allerdings funktioniert das Vorgehen nur dank der eigenen Involviertheit. Ihre Taktik oder besser ihre List beruht darauf, dass sie bei der Motivation etwas nachhilft, um damit autonome Entscheidungen der Schülerinnen zu provozieren. So schildert sie verschmitzt: «Ja, manchmal also war ich ganz gemein. Ich habe etwas ausprobiert und das irgendwo hingelegt. Und dann haben sie gesagt, das sieht noch schön aus.» Madeleine Frutigers Neigung zum Experimentieren mit der Herstellung von Gegenständen folgt auf den Fuss ihre Freude an einem weiterführenden Spiel der paradoxen Intervention: «Und ich habe gesagt, das wollte ich jetzt eigentlich mit den andern machen. Dann sagten sie, das wollen wir auch machen! Ich wollte es ja von Anfang mit ihnen machen, aber das haben sie nie gemerkt.» Ohne dass die Lehrerin dies in professionalisierungstheoretischen Begriffen erläutern könnte oder wollte, zeigt sich hier klar, wie präzis sie wahrnimmt, dass es sich bei pädagogischem Handeln im Rahmen der Schule um eine Gratwanderung zwischen widersprüchlichen Anforderungen handelt. Pädagogische Professionalität (vgl. dazu die Ausführungen Kap. 5.1) besteht gerade darin, im konkreten Fall immer wieder vermitteln zu können zwischen den Anforderungen von Gesellschaft und Schule auf der einen Seite und den Bedürfnissen der Heranwachsenden auf der andern Seite. Wenn die idealen Voraussetzungen, dass Kinder etwas von sich aus und aufgrund ursprünglicher Neugierde wollen, aufgrund von Sozialisationsdefiziten oder aus andern Gründen nicht oder nur schwach vorhanden sind, ist es Aufgabe der Pädagogin, dieses ursprüngliche Interesse wieder zu wecken. Das Wissen, dass dieses Vorgehen zwangsläufig auch eine Komponente enthält, die «gemein» ist, aber schliesslich doch sinnvoll sein kann, zeigt sich in Madeleine Frutigers nicht beschönigender, auch etwas bedauernder intuitiver Einsicht in die Logik pädagogischer Praxis. Demgegenüber ebnet Helene Seilers Vorstellung vom reinen «schmackhaft machen» die Wahrnehmung dieser Widersprüchlichkeit eher ein. Madeleine Frutigers Vorgehen unterscheidet sich von einer reinen «Gängelei» der Kinder letztlich auch dadurch, dass die hergestellten Dinge und deren listige

Präsentation für sie selber ein Experiment mit offenem Ausgang ist, bei dem sie mitfiebert und an dessen Gelingen sie sich selber freut.
Madeleine Frutigers Haltung, durch erfinderisches Handeln aus wenig möglichst viel und Neues zu machen, zieht sich wie ein roter Faden ebenso durch ihre Arbeitsbiografie wie durch ihre Unterrichtskonzeption. Verdichtet in einer rückblickenden anekdotischen Erzählung, thematisiert sie indirekt den untrennbaren Zusammenhang von beidem, indem sie begründet, warum sie auf eine Stelle im Berner Oberland gewissermassen berufen worden sei. In Lauterbrunnen hätten sie nämlich eine Stelle als Handarbeitslehrerin ausgeschrieben und da habe ihr «Herr Hostettler (Name geändert), der Direktor des Seminars, nach Glarus geschrieben, sie würden eine Handarbeitslehrerin suchen und er habe mich empfohlen». Doch was hat Madeleine Frutiger in den Augen des Seminardirektors, der mit seiner Empfehlung schliesslich erfolgreich war, so ausgezeichnet? Offenbar hat sie zuvor einmal Hostettler – ebenfalls auf anekdotische Weise – erzählt, was sie in Glarus, wo sie in einem Waisenhaus dafür angestellt war, die Kinder zu beaufsichtigen, gerade auch noch tat: «Diese Mädchen hatten alle Hosen mit *Bändeln*, die man zubindet. Sie haben dann immer gesagt, sie würden im Turnen ausgelacht. So habe ich allen Pumphöschen genäht, die Sachen abgeschnitten und wieder zusammengenäht». Die Entscheidung zu tun, was sie für vernünftig und notwendig erachtete, fällte sie autonom. Erst nachträglich «ging ich zum Direktor und habe das mit ihm besprochen». Sie hatte offenbar noch weitere Vorschläge, was im Waisenhaus zu tun sei, die sie im Interview nicht erwähnt. Der kontaktierte Direktor liess sich gemäss ihren Erzählungen allerdings stärker von den bestehenden Machtverhältnissen einschüchtern als die junge Lehrerin: «Hören Sie zu», habe er ihr gesagt, «da können Sie nicht viel dagegen tun». In Bezug auf das Waisenhaus habe eine in der Gegend einflussreiche Familie das Sagen, «da können Sie nichts tun». Enttäuscht sei sie gewesen, erzählt Frutiger, aber immerhin hatte der wenig mutige Direktor «dann das Gefühl, ich sei gut und er hat mich empfohlen, und so bin ich gewählt worden.» Charakteristisch für Madeleine Frutiger ist zudem, wie bei ihrem unbürokratischen Eingreifen für die Waisenkinder die Familienökonomie umstandslos mit einbezogen wurde: «Meine Mutter hat mir noch Elastik geschickt, damit ich genug Elastik hatte für die Hosen.» Darin zeigt sich, wie ihr autonomes Handeln die ganze Person umfasst und die junge Lehrerin nicht nur als Trägerin einer bestimmten Rolle handelte.

2.2.5 Familienökonomische Orientierung als habituelle Grundlage für neue Ansätze

Das Prinzip, den unmittelbaren Nutzen als Anlass zu seiner Überwindung durch Innovation – und damit von Nutzen unter anderen Vorzeichen – zu nehmen, bildet also ein Strukturprinzip in Madeleine Frutigers Handeln als Arbeitslehrerin. Gelingen kann darauf aufbauender Unterricht aber nur dadurch, dass sie die eigene Sicht vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklungen immer wieder kritisch reflektiert, den Gegenstand des Unterrichts aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und den Produktionsprozess als ganzen im Auge behält. Das zu Beginn der 1980er Jahre in Fachkreisen rezipierte «Mehrkomponentenmodell» (vgl. Kap. 3.2), das im deutschsprachigen Raum erstmals seit den reformpädagogischen Ansätzen der Vorkriegszeit pädagogisch-didaktische Konzeptionen in Bezug auf das Fach formulierte, die über das unreflektierte Erlernen der Technik hinaus reichten, fiel bei Madeleine Frutiger auf fruchtbaren Boden. Dies wohl darum, weil es ihrer pragmatischen Haltung entsprach, mit der sie neuen Problemen auf verschiedenen Ebenen begegnete. Ohne es explizit zu nennen, enthalten ihre Schilderungen des Unterrichts immer wieder Elemente dieses Modells, mit dem sie durch die Lektüre von Fachzeitschriften und anlässlich von Weiterbildungskursen bei der Autorin dieses Modells in Kontakt kam. Auf welche Weise Erkenntnis erst entsteht beim Zusammentreffen von theoretischem Modell und habitualisierter Disposition, bei der anfänglich die Worte dazu fehlen, kommt deutlich zum Ausdruck, wenn Madeleine Frutiger auf die Frage von Elisabeth Eichelberger, ob sie die Fachzeitschriften abonniert habe, sagt: «Ja, ja. Und ich habe irgendwie –, mir ging irgendein Licht auf, als ich das gelesen habe». Ein Licht aufgehen kann einem nicht bei der Lektüre eines Textes, der nirgendwo an den eigenen Alltagstheorien oder impliziten Deutungen anknüpft. Und andererseits braucht es die passenden Worte, welche den (noch) unartikulierten inneren Wahrnehmungs- und Handlungsdispositionen entsprechen.

In Frutigers Erzählung zeigt sich weiter, wie wichtig es in ihrem Unterricht ist, dass nicht einfach ohne weitere Bezüge ein Gegenstand hergestellt wird, sondern dass die Schülerinnen einen möglichst umfassenden Prozess erleben und mitgestalten können: «Ich ging mit den Schülerinnen einkaufen. Ich ging zum Schmid und sagte, ich würde dann mit einer Klasse kommen und ich hätte gerne Stoff für ein Röckchen, und was sie dafür Passendes hätten. Zum Bütikofer gingen wir jeweils, zum Schmid und zum Breitenmoser». Diese Vorbereitungen seien notwendig gewesen, erzählt sie, weil sie nur wenig Zeit gehabt hätten. Durch die Vorbereitung hätten sie dann aber jeweils «gut entscheiden» können. Ein solches Vorgehen war keineswegs selbstverständlich: «Am Anfang hiess es in der Stadt, die spinnt, die geht mit ihren Schülern

einkaufen. Aber danach gingen alle.» Die anfänglich skeptisch begutachtete Innovation bewährte sich also schliesslich und wurde auch für andere Lehrerinnen zur Gewohnheit. Letztlich ging es Madeleine Frutiger dabei wieder um den Einbezug ökonomischer Überlegungen, die sie mit der grösstmöglichen Handlungsautonomie zu verbinden suchte. Vor dem Gang ins Warenhaus habe sie mit den Schülerinnen «besprochen, wieviel Geld sie ausgeben durften und wieviel Stoff sie benötigten. Das hätten die Verkäuferinnen immer sehr geschätzt, die Kinder hatten ihre Zettelchen und sagten so viel brauche ich und wenn er so breit ist, brauche ich so viel». Das Erlernen des Umgangs mit Geld, das Streben nach Sparsamkeit richtet sich im Sinne ihrer tradierten Orientierung gegen eine Kultur des Wegwerfens. So versucht sie auch, die Schülerinnen zum Flicken kaputter Jeans zu motivieren: «Ja, einmal habe ich gesagt, sie könnten Jeanshosen mitbringen, um sie zu flicken. Dann haben wir ausgerechnet, wenn wir jetzt die Hosen flicken von so und so vielen Schülern gäbe es so viele Abfallsäcke voll Hosen, die man nun eben nicht wegwirft». Doch hier stösst Frutigers pragmatische Orientierung an einer authentischen Nützlichkeitslogik an Grenzen, die unaufhebbaren gesellschaftlichen Widersprüche kommen zur Sprache: «Dann hat eine Schülerin gesagt, ja das ist eine Überlegung, aber die andere Überlegung ist diese, dass es Leute gibt, die keine neuen Hosen nähen können, die haben jetzt keinen Lohn». Ob die Motivation der Schülerin nun eher in der Erhaltung von Arbeitsplätzen in der Textilindustrie oder im Bedürfnis nach ungeflickten, modischeren Jeans lag, bleibe dahingestellt. Madeleine Frutiger jedenfalls verschliesst sich den Fragen nicht, sondern diskutiert die mit Textilien verbundenen gesellschaftlichen Dimensionen mit den Schülerinnen: «Und dann haben wir über das gesprochen, weil das nämlich auch wieder stimmt.» Madeleine Frutiger hält also nicht an der kontrafaktischen Fiktion von Nützlichkeit fest, wenn die Umstände sich ändern. Diese Offenheit und Fähigkeit, Veränderungen sensibel wahrzunehmen, ist letztlich ebenso verankert in ihrem herkunftsbedingten Pragmatismus, mit dem sie schnell reagieren kann, nachdenkt und neue konzeptionelle Ansätze auf undogmatische Weise in ihr Handeln einbezieht. Demgegenüber ist Helene Seilers bewussterer, ursprünglich gegen Widerstände sich durchsetzender Zugang zum Handarbeiten eher disponiert, einen allgemein-abstrakteren Zugang zum Fach und zu Fachmodellen zu entwickeln.

2.2.6 Handarbeiten – etwas für dumme Mädchen? Überlegungen zur Hierarchie der Schulfächer

So hat sich Helene Seiler als Primarlehrerin, die auch andere Fächer unterrichtete, Gedanken gemacht zum Stellenwert des Handarbeitens innerhalb der Fächerhierarchie und widerspricht dabei dem oft gemachten Dualismus

zwischen Hand- und Kopfarbeit. Häufig, erzählt sie, habe die Idee vorgeherrscht «Kinder, die flink sind im Handarbeiten» würden «sonst nicht so viel» können, nur Handarbeiten, «aber das kann sie jetzt doch wenigstens. Und das ist so total fasch! Je intelligenter, desto geschickter und beweglicher waren sie auch im Handarbeiten, nicht schneller vielleicht, aber einfach erfindungsreicher und auch interessierter etwas selber herauszufinden». Letztlich geht es bei diesen Überlegungen um die Frage nach dem Verhältnis der Gestaltungsfächer zu den «edleren Fächern», wie Seiler sich ironisch ausdrückt: Handelt es sich um eine rein additiv gedachte Ergänzung zu als ebenso einseitig gedachten «edleren», also normalen PISA-relevanten Fächern oder kann von einer fruchtbaren Wechselwirkung ausgegangen werden, welche mehr ist als eine simple Ergänzung?

Die Antwort darauf ist bei Madeleine Frutiger in lebenspraktischen Erfahrungen verankert. Dass abstraktes Denken und konkretes Handeln zusammengehören, ist für sie eine lebensgeschichtlich fundierte Selbstverständlichkeit, die keiner weiteren Legitimation bedarf. Das zeigt sich schon früh: Die meisten jungen Frauen, welche wie sie die Prüfung für das Arbeitslehrerinnenseminar machten, hatten im Gegensatz zu ihr eine Sekundarschulbildung. Dass sie die Prüfung trotzdem bestanden habe, sei «wahrscheinlich weil ich das Tischtuch ausrechnen konnte, wieviel Stoff man für ein rundes Tischtuch braucht». Andere hätten den Rand des Tischtuchs nicht richtig einbezogen, einfach nicht daran gedacht, dass man auf allen Seiten, rund herum «über den Tisch hinaus» einen Rand dazu rechnen müsse. Die Tatsache, dass sie überhaupt das Arbeitslehrerinnenseminar besuchte, war die Folge ökonomischer Knappheit. Denn eigentlich hätte sie Hauswirtschaftslehrerin werden wollen, «aber dort hätte ich 2000 Franken bezahlen müssen im Jahr, das hätten meine Eltern nicht *vermögen*». Und dort verkörpert sie in der Fortführung lebensgeschichlicher Erfahrung die innovative Anpassung einer authentischen Logik der Nützlichkeit an immer neue Umstände, indem sie Überholtes, wo nötig, über Bord wirft.

Doch trotz Madeleine Frutiger und wohl auch anderer innovativer Lehrerinnen gerät das Fach mit zunehmender Dominanz einer Logik des Konsums in Bedrängnis, das traditionelle Frauenfach droht in der Hierarchie der Schulfächer mehr und mehr an Bedeutung zu verlieren. Dies nicht nur in Bezug auf die nicht-gestalterischen Schulfächer und darin enthaltene implizite Hierarchien und Zuschreibungen. Problematisch werden auch die Zusammenarbeit mit und die Abgrenzungen zu den traditionell männlich konnotierten Fächern wie «Werken» und neu dann «Technisches Gestalten». Nicht nur die Art und Weise, bzw. wie zeitgemäss das Fach unterrichtet wird, gerät in die Kritik, sondern die Sache selber, um die es darin geht mitsamt den geschlechtsspezifischen Konnotationen. So erinnert sich Helene Seiler an Diskussionen mit

Lehrerkollegen: «Sie haben einfach probiert uns einzureden, dass das Textile eigentlich nicht wichtig sei. (…) Der Schibler (Name geändert) ist damals in einem ganz aggressiven Fahrwasser geschwommen.» Das Bild des «Fahrwassers», das Helene Seiler hier verwendet, verweist darauf, dass es sich bei der aggressiven Haltung gegenüber dem Textilen mehr um eine gesellschaftliche, womöglich geschlechtstypische Strömung als um eine individuelle Präferenz gehandelt haben muss. Bemerkenswert ist, wie Helene Seiler im Folgenden biografische Elemente in Schiblers Leben als Ursache einer veränderten Wahrnehmung deutet, in gewisser Weise als eine individuelle Emanzipation von gedankenlosem Mitschwimmen in einem die weiblich konnotierten Tätigkeiten abwertenden «Fahrwasser» infolge eigener Vaterschaft. Sie könne sich noch erinnern, als das Kind zur Welt gekommen sei: «Und dann hatten wir plötzlich das Gefühl, er verändere sich jetzt irgendwie. Vielleicht weil er gemerkt hat, dass Frauen eben wichtig sind». Helene Seiler benennt hier einen Prozess des Ausbruchs aus einer unreflektierten Deutungsroutine infolge lebenspraktischer Krisenerfahrung. Das eingeschränkte Weltbild des berufstätigen Mannes ausserhalb weiblich konnotierter lebensweltlicher Zusammenhänge erweitert sich durch die beginnende Vaterschaft.

2.2.7 … und vielleicht ein Ausblick auf die kommenden 75 Jahre

Doch die im individuellen Fall sich einstellende Milde des frischgebackenen Familienvaters ändert nichts an der strukturellen Krise, in die das Fach gerät, dass gesellschaftliche Veränderungen auf Fachinhalte prallen, die je von Deutungen überlagert sind, auf welche sich die Konfrontation vordergründig reduziert: Emanzipation als Gegensatz zur traditionellen Hausfrauenrolle. Damit wird das Handarbeiten als Fach tendenziell als Symbol rückständiger geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung gedeutet, weil sich die sachlich geschlechtsunspezifischen Inhalte des Textilen nicht von der engen Bindung an das Weibliche zu lösen vermögen. Doch das Ende der traditionellen Familie, «nicht länger die ehedem gerühmte Zelle der Gesellschaft» (Horkheimer und Adorno, S. 114), das sich abzeichnet, schafft neben der Befreiung insbesondere der Frauen neue Zwänge, denn «das System der modernen Industrie, (das) von jedem verlangt, dass es sich an es verdingen muss» (ebd., S. 115), führt zu Zwängen, die die Einordnung in die Anforderungen des Systems vor eigene kreative Tätigkeit stellt: «Die Selbstachtung der Menschen wächst proportional mit ihrer Fungibilität» (ebd.). Erst die gesellschaftliche Überwindung geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen und die Emanzipation von knapp werdender und nur noch beschränkt sinnstiftender Erwerbsarbeit (Oevermann 1983) für beide Geschlechter könnten den Blick auf die künstlerischen und damit Erkenntnis erzeugenden Potenziale des

Fachs öffnen. Dies als Chance für Menschen beiderlei Geschlechts zur Sinnstiftung durch die Auseinandersetzung mit Materialien, die ästhetische Erfahrung ermöglichen.

Trotz nach wie vor tief verankerten gesellschaftlichen Zuschreibungen stellt doch Madeleine Frutiger zumindest Ansätze einer Überwindung geschlechtsspezifischer Stereotypen fest: «Aber eben, dass Knaben auch noch Textil machen, das gibt es. Martin Müller in Gümligen (Name geändert) zum Beispiel hat in der Schule Hosen genäht, dann ging er Stoff kaufen und hat zu Hause gerade noch einmal ein Paar genäht, und er hatte Freude daran, und der ist jetzt 22 Jahre alt.» Zugleich bringt Frutiger hier die Freude des Knaben am Selbermachen zum Ausdruck. Doch für welche künftigen Entwicklungen stehen dieser Martin Müller sowie die zahlreichen Schülerinnen, die sich von Madeleine Frutigers Spiel mit der Nützlichkeit unter wechselnden Bedingungen inspirieren liessen, selber kreativ zu werden? Es besteht die Hoffnung, dass gestalterisches Potenzial trotz Erfahrungen entfremdender gesellschaftlicher Entwicklungen mehr realisiert als die kompensatorische Beschäftigung jenes «prototypischen Bürgers», der «in seiner Smartheit ein hobby» hat, das «besteht in der Wiederholung handwerklicher Arbeit, von der er im Rahmen der differenzierten Eigentumsverhältnisse notwendig längst ausgenommen ist. Er erfreut sich ihrer, weil die Freiheit, das ihm Überflüssige zu tun, ihm die Verfügungsgewalt über jene bestätigt, die solche Arbeiten verrichten müssen, wenn sie leben wollen.» (Horkheimer und Adorno, S. 82) Textil- und anderer Gestaltungsunterricht wird immer Gefahr laufen, von rückwärtsgewandten und selbstgerechten Verklärungen vorindustrieller Praktiken eingeholt zu werden. Überlisten können dies Lehrerinnen und Lehrer wie Madeleine Frutiger, die sich selber ebenso wie ihre Schülerinnen und Schüler immer von neuem der Dialektik von Sinn und Nutzen aussetzen. Einblicke in den diesbezüglichen Stand der Dinge geben die nachfolgenden Kapitel.

3 Sechs Fachmodelle aus den Jahren 1980–2005

3.1 Hintergrund und Bedeutung von Fachmodellen

Aus der universitären Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland sind sechs Fachmodelle hervorgegangen, auf die heute im Unterricht Bezug genommen wird oder die zumindest in den Unterrichtsvorstellungen von Lehrpersonen vorkommen. Einige Elemente dieser Fachmodelle knüpfen explizit oder implizit an die in Kapitel 2 vorgestellten geschichtlichen Ansätze an.
Doch was ist überhaupt die Motivation, Fachmodelle zu entwickeln, und warum sind verschiedene Konzepte generiert worden?
Der Zeitraum, in dem die hier vorgestellten Fachmodelle verfasst wurden, ist geprägt von der starken Veränderung des Verhältnisses der Menschen zu den Dingen, insbesondere zu «Gütern» (Schulze 1992, Bourdieu 1984, 1987, Beck 2000 u.a.). Der Gebrauchswert der Produkte und deren Zweckmässigkeit und Dauerhaftigkeit stehen nicht mehr im Mittelpunkt. Erlebniswert, Prestigegewinn und Kurzlebigkeit haben an Bedeutung gewonnen. Mit den Möglichkeiten, sich sehr vieles kaufen zu können, tritt das Selbermachen in den Hintergrund. Die neuen Möglichkeiten in der Folge des Wirtschaftsaufschwungs der Nachkriegsjahre haben auch die Ziele des Textilunterrichts verändert, die zuvor vorwiegend auf die Vorstellung einer bestimmten, eng gefassten Nützlichkeit ausgerichtet waren. Parallel zu dieser Auseinandersetzung über die neuen Bedingungen im Umgang mit materiellen Gütern hat sich die gesellschaftliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern verändert. Dieser gesellschaftliche Wandel fordert für die Schule und hier insbesondere für das Fach Textilunterricht eine Neuorientierung: Die allgemeine pädagogische Forderung nach Vielheit bzw. Vielfalt (Prengel 1995) durch die Bedingungen (post-)modernen Lebens kommt in den meisten Fachmodellen des Textilunterrichts zum Ausdruck. Allen unterschiedlichen Fachmodellen ist der Versuch gemeinsam, eine Theorie zur Fachbegründung und/oder Fachentwicklung aufzustellen. Dabei wird an unterschiedliche sozial- und erziehungswissenschaftliche Theorien angeknüpft. Die Konzeptionen von Unterricht und die damit verbundenen Theorien und Fachvorstellungen unterscheiden sich entsprechend voneinander, weisen aber auch Gemeinsamkeiten und Querverbindungen auf.

3.2 Das Mehrkomponentenmodell

Das Mehrkomponentenmodell haben Gertrud Mosenthin und Wolfgang Royl (1982) im Rahmen eines Forschungsprojekts entwickelt. Es erfordert, dass die Lerninhalte in verschiedene Zusammenhänge gestellt und unter mehreren Aspekten reflektiert werden. Nur so lässt sich aus ihrer Sicht der Textilunterricht als ein mit verschiedenen Dimensionen verknüpftes Fach begründen, das interdisziplinär wirkt. Mit der Intention, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden, werden technologische, ästhetische, funktionale, ökonomische und kultursoziologische Aspekte mit einem Werkvorhaben verknüpft. Die Grundgedanken der Konzeption «Mehrkomponenten» sind im Volksschullehrplan (Kanton Bern) ab 1983 enthalten (vgl. Lehrpläne).

3.2.1 Entwicklungskontext der Modelle

Ab 1970 wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland tertiarisiert. Die Lehrenden an den Pädagogischen Hochschulen erwirkten in Deutschland eine Erneuerung, die auch im Kanton Bern aufmerksam verfolgt wurde. Die Unterscheidung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik brachte neue Ansätze und Impulse für den Textilunterricht. Es entstanden zum ersten Mal wissenschaftlich fundierte Modelle, deren Inhalte sich an erziehungswissenschaftlichen Disziplinen und Theorien orientierten wie z.B. Allgemeine Pädagogik, Allgemeine Didaktik und Psychologie (Herzog 1981).
Die Neuorientierung des Fachs führte zu neuen Lehrplänen für alle Schulstufen in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Sie waren keineswegs einheitlich, sondern ausgerichtet auf die Bereiche, denen das Fach zugeordnet war. Entweder wurde der Textilunterricht als eigenständiges Fach erteilt oder in Verbindung mit den Fächern Kunst, Technik oder Hauswirtschaft.
Der geschlechtsspezifische und der unreflektierte, traditionelle Unterricht, der vor allem textile Techniken vermittelte, wurden abgelehnt. Als zentrales Bezugsfeld des Textilen Gestaltens wurde erstmals Kleidung/Mode genannt. Von verschiedenen Seiten wurde gefordert, dass unterschiedliche Aspekte dieses Themenbereichs, wie im Mehrkomponentenmodell vorgeschlagen, die neuen Inhalte bestimmen sollten.

Als ein weiteres Bezugsfeld wurde «Wohnen» genannt. In der Fachliteratur finden sich nur minimale Ansätze einer Interpretation von «Wohnen», die über «Wohnraumtextilien» hinaus reichen (vgl. Immenroth 1970, Mosenthin 1973). Auch die Fächer Werken und Zeichnen hatten den Themenbereich Wohnen zum Lerninhalt. Textiles Gestalten beanspruchte also nur einen bestimmten

Bereich des Themas für sich. Eine Kooperation mit den anderen Fächern war notwendig. Es war unbestritten, dass auch zur Erschliessung dieses Bezugsfeldes der didaktische Ansatz des Mehrkomponentenmodells Anwendung finden sollte. Über die grobe Aufschlüsselung des Fachs war man sich einig. Hingegen wurden Diskussionen über die Abgrenzung und genauere Bestimmung der Aspekte geführt. Teilweise unklar blieb dabei jedoch, was denn unter dem soziologischen Aspekt zu verstehen sei, in welcher Weise z.B. kultursoziologische oder sozialpsychologische Fragen im Zusammenhang mit Kleidung/Mode konkret zu thematisieren seien.

Für Mosenthin und Royl war aufgrund des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Wandels in den 1970er Jahren eine Neudefinierung des Unterrichtsfachs «Textiles Gestalten» notwendig. Mosenthin spricht in diesem Zusammenhang das Neu-Überdenken von Inhalten, Sinn und gesellschaftlicher Relevanz des Fachs an (vgl. 1971, S. 99). Als Konsequenz wurden die Lernziele den veränderten Lebensbedingungen der Konsumgesellschaft angepasst. Den Schülerinnen und Schülern sollten neu die komplexe Zusammenhänge der betroffenen Dingwelt im Fach aufgezeigt und dabei das Zusammenspiel der im Mehrkomponentenmodell enthaltenen Aspekte bewusst gemacht werden. Um die Ziele zu erreichen, entwickelten Royl und Mosenthin das Mehrkomponentenmodell, welches sich aus der Materialkunde, der Fertigungs- und Gestaltungslehre, der Verbrauchererziehung und der Textilen Alltagskultur konstituierte. Verschiedene Fachpersonen machten sich Gedanken darüber, wie die allgemeingültigen Ziele mit dem Kontext Schule verbunden werden und welche facheigenen Methoden zur Realisierung der gesetzten Ziele entwickelt werden sollten. (vgl. Immenroth 1971, S. 3)

Die Aufgabe des Unterrichts konnte nicht mehr darin gesehen werden, systematisch in die traditionellen Grundverfahren des Strickens, Häkelns, Stickens und Nähens einzuführen. Royl bemerkte kritisch, dass Kindern und Jugendlichen die Gründe zu solchem Handeln nicht mehr einsichtig wären und dass der unzureichende Bezug zur Lebenspraxis bei den Schülerinnen und Schülern zum Eindruck führe, dass vieles von dem, was in der Schule vermittelt würde, für das Leben keine Relevanz mehr habe (vgl. 1982, S. 20). Immenroth bestätigt diese Annahme, wenn sie schreibt: «Dass es keinen fundamentalen Unterschied ausmacht, sondern nur kindgemässer motiviert wird, wenn das Stricken statt am Topflappen am Bärchen eingeübt wird» (1971, S. 4). Sie vertritt aber auch die Meinung, dass Textiles Gestalten nicht als Kunsterziehung mit textilen Mitteln verstanden werden dürfe, deren Ziel allein oder vornehmlich in der Pflege des bildnerischen Gestaltens liege.

Die Vertreterinnen und Vertreter des Mehrkomponentenmodells waren sich einig, dass davon auszugehen sei, dass «Kleidung/Mode» und «Wohnung» als Erfahrungs- und Handlungsfelder jeden Menschen täglich betreffen. Sie

gehören zum Menschen, und in beiden Bereichen zeigen sich wirtschaftliche Spannungen und gesellschaftliche Bewegungen, die in jedes Menschenleben hineinwirken, ohne dass dies immer kritisch reflektiert, interpretiert und sinnvoll gestaltet werden kann. Hier sind Anregungen und Unterstützungen notwendig, und damit ist eine wichtige pädagogische Aufgabe gegeben, die dem Fach seine Bedeutung in der Schule verleiht.

Die Forderung, die beiden Bezugsfelder in den Mittelpunkt zu rücken, ist nach wie vor aktuell, denn Kleidung und Wohntextilien werden heute – gemessen am Gesamtverbrauch – nur noch in geringem Umfang selbst hergestellt. In den beiden vergangenen Jahrzehnten hat sich neben der bereits älteren Textilindustrie eine wachstumsstarke Bekleidungsindustrie entwickelt, die ein Angebot auf den Markt bringt, das nebst der Qual der Wahl für die Verbraucher ganz neue Herausforderungen schafft, denn Kleidung als Industrieprodukt unterliegt neben ästhetischen auch technologischen Bedingungen. Mit der Entstehung eines Kleidungsstückes ist ein komplexes Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren verbunden, das den Laien ohne Information und Aufklärung überfordert und dadurch nicht wirklich frei, d.h. bewusst entscheiden bzw. einkaufen lässt. Doch was gekauft wird, womit man sich umgibt, welcher Mode man folgt und in welchem Masse man dies nach eigenen Ideen formt und gestaltet, prägt die Persönlichkeit massgeblich.

Die Komplexität all dieser Zusammenhänge aufzuzeigen und bewusst zu machen ist in der Konzeption des Mehrkomponentenmodells von Mosenthin und Royl enthalten. Werden die Bezugsfelder Kleidung/Mode und Wohnung bzw. die Erfahrungs- und Handlungsbereiche «Kleiden» und «Wohnen» im oben genannten Sinn zum Thema des Unterrichts, gilt es, den aufgezeigten Implikationszusammenhang didaktisch zu erschliessen und die Verflochtenheit ästhetischer, funktionaler, technologischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlich-kultureller und ökologischer Bedingungen transparent zu machen.

3.2.2 Ziele des Mehrkomponentenmodells

Zu den ökonomischen Zielen

Die Intentionen, die Mosenthin und Royl mit dem Mehrkomponentenmodell verbinden, zeugen von einem neuen Selbstverständnis des Fachs. Neben vielen anderen Zielsetzungen ist ihnen die Verbrauchererziehung besonders wichtig. Einkaufen und Konsumieren dominieren in der westlichen Welt, das «Selber Herstellen» gibt es nur noch in Einzelfällen. Insofern muss es Aufgabe des Unterrichts sein, Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, dass mit der heutigen Massenproduktion den Verbrauchern und Verbraucherinnen eine immense Fülle von Waren zur Verfügung steht, die auch Probleme

schafft. Um sich orientieren und eine Wahl treffen zu können, müssen junge Menschen im Unterricht Massstäbe erwerben, die ihnen helfen, die Freiheit in der eigenen Wahl zu entdecken und selbstbestimmter aus dem Warenangebot wählen zu können. Aus pädagogischer und didaktischer Sicht ist es wichtig, aufzuzeigen und bewusst zu machen, wie durch Werbung, «Konsumfreiheit» in «Konsumterror» umschlagen kann. Es sind Orientierungshilfen notwendig, damit Schülerinnen und Schüler lernen,

– sich kritisch mit Wahlkriterien auseinanderzusetzen,
– eine vernünftige Konsumeinstellung und -haltung zu gewinnen,
– auf folgende Fragen Antworten zu finden und deren Gewichtung einzuschätzen:
  Ist der Gegenstand für den vorgesehenen Zweck geeignet? (funktionaler Aspekt)
  Ist die Fertigung qualitativ gut? (technisch-technologischer Aspekt)
  Ist der Preis angemessen? (wirtschaftlicher Aspekt)
  Ist der Gegenstand geschmackvoll, ansprechend? (ästhetischer Aspekt)
  Ist sein Gebrauch im gegebenen Kontext sinnvoll? (soziologischer Aspekt)

Die Fragen lassen erkennen, dass sowohl für den Kauf als auch für die eigene gestalterische Arbeit grundsätzlich dieselben Beurteilungskriterien anwendbar sind und es hinsichtlich der Lernziele vor allem notwendig ist, die Fähigkeit zu selbstständigem und kritischem Denken zu entwickeln, um ein eigenständiges Urteilsvermögen heranbilden zu können. Dabei gilt es, sowohl die einzelnen als auch die Gesamtheit der genannten Aspekte im Sinne des Blicks auf die angesprochene Komplexität der Themenfelder zu berücksichtigen. Die Gewichtung der Aspekte kann innerhalb der Unterrichtsthemen unterschiedlich sein, mal ist mehr der funktionale oder der technisch-technologische, mal der wirtschaftliche, ästhetische oder soziologische Bezug gefragt. Entsprechend der Gewichtung verlagern sich dann auch die Lernziele des Unterrichtsgeschehens. Für das Leben in der Konsumgesellschaft erachtet Mosenthin besonders diejenigen Lernziele als wichtig, die auch Hartmut von Hentig (1969) benennt (vgl. Mosenthin 1971, S. 101):

– die Selbstbestimmung und Fremdbestimmung des eigenen Konsums,
– das Erkennen von Zusammenhängen von Produktion, Konsum und Güterverteilung.

Hentig fokussiert in seinen Überlegungen vor allem den Zusammenhang von wirtschaftlichen und soziologischen Aspekten. Er meint, dass sich die Konsumentinnen und Konsumenten durch unkritisches Verhalten der Manipulation in Wirtschaft und Werbung aussetzen und Gefahr laufen, die Selbstbestimmung gerade in dem Bereich zu verlieren, der als besondere Freiheit gilt,

nämlich in der Bestimmung über die Verwendung der privaten Mittel, in den Ansichten und Interessen und in der Freizeit. Ihm geht es auch um die Fähigkeit, die Freizeit sinnvoll zu gestalten. Dabei sind auch soziologische Aspekte angesprochen, wie die Forderung nach Kooperationsfähigkeit, sozialer Sensibilität, nach Verantwortungsbewusstsein und dem Verständnis gesellschaftlicher Bedingungen.

Zu den ästhetischen Zielen

Wichtig für das Fach sind auch die ästhetischen Ziele. Schülerinnen und Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln, die eigene Umwelt wahrzunehmen, zu gestalten, zu geniessen, zu kritisieren und zu verändern sowie ein Verständnis für Wirkungen ästhetischer Phänomene zu erwerben. Es sind Ziele, die sich im Sinne von Hentig auch auf die ästhetischen Aspekte des Lebens beziehen:

«Wenn man die als Summe der anerkannten Kunstwerke, als die Objektivationen der durch die Ästhetik bestätigten Gestaltungsgattungen und -prinzipien auffasst, wenn man sie vielmehr schon mit den Wahrnehmungsprozessen beginnen und bis in die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten bis hin zur Mode, zur Reklame, zur politischen Symbolik, zur Stilisierung oder Variation der sozialen Verhaltensformen reichen lässt, dann wird deutlich, welche grossen und wichtigen Bereiche unseres Lebens wir dem Zufall oder der Gewohnheit oder der Manipulation oder der Verödung überlassen: dass unsere ästhetische Erziehung in einem grotesken Missverhältnis zu unserer ästhetischen Beanspruchung steht. … In dem Mass, in dem wir in einer gemachten Umwelt leben, gehört es zur Selbstbestimmung der Menschen, dass sie nicht nur darüber Rechenschaft geben und fordern, warum und wofür und wie etwas gemacht ist, sondern auch vor allem darüber, wie es über ihre Funktion hinaus wirkt. … Der Schüler soll an möglichst verschiedenen Gegenständen auf möglichst verschiedenen Gebieten – auch auf dem der Wissenschaft und der Politik – die Erfahrung von der freien Gestaltbarkeit sowohl der Wahrnehmung wie der Herstellung wie der Wiedergabe seiner Umwelt machen» (ebd. 1971, S. 101).

Zu den technisch-technologischen Zielen

Zu den wichtigsten Zielen im technisch-technologischen Bereich gehören:

- technische Sensibilität
- grundsätzliches Verständnis komplexer industrieller Fertigungsprozesse und ihrer sozial-ökonomischen Bedingungen
- Beherrschung elementarer kulturell relevanter Grundtechniken

In der Praxis soll es nicht darum gehen, Gegenstände anzufertigen, sondern darum, Schülerinnen und Schüler für Zusammenhänge zu sensibilisieren und zu interessieren. Sie sollen lernen, komplexe Prozesse zu verstehen und

Kriterien zu entwickeln, die generell zum Verständnis, zur Wertschätzung und auch zur Kritik einer technisierten Welt beitragen. Indem sie durch Erfahrung von Gestaltungsprozessen in elementare Grundverfahren eingeführt werden, sollen sie deren Grundlagen ebenso kennen lernen wie deren kulturelle Vergangenheit.

Zu den funktionalen Zielen

In diesem Bereich sind vor allem zwei Ziele wesentlich:

– die Fähigkeit, funktionale Bedingungen zu erkennen
– in der Konstruktion von der Funktion her denken und planen zu können

Zum Erfassen der komplexen Zusammenhänge, die für den Textilunterricht typisch sind, muss die Praxis theoriegeleitet sein, d.h. die Praxis muss durch theoretische Bezüge begründet und erklärt werden. Der Erwerb werkhaft-technischer Fertigkeiten allein kann den aktuellen Ansprüchen nicht genügen. Erst im Zusammenhang mit grundlegenden Kenntnissen auf bildhaft-künstlerischem Gebiet können auch die gestalterischen Probleme gelöst werden. Das Verständnis für Formen, Farben und Fragen der ästhetischen Qualität im kulturellen Kontext, kann nur mit einem bestimmten Wissen erworben werden.

Auch auf ökonomisch-pragmatischem Gebiet können die notwendigen Einsichten in wirtschaftliche Zusammenhänge erst gewonnen werden, wenn grundlegende Kenntnisse vorhanden sind. Erst sie befähigen zu einem Urteil in Fragen des Einkaufs und Verbrauchs. Das Verständnis für die Probleme der modernen Arbeits- und Konsumwelt kann mit einem bestimmten Wissen wachsen. Beim Mehrkomponentenmodell zielt die pädagogische Absicht also darauf ab, mit Schülerinnen und Schülern Qualitätsmassstäbe in ästhetischer wie in materieller Hinsicht zu erarbeiten. Mosenthin und Royl sind der Auffassung, dass sich Bewertungsmassstäbe gewinnen lassen, die auch als wichtige Voraussetzung für die Entwicklung eines kritischen Konsumverhaltens Gültigkeit haben können. Ziel des Unterrichts ist es, den Lernenden Kriterien mitzugeben, die auch auf dem Gebiet ästhetischer Entscheidungen zu Unabhängigkeit und Selbstbestimmung beitragen und damit bewusste Konsumentinnen, bewusste Konsumenten schaffen. Werbung soll die künftigen Erwachsenen zur kritischen Auseinandersetzung mit Angebot und Nachfrage anregen.

Die Werkbetrachtung hat im Textilunterricht einen besonderen Stellenwert. Sie fördert durch Vergleich der eigenen Arbeiten mit Arbeiten aus dem gegenwärtigen und historischen Kunstschaffen verschiedenster Kulturen, handwerklicher und industrieller Fertigung, die Annäherung an und die Auseinandersetzung mit unterschiedlichem Kulturgut sowie die Achtung vor künstleri-

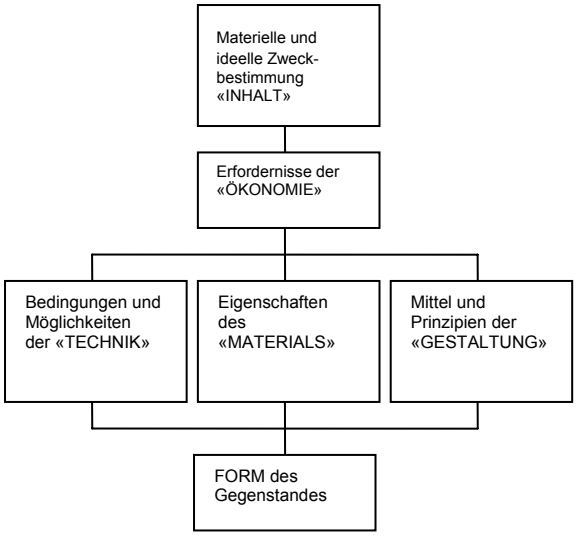
schen Leistungen. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Qualität, der zeitsparenden Organisation, der rationalisierten Arbeitsverfahren, der Preisbildung und Werbung wird ermöglicht und die Grundlagen eines sachlichen Urteilsvermögens und kritischen Konsumverhaltens werden gestärkt.
In methodischer Hinsicht gehen Mosenthin und Royl davon aus, dass Erkundungen, Untersuchungen, Erörterungen und Beobachtungen mit Hilfe geeigneter Arbeitsverfahren den Schülerinnen und Schülern grundlegende Einsichten in die Abläufe der modernen Arbeits- und Wirtschaftswelt vermitteln. Gewonnene Erkenntnisse und Kenntnisse eröffnen die Möglichkeit zu einer besseren Bewältigung der Probleme, die sich in unserem technisierten Zeitalter durch den raschen Wandel des soziokulturellen Gefüges ergeben. Das Fachmodell hat folgende Ziele:

– Der Unterricht eröffnet Zugänge zum besseren Verständnis der sich ständig wandelnden Gestaltung der Umwelt.
– Der Unterricht verhilft zu einer sinnvollen Gestaltung der wachsenden Freizeit.
– Er ermöglicht, durch Versuche im eigenen gestalterischen Ausdruck verantwortlich Anteil zu nehmen an der umgebenden Kulturwelt – verändernd oder bewahrend.
– Durch Einblick in berufsbezogene Sachverhalte soll der Übergang von der Schul- in die Berufswelt erleichtert werden, indem die Auseinandersetzung mit entsprechenden Themen die Berufswahlreife fördert.

3.2.3 Konkretisierungen des Modells

Bei der Gestaltung eines Gegenstandes rücken die technisch-technologischen Aspekte der Materialbeschaffung und des entsprechenden Werkverfahrens in den Vordergrund. Für Mosenthin und Royl ist deshalb die «Warenkunde», in die Schülerinnen und Schüler eingeführt werden sollen, von grundlegender Bedeutung. Einsichten in die Gewebetechnik können durch eigene Webversuche gewonnen werden. Die Besichtigung von Betrieben der Textilindustrie ist einzuplanen, um Einblick in industrielle Produktionsverfahren zu gewinnen und Vergleichsmöglichkeiten zu handwerklichen Fertigungsmethoden zu haben.
Welches der genannten Aufgabenfelder exemplarisch die Gesamtzusammenhänge des vorliegenden Bereichs verdeutlicht, muss je nach Situation entschieden werden. Mal sind es Übungen, dann kleinere oder grössere Projekte, die Gestaltungsfragen und Gestaltungsversuche initiieren. Auf jeden Fall muss nebst dem technologischen auch der ästhetische Aspekt berücksichtigt, und es müssen die Mittel und Gestaltungsprinzipien erkannt und angewandt werden können.

Wie eng bei der Formgebung bzw. Gestaltgebung die technologischen Bedingungen und die ästhetischen Grundsätze miteinander verknüpft sind, verdeutlicht Grafik 1:



Grafik 1: Zusammenhänge der Gestaltungsprobleme
(Autorenkollektiv 1967, zitiert nach Mosenthin 1971, S. 103)
Durch die zentrale Platzierung des Materials und der Ökonomie soll verdeutlicht werden, dass diese Faktoren sowohl auf die technische Formgebung als auch auf die ästhetische Gestaltung einwirken» (ebd., S. 104).

3.2.4 Lernziele des Mehrkomponentenmodells

Lernziele haben neben der Sache selbst immer auch die Lernenden im Blick, das heisst hier die Kinder und Jugendlichen als werdende Erwachsene. Erschliessen des Bereiches Kleidung/Mode und Wohnen – unter dem Aspekt des Textilen – setzt vom didaktischen Gesichtspunkt aus beim Umgang mit textilem Material an, ohne dabei aber den vorher aufgezeigten Implikationszusammenhang aus dem Auge zu verlieren. Beim experimentierenden Umgang mit dem Material werden die Schülerinnen und Schüler zu kreativer Arbeit angeregt, wobei sich eine Sensibilität für die vom Material oder einer bestimmten Technik ausgehenden textilen Möglichkeiten der Gestaltung entwickelt. Erst durch das Tun wird hier auch Wissen über grundlegende Gestaltungsgesetzlichkeiten erworben. Neben der gestalterischen Auseinan-

dersetzung mit dem Material zielt die experimentierende Analyse des Materials auf naturwissenschaftlich-technologische Bedingungen bestimmter Materialqualitäten, so dass in der Materiallehre textil-technologisches Grundwissen erworben wird.
Das Lernen in beiden Gebieten, der experimentierende gestaltende Umgang mit dem Material sowie das experimentierende Untersuchen des Materials bilden die Grundvoraussetzung zur Erschliessung des komplexen Gesamtzieles, das sich auf Kenntnisse und Erkenntnisse richtet, die durch den Erwerb von Wissen wachsen können. Gelernt wird aber auch durch das Einüben des praktischen Könnens, das über reine Arbeitstechniken hinausgeht: Die Entwicklung von Fähigkeiten zu Fertigkeiten. Dabei können sich Kenntnisse bewähren und als hilfreich erweisen, wie zum Beispiel das Wissen über Farbgesetzlichkeiten beim Zusammenstellen zweier Farben in einem Druckmuster. Der Lernprozess hat dabei auch wichtige emotionale Aspekte, die Erlebnisfähigkeit für ästhetische Gegebenheiten wird damit gestärkt und Sicherheit im ästhetischen Urteil gewonnen.

Im Folgenden werden unter den verschiedenen Aspekten im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang allgemeine Lernziele aufgezeigt, die nach dem Modell der Mehrkomponenten mit dem Abschluss der Sekundarstufe I erreicht sein sollten. Da in einem Integrationszusammenhang – im Falle der Kleidung wurde dies beispielhaft aufgezeigt – das Ganze immer mehr ist als die Summe seiner Teile und im Einzelnen sich das Ganze spiegelt, ist es nicht sinnvoll, dieses Einzelne zu isolieren. Es kann immer nur als Aspekt im Hinblick auf das Ganze formuliert werden. Diese Aspekte können im Interesse einer optimalen Unterrichtsführung und als notwendige Bedingung für ein optimales Lernen gesehen werden. Am Beispiel Kleidung wurde gezeigt, dass diese sowohl eine ästhetische, funktionale, technologische, wirtschaftliche als auch gesellschaftlich-kulturelle Dimension hat.

Ästhetischer Aspekt

Gestaltung aus ästhetischer Sicht fordert nach Mosenthin die Auseinandersetzung mit Farbe, Form und Materialstruktur.
Im Lernbereich «Farbe» sind folgende Zielsetzungen zu erreichen: Mit dem Abschluss der obligatorischen Schulzeit sollte ein Wissen um die gegenseitige Beeinflussung von Farbe und textilem Material, von Farbe, Struktur sowie Ornamentik und Musterung entwickelt worden sein. Es sollten Kenntnisse über die Kriterien von den gestalterischen Mitteln und ihrem Zusammenspiel vorhanden sein. Diese Gestaltungsmittel sollten beobachtet, wahrgenommen und sprachlich wie gestalterisch ausgedrückt werden können. Zu den Zielsetzungen gehört auch, dass die Schülerinnen und Schüler Farbunterschiede

differenziert sehen, ordnen und benennen können und wissen, wie Farben entstehen und wirken. In der Anwendung sollen sie die grundlegenden Farbgesetzlichkeiten z.B. beim Tauchfärben, Batiken oder Drucken einsetzen können. Das heisst, dass die Verfahren oder Technologien in den Dienst exemplarischen Lernens zur Thematik der Farbe gestellt werden, also in erster Linie Mittel zum Zweck sind.

Der Lernbereich «Form» umfasst folgende Zielsetzungen: Die Jugendlichen sollten Kenntnis davon haben, dass Ornament und Muster aus einer Technik entwickelt und im Zusammenhang mit dem Untergrund gesehen werden müssen, was beispielsweise im Sticken und auch Drucken und beim Weben erfahrbar gemacht werden kann. Sie sollten selbst einfache Ornamentformen entwickeln und eine Fläche damit gliedern können; Positiv- und Negativformen in ihrem Zusammenspiel sehen und begreifen, inwiefern Formen auch bildnerische Ausdruckskraft haben. Sie sollen erkennen, dass die Formensprache modische Erscheinungsformen einnehmen kann. Ferner sollten sie Kleider als Hüllen, die den Körper ein- und verkleiden, verstehen lernen, die Schnittform des Kleids, dessen modischen Ausdruckswert sowie den Einfluss von Farbe, Stoffmuster und Stoffstrukturen erfassen und damit spielerisch gestalterisch umgehen können. Sie sollten lernen, selbst einfache räumliche Grundformen (Kissen, Beutel, Taschen, Kleider) zu entwickeln und zu variieren und Farbe, Struktur und Muster des Materials mit dieser einfachen Form in Einklang zu bringen.

Zum Lernbereich «Materialstruktur» werden folgende Ziele genannt: Das Empfinden für Materialqualitäten muss entwickelt und gefördert werden, unterstützt von einem Wissen darüber, wie Strukturen durch das Zusammenbringen verschiedener Grundmaterialien oder auf verarbeitungstechnischem Wege erzeugt werden können. Es müssten Strukturen z.B. beim Weben selbst gefunden und entwickelt werden, vorgegebene Strukturen könnten experimentell verändert und bei der Gestaltung einfacher Gegenstände eingesetzt werden.

Funktionaler Aspekt

Kleidung unterliegt nicht nur ästhetischen Bedingungen, sondern hat immer auch eine Funktion zu erfüllen. Die Konstruktion ist zwar von der Funktion abhängig, aber Material, Form und Farbe vermögen die Funktion zu unterstützen. Funktionsanalysen durchführen zu können muss nach Mosenthin und Royl gelernt werden: Vorgeschlagen wird, dass mit einfachen Gegenständen begonnen wird, welche räumliches Vorstellungsvermögen schulen, so dass allmählich schwierigere und komplexere Hüllen und Körper entwickelt werden können, welche je ihre Funktionen haben. Die Konstruktion, der Schnitt, ein einfacher Gegenstand, wie beispielsweise Beutel, Tasche oder Mütze, ist von

der Funktion her zu entwickeln. Ferner sollte gelernt werden, dass einem Funktionsgedanken konsequent und systematisch nachgegangen werden muss: Die Art der Gestaltung eines Gegenstandes soll die Funktion unterstützen.

Technologischer Aspekt

Mit der Lehre über Materialien verbinden Mosenthin und Royl folgende Intentionen: Durch Materialuntersuchungen sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, dass sich Materialien unterschiedlich wahrnehmen und bestimmen lassen. Dabei sollen sie sich ein Grundvokabular an fachspezifischen Begriffen aneignen, ohne das der Laie sich nur schlecht verständlich zu machen vermag (z.B. Kette, Schuss, Webkante, Faden, Garn, Garnnummer usw.). Die strukturellen Eigenarten der grundlegenden textilen Flächen (Gewebe, Gewirke, Filze und Vliese) sollen wahrgenommen und unterschieden werden können. Es soll erklärt werden können, welche Herstellungsprinzipien zu welchem Zweck gebraucht werden. Die Kenntnisse über die Eigenschaften von Spinnfasergarnen und Endlosgarnen und deren Auswirkung auf das Textilgut sind ebenfalls Unterrichtsthemen. Ferner sollen die dominierenden Eigenschaften der gebräuchlichsten Rohstoffe (Baumwolle, Wolle, Cellulose und Synthetics) bekannt sein, und die Schülerin und der Schüler sollen ein Druckmuster von einem Webmuster unterscheiden und eventuell auch einen Rapport bestimmen können. Es wird jedoch der Hinweis gegeben, dass eine systematische Textilkunde, die sich an der fachlichen Systematik (Rohstoffe, Garne, Flächenbildung, Veredlung) orientiert, Aufgabe der Sekundarstufe II sein sollte.

Mosenthin und Royl verweisen auf folgende Zielsetzungen im Bereich der Arbeitstechniken: Grundsätzlich sollen die Eigenarten textiler Verfahrenstechniken bewusst gemacht und die einfachsten Verfahrensweisen sachgerecht ausgeführt und in den Dienst der Gestaltung gestellt werden.

Welche Verfahren gelehrt werden, hängt davon ab, wieweit mit ihrer Hilfe exemplarisch im Hinblick auf die didaktische Erschliessung des Gesamtzieles gearbeitet werden kann. Sicher zu beherrschen sind die Handhabung einer Nähmaschine und das Befestigen der Schnittkanten sowie das Verbinden gerader Stoffteile unter Ausnutzung der maschinentechnischen Möglichkeiten, wobei auch auf diesem Gebiet die Experimentierfreude geweckt werden soll. Schülerinnen und Schüler sollen auch fähig sein, eine einfache Schnittform (Zuschnitt) unter Beachtung von Fadenlauf und Muster auszuschneiden und notwendige Arbeitsanweisungen zu lesen und in Handlung umzusetzen, wobei zu beachten ist, dass arbeitstechnische Prozesse immer auch ästhetisch optimal gelöst werden müssen. Eine grundlegende Vorstellung von industriellen Arbeitsverfahren sollte vorhanden sein.

Wirtschaftlicher Aspekt

Das Berechnen des Materialbedarfs und der Materialkosten für einen Gegenstand soll gelernt und der Materialverbrauch unter das ökonomische Prinzip gestellt werden. Ein einfacher Arbeitsablaufplan soll erstellt und in der Arbeit erprobt, ein Einkaufsplan gemacht, eine Bestellung aufgegeben und eventuell auch die Bezahlung geregelt werden können. Der Zusammenhang zwischen Qualität und Preis soll erkannt und ein erstes Verständnis über Unterschiede von handwerklicher und industrieller Produktionsweise vorhanden sein. Sollte in der näheren Umgebung eine Textil- oder Bekleidungsindustrie ansässig sein, so ist ein Betrieb zu besuchen und dabei ist auch über Berufe, die es im Textil- und Bekleidungsgewerbe gibt, zu informieren. Für notwendig gehalten wird auch der Erwerb eines Wissens, das die Marktbedeutung von Warenzeichen, Markenzeichen und Gütezeichen erschliesst und die Bedeutung der Werbung im Zusammenhang mit der Massenproduktion erklärt.

Kultursoziologischer Aspekt

Nach Mosenthin und Royl sollen Schülerinnen und Schüler unter diesem Aspekt erste Einsichten über das Zusammenspiel von Mode, Industrie und Werbung gewinnen. Sie sollen fähig sein, Modeinformationen im Ansatz zu lesen und zu verstehen und eine fundamentale Vorstellung davon haben, dass Mode ein kulturgeschichtliches Phänomen ist, das sowohl individuelle Ausdrucksmöglichkeiten als auch Gruppenzugehörigkeiten zeigen und symbolisieren kann. Es soll erkannt werden, dass modische Erscheinungen der Bekleidung heute im Dienst des Absatzes stehen, wie Konsumentinnen und Konsumenten davon beeinflusst werden und wie sie möglichst autonom damit umgehen können.

Ökologischer Aspekt

Betrachtet man die Produktion und den Gebrauch von Textilien vor dem Hintergrund ihrer Bedeutung im Alltag, ihrer Allgegenwart in unserem Leben, so liegt es auf der Hand, dass sie nicht umweltneutral sind. Im Gegenteil, sie verursachen Umweltprobleme auf sehr verschiedenen Ebenen. Die Anforderungen, die heute an ein umweltfreundliches Produkt zu stellen und der Schülerin und dem Schüler bewusst zu machen sind, umfassen folgende Kriterien: Ressourcenschonende Herstellung oder Gewinnung, hohe Gebrauchstauglichkeit, lange Gebrauchsdauer, lange Wiederverwertbarkeit, hohe Sozialverträglichkeit (u.a. stressarme, nicht gesundheitsbelastende Produktion, angemessene Entlohnung, soziale Absicherung der bei der Herstellung Beteiligten).

Es ist zu lernen, dass eine ressourcenschonende Herstellung oder Gewinnung der textilen Rohstoffe weder bei den Natur- noch bei den Chemiefasern derzeit möglich ist. Vergleicht man die Aufwendungen, die an Düngemitteln, Insektiziden, Welkemitteln und sonstigen Chemikalien etwa beim Baumwollanbau eingesetzt werden, so schneiden die Chemiefasern, insbesondere die Synthetics, keinesfalls schlechter ab. Dasselbe gilt für die Weiterverarbeitung, insbesondere für die Veredlung von Baumwolle, das Entfernen der Cuticula, das Bleichen oder Hochveredeln.
Den Lernenden ist auch bewusst zu machen, dass die hohe Gebrauchstauglichkeit und lange Gebrauchsdauer bei den Textilien vergangener Zeiten ein sehr wichtiges Kriterium und auch in höchstem Masse gewährleistet war. Heute, so ist an Beispielen zu verdeutlichen, sind es zum einen Veredlungsmassnahmen, welche Haltbarkeit und auch bekleidungsphysiologische Eigenschaften beeinträchtigen. Zum anderen ist es die Mode, die dafür verantwortlich ist, dass etwa flippig und ausgefallen gestylte T-Shirts, Hosen, Anoraks und andere Kleidungsstücke zu Wegwerfartikeln werden, weil sie optisch rasch veralten.
Eine umweltfreundliche Gebrauchswerterhaltung im Sinne von Reparieren, Erneuern, Verändern wäre bei Textilien sehr wohl möglich – sie hat eine jahrtausend alte Tradition. Diese Idee ist jedoch in unserer Gesellschaft kaum mehr opportun.
Mosenthin und Royl haben in ihrem Mehrkomponentenmodell gefordert, solche Zusammenhänge im Textilunterricht zu thematisieren und damit «Aufklärungsarbeit» zu leisten. Die Wiederverwendung von Textilien war in früheren Haushalten selbstverständlich. Kleidung wurde ausgetragen, vererbt, zusammengestückelt und ergänzt. Der letzte nicht mehr verwertbare Rest gab einen Putzlappen oder wurde vom Lumpensammler einem Recycling zugeführt. Heute beruhigen wir unser Gewissen mit der Hoffnung, dass unsere Kleidersammlungen irgendwo ärmeren Menschen nützen, ohne dabei zu bedenken, welche Kulturwerte in Asien, Afrika oder auch Südamerika damit vernichtet werden, so dass die dort heimische Kleidung und ihre Herstellung bedroht sind.
Von den Stresserscheinungen begleitete Akkordarbeit, überwiegend von Frauen ausgeführt, ist für die Bekleidungsindustrie nach wie vor typisch. In ganz besonderem Masse sind heute Billiglohnländer davon betroffen wo die Arbeiterinnen und Arbeiter völlig unterbezahlt werden, und dies ohne jede soziale Absicherung.

Eva Schmidt ergänzt die Aufgabe des Modells, wenn sie fordert: Eine verantwortungsvolle Erziehung im Textilunterricht muss langfristig auf eine Reduzierung des Textilverbrauchs hinarbeiten. Der enorme Textilkonsum in den In-

dustrieländern spiegelt die Wegwerfmentalität im Allgemeinen, hier am Beispiel der Textilien wider. Eine sinnvolle Auswahl weniger Kleidungsstücke, die sich an den Bedürfnissen orientiert, würde weder die Lebensqualität noch die Möglichkeiten der Selbstdarstellung einschränken (vgl. 1992, S. 98f.).

3.2.5 Grundidee und Synthese des Modells

Überblickt man die hier skizzierten Zielsetzungen für den Textilunterricht, so dürfte deutlich geworden sein, dass der Unterricht mehr will als praktische Fertigkeiten zu vermitteln und auch mehr als zum schöpferischen Gestalten hinzuführen. Beides ist angesprochen. Es geht viel mehr darum, den Bereich Kleidung/Mode und Wohnen, wie er sich heute darstellt, in seiner Komplexität zu analysieren und ihn im Laufe der Schulstufen sachgerecht und schülergemäss zu erschliessen. Damit stellt sich die Frage, wie die Lernziele der verschiedenen Dimensionen unter einem Gesamtziel koordiniert werden können, so dass eine umfassende Bildung möglicht wird. (vgl. Mosenthin 1971, S. 4f.).

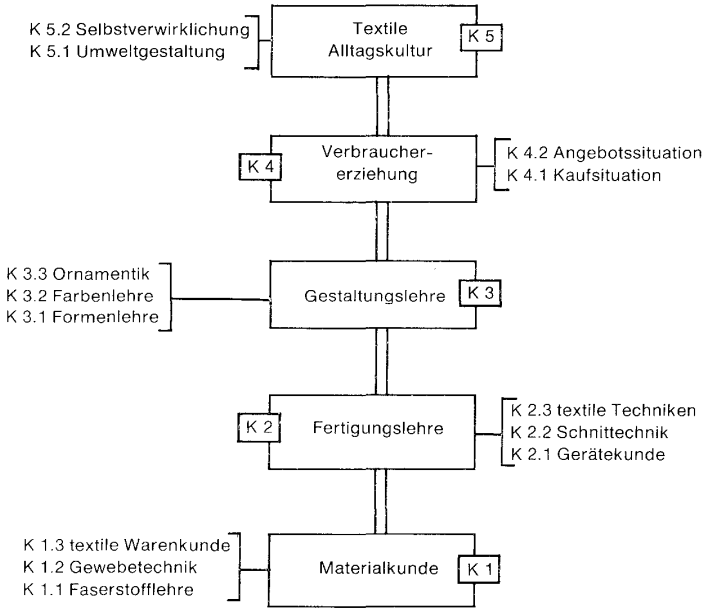
3.2.6 Fachdidaktische Umsetzung

Namhafte Vertreterinnen und Vertreter der Fachdidaktik sorgten dafür, dass die technischen Verfahren des früheren «Handarbeitsunterrichts» um viele Perspektiven erweitert und Inhalte insgesamt in wissenschaftliche und lebensweltliche Zusammenhänge eingeordnet und auf die Mehrdimensionalität hingewiesen wurde, in der textile Gegenstände zu sehen sind. Dies hatte zur Folge, dass heute im Unterricht für Textiles Gestalten neben Fragen der textilen Techniken auch Fragen der Funktionalität, Ästhetik, Wirtschaftlichkeit, Ökologie und der kulturellen Bedeutung textiler Gegenstände gestellt und mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden.
Mosenthin und Royl haben in ihrem Modell Elemente historischer Fachkonzeptionen berücksichtigt und sie entsprechend miteinander verknüpft. Sie haben dabei den fachdidaktischen und pädagogischen Anspruch erhoben, dass das Mehrkomponentenmodell der Fachsystematik nicht widerspricht, dass die lebensweltliche Realität angemessen abgebildet wird und dass es auf der Grundlage des Modells möglich sein muss, verständlich in die dargestellten Zusammenhänge einzuführen.

Die Bezeichnung «Mehrkomponentenmodell» wurde gewählt, weil jedes Modellelement für das andere konstitutiv ist. So ist z.B. die Komponente «Fertigungslehre» auf die Komponente «Textile Materialkunde» angewiesen. Die «Verbrauchererziehung» baut auf den Modellkomponenten «Materialkunde», «Fertigungslehre» und «Gestaltungslehre» in dem Sinne auf, dass bei der Entwicklung eines kritischen Kaufverhaltens sowohl der ästhetische As-

pekt der Textilgestaltung als auch der technisch-funktionale Aspekt des textilen Materials und seiner Verarbeitung deutlich wird. Der zur Verbrauchererziehung gehörige ökonomische Aspekt wird auf diese Weise mit drei vorgeordneten Aspekten verbunden, um die Inhalte angemessen zu vermitteln.

Wie die Komponenten ineinander greifen und sich gegenseitig bedingen, zeigt Grafik 2:



Mehrkomponentenmodell für den Unterricht «Textiles Gestalten»
(Mosenthin und Royl 1982, S. 37)

Wie die Grafik erkennen lässt, hat das Mehrkomponentenmodell eine hierarchische Struktur. Die einzelnen Komponenten bauen aufeinander auf. Aus diesem Konstruktionsprinzip ist ableitbar, dass die Lernziele mit zunehmender Komplexität auch höher im Rang der Modellkomponenten platziert werden. Ob diese Struktur tatsächlich so abläuft, wird mit der empirischen Untersuchung hinterfragt.

Royl (ebd., S. 22) weist darauf hin, dass letztlich «Textile Alltagskultur» als Leitkomponente in die Modellkonstruktion eingegangen sei, weil die untergeordneten Komponenten nicht nur in sich tragfähig sein müssten, sondern weil sie sich einem übergeordneten Wertekonsens einzugliedern hätten. Für jemanden, der Textilien produziere oder Nähmaschinen herstelle, sei dies nicht

zwingend. Die Lehrperson jedoch, die Textilunterricht erteile in der Absicht, Fachbildung und Allgemeinbildung miteinander zu verbinden, werde dies nicht ohne Bezüge zum übergeordneten Wertkonsens erreichen, der durch die Würdigung historischer Vorbildleistungen im Textilbereich sowie durch Wertschöpfungen bei der Selbstdeutung und der Gestaltung von Umwelt zustande komme.

Mit der Modellkomponente «Textile Alltagskultur» verbindet Royl die Vorstellung, dass Formen der Selbstgestaltung und der Umweltgestaltung beurteilt werden können. Wie wichtig diese Vorstellung ist, bestätigt Wolfgang Klafki, der die Probleme der Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft als «Schlüsselprobleme» bezeichnet, denen im Unterricht besondere Beachtung zu schenken ist. Unter anderem sind dies:

«– die Umweltfrage
– Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts
– die wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, die sog. ‹Verwissenschaftlichung› der modernen Welt und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit» (zitiert nach Kässer 1992, S. 56).

Angesichts der Tragweite der genannten Schlüsselprobleme stellt sich die Frage nach deren Gewichtung im Unterricht des «Textilen Gestaltens».

Wenn der Bildungsgedanke die didaktische Umsetzung leiten soll, muss daran gedacht werden, dass der Unterricht die Selbstständigkeit der Lernenden fördert und dass die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sie gewinnen, weiter wirken sollen. Nicht die reproduktive Übernahme möglichst vieler Einzelkenntnisse ist gefordert, sondern die Erarbeitung verallgemeinbarer Einsichten an ausgewählten Beispielen. Dies wiederum ermöglicht andere, in der Struktur jedoch gleiche oder ähnliche Probleme zu erkennen. Wird diesem Prinzip gefolgt, so ist exemplarisches Lehren und Lernen möglich.

Beispiel einer didaktischen Umsetzung aus der Bekleidungsphysiologie

Die Möglichkeit einer didaktischen Umsetzung lässt sich an folgendem Beispiel verdeutlichen: Unter dem Aspekt der Bekleidungsphysiologie kann Schülerinnen und Schülern sowie Studierenden textil-technologisches Wissen vermittelt werden, das ihren Alltag unmittelbar betrifft; anhand von Sportbekleidung, Kleidung für Reisen in Länder mit tropisch heissem Klima, Schlafsäcken, Regenkleidung usw. können verschiedenste Themenbereiche behandelt werden. Die Behandlung des Themas Mode erhält vor diesem Hintergrund eine ganz neue Dimension. Plant z.B. eine Studentin eine Reise nach Indonesien, so weiss sie, dass sie ein feucht-heisses Klima erwartet. Bei der Zusammenstellung ihrer Reisegarderobe überlegt sie, ob sie T-Shirts, Leg-

gins, Shirtkleider – alle aus Maschenware – einpacken soll oder bequem geschnittene Kleidungsstücke aus dünnen und relativ steifen Geweben. Welche Entscheidung ist der Tragsituation angemessen?

Während die Forschungsergebnisse der Einzelwissenschaft Bekleidungsphysiologie in der Hochschule didaktisch bearbeitet werden, ist dies noch nicht der Fall im Hinblick auf die Verständlichkeit für die Studierenden. Zugrunde liegt der Gedanke einer zweifachen Transformation: In der Lehre an der pädagogischen Hochschule muss schon die Möglichkeit der weiteren Umformung in den Schulunterricht angelegt sein.

Das bedeutet, dass der Unterricht an der Schule nicht die Vermittlung der fachwissenschaftlichen Struktur erfordert, die der Unterrichtsvorbereitung zugrunde liegt, sie muss aber im Unterricht selbst nicht angesprochen werden. Hier stehen im Zentrum die Tragsituationen. Die Wissensvermittlung kann auf Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Schülerversuche, die zur Klärung beitragen und den Horizont für weitere Fragen öffnen können.

Das von Klafki formulierte «Schlüsselproblem» nämlich «die wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, die sog. Verwissenschaftlichung der modernen Welt» und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit wird also unterschiedlich gewichtet: In der Lehre an der Hochschule liegt ein starkes Gewicht auf der «wissenschaftlichen Wirklichkeitsbetrachtung», in der Schule steht das «alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit» im Zentrum.

Auf dem freien Markt entscheiden Käuferinnen und Käufer durch Kauf oder Kaufenthaltung, was erwünscht oder unerwünscht ist. Dies kann jedoch nur funktionieren, wenn die Käuferschaft tatsächlich informiert ist. Da Verbraucherinnen und Verbraucher bezüglich des textilen Sektors oft zu wenige Produktinformationen erhalten, ist es unabdingbar, dieses Thema im Unterricht zu behandeln.

Während die Lehrpersonen einerseits vor einer Überfülle an wissenschaftlicher Information stehen und das Problem haben, das Wissenswerte vom weniger Wissenswerten unterscheiden zu müssen, ist, was die auf dem Markt angebotenen Produkte betrifft, zu wenig Information vorhanden. Textilkennzeichnung und Pflegekennzeichen sind eine gute Sache, aber dies reicht nicht. Hochveredelte Textilien aus Baumwolle oder Viskose haben andere Eigenschaften als solche aus Filamentgarnen, und dies bei gleichem Rohstoff. Dieses Defizit kann im Unterricht nicht vollständig aufgehoben werden, aber es können Wege aufgezeigt werden, wie man sich besser informieren kann.

Informierte Käuferinnen und Käufer sind auch qualitätsbewusste Konsumierende. In der hier aufgezeigten Problematik sieht Kässer ein Arbeitsgebiet für den Textilunterricht und eine Chance für die Textilindustrie (vgl. S. 56ff.).

3.2.7 Zusammenfassung

Das von Mosenthin und Royl in den 1980er Jahren entwickelte Mehrkomponentenmodell darf als grundlegend, als das erste umfassende Fachkonzept bezeichnet werden, das mit Bezug auf die Dimension der Gegenwart Ziele und Inhalte des Unterrichts neu begründet und neue wissenschaftliche Entwicklungen einbezieht. Das Spezifische dieses fachdidaktischen Modells, die unterschiedlichen Aspekte und Dimensionen, sind in den bernischen Lehrplan aufgenommen worden (vgl. Kap. Lehrpläne). Der neue Denkansatz ist nicht nur Ausgangspunkt für weitere fachdidaktische Entwicklungen, sondern auch die Basis für nachfolgende Modelle.
Das Modell der Komponenten – Fertigungslehre, Gestaltungslehre, Verbrauchererziehung und Textile Alltagskultur – geht von der materialisierten Ware aus, die Menschen brauchen, um zu überleben. Mosenthin und Royl stellen das Textile ins Zentrum ihrer Überlegungen. Sie verbinden, strukturieren und gliedern diese verschiedenen Aspekten und Dimensionen. Mit der Interdependenz der Dimensionen beschreiben und analysieren sie das textile Gut, die textile Ware und ihre Bezüge. Mit diesem Ansatz zeigen sie, dass eine einseitige Gewichtung oder eine eng verstandene Fachausrichtung nicht mehr sinnvoll ist, weil es unabdingbar ist, in verschiedenen Dimensionen zu denken und zu handeln und ein Bewusstsein von Verbindungen und Zusammenhängen aufzubauen. Damit kann der Textilunterricht den Ausgangspunkt interdisziplinärer Zusammenarbeit bilden.

Als Lernbereiche des Fachs schlagen die Autoren folgende Gebiete vor:
Kleiden, Wohnen, Spiel und Spielzeug, Produktgestaltung.

Während Mosenthin die Fachdiskussion um die Bereiche «Kleiden» und «Wohnen» als positiv abgeschlossen ansieht, fordert sie, dass auch die Bereiche «Spiel und Spielzeug» und «Produktgestaltung» als Bezugsfelder zum Fach gehören müssen, die auf verschiedenen Schulstufen unterschiedliche Gewichtungen haben können.
Mit Hilfe geeigneter Projekte, die von konkreten Lebenssituationen der Betroffenen ausgehen, sollen sich die Schülerinnen und Schüler die Themenfelder des Fachs erschliessen. «Dabei zeigt sich», schreibt Mosenthin, «dass kaum ein anderes Fach besser geeignet scheint, den modernen Forderungen einer Integration von theoretischer und praktischer Bildung zu entsprechen» (1982, S. 42). Mosenthin sieht das Fach in Zusammenhang mit dem weiten Feld einer gestalteten und zu gestaltenden Umwelt.

Im Vergleich zu anderen Modellen bleibt eine funktional ausgerichtete Dimension erhalten. Trotzdem ist es nicht so, dass zweckfreies Tun, das vor allem

pädagogische Ziele thematisiert, im Modell der Mehrkomponenten keinen Platz hätte. Autorin und Autor fokussieren auch andere Schwerpunkte. Sie setzen als selbstverständlich voraus, dass Textilien durch ihre Präsenz ein Thema sind und bleiben werden, und dass die Bedeutung des Textilen für den Menschen weder in Frage gestellt noch in der Schule ignoriert werden darf.

Die Inhalte, die in den 1980er Jahren vorgeschlagen wurden, sind aus neuerer Sicht zu ergänzen. So scheint es heute zu einschränkend, unter dem wirtschaftlichen Aspekt nur das Preis-Leistungsverhältnis zu thematisieren, vielmehr sind damit auch ökonomische mit ökologischen Themen zu verbinden, was zum Beispiel Fragen zur fairen Herstellung von Textilien impliziert.

3.2.8 Weiterentwicklung des Modells in neuerer Literatur

Mit dem Festlegen der Neuausrichtung «Textiles Gestalten» erschienen in den 1980er Jahren etliche Bücher, die je Interpretationen des neuen Fachverständnisses darstellten. Teils wurden einzelne Aspekte vorgestellt und/oder gewichtet, oft wurden konkrete Unterrichtsbeispiele entwickelt. Bestimmte Gewichtungen mit neuen Ideen stellten bereits Ansätze neuer Modelle dar.

Nachdem Mosenthin und Royl das Modell 1973 erstmals benannt und definiert hatten, lancierten sie ab 1982 eine grössere Publikationsreihe mit verschiedenen Autorinnen und Autoren.

In der fünfbändigen Buchreihe «Kleiden und Wohnen, Gestaltung der engeren Umwelt» erschienen im Verlag Schneider zwischen 1982 und 1985 Unterlagen, welche die Fachdiskussion der 1970er und 1980er Jahre anschaulich dokumentieren. Federführend war mit Mosenthin die Hochschule Kiel. Das idealtypische Modell wird in Band 1 aufgestellt und begründet. Verschiedene Anwendungsbeispiele illustrieren die Grundideen und zeigen Möglichkeiten auf, wie auf der Sekundarstufe 1 unterrichtet werden kann.

Während der erste Band das Mehrkomponentenmodell und die didaktischen Konsequenzen theoretisch vorstellt, beinhalten die nachfolgenden Bände konkreteres Unterrichtsmaterial zu verschiedenen Themen. Die Unterrichtsbeispiele sind sowohl theoretisch als auch praktisch aufbereitet. Es sind somit systematisch geordnete Entwürfe, die didaktisch durchdacht sind und bezwecken, dass der Unterricht auf der Zielstufe (Sekundarstufe 1) unterstützt wird. «Es wird eine theoriegestützte Gesamtkonzeption für das Textile Werken angeboten. Lerninhalte aus der textilen Materialkunde, der Fertigungslehre, der Gestaltungslehre und der Einstellung als Verbraucher werden als Elemente einer textilen Alltagskultur verstanden» (Kruber/Mosentin/Royl 1986, S. 1). Die aufgezählten Bereiche, welche zu den verschieden Fachinhalten führen, werden als Mehrkomponententheorie bezeichnet. «Diese Mehrkomponenten-

theorie des Textilen Werkens erlaubt es, unterschiedliche Details vor dem Hintergrund eines Wertezusammenhangs darzustellen, in dem Ästhetik, Funktionalität, Technologie und Ökonomie bewusstseinsmässig zusammengefasst sind» (ebd., S. 1).
Das Modell der Komponenten steht für die Art und Weise des Fachs. Das Fachverständnis kann so interpretiert werden, dass ein Unterrichtsgegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln, aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden soll. Erst die unterschiedlichen Bezüge würden die Ganzheit der Unterrichtsthematik ermöglichen. Betont wird die situative Alltagsbezogenheit, die durch die Themen Kleiden, Wohnen und Einkaufen gegeben sind. Diese Unmittelbarkeit sei Lebenspraxis und es sei darauf geachtet worden, dass nebst dem zu vermittelnden Wissen immer auch eine angemessene Handlungskompetenz angestrebt werde. Die fünf Bände sind eine konsequente Arbeit, die die Fachgeschichte der 1980er Jahre gut dokumentieren.

3.2.9 Publikationen, die das Mehrkomponenten- oder Aspektemodell weiter verwenden

Folgende Publikationen leisten je spezifische Beiträge zum Mehrkomponentenmodell (Reihenfolge nach Erscheinungsjahr):
Auch Ursula **Meinken** zählt in «Textilarbeit und Unterricht» die genannten Aspekte auf. Sie streicht heraus, dass das Lehrgebiet «Textilarbeit» Beispiele für soziale, ökonomische, ästhetische und technische Tatbestände des Lebens gibt, die unmittelbar nicht nur in Erfahrungs-, sondern auch in Interessenbereichen der jungen Menschen eingebunden sind. «Nur wenn praktische wirtschaftliche Fragen, die Jugendlichen vertraut sind oder in der unmittelbaren Erkundung als Fragen auftauchen und konkret und subjektbezogen sind, im Mittelpunkt stehen, wird es gelingen, dem Jugendlichen ein Fundament an Wissen, Kenntnissen, Einsichten und Fertigkeiten zu vermitteln, das der Schülerin und dem Schüler eine erste Orientierung in der Wirtschaftswelt ermöglicht» (Meinken, Ursula in Textilarbeit und Unterricht 1971).

1977 schreiben **Beyer und Kafka** dass das Fach Textilarbeit leider immer noch zu sehr auf die Hausfrauenarbeit hin orientiert sei, obschon sich die Rolle der Frau durch die fortschreitende Industrialisierung stark verändert habe. Die Arbeiten im Haushalt würden je länger je mehr von beiden Geschlechtern übernommen, dieser Entwicklung müsse in der Schule Rechnung getragen werden. Mit der industriellen Produktion seien Textilien zum Kaufen vorhanden und müssten nicht mehr selber hergestellt werden, sie würden jetzt konsumiert.

Beyer und Kafka denken stark von den textilen Produkten her. Sie argumentieren von einer anzuwendenden Nützlichkeit aus und vernachlässigen den allgemeinbildenden Auftrag des Fachs. Über die Koedukation sagen sie: «Es kann nicht allein darum gehen, das Fach für die männliche Jugend zugänglich zu machen, sondern es muss dann ihrer Interessenlage Rechnung tragen und für beide Geschlechter gleich notwendig und attraktiv werden. Das bedeutet Lebenswirklichkeit als entscheidendes Auswahlkriterium für Fachinhalte!» (Beyer und Kafka 1977, S. 14). Hier wird also davon ausgegangen, dass die Inhalte sich an der «Lebenswirklichkeit» zu orientieren hätten. Leider gibt es keine Hinweise, was für eine Lebenswirklichkeit gemeint ist. Gibt es überhaupt *die* Lebenswirklichkeit und ist es nicht so, dass gerade in Zeiten des Umbruchs, z.B. wenn sich die Geschlechterrollen aufzulösen beginnen, nicht von eindeutigen Wirklichkeiten ausgegangen werden kann? Es dürfte wohl ziemlich schwierig sein, von einer einheitlichen Wirklichkeit der Lebensumstände auszugehen. Mit der Aussage, dass die Interessen der Schülerinnen und Schüler mit der Attraktivität des Schulfachs einhergehen, wird eher ein allgemeine als eine fachspezifische Aussage gemacht. Oder ist damit die Idee ausgedrückt, das Fach Textilunterricht müsse in besonderem Masse attraktiv sein? Schülerinteressen decken sich gerade nicht immer mit dem Auftrag der Schule.

Auch Beyer und Kafka zählen die Gebiete Bekleidung und Wohnen zu den Bereichen, die die Inhalte des Fachs Textilunterricht definieren. Weil diese Bezugsfelder nicht aus der Arbeitswelt der Menschen, sondern zum Freizeit- und Konsumbereich gehörten, müsste mit den Unterrichtsthemen eine kritische Verbrauchererziehung initiiert werden. «Eine Erziehung zum kritischen Konsumenten ist bei der engen Verflechtungen von Wirtschaft und Politik nur in Zusammenhang mit sozialpolitischer Bildung möglich und wird als solche gedacht» (ebd., S. 21). Die Autoren gehen davon aus, dass … «das Lehrgebiet Textilarbeit Beispiele für soziale, ökonomische, ästhetische und technische Tatbestände unseres Lebens, die unmittelbar nicht nur in Erfahrungs-, sondern auch im Interessenbereich der jungen Menschen liegen» (ebd., S. 24) abdecken muss.

Aus diesen Überlegungen heraus wird ein Konzept aufgestellt, das zwar auch von Aspekten (ästhetische, wirtschaftliche, …) spricht, das jedoch ein bestimmtes Gewicht mit einer spezifischen Sichtweise beinhaltet. Es werden vor allem drei Aufgabenbereiche betont:

– Konsumentenerziehung
– Technik/Arbeitslehre
– Freizeiterziehung.

Das angefügte Schema (Grafik 3) hält die Struktur Beyer/Kafkas fest:

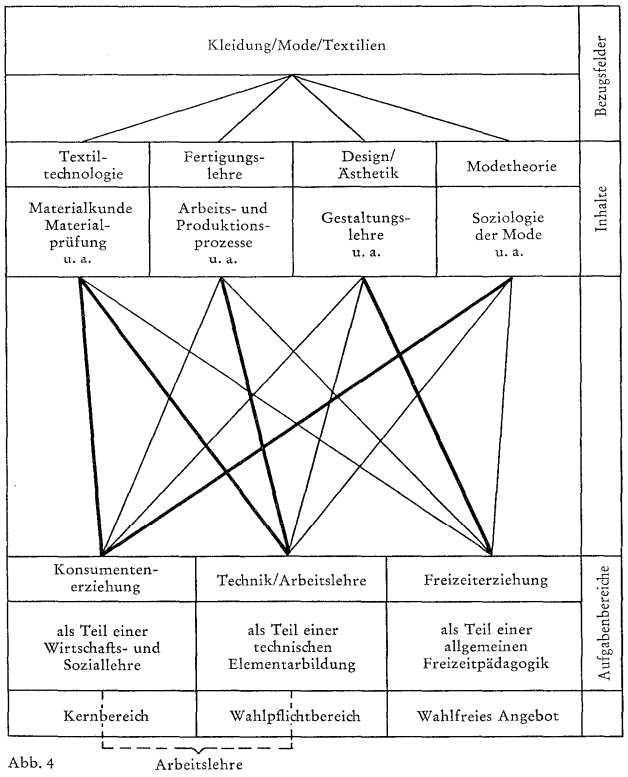


Abb. 4

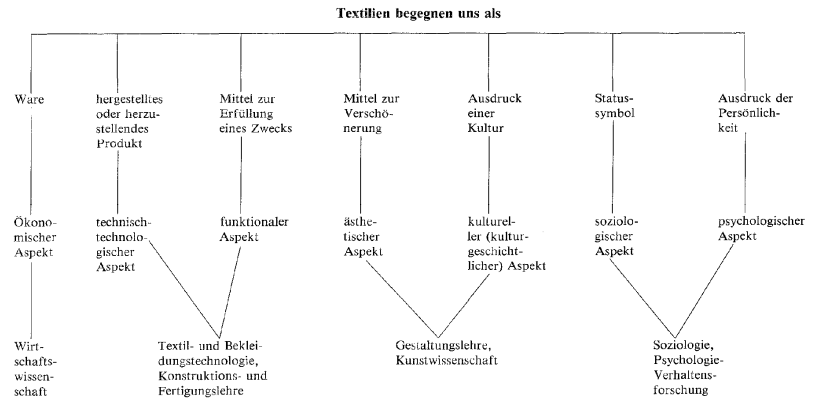
(Beyer und Kafka 1977, S. 30)

In den Jahren 1979, 1980 und 1983 erscheinen drei Bände «Textilgestaltung» von Ursula **Löhrer**. Die Ausgaben sind für die Sekundarstufe 1 der Klassen 5 bis 9 verfasst. Sie illustrieren mit ausgearbeiteten Unterrichtsbeispielen die Idee des Mehrkomponentenmodells, indem exemplarisch praktische Vorschläge didaktisch aufgearbeitet sind.

Im ersten Band der dreiteiligen Ausgabe werden die Aspekte wie folgt beschrieben: Löhrer geht in ihren «Grundlagen» davon aus, dass eine Wechselwirkung unter den aufgezählten Aspekten und innerhalb der «Bezugsfelder» Kleidung und Wohnung stattfindet. Die Aspekte, welche reflektiert werden sollen, werden in ihren Ausführungen aus ihrer Sicht dargestellt. Löhrer bringt zum Ausdruck, dass eine bewusste Verknüpfung und Auseinandersetzung mit den verschiedenen Aspekten stattfinden muss. Sie zählt nicht mehr

nur die Aspekte auf, sondern sie beschreibt auch das «Bezugsfeld und funktionale, technisch-technologische, ökonomische, ästhetische Reflexionen» (Löhrer 1979). Nebst den bereits bekannten Aspekten erläutert Löhrer auch den historischen Aspekt (vgl. kulturhistorisches Modell) und nennt die Mode als Unterrichtsgebiet.
In ihrer didaktischen Analyse schlüsselt sie die Aspekte in «Lerngebiete» auf, was die Frage aufwirft, ob sie nicht wieder zu einem Aneinanderreihen von verschiedenen einzelnen Lerninhalten zurückkehrt. Sie nennt die Lerngebiete «Funktion», «Technik/Technologie», «Ökonomie», «Ästhetik», «Mode» und «Geschichte der Textilie in Anwendung auf Kleidung und Wohnung».

1980 erscheint ein Beitrag von Ruth **Bleckwenn**. In ihrem Buch, das in der gleichen Reihe wie Löhrers dreiteilige Ausgabe «Textilgestaltung» publiziert wurde und für die Grundschule, das heisst als Ergänzung zu Löhrers Beiträge gedacht ist, werden in einem ersten Teil die «Grundprinzipien» des Fachs vorgestellt. Bleckwenn erklärt zuerst, wie Textilien dem Menschen begegnen:



Grafik 4: (1980 S. 13)

Aspekte des Mehrkomponentenmodells kommen auch bei Bleckwenn vor. Sie werden jedoch auf die Kategorien psychosozialer, ästhetischer, funktionaler, technisch-technologischer Bereiche eingegrenzt. Die Autorin betont vor allem das Gestalten und weniger das Reflektieren, was mit der Zielstufe (Grundschule) zusammenhängt. Sie geht in ihren Ausführungen ebenfalls auf Unterrichtsverfahren ein, insbesondere unterscheidet sie zwischen entdeckendem und darbietendem Lernen.

3.3 Das kulturpädagogische Modell

Das kulturpädagogische Modell mit seinem fachdidaktischen Ansatz für einen kulturorientierten Textilunterricht wurde von Immenroth (1981, 1982, 1985) und Herzog (1981, 1983) entwickelt mit dem Ziel, die Kulturgeschichte der Textilien im Unterricht zu verankern. Das kulturpädagogische Modell unterscheidet sich vom Mehrkomponentenmodell hauptsächlich dadurch, dass es sich an den erziehungswissenschaftlichen Disziplinen der Allgemeinen Pädagogik, Allgemeinen Fachdidaktik und der Psychologie orientiert. Ausserdem wurde der kulturhistorische Aspekt als Paradigma gesetzt.
Dieses Konzept ist in den bernischen 1995er-Lehrplan eingeflossen. Die Autorin des Lehrplans hat das Modell explizit benannt (vgl. Kap. Lehrpläne).

3.3.1 Kulturorientierter Textilunterricht oder kulturelle Bildung [5]

Marianne Herzog begründet das pädagogische und didaktische Prinzip. Es soll im Dienste des fachspezifischen Lernens stehen, der Vermittlung der «Kulturgeschichte der Textilien» in der Gegenwart dienen und zur Bewahrung der geschichtlichen Perspektive beitragen, damit durch die Erinnerung das Bewusstsein für offene Fragen und ungelöste Probleme geschärft wird und der Prozess der Tradierung, Wertschätzung und Neuschöpfung des Textilen nicht abbricht.
Im Zentrum des kulturorientierten Textilunterrichts steht die Begegnung mit Kultur in ihren vielfältigen Ausdrucksformen. Dadurch sollen Wissen und fachspezifische Fertigkeiten erworben und die Schülerinnen und Schüler sollen zur bewussten Auseinandersetzung mit Kultur erzogen werden. Kulturorientierter Unterricht ist in diesem Sinne ästhetisch-kulturelle Bildung. Das bedeutet, dass nicht das, was kulturbildend ist, vermittelt wird, sondern dass die Lernprozesse bildende Wirkung haben. Ausgangs-, Orientierungs- und Bezugspunkt dafür ist die Kulturgeschichte der Textilien, denn das Textile ist aufs Engste mit der Kulturgeschichte des Menschen verbunden.
Den Begriff «Textiles» versteht die Vertreterin des Modells im weitesten Sinn. Es schliesst textile Techniken, textiles Material und Geräte mit ein. Aktuelle Probleme und Aufgaben der Gegenwart und Zukunft werden vor dem Hintergrund der Kulturgeschichte der Textilien reflektiert.
Die Problemstellungen des Unterrichts (die ästhetische Praxis = Wahrnehmen Gestalten und Reflektieren) werden in einen kulturellen Zusammenhang eingeordnet, was bedeutet, dass die Erarbeitung gestaltungstheoretischer

[5] Soweit nichts anderes vermerkt ist, beziehen sind die Ausführungen zum Thema auf: Herzog, Marianne (1988): Textilunterricht. Pädagogisch-didaktische Grundlegung und Unterrichtsmodelle für Gymnasium und Realschule Band 1, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Grundlagen nicht isoliert betrieben, sondern mit der Erarbeitung textilgeschichtlicher Zusammenhänge verbunden werden soll.
Auch Mosenthin ist der Meinung, dass der kulturorientierte Textilunterricht mit Blick auf die kulturellen Leistungen der Vergangenheit auf kulturelle Leistungen und Werte der Gegenwart verweist, «denn erst der Erwerb einer solchen Verständnisgrundlage kann (ihnen) die Teilhabe an unserem gegenwärtigen Kulturgeschehen ermöglichen ebenso wie sie (ihnen) den Wert überlieferten Kulturgutes vergangener Epochen erschliessen helfen» (Mosenthin 1984, S. 117).
Textilunterricht mit dem Anspruch des kulturorientierten Lernens lässt Schülerinnen und Schüler erkennen, dass textile Gegenstände einmal «Gegenstände eines spannenden Suchens, einer aufregenden Handlung gewesen sein (müssen), nämlich damals als sie geschaffen wurden» (Schirlbauer in Herzog: Textilarbeit und Unterricht 1/1985, S. 54). Derartige Lernprozesse zeigen, dass historische Textilien eine besondere Anregungsfunktion für den eigenen Gestaltungsprozess haben können.
Die komplexe Struktur eines kulturorientierten Textilunterrichts richtet sich in diesem Sinne sowohl an kulturhistorischen und gesellschaftshistorischen Phänomenen als auch an gestaltungstheoretischen Problemstellungen aus.
Der kulturorientierte Textilunterricht will bei den Schülerinnen und Schülern kulturhistorisches und kulturfachliches Interesse wecken und gesamtgeschichtliche Blickrichtungen in den Unterricht einbeziehen, um ihm so grössere Sinn- und Sachzusammenhänge zu erschliessen.
Damit werden Orientierungen ermöglicht, die sie zu den Wertvorgaben der Textilkultur hinführen, zur Partizipation befähigen und zur schöpferisch-kreativen Verlebendigung und Neuschöpfung dieser Werte anregen.
Die «Kulturgeschichte der Textilien» darf den Schülerinnen und Schülern jedoch nicht als ein System von Fakten übergestülpt werden, vielmehr muss sie den Lernenden als ein Feld von Fragen und Problemen bewusst gemacht werden. Nur so können junge Menschen lernen, Fragen an die Textilgeschichte zu stellen, um aus eben dieser Geschichte Antworten auf die aktuellen Fragen und Probleme zu finden.
Die Kenntnis von historischen Lösungsversuchen ist Voraussetzung für das Verständnis gegenwärtigen Schaffens in den Bereichen Kleidung und Wohnung.

Für die Erarbeitung eines solch gesamtgeschichtlichen Zusammenhangs sind nach Herzog folgende Fragen relevant:

– Wie haben unsere Vorfahren gewohnt, gearbeitet, gespielt und sich gekleidet, und wie wohnen, arbeiten, spielen und kleiden wir uns im Vergleich heute?

– Inwiefern widerspiegeln sich sozial-psychologische Zusammenhänge in der Kleidung oder in der Wohnweise?
– Welches Stände- und Statusdenken und welche Glaubensvorstellungen beeinfluss(t)en die Kleidung?
– Welche Funktionen erfüllte Kleidung in der Vergangenheit und welche Funktionen erfüllt sie heute?
– Welche Faktoren bestimmen den kulturellen Wandel des Sich-Kleidens und des Wohnens?

Und:
– Wie alt ist die Textilie (historischer Bezug)?
– Wo oder in welchem Kulturkreis wurde sie hergestellt (kulturgeografischer und kulturhistorischer Bezug)?
– Wem gehörte sie? Wer hat sie getragen oder benutzt (personaler Bezug)?
– Aus welchem Material ist sie hergestellt (materialspezifischer Bezug)?
– In welchem Verfahren ist sie gestaltet (technischer Bezug)?
– Welche Funktion erfüllt die Ornamentik (ästhetischer Bezug)?

Um den Lernenden zu ermöglichen, solche oder ähnliche Fragen zu beantworten, werden in Verbindung mit der Gestaltungspraxis nicht nur gestaltungstheoretische Probleme erarbeitet, sondern ebenso historische, stilistische und kulturgeschichtliche Fragen behandelt, um kulturelle Zusammenhänge zu verdeutlichen. Das kulturorientierte Arbeiten erfordert, historische und zeitgenössische Textilien in den Unterricht einzubeziehen, wenn möglich eine Realbegegnung mit dem Kulturgut in Museen herbeizuführen sowie Abbildungen und Texte zur Verfügung zu stellen.
Aus didaktischer Sicht verfolgt das Einbeziehen historischer Beispiele jedoch keinen Selbstzweck, denn es geht nicht darum, alte Textilien anzuschauen, um zu sehen wie sie sind, sondern es geht darum, die Frage bewusst zu machen, warum diese oder jene Textilie so und nicht anders ist. Schülerinnen und Schüler sollen Erkenntnissen über die historische Einordnung gewinnen, über die ursprüngliche Bedeutung der Textilien, ihre ursprüngliche Funktion und ihren Herstellungsort.
Anders gesagt: Kulturorientiertes Arbeiten zielt nicht nur auf die Beantwortung der Fragen: «Was gestalten wir?» (Frage nach der Wahl des Gegenstandes) und «Wie gestalten wir es?» (Frage nach dem Einsatz der Gestaltungsverfahren), sondern vor allem auf die Beantwortung der Fragen: «Warum gestalten wir diesen Gegenstand? Warum gestalten wir ihn so und nicht anders?».
Antworten auf das «Warum» bringen Lernenden Erklärungen und Begründungen, eröffnen Sinn- und Wertbezüge, erweitern das historische Wissen und ermöglichen die Beurteilung historischer Lösungsversuche. Erst diese Antworten führen zum Wertverständnis für gegenwärtiges Schaffen im Be-

reich des Wohnens und Sich-Kleidens, erst sie helfen, kritisch reflektierte Haltungen aufzubauen und zu begründeten Einstellungen zu finden.
Aus pädagogischer Sicht sollen vom Textilen her Unterrichtsthemen erschlossen werden, die über streng fachliche Ziele und Inhalte hinausgehen, damit junge Menschen Kultur als Aufgabe und als Lebensform verstehen lernen und die Zukunft als Herausforderung an den Menschen erkennen. Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur in die Kultur der Gegenwart eingeführt werden, sondern sie sollen sich auch mit der Kultur vergangener Zeiten bekannt machen und lernen, die Gegenwart mit ihren Eigenheiten und ihren kulturellen Errungenschaften, aber auch mit ihren offenen Fragen und ungelösten Problemen zu verstehen und sich dabei ihres eigenen «Standorts» (Petzelt) im kulturhistorischen Prozess bewusst zu werden.
«In der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Gegenwart eröffnen sich Zukunftsperspektiven, entfaltet sich das zu sich selbst Finden.» (Herzog 1988, S. 530). Denn Gegenwart kann immer nur vor dem Hintergrund der Vergangenheit verstanden werden.
Der kulturorientierte Unterricht impliziert einen werttheoretischen Ansatz. Es soll versucht werden, den Schülerinnen und Schülern vom Textilen ausgehend Sach- und Sinnzusammenhänge zu erschliessen, um sie zum Werterleben des Ästhetischen, Technischen oder Ökonomischen hinzuführen und somit zum Verstehen von Kultur, zur Teilnahme an der Kultur zu befähigen und zur schöpferischen und kreativen Gestaltung anzuregen.
Das Prinzip Kulturorientierung zielt darauf ab, die Geschichtlichkeit der Gegenwart zu sehen und in die praktischen und theoretischen Unterrichtsinhalte aufzunehmen.
Der Ansatz, kulturhistorische Aspekte in die Betrachtung einzubeziehen und dabei das Kontinuum der bisherigen Betrachtungsaspekte zu wahren, trägt dazu bei, Einseitigkeiten und Verkürzungen zu vermeiden, wenn bei der Behandlung von Bezugsfeldern z.B. nur technische oder ästhetische oder ökonomische oder funktionale Betrachtungsaspekte berücksichtigt würden.

3.3.2 Modelltypisches

Im kulturorientierten Unterricht werden der Mensch und seine Erziehung aus kultureller, personaler und sozialer Sicht betrachtet. Die wechselseitige Bedingtheit von Kultur, Gesellschaft und Erziehung wird dabei berücksichtigt (s. Enkulturation, Personalisation, Sozialisation, S 79ff.):

– Im kulturorientierten Unterricht werden die Problemstellungen des Unterrichts in einen kulturellen Zusammenhang eingebettet. Das bedeutet, dass kulturorientierter Unterricht nicht nur Wissen vermitteln und die Entfaltung

von fachspezifischen Fertigkeiten fördern will. Er soll auch Ort der Begegnung mit Kultur in ihren vielfältigen Ausdrucksformen sein.
– Kulturorientierter Unterricht will die Schülerinnen und Schüler die allen Kulturen gemeinsamen Strukturen erkennen lassen und ihnen die Differenzen und mögliche Alternativen des Bestehenden aufzeigen.
– Neben gestaltungstheoretischen Problemen werden auch historische, ästhetische und kulturgeschichtliche Fragen behandelt, um kulturelle Zusammenhänge zu verdeutlichen. Vom Textilen her sollen Unterrichtsthemen erschlossen werden, die über eindimensionale, streng fachliche Ziele und Inhalte hinausgehen.
– Wichtiger Bestandteil des kulturorientierten Unterrichts sind Realbegegnungen mit dem Kulturgut anhand von historischen und zeitgenössischen Textilien, Museumsbesuchen, Abbildungen und Texten.
– Erziehung zur Kultur erfordert die Begegnung mit Beispielen aus der Kulturgeschichte der Textilien und zwar mit

«vielfältige(n) Tätigkeiten, die ihre lange Geschichte als häusliche Arbeiten, Handwerk, Industrieberufe haben.
Geräte(n), deren technische Entwicklung ein Bild der Industrialisierung zeichnet und ein Stück Wirtschafts- und Sozialgeschichte aufzeigt.
Materialien, mit denen die Menschen seit Jahrtausenden umgehen und die von Handel und Wandel und von Erfindergeist zeugen.
textile(n) Schöpfungen, die von alltäglichen Bedürfnissen zeugen, von menschlichem Ausdrucks- und Darstellungsstreben, ästhetischem Wollen und Zusammenleben» (Immenroth und Herzog 1982)

– Kunstwerken, die nicht dem Alltagsgebrauch dienen, sondern das «Schöne», «Ideelle», «Zeitlose» verkörpern

Ein zentraler Bestandteil des kulturorientierten Unterrichts ist das textile Erbe, also Traditionen, die es auch heute noch in Verbindung mit Textilem gibt (z.B. mit Berufskleidung, Trachten, Brauchtumsgegenständen, Handwerksberufen …), die dem Menschen in einer hochtechnisierten Zeit «Sensibilisierungs-, Bewahrungs- und Orientierungsgeschichten erzählen können.»
Historisches Bildmaterial, Textmaterial, Direktbegegnung mit historischen Textilien sind fester Bestandteil des Modells.

Bild- und Textmaterial eignet sich für Verfahrensweisen wie z.B. Beobachten, Vergleichen, Zuordnen, Anordnen, Analysieren. Es kann bei den Schülerinnen und Schülern Verwunderung, Staunen, persönliche Betroffenheit bewirken, ästhetisch-kulturelle Erfahrungen ermöglichen und zu relevanten Fragen motivieren wie: Warum war das so? Wie kam man dazu? Weshalb machte man das so? Nur über Sachverhalte zu reden reicht nicht aus. Ein intensives

Anschauen, Betrachten, Befragen kann Kinder und Jugendliche zu der Erkenntnis führen, dass textile Gegenstände Ergebnisse eines komplexen Arbeitsprozess sind.

3.3.3 Aufgaben und Ziele des kulturorientierten Unterrichts

Die Erfahrungs- und Handlungsbereiche Kleiden und Wohnen sind für die Gestaltung der Lebensformen junger Menschen von existentieller Bedeutung. Entsprechende positive oder negative Erfahrungen prägen die Verhaltens-, Handlungs- und Ausdrucksweisen aller Menschen. Der kulturorientierte Textilunterricht hat daher die Aufgabe, den Heranwachsenden ein notwendiges Fundament an Wissen und Können, an Einsichten und Fähigkeiten zu vermitteln, kritisches, kreatives, ästhetisches Potenzial zu aktivieren, um das Fragen und Begründen, das Handeln und Gestalten zu fördern und somit sinnvolles und kultiviertes Kleiden und Wohnen zu ermöglichen.

Kulturorientierter Unterricht will:

- die Schülerinnen und Schüler zur Mündigkeit erziehen und für die Bewältigung ihrer Alltagssituationen im Bereich von Kleiden und Wohnen qualifizieren;
- den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit der Selbstentfaltung vermitteln, ihren Gestaltungswillen entwickeln und sie auf der Grundlage erworbener Kritikfähigkeit zum «kulturellen Handeln» befähigen;
- erziehen und bilden, das heisst sowohl zur Gestaltung von Textilien anregen als auch zur Bewahrung eines kulturellen Wissens und Wertverständnisses befähigen;
- Wissen über die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln und zum Aufbau eines historischen Bewusstseins beitragen;
- für Kulturwerte des Fachs sensibilisieren und die Schülerinnen und Schüler für Tradiertes und Gegenwärtiges im textilen Bereich interessieren.

3.3.4 Kulturorientierter Unterricht als Persönlichkeitsbildung

Die Selbstentfaltung unterliegt im Bildungsvorgang Prozessen, die aus einem komplizierten Wirkungszusammenhang zwischen Person, Kultur und Gesellschaft bestehen. Diese Prozesse werden als Personalisation, Sozialisation und Enkulturation beschrieben.

Die Anthropologie bezeichnet den Menschen als «sozio-kulturelles Wesen» und meint damit, dass der Mensch von Geburt an auf Mitmenschen und Mitwelt angewiesen ist und dass dieses Miteinander stets im Rahmen einer Kultur erfolgt. Erziehung ist in diesem Sinne ein «soziokulturelles Phänomen».

Wird der Mensch als Kulturwesen bezeichnet, bedeutet das, dass seine Existenz untrennbar verknüpft ist mit der kulturellen Überlieferung und deren Gestaltung und Weiterentwicklung. Kulturinhalte werden nicht vererbt, sondern überliefert und durch Lernprozesse verinnerlicht.
Der Mensch braucht Tradition. Nach Arnold Toynbee (vgl. Oswald, 1980) ist Tradition ebenso wichtig wie die Entwicklung der Fähigkeit zur Erneuerung. Insofern ist der Prozess der Traditionsvermittlung und -modifikation von einer Generation zur anderen als Erziehung im weitesten Sinne zu betrachten. Die Menschen sind damit auch zur Innovation fähig, denn

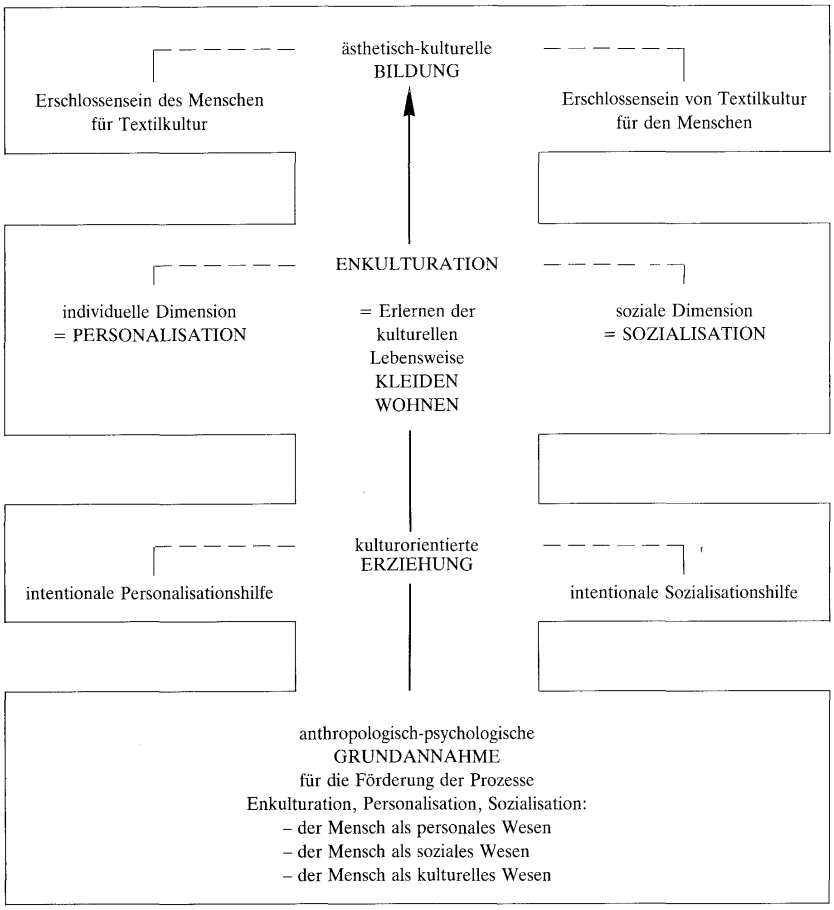
«… Menschsein bedeutet nicht nur die Übernahme der Ergebnisse, Leistungen und Erzeugnisse, die die vorangegangenen Generationen hervorgebracht haben, sondern auch die Übernahme und Fortführung der geistigen Schöpfungskraft, die diese Zeichen, Werkzeuge und Normen geschaffen hat. Der Mensch bedarf der Tradierung des Geistes selbst, der die Voraussetzung für dieses schöpferische Schaffen ist. Der Begriff des Geistigen steht für das Kulturverstehende und Kulturschaffende im Menschen, das heisst für das Erfinderische, Entdeckerische, Schöpferische in ihm, und dies nicht nur im Sinne genialen schöpferischen Schaffens, sondern auch im Sinne alltäglichen schöpferischen Entdeckens» (Roth, 1971, S. 133).

Nach Klaus Mollenhauer bedeutet Erziehung «… zuallererst Überlieferung, Mitteilung dessen, was uns wichtig ist» (Mollenhauer zitiert nach Herzog 1988, S. 4). Das ist eine Aufforderung für alle Pädagoginnen und Pädagogen, nicht nur Können und Wissen zu vermitteln, sondern auch zu erziehen. Herzog sieht in dieser Aufgabe eine der wichtigsten Voraussetzungen für Persönlichkeitsbildung und Erziehung im kulturorientierten Textilunterricht, wenn sie fordert, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern auch die eigenen Werthaltungen und Wertentscheidungen vermitteln und sie daran teilhaben lassen; dies ist die Voraussetzung, um ihnen verständlich zu machen, was sie als wertvoll und sinnvoll erachten.
Lehrkräfte müssen somit darlegen, wie sie Massstäbe gewinnen und wie sie Werturteile begründen, denn die Lernenden sollen verstehen und einsehen können, warum etwas als wertvoll und sinnvoll betrachtet wird. Dabei stellt sich die Frage, wie Schülerinnen und Schüler selbst zur Wertschätzung textiler Praktiken, Ausdrucksformen und Gegenständen gelangen können: Wichtig ist dabei, die Schülerinnen und Schüler sowohl als Objekte wie als Subjekte der Kultur anzusprechen.
Die Kulturanthropologie sieht den Menschen als «Schöpfer und Geschöpf» der Kultur: «… in der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Kulturgebieten wird er durch die ihn umgebende Kultur geprägt, kommt es zu kulturspezifischen Strukturierungen des subjektiven Geistes» (ebd.).

Diese Sicht erfordert, dass im Unterricht Kultur und Erziehung ebenso wie Mensch und Kultur immer wechselseitig aufeinander bezogen sind.
Erziehung ist in diesem Sinne ein Prozess, durch den der Mensch lernt, seine Lebensverhältnisse in sinnvoller Weise zu gestalten.

Prozesse der Enkulturation

Unter Enkulturation versteht man die Gesamtheit der bewussten und unbewussten Prozesse, durch die ein Individuum die grundlegenden Elemente der Kultur, in der es lebt, erkennt, aufnimmt und verinnerlicht. Wenn der Einzelne diese Elemente (wie Tradition, Werte und Normen sowie Haltungen) erfolgreich in seine Persönlichkeit integrieren kann, wird er zum aktiven Mitglied seiner Kultur, auf die er dann auch gestalterisch einwirkt.



Grafik 5: (Herzog 1988, S. 4)

Dieses Denkmodell basiert auf Theorieansätzen der Sozialwissenschaften, die davon ausgehen, dass der Mensch auf dem Weg der Enkulturation die für seine Gesellschaft charakteristische kulturelle Lebensweise und die in ihr erforderliche kulturelle Kompetenz erwirbt. Durch diesen Enkulturationsprozess werde einerseits der entsprechende Kulturcharakter des Individuums ausgeprägt und andererseits die Überlieferung und Fortführung dieser Kultur über Generationen hinweg weitergeführt (vgl. Oswald 1980, S. 39).
Dem Textilunterricht wird aus anthropologisch-psychologischer Sicht die Möglichkeit zugesprochen, bei Lernenden kulturelle Produktivität und Kreativität zu bewirken, d.h. Prozesse der Enkulturation, der Personalisation und Sozialisation umfassend zu fördern (vgl. Herzog 1981).
Angesichts der immer komplexeren Probleme, denen sich die Jugendlichen in ihrem Bestreben um eine kritische und sachkundige Bewältigung der Einflüsse und Angebote im textilen Bereich gegenübersehen (Modetrends, Massenproduktion, Vermarktung, egalisierte Kleidung), kann Textilunterricht zu einem angemessenen Verhalten, «… sowohl (zu) einer kritischen Distanz als auch (zu) einem verantwortlichen Engagement befähigen» (Fuchs in Herzog 1988, S. 146). Weiter meint Fuchs, dieser Unterricht strebe ein vom Sachverstand geleitetes Verhalten an, das sich nicht den gesellschaftlichen Normen, Moden und Vorurteilen beugt, sondern sich dem Gesetz der Sache verpflichtet fühlt, ein Verhalten, das (mit-)motiviert ist vom Interesse an der Sache und das von sachbezogenen Wertschätzungen gesteuert ist. Enkulturationsprozesse befähigen den Menschen, das kulturelle Niveau seiner Lebensformen zu bestimmen. In einem umfassenden Sinne meint Enkulturation im Textilunterricht den Erwerb von kultureller Kompetenz bezogen auf die Bereiche Kleiden und Wohnen. Herzog nennt folgende Teilprozesse im Enkulturationsprozess, die der Textilunterricht fördern kann (vgl. 1988, S.128):

– Das Wecken der Fähigkeit und Bereitschaft der Heranwachsenden, sich mit Fragen und Problemen der Kulturgeschichte der Textilien auseinanderzusetzen, dadurch deren kulturelle Inhalte und das Geflecht ihrer Wertbezüge zu erkennen.
– Aneignung und Verinnerlichung fachspezifischer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Motivation erfolgt durch den Sachinhalt selber oder durch die fachspezifische Methode des ästhetisch-handwerklichen Tuns.
– Die Steigerung des Selbstwertgefühls, das Lernende durch Erfolgserlebnisse und Internalisierung ihres erfahrungs- und erlebnisreichen Gestaltungsprozesses erfahren.
– Die Ausbildung der Fähigkeit, sachgemäss zu urteilen, z.B. «Wert vom Kitsch zu unterscheiden», das «Echte und Unechte, das Kostbare und Billige, das Gediegene vom Ramsch» sowohl gemäss eigenen Kriterien zu unterscheiden als auch diese Unterscheidung für andere verständlich zum

Aus-druck bringen zu können. Der Massstab, der dazu befähigt, ist durch die Aneignung und Verinnerlichung funktionaler, technisch-technologischer, ökonomischer, ästhetischer und historischer Bildung zu gewinnen.
– Schaffen geeigneter Voraussetzungen, die intellektuelle Prozesse anregen, das Erkennung von Wertbezügen positiv beeinflussen, zur Generalisierung befähigen, Kulturbewusstsein entwickeln, zu kulturellem Tun motivieren, und somit an der «Organisation des Motivationssystems und am Aufbau der Person» mitwirken.
– die «Auseinandersetzung mit den sachimmanenten Werten», die von der Schülerin und vom Schüler als bedeutsam erfahren werden und zum Massstab der Selbsteinschätzung werden. So kann Textilunterricht beispielsweise bewirken, dass sich das Leistungsstreben eines Schülers auf eine optimale Beherrschung der ästhetisch-handwerklichen Verfahrens-weisen richtet, weil ihm diese Geschicklichkeit entspricht; ein anderer Schüler, dessen Interesse eher in der Bewahrung von kulturellen Werten liegt, kann seine Aktivität auf das Sammeln von historischen Textilien rich-ten, weil ihm dieses Interesse entspricht. Lernende, die ein Bedürfnis nach Individualität und Originalität haben und deren Neigung es ist, ästhetisch-kulturelle Werte selber zu schaffen, können ihre Kleidung selber gestalten.

Prozesse der Personalisation

Unter dem Begriff der «Personalisation» wird der Prozess der Entwicklung der individuellen Persönlichkeit hin zu Autonomie, Selbstständigkeit und Selbstbestimmung verstanden. Durch die aktive Auseinandersetzung mit den Normen, Werten und Haltungen einer Gesellschaft und ihrer Kultur, können sich Einzelne weiterentwickeln und Aufgaben mündiger Bürgerinnen und Bürger übernehmen.

Der einzelne Mensch wird nicht als passive Person gesehen, die durch die soziale und kulturelle Umwelt geprägt wird, sondern als handelnde Persönlichkeit, die Eindrücke interpretieren, bewerten und beeinflussen kann.

Wird der Mensch als personales und soziales Wesen begriffen, so steht der Enkulturationsprozess in elementarem Zusammenhang mit Personalisation und Sozialisation.

Von Personalisation spricht man in diesem Zusammenhang, wenn Komponenten genannt werden, in denen «… das Individuum beurteilend, unterscheidend, ablehnend, integrierend wie verändernd der Vielfalt sozialer und kultureller Massstäbe, Lebensformen und Anforderungen gegenübertritt» (Wurzenbacher in Herzog 1988, S. 75). Die Förderung der personalisierenden Prozesse ist ein wesentliches Ziel ästhetisch-kultureller Bildung, denn erst diese Prozesse

«… befähigen Schülerinnen und Schüler zum Anwenden-Können der erreichten Massstäbe, zum Auswählen und zur Übernahme kultureller Werte und Normen. Durch sie gewinnt der Heranwachsende die Fähigkeit, sich im Spannungsverhältnis zwischen abstrakten Werten und konkreten Situationen autonom zu verhalten, Konfliktsituationen im kulturellen Pluralismus zu bewältigen oder zwischen konkurrierenden Werten verantwortlich zu wählen.
Besonders die Auseinandersetzungen mit dem Neben-, Mit- und Gegeneinander von Meinungen im Unterricht oder von Standpunkten, die zu vertreten sind – sie stehen vielleicht im völligen Gegensatz zu den Lebensgewohnheitenformen den Menschen als Person, das heisst als beobachtendes, unterscheidendes, bewertendes, integrierendes, koordinierendes, verantwortlich handelndes, wertempfindendes, Werte verwirklichendes und sinnstrebendes Wesen.» (Herzog 1988, S. 132)

Textilunterricht hat die Aufgabe, den gedankenlosen Umgang mit Textilien, die unkritischen Verhaltensweisen in den Bereichen Kleider und Wohnen bewusst zu machen und zu einem kritischen Denken, Urteilen und Handeln zu befähigen, d.h. ein Verständnis von Kleidkultur und Wohnkultur anzubahnen.
Folgende Teilprozesse sind zur Förderung personalisierender Prozesse im kulturorientierten Unterricht möglich:

«– Förderung der Selbsttätigkeit, Spontaneität und Produktivität im Umgang mit Textilien
– Fähigkeit zur ‹Verinnerlichung des Äusseren› – z.B. (Wahrnehmung) textiler Objekte- und ‹Veräusserlichung des Inneren› (Fröbel) – z.B. bei der Gestaltung textile(n) Material(s)
– Lösen von Konflikten und verantwortliches Handeln im textilen Bereich
– Erweiterung des Erlebnis- und Handlungsfeldes
– Fähigkeit zu Meinungsbildung im Hinblick auf ästhetische, technische, ökonomische, soziale und kulturelle Tatbestände textiler Art, Gewinnung von ästhetisch-technischen und persönlich-kulturellen Massstäben zur Erhaltung und Entfaltung der Textilkultur und der eigenen Sinndeutung
– Bewusste Partizipation an der objektiv-kulturellen und subjektiv-persönlichen ‹Textilen Welt›
– Aneignung fachbezogener Wertschätzungen
– Aufbau einer Werthaltung gegenüber Textilem
– Steuerung der persönlichen Antriebsstruktur und individuelle Selbstformung durch Sachgesetzlichkeiten, Wertverwirklichung und Sinnfindung ausgehend vom textil-gegenständlichen Bereich.» (ebd., S. 133)

Prozesse der Sozialisation

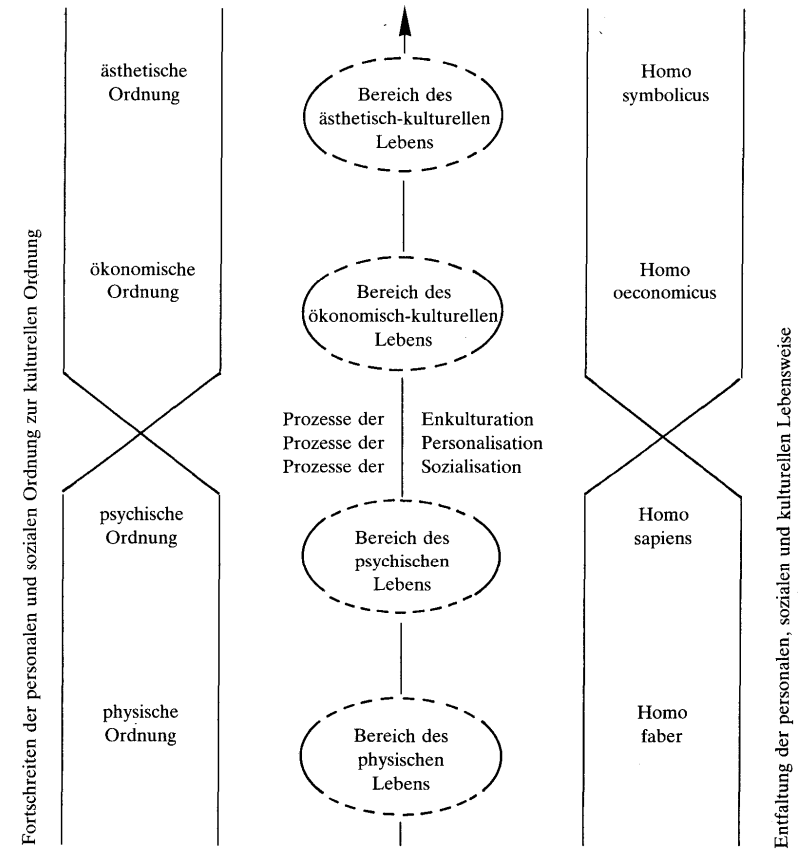
Sozialisation bezeichnet den Prozess, durch den gesellschaftliche Normen, Werte und Handlungsweisen verinnerlicht werden. Sozialisation ist ein Prozess, der nie abgeschlossen ist. Im Zentrum steht die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit. Zur Persönlichkeit gehören einerseits die Individualität, die den Einzelnen von allen anderen unterscheidet, anderer-

seits der Sozialcharakter, den die Mitglieder einer Gesellschaft oder Gemeinschaft miteinander teilen (Werte, Normen, soziale Rollen, usw., vgl. auch Enkulturation).
Sozialisation ist demzufolge ein Aspekt des Enkulturationsprozesses, in dem Normen und Rollenverhalten gelernt werden.
In der Förderung sozialisierender Prozesse liegt eine weitere Seite der Kulturarbeit im Textilunterricht. Der Stellenwert des Textilen spielt in diesem Lernprozess eine nicht zu unterschätzende Rolle: Eigene Kleidungsgewohnheiten werden mit derjenigen von Mitschülern verglichen, der Geschmack der anderen wird bewertet, der eigene davon abgegrenzt. Leistungen werden verglichen, geschätzt, Stärken oder Unzulänglichkeiten der eigenen Gestaltungs- und Sachkompetenz erkannt.
Prozesse der Sozialisation fördern heisst, an diese Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, sie bewusst zu machen, sie zu erweitern und zu vertiefen durch folgende Teilprozesse, die dem Erwerb von Sachkenntnissen und der Einsicht in kulturelle Zusammenhänge durch eigenes gestalterisches Experimentieren dienen:

– Dies befähigt Schülerinnen und Schüler zu sachlicher Kritik gegenüber der eigenen Kleidung und der ihrer Mitschüler;
– Baut Vorurteile gegenüber Kleidungsgewohnheiten anderer, insbesondere ausländischer Mitschüler ab;
– Kultiviert insgesamt die soziale Lebensweise.

Sozialisationsprozesse dürfen nicht nur auf Anpassung oder Imitation hinzielen, sondern sollen auch kreatives Schaffen fördern und Identifikationsprozesse thematisieren. Kultur wird nach Herzog auch am «Schönen» erfahrbar. Das kann sich z.B. im Bewundern einer Textilie erschöpfen, kann aber auch Ergriffenheit, Begeisterung und Wertschätzung für das Textile auslösen. Schülerinnen und Schülern das «Schöne» aus dem Bereich der Kulturgeschichte der Textilien erfahren und erleben zu lassen fördert Prozesse der Sozialisation und zugleich der Personalisation und Enkulturation.
Ein auf Produktivität und Kreativität ausgerichteter Textilunterricht wird Schülerinnen und Schülern helfen, Schönheiten in der Kulturgeschichte der Textilien aufzufinden, um einen Weg zu entdecken, der zum Schaffen von Schönheit befähigt.
Sozialisierende Prozesse im Textilunterricht helfen jungen Menschen, die Neigung zum Schönen zu reflektieren.
Für die Lebensgestaltung ist es also notwendig, dass der Textilunterricht dem jungen Menschen zu einer kritischen und verantwortungsbewussten Handlungs- und Sachkompetenz in den verschiedenen sozialen Zusammenhängen verhilft, in denen sein Urteil und sein Handeln gefordert sind:

– als kritischer Konsument und kreativer Produzent
– als aktiv Gestaltender und kontemplativ Erlebender
– als Kulturträger und Kulturschaffender.



Grafik 6: (Herzog 1988, S. 7)

Diese Graphik verdeutlicht nochmals den Enkulturationsprozess, d.h. Erziehung im weiten Sinne als Enkulturationshilfe und Erziehung im engen Sinne als Personalisations- und Sozialisationshilfe.
Wird in die Aufgabe der Enkulturation diejenige der Personalisation und der Sozialisation mit einbezogen, wird deutlich, dass Erziehung im beschriebenen Sinne auf Bildung zielt, Bildung im weitesten Sinne verstanden auch als «die durch Erziehung unterstützende, jedoch vom Einzelnen selbst lebenslänglich zu erlernende Fähigkeit und Bereitschaft zur individuellen und gesellschaftlichen Emanzipation und Mündigkeit» (ebd., S. 66).

Textilunterricht in diesem Sinne ist Erziehung zur Mündigkeit. Mündigkeit des Menschen ist ein Ziel, das durch emanzipatorische Lernhilfen zu unterstützen ist, um «… den zu erziehenden Menschen (…) durch Förderung seiner produktiven Kräfte, seiner kritischen Vernunft und einer Verantwortlichkeit immer mehr von überflüssig werdenden Hilfen und Fremdbestimmungen zur Selbstbestimmung (zu) befreien» (ebd., S. 51).

Mündigkeit äussert sich in der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz. Dieses Prinzip ist explizit in den Bernischen 1995er-Lehrplan eingegangen (vgl. Lehrplan 1995).

Sich individuell zu kleiden und sich für eine ästhetisch befriedigende Kleidung verantwortlich zu fühlen, zeugt von Selbstkompetenz.

Sich für das Textile in der Umwelt zu interessieren, Textilmuseen aufzusuchen, Textilien auszustellen, Klassenräume mit Textilien zu schmücken ist ein Beweis für Sozialkompetenz.

Sich beim Kauf von Textilien kritisch und sachbezogen zu entscheiden, z.B. Farb-, Form-, und Materialqualitäten zu berücksichtigen spricht für Sachkompetenz.

Die Generation des Konsums und der Kunstfaser ist in ihrem Umgang mit Textilien gedankenloser und unkritischer denn je. Nicht nur das Gefühl, sondern auch das Wissen um die mehrtausendjährige Geschichte der echten Naturfaser scheint gänzlich abhanden gekommen zu sein.

Um diesem Wertverlust entgegenzuwirken, muss laut Herzog Textilunterricht heute unter Einbezug der «Kulturgeschichte der Textilien» eine kulturpädagogische Aufgabe wahrnehmen. Nach ihrer Meinung ist es nicht schlimm, wenn die Heranwachsenden keine Fakten der Geschichte der Kleidung nennen können, aber es ist schlimm, wenn ihre kulturelle Lebensweise nur vom unkritischen Konsumieren der Textilien bestimmt wird, wenn sie die Schönheit einer Textilie nie bewundern, oder wenn sie die Freude, die eine Begegnung mit historischen Formen der Kleidung oder die individuelle Gestaltung von Kleidung bewirken kann, nie erleben durften.

Welche Beispiele eine Lehrperson für ihren Unterricht wählt, ist sekundär. Herzog meint sinngemäss: Es ist nur wichtig, dass sie mit den Schülerinnen und Schülern einen Weg geht, der zu einem angemessenen Verständnis der «Kulturgeschichte der Textilie» führen kann, also das Schöne entdecken lässt, das ästhetische Erleben fördert, das Sachverständnis schärft, die kulturelle Einsicht erweitert, Freude vermittelt, Sinn finden und Werte verwirklichen hilft.

3.3.5 Ästhetisch-kulturelle Bildung – ein Element der «kategorialen Bildung»

Textiles Kulturgut kann nicht nur bildungsbedeutsame Sachverhalte erschliessen, sondern zeichnet sich in besonderer Weise durch einen Lebens- und Kulturbezug aus, was allein schon aus der Tatsache ersichtlich ist, dass Kleidung und Wohnen zu den primären Bedürfnissen des Menschen zählen.
Der Textilunterricht hat die Aufgabe, Heranwachsende mit den Fakten bekannt zu machen, um ihnen Einsicht in die Erfahrungs- und Handlungsfelder Kleiden und Wohnen zu geben und sie die Wechselwirkung der Wirklichkeitsauschnitte erkennen zu lassen.
In der praktischen und theoretischen Auseinandersetzung mit den Bezugsfeldern des Fachs wird die Beziehung der Inhalte und Zielsetzungen zur gesellschaftlichen Realität sichtbar. Anhand von Ausschnitten aus der Wirklichkeit sollen Schülerinnen und Schüler Orientierungshilfen gewinnen, um sich Bedingungen und Zusammenhänge dieser Bereiche bewusst zu machen und sich aktiv mit ihnen zu beschäftigen.
Solche Wirklichkeitsauschnitte sind:
– Kulturelle Veranstaltungen
– Konsum
– Freizeit
– Beruf

Einsichten in die Komplexität der Bezugsfelder des Fachs, in die Erfahrungs- und Handlungsfelder «Kleiden» und «Wohnen» zu gewinnen und die Wechselwirkungen der Wirklichkeitsausschnitte zu erkennen setzt eine theoretische und praktische Erarbeitung voraus. Diese Zielsetzung erfordert von den Lernenden, dass sie sich auf die Sachverhalte wirklich einlassen, verlangt die Hinwendung zum «Elementaren und Fundamentalen», d.h. die Phänomene sind von Grund auf zu erschliessen: z.B. Grundformen der Kleidung, eine technische Erfindung, ein gestalterisches Problem.
Es genügt nicht, nur Fakten zu vermitteln oder ein Überblickwissen anzustreben, sondern Lernprozesse müssen so gestaltet sein, dass Bildungsprozesse initiiert werden. «Bildung ist» wie bereits Kerschensteiner sagt, «ein durch Kulturgüter geweckter, individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe» (Kerschensteiner 1926, S. 17).
Ästhetisch-kulturelle Bildung[6] hat im Sinne der «kategorialen Bildung» zum Ziel, das Erschlossensein von Textilkultur als einem für den Menschen rele-

[6] Wolfgang Klafki meint: «Bildung ist kategoriale Bildung in dem Doppelsinn, dass sich dem Menschen eine Wirklichkeit «kategorial» erschlossen hat und dass eben damit er selbst - dank der selbstvollzogenen «kategorialen» Einsichten, Erfahrungen, Erlebnisse – für diese Wirklichkeit erschlossen worden ist». (Klafki 1975, S. 44)

vanten Teil der Dingwelt zu bewirken, das heisst Grundbegriffe, Einsichten, Erfahrungen und Ideen, die in den kulturellen Leistungen dieses Bereichs enthalten sind, im Bildungsprozess zu erschliessen.
Sie will aber auch beim jungen Menschen das Erschlossensein für Textilkultur erreichen, ihn also Schlüsselerfahrungen machen lassen,

«… damit er Textilkultur in ihrer vielfältigen Ausprägung als vergangene Wirklichkeit begreift, die kulturellen Werke als Ausdruck geistigen Lebens versteht und erkennt, dass sich in ihnen die Art des Fühlens, Denkens und Wollens objektiviert, und (damit) er ferner ein kritisches Bewusstsein und eine überzeugende Wertschätzung für das Textile in der Gegenwart entwickelt und fähig wird, sich im Hinblick auf die Zukunft für die Tradierung dieser kulturellen Werte, für ihre Verlebendigung und Erweiterung gestaltend einzusetzen» (Herzog 1988, S. 136).

Durch ästhetisch-kulturelle Bildung sollen sich im jungen Menschen Wertbewusstsein und Wertschätzung für textiles Kulturgut entwickeln. Dies gelingt jedoch nur dann, wenn sie sich mit dem erworbenen Wissen und Können existentiell auseinandersetzen. Ein ästhetisch-kulturell bildender Textilunterricht ist daher der Ort für Fragen nach einer kritisch reflektierten Haltung, z.B. gegenüber:

– individueller Kleidgestaltung oder Wohnraumgestaltung,
– historischen Textilien, deren ästhetisch-handwerkliche, bzw. künstlerische Gestaltung heute oft nur noch von Spezialisten erklärt und vielleicht nicht mehr nachvollzogen werden kann, weil z.B. notwendige Geräte oder entsprechende Materialien fehlen,
– technischen Geräten, die Jahrhundertealt sind, deren technische Prinzipien nur schwer zu erkennen sind und deren Handhabung nur noch wenige Fach-kräfte beherrschen,
– dem textilen Material, z.B. gegenüber Naturrohstoffen, deren Vernetzung mit persönlichen Bedürfnissen, sozialen und kulturellen Faktoren (Nord-Süd-Problematik) politische Dimensionen beinhaltet.

Schülerinnen und Schüler müssen im Bildungsprozess die Möglichkeit haben, einen Bezug zur eigenen Existenz herzustellen, indem sie nach der Bedeutung von Kleiden und Wohnen für sich persönlich und für die menschliche Existenz ganz allgemein fragen. In diesem Sinne hat ästhetisch-kulturelle Bildung mit dem Prozess zu tun, der sinnliche Wahrnehmung mit Sinn verbindet: «Gemeint ist ein alltäglicher, häufig unscheinbarer Bezug von mir zu anderen, wobei dieser Bezug weder von mir noch vom Gegenüber allein bestimmt wird. Sinn wird gleichermassen von mir und von der Sache gegeben. Bildung erweist sich auch als Fähigkeit, Sinn-Kontexte herzustellen,

«eine Sache oder ein Ereignis in einen Zusammenhang einordnen zu können» (Danner in Pädagogik 1986, S. 386). Vor diesem Hintergrund geht es im Textilunterricht also um «die Verbindung von ästhetischer Praxis und kultureller Einordnung» (vgl. Immenroth und Herzog 1981, S. 30). Ästhetisch-kulturelle Bildung erweist sich somit als die Fähigkeit, das eigene ästhetisch-handwerkliche Tun in einen grösseren Sinn- und Sachzusammenhang zu stellen.

Existentielle Erfahrungen (Schlüsselerfahrungen) machen Schülerinnen und Schüler nur dann, wenn sie in ihrem Tun und Denken Sinn entdecken. Über diese Sinnfindung eröffnen sie sich selbst den Zugang zu den Wertgebieten des Ästhetischen (Schönheitswerte), des Ökonomischen (Nützlichkeitswerte) und des Theoretischen (Erkenntniswerte).

Ästhetisch-kulturelle Bildung, die zu Werthaltung, Wertvergleich und Werteinsicht befähigen will, muss Massstäbe vermitteln. Diese sind notwendig für die Beantwortung von Fragen nach der Qualität von textilen Sachverhalten:

– Ästhetische Gestaltung (Material, Farb-, Form- und Strukturgebung), Funktion und Technikeinsatz.
– textile Künste (Ornamentik, Stilistik …)
– Kleidung (Form, Funktion) u.a. m.

Im Bildungsprozess geht es darum, dass Schülerinnen und Schüler lernen, wie man einen Sachverhalt begründet, beurteilt, bewertet, z.B. warum eine Gestaltung ästhetisch befriedigt und warum nicht, warum ein Textil als wertvoll bezeichnet wird und warum nicht, oder warum historische Textilien als Vorbildleistungen anerkannt werden.

Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass Qualität jenseits der subjektiven Willkür steht und auch ein Geschmacksurteil nicht nur subjektiv willkürlich ist, sondern immer auch sozial und kulturell bedingt ist. Gleichzeitig ist Qualität aber nichts Absolutes, weil sie auf unterschiedliche Weise hervorgebracht wird und wahrgenommen werden kann (vgl. Danner 1986, S. 386).

Ästhetisch-kulturelle Bildung als ein Element der «kategorialen Bildung» ist die permanente Auseinandersetzung des Individuums mit sich selbst und mit der gestalteten Welt; sie ist aber auch Fortentwicklung der Gestaltetheit des Ichs (Innenwelt), der sensitiven, affektiven und kognitiven Anlagen zu handwerklich-kulturellen und geistig-kulturellen Fähigkeiten. Ebenso ist sie Fortentwicklung der Gestaltetheit objektiver gesellschaftlicher und kultureller Leistungen (Aussenwelt).

Kulturelle Arbeit in der Schule muss geistige Bildung sein über die praktische Bildung der Hand. Diese muss manuelles Geschick und technisches Können erlernen, um fähig zu sein, Geistiges darzustellen und auszudrücken: Pläne, Gedanken, Ideen, Verstehen und Empfindungen – sei es in subjektiven, indi-

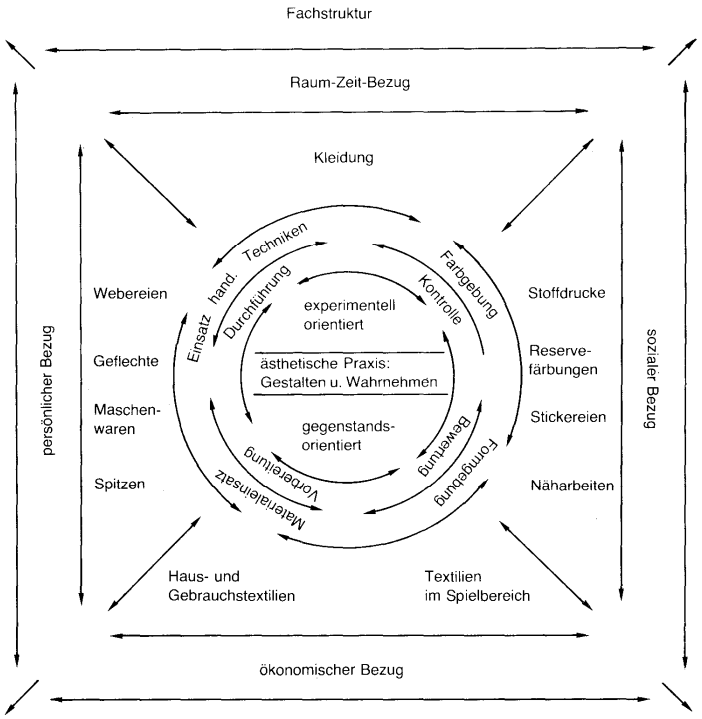
viduellen Äusserungen, sei es in der Variation und Kombination von Vorgefundenem, sei es in freier Darstellung oder einem zweckbezogenen Gegenstand.
Das bedeutet: Kulturelle Arbeit verlangt Förderung der Kreativität, der Kraft der Gestaltung im Tun.
In Verbindung mit diesem Tun sollen aber auch Kulturverständnis und Kulturbeziehung angebahnt werden, indem an Vergangenes angeknüpft wird, um vor diesem Hintergrund aktuelle Phänomene zu verstehen und kritisch einordnen zu können. Kulturverständnis schaffen ist mehr als Wissen vermitteln. Es heisst sehend machen für «Form und Linie, für Stoffliches und seine Farben» (Altmann et al 1929, S. 5), für das Gute im Interesse des Schlechten, für die Leistungen der Vergangenheit im Interesse des besseren Verstehens der Gegenwart, als eine in die Zukunft fortwirkende Gegenwart. Es heisst, Wissen vermitteln und sehend machen an fundamentalen Beispielen, die dem geistigen Vermögen der Schülerinnen und Schüler angemessen sind.
Als Kulturträger sind Textilien Sinn- und Wertträger und haben geistigen Gehalt. Sie sind Ausdruck ihres geschichtlichen Entstehungsprozesses und zeigen in ihren Formen und Funktionen die gesellschaftlichen Verhältnisse, den historischen Stand von Technik und Handel, den Stil und Geschmack der Zeit, die Lebensweise von Menschen.
Kulturelle als ganzheitliche Menschenbildung fordert die Förderung der Kreativität im Interesse der Entwicklung persönlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Dazu gehört:

- Förderung der Handgeschicklichkeit und Ausbildung der Hand als Instrument geistiger Tätigkeit
- Förderung des Beurteilungsvermögens für die ästhetischen Erscheinungsformen des Textilen (vgl. Kap. Fachgeschichte, Geschmacksbildung nach Gruppe)
- Hinführen zu einer differenzierten Wahrnehmung und zum Erkennen der Eigenwerte der Textilien.

Textilunterricht im kulturpädagogischen Sinn will Interesse und Freude wecken an textiler Gestaltung und an Textilem als einem Teil der eigenen Lebenswelt.
Bildungsbedeutsam ist das Elementare, Fundamentale, das kulturell Aufschliessende und den Menschen erschliessende, das, was ihn als ganzen Menschen mit Geist, Leib und Seele herausfordert – in seiner Vernunft, seinem Fühlen und Wollen (nach Immenroth 1981, S. 34ff.).

3.3.6 Kulturorientierung als «Vermittlung»

Herzog bezieht sich mit ihren Ausführungen auf Rainer Nickel (1982) und hält fest: Wird ein kulturorientierter Textilunterricht praktiziert, d.h. wird dem Grundsatz der engen Verbindung von ästhetischer Praxis (= Gestalten und Wahrnehmen) und kultureller Einordnung (vgl. u. s. Graphik) gefolgt, so zählt zu den wichtigsten Aufgaben eines solchen Unterrichts die Vermittlung. Sie wird verstanden als Weckung des Bewusstseins von den Beziehungen zwischen Historischem und Gegenwärtigem.



Grafik 7: Der sach- und bildungsstrukturelle Zusammenhang des Fachs (Herzog 1988, S. 13).

Textilpraktisches Tun, die ästhetische Praxis (Kreismitte), ist bezogen auf eine Vielzahl textiler Sach- und Gebrauchsgebiete mit ihren jeweils besonderen Bedingungen (inneres Quadrat).

Sach- und Gebrauchsgebiete stehen über das im äusseren Quadratrahmen genannte Bezugssystem in kulturellem Zusammenhang. Die Pfeile machen deutlich, dass der bildungsstrukturelle Zusammenhang in einer engen Verflechtung von gestaltendem Tun und Wahrnehmung – ästhetischer Praxis – und kultureller Einbettung besteht. Beides ist an die Sachgebiete gebunden.

Damit ist auch die für den Unterricht geforderte enge Verbindung von Theorie und Praxis, Produktion und Reflexion angesprochen.
Für den Bereich der kulturellen Einordnung der Sachverhalte werden vier Dimensionen ausgewiesen. Sie verweisen auf Fragen

1. nach dem «Raum-Zeit-Bezug», z.B. Fragen nach den Objektivationen, die Ergebnis und Ausdruck ihrer geschichtlichen Gewordenheit sind und daher viel zum Ausdruck bringen über das Leben, Wollen und Denken des Menschen,
2. nach dem «persönlichen Bezug», z.B. Fragen nach den unmittelbaren ästhetisch-kulturellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Textilem, nach ihren Bedürfnissen, Einstellungen und Wertmassstäben,
3. nach dem «sozialen Bezug», z.B. Fragen nach kulturellen Leistungen und Eigenheiten der eigenen Kultur und fremden Kulturen, nach europäischen und aussereuropäischen Kleidungsgewohnheiten, nach der Bedeutung von Kleidung als Statussymbol, Ausdruck von Gruppenzugehörigkeit oder persönlicher Gestaltung, Fragen nach Farb- und Kleiderordnungen der Vergangenheit ebenso wie nach Uniformierungstendenzen und Maskierungstrends der Gegenwart,
4. nach dem »ökonomischen Bezug», z.B. nach Mode und Konsum, handwerklicher und industrieller Fertigung, nach Rohstofflage und technischem Entwicklungsstand, Fragen nach der Bedeutung von Textilien als Wirtschafts- und Handelsprodukt im Binnen- und Aussenhandel sowie nach der Bedeutung der Textilbranche für den Arbeitsmarkt – gestern und heute, hier und in anderen Teilen der Welt (ebd., S. 32).

Herzog geht davon aus, dass der Lehrerpersönlichkeit die Aufgabe zukommt, Schülerinnen und Schüler mit der Mehrdimensionalität der Faktoren der Bezugsfelder bekannt zu machen und ihnen die Wechselwirkung der einzelnen Faktoren zu verdeutlichen, damit sie Einblick in Bedingungen und Zusammenhänge der Wirklichkeitsausschnitte des Lebens wie z.B. der Kultur, der Kleidung, des Wohnens, des Spielens, des Konsums, der Freizeit und des Berufes bekommen und erkennen können, wie und warum sie sich aktiv mit der Bewältigung dieser Probleme in diesen Ausschnitten der Wirklichkeit befassen können und müssen (vgl. Herzog 1987).
Da vor allem die gegenwärtigen Kleider- und Wohnformen ohne ihre kulturgeschichtlichen Vorstufen nicht denkbar sind, ist für Lernende die Kenntnis und die Bewertung historischer Lösungsversuche unabdingbar, denn erst sie helfen, aktuelle Einflusskräfte auf die Bezugsfelder Kleidung und Wohnung, z.B. Modeströmungen, Werbung, zu erkennen und zu analysieren. Werden kulturgeschichtliche Zusammenhänge erarbeitet, gewinnen die Schülerinnen

und Schüler Erkenntnisse über ursprüngliche Funktionen, verwendete Materialien und erhalten Anregung für den Gestaltungsprozess, z.B. für die Auswahl des Materials, für den Einsatz der Gestaltungsverfahren, für die Wahl eines bestimmten Ornaments oder einer bestimmten Form.
Indem die Lehrperson sich für die Auswahl der Inhalte, für die Setzung der Ziele, für die Strukturierung der Lernprozesse und für das gesamte methodische Vorgehen an kulturellen Dimensionen orientiert, ermöglicht Textilunterricht die Teilhabe am gegenwärtigen Kulturgeschehen und sensibilisiert Schülerinnen und Schüler für die Werte des Kulturgutes aus vergangenen Epochen. Erst in diesem Sinne erfolgt die Förderung «wertpflegenden» und «wertschaffenden» Verhaltens, d.h. der Lernende erschliesst sich «Alltagskultur» bzw. es erschliesst sich für ihn Alltagskultur (Klafki); erst in diesem Sinne vollzieht sich personale und kulturelle Bildung, leistet Textilunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentfaltung junger Menschen (vgl. Herzog 1983, S. 27ff.; vgl. Mosenthin 1984, S. 116f.).

Kulturorientiertes Lehren ist nicht nur Vermittlung von Informationen, sondern vorrangig die Herbeiführung einer Begegnung zwischen Schülern und Kulturgut. Bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts muss sich die Lehrperson von folgenden Fragen leiten lassen:
– Wozu soll etwas kulturorientiert gelernt werden? (Frage nach dem Zielanspruch)
– Was soll kulturorientiert gelernt werden? (Frage nach dem Sachanspruch)
– Wer soll etwas kulturorientiert lernen? (Frage nach der Schülergemässheit)
– Wie sollen die Schülerinnen und Schüler kulturorientiert lernen? (Frage nach den methodischen Massnahmen, die eine kulturorientierte Unterrichtsgestaltung fördern.)

Im Zentrum der Anforderungen, die von Seiten der Gesellschaft (Zielanspruch), der Kultur (Sachanspruch) und der Schülerinnen und Schüler (Schüleranspruch) gestellt werden, steht die Lehrperson. Sie muss unter Beachtung der Ausgewogenheit zwischen Sachanspruch und Schülergemässheit (weder reine Wissensvermittlung noch ausschliessliche Orientierung an den unmittelbaren Bedürfnissen des Kindes oder des Jugendlichen) ihr kulturpädagogisches Denken und Handeln auf eine Unterrichtsgestaltung zentrieren, die den Schülerinnen und Schülern eine kulturorientierte Problemerschliessung von Theorie und Praxis ermöglicht.
Um kulturorientierten Unterricht in diesem Sinn zu planen, wird von der Lehrkraft «die Kunst der rechten Vorbereitung» erwartet, die Roth mit den drei Vorbereitungsschritten umschreibt: «Hingabe an die Sache», «pädagogische» und «psychologische Besinnung» (vgl. 1976, S. 119ff.).

«Hingabe an die Sache» ist vermutlich so zu interpretieren, dass Lehrpersonen nur dasjenige überzeugend vermitteln können, woran sie selber innerlich beteiligt sind, worin sie einen Sinn sehen. Den pädagogischen Gehalt einer Sache erfasst die Lehrperson nur, wenn sie selbst vom Kulturwert des Textilen, vom bildenden Wert ihres Fachs überzeugt ist. Roth meint:

«Der pädagogische Gehalt eines Kulturgutes schliesst sich nur dem auf, der selbst einmal von ihm zuinnerst getroffen wurde und dieses Getroffensein immer wieder in sich zu verlebendigen vermag. Nur wer selbst vom Gegenstand verwandelt wurde, besitzt das Feingefühl für die erweckende und verwandelnde Kraft eines Kulturgutes. So muss er, wenn er den pädagogischen Gehalt eines Gegenstandes aufschliessen will, sich fragen, wie stehe ich zu ihm, wie hat er mich getroffen, wie hat er mich gepackt, verwandelt, erfreut, erstaunt (…). Versagt dieser Weg, so kann die Frage weiterhelfen, was der Gegenstand dem Verfasser bedeutet haben mag, dem schaffenden Arbeiter, Handwerker, Entdecker, Erfinder, Schöpfer.»

Kulturorientierter Textilunterricht setzt somit eine «Bedingungsanalyse» voraus, die Fragen nach der «Gegenwartsbedeutung, Zukunftsbedeutung und exemplarischen Bedeutung» des Bildungsgutes mit einschliesst, die «Frage(n) nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt» (Klafki 1985, S. 216) und speziell Fragen nach den Erfahrungen, die Schüler mit ästhetisch-kulturellen Erscheinungen und Vorgängen in ihrer Lebenswirklichkeit machen, berücksichtigt.
Erst nach diesen Überlegungen setzt dann die methodische Besinnung ein.
Dabei gilt es, sich von den Fragen leiten zu lassen: Eignet sich das Bildungsgut zum Erleben lassen, zum Besprechen und Diskutieren, zum Reflektieren und Analysieren, zum Experimentieren und Selbsterfinden, zu eigen- und nachschöpferischem Gestalten, zur Demonstration und Realisation, zur Motivation usw.?
Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler sind folgende weitere Fragen notwendig:

- Welchen Lebensbezug hat das Bildungsgut?
- Welche Interessen und Wünsche berücksichtigt es?
- Berücksichtigt es den starken Einfluss der technisierten Umwelt?
- An welcher Stelle wird das Bildungsgut den Schülern zur Frage oder zum Problem?
- Fordert es zur Stellungnahme und Wertung heraus?

Von der Beantwortung dieser Fragen hängen der mediale Einsatz, die Wahl der Unterrichtsformen und die Schüleraktivitäten ab.

3.3.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass ein kulturorientierter Unterricht eine Lehrerpersönlichkeit erfordert, die sich der Wissenschaft, der Kultur, also den Gehalten des objektiven Geistes und den pädagogischen Gehalten eines Kulturgutes zuwendet und mit gleichem Engagement nach dem Entwicklungs- und Reifestand der Schülerinnen und Schüler wie nach deren Eingebundensein in ihre soziokulturelle Umwelt fragt.
Die wesentlichen Aufgaben und Voraussetzungen für die Gestaltung eines kulturorientierten Textilunterrichts sind:

– Das Wecken des Interesses für kulturorientiertes Arbeiten.
– Das «Lebendigmachen» des Kulturgutes/Bildungsgutes.
– Das Sichtbarmachen der gestalterischen Möglichkeiten und ihrer kulturellen
– Einordnung in den grösseren Sinn- und Sachzusammenhang.

Dies kann nur gelingen, wenn die Lehrperson sich einbringt und mit ihrem Beispiel das Fach glaubhaft darstellt und die Inhalte und Ziele überzeugend vertritt. Auf die Inhalte bezogen gilt es aufzuzeigen, wie bedeutungsvoll und existentiell schon in frühester Zeit das Kleiden und Wohnen für den Menschen war, und wie sehr dem Menschen in vielen Epochen Kleidung und Wohnung als Ausdruck von Kultur dienten. Es gilt, den Schülerinnen und Schülern die Kunst des Gestaltens zu vermitteln, um sie über diesen Weg des Lernens für kulturorientiertes Arbeiten zu sensibilisieren und zu Erkenntnissen zu führen, die ihnen eine Brücke sind zu den Schöpfungen der Menschheit. Haltungen, Eigenschaften und Fähigkeiten, die diesen Aufgaben entsprechen würden, wären Engagement, Kreativität, Kulturbewusstsein, Wertschätzung, Glaubwürdigkeit, Überzeugungskraft, Offenheit und ästhetisch-kulturelle Kompetenz.
Laut Herzog muss Textilunterricht heute verstärkt Ausblicke in textilgeschichtliche Zusammenhänge bieten, damit junge Menschen auch vom Textilen her ihre Kultur kennen lernen. Fachwissenschaftlich beruft sie sich u.a. auf Erika Thiel, die in der «Geschichte des Kostüms» zwei wichtige Fragen stellt: «Warum hat der Mensch seit jeher unendlich viel mehr für seine Bekleidung getan, als notwendig war, um sich gegen Kälte und Hitze oder vor Verletzung zu schützen? Warum gab er der Kleidung im Laufe der Geschichte immer mehr Formen, warum schmückte er sich mit Farben und Mustern?» (1980, S. 5)
Schülerinnen und Schüler sollen auf der Suche nach der Antwort erfahren, welch komplexe Zusammenhänge sich hinter den Antworten auf diese Fragen verbergen. Ausgangspunkt für diese Fragen und Antworten ist die Kleidung in der gegenwärtigen Kultur, insbesondere der Alltagskultur. Aussagen über frühere und gegenwärtige Funktionen und Formen der Kleidung setzen aber nicht nur eine gründliche Kenntnis der Kostümgeschichte, sondern auch

ebenso tiefgehende Kenntnisse zeitgenössischer Bedeutung von Mode und Bekleidung seitens der Lehrperson voraus.

Im kulturorientierten Unterricht sollen nicht Gegenstände ihrer selbst willen eingebracht werden «… denn im pädagogischen und bildungstheoretischen Zusammenhang ist das Objekt nicht nur es selbst, sondern es ist Produkt einer Kultur, und deshalb kann es dem Schüler veranschaulichen, was hinter dem Objekt steht, z.B. Urform, Weiterentwicklung, modische Variation, Lebensgefühl, Ausdrucksstreben, Stilmerkmale …». (Herzog 1988, S. 538)

Mit dem Modell des kulturorientierten Textilunterrichts und der kulturellen Bildung ist in den 1980er Jahren ein wichtiger Beitrag zur Fachentwicklung geleistet worden. Die Denkweise ist sowohl pädagogisch-anthropologisch als auch fachwissenschaftlich fundiert und betont das Zusammenwirken beider Bedingungen.

Royl ist der Meinung, dass damit ein kulturpädagogisches Modell in Ergänzung zum Mehrkomponentenmodell vorgelegt wurde:

«Die kulturpädagogische Modellvorstellung von Herzog ist im Vergleich zu der von Mosenthin und Royl (1982) nicht auf die Struktur des Textilen zentriert. Sie hat vielmehr die Wirkung dieser Sachstruktur auf die Persönlichkeit der Schülerin und des Schülers zum Gegenstand. Entsprechend differenziert sind die Überlegungen, welche Wirkung die Begegnung mit dem Textilen in der Schülerpersönlichkeit auslöst. Das Textile wird zum Bildungsgut in der Absicht, die Sinneswahrnehmungen und die Vorstellungskraft in Verbindung mit der Handgeschicklichkeit als Grundlage für eine ästhetische Urteilsfähigkeit zu qualifizieren» (Herzog 1992, S.168).

Er schlägt eine Modellintegration vor und begründet diese so:

«Die kulturelle Verbindung zwischen Kleidung und Mensch ist in der Regel unauflösbar. Dieses kulturhistorische Faktum ist nach der Vorstellung von Herzog seinerseits bildungsrelevant. Das Mehrkomponentenmodell des Textilunterrichts mit seiner Orientierung an der Sachstruktur des Textilen erfährt auf diese Weise seine Ergänzung durch ein bildungstheoretisches Modell zur Subjektstruktur des Textilen. Ausgehend von der Subjektstruktur werden Wirkungen systematisiert, die im Textilunterricht angestrebt werden. Ausgehend von der Sachstruktur des Textilen wird überlegt, wie diese Subjektstruktur in die Übereinstimmung mit der sachstrukturellen Hierarchie der Textilkultur zu bringen ist» (ebd.).

3.4 Handlungsorientierter Textilunterricht

Inge Strässer-Panny stellt in ihrer Dissertation «Wider die Enthauptung der Hand» im Kontext von Geschichte und Gegenwart ein Modell des handlungsorientierten Textilunterrichts vor, dem die Theorie eines hermeneutisch-konstruktivistischen Ansatzes zugrunde liegt (1996). Die Idee des handlungsorientierten Textilunterrichts wird in diesem Modell vor dem Hintergrund der menschlichen Wahrnehmungs-, Deutungs- oder Ausdrucksfähigkeit entwickelt.

3.4.1 Historische Vorläufer handlungsorientierter Ansätze

Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts ist vor dem Hintergrund einer bis ins 17. Jahrhundert zurückreichenden Theorietradition entwickelt worden. Für die Klassiker der Pädagogik war es eine Selbstverständlichkeit, dass Bildung die Entfaltung von Kopf, Herz und Hand (Pestalozzi) voraussetzt und dass dieses anspruchsvolle Ziel nicht erreicht werden kann, wenn die Schülerinnen und Schüler sich mit nichts anderem als mit Büchern, Papier und Stiften beschäftigen. Schon Johann Amos Comenius (1592–1670) forderte das Lernen mit allen Sinnen. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) hat in seinem Erziehungsroman «Emile» ein anspruchsvolles Konzept und zahlreiche Beispiele für handlungsorientiertes Lehren und Lernen beschrieben. Die wichtigsten Impulse stammen jedoch aus der Reformpädagogik Anfangs des 20. Jahrhunderts: Johannes Langermanns «Handelnder Unterricht» (1911/1963), John Deweys gründlich ausgearbeitete Theorie des Erfahrungslernens («learning by doing», 1964) und auch Adolf Reichweins 1939 veröffentlichtes Buch «Schaffendes Schulvolk» (1951).
Wie Jank und Meyer (2002) feststellen, gibt es aber auch gegenläufige Theorietraditionen, die in ihrem Einfluss auf den Unterricht an Regelschulen letztlich die Oberhand behalten haben. Obwohl Wilhelm von Humboldt (1767–1835) die strikte Trennung von Berufs- und Allgemeinbildung gefordert, aber zugleich angemerkt hat, dass es dem Gelehrten gut tue, wenn er tischlern könne, und umgekehrt, es den Tischler bilde, wenn er ein wenig Griechisch spräche, haben seine Anhängerinnen und Anhänger seine ganzheitliche Allgemeinbildungstheorie teilweise missverstanden und auf eine bürgerliche Allgemeinbildungsideologie reduziert (vgl. Jank und Meyer 2002, S. 319–321).

3.4.2 Wissenschaftstheorie und handlungsorientertes Modell

Wissenschaftstheoretische Positionen lassen sich nach Jank und Meyer (ebd., S. 134) in vier Hauptströmungen aufteilen: Dialektische, hermeneutische, konstruktivistische und empirisch-analytische Wissenschaften.
Die wichtigste Einzelposition unter den hermeneutischen Wissenschaften ist die Geisteswissenschaftliche Pädagogik. Aus dieser Position sind besonders

viele didaktische Modelle und Unterrichtskonzepte hervorgegangen. Die erste Blüte der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik lag in der Zeit der Weimarer Republik (1918-1933). Erst nach 1945 wurde die Idee wiederbelebt.
Nachdem die Geisteswissenschaftliche Pädagogik um 1970 zunächst von gesellschaftskritisch orientierten Autoren in die Defensive gedrängt worden war, ist sie ab 1980 wieder in der Diskussion: Man spricht von einer Renaissance dieser Idee.

Wilhelm Dilthey (1833–1911) prägte das viel zitierte Wort: «Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.» (1957, S. 143). Er stellte so Naturwissenschaften und Hermeneutik (Geisteswissenschaften) einander gegenüber. Jank und Meyer (2002, S. 135) interpretieren die Aussage so: «Naturwissenschaften beschreiben die Welt und decken kausale Zusammenhänge auf. Geisteswissenschaften suchen den ‹Sinn› menschlicher Lebensäusserungen, der nur im ‹Verstehen› dieser aufgedeckt werden kann.» Die Methode des Verstehens bezeichnet man auch als Hermeneutik. Das Wort kommt aus dem Griechischen und leitet sich vom Götterboten Hermes ab, der den Menschen den Götterwillen immer verschlüsselt, also interpretationsbedürftig gebracht hat. Die «hermeneutiké téchne» war die Kunst des Interpretierens, Übersetzens und Auslegens.
Diltheys Konzept der Geisteswissenschaften hat auch das Theorie-Praxis-Verständnis der geisteswissenschaftlichen Didaktiken geprägt. Jank und Meyer (ebd., S. 138) fassen die grundlegenden Aussagen, die bei Erich Weniger (1952), Wolfgang Klafki (1963) und Herwig Blankertz (1975) zu finden sind, zu acht Maximen zusammen:

1. Ausgangspunkt der Theoriebildung ist die Erziehungswirklichkeit (und nicht ein normatives Konstrukt).
2. Die Begriffsbildung der Didaktik erfolgt mit «einheimischen Begriffen» (Herbart 1965) und in Tuchfühlung mit der Praxis.
3. Die Erziehungswirklichkeit ist als historisch gewachsen und historisch bedingt zu betrachten.
4. Die Erziehungswirklichkeit lässt sich nicht auf einige wenige Faktoren reduzieren. Sie ist nur als komplexes Geschehen angemessen zu erfassen. Deshalb sind Rezepte zur Bewältigung der Erziehungsaufgaben abzulehnen.
5. Die wichtigste Forschungsmethode geisteswissenschaftlicher Pädagogik ist die Hermeneutik. In der Kritisch-konstruktiven Didaktik kommen ideologiekritische und empirische Methoden hinzu (vgl. Klafki 1985).
6. Didaktik muss sich den Prinzipien wissenschaftlicher Kritik verpflichten. Sie darf nicht nur nachträglich zu rationalisieren versuchen, was in der Praxis bereits vorhanden ist, sondern muss im Blick auf ein Bildungsideal die Gegenwart an dem messen, was der Fall sein könnte.

7. Ziel- und Inhaltsfragen der Didaktik sind den Methodenfragen übergeordnet, (Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik).
8. Fachdidaktiken sind eigenständige Wissenschaften. Fachdidaktische Entscheidungen können weder aus der Allgemeinen Didaktik, noch aus den Fachwissenschaften abgeleitet werden.

Neu hinzugekommen ist in den 1980er Jahren die Position des Konstruktivismus. Sie hat von den drei anderen Positionen jeweils bestimmte Elemente übernommen. Jank und Meyer (2002, S. 286) meinen dazu, dass der Konstruktivismus das Lernen nicht als eine Folge des Lehrens beschreibe, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden. Mit dieser Ausgangsthese habe er in der Didaktik seit den 1990er Jahren immer wieder erregte Diskussionen bewirkt. Die Autoren des Konstruktivismus verstünden diesen als eine Erkenntnistheorie, die ihrerseits wiederum eine Teildisziplin der Philosophie ist.

3.4.3 Zum Theorieansatz von Strässer-Panny

Nachfolgend werden Grundlinien und Intentionen aus der Arbeit von Inge Strässer-Panny (1996) «Wider die Enthauptung der Hand. Hermeneutische Textildidaktik zwischen Konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Pädagogik» vorgestellt, die einen weiteren Theorieansatz darstellt.

Strässer-Panny (1996, S. 2) geht von einem Unterrichtsverständnis aus, das im Sinne geisteswissenschaftlicher Pädagogik einen Bildungsauftrag postuliert und deshalb an die spezifische Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anknüpfen möchte. Vor allem solche textilen Unterrichtsinhalte seien schülerrelevant, die «zentrale Probleme der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft» (Klafki 1985, S. 20) veranschaulichen und bewusst machen.

Darzustellen, in welche Richtung die Interessen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler gehen können und wie sich diese Vorstellungen textil «verstofflichen» lassen, ist eine der Intentionen Strässer-Pannys. Eine zweite ist, dass sie diese Ergebnisse für ein Konzept handlungsorientierter Textildidaktik nutzen und Sinnperspektiven schülerbezogener Wirklichkeitsdeutung bei der Interpretation textiler Handlungsprodukte aufzeigen will.

Zur Vermeidung von Missverständnissen, aber auch zur Reduktion übermässiger Komplexität schickt Strässer-Panny einige klärende Überlegungen voraus, die zusammenfassend lauten:

– Die Ausführungen sind nicht dazu gedacht, konkrete Unterrichtsprojekte darzustellen. Es geht vielmehr darum, Planungshorizonte für Lehrpersonen im Bereich des textilen Gestaltens aufzuarbeiten und in einen fachlich-pädagogischen Sinnzusammenhang zu bringen.

– Die Ausführungen argumentieren vorwiegend mit Blick auf die Sinnperspektiven von Schülerinnen und Schülern, die ihre Sozialisation in einem Klima der Pluralisierung und Demokratisierung und in christlich-abendländischer Tradition erlebt haben und erleben und hier zur Schule gehen. Dies heisst nicht, dass Schülerinnen und Schüler mit anderer Sozialisation, anderer Nationalität und anderen Orientierungsmustern ignoriert werden. Es ist wichtig, hier gültige Orientierungsmuster mit allen Vor- und Nachteilen aufzudecken. Es ist auch notwendig, hier gültige Orientierungen mit andern kulturellen Orientierungsmustern zu konfrontieren, die in vielen Fällen auch Bestandteil der Sozialisation ausländischer Schülerinnen und Schüler waren oder sind. Da dieses Vorgehen prinzipiell (methodisch) durchführbar ist, wird es auch nicht gesondert hervorgehoben. Allerdings würde die inhaltliche Seite der «anderen» Orientierungsmuster eine gesonderte Behandlung verdienen. Dies würde jedoch den Umfang der hier vorgestellten Arbeit sprengen.
– Die Ausführungen beschränken sich grösstenteils auf die textile Verdinglichung von Orientierungen in einer Lebenswelt hier und jetzt. Dort, wo es im Unterricht nötig ist, Orientierungsmuster der Vergangenheit aufzuarbeiten, muss dies auch geschehen. Es ist jedoch kein Schwerpunkt von Strässer-Panny, die historischen Sinnperspektiven des Handelns mit textilen Dingen aufzuarbeiten.

Die Untersuchung konkretisiert fachwissenschaftlich den Zusammenhang zwischen situativen Handlungsmodalitäten, interpretativen Konzepten und textilen Ausdrucksmöglichkeiten. Ziel ist die Konstitution eines offenen, für veränderliche, fachdidaktische Auswahlsituationen brauchbaren Textil- und Gestaltungsbegriffs. Anschliessend werden die Konsequenzen für ein fachdidaktisches Konzept geklärt (vgl. 1996, S. 4ff.).

3.4.4 «Textiles Ding» statt «Textilie»

In der didaktischen Fachliteratur verdichtet sich «Kleidung» – in der textilen Kulturwissenschaft als einer von mehreren Sachbereichen betrachtet – zusammen mit «Wohnen» meist immer noch zu den Hauptbezugsfeldern des Lehrens und Lernens mit Textilien überhaupt. Damit verbunden ist in der Regel ein Verstehensziel, das sich damit begnügt, eine bestimmte Textilie, ein bestimmtes Herstellungsverfahren oder ein bestimmtes Gestaltungsverfahren beschreibend-analytisch zu durchdringen und den Kenntniszuwachs funktionalisierend für die Herstellung und Ausgestaltung eigener Textilien zu nutzen. Die Art und Weise des zweckgebundenen textilen Gegenstandes selbst, nicht die Suche nach Deutungsmöglichkeiten für die Art und Weise seines Zustandekommens steht im Zentrum des didaktischen Blickfeldes. Neuorientierungen, welche auch Deutungsebenen des textilen Gegenstandes in die Ausei-

nandersetzung mit Textilien einbeziehen, fanden bisher nur wenig Verbreitung.

Wie ist diese Zurückhaltung der traditionellen Fachdidaktik gegenüber deutungsorientierten Fragestellungen zu erklären, obwohl doch z.B. in der Kulturwissenschaft (Nixdorff 1983; 1992) oder auch in der Sozialwissenschaft (Bourdieu 1984; Weber-Kellermann 1985) die Textilie als Mittel individuellen Ausdrucks und eigener Rollenwahl, aber auch als soziales Unterscheidungssymbol schon länger deutend erforscht wird? Wie kommt es, dass statt wachsender Aufgeschlossenheit gegenüber lebensbedeutsamen Interpretationszusammenhängen des Textilen fachdidaktisch überwiegend an der Einengung des Textilen auf Sachbereiche wie «Kleidung» und «Wohnen» festgehalten wird?

Ein Hauptfaktor der umgangssprachlichen Implikationen stellt die zweckhaft-instrumentelle Reduktion des Textilbegriffs durch eine Sichtweise dar, die «Textilien» unter Entstehungs-, Herstellungs- und Verarbeitungsgesichtspunkten als Mittel zum Gebrauchszweck betrachtet. Methoden deutenden Handelns mit textilen Dingen werden so gut wie gar nicht berücksichtigt. Stattdessen werden die Verfahrensorientierung und der Gebrauchswert handwerklicher textiler Tätigkeit betont. Aus der Sicht interpretativ ausgerichteter Wissenschaften setzt dies einen Bewertungsmechanismus in Gang, der sich nahtlos in tradierte Zweiteilungen zwischen «Handarbeit» und «Kopfarbeit» einpasst und sich in der Rivalität von «Handwerk» und «Kunst» konkretisiert.

Mit dem fachdidaktischen Ansatz von Strässer-Panny sollen diese Dualismen hinterfragt werden, indem textile Erfindungen materialkundlicher oder technikgeschichtlicher Art als erfolgreiches Ergebnis einer Suche nach neuen Ausdrucksformen veränderter Lebenskonzepte auch gedeutet werden. In früheren Modellkonzeptionen wurden Produktionsformen und Produkte benannt, charakterisiert, ablaufmässig analysiert und Zeiten und Menschen zugeordnet. Eine Ausnahme bilden technik-ethische und ökologische Einzelüberlegungen, die Produktgestalt und Produktionsproblematik in den Rahmen umweltbewusster und verantwortungsethischer Lebens- und Produktionskonzepte stellen (Berzel 1994; Beyer 1994). Ansonsten dominiert eine handwerklich-technische und zweckbezogene Reduktion des Textilverständnisses und führt zu der bereits erwähnten Verengung des Textilen auf «Textilien» der Bereiche «Kleidung» und «Wohnen».

Ein weiterer Faktor, der diesen reduzierten Textilbegriff stützt und der mit den fachdidaktischen Bezugsfeldern «Kleidung» und «Wohnen» eng verknüpft ist, kann in der immanenten «Beziehung zur Weiblichkeit» (Ellwanger 1991) und deren Zusammenhang mit der sogenannten «Alltagskultur» (Royl 1989) gesehen werden. Gerade in der Verbindung des «Weiblichen» mit dem «Alltäglichen» sieht Rutschky (1991) einen Grund für die reduzierte Sichtweise textiler Erscheinungen, besonders der Kleidermode, und für ihre eher abwertend-herablassende Rezeption in der Wissenschaft.

Geschlechterpolarisierend wirkte sich auch die bürgerliche Arbeitsteilung aus, die im 19. Jahrhundert begann und modifiziert bis in die Gegenwart reicht. Sie bildet die Basis für polarisierte Bestimmungen und Bewertungen von männlichen und weiblichen Betätigungsfeldern, Fähigkeits- und Rollenzuschreibungen und für die Abwertung weiblicher Tätigkeiten aus der Perspektive männlicher Überlegenheit und Macht.

Aus einem solch überlieferten Kleid-Mode-Alltags-Vorverständnis heraus ist eine weiblich-alltägliche Begriffsprägung der «Textilie» historisch erklärbar und ihre Unterbewertung herleitbar. Fachdidaktisch wird diese Sicht der «Textilie» verstärkt durch Inhaltsprioritäten, deren systematische Präzisierung als «Bekleidungstextilie» und «Heimtextilie» (Schmidt 1984, S. 4) eine Nähe zum Weiblichen noch forciert.

Der Begriff «Textilie» ist so stark mit tradierten Begriffsinhalten verknüpft, dass er nur bedingt tauglich erscheint für die Konstitution eines fachdidaktischen Untersuchungsgegenstandes, der nach Bedeutungsperspektiven des Textilen fragt und diese auch auf anderen Problemfeldern sucht.

Für eine Perspektivenerweiterung, die über Gebrauchsnutzen und Zweck, über Weiblich-Alltägliches und Dekorativ-Schmückendes hinausgeht und die den Sinn textiler Ausdrucksformen in der Vergegenständlichung geistiger Konzepte von Selbst und Welt sieht, sucht Strässer-Panny nach einem neuen Begriff, der weniger umgangssprachlich tradierte «Besetzungen» enthält und in der Lage ist, möglichst viele Perspektiven textiler Dinglichkeit in sich aufzunehmen. Sie benutzt deshalb den Begriff «textiles Ding». Er schafft die nötige Nähe zur «Textilie», aber auch den nötigen Abstand vom reinen Zweck-Mittel-Denken. Sein Allgemeinheitsgrad erlaubt die Integration verschiedenartiger Auffassungen vom «Ding» sowie die notwendige «Offenheit» zur Erforschung textiler Dinglichkeit und Dingkonstitution ohne eine allzu stark fixierte Begriffssemantik.

Dieser Textilbegriff versteht unter textilen Dingen Ergebnisse eines Handlungsprozesses, der bestimmte Absichten und Deutungen von Leitvorstellungen und Lebenskonzepten mit Hilfe materialspezifischer Eigenschaften in ein stoffliches Produkt «übersetzt». Diese Begrifflichkeit impliziert eine Verbindung von ganzheitlichen Handlungsweisen mit Deutungsinhalten, die in Beziehung zu einem vorgängigen Handlungsinteresse stehen. Das textile Ding erscheint als stoffliches Repräsentat von etwas Erdachtem und ermöglicht so wissenschaftstheoretisch eine Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. ebd., S. 9ff.).

3.4.5 Zu den Begriffen Handlung und Handeln

Handlung ist ein interpretierender Vorgang in einer bestimmten Situation, bei dem die Akteurin oder der Akteur eigene Motive, Zwecke, Absichten, Ziele, aber auch bestimmte Rahmenbedingungen und soziale Spielregeln einbezieht.

Handlungen setzen ein Handlungskonzept um, das in der Absicht eines wahrnehmenden, reflektierenden Subjekts seinen Ausgang nimmt. Mit der Verwirklichung seines Handlungskonzepts nimmt das Handlungssubjekt Einfluss auf Handlungssituationen. Umgekehrt kann auch diese Situation die Ziele beeinflussen, die sich ein Handlungssubjekt setzt.
Im Handeln stehen sich Subjekt und Objekt nicht diametral gegenüber, sondern verschmelzen zu einer Subjekt-Objekt-Beziehung, die nur in systematischer Absicht getrennt werden kann.
Im Folgenden wird zunächst der Frage nachgegangen, wie die Entstehung handlungsleitender Interessen im Umgang mit textilen Dingen bei Strässer-Panny verstanden wird.
Niemand «lässt leben» oder «wird gelebt», jeder lebt sein eigenes Leben selbst. Das Leben eines jeden Menschen ist von Gegenständen begleitet, die dieses Leben erhalten, erleichtern, ergänzen oder veranschaulichen. Die Vorstellung darüber, was dazu tauglich sei, hängt u.a. von der Lebensauffassung des jeweiligen Individuums ab.
Mit der Kleidung als «zweite Haut» kann der eigene Körper in Szene gesetzt werden. Wählt eine Sängerin für ihren Auftritt gezielt Bekleidungsteile aus, ist dies nicht Ergebnis der Suche nach einem zweckmässig-funktionalen Kleidungsstück, sondern vielmehr nach einem textilen Ausdrucksmittel für ihre Rolle, die sie in einer bestimmten Situation spielen bzw. ironisch gebrochen darstellen will.
Welche Art der Selbstdarstellung für die entsprechende Situation gewählt wird und welche textilen Mittel dazu als angemessen betrachtet werden, ist von den Deutungsschwerpunkten und Bedeutungszuweisungen der handelnden Person abhängig. Diese Sichtweise geht von einer bewussten Erlebbarkeit und Gestaltbarkeit von Lebenssituationen aus.
Textile Dinge sind Teil subjektiver Interpretationen menschlicher Praxis. Strässer-Panny ist der Ansicht, dass eine Methodologie textiler Wissenschaft deshalb eng an die Auseinandersetzung mit menschlicher Praxis gebunden sei.
Als praktisches Handlungsresultat ist das textile Ding symbolischer Ausdruck konkreten menschlichen Praxisverständnisses und zugleich Forschungsgegenstand, denn das Handlungssubjekt ist nicht nur jemand, der ein textiles Ding (als Deutungsprodukt) hervorbringt, sondern gleichzeitig jemand, der während dieses Handlungsprozesses auf Deutbares als medial schon Gedeutetes zurückgreift. Jedes Handlungssubjekt ist somit gleichzeitig Produzent und Rezipient. Jedes textile Handlungsresultat ist gleichzeitig Gegenstand handelnder Konstruktion *und* Rekonstruktion.
Interpretatives Handeln mit Dingen setzt eine Subjekt-Objekt-Beziehung voraus, für die ein aktiver, tätiger Erkenntnisvorgang konstitutiv ist. Nicht die Beziehung eines Wissenden zu etwas Gewusstem ist gefragt, sondern die lebendige Beziehung eines handelnden Subjekts als eines mit persönlichen Vorstellungen behafteten, sinnlich wahrnehmenden, wählenden, entschei-

denden und tätigen Wesens zu einer Welt, die ihrerseits Produkt von Vorstellungen, Wahrnehmungen, Wahlentscheidungen und tätiger Praxis ist (vgl. ebd., S. 27 ff.).

3.4.6 Intentionales Handeln mit textilen Dingen, Folgerungen

Die Art und Weise der Selbstdarstellung ist eine nach aussen gekehrte Selbstpräsentation. Sie wird verbalsprachlich, körpersprachlich (mimisch-gestisch) und dingsprachlich zum Ausdruck gebracht.

Textile Dinge machen einen grossen Anteil der dingsprachlichen Zeichensetzungen aus. Der Mensch gestaltet seine Umgebung mit Dingen, und seine Wahl zeigt etwas von seinem Lebenskonzept. Wenn die Zeichen gelesen werden können, erfährt man etwas über die Person.

Wie man z.B. an Erscheinungsformen der Kleidung in Verbindung mit Körpersprache sehen kann, steht der zeichensprachliche Ausdruck des textilen Dinges in engem Zusammenhang mit dem eigenen, situationsabhängigen Selbstkonzept. Textile Phänomene signalisieren auf diese Weise, welche bewussten und unbewussten Selbstsichten in der konkreten Handlungssituation für das Subjekt bedeutsam sind.

Es stellt sich dabei die Frage, inwiefern die persönliche Handlungsorientierung der Schülerinnen und Schüler geprägt ist von kollektiven Rollenbildern. Solche Fragen können anhand des konkreten Anlasses im Unterricht ebenso diskutiert werden, wie zum Beispiel die Frage, welche kollektiv relevanten Bedeutungen dingliche Gebilde haben, welche Zeichen damit verbunden sind und welche Funktion sie in einem konformistischen role-making haben. Kittel, Overall und Uniform können hier ebenso wie der Anzug mit Krawatte als Beispiele «vereinheitlichender» Kleidung für bestimmte Handlungsanlässe dienen.

Kollektive Zuweisungen von Eigenschaften textiler Gebilde und Selbstdarstellungsabsichten mittels kollektiver Rollenbilder zeigen heute eine grosse Variationsbreite und deutliche milieuspezifische Unterschiede. Die Eindeutigkeit intersubjektiver Verständigung mit textilen Zeichen wird dabei zunehmend brüchiger, zumal die Wahrnehmungsprioritäten und Bewertungsschemata je nach Milieu deutlich differieren. (vgl. Schulze 1992, S. 75ff.). Selbstbild, Selbstdarstellungsabsicht und dingliche Ausdrucksmöglichkeiten werden an der Wahrnehmung gruppenspezifischer Identifikationsangebote, Codes, Stereotypen und Leitbilder ausgerichtet und bringen entsprechende textile Zeichenkonstrukte hervor.

Doch auch wer sich in seiner Handlungsorientierung einem Selbstverständnis verpflichtet, das auf kritischem Widerstand gegen kollektive Rollenbilder basiert, muss kollektive Normen kennen, um sich von ihnen distanzieren und gegenläufige Ausdrucksformen finden zu können. Kleidungsformen jugendlicher Subkulturen, aber auch des «Selbstverwirklichungsmilieus» nutzen oft Elemente des Provokativen, also Regeln textiler Gebilde, die kollektiven Positivbewertungen des «Ordentlichen», «Gepflegten», und «Harmonischen»

entschieden widersprechen oder diese zumindest relativieren. Risse und Schnitte in und Flicken auf der Kleidung, «Knitterlook», der Wegfall der Bügelfalte bei etlichen Hosenformen, Zipfelröcke und «Kurz-über-lang-Schichtungen» stellen Ordnungskategorien in Frage, deren Ansprüche auf «gebügelte» Korrektheit hinter gewollter «Schlampigkeit», «Disharmonie» und Übertreibung aller Art zurücktreten. Kollektive Handlungsorientierungen werden auf diese Weise «kommentiert». Rollendistanz zu kollektiven Orientierungen schafft so textile Ausdrucksformen des Widerstandes, die in einem «autonomen» Rollenentwurf wurzeln und der Individualität einen hohen, selbstverstärkenden Stellenwert einräumen. Solche widerständigen Ausdrucksformen werden allerdings oft sehr rasch als Modetrend integriert und damit wiederum konform.

Selbstdarstellung kann zum «Theater» werden: Wenn eigene Wünsche kollektiven Erwartungen unterworfen werden oder – scheinbare – Erwartungen so stark verinnerlicht werden, dass eigene Bedürfnisse gar nicht mehr wahrgenommen, marginalisiert oder verdrängt werden. Die stromlinienförmige, selbstdestruktive Unterwerfungshaltung, die sich nicht selten in überkorrekter Erfüllung vermuteter Pflichtformen und -formeln äussert, findet in textilen «Verkleidungen» ihren Niederschlag. Körper und Hülle bilden keine Einheit, das Kleid wirkt «unpassend», «überzogen», der Körper als verfremdeter «Kleiderständer», von erwartungskonformen Mogelpackungen mühsam in Form gehalten.

Das Handeln mit textilen Dingen kann so eine gezielte Selbstreflexion und ein selbstkritisch ermitteltes Selbstbild signalisieren, es zeigt aber auch den Grad der Anpassung oder das Sterben nach Selbstverwirklichung, und sogar die selbstzerstörerische Bereitschaft, sich instrumentalisieren zu lassen (vgl. ebd., S. 127 ff.).

3.4.7 Von der Konstruktion und Rekonstruktion textiler Dinge

Aus den vorausgegangenen Ausführungen wird ersichtlich, dass *Handeln* mit textilen Dingen immer aus einer bestimmten Deutungsperspektive heraus stattfindet. Die *Inhalte,* die in die Perspektivierung eingehen, deutet Strässer-Panny als «subjektive Realität». Sie stellt fest, dass Inhalte im Bewusstsein des Subjekts kollektive und personbezogene Handlungsbedingungen repräsentieren. Das Subjekt hat diese im Verlauf seiner persönlichen Biografie und Sozialisation erworben und setzt sich bei seinen Handlungen damit auseinander (vgl. ebd., S. 130 f.). Als Objekt- und Subjektwissen wirken diese verinnerlichten Handlungsbedingungen auf den Selektionsprozess ein, der die persönliche Perspektive auf Schaffensprozesse und -produkte mitgeneriert.

Derartige Inhalte haben Auswirkungen auf unser Handeln, indem wir uns fragen, wer, wie oder was wir sein wollen. Wie gestalte und repräsentiere ich mich in meinen Rollen nach aussen? Mit welchen Zeichen möchte ich auf sie verweisen? Die handelnde Person (Handlungssubjekt) bestimmt auf dieser

Grundlage (selektionierter Inhalt, Art und Umgang internalisierter Handlungsbedingungen) seine eigene Subjekt-Objekt- bzw. Ich-Welt-Interpretation.
Die Inhalte der Perspektivierung erzeugen Schwerpunkte, welche auch die Auswahl der Inhalte und Ebenen der Verwendung textiler Zeichen beeinflussen. Eine Perspektivierung bezieht sich immer positiv oder negativ auf andere. Inhalte konstruktiv und dennoch kritisch so zu wählen, dass sie als positiv erlebt werden und dabei Rücksicht auf andere zu nehmen ist das Ziel einer selbstdistanzierten und selbstkontrollierten Auseinandersetzung mit Subjekt- und Objektwissen.
Die vielfältigen Möglichkeiten der Selbstdarstellung hängen davon ab, wie weit eine Person gelernt hat, auch für andere als seine eigenen, anerzogenen Perspektiven offen zu bleiben und Fremdes oder Ungewohntes ebenso ernst zu nehmen wie eigene Präferenzen. Je breiter und offener der eigene Wahrnehmungshorizont ist, desto eher verzichtet jemand darauf, den eigenen Standpunkt als den einzig möglichen zu betrachten.
Erkennen können wir nur das, was wir mit unserem Interesse wahrnehmen und denken. Handeln können wir nur so, wie es unsere handlungsleitende Interpretationsperspektive zulässt. Das textile Ding ist nach Strässer-Panny für den Menschen eines der täglichen Handlungsfelder, ob er sich dessen bewusst ist oder nicht.

3.4.8 Wie kommt das textile Zeichen zu seiner Bedeutung?

Um die auf textile Zeichen projizierten Inhalte verständlich machen zu können, muss die handelnde Person Interpretationen kennen, die durch «Konventionalisierung», Gleichheiten, Parallelitäten oder Ähnlichkeiten in einer Deutungsgemeinschaft abgesichert sind und somit einen «gleichgerichteten Gebrauch» gewährleisten.
Eine handelnde Person wird in ihrer Sozialisation in die Interpretationsgepflogenheiten hineinerzogen, die ihre Lebensformen und Lebenskonzepte sowie deren Ausdrucks- und Darstellungsformen beeinflussen. Sie adaptiert sie als «Schemata», als Images und Typenbildungen. Geht eine handelnde Person mit textilen Dingen bewusst und gezielt um, wird sie also zunächst nach Schemenbildungen für etwas «Bezeichnetes» suchen. Zunehmend dominieren, vor allem bei Jugendlichen, gruppenspezifische Schemata, die zwar gruppenintern, aber schon gruppenübergreifend nicht mehr eindeutig kommunizierbar sind. Somit werden gleiche Zeichen in verschiedenen Milieus mit verschiedenen Bedeutungen belegt. Nebst einer Bedeutungserweiterung von Zeichen insgesamt können so Irritationen in der Verständigung zwischen verschiedenen Gruppen entstehen. Zudem zeigt sich, dass gruppentypische Zeichen und gruppendifferente Deutungen berücksichtigt werden müssen, wenn in der Selbstdarstellung mit textilen Dingen milieukonforme Schemata eingehalten werden sollen.
Nebst Schemabildungen, die als kollektive Handlungsangebote erworben wurden, können auch persönliche Erfahrungen und Entwicklungen und die

Auseinandersetzung mit «Fremdem» Wahrnehmungsgewohnheiten in Frage stellen und neue Perspektiven eröffnen.
Bei der Suche nach der eigenen Interpretationsperspektive sind jedoch individuelle und kollektive Schemata nicht voneinander unabhängig, sondern üblicherweise miteinander verknüpft. Normenzerfall, Zeichen- und Geschmacksvielfalt sowie ständige Veränderungen und Umorientierungen als Merkmale einer lebendigen pluralistischen Moderne und handelnde Personen mit vielfältigen Selbstbildern sind laut Strässer-Panny in älteren Fachmodellen nur selten im Blick. Die Auseinandersetzung mit zeichensprachlichen textilen Äusserungen kreist um die Reflexion über wirkungsvolle (=«schöne», =«geschmackvolle») Kombinationen textiler Phänomene wie z.B. Form, Struktur, Färbung, Musterung. Sie bestimmt Wirkung als gefühlsmässigen und formal-ästhetischen Effekt, aber nicht als Zeichenhaftigkeit, die auf die Art des Ich-Welt-Verständnisses verweist. Ausdruck mit textilen Mitteln bleibt noch zu oft Ausdruck des «Schön-Findens», anstatt Indikator für momentane Rolleninterpretationen zu sein. Strässer-Panny meint, es dürfe nicht nur die kulturhistorische Frage nach dem «wo» und «wann» der textilen Dinge gestellt werden, sondern es müsse eine werkimmanente Sichtweise des Textilen aufgebaut werden (ebd., S. 137). Sie vermisst in traditionellen Fachmodellen die Frage nach einem Bedeutungszusammenhang. Die Schulung eines «zeitlosen» und lediglich formalästhetischen Stilempfindens, die sich «historisch» und «kulturell» nennt, bezeichnet sie als ahistorisch. Dabei beruft sie sich auf Gadamer (1983), der schon in den 1960er Jahren kritische Worte für einen derart verkürzten Methodenansatz fand und schrieb, dass historisch nicht reflektierte und korrigierte Erkenntnisse auf einer immanenten Interpretation beruhen, auf nicht durchschauten Verstehensvoraussetzungen. Erst auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen, sittlichen, geistigen Verhältnisse einer Zeit sei Verstehen möglich.
Wenn nicht darauf verzichtet werden soll, die von Gadamer geforderten Verstehensvoraussetzungen ins Bewusstsein zu rücken und sie in das Handeln einzubeziehen, hat dies Konsequenzen für Handlungskonzepte, -prozesse und Produkte, die sich wesentlich von denen einer instrumentellen Vorgehensweise unterscheiden: «Textile Dinge sind hier nicht nur als äusserlich bewegliche Gegenstände des Zweck-Mittel-orientierten Gebrauchs konzipiert, sondern als «Lebensmittel». Ihre Erscheinung wird nicht nur als äussere Hülle, sondern als manifestierte Geste des deutenden Produzierens und antizipierte Geste des handelnden Rekonstruierens verstanden» (Strässer-Panny, 1996, S. 138).
Konkret heisst dies, dass sich die hier verfolgte Auffassung vom Gegenstand nicht auf eine Sicht vom «Ding an sich» als objektiv Existentes beschränkt, sondern Problemstellungen als Deutungsansätze umreisst, deren Fokussierungen ein textiles Ding in seiner Erscheinungsweise verständlich machen.
Die Fragestellungen lauten also nicht: Welchem Gegenstand gilt mein Forschungsinteresse? Welche Bedingungen muss er erfüllen, damit er als For-

schungsgegenstand objektiven «Wahrheitskriterien» genügt? Die Fragestellungen lauten vielmehr: Welche Problemstellungen gegenwärtiger, eigener Lebenswirklichkeit repräsentiert ein Gegenstand? Welche Phänomene dienen dem Ausdruck personenbezogener und kollektiver Selbstdarstellungskonzepte?

Die Auffassung von der Produktion des Gegenstandes beschränkt sich nicht auf die Darstellung, Herstellung und Verschönerung der Textilie, sondern befördert die textile Materialisierung von Selbstbildern, die aus der Problemstellung des Gegenstandes herauszukristallisieren sind.

Die Frage lautet also nicht: Mit welchen Mitteln und Eigenschaften stelle ich den gedachten Gegenstand so her, dass Schmuck- und Gebrauchsfunktionen zu etwas «Schönem» zusammenwachsen, sondern sie lautet: Welche Mittel und Eigenschaften sind tauglich, um eine Problemstellung der eigenen Lebenswirklichkeit ausdrucksstark (auch «geschmacklos» und «hässlich») und durchdacht materiell umzusetzen?

Die Auffassung von der Rezeption und Rekonstruktion des Gegenstandes kann sich nicht beschränken auf die Beschreibung des Faktischen in Bezug auf deren «richtige» Anwendung oder auf die Einordnung in Stilrichtungen. Vielmehr steht hier das handelnde Deuten Phänomene im Zusammenhang mit einer fokussierten Problemstellung.

Die Fragen lauten deshalb nicht: Wie ist die technische und ästhetische Herstellung des Gegenstandes erfolgt? Welche Funktionen sind objektiv ablesbar und nachweisbar? Welcher Stilepoche ist er zuzuordnen? Ist es ein ästhetisch-handwerklich «wertvoller» Gegenstand, sondern sie lauten: Welche Bilder von Ich und Welt nimmt ein informierter Betrachter subjektiv im Gegenstand als materielle Erscheinung wahr? Welche Gegenstandphänomene können unter welchen Bedingungen als Vergegenständlichung bestimmter Vorstellungen und Problemstellungen betrachtet werden?

Die Auffassung vom Produkt beschränkt sich nicht auf eine Sicht als zweckmässiges und «schönes» Ergebnis eines textilen Herstellungsprozesses, sondern meint eine textil übersetzte Deutungsunterscheidung, die auch «unschön» sein darf.

Die Frage lautet daher nicht allein: Stellt das Ergebnis die Anforderungen an den Gegenstand «richtig» dar, sondern vordringlich: Ist das Ergebnis als Objektivierung einer subjektiven Problemstellung nachvollziehbar?

Die Auffassung vom Lernbaren beschränkt sich nicht auf die Aneignung von Fakten und Massstäben zur Entwicklung eines sicheren (= normativ angenommenen, durchschnittlichen) Geschmacksurteils und zur «geschmackvollen», «stilsicheren» Handhabung von Textilien. Angesichts eines Geschmacksbegriffs, der schon durch die Neigung zur Harmonisierung und zu Schemabildungen des Durchschnittlichen dazu tendiert, Extravaganzen auszuschliessen, dient Geschmackserziehung letztlich einer affirmativen Verhaltenserziehung, bei der sorgfältig darauf geachtet wird, dass nicht durch zu viel «Auffälligkeit» die Grenzziehungen des Mittelmasses überschritten werden.

Wer sich als «enfant terrible» inszenieren möchte, wird andere Phänomene hervorbringen oder bevorzugen als jemand mit romantischen Neigungen. Selbsterkenntnis, Selbstdistanz und Selbstinszenierung als Deutung des Ichs mit textilen Mitteln sind die hier wichtigen Formen der Handlungsintention, deren Verwirklichung ohne ein gründliches Reflektieren und Gestalten der Beziehung zwischen dem Ich und den «anderen» kaum möglich ist. Die Frage lautet also nicht: Wie erziehe ich mit textilen Mitteln zum «richtigen» Geschmack, zum «richtigen» Konsumenten und zum «ausgewogen-konformen» Verhalten, sondern: Wie ermögliche ich mit textilen Mitteln Selbsterkenntnis, die «Versprachlichung» eigener Probleme und Vorstellungen mit verbalen und materiellen Zeichen und die Thematisierung des «eigenen» Lösungsversuchs als Bewertung und Deutung? Wie mache ich klar, dass es sich um einen von vielen möglichen anderen Ansätzen handelt? Wie ermögliche ich mit textilen Mitteln viele Problemlösungsansätze und Offenheit und Duldsamkeit für die Unterschiedlichkeit der Lösungsversuche? Wie drücke ich mit textilen Mitteln aus, dass Lösungsversuche nie etwas Endgültiges darstellen und damit historisch wandelbar und weiterentwickelbar sind? Wie ermögliche ich mit textilen Mitteln die Einsicht, dass (gefühlsmässige) Bewertungen ebenso rationaler Begründungen bedürfen wie bewusste und kritische Rationalisierungen einer gefühlsmässigen, selbstverstärkenden Zustimmung (vgl. Strässer-Panny 1996, S. 130 ff.)?

3.4.9 Das textile Ding als Zeichengestalt

Textile Dinge sind im Verständnis der Arbeit von Strässer-Panny Resultate subjektbezogener, ganzheitlicher und raum-zeitlich eingebundener Handlungsprozesse. Textile Dinge sind Ergebnis von konzeptuellen Handlungen. Handlungen äussern sich ganzheitlich als sinnliche Erfahrungen («Hand»), als gefühlsbeteiligte Bewertungen («Herz») und verstandesorientierte Beurteilungen («Kopf»). Textile Dinge als Produkte und repräsentative Zeichen verweisen deshalb auch immer auf mehrere Handlungsebenen zurück. Konzentriert man sich auf diese Verweisungsfunktion, wird deutlich:

«dass textile Dinge der optischen und haptischen Erfahrung bedürfen, um selektive Eigenschaftszuschreibungen als Verweis auf sinnliche Handlungsqualitäten erhalten zu können,
dass textile Dinge der gefühlsbeteiligten Bewertung bedürfen, um selektive Charakterisierungen als Verweis auf einschätzungsabhängige und diversifizierende Handlungsqualitäten gewinnen zu können, die Wirkungen, Funktionen und Ausdruck hervorbringen,
dass textile Dinge der verstandesorientierten Beurteilung bedürfen, um selektive Orientierungen und Wertvorstellungen als Verweis auf begründende Handlungsqualitäten gewinnen zu können, die konvergente oder divergente, raum-zeitgebundene Formen des Verständnisses von Ich und Welt hervorbringen» (ebd., S. 236).

Strässer-Pany betont, dass sowohl das «Ganzheitliche» als auch «das Individuelle» im Prozess eines handlungsorientierten Textilunterrichts einbezogen werden muss. Verschiedene Menschen mit unterschiedlichen Lebensbedingungen und unterschiedlichen Handlungskonzepten besitzen inhaltlich unterschiedliche Selektionsperspektiven. Diese entscheiden, was die Gestaltung hervorbringt. Die selektive Handlungsweise bestimmt über das Erscheinungsbild des textilen Gegenstandes. Textile Dinge versteht die Autorin als Medium oder Zeichen, welche auf Inhalte und Handlungsweisen verweisen. Sie sind Konstrukte, die Eigenschaften, Bewertungskriterien und Beurteilungsmöglichkeiten über das Materialisierte hinaus zeigen. «Als Repräsentant ganzheitlicher Verarbeitung subjektiver Perspektivierungen kann ein textiles Zeichenkonstrukt nur behandelt werden, wenn man seiner Verweisungsfunktion auf allen Bezugsebenen Rechnung trägt. Nur wenn die Symbolik der Handlungsperspektive herausgeschält wird, ist auch ein Verständnis des Handlungsprodukts möglich» (ebd., S. 237).
Zusammenfassend stellt Strässer-Panny in einer Übersicht ihre «Mehrschichtigkeit ganzheitlich-interpretativen Handelns mit textilen Dingen» wie folgt dar:

Inhalts- und Handlungsebenen	*Handlungsinhalte*	*Handlungsweisen (sinnlich-emotional-kognitiv)*	*Bezeichnungsfunktionen des textilen Zeichens*	*Bezeichnungsebenen des textilen Zeichens*
Orientierungsebene Beurteilungsebene	Handlungsintentionen, selektierte, kollektive und personenbezogene Orientierungsmuster, Wertvorstellungen; Handlungsmassstäbe z.B. Bilder von Mensch, Zeit und Raum, Wahrnehmungsschemata und Gegenpositionen	Darstellung und Befürwortung von Orientierungen, Positionsbestimmungen, Beurteilungen; Darstellung des Selbstverständnisses, Darstellung einer Situationsauffassung; Verwenden, Herstellen, Verstehen, Begründen	Bedeutungsrepräsentation, Ausdrucksrepräsentation	symbolisch
Beziehungsebene Bewertungsebene	selektierte Charakterisierungen, Bewertungen, «Klischees»; Einschätzungen von Wirkung, Ausdruck und Funktion z.B.: «schön», «jugendlich», «lässig»	Mögen, Ablehnen, Zuordnen, «Einpassen», Ein-, Aussortieren, Vergleichen, Diversifizieren, Ensemblieren, Wählen, Charakterisieren, Bewerten	Beziehungsrepräsentation Bewertungsrepräsentation	Indexikalisch
Begriffsbildungsebene Erfahrungsebene	selektierte sinnliche Wahrnehmungen und Phänomene; Feststellung und Identifizierung textiler Darstellungsmittel z.B. Form, Stofflichkeit, Farbe, Kinetik	Tasten, Sehen, Hören, Riechen, Beschreiben, Identifizieren, Machen, Zusammenstellen	Repräsentation sinnlicher Wahrnehmungen und Tätigkeiten	ikonisch

(ebd., S. 191)

3.4.10 Folgerungen: Ein Konzept der «ganzheitlich-interpretativen Textildidaktik»

Strässer-Panny stellt fest, dass sich unter dem Blickwinkel ihres wissenschaftstheoretischen Ansatzes Konsequenzen für Lernprozesse des Unter-

richts ergeben. Sie sind als Handlungen mit ganzheitlichem Anspruch aufzufassen, die interessenbezogene Inhalte auf allen Ebenen der Wahrnehmung erlebnisfähig machen und hervorbringen können. Der tätige Umgang mit mehrschichtigen Inhalten führt zu Erkenntnissen über die eigene Person und ihr besonderes Verhältnis zur Lebenswelt. Die jeweilige Erkenntnis lässt sich textilsprachlich ausdrücken und in subjektive Anliegen «übersetzen».
Der Blickwinkel einer interpretativen Handlungstheorie für schulisches Lernen betrachtet Lehrpersonen als selektiv Wahrnehmende. Je nachdem, wie sie sich selbst sehen, ob sie bereit und offen sind für Neues, können sie mit dem Fachmodell des handlungsorientierten Textilunterrichts unterschiedlich umgehen.
Auch Schülerinnen und Schüler werden als handelnde Personen betrachtet mit z.T. verschiedenartigen, konkurrierenden Einzelinteressen und Handlungsintentionen, die für den Unterricht nicht hinderlich sein müssen, sondern fruchtbar gemacht werden können.
Die Auffassung von Unterricht als initiiertem Handlungsprozess benötigt daher einen oder mehrere Lerngegenstände, deren thematische Grundlage so weitläufig angelegt ist, dass alle Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten finden, ihn für sich persönlich zu konkretisieren. Gemeinsame Basis zur Erschliessung persönlicher Perspektiven in Lernprozessen als Handlungsprozess bilden Handlungsweisen (sinnliches Erfahren, sondierendes Bewerten, begründendes Beurteilen), die es jedem einzelnen ermöglichen, andere Inhaltsdetails auf den verschiedenen Handlungsebenen für wesentlich zu halten. Erst das Zusammenführen verschiedener Perspektiven ergibt eine Palette von Wahrnehmungsmöglichkeiten, die dem einzelnen verdeutlichen, dass es über die eigene Sichtweise des Lerngegenstandes hinaus auch andere Sichten gibt, die womöglich bedenkenswert sind.
Ein ganzheitlich-interpretatives Verständnis textiler Dinge ist deshalb eine fruchtbare Theorie, die handlungsleitende Interessen des Textilunterrichts hervorbringen und formen kann.

Facetten eines Konzepts ganzheitlich-interpretativer Textildidaktik

Der hier von Strässer-Panny skizzierte Ansatz einer Textildidaktik versucht, eine theoretisch begründete Antwort auf die Frage zu geben, was, wie, wozu und warum unter heutigen Bedingungen unterrichtet werden soll.
Lernen mit textilen Dingen wird ganzheitlich aufgefasst. Ganzheitlichkeit im Verständnis der hier vorgestellten Arbeit berücksichtigt nebst der Entfaltung sinnlicher Wahrnehmungen und deren Auswertung auch deren Verstehen. Das Hinterfragen eigener Wahrnehmungs- und Selektionsvorlieben wird als integrativer Bestandteil eines ganzheitlichen Zugangs zu textilen Dingen gesehen. Lernen mit textilen Dingen geschieht in diesem Sinne ganzheitlich-interpretativ.
Philosophie und Wissenschaftstheorie bieten zwar heute genügend Ansätze, die ein nur kognitiv akzentuiertes Wahrnehmungsprimat in Frage stellen. Vor

allem in der Handlungstheorie, die deshalb auch hier als Theorieansatz favorisiert wird, findet diese Auseinandersetzung statt. Dennoch wird selbst dort Handeln manchmal nur auf einen zweckbezogenen, instrumentellen Vorgang reduziert. Ein darüber hinausgehendes interpretatives und begründendes Handlungsverständnis, dem hier der Vorzug gegeben wird, bedarf daher auch aus Gründen theoretischer Klarheit einer gesonderten Hervorhebung.
Strässer-Panny folgert, dass dies Konsequenzen hat für ein Fachverständnis des Unterrichtsfachs in der Schule, für pädagogische Leitinteressen und Aufgaben eines Fachs, für Schule, Lehrende und Lernende sowie für konkrete unterrichtliche Inhalts-Methoden-Zusammenhänge und Lernprozesse im Unterricht.

3.4.11 Lernen mit textilen Dingen ist im Sinne einer interpretativen Handlungstheorie «Handlung»

Jede handelnde Person agiert aufgrund ihrer eigenen individuellen Handlungskompetenzen. Auf dem Konstruktivismus basierende Handlungs- und Lerntheorien zeigen, dass Erkenntnis nicht unabhängig von der erkennenden Person gewonnen werden kann. «Erkenntnis» durch ganzheitlich-interpretative Handlungsprozesse bleibt also stets «selektive Wahrnehmung» und ist durch die individuellen Sinneskompetenzen, Bewertungskompetenzen und Beurteilungskompetenzen begrenzt. Der handelnden Person erscheint dasjenige als «Realität», was sie für ihre «Realität» hält. Erkenntnis und ihre textile Verstofflichung werden daher hier nicht als «Abbild» einer «objektiven Realität» angesehen, sondern als subjektiv gebrochenes, bildhaftes Bewusstseinskorrelat selektiver Hand-Herz-Kopf-Wahrnehmungen.
Ganzheitlich-interpretatives Lernen mit textilen Dingen vollzieht sich so als interessengeleiteter Handlungsprozess, in dessen Verlauf die handelnde Person durch explorative, differenzierende und ordnende Massnahmen nach und nach aufdeckt, welche Inhalte eines textilen Untersuchungsgegenstandes ihr wichtig sind.
Die Bewusstmachung von Massnahmen der «Hand» eröffnet ihr ikonische Repräsentationen des textil Wahrgenommenen: Form, Stofflichkeit, Farbe, Plastizität und Kinetik können Ordnungsprinzipien sein, die zur Reflexion des Textilen als bildhaftem Repräsentat selektierter sinnlicher Erfahrungen und Darstellungen dienen.
Die Bewusstmachung von Aktionen des «Herzens» eröffnet ihr indexikalische Repräsentationen des Wahrgenommenen: Ausdruck, Wirkung und Funktion können Auswertungsprinzipien des zuvor Geordneten sein, die zur Reflexion des Textilen als bildhaftem Repräsentat selektierter persönlicher Bewertungen dienen und für gefühlsmässig «Befürwortetes», für «Gut-oder-Schlecht-Befundenes», für Identifikation oder Distanzierung stehen können.
Die Bewusstwerdung von Massnahmen des «Kopfes» eröffnet symbolische Repräsentationen des Wahrgenommenen: Orientierungen und Wertmassstä-

be bieten Grundlagen der Beurteilung des Wahrgenommenen, die zur Reflexion des Textilen als Repräsentat handlungsbegründender Leitinteressen, Intentionen und des persönlichen Vorverständnisses dienen, auf denen eigene Handlungsprozesse beruhen.
Die Erkenntnis des subjektiven Gesamtbildes von einem textilen Gegenstand entfaltet sich also erst im Verlauf eines «entdeckenden» Handlungsprozesses, während dem die Vernetzung von Tun, Fühlen und Denken individuell selektierte Inhalte bewusst macht, die nach und nach ein persönliches «Bild» dieses Gegenstandes entstehen lassen.
Handlungsprozesse mit textilen Dingen münden in ein Handlungsresultat, das sich erst durch ein wachsendes Handlungsverständnis «ganzheitlich» und «interpretativ» entwickelt.
Ganzheitlich-interpretatives Lernen bringt Handlungsresultate hervor. Auf den verschiedenen Handlungsebenen führen die Handlungsweisen (erfahren – bewerten – begründen) eines inhaltsbezogenen Handlungsprozesses zu unterschiedlich akzentuierten Handlungsresultaten, die sich auf die gleiche textile Erscheinung beziehen, diese aber unterschiedlich komplex in den Blick nehmen.
Handlungsresultate verraten also nicht nur etwas über die bevorzugten Handlungsweisen einer handelnden Person, sondern auch über deren sinnliches Wahrnehmungsrepertoire, ihre Bewertungsgrundlagen und Orientierungshorizonte.
Ganzheitlich-interpretatives Lernen mit textilen Dingen ist selbstreflexiv. Die verstehensgerichtete Reflexion von textilen Handlungsprozessen und Handlungsprodukten beinhaltet auch die Reflexion über die handelnde Person und ihre Wahrnehmungsbedingungen. Ihre Anwendung erfordert die Fähigkeit distanzierter Betrachtung der eigenen Person sowie des eigenen Handelns und seiner Produkte.
Selbstdistanziertes Reflektieren von Erfahrungen, Bewertungen und Begründungen fragt dabei nicht nur nach den spezifischen individuellen Selektionsvorlieben des Wahrnehmenden. Da Individuen sich selbst und anderen gegenüber eine selbst- und lebenserhaltende Verantwortung haben, gehört die Frage nach der Legitimität selektiver Vorlieben und der aus ihnen erwachsenden textilen Handlungsprozesse und -produkte zu einer selbstreflexiven Handlung.
Distanzierte Reflexion eigenen Handelns wird unterstützt durch Handlungsprodukte und Handlungsprozesse anderer Menschen, deren Selektionsvorlieben von den eigenen abweichen. Diese «anderen» können Menschen aus der unmittelbaren Umgebung, aus anderen Kulturen oder auch aus anderen Zeiten sein. Jeder Mensch braucht die Auseinandersetzung mit Wahrnehmungsperspektiven, die von seinen eigenen abweichen, um sich seiner eigenen Entwicklungsfähigkeit und der Bereitschaft dazuzulernen, seiner kulturellen Zugehörigkeit und seiner Historizität zu vergewissern.

3.4.12 Lernen mit textilen Dingen fördert Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, dies gegenüber sich selbst und anderen

Inszenierte Prozesse schulischen Lernens mit textilen Dingen erfordern eine Ausrichtung auf diese Lernperspektiven. Auch wo das Alter der Schülerinnen und Schüler selbstreflexive Handlungsprozesse noch nicht in vollem Umfang zulässt, spielen sie im Planungshorizont der Lehrperson eine Rolle.

Über Handlungsanlässe, die an den altersgemässen Interessenhorizont von Schülerinnen und Schülern anknüpfen und etwas mit textilen Dingen zu tun haben, werden subjektive Betroffenheiten ausgelöst, die Handlungsperspektiven für textile Lernhandlungen generieren.

Schulklassen umfassen eine Vielfalt von Individuen und generieren damit eine Vielfalt möglicher Handlungsperspektiven. Handlungsergebnisse können alle Formen textiler Handlungsrepräsentationen sein, wie z.B. Dokumentationen textiler Verstehenszusammenhänge, Performances, thematisch gebundene Grossprojekte, Gruppenarbeiten, autonome textile Objekte und textile Gebrauchsgegenstände. Als wesentlich für individuellen Erkenntniszuwachs wird auch in der Schule die Präsentation und Auswertung der erzielten Handlungsergebnisse gesehen. Die Bestandesaufnahme eigener Wahrnehmungsvorlieben und das Hinzugewinnen neuer Wahrnehmungsmöglichkeiten durch den Vergleich mit Wahrnehmungsprioritäten der Mitschülerinnen und Mitschüler sichern und erweitern eigene Handlungskompetenzen. Der Vergleich mit andern offenbart eigene Begrenztheiten, die durch die wachsende Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur legitimationsbedachten Erklärung erweitert werden können. Dies gilt für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrpersonen (vgl. ebd., S. 326 ff.).

3.4.13 Zusammenfassung

Die wichtigsten Einflüsse auf das Konzept des Handlungsorientierten Unterrichts brachte zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Reformpädagogik. Unter verschiedenen wissenschaftlichen Strömungen entstanden unterschiedliche didaktische Modelle und Unterrichtskonzepte mit entsprechend unterschiedlichen Forschungsansätzen. Wie Jank und Meyer (2002, S. 141) feststellen, nähern sich einerseits die in der Erziehungswissenschaft genutzten Forschungsparadigmen einander an, werden aber andererseits vielfältiger. So ist eine neue Vielfalt entstanden, die Orientierungsprobleme mit sich bringt, aber auch Chancen bietet.

Strässer-Panny versteht es, diese verschiedensten Ansätze miteinander zu verflechten und ihr Fachmodell eines Handlungsorientierten Textilunterrichts weiterzuentwickeln. Ihre Theorie des verstehenden Handelns erläutert sie am Beispiel textiler Dinge, das heisst, sie thematisiert die Relevanz der Dingwelt für den Menschen. Lernen im Textilunterricht heisst nicht, funktionsbezogene Objekte um ihrer selbst willen zu produzieren oder Dinge zu verschönern.

Textile Dinge sind nach dem Modell des Handlungsorientierten Lernens Träger von zu deutenden Zeichen.
Zwei Fragen stellt Strässer-Panny in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen: Was braucht es, um Bedeutung zu erlangen? Welchen Bildungswert hat der Umgang mit textilen Dingen? Eine zentrale Rolle spielt dabei das Handeln als ganzheitlicher Lernprozess, der sinnliche Erfahrungen, Gefühle und Orientierungen interessengerichtet verbindet und zum Deuten führt. In einer pluralistischen Gesellschaft bei zunehmender Individualität besteht eine grosse Darstellungs- und Deutungsvielfalt. Diese Vielheit soll verglichen werden, Eigenes und Fremdes sollen nebeneinander stehen dürfen.
Das textile Ding erscheint dabei als Träger von Darstellungsprinzipien. Strässer-Panny hinterfragt nicht nur die Handlungsabsichten und Handlungsprozesse, sie zeigt auch Konsequenzen für die Fachdidaktik auf. Für sie wird die textile Dingwelt zu einem interpretierbaren Bereich, der Zeichen enthält, die auf verschiedenen Ebenen wirken und auch im Alltag bedeutsam sind.

3.5 Das Modell der ästhetischen Bildung

Der Ansatz der ästhetischen Bildung hat viele Vorläufer. Bereits in den historischen Konzeptionen finden sich erste Hinweise auf die Zielsetzung einer ästhetischen Bildung (vgl. Kap. 2.1). Deutlicher wird das Anliegen in der Konzeption von Sandtner (1973). Im Modell der ästhetisch-kulturellen Bildung wird die ästhetische Dimension um die kulturelle erweitert und auf dem Hintergrund der Wesens- und Seinsphilosophie anthropologisch-psychologisch begründet (Herzog 1981). Jeder Denkansatz ist gebunden an die jeweilige Zeit, d.h. das Bildungsanliegen wurde jeweils unter dem Einfluss dominierender pädagogisch-didaktischer wie gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen formuliert.
Gabriele Vallentin hat 2001 eine Dissertation mit dem Titel «Ästhetische Bildung in der Postmoderne, didaktische Grundlagen eines sinnenbewussten Textilunterrichts» verfasst. Diese Publikation ist die Grundlage der nachfolgenden Ausführungen zum Modell der ästhetischen Bildung.

3.5.1 Zum Begriff «ästhetische Bildung»

Pluralistische Gesellschaften sind durch das Nebeneinander verschiedenster ästhetischer Erscheinungsformen in Kunst und Design, in der Selbstinszenierung durch Kleidung und andere Attribute gekennzeichnet. Somit kann und darf ästhetische Bildung[7] nicht mehr wie in traditionellen Modellen das «Schöne» und die Heranbildung eines «guten Geschmacks» oder die von der Lehrperson vorgegebene normative Geschmackserziehung sein, sondern sie muss mit dem Anspruch verbunden sein, ganz andere Dimensionen in den Fokus zu stellen und neue Ziele zu setzen.
Das Fachmodell «Ästhetische Bildung» erfüllt diese Forderung, denn Vallentin stellt in ihrer Konzeption die eigene Wahrnehmung an den Anfang und ins Zentrum von Lernprozessen. Sie geht von der Annahme aus, dass das Wahrgenommene zu Erfahrung wird. Letztere ist damit immer verarbeitete Wahrnehmung. Wer bewusst einen Weg für sich selbst und zur Beurteilung der anderen finden will, braucht verlässliche Anleitung. Die Schule ist für Vallentin der Ort, der solche Anleitungen geben kann (vgl. 2001). Die Bildung einer selbstständigen Urteilskompetenz kann nur über eigene Wahrnehmungen geschehen, die zu Erfahrungen verarbeitet werden und allmählich heranreifen zu einem Bewusstsein für erlebte und eigene Geschichte: Leben und Erleben vollziehen sich in diesem Sinne als Prozess (vgl. zur Lippe, 1987, S. 341, 447).

---

[7] Es ist zwischen ästhetischer Bildung und Erziehung zu unterscheiden: Ästhetische Erziehung ist als fächerübergreifendes Unterrichtskonzept gedacht, das sich auf eine Wahrnehmungsoptimierung und eine gesellschaftlich-politisch relevante Kommunikations- bzw. Kritikoptimierung bezieht (vgl. Daucher, 1979,S. 115). Der Begriff «Ästhetische Bildung» fasst alle Wahrnehmungs-, Realisations- und Interpretationsprozesse zusammen und bleibt nicht nur an Kunst und kulturelle Werte gebunden.

Vallentins Ansatz kann einem subjektbezogenen Zugang zu ästhetischem Handeln zugeordnet werden, der jedoch allgemeine Erkenntnisse in keiner Weise ausschliesst; subjektive Erkenntnis ist im Gegenteil die Grundlage davon, das Erfahrene auch intersubjektiv ausdrücken zu können. Die Autorin versteht den Unterricht Textilgestaltung als ein Fach, in dem ästhetische Bildung über einen personenbezogenen Ansatz der Wahrnehmung initiiert wird und das mit entsprechender Reflektion zu allgemeinen Erkenntnissen anleitet.

3.5.2 Grundanliegen der ästhetischen Bildung

Bei der ästhetischen Bildung steht die sinnliche Wahrnehmung im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Im Fach Textilgestaltung, davon geht Vallentin aus, geht es grundsätzlich um Wahrnehmungsphänomene, unabhängig von der spezifischen Fragestellung. Textiles Material, textile Gegenstände schlechthin erfordern zwingend haptische und visuelle Wahrnehmung. Sie bieten sich geradezu an, über Sinnestätigkeiten erschlossen zu werden.
Vallentin hebt hervor, dass funktionstechnisches Denken heute eine einseitige Ausbildung von kognitiven Denkstrukturen begünstige, wodurch die sinnliche Wahrnehmung des Heranwachsenden zunehmend verkümmere. Um dem entgegenzuwirken, soll ästhetische Bildung in der gleichrangigen Verbindung von Sinnen und Verstand («Sinnenbewusstsein») die Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler körperbezogen entfalten. Wahrnehmung ist gebunden an die Sinnestätigkeiten, die aber keine Reduzierung auf den Sehsinn und auf den akustischen Sinn erlaubt, weil durch eine Überbeanspruchung derselben die anderen verkümmern. Die Kritik, dass optische Reizüberflutung zur Abstumpfung anderer Sinneswahrnehmung führt, nimmt Vallentin zum Anlass, ästhetische Bildung im Textilunterricht zu fördern, damit möglichst alle Sinne angesprochen werden. Die Notwendigkeit, die Lebenswelt in ihren vielfältigen Phänomenen wahrnehmen und beurteilen zu können, stellt sich heute mehr denn je. Dabei geht es nicht nur um die Beobachtung von Unterschieden, sondern vor allem auch um die Deutung des Wahrgenommenen aus der jeweiligen Perspektive des Wahrnehmenden.
Das textile Material dient als Medium, mit dem die Schülerinnen und Schüler eine textile Handlungssprache für die eigene sinnliche Orientierung entwickeln und Erfahrungen ausdrücken und damit andern verständlich machen können. (vgl. 2001, S. 256ff.).

3.5.3 Textilspezifisches in der ästhetischen Bildung

Ästhetische Bildung beschränkt sich nicht auf den Gestaltungsunterricht, er bietet jedoch besondere Möglichkeiten, Wahrnehmungserfahrungen zu initiieren. Sinnliche Wahrnehmung bedeutet Empfinden, Sehen, Fühlen, Aufnehmen und das Wahrgenommene mit der eigenen Geschichte verknüpfen. Das

Spezifische des Textilen eignet sich angesichts seiner Vielfalt besonders gut dazu.
Mit einer stärkeren Bindung an sinnliche Wahrnehmungstätigkeit in der Gestaltung wird eine eigene, emotional und sinnlich gefärbte Aussage gemacht. Diese Auseinandersetzung im Prozess führt zu eigenen Erfahrungen und Erkenntnissen, die einen eigenen Standpunkt und somit Beobachtungs- und Urteilskompetenz heranbilden helfen. Die Schülerinnen und Schüler können über haptisch-visuelle Wahrnehmungen und zweckfreie wie funktionsgebundene Gestaltung ästhetische Erfahrungs- und Urteilskompetenz entwickeln.
Vallentin schlägt vor, die Unterrichtsziele im Vergleich zu denen in älteren Modellen wie folgt zu befragen:

– Wie kann die Intensität der Wahrnehmung im handelnden Umgang mit dem Material gefördert werden (anstelle des imitativ-nachvollziehendens Ausführens von Arbeitsanleitungen)?
– Unter welchen Bedingungen kann verarbeitendes Gestalten authentisch sein?
– Wann wird «Selbstvermittlung» anstelle von Anpassung praktiziert?
– Wie kann eigene Urteilskompetenz gefördert werden (anstelle einer unreflektierten Übernahme fremder Kriterien)?

Vallentin diagnostiziert, dass durch die Medien zwar eine Fülle von Informationen aller Art vorhanden ist, aber dadurch eine wachsende Unsicherheit gegenüber ästhetischen Bewertungen entsteht. Mit einer gezielten ästhetischen Bildung sollen die Schülerinnen und Schüler über einen persönlichen Bezug zum bewussten Gebrauch ihrer Sinne angeleitet werden und ästhetische Urteilskompetenz entwickeln.
Vallentin und auch andere Pädagoginnen und Pädagogen beklagen, dass ökonomische Engpässe in der Schule zwangsläufig zu erheblichen Straffungen des Unterrichtsangebots führen, allein schon aus dem Grund, dass die anstehende Versorgung der Schüler mit Pflichtunterricht in den wissenschaftlichen Kernfächern auch nur annähernd gewährleistet werden muss. Investiert wird für die Zukunft eher in informationstechnische Medien und entsprechende Unterrichtsangebote, um den Erfordernissen der Arbeitswelt langfristig gerecht zu werden. Ästhetische Bildung wird immer mehr zugunsten von naturwissenschaftlich-technischer, vor allem medientechnischer Erziehung beschnitten. Die Bedeutung einer sinnvollen Einweisung in diese Technologien soll nicht bestritten werden. Es ist aber auch wichtig, die Grenzen und Gefahren einer einseitigen Ausrichtung zu sehen und den Schülerinnen und Schülern auch Bildungsangebote zu machen, die sie später in die Lage versetzen, neben der intellektuellen und manuellen Beherrschung von Computern auch ihre Sinne zu gebrauchen. Dies im Hinblick auf eine selbstbestimmte, sinnvolle Freizeit und auf selbstbewusstes, kreatives Tun als politisch Handelnde und im Beruf. Es reicht nicht, Menschen heranzubilden, die angepasst «funktionieren», sondern sie müssen auch sinnlich-emotionale Stärken entwickeln können, um den vielseitigen Anforderungen des Lebens gewach-

sen zu sein und um mit eigenem Augenmass und Urteilsfähigkeit den vielen Problemen begegnen zu können. Wie umfassend und notwendig ästhetische Bildung ist, bestätigen Hugo Kükelhaus und Rudolf zur Lippe, wenn sie schreiben, dass der fortschreitenden Ent-Sinnlichung im Handeln und Denken entgegengewirkt werden soll (vgl. ebd., S. 14, 172 f.). Ästhetische Arbeit ist auch Selbstvermittlung, in der die eigene Lebensgeschichte im Produkt vorkommt, sich darin begegnet und durch diese Spiegelung wahrnehmbar wird (vgl. Selle, 1988, S. 315ff.).

Viele Menschen begegnen heute ästhetischen Phänomenen in ihrer Umwelt ohne die Sicherheit, eigene Massstäbe vertreten und begründen zu können (z.B. bei der Frage, was Kunst ist und warum etwas Kunst ist oder nicht). Mangelnde Kenntnisse begünstigen die Verführbarkeit. Fehlen eigene Kriterien, kommt es leicht zu unreflektierten Imitationszwängen (etwa im Bereich des Kleidungsverhaltens). Medien und Werbung geben Massstäbe vor, die von Jugendlichen übernommen werden, ohne in Frage gestellt zu werden. Mit immer subtileren Methoden greifen Werbestrategien in emotionale Schichten der Menschen, um sie zum Kauf zu bewegen. Ästhetische Bildung will die Heranwachsenden darin stärken, Phänomene zu analysieren und eigene Positionen gewinnen und vertreten zu können. Vallentin ist überzeugt, dass junge Menschen mit ästhetischen Handlungs- und Urteilskompetenzen Fremdbestimmung und Manipulation wirksam begegnen können (vgl. 2001, S. 186).

Auch Entscheidungen im Zusammenhang mit dem Auswahlverhalten von zur Verfügung stehender Kleidung können als intentionale Handlung Gegenstand von interpretierender Reflexion im Fach Textilgestaltung sein. Auf dieses Ziel ausgerichtete Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse können bei Schülerinnen und Schülern unreflektierte Abhängigkeiten abbauen.

Vallentin geht davon aus, dass Massstäbe zur Beurteilung ästhetischer Objekte, seien sie aus dem Bereich der Kunst oder des Designs, seien sie Natur- oder Kulturprodukt, kaum in Fächern erworben werden können, die nur kognitiv-konvergentes Denken entwickeln und in denen Handlungskompetenz erworben wird über die Anwendung von Regelwissen und abstrakter Problemlösestrategien. Es bedarf eines Unterrichts, wie der Textilunterricht, der sich vom Ansatz her von diesen Fächern unterscheidet und den Schülerinnen und Schülern in den Unterrichtsgegenständen die Nähe zu sich selbst ermöglicht. Eine Nähe, die sie über sinnliche Wahrnehmungen erleben und deutend in weiterführende Handlungsprozesse einbringen. Solche Prozesse sind vor allem da zu realisieren, wo am konkreten Material im Unterricht gearbeitet werden kann, wo die Schülerinnen und Schüler Materialwiderstand aufnehmen und damit umgehen lernen (vgl. ebd., S. 187).

Grundlage für einen solchen Unterricht sind elementare Materialerfahrungen, die frei sind von einschränkenden Funktionsbezügen, die zu haptischen und visuellen Wahrnehmungen mit textilen Gegenständen führen.

Gerade in der Reduktion auf wenige Phänomene liegt die Chance, genauer hinzusehen und dabei intensive und authentische Erfahrungen zu machen, die jenseits des schon Bekannten und schnell Verfügbaren liegen.
Gert Selle erklärt diesen Prozess so: «Aneignung von Erfahrung im Erleben und Verarbeiten ist immer auch Selbstaneignung, ein Innewerden von Fähigkeiten, die man erprobt, bestätigt und ausweitet. Und nur indem man sie erprobt, bestätigt oder ausweitet, erfährt man sich selbst in den eigenen Möglichkeiten und Grenzen, nimmt man sich im Verhältnis zu anderen in einem gesellschaftlichen und geschichtlichen Rahmen des Lebens wahr» (1988, S. 281).
In der Möglichkeit, ästhetische Erfahrungen mit eigenen noch unbewussten oder unbewältigten Erlebnissen zu verbinden und dabei Neues im Produkt wie an sich selbst zu entdecken, liegt der persönlichkeitsbildende Anteil des Fachs. Gegenüber den rein kognitiv ausgerichteten Unterrichtsfächern, die mehr oder weniger zu konvergentem Denken und Problemlösen erziehen, können offene Prozesse initiiert werden, deren Ergebnisse noch nicht als Lösung vorausplanbar sind.
Vallentin merkt an, dass eine Offenheit verloren geht, wenn im Zentrum der Aufmerksamkeit das Erlernen einer Verfahrenstechnik steht. Solange die Technik und die mit ihr anzufertigenden Gegenstände im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, bleibt das Fach auf zweckrationales Schaffen, auf ein handwerklich-technisches Verständnis reduziert, das Gestaltung allenfalls als Produktion und Verschönerung begreift.
Das Vermitteln von Grundkenntnissen zur Anwendung verschiedener textiler Verfahren sollte nach Vallentin dort vorkommen, wo sie zur Durchführung bestimmter Projekte notwendig sind. Sie stehen also sozusagen im Dienste des Projektes. Verfahren und Techniken dienen lediglich als Hilfsmittel zur Herstellung und Verwirklichung eines individuellen und sehr persönlichen Produktes. Das Produkt dient also nicht dem Erwerb bestimmter technischer Verfahren, sondern es steht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und ist Ziel allen Schaffens.
Ein besonderes Augenmerk richtet Vallentin in ihrem Modell der ästhetischen Bildung auf die Bewertung von Arbeiten und Leistungen. In den entstandenen Produkten dürfen nicht jene persönlichen Anteile mit Zensuren bewertet werden, die die Gestaltung ausmachen. Auch eine Wertung nach technischen Kriterien verkürzt die Sicht auf Faktoren wie «richtig–falsch», «besser–schlechter», die die Schülerinnen und Schüler aus anderen Fächern hinreichend kennen und die sie zu Anpassungsleistungen zwingen. Wenn in ästhetischer Bildung im Textilunterricht Zensuren erteilt werden, dürfen sich diese nur auf die

– Bewertung der Mitarbeit im Entstehensprozess,
– Intensität der Suche nach Lösungen,
– Aufmerksamkeit gegenüber der Sache,
– Achtsamkeit dem Material gegenüber,

– Offenheit im sozialen Kontext der Klasse und
– Bereitschaft zur Reflektion und Deutung von Prozess und Produkt erstrecken.

3.5.4 Planungsaspekte nach dem Modell der ästhetischen Bildung

Da Lehrpersonen nicht mehr über Handlungs- und Bewertungsnormen entscheiden und diese auch nicht im Rahmen von Lernzielen und Lerninhalten vorgegeben sind, muss deren Rolle im Unterricht eine grundlegend andere sein. Sie müssen im Unterricht ein Stück didaktische Festschreibung aufgeben zugunsten von Offenheit und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler. Das heisst, der Unterricht soll sich am Subjekt und nicht am herzustellenden Objekt orientieren.

Aufbauend auf elementaren Übungen, die stärker von der Lehrperson vorzukonstruieren sind, führen weitergehende Wahrnehmungs- und Gestaltungsprojekte mit anspruchsvolleren Themen zu grösserer Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler. Es geht um eine selbstbestimmte Art zu lernen «als im selbstgelebten Wechsel von Aufnehmen, Selbstgestaltung und Gestalten. Organisieren kann man nur Bedingungen, Anleitungen und Vorbilder, die das Erleben dieses Wechsels fördern, stärken, konzentrieren» (zur Lippe, 1987, S. 474). Gefordert wird ein Lernen, das sich vor allem in offenen, von der Lehrperson sensibel begleiteten Prozessen vollzieht, die sich in verschiedene, nicht vorgegebene Richtungen konkretisieren lassen.

Ästhetische Bildung leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung sowohl mit zweckfreier als auch mit zweckgebundener Gestaltung. Zweckfreie Gestaltung benennt den Prozess, in dem Erfahrungen aus dem Abarbeiten des Materialwiderstands gemacht werden, die die Schülerinnen und Schüler mit zuvor unbewussten Erlebnisanteilen der eigenen Lebensgeschichte in Berührung bringen. In den zweckgebundenen Gestaltungen werden grundlegende Aspekte von Design erschlossen und die Gestaltungen selbst handelnd verwendet.

Handlungsprodukte sind hier nicht ausschliesslich als herzustellende Gegenstände zu verstehen, sondern umfassen die «veröffentlichungsfähigen, materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit» (Jank u. Meyer 2002, S. 418). An textilen Objekten lässt sich die ästhetische Gestaltung von Gegenständen des täglichen Gebrauchs exemplarisch erforschen und mit eigenen Gestaltungsideen und Verhaltensweisen in Beziehung setzen.

Auch in diesem Modell wird davon ausgegangen, dass Kleidung einen zentralen Anwendungsbereich darstellt, der jeden Menschen betrifft und der vielschichtig in den Unterricht einbezogen werden kann. Ausgehend von verschiedenen Rollenkonzepten können Lernende eigene und fremde Verhaltensweisen untersuchen, um die damit verbundenen Selbstdeutungen zu erkennen.

Mit den zwei verschiedenen Prozessen – der zweckfreien und zweckgebundenen Gestaltung mit textilem Material – kann der Textilunterricht an die unmittelbare Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen und ihnen Raum geben zur Selbsterfahrung in ihren Produkten. Aus solchen Erfahrungen gewinnen sie Kriterien zur Beurteilung von Produkten ihrer Umwelt.

3.5.5 Ästhetische Bildung als sinnenbewusster Unterricht

Der Begriff der ästhetischen Bildung wird von Vallentin aus der Perspektive der postmodernen Gesellschaft umrissen und damit in den Kontext von kulturwissenschaftlichen Fragestellungen gestellt, die ab 1970/80 thematisiert wurden. Ein wesentlicher Unterschied zu den historischen Modellen besteht darin, dass hier Sinne und Verstand als gleichwertig, nicht hierarchisierend begriffen werden. Es wird ebenfalls von einem Verständnis ausgegangen, das die Kunst nicht über Alltagsästhetik stellt. Damit soll die Differenz zwischen Hoch- resp. Elitekultur und Populärkultur im Unterricht keine Rolle spielen.

Vallentin spricht in ihrem Modell von einen Lernbereich, der Sinne und Verstand der Lernenden anspricht und zwar «… über die unmittelbare Begegnung mit Material körperbezogen und zeitorientiert in Verbindung mit der Entwicklung kritischen Denkens» (2001, S. 256).

Bezogen auf die Frage, ob es fachdidaktische Überlegungen gibt, die einen sinnenbewussten Unterricht unterstützen, orientiert sich Vallentin bei Niklas Luhmann. Will man Beobachtungsmöglichkeiten generieren, muss man ihm zufolge mit einer Unterscheidung beginnen (vgl. 1995). In Orientierung an Kersten Reich (2000) folgert sie, dass im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik die Frage nach den fachlichen Möglichkeiten innerhalb der ästhetischen Bildung unter veränderten Perspektiven gestellt werden müsse: So wird eine Beziehungskommunikation mit mehreren Dimensionen, die «das Imaginäre» stärker als «das Symbolische» betont, im Modell der ästhetischen Bildung ins Zentrum gerückt. Wenn mit dem Symbolischen die Zeichenebene, die Möglichkeit der Erkenntnis und die Realität mit Sinn zu verstehen ist, die es zu objektivieren gilt, umfasst das Imaginäre «… das eigene Begehren, das Bild vom andern, das sich unsere Wunschvorstellungen von ihm macht und das in der tatsächlichen Begegnung und Erfahrung teilweise angepasst wird» (Vallentin 2001, S. 259).

Auf die Lehrperson kommt mit dem Ansatz der ästhetischen Bildung die Aufgabe zu, Imaginäres aufzunehmen und damit in «lebendigem Austausch» mit den Lernenden eine Beziehungsebene herzustellen. In einem offenen von der Lehrerin oder dem Lehrer initiierten und begleiteten Wahrnehmungsprozess vollzieht sich das Lernen der Schülerinnen und Schüler. In den Phasen der Reflexion sollen die Dimensionen des Symbolischen, Imaginären und Realen miteinander verknüpft werden. Das Materialspezifische des Textilen ist Medium, ist die Ausgangssituation für Erfahrungen, die individuell sind und in der Lerngruppe kritisch reflektiert werden (vgl. ebd., S. 260).

Vallentin geht vom Fehlen einer ganzheitlichen Erziehung aus und fordert mit ihrem Modell der ästhetischen Bildung, dass dieses Defizit behoben wird. Sie beruft sich auf Welsch (1995, 1996), Gudjons (1997), Schulz (1997), Bastian (2000) u.a. und fordert:

– Alle Sinne sollen gleichwertig ausgebildet werden.
– Es ist nicht mit der Beobachtung von Unterschieden getan.
– Zur Wahrnehmung gehört auch die Deutung des Wahrgenommenen aus der jeweiligen Perspektive des Wahrnehmenden.
– Heranwachsende sind auf sich selber verwiesen, sie brauchen nicht nur normative Regeln, sondern ein verfeinertes Sensorium – «Gebrauch der Sinne», wie Selle sagt.
– Die Schule soll auf die medialen Erfahrungen durch die Informationsgesellschaft mit Angeboten von direkter Sinneserfahrung reagieren.

3.5.6 Fachdidaktische Anliegen des Modells ästhetische Bildung

Vallentin beruft sich auf die konstruktivistische Erkenntnistheorie und begründet ihre didaktische Reflexion zum Modell der ästhetischen Bildung mit dem Ansatz einer vom Subjekt geschaffenen Wirklichkeit. Impliziert wird die Theorie, dass erst die Betrachtung der Beziehungsebene eine lebendige Gegenwart schafft, mit ihr soll die Inhaltsebene durchdrungen werden (Kösel 1997, Reich 2000). Diese Ebene kann nicht geplant werden, das heisst, es braucht eine grosse Offenheit, um Beziehungen geschehen zu lassen. Unterrichtsplanung darf weder völlig fehlen, noch darf sie völlig durchorganisiert sein.

Für den Zwischenweg sind vor allem die motivationalen Impulse durch das Material wichtig. Lehrenden kommt die Aufgabe zu, Lernenden eine sinnliche Begegnung mit Material zu ermöglichen, aus der heraus sie als Folge spontaner Reaktion etwas Unmittelbares und Eigenes hervorbringen und gestalten können. Ebenso soll die reflexiv-deutende Beurteilung von bereits gestaltetem Material gelernt werden.

In früheren Modellen, so die Autorin, waren kognitive, affektive und psychomotorische Dimensionen gleichgewichtig in das Unterrichtsgeschehen einzuplanen.

Die neue konstruktivistische Sicht fordert eine Ergänzung und unterschiedliche Gewichtungen im Einzelnen: Die pluralen Lebensbedingungen verlangen nach verschiedenen Wegen der Lernkultur. Vallentin zitiert Kösel (1997, S. 350 ff.) und fordert zu den traditionellen fachdidaktischen Modellen drei weitere Ansätze, nämlich:

– die kommunikativ orientierte Lernkultur
– die ökologisch orientierte Lernkultur
– die Selbstverwirklichungs–Lernkultur.

Die drei Formen der Lernkultur enthalten Elemente des Konstruktivismus, nämlich:
– Verzicht auf endgültige Lösungen
– Kommunikative und interaktive Unterrichtsformen und Methoden
– Gleichrangigkeit von Spontaneität, Intuition und Rationalität
– Balance von Führung und Begleitung
– Selbstverwirklichung des einzelnen Subjekts
– das Relative, Unfassbare und Subjektive als die Grundmerkmale einer postmodernen Lernkultur
– u.a. (vgl. Vallentin 2001, S. 264)

Im Modell der ästhetischen Bildung wird auch betont, dass die Heranwachsenden eine sinnliche Erkenntnisfähigkeit entwickeln sollen, die durch Aktivierung der Sinne im Wahrnehmungsprozess zu fördern ist. Die Inhalte des Unterrichts werden mit dieser Zielsetzung sekundär. Vielmehr sollen in Form einer «moderaten» konstruktivistischen Didaktik «… dialogische, bescheidene – weil Komplexität und Vernetzung anerkennende – erzieherische Bemühungen» die Lernhandlungen begleiten (Stiller 1997, S. 48). Es soll weder eine curricular enge noch gar keine Didaktik praktiziert werden, vielmehr sind im Verständnis der ästhetischen Bildung die Lern- und Selbstbildungsprozesse der Lernenden unterstützend anzuregen und bei Bedarf sollen Hilfestellungen geleistet werden. Nicht eine eingleisige Unterrichtsplanung, sondern eine neue «Modellierungsdidaktik» (Kösel 1997, S. 305) tritt ein, die flexible, interaktive Modellierungen von Seiten der Lehrenden wird verlangt. Wenn die Planungsphase einer Unterrichtseinheit Führung verlangt, ist während der Durchführung des Unterrichts momentane Hilfestellung (Begleitung) gefordert[8].

Nach dem systemischen Ansatz kennzeichnen «Modellierung von Unterricht» und «vernetztes Denken» die Wahrnehmung als selektiv, perspektivisch und zweckorientiert. Bezogen auf den Beobachter ist sie relativ, nicht identisch mit der Wirklichkeit und unvollständig.
Kösel hebt die sozialen Bezüge besonders hervor. «Didaktische Interaktionen» bestehen für ihn aus der:
– Ich-Komponente oder der biografischen Struktur des Ich
– Wir-Komponente oder der sozialen Dimension der Lerngruppe
– Sach-Komponente oder der Struktur der Sache (vgl. ebd., S. 165).

Im Sinne einer postmodernen Pädagogik setzt das didaktische Modell der ästhetischen Bildung auf Offenheit und Pluralität. Wenn sonst die Lehrperson in der Planungsphase vorentscheidet, gibt sie nach Vallentin den Schülerin-

[8] Kösel ersetzt den Begriff der Planung mit Modellbildung, was heisst, dass es um eine erste Beschreibung dessen geht, was dann im Unterricht passiert.

nen und Schülern im Unterricht Handlungsmöglichkeiten. Sie initiiert damit einen Handlungsprozess in dem die, wie Herbert Gudjons meint, von den Schülerinnen und Schülern eingebrachten Erfahrungen als bewusste Auseinandersetzung mit eigenen Erlebnissen und den im Unterricht gestützten Erfahrungen mit Impulsen durch Material, Thema und eigener Fantasie zusammenkommen (vgl. 1997, S. 29f.). In diesem Prozess der Auseinandersetzung entstehen Ergebnisse, die eine eigene textilsprachliche Form der Kommunikation darstellen (vgl. Vallentin 2001, S. 270).
Ästhetische Bildung im Fach Textilgestaltung soll die Persönlichkeitsbildung der Lernenden unterstützen. Das heisst im Sinne Klafkis, dass Heranwachsende gestärkt werden sollen, um die «epochaltypischen Schlüsselprobleme unserer Gegenwart» (1996, S. 56 ff.) bewältigen zu können.
Vallentin hält fest, dass wesentliche Zielsetzungen des Fachspezifischen die Förderung und Entwicklung handelnd-produktiver und reflexiv-sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeiten sind, die ein ästhetisches Handeln und Denken ermöglichen. Mit einem Zitat von Wolfgang Schulz fasst sie zusammen, was die Zielsetzungen ästhetischer Bildung im Kontext der Zeit sind:

> «Flache und passiv geniessbare konventionelle Wiederholungen können lediglich die Beruhigung durch Redundanz bieten.
> Nur jenseits des quietistischen oder des oberflächlich aufgeregten Kunstbetriebes kann die in dieser Situation notwendige existentielle Erschütterung im Mut zur ungeschützten eigenen Erfahrung und zur Konfrontation mit gelungener Gestaltung solcher Erfahrungen durch andere gefunden werden» (1997, S. 47).

Handelnd-produktive Wahrnehmung soll im Fach Textilgestaltung das leibliche In-Berührung-Treten mit der Aussenwelt unterstützen. Dieser Prozess wird über die Sinne vermittelt und vollzogen. Die Förderung der Ausdruckskompetenz, die eine individuelle sein soll und darf, wird angestrebt. Es soll eine Wiederherstellung von dem «ursprünglichen Machen» (im Sinne von Techne) und dem Beurteilen aus dieser eigenen Erfahrung ausgelöst werden. Diese handelnd-produktive Auseinandersetzung kann auch als primäre Wahrnehmung bezeichnet werden. Die Sinneserfahrungen, die dabei gemacht werden (Fühlen, Sehen, Riechen, Hören, Schmecken), sollen als eine lebendige Erfahrung in Form von sinnlichem Begreifen, verstanden werden. Die virtuellen Erfahrungen werden von Vallentin als zu einseitig kritisiert und in Kontrast zu ihrem Modellansatz gestellt.
Die handelnd-produktive Umsetzung impliziert Deutung und Beurteilung als reflexive und sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit. Durch den persönlichen Ausdruck einer textilen Gestaltung besteht bereits ein Interpretationsmoment. Die ästhetische Urteilskompetenz ist nach ihrem Verständnis eine sekundäre Wahrnehmungsfähigkeit. Das Übungsfeld Schule soll zur Beurteilung von Erfahrungen, welche ausserhalb der Schule gemacht werden, ermutigen. Vallentin zitiert in diesem Zusammenhang Schulz, der von «ästhetischer

Korrespondenzerfahrung» spricht (ebd., S. 124 f.). Sie selber schreibt: «Dem Heranwachsenden sollte nicht gleichgültig sein, wie er seine Umwelt wahrnimmt. Um diese aktiv mitgestalten zu können, benötigt er Beurteilungskriterien als Filter» (Vallentin 2001, S. 275). Der reflexive Anteil der ästhetischen Wahrnehmung solle kritisches Denken einschliessen, Grenzen des Eigenen gegenüber dem Andern sollen wahrgenommen, kulturelle Differenzen sollen bewusst angesprochen und Toleranz solle entwickelt werden. Eine solche Auseinandersetzung initiiert eine Erweiterung von Wahrnehmungsmöglichkeiten und deckt klischeehafte Wahrnehmungsmuster auf. Bezogen auf die Kompetenzförderung stellt Vallentin als Orientierung folgende Leitziele für eine ästhetische Bildung im Fach Textilgestaltung vor:

«1. Die Schüler sollen in spürbaren Begegnungen mit textilem Material oder daraus entstandenen Produkten ihre primären Wahrnehmungsfähigkeiten entfalten und ihre sinnlichen Erfahrungen in die Gestaltung eigener Produkte handelnd umsetzen (Ausdruckskompetenz).
2. Sie sollen im Rahmen sinnlichen Erfahrungslernens ihre reflexiven Wahrnehmungsfähigkeiten entwickeln und die ästhetische Dimension von autonom gestalteten textilen Objekten als auch von funktionsgebundenen Gebrauchsgegenständen wahrnehmen und selbstständig beurteilen können. (Urteilskompetenz). Das gilt auch für ästhetische Phänomene, die nicht statisch vergegenständlicht sind, sondern die sich in einer begrenzten Zeit ereignen.
3. Sie sollen textilsprachliches ästhetisches Handeln und Denken als aktives kritisches Wahrnehmungspotenzial in der Teilhabe an Lebensprozessen auch ausserhalb des schulischen Lernens entwickeln und einbringen und sich ihrer systemischen Verbindung mit den anderen Menschen bewusst werden (sozial-kommunikative Kompetenz)» (ebd., S. 276).

Vallentin betont, dass den Schülerinnen und Schülern mit dem Modell der ästhetischen Bildung Wahlfreiheiten zu den Unterrichtsthemen gegeben werden können. Ideal wäre nach ihrem Verständnis, wenn Lehrperson und Lernende gemeinsam über die Thematik der Unterrichtsvorhaben entscheiden würden. Sinnenbewusst handeln heisst für die Vertreterin des Modells, die Lernenden eine individuelle Begegnung mit dem Lernstoff machen zu lassen. Der Bezug zur Lebenswirklichkeit der Schülerin und des Schülers ergibt ein breites Repertoire von Methoden und Inhalten des Unterrichts. Obschon jeder Unterricht eine «Inszenierung» einer Wirklichkeit ist, sollten durch das textile Material direkte Erfahrungen gemacht werden, die auch Bezüge zum Alltag schaffen. Es sollen im ästhetisch orientierten Unterricht sowohl zweckgebundene als auch zweckfreie Objekte Platz finden. Dazu meint die Vertreterin des Modells:

«Betrachtet man die textilsprachliche Gestaltung als eine Sprache sui generis, könnten die textilen Herstellungsverfahren als eine Art Grammatik betrachtet werden, die sich erst mit Hilfe des Vokabulars zur Sprache formt. In diesem Vergleich ist Sprache jedoch nicht als symbolisches Zeichensystem gemeint,

das einem rationalen Vermittlungssystem mit eindeutiger Zuordnung von Bedeutungsinhalten und einem syntaktischen Regelsystem entspricht, sondern gemeint ist parallel zur rationalen Zeichen- oder Verbalsprache eine Handlungssprache, die zusätzlich das Imaginäre enthält und mit den eigenen Mitteln zum Ausdruck bringt als Mitteilungen von Erfahrungen in der Abbildung einer Lebensspur. Die Vokabeln bilden in diesem Vergleich die textilen Materialien in ihren vielfältigen Erscheinungsformen, von den Fasern, Fäden, Stoffflächen bis hin zu den schon gestalteten textilen Gegenständen, die jeweils durch Aktion, Formveränderung, Gestaltung zur individuellen Mitteilung werden» (ebd., S. 383).

Die Gegenstände, die aus dem Unterricht mit dem Anspruch einer ästhetischen Bildung entstehen, sollen
– zur bewussten Wahrnehmung
– zur (Um-)Gestaltung
– zur Erschliessung textiler Sachkultur
– zu kulturdifferentem Lernen
– zum Vergleich mit anderen
– zum Kontrast mit gebrauchsbestimmten Objekten
führen (vgl. ebd., S. 284). Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, Themen vorzuschlagen, die sich in «Grammatik» und «Vokabular» zu einer textilsprachlichen Äusserung als Ausdruck einer «bedeutungsvollen neuen Erfahrung» ergeben, die von einer «sinnenhaften unbegrifflichen Gestaltung nicht zu trennen» ist (Schulz 1997, S. 35).
Vallentin bezieht sich sowohl auf äussere als auch auf innere Komponenten im Gestaltungsprozess: Während sie das Experimentieren, Produzieren, Sich-Ausdrücken auf äussere Komponenten bezieht, zählen das Interpretieren, Sich-Distanzieren, Sich-Identifizieren zu den inneren. Für alle Beteiligten im Unterrichtsgeschehen findet unter den beschriebenen Bedingungen eine Wechselwirkung statt. Der systemischen Verbindung von Lehrperson und Lernendem wird grosse Bedeutung beigemessen, und Authentizität auf beiden Seiten bildet die Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit. Nach Reich (vgl. 2000, S. 51f.) ist die Selbstwahrnehmung zu üben, um das zu üben, was innerlich verspürt und gemeint wird (vgl. Vallentin 2001, S. 289). Wenn das objektiv-normative Bezugssystem verlassen wird, muss auf anderen Wegen Bewusstheit und sinnliche Orientierungsfähigkeit vermittelt werden. Statt des «Schönen» geht es im Modell ästhetische Bildung um die Wahrnehmung der ästhetischen Phänomene selbst, die gleichzeitig das wahrnehmende Subjekt im Prozess des Entdeckens hervorbringt. Dazu Vallentin:

«Die eigene, vom eigenen Körper ausgehende Wahrnehmung schafft auch eigene Beziehungen zu den Dingen und eigene Beurteilungen. Wenn Schüler in einem Gestaltungsprozess Gegenstände formen, die einen Teil von ihrer Sicht und ihrer Erfahrung der Welt enthalten, bedeuten diese Produkte einen Spiegel ihrer Wahrnehmung, sie sehen etwas von dem blinden Fleck, der

ihnen sonst verborgen bleibt. Damit sie ein winziges Stück weiterkommen auf ihrem Weg der Selbstkonstitution. Es ist daher kaum vorstellbar, dass der Lernerfolg der Heranwachsenden damit sinnvoll erfasst wäre, dass der Lehrer ein solches Ergebnis aus seiner Weltsicht beurteilt, mit Noten qualifiziert oder auch nach schön, weniger schön einstuft» (Vallentin 2001, S. 295).

Mit ihren Ausführungen fordert die Vertreterin des Modells einen Paradigmenwechsel: Nicht eine normative Beurteilung darf angewandt werden, sondern es geht um die Begegnung mit dem Werk, der Arbeit, der Idee des Anderen. Die Deutung oder Interpretation ohne Wertung soll die eigene Empfindung in den Kontext von Anderssein-Können stellen. Der Vergleich der Differenz ist so Voraussetzung zu einem neuen Verständnis einer Sache. Mit dem dekonstruktivistischen Ansatz (Jacques Derrida) ist die Vielfalt einer einzigen Lösung, Antwort, Bedeutung usw. vorzuziehen. Das textile Material wird als Medium so eingesetzt, dass eine bewusste Auseinandersetzung mit Realitäten möglich wird. Mit einem Zitat von Meyer lässt sich dieser Prozess auch so umschreiben: «Das textile Material ist auch Teil der ausserschulischen Welt der Schüler, seine Bearbeitung im Unterricht schafft neue Sinnzusammenhänge auf der Basis ihrer zuvor gemachten Wirklichkeitserfahrung, die Wirklichkeit der Welt wird damit neu inszeniert und symbolisch vermittelt» (1994, S. 83).

3.5.7 Zusammenfassung

Vallentin entwickelt mit dem Modell der ästhetischen Bildung einen Ansatz, worin sie neuere allgemeindidaktische und pädagogische Erkenntnisse auf das Fach Textilgestaltung bezieht. Sie hält dabei fest, welche Relevanzen im Kontext der Zeit für das Textilspezifische im Zentrum stehen sollen:

«Die didaktischen Grundlagen eines sinnenbewussten Unterrichts im Fach Textilgestaltung bilden die Konzepte von handlungsorientiertem (Gudjons) oder von erfahrungsbezogenem (Scheller) Unterricht im Rahmen einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik (Reich), die zur Inszenierung des Unterrichts einer interaktiven Planung bedürfen und die bis hin zu projektorientiertem Unterricht die Selbstbeteiligung der Schüler an den Handlungsprozessen voraussetzen» (2001, S. 312).

Wahrnehmung soll alle Sinne gleichermassen bewusst einbeziehen. Die Dimension der Handlungsorientierung betont die persönliche Erfahrung. Die Lernenden sollen von Beginn weg in einem hohen Mass durch Mitbestimmung ins Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, sowohl in Bezug auf allgemeine Themen als auch in Bezug auf den konkreten Unterrichtsinhalt.
Die Beziehung der Beteiligten untereinander und im Unterrichtsprozess hat in diesem Modell grosse Bedeutung. Das Imaginäre, die Emotionen und ihr Einfluss auf die Kommunikation (Reich) sollen gegenüber anderen Modellen bedeutsamer und bewusster einbezogen werden. Vallentin spricht von einem

«lebendigen Unterrichtsgeschehen» und meint damit, dass die Metaebene in der interaktiven Auseinandersetzung zwischen Lernenden und Lehrenden angesprochen werden müsse. Die Rolle der Lehrkraft ist dabei nicht eine traditionelle «Führungsrolle», sondern eine «Begleiteraufgabe». Die aus diesem Unterricht entstandenen Arbeiten sollen gemeinsam mit der Lerngruppe als textilsprachliche Mitteilungen verstanden werden. Dabei sollen nicht die subjektiven Geschmackskriterien zum unverhandelbaren Bewertungsmassstab werden, sondern die Codes der «Textilsprache» sind zu lernen, damit eine Deutung der vorliegenden materialisierten Ideen stattfinden kann.

Eine primär sinnliche Auseinandersetzung mit Textilien, die auch die alltägliche Lebenswirklichkeit einbezieht, ist Ausgang des Modells der ästhetischen Bildung. Die bevorzugten Unterrichtsformen sind Projektunterricht oder Lernwerkstätte, das heisst, der Unterricht soll sich durch Offenheit auszeichnen. Das textile Material wird als Medium eingesetzt. Die Schülerinnen und Schüler sollen in ihren Projekten handelnd-produktiv sein und dabei ihre individuelle ästhetische Ausdruckskompetenz entfalten. Ein kritisches Denken soll zu reflexiven Urteilskompetenzen führen. Die Lerngruppe soll als Einheit hoch motiviert sein und Toleranz für andere Formen der Mitteilung aufbringen sowie Abweichungen gegenüber Eigenem als diskutierbare Differenz zur eigenen Wahrnehmung verstehen. Ästhetische Bildung bedeutet nach Vallentin insgesamt die Befähigung zu verschiedenen Dimensionen ästhetischer Kommunikation.

3.6 Mehrperspektivischer Textilunterricht

Das mehrperspektivische Modell nach Herzog (1989, 1999, 2000, 2003) basiert auf Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung. Anhand einer Auswahl von Unterrichtseinheiten, die in einer Grundschule erprobt wurden, leistet sie einen Beitrag zur Unterrichtstheorie und erweitert gleichzeitig die Theorie der subjektorientierten ästhetisch-kulturellen Bildung, die sie mit dem fachdidaktischen Ansatz zum kulturorientierten Textilunterricht bereits entwickelt hat.

3.6.1 Zielsetzungen des mehrperspektivischen Modells

Zu den Zielsetzungen des mehrperspektivischen Modells gehören die Verbesserung des Unterrichts, die Leistungssteigerung und die Qualitätssicherung. Das Modell hat Orientierungsfunktion und will eine zukunftsgerichtete Bildung im Textilunterricht verwirklichen. Die grundlegenden Fragen, die sich dabei für Herzog stellen, sind:

- Welche Orientierungen gibt es zum Verstehen der Welt?
- Welche Mittel kann man gegen Informationsüberflutung einsetzen?
- Was kann der Tendenz der Technisierung entgegengesetzt werden?
- Welchen Stellenwert haben textiles Material und textile Gestaltungstechniken für gestalterische Auseinandersetzungen?

Herzog geht von der Grundannahme aus, dass es im Textilunterricht in Zukunft nicht mehr um ein Ansammeln von Wissen oder um das Erlernen von Textiltechniken, sondern darum gehen soll, wie «Kinder die Zusammenhänge von Mensch und Textilem erarbeiten können» (2003, S. 7). Schülerinnen und Schüler sollen lernen, zwischen Vertrautem und Unvertrautem zu unterscheiden und sich kreatives Wissen und Können anzueignen. Das Fördern des Bewusstseins für Mehrperspektivität ist von grosser Bedeutung für die Selbstständigkeit und Handlungsfähigkeit und öffnet den Schülerinnen und Schülern Wege zu Neuem, Anderem und Fremdem. Durch das Thematisieren von kultureigenen und kulturfremden Erfahrungen, z.B. im Zusammenhang mit dem Umgang mit Kleidung, soll ein Bewusstsein für andere Kulturkreise mit anderen Gewohnheiten geschaffen werden. Textilunterricht soll Hilfestellungen bieten, damit Kinder und Jugendliche aus verschiedenen Kulturen «ihre unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten am Beispiel des Textilen verstehen lernen» (ebd., S. 25). Durch das Erkennen und Verstehen der eigenen und fremden Lebenswirklichkeit und das Arbeiten am Differenzierungs- und Unterscheidungsvermögen kann ein Beitrag zur Alltagsbewältigung geleistet werden.

Durch das Einbeziehen vieler Perspektiven lernen Schülerinnen und Schüler, dass

– die Wirklichkeit ambivalent ist und auf unterschiedliche Weise wahrgenommen wird;
– man sich um eigene Kenntnisse und eigenes Wissen bemühen muss, um Urteile zu fällen;
– mehrere Perspektiven nötig sind, um eigene Standpunkte zu entwickeln, Meinungsverschiedenheiten zu akzeptieren und gegenseitige Verständigung zu ermöglichen.

Ein weiteres Ziel des mehrperspektivischen Textilunterrichts ist es laut Herzog, «Grundschulkinder für persönlich bedeutsame, aber auch gesellschaftlich relevante Realitätsfelder wie Kleiden, Wohnen, Spielen, Natur durch eine reflektierte theoretische und textilgestalterische Auseinandersetzung handlungsfähig zu machen» (ebd., S. 18).
Die mehrperspektivische Betrachtung der Inhalte soll dazu anregen, die «Theorie und die Praxis unter zeitgemässem Blickwinkel zu sehen und neue Chancen für die Planung von Textilunterricht in der Grundschule zu nutzen» (ebd., S. 11).
Es sollen durch verschiedene textilgestalterische Aneignungs- und Ausdrucksformen optimale Erkenntnis- und Deutungsmöglichkeiten eröffnet werden. Schülerinnen und Schüler sollen zu der Erkenntnis gelangen, dass ein Sachverhalt immer unter verschiedenen Perspektiven erarbeitet werden kann (vgl. ebd., S. 14).
Die vielen Denkrichtungen sind nötig, um Textiles in seiner Vielseitigkeit sehen und verstehen zu lernen. Wie alle Gegenstände haben Textilien von verschiedenen Perspektiven her betrachtet immer wieder andere Wirkungen. Herzog bezieht sich auf Watzlawick (1976) und unterscheidet Perspektiven erster, zweiter und dritter Ordnung.
Die Perspektive erster Ordnung bezieht sich auf die Wahrnehmung physischer Objekte. Beispiele bezogen auf Textilien sind: Kultur, Geschichte, Mode, Funktion, Gesundheit, Konsum, Umwelt.
Die Perspektiven zweiter und dritter Ordnung betreffen die subjektive Deutung für eine Wirklichkeit, die konstruiert wird. Diese Perspektiven ergeben sich durch Querverbindungen von Mensch und Gegenstand, Textilie oder Dingwelt.
Die mehrperspektivische Betrachtung soll Schülerinnen und Schülern helfen, die zweite und dritte Ordnung der Wahrnehmung zu erschliessen und so ihre Sichtweise zu erweitern. Dazu ist eine Unterrichtsform nötig, die gelenkte Momente enthält, wie auch entdeckendes Lernen ermöglicht, damit Schülerinnen und Schüler sich nicht nur mit dem primären Erschliessen begnügen, sondern die Wirklichkeit aus verschiedenen Blickwinkeln sehen lernen.

3.6.2 Lernprozesse im mehrperspektivischen Unterricht

Dadurch, dass der Wissensvorsprung von Erwachsenen und Jugendlichen immer kleiner wird, besteht die Möglichkeit, Eigenaktivität durch offene Unterrichtsformen zu fördern. Die offenen Unterrichtsformen stellen eine Ergänzung zum gelenkten Unterricht dar und bieten den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, selbstständig nach neuen Sichtweisen zu suchen. «Schülerinnen und Schüler müssen zu eigenständigem Lernen angeregt werden, damit sie selbstständig die ihnen gemässe Perspektive finden und/oder auswählen können» (ebd., S. 18). Eine weitere Form, um selbstständig nach neuen Perspektiven zu suchen, bietet der fachübergreifende Unterricht. Durch die Zusammenarbeit mit anderen Fächern kann die Perspektive der Kinder und Jugendlichen besser berücksichtigt und die Lerninhalte auf die Alltagsrealität bezogen werden.

Mehrperspektivität steht nach Herzog in Verbindung mit Kreativität, denn «beide stehen in produktiver Wechselwirkung innerhalb der fachdidaktischen Konzeption eines mehrperspektivischen und kreativitätsfördernden Textilunterrichts» (ebd., S. 15).

Kommunikation ist geeignet, um eine mehrperspektivische Sichtweise zu entwickeln. Im Austausch sollen Erkenntnisse von verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, um neue Horizonte und somit eine mehrperspektivische Sicht zu erreichen. Das Vergleichen von verschiedenen Sichtweisen bewirkt seinerseits wiederum eine Förderung der Kommunikationsfähigkeit, denn durch das Mitteilen, Respektieren und Verstehen von verschiedenen Standpunkten wird die Beziehungs- und Dialogbereitschaft gefördert.

3.6.3 Beispielhafte Themen zum mehrperspektivischen Modell

Der Natur begegnen und sie verstehen

Mit diesem Unterrichtsbeispiel wird die Natur als Erfahrungs- und Lernfeld zum Lernort. Die Umwelterziehung verfolgt das Ziel, das Urvertrauen der Kinder zu Um- und Mitwelt zu entwickeln.

Positive Bilder der Wirklichkeit sollen vermittelt werden, dabei sind Begegnungen mit der Natur wichtig. Zur Umwelterziehung sollen Unterrichtsthemen gewählt werden, die Kinder die Natur als Erfahrungs- und Lernfeld erleben lassen. Dies ist von grosser Wichtigkeit, da Schülerinnen und Schüler heute kaum mehr Primärerfahrungen mit der Natur machen (bedingt durch Medienangebote, technische Geräte, komplexe gesellschaftliche Verhältnisse). Das Ermöglichen von Primärerfahrungen soll der zunehmenden passiven Haltung junger Menschen, ihren Abhängigkeiten und dem unreflektierten Konsum, sowie verantwortungslosem Entsorgen und gleichgütigem Verhalten gegenüber Um- und Mitwelt entgegen gestellt werden. Dazu sollen die Eigeninitiative, die Verantwortlichkeit und ursprüngliches geistiges und kreatives Potenzial gefördert werden.

«Es geht um die Begegnung von Grundschulkindern mit Phänomenen in der Natur, die zu einer intensiven mehrperspektivischen und kreativen Auseinandersetzung führen kann» (ebd., S. 29). Zu den Phänomenen gehört das, was sichtbar wird, was erscheint.
Im Unterricht geht es darum «neues Vorwissen im Kontext von Vorwissen und Primärerfahrungen als persönliches Wissen anzueignen» (ebd., S. 30).
Das, was wahrgenommen wird, soll als ganzes Gefüge erkannt werden, nicht nur in seinen einzelnen Elementen.
Zur textilpädagogischen Zielsetzung gehört, dass Schülerinnen und Schüler Textiles als Naturphänomen und gleichzeitig als Teil der Kultur erkennen. Sie können so zu einer Wertfindung und einer Wertorientierung geführt werden, das heisst, sie sollen durch Denken, Erkennen, Erleben und Handeln das Werten erlernen.
Grundvoraussetzungen für den Erwerb von Sachwissen ist das Erarbeiten und Verstehen bestimmter Frage- und Problemstellungen.
Es geht aber nicht nur um den Erwerb von umweltrelevanten Kenntnissen und Grunderfahrungen, sondern auch um das Aneignen von Fertigkeiten, die für die Auseinandersetzung mit der Umwelt von Bedeutung sind.
Lernen im Sinne von Wissen rekonstruieren bezieht sich auf das Vorwissen des Lernenden: Lernen besteht aus dieser Sicht aus einer Veränderung bestehender Strukturen. Diese Änderung kann nicht vermittelt, sondern nur von den Lernenden selbst vorgenommen werden. Lernende kommen mit Präkonzepten, die es weiter zu entwickeln gilt, in die Schule. An dieses Vorwissen sollen die Lehrpersonen anknüpfen. Dazu ist ein intensives theoretisches Durchdringen der Sachprobleme und der Alltagsprobleme nötig. Die Bezüge müssen mehrperspektivisch erschlossen werden. Es ist die Aufgabe der Lehrperson, Impulse zu geben, um kognitive, affektive und psychosomatische Lernprozesse anzuregen.
Im mehrperspektivischen Textilunterricht sollen laut Herzog die Erfahrungen mit der Natur in der Grundschule so thematisiert werden, dass spätere Entscheide davon geprägt werden: «Positive Lernerfahrungen mit der Natur im Textilunterricht können dazu beitragen, dass Grundschulkinder eine sensible und verantwortliche Grundhaltung gegenüber dem Konsumieren von Textilien aufbauen, so dass sie für eine spätere kritische Auseinandersetzung ermutigt werden» (ebd., S. 32).

Historisches und biografisches Lernen

Das Modell des «historisch und biografischen Lernens geht vom Grundgedanken aus, dass jeder Standort eine neue Sicht bringt. Schülerinnen und Schüler «sollen an Beispielen lernen, ihre eigene kulturelle Wirklichkeit als eine gewordene in einem übergreifenden historischen Zusammenhang zu verstehen» (ebd., S. 87).
Die Faszination an Früherem, Historischem ist besonders wichtig: Schülerinnen und Schülern «fällt es nicht schwer, Mehrperspektivität auch auf vergan-

gene Situationen zu übertragen» (ebd., S. 87). Kinder haben Erinnerungen und wissen aus ihrem eigenen Leben, dass man sich an Vergangenes erinnern kann. Im Textilunterricht können die Vergangenheitsbezüge der Kinder aufgenommen werden, um historische Kompetenzen aufzubauen. Textilunterricht ist in der Lage, an der Entwicklung von historischen Sinnbildungskompetenzen mitzuwirken (vgl. ebd., S. 88).
Historisches Lernen ist eng mit biografischem Lernen verknüpft. Das Miteinbeziehen von Erfahrungen ist bei diesem Ansatz wichtig. Weiter spielen beim Lernen Reproduktionsprozesse eine grosse Rolle. Dabei wird auf «materialisierte Erinnerungen» von Zeiten, aus denen niemand mehr lebt, zurückgegriffen. Rekonstruktionsversuche sind immer auch Konstruktions- und Interpretationsversuche in kritischer Absicht; zudem sind sie von der Gegenwart geprägt, da sie in der Gegenwart gemacht werden (vgl. ebd., S. 89).
Textile Gegenstände können als «materialisierte Erinnerungen» eingesetzt werden mit dem Ziel, subjektive Wahrnehmungen der Welt zu akzeptieren und neue entdecken zu lernen. Es soll darum gehen, «sehend» zu machen für das, was einmal war. Durch das Erinnern an Vergangenes kann man auch Vorstellungen über das gewinnen, was sein sollte. Das Lernen ist damit nicht nur vergangenheitsbezogen, sondern auch zukunftsgerichtet.
Erzählen und Gespräche führen sind im biografischen Lernprozess sehr wichtig. Die eigene Sicht wird andern dargestellt, und man lernt andere Sichtweisen kennen.
«Biografisches Lernen öffnet Lehrenden wie Lernenden neue Perspektiven des Miteinanderseins» (ebd., S. 91).

Empirisch forschendes Lernen

Lehr- und Lernsituationen eines mehrperspektivischen Textilunterrichts können sein:

– Lernumgebung, die selbstständiges Lernen und Arbeiten ermöglicht
– Fragen und Aufgabenstellungen, die in den Kontext eingebunden sind
– Kommunikation untereinander fördern
– Lernen durch Fehler und Umwege als Möglichkeiten offen halten
– Individuelle Lösungen und Denkweisen annehmen
– Reflexion des Lernweges
– Individuelle Hilfe nach Bedarf geben können
– Offene sowie strukturierte Phasen
– Rücksichtnahme auf Lernschwierigkeiten.

Kinder und Jugendliche sollen sich durch Miteinbezug von Erfahrungen und individuellen Erlebnissen persönlich in den Unterricht einbringen können. Das Gelernte soll wiederum das Alltagshandeln beeinflussen.
«Lehr- und Lernprozesse haben zum Ziel, durch erfahrungsorientiertes und entdeckendes Lernen die Gestaltungs- und Handlungsaktivität der Lernenden zu fördern, d.h. die subjektiv geistige Verarbeitung, sowie das neu erworbene

Wissen und Können in bestehendes Wissen und Können zu integrieren und in Alltagshandeln umzusetzen» (ebd., S. 140).
Aufgabe der Lehrperson ist es, die individuelle Unterstützung durch Impulse, Ratschläge, Ermutigungen und Hilfestellung zu sichern. Schülerinnen und Schüler sollen ermutigt werden, sich aus eigenem Interesse einer Thematik zuzuwenden. Sie sollen durch unterschiedliche Erfahrungs-, Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten Eigenaktivität entwickeln. Der Unterricht ist nicht lehrerzentriert, jedoch auf die Lehrkraft angewiesen. Der Dialog zwischen Lernenden und Lehrenden ist sehr wichtig.
Unterricht soll dazu führen, dass Lernende eine Sinneserfahrung machen können. Kognitive Prozesse sollen angeregt werden, damit das Denken und Wahrnehmen gefördert wird. Unterricht braucht sowohl freie Organisationsformen wie Freiarbeit, Stationslernen, Projektarbeit, als auch «gelenkt-entdeckende» Lernverfahren.
«Empirisches Lernen bedeutet aus unterrichtsdidaktischer Sicht nichts anderes als Erfahrungslernen: etwas selbsttätig herausfinden z.B. durch das Befragen von Mitschülerinnen und Mitschülern, durch systematisches Beobachten von Verhaltensweisen älterer Geschwister, durch fokussierte Interviews mit Fachexperten» (ebd., S. 144). Nach Bönsch (1994) ist jede wirkliche Erkenntnis selbst entdeckt, was heisst, dass es immer eine Eigenleistung braucht, wenn ein Lernerfolg verzeichnet werden soll.

3.6.4 Zusammenfassung

Der Ansatz der Mehrperspektivität bildet einen didaktischen Rahmen, der die Vielschichtigkeit von Textilien und deren Bezüge zu den Menschen strukturiert angehen und thematisieren will. Wichtig ist dabei Watzlawicks Idee der drei Ordnungen: Mehrdimensionalität bleibt nicht beim sichtbaren, materiellen Ding stehen, sondern fragt weiter und erschliesst damit tiefere Schichten, die durch Deuten und Interpretieren verstanden werden können.
Thematisch werden neu interkulturelle, transkulturelle und biografische Inhalte in mehrperspektivischer Sicht am Beispiel des Textilen aufbereitet. Das Bewusstsein, dass die Gesellschaften im 21. Jahrhundert global vernetzt sind, ist mit dem Ansatz der Mehrdimensionalität verbunden. In einer pluralistischen Gesellschaft bestehen unterschiedliche Vorstellungen von Wirklichkeit. Es geht darum, am Beispiel der textilen Gegenstände Differenzen zu erforschen und Unterschiede aushalten und akzeptieren zu lernen. Nicht nur für das Eigene, sondern auch für das Fremde soll ein besseres Verständnis erreicht werden.
Für einen wirkungsvollen Textilunterricht ist forschendes Lehren und Lernen genauso wichtig wie für eine professionelle Lehrerausbildung. Aus hochschuldidaktischer wie aus schulischer Perspektive plädiert Herzog für das forschende Lehren und Lernen, damit mehr Eigeninitiative und Selbstständigkeit erzielt werden können. Anhand der oben aufgeführten Unterrichtsbeispiele erläutert sie, dass schon Kinder in der Grundschule an forschendes Lernen

herangeführt werden können. Idealtypisch gesehen, gehört zum forschenden Lernen, dass Schülerinnen und Schüler selbst eine sie interessierende Frage- bzw. Problemstellung entwickeln oder sich für eine solche durch die Lehrkraft gewinnen lassen. Sie sollte aber nicht ausschliesslich an den kurzfristigen Interessen der Schülerinnen und Schüler orientiert, sondern immer auch auf die Gewinnung von grundlegenden Erkenntnissen ausgerichtet sein. Beim forschenden Lehren und Lernen geht es Herzog vor allem um die Entwicklung von eigenen, textiltypischen Methoden und textilspezifischen Themen, die auch eingebunden werden sollten in schulische Projekte. Wenn dabei auch nur eine Teilarbeit möglich ist, so sollte generell der grössere Zusammenhang gesehen werden, den Schülerinnen und Schüler mitdenken und begreifen lernen. Es ist nicht immer notwendig, praktische Ergebnisse zu erzielen. Wichtig sind auch theoretische Einsichten, die die Lernenden gewinnen und ihre Eigeninitiative und Selbstständigkeit fördern. Erfahrungen, die die Schülerinnen und Schüler machen, sollten kognitive, emotionale und soziale Aspekte einbeziehen.

3.7 Modell Didaktik der textilen Sachkultur

In diesem Fachdidaktikmodell, das insbesondere von Theoretikerinnen und Theoretikern der Universität Oldenburg aus konzipiert wurde, sind Elemente, die in den vorher dargestellten Theorien angesprochen wurden, eingebaut. Das Modell versucht insbesondere Fragen zu beantworten, die sich auf die konkreten Bedingungen und Möglichkeiten des Textilunterrichts beziehen.

3.7.1 Ausgangslage des Fachdidaktikmodells «textile Sachkultur»

Ab Mitte der 1990er Jahre entwickelte Ingrid Köller (1997, 2000) die Fachdidaktik der textilen Sachkultur. Das didaktische Konzept beruht auf Grundlagen von Publikationen von Brednich (1994), Duncker (1994) und Jeggle (1983). In den 1990er haben Ellwanger und Becker die Idee von Köller aufgenommen und mit Theorien der Cultural Studies aktualisiert. Die Ideen der textilen Sachkultur sind für alle Schulformen und -stufen anwendbar. Mit dem Modell der textilen Sachkultur wird die alltägliche Dingwelt am Beispiel Textil ins Zentrum gestellt. Das Wissen, das sich die Schülerinnen und Schüler als Alltagsakteure aneignen, wird im Textilunterricht thematisiert und reflektiert.
Die von Menschen erdachte und gemachte Dingwelt soll im Unterricht der textilen Sachkultur so thematisiert werden, dass eine kritische Auseinandersetzung möglich wird. Die Beschäftigung mit den Dingen soll über die Zusammenhänge von Artefakten, sozialen Beziehungen, technologischen Bedingungen und kulturellen Vorstellungen Auskunft geben. Bedürfnisse, Wünsche werden gespiegelt, kulturelle Einflüsse werden gedeutet, so dass die Beziehung zwischen Menschen und Dingwelt analysiert und verstanden wird. Die Mensch-Ding-Beziehung ist sowohl von individuellen als auch von strukturellen Bedeutungen geprägt (vgl. Jeggle 1983). Der Mensch lernt erst durch das Wahrnehmen der andern Menschen und deren Dingwelt die Welt kennen und erfahren (vgl. Schwietring 2004).

3.7.2 Textile Dinge stehen im Zentrum

Im Modell der textilen Sachkultur werden textile Dinge als komplexe Systeme verstanden. Vielschichtige Zusammenhänge, die kulturelle, ökonomische, ökologische, soziale und ästhetische Inhalte einbinden, sind damit verknüpft. Ein umfassendes, systemisches Lernen soll gefördert werden. Die Lerninhalte generieren sich an theoriegeleitetem, schüleraktivem und eigenständigem Tun, das an Alltagserfahrungen der Lernenden anknüpft. Der Umgang mit den textilen Dingen wird thematisiert. Es soll damit zu einem angemessenen Verständnis der Gegenwart und zu einer Vorstellung von den künftigen Herausforderungen beigetragen werden. (vgl. Hiller/Popp 1994). Das Modell der textilen Sachkultur verbindet Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler mit Theoriewissen.

Textile Dinge kommen in unserem Alltag mannigfaltig vor. Jeder Mensch hat täglich damit zu tun und besitzt etliche textile Gegenstände. Dinge prägen unseren Alltag und spielen immer eine gewisse Rolle: Bei sozialen Strukturen, eigenen Identitäten oder Alltagsphänomenen, die Dingwelt gehört dazu. Textilien sind dabei gemäss den Vertretern des Modells «textile Sachkultur» überdurchschnittlich häufig anzutreffen. Der Begriff «Textilien» wird dabei aus verschiedenen Perspektiven definiert.

Unter der Kategorie «Materialität» werden alle Dinge zusammengefasst, die aus textilen Rohstoffen bestehen. Es sind dies zum Beispiel Polyesterbeutel, Kokosteppiche, Steinwolle-Dämmplatten oder Wollsocken. Eine weitere Gruppe lässt sich unter den Stichworten «Prozesse» und «Flächenformen» bilden. Darunter lassen sich alle Dinge subsumieren, welche aus einzelnen Teilen zu einem Gefüge zusammengesetzt sind, zum Beispiel Holzflechtzäune, gezwirnter Kupferdraht, gestrickter Draht-Topfkratzer oder ein geflochtenes Vogelnest. Unter «Materialqualitäten» werden Dinge aufgezählt, die stabil, weich, formbar, flexibel, beweglich, biegsam, nachgiebig, reagibel, beständig, schlaff, wasser-/scheuerfest, reissbar/zugfest sind. Zum Beispiel LKW-Planen, Wachstücher, Taucheranzüge, Papiertischdecken oder Luftmatratzen. Eine weitere Kategorie bilden Dinge mit «Nutzfunktion»: Alles was den Körper bekleidet, wie beispielsweise eine Lederjacke, ein Latexkleid, Sturzhelm, Holzschuh, Grasrock oder ein Metall-Brustharnisch (vgl. Becker 2005, S. 59).

Diese Kategorien weisen keine Eindeutigkeit in der Systematik auf: Bekanntlich haben alle Dinge eine bestimmte Materialität, alle Dinge sind in einem Gestaltungsprozess entstanden, jedes Ding weist eine bestimmte Materialqualität auf und hat meistens irgendeine Nutzfunktion. Die Kategorisierungen sind Ergebnisse von Interpretationen und kommen je nach Schwerpunkt oder Fokus auf die Dinge zustande. Somit ist die Einteilung der Dinge hier als eine Möglichkeit von vielen zu sehen. Die Auflistung soll aufzeigen, wie vielschichtig und mannigfaltig Textilien sind resp. von welcher Vielfalt die textile Sachkultur ausgeht. Die Bekleidung wird als wichtigster Bereich genannt: Das, was am Körper getragen wird, ihn umhüllt oder bedeckt, wird als Bekleidung zusammengefasst. Die Ethnologinnen Joanne Eicher und Mary Roach-Higgins brachten den Begriff «Dress» ein: Der Körper und seine Veränderung durch das Hinzufügen von textilen Dingen ist dabei im Fokus. Für sie ist der bekleidete Mensch als eine Gestalt mit verschiedenen Erscheinungsmerkmalen, die aus einem menschlichen Körper, allen direkten Veränderungen wie Tattoo und den Gegenständen, die auf der Haut getragen werden und/oder vom Körper mehr oder weniger in den weiteren Raum reichen, zu definieren. Eicher und Roach-Higgins entwickeln ein Klassifizierungssystem über Geschlechterverhältnisse in verschiedenen Kulturen (vgl. 1992). Unter Körpermodifikationen (body modifications) werden Veränderungen von Haar, Haut, Nägeln, Muskulatur, Skelett, Zähnen und Geruch subsumiert. Es sind zum Beispiel die Frisur, Tattoos, Parfum, Brustimplantat, Goldzahn, Make-up,

welche zu Körpermodifikationen zählen. Eine weitere Gruppe bilden Körpererweiterungen (body supplements): Alle Bekleidungsformen wie gewickelte, drapierte, geformte Hüllen (Sari, Cape, Rock, Mantel, Bluse …) aber auch körperverändernde oder stabilisierende Erscheinungen wie Brustpanzer usw. gehören dazu. Sowohl was zum Körper hinzugefügt wird, Piercing, Ohrstecker, Ohrclip, Haarreif, als auch was zu den Körperhüllen zugefügt wird, also Taschen, Gürtel, Regenschirm usw., ist dieser Gruppe zugehörig.
Mit dieser Aufzählung sprechen die Vertreter des Modells «textile Sachkultur» eine Vielfalt von Sachthemen an. Becker umschreibt es so: «Sie ist nicht nur der körpernahste, hoch wirksame und komplexe, sondern auch der weltweit am häufigsten genutzte, überall und rund um die Uhr präsente Bereich materieller Kultur» (2005, S. 60). Die Tatsache, dass die textile Sachkultur den bedeutsamsten Teil der materiellen Ausstattung aller Menschen ausmacht, so meint der Autor, ist Grund genug zu ihrer Legimitation als Unterrichtsfach.

3.7.3 Lernende als Alltagsakteure

Die Verfasser des Modells «textile Sachkultur» gehen davon aus, dass Schülerinnen und Schüler zum Unterrichtsfach Erfahrungen mitbringen und wie alle Menschen Alltagsakteure im textilen Handlungsfeld sind. Textilien gehören zum Alltag, sie sind permanente Begleiter mit Zeichengehalt. Die Träger brauchen und/oder gestalten die Textilien bewusst oder unbewusst, eine bestimmte Wirkung davon ist ständig vorhanden.
Der Begriff «Alltagsakteure» knüpft an die Ansätze von «cultural studies» an und beinhaltet eine weit gefasste Idee von aktiver Auseinandersetzung mit Themen der Alltagskultur: Es geht um Gestaltungsspielräume von Identitätsbildung und Körperkonstruktion, von Repräsentation und nonverbaler Kommunikation, von Geschlechter- und Subkulturen. Diese Themenfelder werden in Zusammenhang von Macht und performativer Wirkung verstanden. Sie zeigen sich im Alltag und sind als Zeitbilder, die als kulturelle Praxis zu deuten und zu verstehen sind, wahrzunehmen. Die hier relevanten Formen sind sowohl Kleider als auch andere Textilobjekte (vgl. Bourdieu 1987). Textilunterricht soll diese Phänomene ansprechen und den Schülerinnen und Schülern die Zusammenhänge der bedeutsamen Vorkommnisse im Kontext der Bekleidung im Alltag erläutern. Kleider sind, so Becker, für Kinder und Jugendliche ein brisantes, prägendes Kommunikations- und Sozialisationsmittel. Die Schule ist für Heranwachsende ein wichtiger Ort der Begegnung, sie ist öffentlicher Interaktionsraum. An diesem Ort soll auch Raum sein zum Experimentieren. Das individuelle und unterschiedliche Handeln soll reflektiert und diskutiert werden. In diesem Sinne soll der Textilunterricht ein wichtiger Ort von Auseinandersetzung sein, wo sich die Beteiligten mit kulturellen Phänomenen und Praxisformen des Alltags beschäftigen. Kinder und Jugendliche sollen zu kompetenten, kritisch bewusst handelnden Alltagsakteuren ausgebildet werden.

3.7.4 Textile Dinge, ihre Alltäglichkeit und Allgegenwart

Die Vertreter und Vertreterinnen der textilen Sachkultur gehen von einer Wechselwirkung aus: Dinge sind nicht nur vom Menschern geformt, sie formen die Menschen auch. Lernende sollen angeleitet werden, die textilen Gegenstände aus ihren Verwendungszusammenhängen heraus zu verstehen. Gegenstände sind in einer permanenten Wechselwirkung mit andern Aspekten des kulturellen Lebens. Sie sind involviert in komplexe Vorgänge wie Materialisierungen von Erkenntnis-, Gestaltungs-, Produktions-, Distributions- und Nutzungsprozessen. Die materialisierten, sichtbaren textilen Dinge stehen als Indikatoren, welche verschlüsselte, noch «unsichtbare» Zusammenhänge von kulturellen, ästhetischen, technologischen, ökologischen und anderen Phänomenen bewusst machen können. Die Textilen Gegenstände sind damit materialisierte Handlungen, Beziehungen und Einstellungen. Durch ihre allgegenwärtige Präsenz wirken sie performativ und zeigen Gebrauchsspuren als materiales Gedächtnis auf. Kinder und Jugendliche sollen lernen, mit materieller Kultur zu agieren, sie sollen eigene Ausdrucksformen finden, die die Gegenwart prägen.

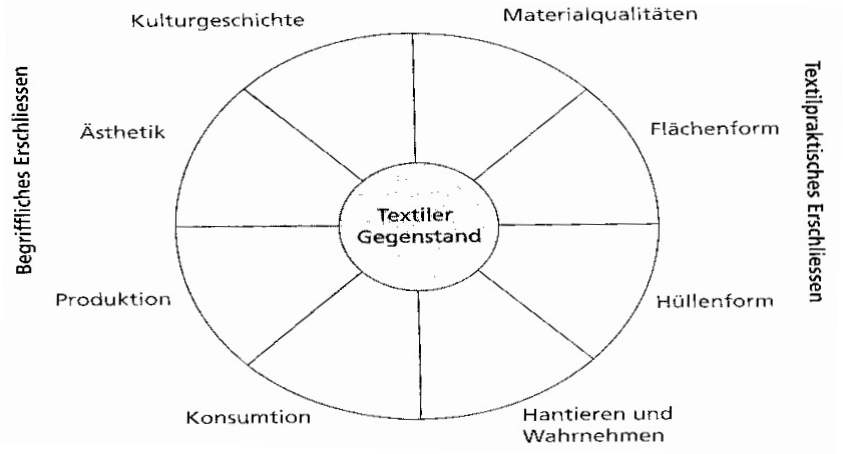
Die Anknüpfung an den Alltag ermöglicht Lernprozesse, die von konkreten Lebenswelten und Verhaltensmustern ausgehen. Hier finden sich Lernsituationen und Reflexionsfelder für handelnden Umgang mit textilen Dingen. Das Subjekt wird in einem bestimmten Handlungskontext thematisiert, d.h. von einem exemplarischen Mikrobereich wird auf eine Makroebene (Klafki 1993; Wagenschein 1982) geschlossen. Der konkrete textile Alltagsgegenstand wird ins Zentrum des Unterrichts gestellt, und von diesem funktionalen Lebenszusammenhang her werden die komplexen Mensch-Ding-Beziehungen reflektiert (Heidrich 2001).

Bei Köller werden zwei verschiedene Ansätze von Textilunterricht unterschieden und zusammengeführt: Einerseits geht es darum, eine neue inhaltliche Gewichtung zu setzen. Zentraler Inhalt des Textilunterrichts sind Textilobjekte, also Gegenstände oder Dinge und nicht, wie dies nach traditioneller Vorstellung der Fall ist, textile Verfahren. Der textile Gegenstand steht somit am Anfang des Unterrichts, er ist Initiator des Lernens, und nicht wie bisher am Ende, als Produkt der Auseinandersetzung mit textilem Material und Verfahren. Andererseits soll die Theorie enger mit der Praxis verbunden und gleichwertig vermittelt werden. Theorie meint hier das versprachlichte, begriffliche Lernen in den ausdifferenzierten, aber aufeinander bezogenen Problemfeldern. Kulturgeschichte, Ästhetik, sowie Produktion und Konsumtion sind unter besonderer Berücksichtigung von Ökologie miteinander verknüpft. Textile Praxis wird als reflexiv-handelnde Auseinandersetzung mit dem textilen Gegenstand oder Ding verstanden. Die Materialien, die zweidimensionalen Flächen, die dreidimensionalen, räumlichen Formen sind Inhalte des Unterrichts, indem sie auf ihre Sinn- und Nutzfunktion hin befragt werden (vgl. Becker 2005, S. 11).

3.7.5 Kritik an traditionellen Fachdidaktikmodellen und Perspektiven eines aktuellen Unterrichts

Einerseits wirft Köller andern Modellen vor, dass sie theoriefeindlich seien bzw. dass die Praxis sich der ihr zugrundeliegenden Theorie nicht bewusst ist. Andererseits kritisiert sie, dass die Textilverfahren als Ausgangspunkt und Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen. Mit diesen Kritikpunkten wird das Modell der textilen Sachkultur im Vergleich zu anderen Modellen definiert. Die traditionellen Themenfelder «Kleiden» und «Wohnen» sind nach den Autorinnen und dem Autor zu erweitern. Grundsätzlich können alle Textilien und textilen Objekte als Lernfelder einbezogen werden. Sowohl gegenwärtige als auch historische Dinge, Gegenstände aus den eigenen und fremden Kulturen, männlich oder weiblich konnotierte Objekte usw. können und sollen thematisiert werden (vgl. ebd., S. 12).

Das textile Objekt wird nach dem Modell der textilen Sachkultur in acht Lernbereichen befragt:



Grafik 8, ebd., S. 12

Im Zentrum steht der textile Gegenstand, der den Ausgangspunkt des Unterrichts bildet. Während auf einer Seite die theoretischen Bezugsdisziplinen, die durch begriffliches Erschliessen anzueignen sind, aufgezeigt werden, stehen auf der anderen Seite die textilpraktischen (oder gestaltungspraktischen) Dimensionen, welche als materialisierte Ideen sichtbar werden. Somit wird festgehalten, dass das Unterrichtsgeschehen auf zwei Ebenen stattfinden soll: Eine Wissensebene soll mit einer Erfahrungsebene verbunden werden,

begriffliches und textilpraktisches Erschliessen sollen sich ergänzend und in einem dialogischen Sinn unterstützen. Weil beide Bereiche vorkommen, ist die Theorie immer an einen Gegenstand oder ein Ding gebunden, das Ziel ergibt sich gerade in der gemeinsamen Betrachtung der zwei unterschiedlichen Ebenen. Angesichts der Darstellungsweise (vgl. Grafik) muss gefragt werden, ob es Absicht ist, die unterschiedlichen Dimensionen gleich stark zu gewichten. Es wird in der Modellbeschreibung nicht genauer erklärt, wie die Schwerpunkte gesetzt und welche Verknüpfungen der verschiedenen Dimensionen beabsichtigt werden. Die Offenheit ermöglicht verschiedene Antworten, die von Fall zu Fall anders ausfallen können: Je nach Gegenstand ist die eine oder die andere Gewichtung sinnvoll, mal fällt eine Dimension ganz weg, mal ist sie zentral. So verstanden beinhaltet das Modell eine Vielzahl von Varianten in der Vorgehensweise zur Erschliessung eines Gegenstandes in der Fülle seiner Bedeutungen.

Unter «Konsumtion» werden Fragen zum Prozess und zur Bedeutung des Gebrauchs, Verbrauchs, Erwerbs und der Vermarktung von Bekleidung und Textilobjekten und ihrer gesellschaftlich Zeichenhaftigkeit in Gegenwart und Vergangenheit verstanden. Dieses Wissen soll den kritischen Umgang mit textilen Dingen fördern. Das Wissen rund um die «Produktion», um die Bedeutung und den Stellenwert der Herstellung und der Produktionsbedingungen von Bekleidung und Textilobjekten ist für einen sachgemässen Umgang mit Textilien ebenfalls notwendig. Unter dem Stichwort «Ästhetik» wird die Wahrnehmung und das Gestalten als Verbindung von sinnlicher und kognitiver Lernform verstanden. Die gesellschaftlichen Bedingungen von Geschmack, Rezeptionsweisen und Wirkungen der Präsentation von Bekleidung und anderen Textilien werden hierzu als Unterrichtsinhalte aufgezählt. Und schliesslich sollen mit «Kulturgeschichte» resp. kulturgeschichtlichen Inhalten Fragen nach gegenwärtigen und vergangenen Bedingungen im Zusammenhang mit Bekleidung und Textilobjekten diskutiert werden. Es geht im Modell der textilen Sachkultur also auch darum, textile Objekte begrifflich zu erschliessen. Textilien werden von Menschen produziert, erworben, gebraucht und verbraucht, sie sind geprägt von ästhetischen Faktoren und deren gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Mit der Systematik von Materialien, Flächen, Hüllen werden die Herstellungsarten genauer definiert: Köller spricht vom Erschliessen derselben und beschreibt, wie durch das Gestalten von Textilobjekten (Gegenstandsdesign) und der Bekleidung (Modedesign) ein Verständnis über die Bedeutung aktueller und historischer textiler Sachkultur entsteht. Das eigene Verhalten und Handeln in Bezug auf Textilien kann damit bewusst wahrgenommen werden. Die Rekonstruktion von textilen Objekten sowie das Zerteilen und Auftrennen und Zusammenfügen von textilen Flächen bilden die Möglichkeit, sich textilpraktische Kompetenzen anzueignen. Auch Materialqualitäten werden im direkten Umgang mit Textilien erworben: Optische und haptische Erfahrungen führen zu Kompetenzen, welche ein Verständnis für die Textilien aufbauen.

Im Lernprozess soll eine wechselseitige Verknüpfung der acht Lernbereiche stattfinden. Das Modell der textilen Sachkultur positioniert sich zwischen Kulturwissenschaften, Naturwissenschaften, Ökonomie, Ökologie, Technologie und Kunst. Im Textilunterricht soll in Zusammenhängen gedacht und gehandelt werden. Transdisziplinarität ist implizit im Modell angelegt. Dabei ist Handeln und Reflektieren ebenfalls wechselwirkend zu initiieren. Becker beschreibt dies so: «… die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Fragen zu stellen und als kompetente Alltagsakteure textile Dinge, Prozesse, Sachverhalte und Phänomene nicht einfach hinzunehmen, sondern diese kritisch zu hinterfragen. Die Didaktik Textiler Sachkultur löst damit das unreflektierte ‹Machen› im Textilunterricht ab und führt zu einer theoriegeleiteten Praxis sowie einem kontext- und körpergebundenen Denken, in Anlehnung an Celestin Freinet zu ‹denkenden Händen› und ‹schaffendem Kopf›. Kopf-, Körper- und Handarbeit stehen als unabdingbare Elemente des Textilunterrichts in dynamischer Wechselwirkung zueinander» (ebd., S. 12).
Interdisziplinarität kann im Modell der textilen Sachkultur als eine grundlegende Fähigkeit erworben werden: Nachhaltig vernetztes Wissen und Können wird auf unterschiedliche Situationen bezogen. Becker stellt folgendes Kompetenzmodell auf:

Kompetenzbereich Inhalts- und Handlungsfelder	*Über Textilien kommunizieren*	*Textilien wahrnehmen und erkunden*	*Textilien gestalten und produzieren*	*Textilien nutzen und präsentieren*
Konsumtion				
Produktion				
Ästhetik				
Kulturgeschichte				
Hantieren und Wahrnehmen				
Hüllenform				
Flächenform				

(ebd., S. 14)

In der Horizontalen der Grafik werden die Kompetenzen, die im Modell der textilen Sachkultur vor allem vorkommen, aufgezählt. Je nach Blickwinkel und/oder Thema spielt mal mehr die eine, mal die andere Kompetenz eine Rolle. Über Textilien wird kommuniziert, zum Beispiel sagt die Bekleidung immer auch etwas über die Person, die etwas Bestimmtes trägt, aus. Textilien werden wahrgenommen und können erkundet werden. Dazu braucht es Kriterien, es müssen Wahrnehmungs- und Erkundungsmassstäbe aufgebaut werden. Textilien werden gestaltet und produziert, das heisst, es entstehen künstlich hergestellte Waren oder Dinge. Mit diesem Herstellungsprozess ist

ein fachspezifisches Know-how verbunden, es braucht ein bestimmtes Wissen und Können, um textile Dinge zu gestalten und herzustellen. Schliesslich werden Textilien genutzt und präsentiert. Es soll ein Wissen aufgebaut werden, das die unterschiedlichen Nutzfunktionen erkennen lässt. Präsentation und Repräsentation durch Textilien sind Fähigkeiten, die gelernt werden können.

Die Inhalts- und Themenfelder, wie sie in der Grafik senkrecht angeordnet aufgezählt sind, können in die Bereiche «begriffliches» und «textilpraktisches» Erschliessen eingeteilt werden. Diese Ebenen sollen nicht nebeneinander stehen bleiben, sondern verknüpft werden. Somit ist ausgedrückt, dass das Modell nicht in einem dualen Entweder-Oder steht, sondern sich im Kontext von Sowohl-als-Auch versteht und nicht ausschliesst, sondern integriert. Lernende sollen bereichsübergreifende Kompetenzen erwerben, diese stellt der Autor des Modells in einer Liste (vgl. ebd., S. 30) zusammen. Mit einem Katalog zu Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen, Einstellungen und Haltungen wird aufgezeigt, dass das Modell der textilen Sachkultur allgemeinbildende Kompetenzen vermittelt, die sowohl fachspezifische als auch interdisziplinäre Aspekte aufweisen.

Unter Fähigkeiten und Fertigkeiten kann zusammenfassend festgehalten werden, dass vernetztes Denken und Handeln, das sich zwischen unterschiedlichen Positionen und Perspektiven bewegt, gefördert werden soll. Kritische Fragestellungen sollen aufgebaut, Probleme erkannt und Problemlösungsstrategien entwickelt, angewendet und reflektiert werden. Anhand von textilen Objekten sollen Sachverhalte und Prozesse wahrgenommen, beschrieben, verglichen, unterschieden, untersucht und beurteilt werden. Methoden zur Analyse textiler Objekte sollen erworben und angewendet, verschiedene Quellen und Methoden der Informationsbeschaffung angewendet, Informationen ausgewertet und dargestellt werden. Dabei sollen verschiedene Lösungen und Sachverhalte in unterschiedlichen Darstellungsformen dokumentiert und präsentiert werden.

Textile Objekte sollen sinnlich und ästhetisch wahrgenommen, Methoden wie Experimentieren, Improvisieren und Design zur Gestaltung freier oder zweckgebundener textiler Objekte sollen angewendet werden. Textile Primärtechnologien von der Eindimensionalität (Faser) über die Zweidimensionalität (Fläche) bis zur Dreidimensionalität (Hülle) sollen zur Produktherstellung angewendet werden. Textilien als Möglichkeit, sich auszudrücken, und Kleidung als Möglichkeit, den eigenen Körper so oder anders zu zeigen, sollen erkannt werden. Die eigene Persönlichkeit soll als Akteur erlebt und im Bereich der Textilien gestalterisch tätig werden. Der persönliche Ausdruck bzw. die Fähigkeit, die eigene Position zu vertreten, soll entwickelt werden. Autonomes Handeln kann im Anwendungsbereich der Textilien besonders gut gefördert werden, weil die Anwendung der gelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten immer wieder von neuem konkrete Entscheidungen erfordert.

Den Lernenden sollen Kenntnisse in den Zusammenhängen zwischen textilen Dingen und ihren systemischen Kontexten vermittelt werden. Intention ist, dass Heranwachsende Textile Fasern sowie Verfahren ihrer Erzeugung und Gewinnung unterscheiden zu lernen. Sie sollen auch Probleme der Produktion und Konsumtion von Textilien unter besonderer Berücksichtigung von Nachhaltigkeit, Lokalisierung und Globalisierung kennen. Die zur Herstellung textiler Objekte notwendigen Werkzeuge, Geräte und Maschinen sind so einzuführen, dass sie für gestalterische Vorhaben verwendet werden können. Ein weiteres Ziel ist, Gestaltungsmerkmale von textilen Gegenständen zu erkennen. Wissen über Qualität und Gestaltbarkeit textiler Materialien soll aufgebaut und angeeignet werden. Textilien als Mittel zur Kommunikation zwischen Menschen sollen von den Schülerinnen und Schülern erkannt und bewusst eingesetzt werden. Sie sollen erkennen, dass der eigene Ausdruck anderen und fremden Ideen, Normen, Werten und Empfindungen gegenüber stehen kann, ohne konkurrenziert werden zu müssen. Kenntnisse über die Konstruktionen von Geschlechter- und Körperbildern im Zusammenhang mit Bekleidung sollen vermittelt werden. Die Lernenden sollen Erscheinungsformen, Besonderheiten, Unterschiede und Gemeinsamkeiten textiler Kulturen aus Vergangenheit und Gegenwart und elementare Begriffe der textilen Fachsprache kennen.
Zum Lernen von Einstellungen und Haltungen sind folgende Punkte zu vermerken: Die Bedeutung von Bekleidung und textilen Objekten für die kulturelle Identität von Individuen, Gemeinschaften und Gesellschaft sollen reflektiert werden. Es soll verantwortungsbewusst mit textilen Dingen, Materialien und Ressourcen umgegangen werden. Ebenso sollen Anregungen gegeben werden, um das Interesse an textilästhetischen Ausdrucksformen zu entwickeln. Die Ursprünge und die Vielfalt der eigenen textilen Kultur sind einzuführen, um sich selbst in der Kontinuität der Entwicklung zu sehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich in andere textile Kulturen einfühlen können, damit sie ein Verständnis für Gemeinsamkeiten und Differenzen entwickeln und Menschen aus anderen textilen Kulturen vorurteilslos begegnen können. Für Textilien verschiedener Epochen, Stile und Kulturen sollen sie aufgeschlossen sowie unvoreingenommen im Umgang mit kultureller Vielfalt sein. Die Gestaltungsmöglichkeiten in der eigenen Lebenswelt sollen die Heranwachsenden erkennen und nutzen lernen.

3.7.6 Zusammenfassung des Modells «textile Sachkultur»

Der Mensch und seine Gegenstände, die alltäglich und omnipräsent sind, sind im Modell «textile Sachkultur» Ausgangspunkt und Zentrum. Lehrende, die sich im Unterricht daran orientieren wollen, müssen sich folgende Fragen stellen:

– Sind gegenwärtige Alltagsfragen berücksichtigt worden?
– Werden historische Zusammenhänge verdeutlicht?

- Ist die Gleichwertigkeit von begrifflichem und textilpraktischem Erschliessen gewährleistet?
- Werden Geschlechterfragen behandelt?
- Sind Fragen zu Kulturdifferenzen berücksichtigt worden?
- Werden ökologische Fragen behandelt?
- Sind Präsentationsmöglichkeiten der Lern- und Erfahrungsergebnisse vorgesehen?
- Welche Basiskompetenzen werden vermittelt?
- Ist der Erwerb epochaler Schlüsselqualifikationen berücksichtigt worden?

Der Ansatz «textile Sachkultur» will begriffliches und textilpraktisches Erschliessen von Themen fördern, die aktuelle und/oder historische Inhalte aufzeigen. Eigene und fremde Traditionen und deren Dingwelt sollen exemplarisch thematisiert und bearbeitet werden. Erfahrungen und Erkenntnisse zur gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung von Bekleidung und Textilobjekten sollen vermittelt werden. Durch visuelle und haptische Wahrnehmung der textilen Dingwelt sollen Haltungen, welche einen verantwortungsbewussten Umgang mit Dingen und Sachen, mit Materialien und Ressourcen fördern, aufgebaut werden. Die Schülerinnen und Schüler werden als Akteure in ihrer textilen Umwelt angesprochen.

3.8 Zusammenfassender Überblick und aktuelle Kontroversen zu Fachdidaktikmodellen

Die hier dargestellten Fachmodelle zum Textilunterricht zeugen von den Diskussionen der späten 1970er Jahre bis heute. In den Kapiteln 3.2 bis 3.7 sind die einzelnen Ansätze zusammenfassend dargestellt worden. Aus heutiger Sicht können im Hinblick auf weitere Fachentwicklungen die Inhalte jedes Fachmodell kritisch analysiert und miteinander verglichen werden. Dabei sind einige grundsätzliche Fragen in Bezug auf den Unterricht zu stellen:
Welche Ziele und Inhalte, und damit welches Fachverständnis sind in einem Modell relevant und welcher Denkweise entsprechen diese? Werden beispielsweise tradierte Dichotomien wie «Handarbeit» und «Kopfarbeit» und der Gegensatz zwischen «Handwerk» und «Kunst» reflektiert und kritisch hinterfragt? Steht ein eher auf Erkenntnis oder eher auf individuelle Entwicklung ausgerichtetes Unterrichtsgeschehen im Vordergrund, oder werden vor allem überlieferte und normierende Inhalte reproduziert? Werden textile Dinge ausschliesslich als Verschönerung der alltäglichen Lebensumgebung definiert? Eine zusammenfassende Gegenüberstellung der unterschiedlichen Ansätze kommt in Bezug auf diese Fragen zu folgenden Ergebnissen:

Gertrud Mosenthin und Wolfgang Royl haben 1982 das «Mehrkomponentenmodell» entwickelt und darin postuliert, dass Textilunterricht theoriegeleitet und reflektiert zu vermitteln ist. Die verschiedenen Komponenten (ökonomisch, ästhetisch, technisch-technologisch, funktional, kultursoziologisch, ökologisch) verweisen auf die unterschiedlichen Bezüge, die das Fach mit seinen Themen und Inhalten verbindet. Die Komplexität, die damit angesprochen ist, soll nicht reduziert werden, indem nur das Machen und der Umgang mit dem Textilen praktiziert wird. Durch das Tun soll ein Bewusstsein gefördert werden, das den Blick schärft für die mit der konkreten Sache verbundenen Aspekte. Das Modell der Mehrkomponenten hat im Kanton Bern die Lehrpläne 1983 und 1995 für die Primar- und Sekundarstufe I massgeblich geprägt. Den einzelnen Komponenten sind Ziele und Inhalte zugewiesen worden. Die dadurch geschaffene Ordnung ergibt die Struktur und den Aufbau der Lehrpläne. Somit war das Mehrkomponentenmodell eine wichtige Vorlage (vgl. Kapitel 4) und hat sich mindestens theoretisch in den Schulen der Schweiz niedergeschlagen, indem eine neue Fachstruktur und -orientierung erarbeitet wurde. Die Komponenten verweisen auf die Vielfalt der Textilien aus je einer bestimmten Sicht. Die Verfasserin und der Verfasser gehen in ihrem Modell von einer Vorstellung aus, die Textilien in erster Linie zweckgebunden definiert, und reduzieren sie damit auf die omnipräsente und alltägliche Dingwelt. Das damit verbundene Fachverständnis geht von einer Vorstellung von Wissenschaftlichkeit bzw. einem Erkenntnisbegriff aus, der Sachlichkeit und Subjektunabhängigkeit ins Zentrum rückt. Fachmodelle, die Textilien als Teil «objektiver Wirklichkeit» verstehen, richten ihre Fragestel-

lungen auf Fakten und Sachverhalte aus. Sie gehen davon aus, dass die Erkenntnis darin besteht, etwas materiell Bestehendes nachvollziehend zu erfassen. Das Material, die vordefinierten Eigenschaften, die sachlogischen Verfahrensweisen bei der Umgestaltung sowie eine vorgegebene Gebrauchsfunktion bestimmen die Handlungsspielräume. Diese Denkweise impliziert, dass es sachimmanent richtige und falsche Herangehensweisen gibt. Dies lässt auch auf eine bestimmte Vorstellung von Lernen schliessen: Der Lernprozess besteht darin, sich die vorgegebenen Regeln anzueignen. Die zweckorientierte Frage, wofür etwas gebraucht wird ist hier richtungsweisend.

Auch das Modell des «Kulturpädagogischen» Textilunterrichts, das ebenfalls in den 1980er Jahren verfasst wurde, geht von Sachverhalten aus, die objektiv und betrachterunabhängig bewertet werden. Marianne Herzog betont in dem Modell die Wichtigkeit der kulturhistorischen Inhalte für die Personalisation und Sozialisation von Heranwachsenden. Im Modell wird die Vorstellung vertreten, dass die Gegenwart nur mit einem bestimmten Wissen über die Vergangenheit verstanden werden könne, das in der Schule speziell im Textilunterricht zu vermitteln sei. Die damit verbundene Reduktion auf eine eingeschränkte Vorstellung von «Kultur» wurde in den 1990er Jahren vor allem von postkolonialen Theoretikerinnen in Frage gestellt. Gerade historisch überlieferte Denkmuster müssten kritisch überdacht werden, damit sie nicht unreflektiert reproduziert würden. Zum Beispiel bei der Stilbestimmung oder der zeitlichen Zuordnung eines textilen Dinges gehe es um eine Vorstellung von Vermittlung mit Objektivitätsanspruch. Die Frage nach den Bedeutungszusammenhängen des Zustandekommens eines textilen Gegenstandes werde dabei nicht mitgedacht, unterschiedliche Deutungsvarianten hätten keinen Platz. Somit erfahre der oder die Lernende nicht, wie der Weg und somit der Prozess zu einer Erkenntnis gestaltet werde. Vielmehr würden Fakten vorgetragen, die als «objektive» Erkenntnisse gälten. Der Handlungsspielraum bleibt eingeschränkt, indem nur innerhalb eines abgesteckten Rahmens unter normativen Vorgaben experimentiert werden darf (z.B. Rekonstruktion eines historischen Schuhs). Kulturelle Werte und Normen werden als das «Zeitlose» und «Objektivierbare» verstanden, das übernommen werden soll, ohne dass man sich kritisch mit der eigenen Geschichte auseinandersetzt.
Im kulturpädagogischen Modell, so der Einwand, würden nur hochwertige textile Produkte der Vergangenheit analysiert, um historische Leistungen wertzuschätzen und hoch zu achten. Erst eine kritische Reflexion über die Art und Weise des Erinnerns und seinen Einfluss auf die Gegenwart könnte eine Erweiterung ergeben.

Inge Strässer-Panny publiziert 1996 das Modell eines «Handlungsorientierten Textilunterrichts». Ihre Theorie des verstehenden Handelns erläutert sie am Beispiel textiler Dinge, das heisst, sie thematisiert die Relevanz der Dingwelt für den Menschen. In diesem Fachmodell ist eine Perspektivenerweiterung

angelegt, indem Lernen im Textilunterricht nicht ausschliesslich auf funktionsbezogene Objekte beschränkt wird. Über den Gebrauchsnutzen und -zweck sowie das Alltägliche und dekorativ Schöne hinaus sind textile Dinge hier Träger von zu deutenden Zeichen. Somit wird die Frage «wofür» mit der Frage «warum» ergänzt. Die Autorin geht von gesellschaftlichen Veränderungen aus und kommt zum Schluss, dass funktional-zweckgerichtete Ziele nicht ausreichen, wo das Erlebnis an Relevanz zunimmt und somit die Zeichenhaftigkeit des Textilien im Alltag (Symbole wie z.B. Markenkleider bei Jugendlichen) bedeutsamer ist als die Gebrauchsfunktion oder die Zweckmässigkeit. Dieser Position kann kritisch entgegengehalten werden, dass eine rein interpretative Unterrichtstätigkeit im Textilunterricht eine sprachliche Angelegenheit wird und keine Auseinandersetzung mit Materialien im gestalterischen Sinne beinhalten müsste. Mit dem Buchtitel «Wider die Enthauptung der Hand» und mit dem Untertitel «Hermeneutische Textildidaktik zwischen konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierten Pädagogik» wird von der Autorin des Modells jedoch ein Sowohl-als-Auch gefordert: Sowohl die Hand als auch der Kopf bzw. was sie symbolisieren, sollen beteiligt sein und zur mehrdimensionalen Erkenntnis im Unterricht beitragen.
Mit dem handlungsorientierten Textilunterricht wird auch beabsichtigt, die Schülerinnen und Schüler ihr eigenes und gegenwärtiges Leben deutend zum Ausdruck bringen zu lassen. Die entstehenden textilen Dinge sind so verstanden Zeichen von inneren und äusseren Zuständen im Hier und Jetzt. Dabei sind auch unterschiedliche historische und kulturelle Einflüsse wirksam. Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wird im postmodernen Sinn als Konglomerat von Vergangenheit und multikultureller Gegenwart verstanden, wo das «Andere» nicht als Bedrohung verstanden und erlebt werden muss. Die damit verbundene Vorstellung von Vermittlung setzt bei den Heranwachsenden ein aktives, kritisches und selbstbewusstes Subjekt voraus. Handelndes Lernen wird als prozesshaftes Lernen verstanden, das Veränderungen, Pluralität und Vielfalt mitdenkt. Wahrnehmung und Handeln werden als Ausdruck von stetiger (Selbst-) Entwicklung, als Ausdruck von Wandelbarkeit und Neuinterpretation des Vergangenen und der vielfältigen Anregungen der Gegenwart verstanden, die sich als Niederschlag in der Dingwelt zeigt. Im Ansatz von Strässer-Panny wird betont, dass die Bedeutung textiler Dinge individuell und sozial zugleich ist.

2001 hat Gabriele Vallentin ihre Dissertation an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Köln abgeschlossen und dazu ihre Publikation mit dem Titel «Ästhetische Bildung in der Postmoderne. Didaktische Grundlagen eines sinnenbewussten Textilunterrichts» publiziert. Darin sind neuere Erziehungswissenschaftliche Theorien eingeflossen, und das Fach wird wiederum aus einer neuen Perspektive beleuchtet. Im Zentrum steht die Forderung nach einem sinnenbewussten Unterricht. Sowohl handlungsorientierter als auch erfahrungsbezogener und systemisch-konstruktivistischer Unterricht

wird gefordert. Eine noch grössere Bedeutung als beim vorangegangenen Modell nimmt der Einbezug der Beteiligten beim Entscheiden über den Unterrichtsprozess ein. Dass das textile Material eine primäre und sinnliche Auseinandersetzung evoziert, ist wohl unbestritten. Die Autorin postuliert, dass Schülerinnen und Schüler der verschiedenen Altersstufen selbstbestimmt und selbstmotiviert Projekte lancieren sollen. Auf die Frage, wie sehr dies der Realität von Schule entspricht, geht sie allerdings nicht ein. Sie geht davon aus, dass ästhetische Bildung nicht mit der Förderung individueller Kreativität gleichzusetzen sei, da Heranwachsende nicht nur sich selber sehen, sondern sich in der Verflechtung mit der sozialen Lebenswelt entwickeln, was unbedingt zu berücksichtigen sei. Der postmoderne Ästhetikbegriff nehme Differenz bewusst auf und widersetze sich jeder Einseitigkeit. Sowohl den Anspruch der ausschliesslich subjektiven Selbstfindung als auch das (mono-)kulturelle Dominanzstreben lehnt sie ab. Vallentin fordert einen Ästhetikbegriff, der im Einklang mit einem pluralen Subjekt- und Kulturverständnis steht. (vgl. 2001, S. 23) Ohne dieser Absichtserklärung grundsätzlich widersprechen zu wollen, stellt sich doch die Frage, ob und auf welche Weise dies Schülern und die Schülerinnen vermittelt werden kann und soll. Auch bleibt etwas unklar, ob dieses Postulat als Hintergrund für Lehrende betrachtet wird oder als zu vermittelnder Lerninhalt. Dann würde sich die Frage stellen, ob das dem Heranwachsenden gerecht wird. Das Modell der Ästhetischen Bildung setzt bei der Wahrnehmung des Individuums an, proklamiert die Vielfalt der Interpretation und bekennt sich zu fliessenden Übergängen in den Erscheinungsformen textiler Dinge, die sowohl der Kunst als auch der Alltagswelt zugeordnet werden können. Kunst und Textilgestaltung werden nicht als scharf voneinander abgrenzbar betrachtet. Die in diesem Fachmodell illustrativ aufgelisteten Beispiele zeigen jedoch ausschliesslich zweckfreie Dinge. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern dieses Fachverständnis den Bedürfnissen und der Alltagssituation der Heranwachsenden entspricht. Wie lässt es sich mit der Idee der sinnlichen Erfahrung kombinieren? Es müsste untersucht werden, ob das Modell der ästhetischen Bildung von Vallentin sich für bestimmte Umstände oder Stufen eignet. Lässt sich Ästhetische Bildung im vorliegenden Sinn einem Fach zuordnen oder ist dieser Ansatz nicht eher als Querschnittaufgabe im fächerübergreifenden Sinn zu verstehen?

Marianne Herzog hat im Jahre 2003 eine neue Publikation mit Ideen zum «mehrperspektivischen Textilunterricht» veröffentlicht. Mehrperspektivisch steht für verschiedene Blickwinkel auf das Fach. Die Vielschichtigkeit der Textilien und deren Bezüge zu den Menschen sind angesprochen. Wichtig ist dabei, dass es nicht nur um die sichtbaren und materiellen Dinge geht, sondern um ein grundsätzliches Erschliessen derselben, indem die Dinge gedeutet werden. Einbezogen werden sollen dabei auch transkulturelle und biografische Inhalte. Herzog plädiert für eine forschende Haltung. Die Schülerinnen und Schüler sollen Fragen stellen lernen und diese zu beantworten versu-

chen, indem sie sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Bezüge herstellen. Im Modell des mehrperspektivischen Textilunterrichts wird vorausgesetzt, dass Lernende neugierig sind und forschend die Dingwelt der Textilien erfahren wollen. Alle konkreten Beispiele sind von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe erprobt. In Anlehnung an P. Watzlawicks Idee der ersten und zweiten Ebene, wie Gegenstände thematisiert werden können, sind sowohl die materielle Sachwelt als auch die subjektiv interpretierbare Bedeutungswelt der Textilien angesprochen. Indem Kinder ihre Geschichten zu einem textilen Ding des Alltags oder des Ausseralltäglichen erzählend erfinden, visuell darstellen und das textile Ding plastisch gestalterisch als Objektidee realisieren, nähern sie sich der Dingwelt mehrperspektivisch an. Diese Idee von Unterricht gibt viel Raum für Fantasie und Eigenschöpfung. Von der Anlage her entspricht sie dem fächerübergreifenden Unterricht. Das so praktizierte Unterrichtsgeschehen könnte allerdings auch im Fach Deutsch oder Biologie stattfinden.

Das Modell der «textilen Sachkultur» wurde von Ingrid Köller und ihren Mitarbeitenden laufend modifiziert und zeichnet sich dadurch aus, dass verschiedene Autorinnen und Autoren daran beteiligt sind und waren (Köller, Ellwanger, Becker und Mörsch). Die Modellbezeichnung «textile Sachkultur» deutet auf die Sache, der Mensch als Individuum mit seiner Dingwelt steht im Zentrum, ohne dass aber die Sicht auf das rein Funktionale reduziert wird. Die alltägliche Auseinandersetzung mit textilen Dingen zeigt auch deren Omnipräsenz und Relevanz auf. Der Ansatz der «textilen Sachkultur» will begriffliches und textilpraktisches Erschliessen fördern. Die Dingwelt soll Ausgangspunkt sein, um ein Bewusstsein zu fördern, das aktuelle und/oder historische Themen und deren Inhalte für eigene und fremde Verhaltensmuster exemplarisch reflektiert. Die Lebensnähe, die damit verbunden ist, soll nicht auf das Zweckfunktionale reduziert werden, sondern die Sinnfrage mit einschliessen, indem nach Bedeutungszusammenhängen gefragt wird. In diesem Modell treffen sich also Fragen nach «warum», «wann», «wozu» und «wofür». Die Schülerinnen und Schüler sollen als Akteure angesprochen, die Heranwachsenden als Individuen gefordert werden. Im Modell wird von verschiedenen Lebenswirklichkeiten ausgegangen, Heterogenität wird als selbstverständlich vorausgesetzt.

Alle sechs Fach- und Fachdidaktikmodelle, die im deutschsprachigen Raum erarbeitet wurden, zeigen auf unterschiedliche Weise, dass der Mensch mit der Textilen Sache in Verbindung steht, da er sich täglich mit und durch sie zeigt. Dabei werden Prozesse der Personalisation und Sozialisation im Kontext der Schule reflektiert und in den Unterricht einbezogen. Fachmodelle sind in diesem Sinne Absichtserklärungen und Legitimationsversuche: Es wird festgehalten, welche Intentionen den Unterricht leiten sollten. Die Unterschiedlichkeit der Fachmodelle und ihre Veränderungen zeigen, welche Dy-

namik den Fachentwicklungen zu Grunde liegt. Gesellschaftliche und persönliche Bedingungen sind einem permanenten Prozess unterworfen. Die hier aufgeführten Fachmodelle können als Versuch verstanden werden, das Fach in diesem Wandel immer wieder neu zu positionieren. Die vorgestellten Fachmodelle stellen eine bestimmte zeit- und deutungsgebundene Sicht dar. Dabei soll es nicht um ein starres Festhalten gehen, sondern um die Dynamik eines Prozesses und die daraus folgende Flexibilität. Bei aller Unterschiedlichkeit der Ideen gibt es auch viele Gemeinsamkeiten. Gerade die Vielfalt vermag neue Perspektiven aufzuzeigen: Weil textile Dinge Zeitparameter sind – man denke an die Mode – sollen sie nicht auf eine bestimmte, einschränkende Idee fixiert werden. Es soll, so wird aus allen hier aufgeführten Modellen ersichtlich, nicht nur um das unreflektierte Tun und Machen gehen. Eine Reduktion auf rein technische Aspekte würde der Mehrdimensionalität, die das Textile beinhaltet, nicht gerecht. Vielfalt und Komplexität sind jedoch nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Textilien werden in allen Modellen als wichtiger Teil der Alltagskultur verstanden. Die Schülerinnen und Schüler werden in ihren unterschiedlichen Entwicklungsstufen mit der Kultur der Textilien so vertraut gemacht, dass sie im Alltag als bewusste Akteure entscheiden können.

In Fachdidaktikmodellen werden Ziele, Inhalte und Methoden des Textilunterrichts als Schulfach dargelegt. Das zu vermittelnde Fach wird aus einer bestimmten Sicht beschrieben. Die Ausgangslage bildet oft eine bestimmte sozial- oder erziehungswissenschaftliche Richtung. Fachintentionen beziehen sich damit jeweils auf aktuelle pädagogische Forderungen und Moden. Der Fokus ist bei jedem Modell anders: Einmal wird eher die Bildung, dann die Erziehung, ein andermal mehr die Sache, dann vor allem gesellschaftliche Forderungen einer bestimmten Zeit ins Zentrum gerückt. Die Modelle und ihre unterschiedlichen Schwerpunkte weisen in höherem oder geringerem Masse Bezüge zu den unterschiedlichen Alters- oder Entwicklungsstufen von Heranwachsenden auf. Die Modellinhalte sind mehr oder weniger empirisch abgesichert, sind also Konstrukte, die teils unterschiedliche, teils ähnliche Ziele verfolgen. In den Argumentationslinien, die den Modellen zu Grunde liegen, kommen die unterschiedlichen sozialen, historischen und persönlichen Hintergründe, Biografien und Berufserfahrungen der Autorin oder des Autors zum Ausdruck.

Inwiefern sich explizierte, veröffentlichte Modelle und Alltagstheorien von Lehrpersonen entsprechen, ergänzen und unterscheiden, wird im empirischen Teil thematisiert: Die Befragungen von Lehrpersonen soll Aufschluss geben über ihre Deutungen und Erfahrungen im Unterricht, in denen ihre biografischen Bedingungen und Möglichkeiten ebenfalls zum Ausdruck kommen. Anhand der Untersuchung soll herausgearbeitet werden, welche Modellansätze in der bernischen Schullandschaft vorkommen (vgl. Kapitel 5): Dabei stellt sich nicht nur die Frage nach der Praxistauglichkeit der Modelle, son-

dern ebenso nach der «Modelltauglichkeit» der Praxis und nach Wechselwirkungen von Schulalltag und Bildungshintergrund der Lehrpersonen.
Die nachstehende Tabelle fasst die Fachentwicklung ab den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts zusammen:

	Fachbezeichnungen	*Fachmodelle*	*Gesellschaftliche Probleme, abgeleitete Themen für das Fach*
1970er Jahre	Handarbeit	Technik lernen als Problemlöseverfahren	Emanzipation Chancengleichheit Koedukation
1980er Jahre	Handarbeit/Werken textil und nicht textil	Mehrkomponentenmodell: Technisch/technologischer, ästhetischer, kultureller, soziologischer und wirtschaftlicher Aspekt Kulturorientiertes Modell: Kulturgeschichte, Alltagskultur	Koedukation Verbraucher-, Konsum-, Kreativitätserziehung. Förderung der Fantasie und des schöpferischen Denkens, Ausbildung und Differenzierung der Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit
1990er Jahre	Textiles Gestalten parallel dazu Technisches Gestalten	Handlungsorientierter Textilunterricht (reflexiver – interpretierender und konstruktivistischer Unterricht)	Fächerkonglomerate Persönlichkeitsbildung (Ich-Kompetenz) soziale Erziehung (Sozialkompetenz) Sach- und Facherziehung (Sachkompetenz) Konstruktivismus
ab 2000	Textilunterricht	Ästhetische Bildung und mehrperspektivisches Modell als Weiterentwicklung des Mehrkomponentenmodells: gestalterischer, technologischer, kultureller und gesellschaftlicher, ökologischer und wirtschaftlicher Aspekt. Kulturorientierter Unterricht: cultural studies, kulturelle, kunsthistorische, kulturvergleichende, sozialpsychologische, biografische Aspekte. Sachkultur und Dingwelt	Pädagogik der Vielfalt bzw. Vielheit, Inter- und transkulturelle Erziehung, Pluralität, Multikulturalität, Sozialerziehung, Interdisziplinarität, Transkulturalität, biografisches Lernen, Identität forschendes Lernen

4 Rezeption von Fachmodellen im institutionellen Kontext

4.1 Einleitende Überlegungen zum Verhältnis von Fachmodellen und Unterrichtspraxis

Inwiefern sind die dargestellten Modelle in der Schulpraxis bekannt? Was bewirken sie für die Praxis? Unbestritten scheint, dass Theorien oder theoriegeleitete Modelle für die Frage: «Wo stehe ich mit meinem Unterricht?» und «was für eine Vorstellung von Wirklichkeit transportiere ich mit meinem Unterricht?» notwendig sind. Die hier vorgestellten Modelle können also Lehrenden als Ausgangspunkt und Grundlage dienen, um die eigene Position der Unterrichtsgestaltung und deren Einordnung in Bezug auf eigene pädagogische Ziele zu klären. Eine kritische (Selbst-)Reflexion hilft, das eigene Tun zu überdenken und einzuordnen. Eventuell können dabei neue Ansätze von Unterrichtsgestaltung gefunden werden.
Fachmodelle haben den Anspruch, Textilunterricht theoretisch zu fundieren und mehr oder weniger konkret für die Bedürfnisse der Praxis zu konzipieren. Was wird von diesen Fachtheorien in der Praxis auf welche Weise umgesetzt? Inwiefern ist von einer Rezeption auszugehen? Schlagen sich die Modelle eher indirekt im Unterricht nieder? Im vorliegenden Zusammenhang stellt sich zunächst die Frage, welche Herangehensweise angemessen ist, um die Thematik empirisch zu untersuchen. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die Rezeption kaum als eine eindimensionale «Umsetzung» der Theorie in die Praxis vor sich geht. Unterricht ist vielschichtig und mehrdimensional, Lehrpersonen, die eine oder mehrere Theorien kennen, setzen je unterschiedliche Elemente davon auf unterschiedliche Weise um. Trotzdem bleibt im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Fachs in Theorie und Praxis die Frage relevant, von welchen didaktischen, pädagogischen und fachspezifischen Unterrichtsmodellen sich Lehrende im Schulalltag leiten lassen. Wie lässt sich der gemeinsame Nenner finden? Auf welchen Wegen gelangen theoretische Ansätze in den Unterricht? Wo finden sich implizite Analogien zu Fachmodellen? Lassen sich Deutungen herausarbeiten, die Ähnlichkeiten zu theoretischen Modellen aufweisen, ohne dass diese von den Befragten explizit genannt werden? Lässt der Blick auf die Praxis Gemeinsamkeiten und Widersprüche zwischen verschiedenen Ansätzen und innerhalb von ihnen erkennen, die in einer Analyse der «reinen» Konzeptionen nicht zu erkennen sind?

Um diese Frage zumindest ansatzweise beantworten zu können, sind mehrere methodische Perspektiven auf das Fach notwendig, die schliesslich zuein-

ander in Bezug gesetzt werden sollen. Nach einer zusammenfassenden Darstellung der wichtigsten Fachmodelle wird eine im deutschsprachigen Raum durchgeführte schriftliche Umfrage summarisch dargestellt. Die Angaben sollen aufzeigen, an welche Fachmodelle an welchen Orten (Pädagogische Hochschulen und Universitäten) in der Lehre gedacht wird (Kap. 4.2). Weiter wird nach der expliziten und impliziten Rezeption von Fachmodellen bei der Erarbeitung von zwei Lehrplänen im Kanton Bern gefragt, die als explizite Eingrenzungen der Themenfelder in gewisser Weise eine Verbindung zwischen Theorie und Unterrichtspraxis darstellen (Kap. 4.3 und 4.4).
Dem Praxisfeld ist dann das 5. Kapitel gewidmet. Dort wird sich zeigen, welche Spuren der Fachmodelle sich in den rekonstruierten Alltagstheorien der Lehrpersonen finden lassen.

4.2 Textilunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum

An der schriftlichen Umfrage im Jahre 2005 über die Situation des Schulfachs Textilunterricht haben sechs Ausbildnerinnen von Ausbildungsinstituten der Lehrerbildung Deutschlands und zwei Ausbildnerinnen von Ausbildungsinstituten Österreichs teilgenommen. Insgesamt sind aus Deutschland vier Bundesländer, nämlich Baden Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein vertreten. Aus Österreich haben sich Fachvertretungen aus den Bundesländern Steiermark und Tirol gemeldet.
Einerseits ging es in der schriftlichen Umfrage um die Zielstufen, für die Textiles Gestalten ausgebildet wird: Für welche Schulstufen wird ausgebildet und inwiefern ist das Unterrichtsfach in den obligatorischen Bereich der Schule integriert? Anderseits sollten die Zielsetzungen der Ausbildungen und deren Inhalte erhoben werden: Welche Schwerpunkte werden angegeben, und was kann im Vergleich zu den andern Instituten daraus abgeleitet werden? Welche Angaben zu Fachmodellen werden gemacht? Welche Theorien fliessen in Modelle ein und welche Absichten für Textilunterricht lassen sich anhand der Äusserungen generieren? Inwiefern können zukunftsweisende Tendenzen der Fachentwicklung erhoben werden?

4.2.1 Ausbildungsinstitute und Rahmen des Studiengangs Textiles Gestalten

Folgende Antworten von deutschsprachigen Lehrerinstituten sind eingetroffen:

Institut, Anschrift	*Studienbezeichnung*	*Fakultätszugehörigkeit*	*Fachbezeichnung an der Primarstufe*	*Fachbezeichnung an der Sekundarstufe I, (Haupt- und Realschulen/ Gesamtschulen bis 10. Klasse)*
Köln: Universität, Institut für Kunst und Kunsttheorie	Textilgestaltung/ Textilwissenschaft und Kunsttheorie	Erziehungswissenschaftliche Fakultät	Kunst/Gestalten	Textilgestaltung
Flensburg: Universität, Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung	Textil	Institut für Ästhetisch-Kulturelle Bildung, Abteilung Textil, Kunst und Musik	Textillehre	Textillehre
Oldenburg: Universität, Kulturwissenschaftliches Institut Carl von Ossietzky	Materielle Kultur: Textil	Fakultät III Sprach- und Kulturwissenschaften	Textiles Gestalten	Textiles Gestalten
Dortmund: Universität, Institut für Textilgestaltung und ihre Didaktik	Textilgestaltung und ihre Didaktik/ Kulturgeschichte der Textilien	FB 16 – Kunst- und Sportwissenschaft	Kunst/Gestaltung	Textilgestaltung

Institut, Anschrift	*Studienbezeichnung*	*Fakultätszugehörigkeit*	*Fachbezeichnung an der Primarstufe*	*Fachbezeichnung an der Sekundarstufe I, (Haupt- und Realschulen/ Gesamtschulen bis 10. Klasse)*
Innsbruck: Pädagogische Akademie des Bundes im Tirol	Werkerziehung – textiler Bereich	Fachdidaktik	Werkerziehung – textil	Werkerziehung – textil
Graz: Pädagogische Akademie des Bundes in der Steiermark	Textiles Werken	Fachdidaktiken	Textiles Werken	Textiles Werken
Freiburg i. B.: Pädagogische Hochschule, Institut für Technik, Haushalt und Textil	Studiengang Haushalt/Textil	Fakultät 3, Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Fächerverbund	Textilunterricht (anteilig enthalten im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur)	Textilunterricht (anteilig enthalten in den Fächerverbünden: Materie–Natur–Technik; Wirtschaft–Arbeit–Gesundheit; Musik–Sport–Gestalten. Realschule: Mensch und Umwelt (MUM: Textil u. Haushalt gekoppelt)
Paderborn: Universität	Textilgestaltung und ihre Didaktik Kunst und Gestalten	Kulturwissenschaft-liche Fakultät, Institut Kunst, Musik, Textil	Kunst/Gestalten	Textilgestaltung

Die Antworten sind aus verschiedenen Institutsformen (Universität, Pädagogische Akademie und Pädagogische Hochschule) eingegangen. Dies verweist bereits auf eine wichtige Unterscheidung in den Möglichkeiten und Absichten, wie Lehrpersonen ausgebildet werden. Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob mit dem Studium vor allem auf die Berufstätigkeit hin und mit der Absicht, ein Lehrdiplom zu erhalten, ausgebildet wird oder ob, wie zum Beispiel in Köln und Flensburg, die Fachwissenschaft und Theorie als wesentlicher Bestandteil mit weiterführenden Berufsmöglichkeiten angeboten wird. Während die Pädagogische Akademie und Hochschule eine gezielte, vielleicht sogar eine stufenspezifische Ausbildung anbietet, steht an der Universität eine fachwissenschaftliche Ausbildung mit hohen Theorieanteilen im Vordergrund. Damit sind auch unterschiedliche Ideen vorhanden, wie eine Ausbildung für Lehrpersonen auszusehen hat. Es geht um die Frage, inwiefern Theoriewissen und Wissenschaftlichkeit in der Ausbildung vermittelt werden sollen.

Die Kategorien «Gestalten», «Wissenschaft» und «Theorie» verweisen direkt auf die unterschiedlichen Systeme und deren Programme. Bereits die Institutsanschriften deuten darauf hin, dass unterschiedliche Ausbildungskonzepte vorhanden sind: Während die einen differenzieren und mehr oder weniger Kategorien benennen, lassen andere die Ausrichtung offen und stehen «nur» für den Berufsabschluss. Mit einer Differenzierung werden auch unterschiedliche Ebenen der Fachausbildung und deren Einordnung erwartet.

Die Bezugswissenschaften oder -fächer werden also bereits in der Institutsanschrift resp. der Studienbezeichnung ersichtlich: Genannt werden «Kunst», auch «Kunsttheorie» sowie «Kultur» oder «Kulturwissenschaft», «Kunstgeschichte» und «Ästhetisch-kulturelle Bildung». Eine Ausnahme in der Ausrichtung macht Freiburg i. B. mit der Kombination «Technik, Hauhalt und Textil». Innerhalb der Bundesländer Deutschlands ist von einem Nord-Südgefälle die Rede. Dem Südland wird attestiert, es sei mit seiner Fächerkombination zu traditionell ausgerichtet.

Der Begriff «Textil» kommt in allen Fachbezeichnungen vor. Er wird aber meistens mit anderen Begriffen kombiniert, so dass verschiedene Aspekte des Fachs und damit unterschiedliche Ausrichtungen und Bedeutungen angesprochen werden.

Die Studiengänge sind verschiedenen Fakultäten zugeordnet: Der Bogen reicht von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen, über ästhetisch-kulturellen oder kulturwissenschaftlichen und sprachlichen, zu sportwissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Verbünden. Mit diesen unterschiedlichen Zuordnungen kann auch eine je andere Fachvorstellung verbunden sein.

Alle acht Institute bilden für die Sekundarstufe I Lehrpersonen aus, sieben davon (alle ausser Dortmund) bilden zudem für die Primarstufe Lehrpersonen aus, und am Institut in Oldenburg wird auch eine Ausbildung zur Lehrperson für die Sekundarstufe II angeboten. Somit werden vor allem für den obligatorischen Schulbereich (1. bis 9. Schuljahr) Lehrkräfte mit dem Fach Textilunterricht ausgebildet.

Auch als Schulfach der Primar- und Sekundarstufe I wird das Fach in den verschiedenen Bundesländern Deutschlands und Österreichs unterschiedlich bezeichnet. Augenfällig ist, dass die Fachbezeichnung nicht immer mit der Bezeichnung des Studiengangs übereinstimmt, was wiederum auf die oben beschriebene unterschiedliche Absicht eines Studienangebots verweist.

Inwiefern die Institutsanschrift, die Studiengangbezeichnung und die Fakultätszugehörigkeit für die Studieninhalte stehen resp. ob sie auf ein bestimmtes Modell hinweisen, wird weiter unten beschrieben. Zunächst sollen Fragen beantwortet werden, die die obligatorische Schule betreffen.

4.2.2 Schule: Primar- und Sekundarstufe I

In diesem Teil der Auswertung geht es um die Erhebung von Daten, die bezogen auf die obligatorische Schulzeit und das Schulfach «Textilunterricht» Auskunft geben sollen:

Instit.	*Ist Textilunterricht Pflichtfach an der Grundschule/Sekundarstufe?*	*Wie viele Stunden pro Woche werden in welchem Schuljahr unterrichtet?*	*Gab es in den letzten 10 Jahren Änderungen, die den Status des Fachs betreffen?*	*Erwarten Sie in absehbarer Zeit Änderungen, die den Status des Fachs betreffen?*
Köln	Wahlpflichtfach mit Kunst und Musik im «musischen Bereich».	Ab der 3. Klasse 2 Std. pro Woche.	Ja: Eingliederung in das Fach Kunstpädagogik, so wie bereits in der Primarstufe geschehen, wird es wohl zukünftig als Fach Kunst/Gestalten angeboten.	Streichung des Fachs Textilgestaltung/Textilwissenschaft an der Universität zu Köln.
Flensburg	Kein Pflichtfach	Wenn es unterrichtet wird, i.d.R. 1 Std./Woche in der Primarstufe und 2 Std./Woche in der Sek. I	Nein, keine Veränderung.	Nein, keine Veränderung.
Oldenburg	Pflichtfach	In der 1. und 2. Klasse kann es 2 Std. anstelle von Kunst oder Musik erteilt werden. 3.−6. Klasse Hauptschule 2 Std. im Bereich Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten. 5. und 6. Klasse Realschule nur 1 Std./Woche.	Gymnasialschüler/innen in Klasse 5 und 6 haben keinen Unterricht mehr in diesem Fach. Stundenreduzierung in der Grundschule durch die Zusammenlegung der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten in den Bereich der «musisch-kulturellen Bildung»	Weiterer Stundenabbau bzw. Integration des Textilen Gestaltens in das Fach Kunst; Verlust der Eigenständigkeit als Unterrichtsfach.
Dortmund	Pflichtfach	Die Fächer Kunst/Gestaltung und Musik bilden einen Block. 1. Klasse: 3 Std./Woche, 2.−4. Klasse: 4 Std./Woche.. In der Sekundarstufe sind jeweils 2 Std./Woche vorgesehen, oft wird aber weder Kunst noch Textilgestaltung angeboten.	Im Grundschulbereich ist Textilgestaltung kein eigenständiges Fach mehr, sondern wird gemeinsam mit Kunst angeboten. Im Sek. I-Bereich zunehmend ausschliesslich Wahlpflichtfach. → Kürzung der Wochenstunden, nicht mehr regulär im Stundenkanon der Schule verankert.	Weitere Kürzung der Stunden, Textilunterricht ausschliesslich als Wahlpflichtfach bzw. Streichung des Textilunterrichts in den Schulen.
Innsbruck	Pflichtfach	1. −4. Klasse: 1 Std./Woche, 5. −7. Klasse: 2 Std./Woche, 8. und 9. Klasse: 1 Std./Woche.	An der Hauptschule gab es Stundenkürzungen. Schulautonome Bestimmungen der VS: Stundenkürzungen.	Nein, keine Veränderungen.
Graz	Pflichtfach	1. und 2. Klasse: 1⁄2 Std./ Woche, 3. und 4. Klasse: 1 Std./ Woche	Grundstufe: Unterricht wird koedukativ geführt. Sekundarstufe: Kinder können zwischen textilem und technischem Werken wählen.	Nein, keine Veränderungen.

Instit.	*Ist Textilunterricht Pflichtfach an der Grundschule/Sekundarstufe?*	*Wie viele Stunden pro Woche werden in welchem Schuljahr unterrichtet?*	*Gab es in den letzten 10 Jahren Änderungen, die den Status des Fachs betreffen?*	*Erwarten Sie in absehbarer Zeit Änderungen, die den Status des Fachs betreffen?*
Freiburg	Wahlpflichtfach. Ab der 7. Klasse entscheiden die Schüler/Innen, ob sie Technik, Französisch oder MUM wählen wollen.	Keine Angaben	Fach in der GS und HS wurde aufgelöst und Fachanteile wurden in den Fächerverbund Mensch, Natur, Kultur aufgenommen. In der Realschule sind textile zugunsten von hauswirtschaftlichen Inhalten weniger geworden. Das Fach Werken in der Realschule für die 5. und 6. Jahrgangsstufe ist aufgelöst worden.	Nein. Mit einer Revision der Bildungspläne in den kommenden Jahren ist zu rechnen.
Paderborn	Pflichtfach		Zusammenlegung mit Kunst in der Grundschule, weniger Wochenstunden.	Nein, keine Veränderungen

Die Aussagen bezüglich des Status des Unterrichtsfachs Textilunterricht ist je nach Bundesland unterschiedlich: Über sechzig Prozent geben an, dass das Fach im Pflichtbereich angegliedert ist, rund ein Viertel zählt es zu den Wahlpflichtfächern und bei rund zehn Prozent gilt der Status Wahlfach. Allerdings muss Folgendes berücksichtigt werden: Bei der Mehrzahl derjenigen, die das Fach als Pflichtfach deklarieren, wird darunter verstanden, dass das Textile Gestalten in Verbindung mit anderen Fächern als Pflichtfach gilt. Wie hoch dann der tatsächliche Anteil an unterrichteten Stunden im textilen Bereich ist, wird dabei nicht vorgeschrieben. So ist beispielsweise das Textile Gestalten im Bundesland Niedersachsen «Pflichtfach» für durchschnittlich 2 Stunden pro Woche, das heisst, es kann anstelle von Kunst oder Musik erteilt werden, muss aber nicht.

Die Frage, ob es in den letzten 10 Jahren Änderungen in Bezug auf den Status des Unterrichtsfachs als Wahl- resp. Pflichtfach gegeben hat, bejahen 71%. Für die künftige Entwicklung ist eher eine pessimistische Prognose zu lesen: Es werden weitere Kürzungen der Unterrichtsstunden erwartet, oder es wird vorausgesagt, dass die Tendenz in Richtung Wahlpflicht oder Integration in ein anderes Fach oder einer Fächerzusammenlegung geht.

Interessanterweise wird in dieser Frage von beiden österreichischen Teilnehmerinnen der schriftlichen Umfrage keine Veränderung vorausgesagt. Diese Feststellung soll in der Fortsetzung der Auswertung weiter beobachtet werden.

4.2.3 Studium an den verschiedenen Instituten

Jedes Institut hat ein eigenes Studienkonzept für die Lehre des Fachs. Das Studium an einer Pädagogischen Hochschule bzw. an einer Universität ist in der Regel so aufgebaut, dass zuerst das Grundstudium (Basiscurriculum, Bachelor) und anschliessend das Hauptstudium (Aufbaustudium, Master) absolviert wird. Intentionen bzw. Standards von Grund- und Hauptstudium variieren.

Instit.	*Studienkonzept: Intentionen des Grundstudiums*	*Ziele des Hauptstudiums*
Köln	Künstlerisch-ästhetische Praxis (ca. 1/2) Fachwissenschaft (ca.1/4) Fachdidaktik (ca. ¼ zusammen mit Fachpraxis) Modul I: Alltagsmedien (Kulturgeschichte, Kleidung, Mode/Konsum) Modul II: Theater (Theatermodelle, Theaterpraxis, Darstellendes Spiel) Modul III: Textile Techniken (Theoriegeleitete Gestaltung, Gestaltungspraxis, Textile Techniken im Vermittlungskontext)	In Projektarbeit eine integrierende Verschränkung von fachübergreifenden Inhalten erzielen. Theorie–Praxis Verschränkung des «Forschenden Lehrens und Lernens». Modul IV: Ästhetik – Gestaltung (Ästhetische Theorien, Gestaltungspraxis, fachdidaktische Konzepte). Modul V: Ästhetik – Kulturarbeit (Kulturtheorie, Kulturelle Praxis, Kulturdifferenz) Modul VI: Ästhetisch-kulturelle Projektarbeit (Schwerp. Theorie, Schwerp. Praxis, Schwerp. Didaktik)
Flensburg	① Ästhetik und Gestaltung I ② Mode und Person ③ Textilwirtschaft und Gesellschaft Grundausbildung, Überblickswissen; Öffnung vieler beruflicher Beschäftigungsbereiche in denen das Textile direkt oder indirekt eine Rolle spielt.	④ Ästhetik und Gestaltung II ⑤ Schnittstellen der Vermittlung ⑥ Zielgruppen der Vermittlung Vertiefungswissen, Spezialisierung Vermittlung
Oldenburg	Materielle Kultur mit Schwerpunkt Textil aus den unterschiedlichen Perspektiven der Kulturwissenschaft bzw. -geschichte, Ästhetik und Ökologie, Konsumtion, Produktion. Erste Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Vermittlung, Dokumentation und Präsentation, Verfahren der Textilherstellung.	Kulturwissenschaft: Kulturwissenschaftliches Arbeiten im Bereich der materiellen Kultur und ihrer Medialität. Mehrperspektivische Erschliessung von Kleidung und Körperbildern der Moderne und deren Vermittlung zum Beispiel in Museen. Vermittlung: Konzeptionen zur Vermittlung von Inhalten des Forschungsfeldes Materielle und Visuelle Kultur entwickeln und umsetzen. Textilien und Nachhaltigkeit: Befähigung, im Umfeld von Nichtregierungs-, Regierungsorganisationen sowie im Verbraucher/Innenschutz bzw. der Erwachsenenbildung beratend und vermittelnd tätig zu sein.
Dortmund	Fachpraktische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte: Grundlegende textile Techniken, gestalterische Möglichkeiten synchron und diachron, Handlungsformen in Gestaltungsprozessen, Entwicklung einer textilen Eigensprachlichkeit. Wissenschaftliche Erarbeitung von Themenfeldern, textile Produktionsweisen und die Kompetenz, diese in technologischen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhängen zu sehen. Kulturanthropologie des Textilen, Befähigung zu kritischem Umgang mit Medien. Reflexive Wahrnehmung der eigenen Rolle, Stärkung der Ich-, Methoden-, Sach- und Sozialkompetenz. Unterricht planen, durchführen und reflektieren. Diagnostizieren, fördern, beurteilen, erziehen, beraten, betreuen. Schule mitgestalten und mitwirken. Innovative Lern- und Lehrformen konzipieren, deren Ertrag evaluieren.	Projektorientiertes Arbeiten: Vernetzungsfähigkeit von fachwissenschaftlichem mit gestalterischem Arbeiten wird gefördert. Kompetenz, Fragestellungen wissenschaftlich zu bearbeiten und schriftlich zu präsentieren. Kompetenz, fachspezifische Inhalte, Methoden und Denkformen zu reflektieren und auf das Berufsfeld Schule bzw. ausserschulische Handlungsfelder unter Berücksichtigung der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne anzuwenden. Entscheidfindungs-Prozesse im Hinblick auf fachinhaltliche und fachmethodische Vorgehensweisen, Lehrmittel-, Medien- und Materialeinsatz. Erwerb von diagnostischen und evaluativen Kompetenzen. Nicht nur fachliche bzw. lebensweltliche Lernvoraussetzungen, sondern auch Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sollen im Berufsalltag erfasst werden. Berücksichtigung unterschiedlicher Formen der Leistungsbewertung und -beurteilung.

Instit.	*Studienkonzept: Intentionen des Grundstudiums*	*Ziele des Hauptstudiums*
Innsbruck	Textile Grundtechniken kennen und funktionale, ästhetische, ökologische und ökonomische Gesichtspunkte berücksichtigen. Eigenständiges Gewinnen von Materialerfahrung durch handlungsorientiertes Lernen und Experimentieren; Gewinnung von Einsichten in die elementaren Bereiche der Kleidung und Mode, des Wohnens und der Produktgestaltung; Entwicklung der Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit aus der Sicht der ästhetisch-kulturellen Bildung; Sicherung der für den Textilunterricht in der Volksschule notwendigen fachlichen Voraussetzungen und der fachspezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten, sowie der pädagogischen Handlungsfähigkeit hinsichtlich kreativer und reflexiver Prozesse in der Volkschule;	Lehr- und Unterrichtsbesprechungen/Praxiswerkstatt: Unterrichten und Erziehen reflektieren und beobachten. Förderung von Eigenverantwortlichkeit. Auseinandersetzung mit berufsethischen Aspekten. Erwerb von Handlungskompetenzen. Kontinuierliches Auf- und Ausbauen von Planungskompetenzen. Wechselseitiges Zusammenwirken von Praxis und Theorie Trainieren von individuellen Schwerpunkten. Erproben fächerübergreifender Projekte und Modelle der Handlungs- und Aktionsforschung.
Graz	Vermittlung von Fertigkeiten in den textilen Grundtechniken unter Berücksichtigung funktionaler, ästhetischer, ökologischer und ökonomischer Gesichtspunkte. Einblick in die Farben- und Formenlehre; praktisches Arbeiten in den Bereichen des Stickens und Applizierens. Grundlagen des textilen Gestaltens. Produktgestaltung, Ästhetik und Design: Experimentieren mit textilen und nichttextilen Materialien, Entwerfen und Realisieren eigener Ideen. Kleidung – Mode. Wohnen und flächengestaltende Verfahren. Werkstattpraxis.	
Freiburg	Vermittlung der fachwissenschaftlichen Grundlagen beider Teildisziplinen Haushalt und Textil.	Textildidaktische und fachpraktische Studien. Gestaltung und Fertigung textiler Objekte. Textile Fasern, Fäden und Flächen. Ästhetisch-kulturelle Bildung. Kindliches Gestalten und textil-didaktische Reflexion. Textile Kulturtechniken und Gestaltung. Kulturgeschichte der Mode. Vertiefung mode- und textilwissenschaftlicher Themenfelder. Projektorientierte Studien zu Textil- und Modedesign, Textilkunst und experimentellem Gestalten. Bekleidung, Mode und Modemarkt. Verbraucherbildung. Bekleidung und Gesundheit. Ausgewählte Aspekte der textilen Wertschöpfungskette. Vertiefende Studien und Forschungsprojekte
Paderborn	Grundlagen der Gestaltung: Harmonie- und Kompositionslehre, gestalterische Praxis und ihre Kontexte im Bereich: Textile Flächen und digitale Textilgestaltung. Synektik, Kombinatorik, gestalterische Praxis und ihre Kontexte im Bereich: Textile Objekte. Einführung in die Grundlagen der Kunst- und Kulturwissenschaften der Textilien. Textil- und Bekleidungswissenschaften. Textilien im Bezugsfeld Kunst. Textilien und Kleidung in der Alltagskultur Textilpädagogik – Textildidaktik. Geschichte der Textilpädagogik, aktuelle textildidaktische Konzepte und Diskurse.	Textilpädagogik – Textildidaktik: Themenorientierte textildidaktische Fragestellungen und Forschungen. Textilbezogene Lehr- und Lernprozesse. Unterrichtspraktika unter ausgewählten Fragestellungen Gestaltungstheorie-Gestaltungspraxis: Permutation, Manipulation, Choreographie, gestalterische Praxis und ihre Kontexte im Bereich: Körper, Raum, Bewegung, Bekleidung, Modelle. Morphogenese im virtuellen Raum, gestalterische Praxis und ihre Kontexte im Bereich: Internationale und visionäre Textilkunst, Interkulturalität, Genderbilder. Konzeptentwicklung zu eigenständigen und ästhetischen Gestaltungsobjekten, Ausstellungsplanung, Archivieren, Vermarktungsstrategien Kunst- und Kulturwissenschaften der Textilien: Textil- und Bekleidungsphysiologie und -ökologie, Innovative Textilien. Design: Geschichte, Theorie und Praxis der Gestaltung. Kleidung / Körper / Raum, kunst- und kulturwissenschaftliche Theorien und Modelle. Theorien zu Mode und Gesellschaft

Mit den Bildungsintentionen der verschiedenen Studiengänge für das Grund- und Hauptstudium werden unterschiedliche Ausbildungsbereiche und Ausbildungsebenen angesprochen. Es kann zwischen fachpraktischen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalten unterschieden werden.

Zu den fachpraktischen Teilen des Grundstudiums können folgende Bereiche gerechnet werden:
«Künstlerisch-ästhetische Praxis», «Ästhetik und Gestaltung», «Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Vermittlung, Dokumentation und Präsentation, Verfahren der Textilherstellung», «Grundlegende textile Techniken, gestalterische Möglichkeiten synchron und diachron, Handlungsformen in Gestaltungsprozessen, Entwicklung einer textilen Eigensprachlichkeit», *«Gewinnen von Materialerfahrungen durch handlungsorientiertes Lernen und Experimentieren, Entwicklung der Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Reflexionsfähigkeit»*, Grundlagen der Gestaltung: Harmonie- und Kompositionslehre, gestalterische Praxis und ihre Kontexte im Bereich Flächen und Objekte».

Im Hauptstudium werden folgende fachpraktische Teile angegeben:
«In Projektarbeiten eine integrierende Verbindung von fachübergreifenden Inhalten erzielen», «Ästhetik und Gestaltung (Vertiefungswissen)», «Projektorientiertes Arbeiten: Vernetzungsfähigkeit von fachwissenschaftlichem mit gestalterischem Arbeiten», *«Erproben fächerübergreifender Projekte und Modelle der Handlungs- und Aktionsforschung»*, *«Gestaltung und Fertigung textiler Objekte. Textile Fasern, Fäden und Flächen. Textile Kulturtechniken und Gestalten»,* «Gestaltungstheorie–Gestaltungspraxis: Permutation, Manipulation, Choreographie, gestalterische Praxis und ihre Kontexte in den Bereichen Körper, Raum, Bewegung, Bekleidung, Modelle. Morphogenese im virtuellen Raum, gestalterische Praxis und ihre Kontexte in den Bereichen internationale und visionäre Textilkunst, Interkulturalität, Genderbilder. Konzeptentwicklung zu eigenständigen und ästhetischen Gestaltungsobjekten, Ausstellungsplanung, Archivieren, Vermarktungsstrategien».[9]
Mit dem Bereich «fachpraktische Ausbildung» wird auf das praktische und gestalterische Tun des Fachs Textilunterricht verwiesen. Dabei soll über das Tun ein Wissen und eine Fertigkeit im Umgang mit textilem Material und dessen gestalterischen Grundregeln aufgebaut werden. Das Tun mit Materialien soll mit einer Gestaltungstheorie verbunden werden. Einige Ausbildungskonzepte scheinen vor allem die persönliche Fertigkeit der Studierenden in den Vordergrund zu stellen: Das Entwickeln der «Eigensprachlichkeit» oder die «Materialerfahrung» verweisen darauf hin. Andere verknüpfen die fachpraktische Ausbildung bereits mit der Absicht, diese später zu unterrichten: «Fachkenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Vermittlung, Dokumentation und Präsentation, Verfahren der Textilherstellung» sind solche Aussagen. Die Anteile von «Praxis und Theorie» sind sicher unterschiedlich. Bei einigen scheint das Tun zu dominieren, andere verbinden dieses mit nächsten Kategorien, so dass angenommen werden darf, dass hier eine Verknüpfung von Tun und Einordnung des Tuns in nächste Zusammenhänge beabsichtigt wird. Die Reflexion über das Tun ist mehr oder weniger implizit angespro-

[9] Kursiv = Aussagen der Pädagogischen Akademien oder Hochschulen

chen. Wenn das Grund- mit dem Hauptstudium verglichen wird fällt auf, dass in der fachpraktischen Ausbildung zuerst von Handeln, Entwickeln, Erfahren, Experimentieren die Rede ist. Diese fachtypischen Vorgehensweisen kommen vor allem im Grundstudium vor. Im Hauptstudium werden dann «Projekte mit integrierender Verschränkung von fachübergreifenden Inhalten», «Vernetzungsfähigkeit von fachwissenschaftlichem mit gestalterischem Arbeiten», «gestalterische Praxis und ihre Kontexte» thematisiert. Die fachpraktische Ausbildung beinhaltet sowohl Teile des Tuns als auch Theoriewissen darüber und deren Einordnung.

Die fachwissenschaftliche Ausbildung betrifft die Theorie und das Wissen, das sich mit der materiellen Kultur oder Alltagskultur, der die Textilien zuzuordnen sind, beschäftigt:
«Alltagsmedien (Kulturgeschichte, Kleidung, Mode/Konsum)», «Kulturarbeit», «Textilwirtschaft und Gesellschaft», «Kulturwissenschaft», «textile Produktionsweisen, deren technologischen, ökonomischen und ökologischen Zusammenhänge», «Kleidung, Mode, Wohnen, Produktgestaltung», « Modedesign, Modemarkt, Verbraucherbildung, Bekleidung und Gesundheit», «Kunst- und Kulturwissenschaften, Textil- und Bekleidungsphysiologie -ökologie, Design, Theorein zu Mode und Gesellschaft».
Die Aufzählungen in dieser Gruppe sind einerseits den Bezugsfeldern Bekleidung und Wohnen, anderseits den geschichtlichen und aktuellen Themen, die diese betreffen, zuzuordnen. Letztlich geht es darum, ein Wissen rund um Textilien aufzubauen und die Verflochtenheit und Komplexität der Textilwelt zu erschliessen. Die Gewichtung der Themen ist unterschiedlich. In Oldenburg wird eine Zielsetzung formuliert, die über die Möglichkeiten der Schule hinausreicht: «Textilien und Nachhaltigkeit: Befähigung, im Umfeld von Nichtregierungs-, Regierungsorganisationen sowie im Verbraucher/Innenschutz bzw. der Erwachsenenbildung beratend und vermittelnd tätig zu sein.»

Die fachdidaktischen Ausbildungsanteile sind wie folgt aufgeführt worden:
«Fachdidaktische Konzepte», «Vermittlung: Konzeptionen zur Vermittlung von Inhalten des Forschungsfeldes Materielle und Visuelle Kultur entwickeln und umsetzen», «Vermittlung: Konzeptionen zur Vermittlung von Inhalten des Forschungsfeldes Materielle und Visuelle Kultur entwickeln und umsetzen», «Kompetenz, fachspezifische Inhalte, Methoden und Denkformen reflektieren und auf das Berufsfeld Schule bzw. ausserschulische Handlungsfelder unter Berücksichtigung der Rahmenrichtlinien und Lehrpläne anwenden. Entscheidfindungs-Prozesse im Hinblick auf fachinhaltliche und fachmethodische Vorgehensweisen, Lehrmittel-, Medien- und Materialeinsatz. Erwerb von diagnostischen und evaluativen Kompetenzen. Nicht nur fachliche bzw. lebensweltliche Lernvoraussetzungen, sondern auch Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern sollen im Berufsalltag erfasst werden. Berücksichtigung unterschiedlicher Formen der Leistungsbewertung und -beurteilung, Lehr- und

Unterrichtsbesprechungen/Praxiswerkstatt: Unterrichten und Erziehen reflektieren und beobachten, Förderung von Eigenverantwortlichkeit, Auseinandersetzung mit berufsethischen Aspekten. Erwerb von Handlungskompetenzen. Kontinuierliches Auf- und Ausbauen von Planungskompetenzen. Wechselseitiges Zusammenwirken von Praxis und Theorie, Trainieren von individuellen Schwerpunkten. Erproben fächerübergreifender Projekte und Modelle der Handlungs- und Aktionsforschung», «kindliches Gestalten und textildidaktische Reflexion», «Textilpädagogik – Textildidaktik: Themenorientierte textildidaktische Fragestellungen und Forschungen. Textilbezogene Lehr- und Lernprozesse. Unterrichtspraktika unter ausgewählten Fragestellungen».

Unbestritten scheint, dass in der Ausbildung der Lehrkräfte auch fachdidaktische Teile vorkommen. Einige Institute geben sogar am meisten zu diesem Ausbildungsteil an, was auch mit der Tatsache verbunden werden muss, dass die Vertreterinnen der Ausbildungsorte Fachdidaktik lehren. Folgende Beobachtung scheint für die Aufzählung der fachdidaktischen Inhalte bedeutsam zu sein: Während die einen von eher allgemeindidaktischen oder sogar pädagogischen Themen ausgehen (z.B. Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern, Formen der Leistungsbewertung und -beurteilung), gehen andere direkt auf fachspezifische Themen ein (z.B. Konzeptionen zur Vermittlung von Inhalten des Forschungsfeldes Materielle und Visuelle Kultur entwickeln und umsetzen).

In diesem Kapitel können die Ausbildungsanteile den Kategorien fachpraktische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Elemente zugeordnet werden. Die Antworten der unterschiedlichen Vertreterinnen der Ausbildungsinstitute benennen verschiedene Ziele und Inhalte der Lehre, somit werden unterschiedliche Ausbildungskonzepte vorgestellt. Der Aufbau des Studienfachs ist unterschiedlich: Die drei hier herausgearbeiteten Kategorien sind quantitativ und qualitativ unterschiedlich vertreten.
Die beiden österreichischen Ausbildungskonzepte scheinen ähnlich ausgerichtet zu sein, und sie unterscheiden sich von denen Deutschlands folgendermassen: Aus Graz sind nur Aspekte von textilpraktischem Tun und dessen Vermittlung aufgeführt: Die Bildungsabsichten hängen direkt mit Techniken (Applizieren, Stricken …), und generell mit praktischem Tun zusammen. Themen wie Kultur, Mode und Medienpädagogik werden nicht genannt. Die Fachbezeichnung in Österreich ist «Textiles Werken». Diese Bezeichnung evoziert vor allem das Handwerkliche, Praktische und weniger die Erschliessung von bezugswissenschaftlichen Feldern des Fachs. Aus Graz wurden nur die Bildungsabsichten fürs Basisstudium angegeben, d.h. Frage 2 blieb unbeantwortet.
Auch aus Innsbruck, dem anderen österreichischen Ausbildungsinstitut, kann bei den Inhalten der Lehre eine starke Gewichtung des Tuns und dessen Vermittlung beobachtet werden.

Ganz anders fielen dagegen die Antworten der Ausbildnerin aus Dortmund aus: Die drei Kategorien «fachpraktische, fachwissenschaftliche und fachdidaktische» Dimension kommen alle, wenn auch mehr oder weniger vor.
Wenn die vorherigen Kapitel mit den Studiengängen verglichen werden, kann festgehalten werden, dass die aufgezählten Ausbildungsziele und -inhalte oft auf die Institutsanschrift, Studiengangbezeichnung und Fakultätszugehörigkeit zurückgeführt werden können. Die Angaben aus Oldenburg spielen z.B. so zusammen: Das Institut der Kulturwissenschaften führt die Fakultät der Sprach- und Kulturwissenschaft, das Studienfach wird «Materielle Kultur Textil» genannt. Die Inhalte des Fachs zeigen eine starke Gewichtung kultureller und kulturgeschichtlicher Aspekte auf. Auch die Politik- und die Medienfähigkeit soll mit Fachinhalten vermittelt werden.
Die Dozentin aus Köln wiederum hat sehr stark den Bereich des Künstlerisch-Ästhetischen im Fach betont, was auch mit der Fachbezeichnung übereinstimmt: Texti*lgestaltung/*Textilwissenschaft und *Kunst*theorie.
Weil der Ausbildungsteil der Fachdidaktik unbestritten ist, wird diesem Bereich hier genauer nachgefragt, es sollen die fachdidaktischen Konzepte, die aktuell gelehrt werden, erhoben werden: Welche fachdidaktischen Ansätze und/oder Konzepte werden gelehrt und wie heissen sie? Mit welchen Bezugswissenschaften bringen Fachdidaktikerinnen oder Fachdidaktiker das Fach Textilunterricht in Verbindung? Welche Theorien der Allgemeinbildung sind mit dem Gestaltungsfach zu verknüpfen?

Instit.	*Fachdidaktische Ansätze/ Konzepte*	*Die Intentionen dieser Konzepte*	*Bezüge zu Wissenschaften*	*Theorien der Allgemeindidaktik*
Köln	Gabriele Vallentin: Ästhetisch-kulturelle Bildung in der Postmoderne Ingrid Köller: textile Sachkultur Christan Becker, Karen Ellwanger, Carmen Mörsch: Textilunterricht für das 21. Jh. Im Bereich künstlerisch-ästhetische Praxis: Heidi- Lerche-Renn: Stoffobjekte	1. Verbindung Kunstpädagogik und Textilgestaltung ästhetisch-kulturelle Praxis 2. textile Sachkultur: Textilen als alltagskultureller und gesellschaftlicher Gegenstand. Spektrum von Textilien/Kleidung/Mode/textiler Sachkultur im jeweiligen Kontext (nicht immer Kunst!). Genderproblematik. Ökologie und Nachhaltigkeit	Modedesign, Kunstpädagogik, Sozialwissenschaften, Philosophie, Kunstgeschichte Pädagogik, Ästhetik, Psychologie	Hilbert Meyer u.a: Konzepte, Theorie und Didaktik zum handlungsorientierten Unterricht. Rudolf zur Lippe: Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer ästhetisch-anthropologischen Ästhetik. Historisch: Herbart, Humboldt und Oestreich mit ihren Bildungskonzepten einer umfassenden Bildung des Menschen (nicht Erziehung!).
Flensburg	Ästhetische Forschung (Helga Kämpf-Jansen) Ästhetische Bildung (Gabrielle Vallentin) Ästhetische Förderung (Norbert Schütz)	Subjektorientierung, Sinnliche Wahrnehmung, Ausdrucksfähigkeit Wechselwirkung zwischen Sache und Person im Prozess des Machens (Sach-, Selbst-, Sozialwahrnehmung).	Psychologie Pädagogik Ethnologie Berufsfeldwissenschaft	Keine Antwort

Instit.	*Fachdidaktische Ansätze/ Konzepte*	*Die Intentionen dieser Konzepte*	*Bezüge zu Wissenschaften*	*Theorien der Allgemeindidaktik*
Oldenburg	Didaktik textiler Sachkultur, Ingrid Köller.	Vorhandene Textilien stehen im Mittelpunkt der Didaktik. Keine kontextlose Vermittlung von textilen Techniken. Textilien vielperspektivisch als materielle Kultur, als Objektivationen von Handlungen und gesellschaftlichen Verhältnissen erschliessen. Bereiche der Ökologie und Ökonomie, globale Perspektive. Textilien, insbesondere Kleidung, als Medien zur Kommunikation von Nachrichten über die Person, die sie trägt, begreifen. Kategorien wie Geschlecht und Ethnizität werden durch Kleidung und andere Textilien mit hergestellt. Textilunterricht kann dazu genutzt werden, solche Herstellungsprozesse zu bearbeiten. Gleichwertigkeit von theoretischem und praktischem Lernen im Textilunterricht.	Textilwissenschaft, Kunstwissenschaft, Kulturwissenschaft, Geschlechterstudien; Medientheorie, Ethnologie, Volkskunde, Soziologie, Ökologie, Wirtschaftswissenschaften; Textil- und Bekleidungstechnik Design(theorie); Literatur(wissenschaft); Theater(wissenschaft) […]	Klafki; Wagenschein; Schaller; Dewey; Freire; Roth
Dortmund	Didaktik textiler Sachkultur/Ingrid Köller Mehrperspektivischer Textilunterricht/Marianne Herzog Ästhetische Erziehung/u.a. Gunter Otto Ästhetische Bildung/u.a. Gabriele Vallentin Ästhetische Forschung/Helga Kämpf-Janssen Ästhetische Infizierung/Iris Kolhoff-Kahl Interkulturelles Lernen/Ästhetisches Lernen/Marianne Herzog	Köller: textile Sachkultur steht im Zentrum des Unterrichts. An einem Kleidungsstück oder einem Textilobjekt eigener/fremder Kultur, historisch oder aktuell, erfolgt eine ausgewogene begriffliche und fachpraktische Erschliessung. Herzog: Kleidung und Textilobjekte werden in ihrer Komplexität im Unterricht behandelt (Konsumtion, Produktion, Ästhetik, Kulturgeschichte, Ökologie, Vernetzung von Fachdidaktik, Fachgestaltung, Fachwissenschaft) Otto/Vallentin/Kämpf-Janssen/Kolhoff-Kahl: Subjekte, d.h. Schüler/Schülerinnen stehen im Mittelpunkt, Lehrkraft als Begleitung und Initiator von Lernprozessen Herzog: Kulturen von Schülern und Schülerinnen anderer Länder als Unterrichtsthema zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses, «Mimesis» im Gestaltungsprozess des Textilen steht im Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses des Anderen. Herzog: Ein Objekt steht im Mittelpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung, die Erschliessung steht jedoch unter ästhetischem Blickwinkel (= Ganzheitlichkeit)	Erziehungswissenschaft Pädagogik (Neuro-, Entwicklungs-, Kreativitäts-, etc.)Psychologie Volkskunde/Ethnologie Kulturwissenschaft Kulturanthropologie Kunst Geschichte Archäologie Museologie Medienpädagogik	Kritisch-Konstruktive Didaktik Handlungsorientierung Projektarbeiten Konstruktivismus Positivismus Biografisches Lernen Ästhetische Bildung/Erziehung

Instit.	*Fachdidaktische Ansätze/ Konzepte*	*Die Intentionen dieser Konzepte*	*Bezüge zu Wissenschaften*	*Theorien der Allgemeindidaktik*
Innsbruck	Es wurde nicht auf die Frage Bezug genommen.	Es wurde nicht auf die Frage Bezug genommen.	Erziehungswissenschaft Unterrichtswissenschaft Psychologie Soziologie Sonderpädagogik	Vernetzung mit: Deutsch, Englisch, Mathematik, Sachunterricht, Bewegungserziehung, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Technisches Werken Therapeutisch-funktionelle Übungen
Graz	Keine Antwort	Keine Antwort	Keine Antwort	
Freiburg	Ästhetisch-kulturelle Bildung Didaktikkonzepte mit kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt unter Einbezug neuer Kulturtechniken konstruktivistische Ansätze z.B. hermeneutisch-konstruktivistischer Ansatz nach I. Strässer-Panny Kreativitätsorientierung im Textilunterricht, Gabrielle Vallentin in Ansätzen biografisches Lernen	Ästhetisch-kulturelle Bildung: Schulung der sinnlichen Wahrnehmung, Untersuchung sinnlich-emotionaler, kognitiver und handelnder Lern-Erfahrungsprozesse mit textilen Objekten, kindliches Gestalten. Didaktikkonzepte mit kulturwissenschaftlichem Schwerpunkt unter Einbezug neuer Kulturtechniken: Bedeutung der textilen Sachkultur, d.h. textiler Prozesse und Produkte in historischem Rückblick aber auch gegenwarts- und zukunftsorientiert: neue Funktionen und Ästhetik textiler Objekte. Mehrperspektivischer Ansatz Museumspädagogik. Konstruktivistische Ansätze: z.B. hermeneutisch-konstruktivistischer Ansatz (I. Strässer-Panny) Kreativitätsorientierung: Untersuchung kreativer Prozesse und Produkte im Textilunterricht auch ohne Funktionsorientierung (Vallentin). Biografisches Lernen: Textilien als Untersuchungsgegenstand biografischen Lernens vor allem bei Grundschulkindern	Bekleidungsphysiologie und Textilökologie Bekleidungstechnologie Kulturgeschichte der Mode Modepsychologie und -soziologie Textil- und Modedesign Textilkunst Textiltechnologie Textilwirtschaft	Bilinguales Lernen Entdeckendes und forschendes Lernen Exemplarisches Lernen Ganzheitliches Lernen Handlungsorientiertes Lernen Interkulturelles Lernen Kindliches Gestalten Koedukatives Lernen Kreativitätsorientier-ung Lernen mit allen Sinnen Multimediales Lernen Projektorientiertes Lernen
Paderborn	Kulturwissenschaftliche Didaktikkonzepte, Ästhetische Bildung im Textilunterricht, Biografisches Lernen, Konstruktivistische Fachdidaktik, Kreativitätsförderung im Textilunterricht, Neurobiologie und Fachdidaktik	Nadelarbeit als Kulturwert, Textilien als Sachkultur, Interkulturelles Lernen, Befähigung zu ästhetischem Urteil und (fremd)kulturellem Verstehen. Ästhetische Erfahrung, Ästhetisches Denken, Ästhetisches Lernen, Ästhetische Infizierung. Textile Dinge und ihre Funktion im Leben, gestalterische Zugänge zum biografischen Lernen. Das Kind als Subjekt des Lernens. Mit künstlerischer Hand-Arbeit können Hirnstrukturen beeinflusst werden.	Soziologie, Entwicklungspsychologie, Kreativitätsforschung, allgemeine Didaktik, Elementarpädagogik, Wahrnehmungspsychologie, Neurobiologie, Entwicklungspsychologie, Museumspädagogik, Medienpädagogik, Textilkunst, Geschichte (des Kleidens, des Wohnens), Design, Textiltechnologie, Ökologie	Methodik, Fach- und Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Ganzheitliches Lernen, Lernen mit allen Sinnen, Spieltheorien, Koedukation – Genderforschung, Interkulturelles Lernen, Kindliches Gestalten, Umweltbildung, Ökologisches Handeln u.a.

Wenn die Antworten verglichen werden, fällt auf, wie unterschiedlich ausführlich geantwortet wird. So hat die Dozentin aus Dortmund sieben didaktische Konzepte aufgezählt, die Interviewteilnehmenden aus Graz und aus Innsbruck dagegen sind nicht auf die Frage eingegangen. Es bestätigt sich, dass in Österreich eine praktisch-gestalterische Ausbildung ohne Theorieverknüpfung stattfindet.
Wie sind die Modelle miteinander verbunden?
Zum Modell der ästhetischen Bildung von Gabriele Vallentin gehören von der Grundidee her auch die Ansätze von Kämpf und Schütz, sowie Otto und Kohlhoff-Kahl: Während bei Kämpf (2002) und Otto (1976) eine allgemeine Abhandlung über ästhetische Forschung aufgezeigt wird, werden bei Kohlhoff-Kahl (2004) Ideen zur konkreten Umsetzung der Fachdidaktik der ästhetischen Bildung aufgezeigt und Schütz (2002) äussert sich zur Förderung und Therapie. Lerche-Renn (1985, 1993) hat nicht ein Fachdidaktikmodell aufgestellt, sondern u.a. ein Buch mit dem Titel «Stoffobjekte» herausgegeben, das Gestaltungsideen, die der ästhetischen Bildung zugeordnet werden können, vorschlägt.
Das Modell der textilen Sachkultur muss mit Becker (2005), Ellwanger (1991) und Mörsch (2005) zusammen gebracht werden, sie entwickeln von Oldenburg aus das Modell der textilen Sachkultur weiter.
Herzogs mehrperspektivischer Textilunterricht ist als eigenständiges Modell zu betrachten. Diesem kann auch das biografische und interkulturelle Lernen zugeordnet werden.
Strässer-Pannys Modell wird hier mit einer allgemeinen Didaktiktendenz (hermeneutisch-konstruktivistisch) verbunden. Als Modell hat sie jedoch den «handlungsorientierten Textilunterricht» geprägt, und in diesem ist die Methode des Hermeneutisch-Konstruktivistischen nur ein gewisser Teil.

Für das Forschungsprojekt «Fachmodelle Textiles Gestalten. Theoriebildung und ihre Rezeption in der Praxis» ist wichtig festzuhalten, dass bis auf eine Ausnahme alle bisher anhand von Literatur recherchierten Fachmodelle aufgezählt werden. Das «Mehrkomponentenmodell» von Mosenthin und Royl kommt nicht vor. Es ist auch das älteste Modell. Herzogs «Kulturorientiertes Modell» wird nicht explizit genannt, ist jedoch bei den Umschreibungen (s. Aussagen Dortmund) vorhanden.

Zum Modell der ästhetischen Bildung wurde am meisten publiziert, und bei der Umfrage wurden diese Theorien auch am häufigsten aufgezählt. Es muss jedoch mitgedacht werden, dass die genannten Vorlagen nicht alle das Modell erklären, sondern teils nur Umsetzungsbeispiele enthalten. Trotzdem kann festgehalten werden, dass in Deutschland eine Mehrheit diesen Ansatz lehrt.
Mit der Frage nach den Wissenschaften, die mit dem «Textilen Gestalten» in Verbindung gebracht werden, wird ein breites Spektrum an möglichen Bezü-

gen aufgelistet. Diese Tatsache kann einerseits positiv gewertet werden: Die Zusammenhänge sind vielseitig, Textilien können mehrdimensional betrachtet werden, sie sind vielschichtig und mannigfaltig anzutreffen. Andererseits besteht die Gefahr der Verzettelung und Auflösung der eigenständigen Disziplin. Es ist wichtig, dass das Spezifische und Eigenständige des Fachs bewusst herausgearbeitet und betont wird.
Wenn die Auflistung summarisch gruppiert wird, kann folgende Einteilung der genannten Bezugswissenschaften gemacht werden:
Am häufigsten sind es die, die mit geschichtlichen Aspekten des Fachs verbunden werden können. «Geschichte, Kulturanthropologie, Archäologie, Museologie, Ethnologie/Volkskunde» bilden die grösste Gruppe. Mit den Bezügen, die direkt mit den Produkten der Textilien zu tun haben, folgt die zweitgrösste Gruppe: «Textilwissenschaft: Bekleidungstechnologie, Bekleidungsphysiologie, Modedesign, Kulturgeschichte der Mode, Handwerk». Eine nächste Gruppe beschäftigt sich mit den Themen, die im Umgang mit den textilen Dingen herangezogen werden können: «Sozialwissenschaft/ Soziologie, Geschlechterstudien, Medientheorie». Nur einmal weniger genannt wurden die Erziehungswissenschaften: «Pädagogik, Sonderpädagogik, Kunstpädagogik, Medienpädagogik, Entwicklungs-, Neuro-, Qualifikationspsychologie». Fast gleich oft sind «Kunstwissenschaft und Ästhetik» genannt worden.
Die «Kulturwissenschaft» wird ebenso häufig als wichtige Bezugswissenschaft genannt.
Nur vereinzelt sind «Philosophie», «Ökologie, Wirtschaftswissenschaften» sowie «Theaterwissenschaft und Literaturwissenschaft» genannt worden.
Die Angaben zeigen, dass viele Bezüge zum Textilunterricht gegeben sind. Einerseits sind es geschichtliche, andererseits gegenwarts- und zukunftsgerichtete Aspekte, die mit Textilien verbunden werden. Bei den zweiten können sowohl materielle, auf die Sache bezogene, als auch soziologische, auf den Menschen und seinen Umgang mit der Sache bezogene Aspekte verbunden werden.

An der Universität Oldenburg wird das Fach der Fakultät III, Sprach- und Kulturwissenschaften zugeordnet. Die Fachvertreterinnen und -vertreter haben das Modell der textilen Sachkultur entwickelt. In Oldenburg wird das Fach Textiles Gestalten auch mit Literatur- und Theaterwissenschaft in Verbindung gebracht.
Die Ausbildnerin aus Innsbruck hat folgende Wissenschaften genannt: «Erziehungswissenschaft, Unterrichtswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Sonderpädagogik». Dies sind Wissenschaften, die vor allem mit dem Unterrichten zu tun haben. In Innsbruck ist das Fach der Fakultät der Fachdidaktik zugeordnet. Die Zuordnung zur Fakultät scheint mit der inhaltlichen Ausrichtung des Fachs zu korrespondieren. Interessanterweise werden aus Innsbruck keine fachwissenschaftlichen Bezüge genannt.

4.2.4 Bedeutung des Schulfachs

Hier geht es darum, die aufgeführten Fachmodelle inhaltlich zu begründen: Die Ausbildnerinnen und Ausbildner beschreiben, was ihrer Ansicht nach der besondere pädagogische Wert des Textilen Gestaltens ist. Sie geben Auskunft darüber, was aktuell die allgemeinen, gesellschaftlich/politisch diskutierten Bildungsziele sind und wie diese den Fachmodellen zuzuordnen sind.

Instit.	*A) Besonderer pädagogischer Wert des Textilen Gestaltens*	*B) Allgemeine, gesellschaftlich/politisch diskutierte Bildungsziele*
Köln	Konzentration, sinnliche Wahrnehmung durch praktische Erfahrung, Vermittlungsfunktion von Hand und Hirn, Lernen in gesellschaftlich-historischen Wissensbereichen über einen wesentlichen Kulturbereich, den von Textilien und Kleidung, auch im kulturübergreifenden Sinne.	Unsere Kultur wird entmaterialisiert, ökonomische Werte werden dominant. In einer Informations- und Erlebniskultur spielen kulturelle Werte kaum noch eine Rolle. Ob das Fach Textilgestaltung diesem Trend folgen soll, ist sehr zu bezweifeln. Wichtige künftige Frage wären Fragen zu Nachhaltigkeit und Qualitätserfahrung.
Flensburg	Prozess des Machens, Förderung sinnlicher Wahrnehmung, Bewusstwerdung, Reflexionsfähigkeit, Entdeckung unbewussten Habitus, Förderung persönlicher Potenziale. Erweiterung des Wissens um den Bestand an Erfahrungswissen. Persönlichkeitsbildung.	Selbstverantwortung in der Gestaltung der persönlichen Biografie einschliesslich Erwerbsbiografie erfordert selbstvertraute reflexionsfähige und aktiv partizipierende Akteure, die erfahren haben, das (Lebens-)Gestaltung selbstgesteuerte, individuelle und offene Prozesse sind.
Oldenburg	Textilien vielperspektivisch als materielle Kultur – als Objektivationen von Handlungen und gesellschaftlichen Verhältnissen – erschliessen. Bereiche Ökologie und Ökonomie, unter globaler Perspektive. Politikbewusstsein, Einblick in Produktionszusammenhänge, KonsumentInnenbildung. Textilien sind Medien der Kommunikation. Selbst- und politikbewusstes Kleidungsverhalten. Kategorien wie Geschlecht und Ethnizität werden durch Kleidung mit hergestellt. Solche Herstellungsprozesse bearbeiten. Entspannter, produktiver Umgang mit Differenzerfahrung.	Die Ausbildung einer umfassenden «material literacy», korrespondierend zur zunehmend geforderten «visual literacy», entlang der unter A) formulierten Paradigmen.
Dortmund	Ganzheitliche Förderung: Feinmotorik, Schlüsselqualifikationen, Basiskompetenzen, kritisches Verbraucherverhalten, Kooperations- und Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Gewissenhaftigkeit, Integrationskompetenz, Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik. Auseinandersetzung mit textilem Material, textile Ausdrucksformen, eigenschöpferischer Fähigkeiten. Lebensweltliche Bezüge, Sach- und Methodenkompetenz. Wertschätzung eigener und fremder kultureller Leistungen, Gleichstellung der Geschlechter, Analyse und Bewertung der sich wandelnden Geschlechterrollen.	Lebenslanges Lernen Eigenverantwortliches Lernen Sach-, Ich- und Schlüsselkompetenzen Methodenkompetenz Sozialkompetenz
Innsbruck	Der Wert praktischen «Tuns» gewinnt durch Erfahrung an Bedeutung. Sensibilisiertes Verhältnis zur Umwelt. Gedankliche Entwicklung von Wirklichkeit. Kulturelle Dimension textiler Lehr- und Lerninhalte zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung. Wissen über regionales Brauchtum und Traditionen. Querverbindung zu anderen Unterrichtsgegenständen. Förderung von Wahrnehmung und Motorik, Kreativität, Experimentierfreude, Spontaneität und Flexibilität, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Selbsttätigkeit, Eigenverantwortung und Teamfähigkeit. Integration behinderter Menschen.	Sensibilisierung für Textiles, kreative Auseinandersetzung mit Textilem, richtiges, ökonomisches Konsumverhalten gegenüber Textilien, Förderung der Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Schulung der Motorik und der Wahrnehmung, Persönlichkeitsbildung, Gemeinschaftserziehung – soziales Lernen, individuelle Raumgestaltung, Kreativitätsförderung, Vernetzungsmöglichkeiten im Gesamtunterricht – fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten.

Instit.	*A) Besonderer pädagogischer Wert des Textilen Gestaltens*	*B) Allgemeine, gesellschaftlich/politisch diskutierte Bildungsziele*
Graz	Lustbetonter Unterricht ohne jeglichen Leistungsdruck, keine Beurteilung nach Begabungen sondern nach persönlichem Einsatz, offene Unterrichtsformen. Projektorientiertes Arbeiten. Vermittlung aktueller, grundlegender Techniken. Kreativitätsförderung. Möglichkeit, Kinder individuell zu betreuen. Kinder mit Schwierigkeiten im kognitiven Bereich sind oft im Kreativen begabt, Stärkung des Selbstbewusstseins.	Es wird betont, dass es grosse Unterschiede zwischen Stadt und Land gibt: Auf dem Land sollen den Kindern traditionelle «Handarbeitstechniken» beigebracht werden. In der Stadt kommt eher die kreative Förderung zum Einsatz. Alles muss hier schnell gehen und aktuell sein.
Freiburg	In einer Risiko- und Erlebnisgesellschaft mit diversifiziertem Konsumangebot braucht man Orientierungs-, Abstimmungs- und kommunikative Medienkompetenz. Ziel ist ein bewusster, reflektierter und veränderbarer Umgang mit diesen Themen. Durch die Auseinandersetzung mit Textilien, Bekleidung und Mode lernen Heranwachsende für ihr Leben: bewusstes, eigenverantwortliches Bekleidungsverhalten, Suchen von individuellen Lösungen. Schulung von Wahrnehmung, Qualitätsbewusstsein, Kulturfähigkeit und Kreativität, Feinmotorik, Genauigkeit und Präzision.	Kompetenzen sind komplexe Fähigkeiten, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln zusammensetzen. Ziele sind: Zuversicht, Selbstbewusstsein und Verständigungsbereitschaft. Wahrnehmung der Bürgerrechte und -aufgaben sowie -pflichten. Urteilsfähigkeit in einer sich schnell wandelnden und komplexen Gesellschaft. Grundkenntnisse, politische und praktische Bildung, um sich in dieser Welt zurecht zu finden.
Paderborn	Ästhetische Bildung. Die Kinder lernen, indem sie gestalten. Durch das Experimentieren, mit Materialien, Dingen und Techniken wird ihnen ein eigener, künstlerischer Zugang zur Welt eröffnet. Textilien stellen eine Verbindung zwischen kulturellen Erscheinungsformen und individuellen ästhetischen Erfahrungen dar. Zwischen Subjektorientierung und Sachorientierung kann im Unterricht an und mit Textilien die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit verfeinert werden durch sinnlich-emotionales, dreidimensionales Lernen. Die kreativ-künstlerische Kompetenz wird gefördert und neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster werden entwickelt. (Kreative Zugänge unter Berücksichtigung neurobiologischer Forschungen, Biografische Zugänge und Künstlerische Strategien, Gender-Zugänge, Kulturwissenschaftliche Zugänge, Konstruktivistische Zugänge)	Siehe oben.

Die Angaben, die unter «besondere pädagogische Werte des Textilen Gestaltens» aufgezählt wurden, können summarisch in folgende Kategorien zusammengefasst werden:

Persönliche Fertigkeiten, Fähigkeiten:
«– Persönlichkeitsbildung, Förderung persönlicher Potenziale
– Konzentration, Ausdauer, Flexibilität, Spontaneität, Selbstständigkeit, Gewissenhaftigkeit
– sinnliche Wahrnehmung durch praktische Erfahrung, Prozess des Machens, Selbsttätigkeit, Experimentierfreude, Kreativität
– Förderung von Wahrnehmung und Motorik, Feinmotorik, Genauigkeit und Präzision
– Vermittlungsfunktion von Hand und Hirn
– Bewusstwerdung, Reflexionsfähigkeit, Entdeckung unbewussten Habitus
– Ganzheitliche Förderung: Schlüsselqualifikationen, Basiskompetenzen
– kritisches Verbraucherverhalten
– Auseinandersetzung mit textilem Material, textile Ausdrucksformen, eigenschöpferische Fähigkeiten
– Lebensweltliche Bezüge, Sach- und Methodenkompetenz

– Der Wert praktischen ‹Tuns› gewinnt durch Erfahrung an Bedeutung
– Sensibilisiertes Verhältnis zur Umwelt, gedankliche Entwicklung von Wirklichkeit
– Orientierungs-, Abstimmungs- und kommunikative Medienkompetenz
– Qualitätsbewusstsein, Kulturfähigkeit und Kreativität»

Sozialkompetenzen:
«– Kooperations- und Teamfähigkeit, Eigenverantwortung
– Integrationskompetenz
– Wertschätzung eigener und fremder kultureller Leistungen, Gleichstellung der Geschlechter, Analyse und Bewertung der sich wandelnden Geschlechterrollen
– Integration behinderter Menschen
– Fähigkeit zur Kritik und Selbstkritik»

Fachliches Wissen:
«– Lernen in gesellschaftlich-historischen Wissensbereichen über einen wesentlichen Kulturbereich, den von Textilien und Kleidung, auch im kulturübergreifenden Sinne
– Kulturelle Dimension textiler Lehr- und Lerninhalte zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung
– Erweiterung des Wissens um den Bestand des Erfahrungswissens
– Textilien vielperspektivisch als materielle Kultur, als Objektivationen von Handlungen und gesellschaftlichen Verhältnissen erschliessen
– Bereiche Ökologie und Ökonomie, unter globaler Perspektive
– Politikbewusstsein, Einblick in Produktionszusammenhänge, KonsumentInnenbildung: Textilien sind Medien der Kommunikation
– Selbst- und politikbewusstes Kleidungsverhalten
– Kategorien wie Geschlecht und Ethnizität werden durch Kleidung mit hergestellt, solche Herstellungsprozesse bearbeiten; entspannter, produktiver Umgang mit Differenzerfahrung
– Wissen über regionales Brauchtum und Traditionen. Querverbindung zu anderen Unterrichtsgegenständen
– bewusstes, eigenverantwortliches Bekleidungsverhalten, Suchen von indiv. Lösungen»

Die Fachdidaktikerin aus Paderborn äussert sich so:

«Ästhetische Bildung: Die Kinder lernen, indem sie gestalten. Durch das Experimentieren mit Materialien, Dingen und Techniken wird ihnen ein eigener, künstlerischer Zugang zur Welt eröffnet. Textilien stellen eine Verbindung zwischen kulturellen Erscheinungsformen und individuellen ästhetischen Erfahrungen dar. Zwischen Subjektorientierung und Sachorientierung kann im Unterricht an und mit Textilien die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit verfeinert werden durch sinnlich-emotionales, dreidimensionales Lernen. Die kreativ-künstlerische Kompetenz wird gefördert und neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster werden entwickelt. Kreative Zugänge unter Berücksichtigung neurobiologischer Forschungen, biografische Zugänge und Künstleri-

sche Strategien, Gender-Zugänge, kulturwissenschaftliche Zugänge, konstruktivistische Zugänge».

Die Ansätze, die für die besonderen pädagogischen Werte und somit auch für eine Fachbegründung resp. Fachlegitimation herangezogen werden, sind vielfältig. Während die einen (z.B. Flensburg) die Argumentationsideen von der Person, die zu bilden ist, ableiten, gehen die andern vom Tun (Innsbruck) oder der künstlich herzustellenden Sache (Gegenstand, Objekt, Ding: Oldenburg) aus. Hier spiegeln sich die verschiedenen Fachmodelle in ihren je unterschiedlichen und teils überschneidenden Ansätzen wider.
In Graz sind ausschliesslich Angaben aufgezählt worden, die der Kategorie persönliche Fähigkeiten zuzuordnen sind. Das deckt sich mit den vorherigen Daten, indem die Intentionen des Grund- und des Hauptstudiums vor allem im Bereich des praktischen Tuns zu finden sind.
Insgesamt kann angemerkt werden, dass diese Frage von allen Interviewteilnehmenden ausführlich beantwortet worden ist.
Bei der Frage, welches die allgemeinen politisch diskutierten Bildungsziele sind, die im Fach «Textiles Gestalten» berücksichtigt werden, wurden folgende Angaben gemacht:

«Unsere Kultur wird entmaterialisiert, ökonomische Werte werden dominant. In einer Informations- und Erlebniskultur spielen kulturelle Werte kaum noch eine Rolle. Ob das Fach Textilgestaltung diesem Trend folgen soll, ist sehr zu bezweifeln. Wichtige künftige Frage wären Fragen zu Nachhaltigkeit und Qualitätserfahrung.»

«Selbstverantwortung in der Gestaltung der persönlichen Biografie einschliesslich Erwerbsbiografie erfordert selbstvertraute reflexionsfähige und aktiv partizipierende Akteure, die erfahren haben, dass die (Lebens-)Gestaltung ein selbstgesteuerter, individueller und offener Prozess ist.»

«Die Ausbildung einer umfassenden ‹material literacy›, korrespondierend zur zunehmend geforderten ‹visual literacy›.»

«Lebenslanges Lernen, eigenverantwortliches Lernen, Sach-, Ich- und Schlüsselkompetenzen, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz.»

«Sensibilisierung für Textiles, kreative Auseinandersetzung mit Textilem, richtiges, ökonomisches Konsumverhalten gegenüber Textilien, Förderung der Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, Schulung der Motorik und der Wahrnehmung, Persönlichkeitsbildung, Gemeinschaftserziehung – soziales Lernen, individuelle Raumgestaltung, Kreativitätsförderung, Vernetzungsmöglichkeiten im Gesamtunterricht – fächerübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten.»

«Es wird betont, dass es grosse Unterschiede zwischen Stadt und Land gibt: Auf dem Land sollen den Kindern traditionelle ‹Handarbeitstechniken› beige-

bracht werden. In der Stadt kommt eher die kreative Förderung zum Einsatz. Alles muss hier schnell gehen und aktuell sein.»

«Kompetenzen sind komplexe Fähigkeiten, die sich aus richtigem Wahrnehmen, Urteilen und Handeln zusammensetzen können.»

«Ziele sind:
– Zuversicht, Selbstbewusstsein und Verständigungsbereitschaft.
– Wahrnehmung der Bürgerrechte und -aufgaben sowie -pflichten.
– Urteilsfähigkeit in einer sich schnell wandelnden und komplexen Gesellschaft.
– Grundkenntnisse, politische und praktische Bildung, um sich in dieser Welt zurecht zu finden.»

Die Persönlichkeitsbildung scheint ein gesellschaftlich-politisches Bildungsziel zu sein, bei dem das Textile Gestalten einen wichtigen Beitrag leistet. Dieses Bildungsziel wurde am häufigsten genannt.
Eine Anmerkung der Dozentin aus Köln ist besonders erwähnenswert: Sie betont, dass die in Deutschland und insbesondere in ihrem Bundesland festzustellende Tendenz eines Fachabbaus finanzieller und ökonomischer «Natur» sei und nicht auf Grund von konzeptionellen Überlegungen geschehe. Die Omnipräsenz von Textilien im Leben der Menschen ist für sie Grund zur Legitimation des Fachs. Praktische Erfahrungen mit Textilien sind für sie ein Erfahrungsfeld sinnlicher und kultureller Wahrnehmung. Durch das Verschwinden des Fachs würde ein kulturelles und historisches «Gedächtnis» verloren gehen.
Die Frage nach der Fachentwicklung verknüpft sie mit «historischen Lagern»: Einerseits ist die Idee der Textilgestaltung im Sinne von Kunst (Tendenz der Integration in die Kunstpädagogik) festzuhalten. Diese Bewegung ordnet sie historisch der bürgerlichen Mädchenbildung zu. Andererseits wird in einer zweiten Idee an der Basisentwicklung von textilen Techniken (historisch für Unterschichten gedacht) festgehalten. Von ihr aus gesehen haben beide Ansätze keine Relevanz mehr. Sie sieht vielmehr, dass für die Schule neue Organisationsformen und Strukturen gebildet werden müssten: Textilunterricht wird dort sowohl als alltagskulturelle Disziplin eingebunden werden als auch eigenständiger Fachbereich bleiben. Unterschiedliche Schwerpunkte und Themenkreise könnten eine neue Fachaufteilung ergeben.
Interessant ist der Vergleich zwischen Köln und Graz: Die Befragte aus Graz betont die unterschiedlichen «Bedürfnisse» Stadt – Land. Für sie gibt es die zwei Kategorien, die Köln als historisch einstuft, auch gegenwärtig noch. Auch in dieser Antwort fällt aus Österreich eine Theorieabstinenz auf.

4.2.5 Künftige Fachentwicklungen

Mit der abschliessenden Frage sollten die Teilnehmenden der schriftlichen Umfrage festhalten, was die wichtigsten (gesellschaftlichen und sonstigen)

Einflüsse und Veränderungen im Fach sind, auf die mit einer zukünftigen Entwicklung des Fachs reagiert werden muss. Die Einflüsse und möglichen Konsequenzen für das Fach wurden so beschrieben:

Instit.	*Die wichtigsten (gesellschaftlichen und sonstigen) Einflüsse und Veränderungen*	*Die Konsequenzen dieser Einflüsse und mögliche Veränderungen für das Fach*
Köln	Entmaterialisierung der Kultur: In einer Informations- und Erlebniskultur spielen kulturelle Werte kaum noch eine Rolle. Ob das Fach Textilgestaltung diesem Trend folgen soll, ist sehr zu bezweifeln. Wichtige künftige Fragen wären Fragen zu Nachhaltigkeit und Qualitätserfahrung.	Das Erlernen textiler Techniken und das Gestalten mit Textilien sind wegen gesellschaftlicher, medialer und globaler Veränderungen nicht mehr gefragt. Der alltagskulturelle textile Fragenbereich und die Kompetenzvermittlung in ästhetischer Gestaltung sind die einzigen Bereiche des Fachs, die bleiben können. Vermutlich werden sich Schwerpunkte bilden und das Fach wird sich spalten und unterschiedlichen Disziplinen zugeordnet, etwa mit anderen Modulen in eine Disziplin Gesundheits- und Lebenswissenschaften.
Flensburg	Zunahme der Selbstverantwortung in der Gestaltung des individuellen Lebensentwurfs in einem hochkomplexen Umfeld.	Das Fach muss auf ausserschulische und lebenslange Herausforderungen vorbereiten. Im Prozess des Machens werden Erfahrungen und Bewusstwerdungen erworben, die lebenslang, sowohl in beruflichen als auch ausserberuflichen Lebensweltbezügen, unverzichtbar sind (Konzept «Ästhetische Förderung»). Das Fach schafft Lern- und Entwicklungschancen.
Oldenburg	Neue Vorstellungen von Ethnizität und Geschlecht: Transkonzepte. Favorisierung kollektiven Handelns. Veränderungen in Ökologie und Ökonomie (auch in Bezug auf die Veränderung des Arbeitsbegriffs) im Zeichen der Globalisierung. Veränderungen der Kommunikationsgewohnheiten. Veränderungen der Wissensproduktion durch digitale Netze. Technische Innovationen wie Smart Clothes, High-Tech-Textilien, Wearable Electronics usw. führen zu verändertem Umgang mit Textilien und Bekleidung.	Das Fach wird sich vielperspektivischer (auch theoretischer), und an zeitgenössischen gesellschaftlichen Problemen ausgerichteter orientieren müssen. Es muss die Potenziale, die aus der Allgegenwart von Textilien und den explorativen, experimentierenden Formen, die kulturelle Bildung bietet, bewusster nutzen.
Dortmund	Zunehmende Arbeitslosigkeit, zunehmende Technisierung. abnehmender Bildungsstand, zunehmende Virtualität des Lernens, d.h. Einschränkungen der Material- und Objekterfahrungen.	Ästhetische Bildung/Forschung/Erziehung bietet die Möglichkeit, relevantes Wissen ganzheitlich und im Wesentlichen selbstbestimmt zu erwerben. Förderung der Ich-, Sach- und Methodenkompetenz durch offenere Lernformen, dadurch Fähigkeit und Fertigkeit, sich dem alltäglichen Leben zu stellen. Materialerfahrungen sammeln.

Instit.	*Die wichtigsten (gesellschaftlichen und sonstigen) Einflüsse und Veränderungen*	*Die Konsequenzen dieser Einflüsse und mögliche Veränderungen für das Fach*
Innsbruck	Die steigenden Anforderungen in verschiedenen Berufen verlangen die Entwicklung und Förderung besonderer Fähigkeiten wie vernetztes Denken, Flexibilität, Einsicht in Zusammenhänge, selbstständiges Arbeiten und Entwicklung kreativer Problemlösungsstrategien. Textiles Werken kann damit einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung unserer technisierten Welt leisten, wobei gleichermassen alle Wahrnehmungsebenen – Kopf, Herz und Hand – berücksichtigt und gefördert werden. Denn die Hand ist das Werkzeug der menschlichen Intelligenz.	Das alte Denkmuster – «Textiles Werken beinhaltet nur die Vermittlung von Techniken wie Stricken und Häkeln» – muss durch Forschungsprojekte widerlegt werden. Das Wichtigste bleibt dabei das Erkennen der Zusammenhänge und die Erziehung zu kritischem Verhalten und Handeln. Denn die nächste Generation benötigt eine ganzheitliche Grundausbildung, um in einem sich wandelnden Arbeitsfeld flexibel zu sein. Dem jungen Menschen von heute muss sowohl das kognitive Lernen als auch emotionales Erfahrungslernen ermöglicht werden. Lernen möge als Investition in die persönliche Zukunft begriffen werden, um mit eigenen Beinen, wenn nötig, auch ausserhalb der jeweiligen gesellschaftlichen Norm, stehen zu können. Mit einem Zitat von Erich Fried wird das Anliegen unterstrichen: «Die Zukunft liegt nicht darin, dass man an sie glaubt oder nicht an sie glaubt, sondern darin, dass man sie vorbereitet».
Graz	Entwicklung in Richtung einer Wegwerfgesellschaft. Material ist sehr teuer und kaum mehr zu bekommen. Kinder haben keine Vorbilder mehr. Es gibt kaum noch Grossmütter die Handarbeiten anfertigen. Der Begriff «Handarbeit» hat eigentlich einen negativen Touch.	Trotz all dieser negativen Einflüsse sehe ich mein Fach als sehr positiv: Kreativitätsförderung, Vermittlung von Techniken, die einer schönen und sinnvollen Freizeitgestaltung dienlich sind, Wertschätzung und Werthaltung gegenüber einer selbst hergestellten Arbeit.
Freiburg	Gehirnforschung: vor allem mit Erkenntnissen zum Frühlernen, Neurobiologie, Lernforschung. Weiterentwicklung der Technik: Multifunktionalität von Textilien und Bekleidung. Medien: Textilien/Bekleidung/Mode als Subjekt der multimedialen Vermittlung. Globalisierung und politisches Zusammenwachsen (am Beispiel Textil/Mode exemplarisch darstellbar). Interdisziplinarität. Sich immer schneller wandelnde und sich weiter diversifizierende und global agierende Gesellschaft. Durch die Eingliederung des Textilunterrichts in Fächerverbünde ist die Konkurrenzsituation für textile Unterrichtsinhalte verschärft worden.	Handlungsorientierung, Problemorientierung, Projektorientierung, um Lebens- und Berufsfähigkeit zu erreichen. Aktuell relevante Themen mit hohem allgemeinem Bildungswert und Lebensweltbezug für Schüler. Textillehrkräften sollten ihren Schülern multimedialen Einblick in die Fashionshows von Paris und Mailand bieten, und die Funktionsweise der neuesten wärmespeichernden Textilien erklären können. Eine mehrperspektivische Betrachtungsweise des Textilen ist erforderlich, was einen hohen Anspruch an die Informiertheit der Lehrkräfte stellt. Vermittlung textil- und bekleidungstechnologischer und bekleidungsphysiologischer Inhalte und der Einbezug neuer Medien. Die Fachpraxis hinkt zurzeit mit ihren Prozessen und Produkten einer zeitgemässen modisch-ästhetischen Aussage eindeutig hinterher.
Paderborn	Kognitiv-rationale Bildungsstandards nach Pisa, neurobiologische Erkenntnisse, Differenz und Varianz in der Gesellschaft	Synergieeffekte aller didaktischen Zugänge

Die Antworten auf die Tendenzen einer möglichen Fachentwicklung fallen sehr heterogen aus:

Die Dozentinnen aus Köln und aus Dortmund sehen eine Entmaterialisierung der Kultur voraus, die eine Einschränkung der Material- und Objekterfahrungen mit sich bringen wird. Wie das Fach auf diese Entwicklung reagieren

könnte, wird allerdings je gerade entgegengesetzt beurteilt. Die Dozentin aus Köln befürchtet, dass das praktische Tun mit textilem Material nicht mehr gefragt sein wird, höchstens noch in ästhetisch-gestalterischer bzw. alltagskultureller Hinsicht. Den Antworten aus Flensburg und aus Dortmund zufolge bietet das Fach hingegen den Raum an, in dem noch Materialerfahrung gesammelt werden kann und das darum seine Bedeutung weiterhin behalten wird.

Freiburg, Innsbruck, Dortmund und Flensburg schreiben dem Fach die Aufgabe zu, die Heranwachsenden auf lebenslange Herausforderungen vorzubereiten, sie ganzheitlich in ihrer Ich-, Sach- und Methodenkompetenz zu fördern, ihnen Lern- und Entwicklungschancen zu schaffen, damit sie lebensfähig werden. Die ganzheitliche Grundausbildung wurde bereits mit dem pädagogischen Wert der «Persönlichkeitsbildung» des Fachs angesprochen. Dieses Ziel scheint gerade im Hinblick auf zukünftige gesellschaftliche und sonstige Veränderungen wichtig zu sein. Im Rahmen des Fachs können die Heranwachsenden lernen, «auf eigenen Beinen zu stehen», auch im ausserschulischen Bereich.
Eine weitere Tendenz einer möglichen Fachentwicklung wurde von den Dozentinnen aus Freiburg und Oldenburg aufgegriffen. Sie unterstreichen, dass das Fach zukünftig vielperspektivischer sein sollte und sich vermehrt an aktuell relevanten Themen mit hohem allgemeinem Bildungswert orientieren müsste. Aufgrund der schnellen Weiterentwicklung der Technik werden Textilien multifunktional und zum Subjekt der multimedialen Vermittlung. Laut der Dozentin aus Freiburg hinkt die Fachpraxis «mit ihren Prozessen und Produkten einer zeitgemässen modisch-ästhetischen Aussage eindeutig hinterher».
Die Antwort aus Graz geht auf keine der von den anderen genannten Tendenzen ein. Sie ist subjektiv einzuordnen: «Trotz dieser negativen Einflüsse sehe ich mein Fach als sehr positiv». Es wird nicht auf die Frage Bezug genommen, da weder Konsequenzen auf die gesellschaftlichen Einflüsse, noch mögliche Veränderungen für das Fach genannt werden. So werden nur die Fachinhalte noch einmal aufgezählt und wiederum nur diejenigen des Bereichs «praktisches Tun», z.B. das Vermitteln von Technik.

4.2.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die ausführliche schriftliche Befragung von Lehrpersonen an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen Deutschlands (Paderborn, Flensburg, Oldenburg, Köln, Dortmund und Freiburg i. Br.) und Österreichs (Graz und Innsbruck), an denen Fachdidaktik für Textiles Gestalten gelehrt wird, gibt einen guten Überblick über den Ist-Zustand der Ausbildungsinstitute im deutschsprachigen europäischen Raum: Insgesamt haben Lehrbeauftragte bzw. Dozentinnen/Professorinnen und Dozenten/Professoren von acht Institutionen die Fragen beantwortet. Aus Deutschland sind Bundesländer von Nord bis Süd vertreten, aus Österreich haben zwei Dozierende geantwortet. Die

Ergebnisse zeigen, auf welcher didaktischen Basis in den deutschsprachigen Nachbarländern angehende Lehrkräfte ausgebildet werden und welche textildidaktischen Modelle in Lehre und Forschung einfliessen. Während in Deutschland sozialwissenschaftliche Perspektiven und Theorien explizit in die Fachausbildungsprogramme integriert sind, geht aus den vorhandenen Unterlagen aus Österreich hervor, dass dort gestalterisches Handeln/Tun/die gestalterische Tätigkeit im Vordergrund steht und in geringerem Masse von theoretischen Reflexionen begleitet wird.

Die Ergebnisse zeigen, wie in den unterschiedlichen Bundesländern der Fachbereich «Gestalten» gewichtet wird. Weiter werden die Fachmodelle erläutert, welche die Dozierenden in ihrer Lehre implizit und explizit anwenden. Die Auflistung der Fachmodelle zeigt, worauf die Ausbildungsprogramme ausgerichtet sind. In den Antworten der Dozierenden kommen alle sechs Fachmodelle, von denen auch im vorliegenden Zusammenhang ausgegangen wird, zur Sprache.

Unterschiedliche Fachbezeichnungen verweisen auf eine Vielfalt von Fachideen, Konzeptionen und Umsetzungsvarianten. Die deutschen Bundesländer waren und sind bekanntlich bisher in Schul- und Bildungsfragen relativ autonom. Einzelne Personen können ein bestimmtes Fachmodell rezipieren, umsetzen und damit die Tendenzen der Fachentwicklung bestimmen. Das Gemeinsame ist die Ausbildungsstruktur innerhalb eines Bundeslandes. Darüber hinaus besteht jedoch Lehrfreiheit, was bedeutet, dass einzelnen Lehrpersonen bzw. deren Berufserfahrung und den damit einhergehenden Denkstilen relativ grosse Bedeutung für Lehre und Unterricht zukommt. Es erstaunt daher nicht, dass jeweils bei einer Person Elemente aus verschiedenen Fachmodellen genannt werden.

Interessant ist die Beobachtung, dass die Vertreterinnen der wissenschaftlich ausgerichteten Ausbildungskonzepte eine differenziertere Vorstellung über mögliche Fachentwicklungen äussern. Unbestritten scheint die Idee der Verknüpfung und Einbindung von verschiedenen Aspekten und/oder Dimensionen mit der textilen Sache zu sein. Welche Verknüpfungen jedoch gemacht werden und inwiefern dabei die Eigenständigkeit des Fachs als Disziplin eine Rolle spielt, scheint sehr unterschiedlich zu sein.

In Deutschland zeigt sich ein Nord-Süd-Unterschied: Freiburg i.Br. situiert Textiles Gestalten bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. Mit der Ankoppelung an «Haushalt» wird auch eine traditionelle Zuordnung zu den ehemals klassischen Mädchenfächern impliziert. Flensburg ordnet das Fach «Kunst und Musik» zu, was eine ganz andere Ausrichtung als die traditionell zweckorientierte ergibt. Oldenburg wiederum macht den Bezug zu der Kultur und der Kulturwissenschaft. Mit einem vielperspektivischen Blick hat dabei das Textile als Teil der Alltagskultur seinen Ort.

4.3 Auseinandersetzung um die Verankerung der Gestaltungsfächer: Spuren von Fachmodellen in zwei bernischen Lehrplänen

4.3.1 Lehrpläne als Offizialisierung pädagogischer Strömungen

In Lehrplänen werden Lernziele allgemein pädagogischer sowie fachspezifischer Art festgeschrieben. Als edierte Texte mit offiziellem Charakter haben sie die Funktion, bestimmte Inhalte sowie die Art und Weise von deren Vermittlung gegenüber einer bildungspolitischen Öffentlichkeit zu legitimieren und Leitlinien für das Handeln der Lehrkräfte im Unterricht zu definieren. Dabei wird sowohl eine bestimmte Vorstellung pädagogischen Handelns als auch eine bestimmte fachspezifische Sicht auf den zu vermittelnden Stoff und dessen gesellschaftliche Bedeutung von behördlicher Seite bestätigt. Unweigerlich transportieren diese Dokumente explizite und implizite Deutungen der Autoren, die sie verfasst haben. Doch auch die Logik der behördlichen Anordnungen bezüglich der Entstehung dieser Dokumente bildet sich darin ab: Was sind die politischen Vorgaben? Wer wird angehört? Welche Literatur wird beigezogen? Wie wird der Lehrplantext erarbeitet und welche Entscheidungsverfahren kommen dabei zum Zug?

Besonders bedeutsam sind diese Mechanismen, wenn die Erarbeitung solcher Dokumente in Zeiten des Umbruchs fallen und wenn es darum geht, Fächer neu zu konzipieren und dabei unterschiedliche Interessen zu berücksichtigen. Weil die in den Gestaltungsfächern in den 1980er und 1990er Jahren der Fall war, lohnt sich ein genauer Blick auf den Entstehungsprozess von zwei Dokumenten, die schliesslich – und bis heute – für die Lehrerinnen und Lehrer handlungsleitend sein sollten. Inwiefern sie dies auch tatsächlich waren und sind, ist eine Frage, die empirisch zu beantworten ist: Welche Bedeutung hat der Lehrplan für Unterrichtende in der Praxis? Exemplarische Antworten darauf finden sich in Kapitel 4.4. Der nachfolgende Versuch, rekonstruktiv einige Einblicke in den Prozess der Entstehung und dessen Spuren im Ergebnis zu gewähren, trägt vielleicht auch zur Klärung der Frage bei, warum Lehrpläne, diejenigen, die sie im täglichen Unterricht umsetzten sollen, zuweilen etwas ratlos lassen.

Um zu rekonstruieren, welche fachdidaktischen und pädagogischen Vorstellungen in die beiden kantonalbernischen Lehrpläne von 1983 und 1995 eingeflossen sind und wie sich die Auseinandersetzungen zwischen den gestalterischen Teilfächern abgespielt haben, wurden vorerst zwei Experteninterviews mit Autorinnen der beiden Lehrpläne durchgeführt. Dabei interessierte in erster Linie, welche Fachmodelle und Vorstellungen vom Sinn des Fachs die Erarbeitung der Lehrpläne prägten. Die Gespräche zeigen freilich nicht nur, inwiefern die Dokumente Ausdruck expliziter und impliziter Theorien sowie

der persönlichen Handschrift der Autorinnen und Autoren sind, sie machen auch deutlich, wie komplex der Prozess von Definition und Kompromissbildung, zum Beispiel bezüglich der Fachbezeichnungen, auf der Ebene eines offiziellen Dokuments ist – und wie einmal gesetzte Definitionen die Auseinandersetzung um die Positionierung und Weiterentwicklung der Teilfächer prägen und neue Fragen aufkommen lassen. Angesichts des daraus entstehenden begrifflichen und inhaltlichen Klärungsbedarfs wurden zwei weitere Interviews durchgeführt mit je einem Vertreter des Fachs «technisches Gestalten» in Bern und kontrastiv dazu mit einem Vertreter der Werkausbildung in Zürich. Dabei ging es insbesondere um die Frage des Fachverständnisses sowie um die Frage, inwiefern eine sinnvolle Zusammenarbeit der Gestaltungsfächer möglich ist und wo die Ursachen von Konflikten liegen könnten.

4.3.2 Vom «Handarbeiten» der Mädchen zum Bildungsauftrag für alle

In den Lehrplänen der 1970er Jahre wurden unter der Rubrik «Handarbeiten» keine allgemeinen pädagogischen oder didaktischen Ziele genannt, sondern lediglich Techniken oder Gegenstände aufgezählt, die im Unterricht hergestellt werden sollten. Das Fachverständnis, wie es bis 1983 in den Lehrplänen vorkam, stammte denn auch aus den unmittelbaren Nachkriegsjahren (vgl. Kapitel 2.1). Nun sollte ein Bildungsauftrag formuliert werden, den sich die befragte Mitverfasserin des 1983er-Lehrplans in folgenden Worten vergegenwärtigt:

«Es ging darum, sowohl die Mädchen als auch die Knaben, das war entscheidend, vorzubereiten auf die häusliche Tätigkeit in weitem Sinne. Also nicht nur um Einkaufen, oder nicht bloss Freizeitgestaltung oder nicht ausschliesslich technisches Verständnis fördern, sondern breit, also Ziele so zu verstehen und die Lehrangebote so zu gestalten, dass sie hilfreich sind für das Leben im privaten Bereich, sage ich einmal.»

Hier wird deutlich, dass die Formulierung eines pädagogischen Auftrags eng damit verbunden war, dass das traditionelle Handarbeiten für Mädchen überholt war und das Fach somit auf eine neue Legitimationsbasis gestellt werden sollte. Auf die Frage, welches pädagogische Modell hinter dieser neuen Lehrplanausrichtung steht, zeigt sich, dass theoretische Grundlagen und entsprechende Konzeptionen weitgehend fehlten:

«Wir mussten uns das alles erarbeiten und selber zusammenstellen, und das ist wahrscheinlich auch der Punkt, weshalb der Lehrplan sich schlecht verkaufte, auch bei den Experten. Es steht kein Modell, das alle überzeugt hätte, dahinter. Ich würde jetzt die Hypothese aufstellen, das war nicht nur in unserem Fach so, das war auch in anderen Fächern genau gleich.»

Die Verfasserinnen des Kapitels «Handarbeiten/Werken textil» orientierten sich daher an unveröffentlichten Empfehlungen zur Ausarbeitung von Lehrplänen für die Ausbildnerinstitute, welche 1981 von der Vereinigung der Lehrkräfte an Handarbeitslehrerinnen-Seminaren gesamtschweizerisch verabschiedet wurden. Daneben habe es, so die interviewte Lehrplanautorin, nur wenig Literatur gegeben, die hilfreich gewesen wäre. So wurden Beiträge zur Fachdidaktik aus Deutschland und Österreich, die etwa in der Fachzeitschrift «Textil und Unterricht» publiziert wurden, bei der Erarbeitung des Lehrplans einbezogen. Die interviewte Lehrplanautorin nennt Beiträge der Autorinnen Bleckwenn und Löhrer (vgl. Kapitel drei), die das Mehrkomponentenmodell zusammenfassend dargestellt und mit Beispielen für die Praxis ergänzt haben.[10]

4.3.3 Der gesamtschweizerische Kontext: Die Einführung der Koedukation

Der gesellschaftspolitische Kontext des neuen Bildungsauftrags, der gleichermassen für beide Geschlechter gelten sollte, war seit fast anderthalb Jahrzehnten die Diskussion über Chancengleichheit und Koedukation. So setzte die Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz 1969 eine Pädagogische Expertinnenkommission ein,

«die sich drei Jahre lang mit der Mädchenbildung beschäftigte. Die Begriffe ‹Chancengleichheit› und ‹Emanzipation› wurden diskutiert, und man kam zu dem Ergebnis, dass Mädchen wegen fehlender Lektionen in naturwissenschaftlichen Fächern intellektuell und in Hinblick auf eine Berufsbildung benachteiligt seien und dass dies durch Kompromisse in der Lektionentafel Handarbeit und Hauswirtschaft auszugleichen sei» (Ohlsen 2001, S. 131).

Diese Forderung löste eine Diskussion in verschiedenen Kantonen aus, die schliesslich zu Schulreformen und unter anderem auch zu neuen Lehrplänen für die Volksschule führten. Bedeutsam war dabei nicht zuletzt die feministische Kritik gegenüber dem traditionellen Rollenbild, welches mit dem «Mädchenfach» transportiert und verankert wurde.
Zwischen 1976 und 1981 erarbeiteten Ausbildnerinnen für das «textiles Werken» genannte Fach einen Vorschlag für einen Lehrplan für Handarbeitslehrerinnen-Seminaren, wie die damaligen Ausbildungsinstitute hiessen. Insgesamt waren vierzehn Vertreterinnen von Ausbildungsinstitutionen aus 11 Kantonen der Deutschschweiz beteiligt. Mit dem Lehrplanentwurf für «textiles Werken» sollte ein Beitrag zu den allgemeinen Reformbestrebungen an den damaligen Handarbeitslehrerinnen-Seminaren geleistet werden. Die interviewte Autorin des bernischen 1983er-Lehrplans war ebenfalls Mitautorin dieses schweizerischen Dokuments. Sie erläuterte im Gespräch, welche Einflüsse dem schwei-

[10] Wie die genannten Autorinnen wird im Berner Lehrplan denn auch von «Aspekte» gesprochen, wo im Mehrkomponentenmodell die Rede von «Komponenten» ist.

zerischen Entwurf Ende der 1970er Jahre und Anfangs der 1980er Jahre aus ihrer Sicht zugrunde lagen:

«Zuerst einmal das traditionelle Modell, d.h. die Vorbereitung auf die Hausfrauentätigkeit. Dann hat man bemerkt, dass viele Frauen nicht mehr selber etwas produzieren, sondern einkaufen. Also ist das Modell der Konsumentenerziehung sehr wichtig geworden. Man wollte die Mädchen als Konsumentinnen vorbereiten. Was damals vor allem hiess: Gut einzukaufen.»

4.3.4 … bleibt auf halbem Weg stecken

Gemäss der Schilderung der Lehrplanautorin des bernischen 1983er-Lehrplans schwingt noch immer eine stark geschlechtsspezifische Unterscheidung mit: Die Schülerinnen sollten in der Schule das Preis-Leistungsverhältnis im Hinblick auf den Alltag als Hausfrau vernünftig beurteilen lernen. Zugleich klingt der wirtschaftliche Aspekt aus dem Mehrkomponentenmodell an, das auch die «Allgemeine Zielvorstellungen» (vgl. schweizerischer Lehrplan 1981, S. 5) massgeblich beeinflusst hat. So heisst es dort:

«Der Selbstversorgerhaushalt tritt zugunsten der Konsumgesellschaft in den Hintergrund, ohne allerdings bedeutungslos zu werden. Der Mensch hat sich im Zusammenhang mit Werken nicht nur mit technischen, sondern auch mit gestalterischen (ästhetischen) und gesellschaftlichen Aspekten auseinanderzusetzen.»

Während die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in Bezug auf das Konsumverhalten wahrgenommen wird und die Konsequenzen daraus gezogen werden, kommt in den «Allgemeinen Zielvorstellungen» eine eher zurückhaltende Vorstellung von Emanzipation – beider Geschlechter – von tradierten Rollen zum Ausdruck:

«Im Hinblick auf den Werkunterricht für Mädchen und Knaben wird von folgenden Vorstellungen ausgegangen:
– eine absolute Rollenteilung zwischen Mann (‹Berufstätigkeit›) und Frau (‹Haushaltführung›) ist zwar nicht mehr anzustreben, realistischerweise wird aber für die Mehrheit der Frauen mindestens während längerer Zeiträume die Haushaltsführung den Rollenschwerpunkt bilden. (…) Für Knaben besitzt innerhalb dieser Wertvorstellungen das Textile in folgender Richtung eine ansehnliche Bedeutung:
– Ebenso wie für Mädchen ist textiles Werken ein Beitrag zur Lebensbewältigung (Vorbereitung auf die Konsumgesellschaft, Selbstentfaltung, Selbsthilfe).
– Die Auseinandersetzung mit dem Textilen soll beim Knaben das Verständnis für die textile Arbeit im Haushalt und die hervorragende Bedeutung des Textilen für Wohnung und Kleidung wecken und vertiefen sowie die Bereitschaft zur Mithilfe im Haushalt fördern» (ebd., S. 6).

Die etwas zaghaften Schritte in Richtung Gleichstellung machen die Koedukation mit ihrer Einführung teilweise gleich wieder rückgängig:

«Den Mädchen soll deshalb im Vergleich zu den Knaben eine differenziertere Ausbildung im Textilen zukommen.» Und: «Aufgrund dieser Rolleneinschätzung, der Einschätzung ökonomischer Gegebenheiten in einem durchschnittlichen Haushalt sowie den Zielsetzungen des allgemeinen Werkunterrichts ist anzustreben, dass nicht nur Kenntnisse in den angesprochenen Dimensionen und rudimentäre Produktionserfahrungen vermittelt werden, sondern die Mädchen befähigt werden, funktions- und bedarfsgerechte textile Gegenstände herstellen zu können» (ebd., S. 6).

Grundsätzlich wäre es auch möglich gewesen, das eine, das andere oder beide zuvor geschlechtstypischen Fächer für alle gleichermassen als obligatorisch zu erklären oder als Wahlfächer anzubieten. Damit wäre auch den Knaben eine Orientierung an bisher weiblich konnotierten Tätigkeiten ermöglicht worden. Tatsächlich wurde aber in der hier vorliegenden Vorstellung von Koedukation der Fächerkanon für beide Geschlechter erweitert, ohne bestehende Zuschreibungen aufzuheben. Dies ist nicht nur deshalb problematisch, weil geschlechtsspezifische Rollenvorstellungen aufrecht erhalten bleiben, sondern auch, weil der Textilunterricht auf den reproduktiven Aspekt reduziert wird. Damit wird zum einen das pädagogische Potenzial für beide Geschlechter ausgeblendet und zum andern in gewisser Weise ein noch heute wirksames Modell vorweggenommen, wonach Emanzipation von tradierten Rollen so verstanden wird, dass Frauen zwar erwerbstätig sein sollen, zugleich aber für den reproduktiven Bereich zuständig bleiben.

Zwischen allgemeinem Bildungsauftrag und unmittelbarem Nutzen

Das Gespräch mit der Lehrplanautorin zeigt, wie sich die Fachbegründung auf gesamtschweizerischer Ebene auch weg bewegt vom traditionell den Hausfrauen zugeordneten «Handarbeiten», wo die reine Nützlichkeit für den Haushalt im Zentrum stand, zu allgemeinbildenden pädagogischen Inhalten. So sollen Kinder und Jugendliche in der Freizeit zu «sinnvollen» Beschäftigungen angeleitet werden. Doch auch in diesem Zusammenhang schwingt das traditionelle Bild der künftigen Mütter wie selbstverständlich mit: «Es war so eine Mischform: Vorbereitung auf die Hausfrauentätigkeit als produzierende Frau, und Vorbereitung auf die Tätigkeit als einkaufende Frau. Und das dritte dann, Vorbereitung für die Tätigkeit als Freizeitgestalterin.»

Offensichtlich gab es in der damaligen Diskussion kulturell und regional geprägte Unterschiede: Während die Vertreterinnen der Ostschweizer Kantone eher das Modell der Konsumentinnenerziehung vertraten, hätten die nordwestschweizerischen Kantone vor allem das Modell der Freizeittätigkeit favorisiert. Diese unterschiedliche Gewichtung interpretiert die Befragte vor dem Hintergrund unterschiedlicher historischer Entwicklungen:

«Also, das ist eine Hypothese, ich kann nicht sagen, ob es so stimmt. Ich denke, in der Westschweiz hat man eine Kultur, die aus dem bäuerlichen Milieu stammt und davon geprägt ist. Die Materialien, das, was auf dem Bau-

ernhof anfällt, regt an, etwas Schönes zu produzieren (…) Die Ostschweiz ist mehr geprägt durch Industrialisierung, oder? Also, etwas muss möglichst kostengünstig hergestellt werden.»

Trotz unterschiedlicher regionaler Hintergründe, die de facto wohl etwas komplexer waren, zeigt sich in den Empfehlungen der gesamtschweizerischen Arbeitsgruppe eindeutig das Bestreben, das Fach auf ein allgemeinbildendes Fundament zu stellen, wenn auch Relikte des traditionellen Rollenmodells oder der Orientierung an reinem Nutzen bestehen blieben. Die gesamtschweizerische Empfehlung hat die Arbeiten am Berner Lehrplan sicher insofern geprägt, als die Absicht übernommen wurde, ein Fachverständnis zu generieren, das über das traditionelle Mädchenhandarbeiten hinaus reicht, dieses in einer Vorstellung von Allgemeinbildung zu implementieren und traditionell männlich konnotierte Tätigkeitsfelder einzubeziehen. Als Ergebnis einer Auseinandersetzung zwischen unterschiedlichen Vorstellungen in Bezug auf die Koedukation und auch auf pädagogische und didaktische Fachbegründungen war jedoch auch die gesamtschweizerische Empfehlung weit davon entfernt, eine für alle befriedigende Lösung zu präsentieren.

4.3.5 Textiles und nicht-textiles Handarbeiten/Werken im Berner 1983er-Lehrplan

Koedukation: Stundenabbau und Fächerkonglomerat

Im Gegensatz zu den etwas zögerlichen und inkonsequenten Schritten in Richtung Koedukation, welche die gesamtschweizerischen Empfehlungen prägen, hält der Berner 1983er-Lehrplan und die davon abgeleitete Stundentafel mit dem Prinzip der Wahlfreiheit für beide Geschlechter formal konsequent am Gedanken der Koedukation fest. Das bedeutete allerdings keineswegs, dass damit alle Probleme gelöst und die Geschlechter gleichgestellt waren. So transportierte die begriffliche und inhaltliche Festschreibung der Teilfächer «Handarbeiten/Werken textil», dessen Bestandteile sich je stark an traditionellen Rollenzuschreibungen orientierte, implizite Zuschreibungen, die auch die Auseinandersetzung um die Positionierung der Gestaltungsfächer prägte. Während der Textilunterricht auf eine lange obligatorische Schultradition zurück blickte, wurden die traditionellerweise Männern zugeordneten handwerklichen Tätigkeitsbereiche als obligatorische Schulfächer erst mit der Einführung der Koedukation auf der Primarstufe in den obligatorischen Fächerkanon für beide Geschlechter aufgenommen. Mit diesem Schritt der Zusammenführung zweier Bereiche entwickelten sich Spannungen und Missverständnisse zwischen Vertreterinnen und Vertretern beider Fächer, die geprägt waren von der unterschiedlichen Geschichte mit starken geschlechtsspezifischen Konnotationen: «Also, ursprünglich wurde ja das Fach so ausgerichtet, dass es die Mädchen auf ihre Hausfrauentätigkeit vorbereitet, dass

also das Mädchen im Haushalt die Arbeiten, die eben in der Familie anfallen, optimal verrichten kann.»

Während also das Teilfach «Werken textil» auf einer – trügerischen – Sicherheit einer bereits bestehenden Grundlage aufbauen konnte, versuchten die Vertreter des neu obligatorischen Fachs «Werken nicht textil», sich eine Begründungsbasis zu schaffen und diese zu etablieren. Um welche Fachinhalte und -begründungen handelte es sich dabei? In der Kunstgewerbeschule Zürich wurden seit den 1930er Jahren des 20. Jahrhunderts so genannte Werklehrerinnen und Werklehrer ausgebildet, die teilweise auch im Kanton Bern tätig waren, unter anderem als Ausbildnerinnen und Ausbildner. Zudem wurde mit dem Fachmodell «Handarbeit und Schulreform» an den Lehrerseminaren bis in die 1970er Jahre versucht, ein Verständnis von Handwerk zu vermitteln, bei dem analog zum Handarbeiten für Mädchen bestimmte Gegenstände, im Allgemeinen aus nicht textilen Materialien und nach standardisierten Vorgaben, hergestellt wurden. In diesem Unterricht bestand das oberste Ziel darin, einen funktionalen Gegenstand selber herzustellen. Dabei kam auch eine pädagogische Perspektive zum Ausdruck: Während mit dem Ansatz von Handarbeit und Schulreform eine Orientierung an den Werkstoffen dominant war (Papier, Holz und Metall), orientierte sich das Werkmodell an den heranwachsenden Kindern.

Diese Modelle unterscheiden sich tendenziell von den Ideen des «technischen Gestaltens», das im Kanton Bern seit den 1970er Jahren insbesondere von Zeichenlehrern vertreten wurde durch ihre Betonung der pädagogischen Bedeutung des «Tuns», während es beim technischen Modell primär um die Vermittlung eines Technikverständnisses geht. Dieses Modell wurde vor der Reorganisation der Lehrerbildung in den 1990er Jahren als Wahlfach an den Primarlehrerseminaren und am Höheren Lehramt gelehrt. Befragt nach der Bedeutung des «technischen Gestaltens» antwortet der interviewte Vertreter des «technischen Gestaltens» aus Bern: «Das Zentrale an dieser Fachidee ist, dass wir Menschen auf dieser Welt ohne diese tchnischen Objekte, Prozesse und Systeme nicht überleben können».

Damit drückt er aus, dass das neue Teilfach dem Ingenieurwesen näher steht als dem Gestalten im Sinne des Selber-Herstellens. Den Vertretern der unter der neuen Fachbezeichnung subsumierten Fächer war es nicht nur ein Anliegen, ihre Teilfächer zu legitimieren, sondern auch, sie in der Stundentafel der obligatorischen Schule unterzubringen. Zudem sollte auch zwischen «Zeichnen» und «Werken» klar unterschieden werden. Dazu der Interviewte: «Klare Trennung, klare Fachgefässe schaffen». Geradezu vorprogrammiert waren damit Konflikte mit dem früheren «Handarbeiten», dem die traditionelle Selbstverständlichkeit als «Mädchenfach» abhanden gekommen war. So prallten unterschiedliche Vorstellungen aufeinander, die unter einen Hut gebracht werden mussten. Die Lehrplanautorin spricht in diesem Zusammenhang von wenig Kompromissbereitschaft seitens der «Vertreter des technischen Modells», in welches das Textile integriert, oder besser dem es unter-

geordnet werden sollte. Sie erinnert sich, dass es ein «riesiger Machtkampf» gewesen sei. Es sei darum gegangen, das damals zwar noch «Werken» genannte Fach, das aber bereits stark geprägt war von der Idee des «technischen Gestaltens», zu institutionalisieren und zwar als einziges, übergeordnetes Modell. Koedukation sollte bedeuten, dass Frauen sich bisher männlich dominierten Gebieten anzupassen hätten. Wie tief verankert solche Zuschreibungen sind, zeigt sich darin, dass Männer selten, wenn auch zunehmend Interesse am weichen textilen Material zeigen (vgl. Studie Eichelberger 2003). Eine Tendenz der einseitigen Definition von Gleichstellung also, die vielfach auch in der Sprache zum Ausdruck kommt. So fragt Luise Pusch: «Wieso sind weibliche Bezeichnungen für Männer untragbar, männliche Bezeichnungen für Frauen jedoch nicht?» [11]

Die befragte Lehrplanautorin für textiles Gestalten führt aus, dass die unterschiedlichen Positionen in der Autorengruppe die Zusammenarbeit erschwert hätten. Die Vertreter des technischen Gestaltens hätten ihre Schwerpunkte ins Zentrum stellen und damit gleich «das Textile eliminieren» wollen. Doch so einfach sollte dies nicht möglich sein, denn wie die Lehrplanautorin zugleich hoffnungsvoll vermutete: «Ich denke, das kann nicht gelingen, weil das eine Kultur ist. Also, das ist in der Kultur verankert». Doch die Tendenz, die Fächer auf eine Weise zusammenzulegen, bei der das «textile Gestalten» zur bedeutungslosen Unterkategorie des «technischen Gestaltens» würde, drohte sich durchzusetzen. Auf die Frage nach entsprechenden inhaltlichen und konzeptionellen Vorstellungen der Auftrag gebenden Erziehungsdirektion erinnerte sich die befragte Lehrplanautorin weniger an «festgeschriebene» Konzepte als an die «unterschwellige» Vorstellung, dass eine Fächerzusammenlegung anzustreben sei, bei der sich die Vertreter des «Werken nicht-textil» ihre Position zu stärken suchten, indem sie das «textile» dem «technischen» Gestalten unterzuordnen versuchten. Als Kompromiss kam es zum Beschluss, die Fächer nach der Primarstufe zu trennen. Die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I hatten ab 1983 die Möglichkeit, zwischen den Fächern zu wählen und allenfalls Schwerpunkte zu kombinieren. Damit wurde die Koedukation konsequent umgesetzt, ohne dass allerdings korrigierend die möglicherweise sozialisationsbedingt getroffene Wahl des einen oder andern Fachs gezielt beeinflusst werden sollte.

Weil auch das «textile Gestalten» auf eine neue Fachbegründung gestellt werden musste, wurde im Zuge der Abkehr vom traditionellen «Handarbeiten» erstmals auf ein didaktisches Fachmodell Bezug genommen, indem im Lehrplan neben den Lehrinhalten auch Leitideen und Ziele aufgeführt wurden. Das für das textile Gestalten konzipierte Mehrkomponentenmodell von Mosenthin und Royl wurde nun also zum Strukturierungsprinzip der Gestaltungs-

[11] Vorher Handarbeiten und Handfertigkeit.

fächer für den Lehrplan 5. bis 9. Klasse. Dies bedeutete für das Fach einen Paradigmenwechsel, den die Lehrplanautorin so zum Ausdruck bringt:

«Es ging jetzt nicht mehr darum nur einen Socken flicken zu können, oder mit Linien gestalten zu können (…). Es ging um den wirtschaftlichen Aspekt, den gestalterischen Aspekt, es ging um den kulturellen Aspekt und es ging um den technisch-technologischen Aspekt. Und diese Aspekte wurden immer an einem Thema bearbeitet.»

Was hier als «die Aspekte» bezeichnet wird, entspricht den Komponenten, wie sie im Modell von Mosenthin und Royl skizziert sind. Damit ist die Idee verbunden, dass ein Unterrichtsthema aus verschiedenen Blickwinkeln diskutiert und anhand eines Objekts gestalterisch bearbeitet wird. Diese Idee war neu gegenüber dem vorangegangenen Volksschullehrplan, dem gemäss einfach ein für das traditionelle Fach typischer Gegenstand hergestellt wurde, ohne eine umfassende Vorstellung des Gestaltungsprozesses damit zu verbinden (vgl. Kapitel 2). Der Übergang vom Herstellen nützlicher Gegenstände zum pädagogisch begründeten Fach kam 1983 erstmals zum Ausdruck. Nun stellt sich die Frage, welche Auswirkung die Anlehnung des Gestaltungslehrplans an ein bestehendes Fachmodell hatte: Gelang es den Textilexpertinnen damit, sich gegen die Vereinnahmungsversuche der Vertreter des «technischen Gestaltens» durchzusetzen? Sollte das textile Fachmodell gar zur Leitdisziplin aller Gestaltungsfächer werden?

Konflikte um Fachinhalte und ihr Niederschlag in der Namensgebung

Trotz äusserlicher Anlehnung an das Mehrkomponentenmodell begannen die inhaltlichen Auseinandersetzungen um Fachbezeichnungen erst. Bei der Erarbeitung des Lehrplans wurden Grabenkämpfe zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Teilfächer ausgetragen, die zugleich den Charakter veritabler Geschlechterkämpfe annahmen. Der Begriff «technisches Gestalten» setzte sich vorerst nicht durch, sondern ein Begriff, der sich anlehnte an das Modell des «Werkens», das problemloser mit textilem Gestalten zu verbinden war als das Konzept des «technischen Gestaltens», bei dem der Aspekt der «Technik» denjenigen des «Gestaltens» dominierte.

Mit der Einführung des neu ausgerichteten Fachs wurde denn auch eine neue Bezeichnung eingeführt: «Textiles und nichttextiles Handarbeiten/Werken[12]». Dieses Begriffskonstrukt, das einen Kompromiss darstellte, hatte von 1983 bis 1995 Gültigkeit und zeigt den Konflikt, in dem sich das Fach befand. Die Textillehrerinnen waren mit der Bezeichnung eher zufrieden als die Vertreter des «nicht-textilen» Bereichs. Mit Bestrebungen wie «Werken ein Fach» (Katalog zur Ausstellung in der Berner Schulwarte 1988) sollte betont werden, dass nicht die verwendeten Materialien über eine Fachbegründung entschei-

[12] Vorher Handarbeiten und Handfertigkeit.

den sollten. Die Lehrplanautorin erwähnt, welche Vorgaben die Erziehungsdirektion zur Namensgebung machte:

«Der Kanton, das fällt mir eigentlich erst jetzt auf, der Kanton wollte einen Begriff. Also, das wurde auf der ED (Erziehungsdirektion des Kantons, Anmerkung der Verfasserin) entschieden. Es heisst Handarbeit und Werken, das wurde auf der ED entschieden (…) Die Vertreterinnen und Vertreter des nichttextilen Fachs, die haben sich gegen die Fachbezeichnung gewehrt auf der ED, aber die kamen nicht durch. Die ED wollte ein gemeinsames Dach.»

Die Erziehungsdirektion setzte daraufhin eine Arbeitsgruppe ein, welche die unterschiedlichen Positionen vertreten sollte. Der Auftrag bestand darin, einen neuen Fachlehrplan auszuarbeiten. Der Auftrag sei, so die Interviewte, sehr vage und unverbindlich gewesen. Von einem Zusammenführen oder einem Zusammenschluss sei nie die Rede gewesen. Eine schriftliche Aufforderung zu einem Zusammenschluss habe es nicht gegeben. Die Vorstellungen seien vielmehr sehr diffus gewesen: «Macht einfach, und liefert bis dann wieder etwas ab …»
In einem äusserst schwierigen Arbeitsklima musste also auf unstrukturierte Weise ein Lehrplan für die Volksschule entwickelt werden, der zu einem Kampf um die Anzahl Stunden und die Positionierung männlich und weiblich konnotierter Fächer wurde.
Wieso das Konzept des «Werkens» besser mit dem «textilen Gestalten» im Sinne des Mehrkomponentenmodells, aber auch anderer, teilweise erst später formulierter Fachmodelle wie dem handlungsorientierten oder dem ästhetischen Modell (vgl. Kap. 3) zu vereinbaren war, soll der Exkurs über das insbesondere in Zürich entwickelte Modell des «Werkens» illustrieren, der basiert auf einem Gespräch mit einem langjährigen Vertreter dieses Modells, einem Dozenten für Gestaltung und Kunst an der Fachhochschule Zürich.

Exkurs: Fachgeschichte Werken, eine Zürcher Alternative zum «technischen Gestalten»

In den 1970er Jahren etablierte sich die Abteilung «Gestalterische Lehrberufe» an der Zürcher Kunstgewerbeschule, deren Fachklasse für Werklehrer sich aus der Textilklasse herausgebildet hatte. In diesem Ausbildungsgang wurde jeweils ein Praktikum in einem Textilien produzierenden Betrieb gemacht. Die den Frauen in den 1960er Jahren neu sich erschliessenden Arbeitsfelder verlangten neue Ausbildungsinhalte. So wurden pädagogische und didaktische Ausbildungsanteile in der Fachausbildung zusammengeführt.
Parallel dazu wurde das so genannte Werkseminar angeboten. Hier konnten ausgebildete Lehrpersonen eine umfassende Weiterbildung im Gestaltungsbereich absolvieren. Der interviewte Dozent hat sowohl an der Fach- als auch an der Weiterbildungsklasse gelehrt. Der Befragte berichtet, dass erste Ausbildungskonzepte ab den 1970er Jahren entwickelt wurden. Im Vergleich zu Bern mit seiner Tendenz zum «technischen Gestalten» stellt sich die Frage,

welche Themen in den 1970er Jahren in Zürich diskutiert wurden und was den neu geschaffenen Ausbildungskonzepten zugrunde lag. Für den Interviewten ist die Werkausbildung «im ganzen zeitlichen Kontext zu sehen» und er will «dem industriellen Prozess auch einen gestalterischen Akzent mitgeben und dies bereits in der Schule anlegen.»

Wie in Bern war auch in Zürich bis in die 1970er Jahre das Handwerk dominierend. Der Gründer der Werklehrerausbildung hatte sich zum Ziel gesetzt ein bestimmtes Verständnis über «gutes (Kunst-)Handwerk», in die Volksschulen zu tragen. Diese Absicht lag also dem Anfang der Zürcher Werklehrerausbildung zugrunde. Doch es sollte nicht beim «guten Handwerk bleiben. Erst mit einem neuen Abteilungsvorsteher kamen ab 1972 weiterführende Modellideen in die Ausbildung; «Das Handwerk ist vorbei, jetzt geht's um's Gestalten», so der Interviewte.

Doch worum ging es dabei inhaltlich? Der neue Departementsvorsteher war Zeichenlehrer und selber gestalterisch und künstlerisch tätig. Er initiierte, dass neben dem Handwerklichen die Gestaltung einen höheren Stellenwert bekam. Doch was verstand er darunter? Für den interviewten Dozenten bedeutet «künstlerisch, dass Gedanken, Momente, Intentionen eingebracht werden.» In diesen Äusserungen kommen Parallelen sowohl zum handlungsorientierten als auch zum ästhetischen Modell des textilen Gestaltens zum Ausdruck. Obwohl die Modelle damals noch nicht unter dieser Bezeichnung vorlagen, verweisen die Analogien der pädagogischen Vorstellungen auf mehr Gemeinsamkeiten zwischen «Werken» und «textilem Gestalten» als zwischen letzterem und «technischem Gestalten».

Anders als früher, so der Interviewte, sei eine Thematik in all ihren Bezügen zum Unterrichtsgegenstand geworden. Dies erinnert stark an das Mehrkomponentenmodell (vgl. Kap. 3.2). Die Studierenden mussten mitdenken und ihre Ideen einbringen. Vorher war es beispielsweise darum gegangen, einen Stuhl nach einer Vorlage handwerklich tadellos nachzubauen (vgl. Handarbeit und Schulreform). Neu wurden verschiedene Blickwinkel einbezogen. Das Sitzen wurde in verschiedenen Zusammenhängen befragt. Der handwerkliche Aspekt war einer unter vielen. Eine neue Forderung war auch der Einbezug verschiedener Werkstoffe und Verfahren als Mittel zum Zweck. Der Begriff «Design» beschreibt das, was Anfang der 1970er Jahre in Zürich eingeführt wurde. Ein weiterer, wesentlicher Teil der Reform sei damals gewesen, dass nicht das Produkt, sondern der Mensch im Zentrum gestanden habe. Mit dem persönlichen Ausdruck sollte auch dem Gestaltungsgegenstand ein Gepräge verliehen werden und damit der gestaltende Mensch gefördert werden, denn das sei

«viel wichtiger als der vermittelte Stoff. Ich sage immer, der Stoff ist wichtig, damit wir zusammen in eine konstruktive Auseinandersetzung kommen. Du zeigst Interesse für das, ich habe Lust dir das zu vermitteln, aber das ist nur zwischen den Zeilen, die eigentliche Zeile ist, was auf der Ebene der Persönlichkeit abläuft, also was passiert bei dir als Studentin, was passiert bei mir als

Dozent, wenn wir uns mit dieser Sache auseinandersetzen. Welche Erkenntnisse und persönliche Entwicklungen stellen sich ein.»

Diese Aussagen verdeutlichen die pädagogischen Absichten, wie sie der Interviewte vertritt und wie sie der Ausbildung in Zürich zugrunde lagen. Die Auseinandersetzung mit der Sache soll als Prozess von Erkenntnisgewinn und Persönlichkeitsbildung wirken. Im Gespräch wird das Gestalterische immer wieder erwähnt, und damit ist laut dem Interviewten eine umfassende und breit abgestützte Vorstellung verbunden: «Gestalten heisst immer wieder auf Entscheide zurückkommen, hinterfragen, verwerfen, neue Aspekte einbeziehen und weiter suchen. Das ist die Triebfeder für immer neue Ideen und Kreationen.»
Es gehe im Gestaltungsunterricht nicht um eine bestimmte, vordefinierte Idee, verschiedene Faktoren müssten einbezogen werden, um zu einem gestalterischen Ausdruck zu gelangen. Der Befragte betont, dass dieser Prozess nicht auf den Bereich des Designs eingeschränkt bleibe. Letztlich gehe es um eine bestimmte Haltung: «Es ist eigentlich ein Ablegen des rein Handwerklichen zum Handwerk als gestalterische Methode und weiter zur konzeptionellen Gestaltung.»
Hier kommt zum Ausdruck, dass es bedeutsam ist, dass beim Gestalten nicht nur Vorstrukturiertes reproduziert wird, sondern dass gestalterische Prozesse auch mit Entscheidungen verbunden sind, warum und wie etwas gestaltet wird. Beim Unterrichten sei es wichtig, die beteiligten Menschen genau zu beobachten, wahrzunehmen, wie es den Beteiligten geht, welches Potenzial in ihnen schlummert. Das Beobachtete müsse kommuniziert und immer wieder überprüft, revidiert und ausgetauscht werden.
Allerdings war diese Idee von Werken nicht auf Zürcher Ausbildungsinstitute beschränkt. Der Ansatz des Problemlösens (Otto, 1976 u.a.), in dem fachspezifische Unterrichtsverfahren generiert wurden, die mit verschiedenen Unterrichtsinhalten verknüpft werden könnten, fanden auch Eingang in Ausbildungsgänge im Kanton Bern. Der Begriff des «Werkens» fand daher Eingang in den 1983er-Lehrplan, während ein latenter Konflikt zwischen textilem und technischem Gestalten bereits angelegt war, jedoch erst in der Begrifflichkeit des 1995er-Lehrplans deutlich wurde.

4.3.6 Hauptinhalte des 1983er-Lehrplans

Unter der Rubrik Leitideen und Richtziele wurde im 1983er-Lehrplan zum Fach «Handarbeiten/Werken» schliesslich festgehalten:

«Wir leben in einer Welt, die zu einem grossen Teil von Menschen gestaltet wurde und die aufgrund individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse ständiger Veränderung ausgesetzt ist. Bei dieser Gestaltung der Umwelt, den dabei auftauchenden Problemen und Möglichkeiten setzt der Unterricht im

Handarbeiten/Werken an. Er trägt auch dazu bei, dass die Schüler[13] die gemachte Umwelt besser verstehen.» (Lehrplan 1983, S. 1)

Hier wird einerseits der Kontext, in dem sich das Fach bewegt, betont, anderseits werden die Zielsetzungen des Unterrichtsfachs angesprochen. Gestalten impliziert ein aktives Eingreifen, ein bewusstes und sinngerichtetes Handeln. Offen bleibt dabei, welche Aspekte der Welt «besser verstanden» werden sollen und welche «ständigen Veränderungen» gemeint sind. Für das Fach textiles Gestalten tut sich mit diesem Begriff ein anderer Teil der Welt auf als für andere Bereiche des Gestaltens oder für andere Schulfächer. Oder geht es beispielsweise um umweltrelevante Fragen der Produktion und Entsorgung? Und inwiefern wäre dies gestaltungsspezifisch? Sollen die gesellschaftlichen Grundlagen sämtlicher Veränderungsprozesse in den Gestaltungsfächern abgehandelt werden? Auffallend ist bis hierher eine allgemein-abstrakte Herleitung des Fachs. Es stellt sich die Frage, ob dies zu den im selben Lehrplan angestrebten Inhalten passt.
Insgesamt soll ein Bezug zum Gesamtbildungsauftrag der Schule hergestellt werden. Die angestrebten «Beiträge zur kulturellen Erziehung» durch die beiden Fächer werden folgendermassen spezifiziert:

«Im Handarbeiten/Werken werden kulturelle Werke vorwiegend unter technischen und technologischen Aspekten betrachtet. Von Bedeutung sind aber auch ästhetische, wirtschaftliche und soziale Gesichtspunkte.
Richtziel: Durch die Arbeit an exemplarischen Werkproblemen, die verschiedenen Lebensbereichen aus Gegenwart und Vergangenheit entnommen sind, soll der Schüler Einsicht gewinnen in das Zusammenwirken kultureller Aspekte» (ebd.)

Bei einer grundsätzlichen Anlehnung an das Mehrkomponentenmodell werden hier die Aspekte unterschiedlich stark gewichtet. Der Begriff «Werkproblem» deutet hier zum ersten Mal auch die Methode der Unterrichtsgestaltung an. In den 1980er Jahren waren die «Problemlöseverfahren» stark im Gespräch. Sie lösten auch in der Geschichte der Fachvermittlung die Vorstellung einer reinen Anleitung ab (vgl. Kap. 2). Mit der Zielformulierung «Beitrag zur kulturellen Erziehung» werden die Bildungsabsichten des Fachs in den Kontext von geschichtlicher Gewordenheit und dem Gegenwartsbezug angedeutet, wie dies auch im kulturhistorischen Modell geschieht. Die Orientierung an der Lösung von Problemen wird – später – explizit von Strässer-Panny (handlungsorientiertes Modell vgl. Kap. 3.4) entwickelt.

«Beitrag zur ganzheitlichen Förderung»
«Wahrnehmen, Empfinden, Denken und manuelle Fähigkeiten können im Handarbeiten/Werken in ihrem Zusammenhang entwickelt werden. Dabei ist

[13] Im bernischen Lehrplan 1983 ist nur die männliche Form verwendet, darum steht in allen Zitaten ein Maskulinum.

das Erlernen von Verfahren, die richtige Verwendung von Werkstoffen, die Herstellung und die Benützung von Gegenständen zwar wichtig, aber sie dürfen nicht Selbstzweck sein. Entscheidend sind die Erfahrungen und Erkenntnisse, die der Schüler auf dem Weg zu seinem Werk gewinnt.
Das selbstständige Lösen von Problemen ist ein besonderes Anliegen. Es fördert Konzentration und Ausdauer. Überwinden von Schwierigkeiten schafft Freude und Selbstvertrauen. Dabei können auch die Grenzen der Eigenständigkeit erfahren werden. Die Fähigkeit, Probleme selbst oder zusammen mit andern Menschen zu lösen, gewinnt angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels an Bedeutung.» (ebd., S. 2)

Hier wird deutlich, dass ein prozess- und erkenntnisorientierter Unterricht gefördert werden soll, der den Lehrkräften Spielräume eröffnet und unterschiedliche Aufgabenstellungen und individuelle Problemlösungen der Schülerinnen und Schüler zulässt: Mit der Betonung der Teamarbeit kommt eine soziale Komponente ins Spiel. Sich mit andern zusammen um eine gute Lösung zu bemühen ist auch in andern Unterrichtsfächern eine für die 1980er Jahre typische Vorgabe.
Mit dem «Richtziel» wird die konkrete Handlungssituation im Unterricht beschrieben:

«Der Schüler soll durch den Erwerb von technologischen Grundkenntnissen und Fertigkeiten an vielfältigen Materialien, Werkzeugen und Verfahren seine manuellen Fähigkeiten entwickeln. Er soll lernen, ein Werkvorhaben zu planen und rationell auszuführen. Dabei soll er funktionale, konstruktive und ästhetische Gesichtspunkte angemessen berücksichtigen» (ebd.).

Technologische Grundkenntnisse und Fertigkeiten sollen an verschiedenen Materialien, Werkzeugen und Verfahren geübt, die manuellen Fähigkeiten sollen dabei entwickeln werden. Sowohl die Planung als auch die Ausführung eines Werks sollen von den Schülerinnen und Schülern selbstständig angegangen werden. Dabei werden wiederum weitere Dimensionen des Mehrkomponentenmodells aufgenommen.

«Beitrag zum sozialen Lernen»
«Unsere Gesellschaft wird u.a. geprägt durch zunehmende Arbeitsteilung und durch ein sich wandelndes Rollenverständnis von Mann und Frau. Dies verlangt vermehrt partnerschaftliche Zusammenarbeit. Individuelle und geschlechterspezifische Interessen und Bedürfnisse werden in den gemeinsamen Unterricht einbezogen» (ebd.).

In dieser Formulierung kommt weniger zum Ausdruck, was unter «sozialem Lernen» verstanden wird als vielmehr die Tatsache, dass die Thematik der Koedukation für das neue Fächerkonglomerat eine Herausforderung bleibt. Fachspezifische Bezüge werden allerdings keine hergestellt.

Das Richtziel lautet: «Der Schüler soll in der Auseinandersetzung mit individuellen und geschlechterspezifischen Bedürfnissen und Verhaltensweisen Bereitschaft zu partnerschaftlichem Verhalten entwickeln» (ebd.).
Ob der Unterricht eher zu «partnerschaftlichem Verhalten» beitragen soll, indem angehende Männer befähigt werden sollen, einen Knopf selber anzunähen oder angehende Hausfrauen, die Axt im Hause zu betätigen, bleibt offen.

«Beitrag zur Berufsfindung und Lebensgestaltung»
«Bei der Ausführung eigener Werkvorhaben erhält der Schüler die Gelegenheit, Prozesse der Herstellung von Produkten exemplarisch zu erleben. Ein gelungenes Werk wird ihn mit Genugtuung erfüllen; es vermag aber auch Interesse und Wertschätzung für die Arbeit und die Arbeitswelt zu wecken. Seine Erfahrungen und sein zunehmendes Können verleihen dem Schüler Impulse für die Gestaltung der Freizeit und fördern ihn in der Berufswahlreife.
Richtziel: Der Schüler soll Freude an eigenem Tun empfinden und dadurch zu einer positiven Einschätzung seiner Arbeit und der Arbeit von Mitmenschen und Vorfahren gelangen» (ebd.).

Die Idee der Freizeitgestaltung ist bereits im schweizerischen Lehrplanvorschlag festgehalten und ist Ausdruck des Versuchs, eine neue Fachbegründung zu etablieren, nachdem die traditionelle Vorstellung der «Nützlichkeit» überholt scheint. Dies gilt auch für den «Beitrag zur Berufsfindung und Lebensgestaltung», der jedoch tendenziell auf handwerkliche Berufe beschränkt bleibt. Ein weiteres Unterrichtsziel ist die Wirkung, die von dem erlebten Herstellungsprozess ausgeht: Durch das Tun und Erleben sollen Genugtuung, Interesse und Wertschätzung gegenüber Arbeiten und Arbeitswelten entwickelt werden. Diese pädagogische Absicht wurde bereits in historischen Fachmodellen gefordert (vgl. Geschichte der Fachmodelle). Das hier formulierte Ziel des Wertschätzens der Arbeit, welche die Vorfahren geleistet haben, deutet überdies auf das kulturhistorische Modell hin.

4.3.7 Spezifische Ziele von «Werken textil» und der indirekte Einfluss von Fachmodellen

Mit dem 1983er-Lehrplan wurden «Werken nicht textil» und «Werken textil» ab dem 5. Schuljahr nicht mehr als zusammengelegtes Fach, sondern als einzelne Wahlfächer angeboten (vgl. ebd., S. 6 ff.). In der Einleitung des Teils über das «Werken textil» stützt sich der Lehrplan wiederum auf das Mehrkomponentenmodell von Mosenthin und Royl. Die Idee, dass an einem Thema die Verknüpfung von verschiedenen Aspekten gemacht werden soll, ist hier deutlich ausformuliert:

«In jedem Schuljahr sollen bei der Herstellung von Gegenständen Grobziele und Inhalte aus mehreren Aspekten miteinander verknüpft werden. Planung und Ausführung der gewählten Werkvorhaben dienen sowohl zur Behandlung

kultureller und wirtschaftlicher Probleme als auch zur Schulung des ästhetischen Empfindens; sie bieten gleichzeitig Gelegenheit, technische und technologische Erfahrungen zu gewinnen.» (ebd., S. 11)

Nach wie vor geht es um das Herstellen von Gegenständen. Zudem sind Inhalte aus verschiedenen Bereichen (Aspekten) zu verknüpfen und mit dem Tun im Unterricht zu kombinieren. Dabei handelt es sich um kulturelle, wirtschaftliche, ästhetische, technische und technologische Komponenten. Ausdrücklich wird die Planung der herzustellenden Gegenstände Teil des Unterrichts und bezweckt die Schulung des ästhetischen Empfindens. Dies ist so erstmalig in einem Lehrplan der Volksschule festgehalten. Bedeutsam ist der Hinweis, dass das Ziel des Unterrichts der Lerngewinn in Bezug auf kulturelle und wirtschaftliche Fragen und Themen ist und gleichzeitig auch, dass technische und technologische Erfahrungen gemacht werden können. Für den Teilbereich «Werken textil» steht also die Gewichtung der Kultur, des Wirtschaftlichen und Ästhetischen, während bei den allgemeinen Lernzielen des zusammengelegten Fachs der Primarstufe der technisch-technologische Aspekt betont wird (vgl. S. 2 ff.).
Die Grobziele und Inhalte des Lehrplanteils textiles Handarbeiten/Werken sind im Sinne des Mehrkomponentenmodells konsequent als «technischer/technologischer Aspekt», «ästhetischer Aspekt» und «kultureller Aspekt» aufgeführt. In den Schuljahren 7 bis 9 kommt der wirtschaftliche Aspekt hinzu.

Vermittlung der Lehrplanerneuerungen für die Praxis

Durch die obligatorischen Fortbildungskurse für alle amtierenden Textilfachlehrerinnen in der Zeit von 1984 bis 1986 wurden die neuen Erkenntnisse in den Schulen bekannt gemacht (vgl. Rohr u.a. 1984). Es formierte sich eine Fortbildungsgruppe, welche die Entwicklung des Fachs im Kanon Bern prägte. Als Folge des 1983er-Lehrplans kamen ebenfalls die Zytgloggebücher «Textiles und nichttextiles Handarbeiten/Werken» (Eichelberger u.a. 1986 und 1988) heraus. Diese wurden gesamtschweizerisch, aber vor allem bezogen auf den 1983er-Lehrplan, bedeutsam. Die obligatorischen Kurse wurden von einigen Lehrpersonen zunächst als Zumutung empfunden, wurden jedoch zunehmend als Beitrag zur Fachentwicklung geschätzt. Gefragt nach der Wirkung der Kurse äussert sich die interviewte Lehrplanautorin, die auch das Kursangebot konzipiert hat, wie folgt:

«… Es ist ja so eine Sache mit dem Nachweis der Wirksamkeit, oder. … Wie wirksam waren diese Kurse? Sie waren sicher wirksam, sie haben Veränderungen gebracht, beispielsweise haben die Arbeitslehrerinnen gelernt zu reflektieren, also ihre Arbeit zu überschauen und zu schauen, was läuft gut, was läuft nicht gut. … Mit diesem Angebot haben die Arbeitslehrerinnen auch Einblick erhalten in andere Klassen und dadurch Ideen erhalten, wie auch anders gearbeitet wurde, es hat also eine Öffnung stattgefunden.»

Weiter thematisiert sie – mit aktuellem Bezug – dass es sich als schwierig erwiesen hat, die Komplexität des Modells zu vermitteln, «nicht weil die Kurse zu wenig gut waren oder weil die Arbeitslehrerinnen das einfach nicht konnten, sondern weil das wirklich eine sehr anspruchsvolle Tätigkeit ist.» So kommt sie auch zum Schluss, dass noch heute eine umfassendere Ausbildung der angehenden Lehrkräfte fehlt: «Im Prinzip ist es ja so, dass man verschiedene Lernprozesse nebeneinander zu führen hat und da sehe ich auch heute, dass das sehr, sehr anspruchsvoll ist.»
Hier wird klar, als wie hoch der Anspruch des 1983er-Lehrplans mit seinem Paradigmenwechsel vielfach wahrgenommen wurde: Die routinemässige Unterrichtspraxis wurde in Frage gestellt, was auch Ängste und Widerstände auslöste. Mit dem neuen Konzept war der Anspruch verbunden, verschiedene Ebenen miteinander zu verknüpfen, praktisches Tun mit Hintergrundwissen zu verknüpfen und dabei mehr als bisher auf die einzelnen Schülerinnen und Schüler einzugehen. Damit dies gelingt, braucht es Fortbildung, Beratung und Begleitung beim Verknüpfen der verschiedenen Komponenten. Doch was bedeutet das? Die Lehrplanautorin erachtet es als schwierig,

«die verschiedenen Aspekte parallel zu führen und zu merken, wo muss ich wie aufbauen, damit eine Weiterentwicklung möglich wird. Es sollte nicht einfach additiv aneinandergereiht werden. (…) Und dort glaube ich, braucht es noch Methoden oder Instrumente, um das besser, um das Beste heraus zu bekommen.»

Im weiteren Verlauf des Gesprächs bringt die Autorin zum Ausdruck, dass sowohl der Gedanke der Interdisziplinarität als auch das Mehrkomponentenmodell für viele Lehrkräfte keineswegs selbstverständlich gewesen sei. Dabei werde der neue Denkstil nicht nur innerhalb des Fachs gefordert, sondern sei als das fächerübergreifende neu einzubeziehende Element auch gegen aussen verbindlich. Diese Forderungen sind allgemein pädagogisch-didaktische Zielsetzungen, die typisch für die 1980er Jahre sind.

Die neue Basis ab 1983

Die Struktur des 1983er-Lehrplans folgt der Logik des Mehrkomponentenmodells. Darin kommen für die Zeit charakteristische Forderungen nach Chancengleichheit und Emanzipation zum Ausdruck. Deren Festschreibung fand unter äusserst schwierigen Bedingungen (Positionskämpfe, geschlechtsspezifische Positionen und Konnotationen) statt. Der Auftrag der Erziehungsdirektion war überdies unklar in Bezug auf die Fachpositionen. Beim Gestalten kam es im Zeichen der Koedukation beinahe zur Fusion zweier Fächer, die vorher geschlechtergetrennt unterrichtet wurden und eine unterschiedliche Schulgeschichte hatten. Zwar wurde verlangt, es müsse ein gemeinsames Dach «Handarbeiten/Werken textil und nicht-textil» geschaffen werden, was dies für Auswirkungen auf die Fächerentwicklungen bedeuten würde, wurde aber wohl kaum bedacht. Diese Situation hatte alle Beteiligten überfordert,

und es war eine grosse Unsicherheit entstanden. Inwiefern die teilweise hochgesteckten Ziele umgesetzt wurden, wird im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit untersucht. Wie die offenen Fragen sich im 1995er-Lehrplan auswirkten, soll nachfolgend skizziert werden.

4.3.8 Neudefinition der Gestaltungsfächer im 1995er-Lehrplan und die Folgen

Nach zwölf Jahren Erfahrung mit dem 1983er-Lehrplan wird ein neuer Volksschullehrplan eingeführt: Dieser sollte gemäss Auftrag der Erziehungsdirektion nicht grundsätzlich anders, jedoch in überarbeiteter Form der Situation und dem Wissensstand der 1990er Jahre angepasst sein.

4.3.9 Fächerzusammenlegungen – das Motto der 1990er Jahre

In den 1990er Jahren gilt als fortschrittlich, wer das Zusammenrücken von Disziplinen und deren Zusammenarbeit vertritt: Fächerübergreifende Projekte, das Verbindendes und Gemeinsames sind bei der Lehrplanrevision die Schlüsselworte. Aus einzelnen Disziplinen wurden Fächerkonglomerate erstellt. So entstanden im bernischen Lehrplan aus Biologie, Geografie, Chemie, Religion, Hauswirtschaft, Physik und Geschichte das Fach Natur-Mensch-Mitwelt (NMM), und Gestalten (GES) setzt sich neu aus Bildnerischem (vorher Zeichnen), Textilem (vorher Handarbeiten/Werken textil) und technischem Gestalten (vorher Handarbeiten/Werken nicht-textil) zusammen, in der Annahme, andere Disziplinen würden später nachrücken.
Doch die aus pädagogischer und didaktischer Sicht innovativen Neuerungen können sich in Bezug auf die ursprünglichen Fächer auch nachteilig auswirken. So zeigte sich beispielsweise bei der Planung der Ausbildungsanteile im Gestalten, dass die jeweiligen fachspezifischen Ziele und Inhalte zu wenig klar definiert waren und dadurch die Abgrenzungs- und Positionskämpfe unter neuen Vorzeichen weitergingen. Angesichts des nach wie vor bestehenden äusseren Zwangs zur Fusion und der teils unklaren inhaltlichen Abgrenzung zwischen den Gestaltungsfächern ist hier bis heute ein Konfliktpotenzial vorhanden.

4.3.10 Ziele der Lehrplanüberarbeitung

Während gemäss dem 1983er-Lehrplan jedes Fach seinen spezifischen Anteil zur Schule leistete und «die Zusammenarbeit der in einzelnen Unterrichtsfächern gewonnenen Erkenntnisse durch fächerübergreifenden Unterricht» förderte (Bernischer Lehrplan 1983, S. 12) sowie festhielt, dass in der Volksschule regelmässig Gelegenheit zum Üben von «ganzheitlichem Beurteilen von Einzelerscheinungen und -vorgängen» geboten werden solle, wird das Thema der «ganzheitlichen Sicht» in den 1990er Jahren der Lehrplanre-

vision zum Hauptanliegen. Im Volksschullehrplan 1995 steht dazu im Kapitel «Leitideen, Mündigkeit als Bildungsziel»:

«Die Schule unterstützt die Kinder und Jugendlichen auf ihrem Weg zur Mündigkeit. Mündigkeit zeigt sich in Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz. Selbstkompetenz bedeutet die Fähigkeit, für sich selber Verantwortung zu übernehmen und entsprechend zu handeln. Sozialkompetenz bedeutet die Fähigkeit, in Gemeinschaft und Gesellschaft zu leben, Verantwortung wahrzunehmen und entsprechend zu handeln. Sachkompetenz bedeutet die Fähigkeit, sachbezogen zu urteilen und entsprechend zu handeln. Die Heranwachsenden sind gleichermassen in ihren intellektuellen, emotionalen und handlungsmässigen Möglichkeiten in Bezug auf Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Sachkompetenz zu fördern. Die drei Kompetenzen sind nicht getrennte Bereiche, und sie sind nicht einzelnen Fächern zuzuordnen; sie sollen sich vielmehr gegenseitig durchdringen und ergänzen» (Bernischer Lehrplan 1995, S. 1).

Während sich der 1. Teil dieser Leitidee stark an diejenige des 1983er-Lehrplans anlehnt, kommt im letzten Satz eine neue Sicht zum Ausdruck: Die Idee, dass jedes Fach für alle drei Bereiche zuständig ist. Dies widerspricht letztlich dem Gedanken der Fächerzusammenlegung: Fächerübergreifendes Lernen setzt einzelne Fächer voraus. Je mehr Fächer aber bereits fusioniert sind, desto weniger Spielräume für fächerübergreifendes Lernen eröffnen sich. Damit ist im Lehrplan eine Spannung zwischen den ursprünglichen Disziplinen angelegt. Im Fachlehrplan Gestalten sind die Ideen der Zusammenarbeit zwischen den Disziplinen in Bezug auf jedes andere Fach festgehalten, bleiben allerdings jeweils recht abstrakt.

4.3.11 Konsequenzen für die Gestaltungsfächer

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen den Gestaltungsfächer kam es dann zu folgender, recht formaler Umschreibung im 1995er-Lehrplan:

«Verbindungen zwischen den Fächern
Im Fach Gestalten werden Grundlagen zur Gestaltung und visuellen Kommunikation aufgebaut, mit welchen auch in den anderen Fächern gearbeitet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler lernen, Gesehenem, Gehörtem, Gelesenem und Empfundenem Informationen zu entnehmen, diese weiterzuverarbeiten und anderen in Bildern und Gegenständen mitzuteilen.» (ebd., S. GES 8)

Vor dem Hintergrund der damit verbundenen, potenziell folgenreichen Veränderung für die einzelnen Fächer stellt sich die Frage nach dem diskursiven Kontext, in dem der Lehrplan «Gestalten» entstanden ist. Auf die Frage, was der Auftrag zur Lehrplanrevision war, entgegnet eine Mitautorin des 1995er-Lehrplans:

«Wir hatten den Auftrag den 1983er-Lehrplan zu überarbeiten, und gleichzeitig hatten wir den Auftrag, die bisherigen Fächer Handarbeiten/Werken textil und nicht-textil in ein Fach zu integrieren, also zu verbinden. Auch das bisherige Zeichnen sollte in ein grosses Fach Gestalten integriert werden, wobei das Zeichnen ein Teilgebiet für sich sein sollte und das Fach Handarbeiten Werken textil und nicht-textil ein Teilgebiet, das heisst, das Fach Gestalten teilt sich in zwei Teilgebiete.»

Pro Fach sei eine Person für die Lehrplanrevision angestellt worden und dieses Dreierteam habe einen ziemlich komplexen und schwierigen Auftrag erhalten. Nebst dem Reduzieren der Lektionenzahl mussten die beiden Bereiche textiles und nicht-textiles Handarbeiten/Werken in ein Fach zusammengeführt werden, das vom 1. bis zum 9. Schuljahr unverändert bleiben sollte. Kriterien, wie dieser Reformschritt anzugehen sei, wurden allerdings keine vorgegeben. Drei Spezialistinnen resp. Spezialisten sollten mit je ihrem Wissen und ihren Meinungen zum Fach dieses Werk vollbringen. Die Interviewte berichtet von Überbelastung und Überforderung und politisch schwierigen Situationen. Wie bereits bei der Erarbeitung des 1983er-Lehrplans war die Zusammenarbeit zwischen den Fachrichtungen äusserst schwierig.

Die Auseinandersetzungen, die auch durch unterschiedliche Wissensstände der Lehrplaner bedingt waren, prägten nicht nur die Zusammenarbeit, sondern entschieden auch über die Struktur des neuen Lehrplans: Die Logik des Mehrkomponentenmodells wurde konsequent auf alle Teilbereiche, neu benannt als «bildnerisches Gestalten», «technisches Gestalten», «textiles Gestalten» übertragen: Was vorher in Anlehnung an das Mehrkomponentenmodell für das Fach «Textiles Gestalten» Gültigkeit hatte, wurde auf den ganzen Bereich Gestalten übertragen.

Deklarierter Einbezug didaktisch-theoretischer Grundlagen

Während die Autorin des 1983er-Lehrplans nur vage Angaben zu der Herkunft von Theorien machen konnte, sind diese der Autorin des 1995er-Lehrplans bekannt, und sie kann sie auf die Frage nach dem Einfluss fachdidaktischer Modelle auch nach 10 Jahren noch benennen und zuordnen:

«Es sind für mich drei Hauptstränge: Also ganz sicher eingeflossen ist das Mehrkomponentenmodell, das schon im 1983er-Lehrplan angelegt ist und von Mosenthin und Royl aufgestellt wurde, das habe ich nochmals studiert und ausgebreitet, und mir war klar, das sollte doch das verbindende Element sein, also die mehrperspektivische Betrachtungsweise muss beibehalten werden, weil ich selber sehr überzeugt bin von diesem Ansatz, weil ich den gut finde. Dann kam dazu, ganz sicher der Ansatz von Marianne Herzog, der kulturpädagogische Ansatz, weil mir lag dieser sehr nahe, ich habe mich auch intensiv auseinandergesetzt mit diesem Ansatz, und dann hat sich auch meine Auseinandersetzung mit der Bauhauspädagogik niedergeschlagen.»

Überdies, so die Autorin, habe sie sich mit der Bauhauspädagogik (vgl. Kap. Fachgeschichte), auseinandergesetzt, was sich auch im Lehrplan niedergeschlagen habe. Dies zeigt, wie auch weiter in der Geschichte zurückliegende Ansätze aufgegriffen werden und neuere Lehrpläne beeinflussen können. In ihrer Erinnerung kombiniert sie das Mehrkomponentenmodell mit einer «mehrperspektivischen Betrachtungsweise», die im kulturhistorischen Modell von Marianne Herzog angelegt ist und auf das spätere «Mehrperspektivenmodell» verweist.

Das modifizierte Mehrkomponentenmodell als verbindendes Element

Auf die Frage, ob die Lehrplanrevision denn vor allem aus organisatorischen Gründen, wie die Anpassung der Stundentafel und der Zusammenschluss von Fächern beruht hätte und nicht inhaltlich oder fachlich motiviert gewesen sei, entgegnet sie:

«Nein, ich sehe das nicht nur so. Natürlich war das ein Teil, das Organisatorische, weil ja die Stunden auch reduziert wurden für dieses Fach, das war ein Teil ganz sicher, aber wir hatten auch den Auftrag uns zu überlegen, was das Verbindende von diesen zwei künftigen Teilbereichen ist. Wir fragten: was verbindet sie, was ist gemeinsam, und wo gehen diese zwei Teilbereiche technisches und textiles Gestalten auseinander? (…)».

Als hauptsächliches Unterscheidungskriterium zwischen dem Bildnerischen Gestalten auf der einen und dem technischen *und* textilen Gestalten auf der andern Seite sieht sie, dass ersteres tendenziell zweckfrei sei und die beiden letzteren sich an der Funktion von Dingen und damit an deren Nutzen orientierten. Die gemeinsame Basis aller Gestaltungsfächer bleibt denn auch sehr allgemein. Im 1995er-Lehrplan kommt dies in folgender Formulierung zum Ausdruck:

«Gestalten
Bedeutung und Ausrichtung
Menschen haben ein Gestaltungsbedürfnis: Sie wollen Neues erschaffen oder Altes neuen Anforderungen oder Vorstellungen entsprechend umgestalten.» (Bernischer Lehrplan 1995, GES, S. 1).

In der Verwendung dieses weit gefassten, etwas emphatischen Gestaltungsbegriffs kommt zum Ausdruck, wie das Zusammenlegen verschiedener Fächer den Zwang schaffen kann, das neue Konglomerat auf eine Basis zu stellen, die hier darin mündet, eine absolute und zugleich diffuse Begründung zu formulieren, die wenig fachspezifisch ist und damit das Konfliktpotenzial übertüncht. Das neu geschaffene Konstrukt war weder praktisch erprobt noch theoretisch fundiert. Offen bleibt daher hier auch, wie die Unterteilung dieses umfassenden Gestaltungsbegriffs zwischen «technisch» und «textil» zu verstehen ist. Während vage formulierte pädagogische Grundlagen sich auf alle

Gestaltungsfächer beziehen, wird jedoch unvermittelt wieder in die drei Teilbereiche unterteilt:

«Im Fach Gestalten werden das Interesse und die Freude am gestalterischen Ausdruck gefördert. Gestalten führt Kinder und Jugendliche zur Auseinandersetzung mit ihrer sichtbaren Aussenwelt und mit ihrer inneren Bilderwelt. Ideen, Vorstellungen und Absichten werden im Fach Gestalten in Bildern und Objekten zum Ausdruck gebracht. Zum Prozess des Gestaltens gehören das Erleben und Wahrnehmen, das Erfinden und Erarbeiten, das Darstellen und Reflektieren. Das Fach Gestalten gliedert sich in die beiden Teilgebiete bildnerisches Gestalten sowie technisches und textiles Gestalten. Gestalterische und technologische Grundlagen werden aufgebaut.» (ebd.)

Bei der schwierigen Suche nach einem gemeinsamen Nenner werden Begrifflichkeiten des Mehrkomponentenmodells für alle drei Teilfächer übernommen, ohne dass die Logik des Modells auf die neu geschaffenen Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin spezifiziert worden wäre:

«Gleichzeitig findet eine Auseinandersetzung mit kulturellen, gesellschaftlichen, ökologischen und wirtschaftlichen Fragen statt. Gestalterische Vorhaben lassen sich in einer Vielzahl von Themenbereichen realisieren. Das bildnerische Gestalten setzt sich mit Menschen, Tieren, Pflanzen, Landschaft, Architektur, bildender Kunst und visueller Kommunikation auseinander, das technische und textile Gestalten mit Bauen, Bewegen, Kleiden und Wohnen.» (ebd.)

Anders als im 1983er-Lehrplan haben sich die Verfassenden eher sinngemäss als wörtlich am Mehrkomponentenmodell orientiert. Die befragte Lehrplanautorin erklärt, dass dies im Autorenteam so entwickelt worden sei, ohne dass man aus der Literatur zitiert habe. Die Gegenüberstellung zeigt, dass eine andere Gewichtung und Auswahl stattgefunden hat. In Bezug auf alle Gestaltungsfächer umschreibt der neue Lehrplan die Ziele folgendermassen:

«Gestaltung
Das Verfeinern der Wahrnehmungs- und Beobachtungsfähigkeit und die Entwicklung der Vorstellungskraft sind Voraussetzungen für eigenständiges Gestalten. Spielerisches Handeln, Experimentieren, Realisieren und Reflektieren fördern den individuellen Ausdruck und ermutigen die Schülerinnen und Schüler zu kreativem Handeln und Denken.

Technologie
Technologisches Wissen und Können sowie motorische Fertigkeiten befähigen die Schülerinnen und Schüler zunehmend, eigene Ideen und Vorstellungen gestalterisch umzusetzen und gestalterische Vorhaben und Aufgaben zu realisieren.

Kultur und Gesellschaft
Die Begegnung mit Bildern und Objekten aus der eigenen Umgebung, aus anderen Kulturen und aus verschiedenen Epochen eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Zugänge zur Natur und zur gestalteten Umwelt.

Ökologie und Wirtschaft
Die Auseinandersetzung mit Fragen der Produktion und des Konsums von Gütern verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern deren Einfluss auf die Lebensqualität und fördert ein umweltbewusstes Verhalten» (ebd.).

Während im 1983er-Lehrplan die Bezeichnungen nach Mosenthin und Royl (technologisch-technischer, ästhetischer, kultureller und soziologischer, wirtschaftlicher Aspekt) übernommen worden sind, hat der neue Lehrplan als Folge inhaltlicher Auseinandersetzungen Aspekte anders benannt, neue hinzugefügt und andere weggelassen. Im Ringen um Definitionen, Kategorisierungen und Zuständigkeitsbereiche kam es zu Modifikationen des Textes, in den die unterschiedlichen, teils widersprüchlichen Vorstellungen der Autorinnen und Autoren einflossen. So wurde beispielsweise der «ästhetische» Aspekt zum «gestalterischen»: «Zu dem ästhetischen Aspekt hatten wir eine grosse Auseinandersetzung, weil für mich war dort eigentlich der Begriff nicht ganz klar, Ästhetik heisst eigentlich nichts anderes als Wahrnehmung. Und das, was im 1983er-Lehrplan unter Ästhetik aufgelistet war, war einfach nicht vollständig.»

In diesen Diskussionen und Positionskämpfen im Prozess der Zusammenlegung verlor der neue Lehrplan auch an begrifflicher Klarheit. So ist das Ersetzen des Begriffs *Ästhetik* durch *Gestalten* fachlich nicht schlüssig. Um vordergründig allen Bedürfnissen gerecht zu werden, eignete sich offenbar der viele Interpretationsspielräume öffnende Begriff des «Gestaltens» besser, der mit seiner Nähe zur Vorstellung des «Tuns» anschlussfähig war an traditionell-schweizerische Wahrnehmungsmuster (das Pestalozzi zugeschriebene «Kopf, Herz, Hand»).
Weiter wurde der vormals «technisch-technologische» Aspekt als ein Bestandteil des Mehrkomponentenmodells zum «technologischen» Aspekt in Bezug auf alle Gestaltungsfächer. In der Erinnerung der Lehrplanautorin war dies ebenfalls mit Auseinandersetzungen um zutreffende Begrifflichkeiten verbunden. Das Ergebnis ist möglicherweise zu verstehen im Zusammenhang mit der missverständlichen Unterscheidung der Teilfächer «technisches Gestalten» einerseits und «textiles Gestalten» andererseits: Wenn «technisch», «textil» und «bildnerisch» einander gegenübergestellt werden, ohne dass es sich um vergleichbare Kategorien handelt, kann «technisch» nicht länger ein Unteraspekt aller Gestaltungsfächer bleiben. Ein Teilaspekt des Mehrkomponentenmodells, eines Fachmodells für den Textilunterricht, wurde so unter der Hand zur – unklar definierten – Fachbezeichnung eines dezidiert nicht-textilen Fachs. Die Vermischung von Begriffen, Kategorien und latent mitschwingen-

den geschlechtsspezifischen Konnotationen verwirren bis heute die Diskussion um Zuständigkeiten und Begriffshierarchien. So steht im Lehrplan unter «Kultureller und gesellschaftlicher Aspekt»: «*Technisches* und textiles Gestalten öffnet den Blick und fördert das Verständnis für *technische* und kulturelle Entwicklungen von Alltagsgegenständen in Vergangenheit und Gegenwart» (ebd. GES S. 2). Hier sind Missverständnisse und Zuständigkeitskonflikte vorprogrammiert: Hat sich das Textile auf kulturelle Aspekte zu beschränken? Oder haben beide Teilfächer ihre je spezifischen kulturellen *und* technischen Fragestellungen und Fähigkeiten zu vermitteln? Es zeigt sich hier erneut die Problematik, dass das ehemalige «Werken» mit Hilfe der unklaren, aber umso mehr ausufernden Fachbezeichnung «technisches Gestalten» seine Einflusssphäre ausweiten konnte. Das ehemalige «Werken» wurde mit der Bezeichnung «technisches Gestalten» in die Nähe der Ingenieurwissenschaften gerückt. Allerdings rückt diese Orientierung an hochspezialisierten Berufen den allgemeinbildenden und pädagogischen Anspruch des Gestaltens, wie er im Begriff «Werken» zum Ausdruck kam und im Lehrplan ebenfalls formuliert ist, in den Hintergrund. Damit verbunden ist eine Absetzbewegung der kulturell männlich konnotierten prestigeträchtigeren Fachrichtung gegenüber dem nach wie vor weiblich konnotierten Textilen. In eine andere Richtung wies jedoch der Einfluss der Bauhauspädagogik bei der Entstehung des Lehrplans.

Bauhauspädagogik oder Technikverständnis? Zwei Deutungen im Konflikt

Die Lehrplanautorin erläutert, dass aufgrund ihrer persönlichen Interessen nebst dem Mehrkomponentenmodell Ideen aus der Bauhauspädagogik eingeflossen seien. «Im textilen und technischen Gestalten sind die Teile Form und Funktion im Vergleich zum 1983er-Lehrplan verstärkt worden. (…) Für mich geht es eben stark um die gestalterischen Inhalte, also es geht um Form und Funktion und das Zusammenspiel von diesen beiden.»

Vordergründig passten die Vorstellungen sowohl zum textilen als auch zum technischen Gestalten. Mit der Betonung von «Form» und «Funktion» wird mehr in die Richtung «Design» verwiesen. Mit der Bauhausidee kommt auch eine bestimmte Vorstellung von Gestalten in den 1995er-Lehrplan: Das gestalterische Tun, die Auseinandersetzung mit Materialien, Farben, Formen und Konstruktion stehen im Zentrum. Das Modell, das auch von dem Vertreter der Werklehrerausbildung in Zürich als ein wichtiges Profil der Ausbildung genannt wird, scheint ein nach wie vor beliebtes Modell der Gegenwart zu sein. Im Zentrum steht der Mensch als Gestalter. Dieser findet seinen persönlichen Ausdruck durch das Machen und Tun mit verschiedenen Materialien. Was sich aber bereits bei der Entstehung des 1983er-Lehrplans als Konfliktlinie zwischen «technischem Gestalten» und «Werken» abzeichnete, entwickelte sich hier weiter als Gegensatz zwischen Bauhauspädagogik und einem Verständnis von «technischem Gestalten», das in der Orientierung an den Ingenieurwissenschaften darauf abzielt, bestehende technische Einrichtungen

in ihrer Funktionsweise zu verstehen. So steht bei ersterem der gestalterische Akt im Sinne der Schaffung von etwas Neuem und dessen pädagogische Bedeutung im Vordergrund.

Verbindendes und Trennendes im Lehrplan

Im Lehrplan wird an einer Stelle der Unterschied zwischen technischem und textilem Gestalten so erklärt:

«Technisches und textiles Gestalten
Technisches und textiles Gestalten geht auf Grundbedürfnisse des Menschen wie Bauen, Bewegen, Kleiden und Wohnen ein. Es nimmt Fragen und Anliegen zu diesen Grundbedürfnissen auf und fördert die Suche nach praktikablen und funktionalen Lösungen und deren gestalterischer Realisierung. Technisches Gestalten betont die Beziehung des Menschen zur Technik, das Erfahren der Wechselwirkung von Mensch und Umwelt und das Erfassen und Anwenden von physikalischen Gesetzmässigkeiten. Textiles Gestalten setzt sich mit der Beziehung von Mensch und Textilien sowie mit der Bedeutung und Aussage von Textilien für den Menschen auseinander» (ebd. GES, S. 1)

Obwohl der Bezug zum Menschen für beide Teilfächer in allgemeiner Weise betont wird, ist doch eine Tendenz vorhanden, das «technische Gestalten» in die Richtung naturwissenschaftlicher Fächer und das «textile Gestalten» in geistes- und kulturwissenschaftliche Richtung zu rücken. Bemerkenswert ist, dass das gestalterische Element beim textilen anders als beim technischen Gestalten auch in Verbindung mit den kulturellen und gesellschaftlichen Aspekten eine Rolle spielt:

«Technisches und textiles Gestalten
Zusammenführung zweier fachdidaktischer Ausrichtungen mit je unterschiedlicher Schwerpunktsetzung:
Technisches Gestalten betrachtet die Beziehung des Menschen zur Technik und betont die technischen Elemente eines Vorhabens.
Textiles Gestalten betrachtet die Beziehung des Menschen zu Textilien und betont gestalterische und kulturell-gesellschaftliche Elemente eines Vorhabens.» (ebd. GES, S. 10)

Ansätze von Heilpädagogik

Die Lehrplanautorin erwähnt auch, dass sie Anregungen aus der Heilpädagogik einfliessen lassen konnte. Dies im Zusammenhang mit den Themen «Wahrnehmung» und «Motorik», und motorische Fähigkeiten.

«Wahrnehmen
Sich selbst und der Umwelt mit allen Sinnen begegnen. Bilder, Objekte und Situationen bewusst wahrnehmen und das Vorstellungsvermögen verfeinern. Wahrnehmung als Prozess erleben, bei dem Denken und Fühlen mitbeteiligt sind.
(…)

Motorische Fertigkeiten
Absichten in Handlungen umsetzen; die dazu notwendigen Bewegungen koordinieren, dosieren und optimieren» (ebd. GES, S. 3).

Bereits vor der Lehrplanevaluation hat sich eine Fortbildungsgruppe im Kanton Bern stark mit Fragen zur Basisfunktionsschulung (vgl. Schulpraxis Dezember 1989) auseinandergesetzt, in der die Lehrplanautorin mitgearbeitet hatte. Es ging dabei um die Frage, was das damalige Fach «Handarbeiten/Werken» zur Entwicklung der Basisfunktionen bei den Kindern beitragen könne. Dabei wurde auf die Wichtigkeit dieser Zusammenhänge hingewiesen. Obwohl auch Ansätze aus der Heilpädagogik aufgenommen wurden, ging es nicht darum, einzelne Kinder zu pathologisieren und anschliessend zu therapieren, sondern die Erkenntnisse der Heilpädagogik zu nutzen, um bei allen Kindern Grundlagen auszubilden, die ohne den Kontakt mit gestalterischem Tun zu kurz kommen würden. Eine theoretische Vertiefung dieses Fragenkomplexes könnte weitere spannende Ergebnisse liefern und den ganzen Fachbereich auf eine explizitere und differenziertere Grundlage stellen. Leider ist dazu bisher keine solide Forschung betrieben worden.

Erste Spuren des mehrperspektivischen Modells
Der eben erwähnte Ansatz für textiles Gestalten ist grundsätzlich dem mehrperspektivischen Modell von M. Herzog entlehnt (vgl. Kap. 3.6). Darin steht die Bedeutung, die ein Objekt für den Menschen einnimmt, im Zentrum: Während bereits im Mehrkomponentenmodell beispielsweise ein Turnschuh nach mehreren Kriterien analysiert wird, Aussagen über Form, Farbe, Material und die Herstellungsverfahren gemacht werden können und analysiert wird, wie das Objekt konstruiert ist, welche Funktion der Turnschuh einnehmen kann, wird im mehrperspektivischen Modell weiter gefragt, welche Bedeutung der Schuh hat, so wie er ist, für diesen Menschen, und was dieser Schuh mit diesem Menschen zu tun hat. Dieser zusätzliche Aspekt kommt im neuen Lehrplan zum Ausdruck als «kultureller und gesellschaftlicher Aspekt» (ebd., S. 9) wo konkrete Bezüge zwischen Objekten und Menschen thematisiert werden sollen.

Bedeutung pädagogischer Konzepte bei der Lehrplangestaltung
Welche pädagogischen Konzepte und Theorien beeinflussten den Lehrplan? Die Autorin betont zwar die Bedeutsamkeit pädagogischer Überlegungen, die aber offenbar nicht systematisch einbezogen, geschweige denn kritisch analysiert oder diskutiert wurden: «… die pädagogischen Konzepte, die waren einfach im Hinterkopf. … Die waren schon da, aber die waren nie gefragt oder nie ausgesprochen oder wenn, dann verkappt in der Didaktik.»

In der Formulierung «verkappt in der Didaktik» zeigt sich eine generelle Problematik des Lehrerhandelns, wo an Stelle einer an wissenschaftlichen Krite-

rien orientierte Auseinandersetzung mit dem, was Lehrerinnen und Lehrer tun, eine vordergründige Technik der Stoffvermittlung tritt, denen unterschiedliche pädagogische Konzepte zu Grunde liegen, die aber nicht reflektiert werden.
So fanden allgemein gehaltene Konzeptionen wie Pestalozzis «Kopf, Herz und Hand» angesichts ihres grossen Interpretationsspielraums ihren Weg in den Lehrplan. Die befragte Lehrplanautorin verbindet das Motto mit einer Vorstellung von persönlicher Entwicklung, der Idee, der Mensch solle mit Hilfe der Erziehung «sich selber werden». Sie sieht die Bedeutung des Gestaltens insofern, als dabei «auch ein Teil von ihm zum Ausdruck» komme, «ein Teil, der zu ihm gehört, und er soll über sich hinauswachsen, ein Stück grösser werden». Auf die Frage, ob mit «Kopf, Herz und Hand» ein Nebeneinander oder «all in one» gemeint sei, ob Gestalten nur das Herz und die Hand abdecke oder ob der Kopf (Einsicht, Erkenntnis) ebenso eine Rolle spiele, meinte sie, es sei selbstverständlich, dass in allen Fächern und auf allen Schulstufen alles bedeutsam sei. Dabei ist sie sich stufenspezifischer Unterschiede in der Frage der Gewichtung bewusst. Für die Lehrplanautorin steht der allgemein bildende Aspekt des Gestaltens im Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler «sollen Verantwortung übernehmen lernen und sich von den gestalterischen Analphabeten, die sie zu werden drohen, in Menschen wandeln, die gestalterisch mitreden können.»

In ihrem Schulalltag würden sich bedenkliche Tendenzen fehlender Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit zeigen, welchen erst durch das Tun entgegengewirkt werden könne, die Wahrnehmung und das Sehen müssten geschult und gefördert werden. Eine bewusste Auseinandersetzung mit den Dingen und das Übernehmen von Verantwortung für den Umgang in der Dingwelt seien die Ziele davon.

4.3.12 Problematischer Kompromiss in der Auseinandersetzung um die Fachbezeichnungen

Wie ist es schliesslich zu den Bezeichnungen der Teilfächer «bildnerisches Gestalten», «technisches Gestalten» und «textiles Gestalten» gekommen? Was zuvor «Zeichnen» hiess, erhielt nun den Namen «Bildnerisches Gestalten». Problematisch blieb die Bezeichnung der beiden andern gestalterischen Unterrichtsfächer. Der Begriff des technischen Gestaltens kommt als Bezeichnung im 1995er-Lehrplan erstmals vor und ist verbunden mit einem umfassenden Anspruch, der dem «textilen Gestalten» eine missverständliche Position zuweist.
International und interkantonal gibt es immer noch unterschiedliche Bezeichnungen dafür (vgl. Auswertung der Umfrage in Deutschland, Kap. 4.2). Die Bestrebungen zur Zusammenlegung der Gestaltungsfächer im 1995er-Lehrplan im Kanton Bern hatte einmal mehr neue Fachbezeichnungen zur

Folge. Die Auflage, ein Fach aus «Handarbeiten/Werken textil und nicht textil» zu bilden, führte dazu, dass ein neuer Name gesucht werden musste, der möglichst präzise bezeichnen sollte, was unter dem Fach zu verstehen sei. Die Lehrplanautorin beschreibt den Prozess der Namensfindung als äusserst aufwändig und schwierig.
In den Auseinandersetzungen um die Gewichtungen der Fächeranteile im Prozess des Zusammenschlusses musste die Textillehrerin ihren fachpädagogischen Anspruch geltend machen: «… ich wollte nicht, dass alles verloren geht, ich denke, wenn der Begriff des Textilen nicht mehr drin gewesen wäre, dann wäre das Risiko sehr gross gewesen, dass man textile Inhalte überhaupt nicht mehr zu Kenntnis genommen hätte.»

Entsprechende Befürchtungen, dass der Bereich, der nach wie vor mehrheitlich von Frauen geprägt war, an den Rand gedrängt würde, gründeten nicht zuletzt in der Auseinandersetzung um die neuen Fachbezeichnungen: Das neu zu schaffende Fach «technisches Gestalten» orientierte sich an einer technischen Kultur, die männlich konnotiert ist und im vorliegenden Fall entsprechend von Männern vertreten wurde. Diese tendierten dazu, das «textile Gestalten» zu reduzieren auf eingeschränkte Themenfelder, die dem technischen Gestalten zu subsumieren waren. Da sich die Autorinnen und Autoren nicht einigen konnten, entschied schliesslich der Regierungsrat, wie die Bezeichnungen der Teilfächer ab 1995 zu brauchen seien: «technisches Gestalten» und «textiles Gestalten». Dieser unbefriedigende Kompromiss führte nicht nur zu einer begrifflichen Unklarheit in der Fachbezeichnung, sondern auch in den weiteren Erläuterungen im neuen Lehrplan: Während die Grundstruktur des Lehrplans einem fachdidaktischen Konzept des textilen Gestaltens folgte, blieb paradoxerweise eine schwer integrierbare Vorstellung von «technischem Gestalten» bestehen.

4.3.13 Zusammenfassende Beurteilung und Ausblick

Basis des 1995er-Lehrplans ist der 1983er-Lehrplan. Damit behält auch das Mehrkomponentenmodell eine strukturierende Bedeutung. Anders als bei der Entstehung des 1983er-Lehrplans konnte die Autorin des 1995er-Lehrplans genaue Angaben zur verwendeten Literatur machen. Trotz bewusstem Einbezug von Modellen sind die Bezüge dazu weniger eindeutig: Das Mehrkomponentenmodell ist von der mehrperspektivischen Sichtweise überlagert worden, und aufgrund persönlicher Präferenzen der befragten Lehrplanautorin sind einige Elemente aus dem Bauhausmodell und der Heilpädagogik eingeflossen. Der Versuch zur Zusammenlegung aller Gestaltungsfächer unter den Bedingungen anhaltender Positionskämpfe führte zu einem wenig durchdachten Einschluss des «technischen Gestaltens» in die Logik des Mehrkomponentenmodells, was zu weiteren begrifflichen und inhaltlichen Unklarheiten gerade auch in Bezug auf Bedeutung und Inhalte des «textilen Gestaltens» führte.

Bei der Ausarbeitung des Bernischen Lehrplans überlagerten sich demnach auf teils widersprüchliche Weise mehrere Fragen, die die Fachentwicklung bis heute prägen: Das Ziel einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den Geschlechtern und die damit verbundenen Erziehungsziele, ihnen zugrunde liegende Modelle und Konzepte sowie Fragen nach der Legimitation und Positionierung der Gestaltungsfächer in ihrer latent fortwirkenden geschlechtsspezifischen Konnotation.
Die Problematik zeigt sich bis heute in den aktuellen Fachbezeichnungen «technisches Gestalten» und «textiles Gestalten». Die ursprüngliche Definition «Werken nicht-textil», orientierte sich am Textilen wogegen sich deren Vertreter wehrten. Als Ergebnis des Machtkampfes entstanden die heutigen Bezeichnungen, die zuweilen Verwirrung stiften, weil kategoriell Differentes einander gegenüber gestellt wird. Der Begriff «technisches Gestalten» suggeriert, materialunabhängig sämtliche *Verfahren* und Materialien zu umfassen, während de facto die harten Materialien und das Verständnis technischer Vorgänge im Sinne des Ingenieurwissens im Zentrum stehen. Zugleich bedeutet dies eine scheinbare Reduktion des «textilen Gestaltens» auf bestimmte Materialien, ohne dass dabei die untrennbar damit verbundenen technischen Implikationen und pädagogischen Konzepte zum Ausdruck kommen. Die Unklarheiten und Widersprüche in der Begrifflichkeit des Lehrplans, die möglicherweise auf eine eingeschränkte fundierte Auseinandersetzung mit pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten zurückgeht, führt auch dazu, dass ihm Lehrende oftmals etwas hilflos gegenüberstehen – es sei denn, sie orientierten sich an – durchaus unterschiedlichen – eigenen Vorstellungen (vgl. Kap. 4.4).

4.4 Ignorieren, interpretieren oder abändern: Lehrpläne in der Unterrichtspraxis

Die Entstehung von Lehrplänen mit offiziellem Charakter ist vielfältigen Einflüssen unterworfen (vgl. Kap. 4.3). Sobald ein Lehrplan gedruckt vorliegt und die Bildungsziele eines Fachs für bestimmte Stufen konkret benennt sind, wird er, davon ist auszugehen, in irgendeiner Weise auch für die Praxis relevant. Doch in welcher Weise? Dass es sich um einen «Plan» handelt, bedeutet bereits, dass darin Vorgaben formuliert sind, die von den Lehrenden umzusetzen sind. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, wie gross der Spielraum ist und welche Möglichkeiten der Interpretation er bietet, sondern es ist auch empirisch zu klären, wie die Lehrkräfte den Lehrplan wahrnehmen und wie souverän sie mit unter Umständen widersprüchlichen oder unklaren Vorgaben umgehen, die mit der Entstehungsgeschichte zusammenhängen. Welche Bedeutung haben dabei die unterschiedlichen Ausbildungen bzw. die Unterrichtspraxis der Lehrerinnen und Lehrer? Wie beeinflusst ihre Kenntnis von Fachmodellen und pädagogischen Konzepten ihren Umgang mit dem Lehrplan? Die nachfolgend vergleichend zusammengestellte Sicht einzelner Lehrkräfte[14] auf den Lehrplan zeigt nicht nur, wie unterschiedlich er individuell wahrgenommen und angewendet wird, sondern auch, dass verschiedene Schulhäuser eine eigene Kultur des Umgangs mit dem Fach pflegen und ihm einen unterschiedlichen Stellenwert einräumen. Auch zeigen sich Wechselwirkungen zwischen der Ausbildung der Lehrkräfte und den Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation behördlicher Vorgaben.

4.4.1 Lehrplan als Orientierungsrahmen: Auslegung oder Selbsteinschränkung?

Die offene Umschreibung der Lernziele im aktuellen Lehrplan wird von den Lehrkräften unterschiedlich bewertet: Während die einen eher verunsichert sind, schätzen andere die damit verbundenen Freiheiten. Ob eher Ersteres oder Letzteres der Fall ist, hängt oft mit Erfahrung und Ausbildung zusammen. So erklärt sich eine Lehrerin die Tatsache, dass ihr der neue Lehrplan gefalle, damit, dass sie bereits den alten von 1983 gut kennt und auf die klareren Leitlinien, die dort festgehalten sind, aufbauen kann: «Weil ich eine gute Grundausbildung habe, kann ich ihn gut interpretieren.» Insofern ist seine Bedeutung eher untergeordnet, dient jedoch als Rahmen des Unterrichts, der auf andern Grundlagen beruht. Eine andere Gestaltungslehrerin verweist in diesem Zusammenhang auf den Unterschied zwischen Fachlehrkräften und Primarlehrerkräften ohne spezielle Ausbildung: «Für uns, die wir fast nur in diesem Bereich arbeiten, ist es schön, dass die Angaben im Lehrplan so offen formuliert sind, es eröffnet so viele Möglichkeiten.» Andere

[14] Basis der folgenden Ausführungen sind gezielt ausgewählte Teile der Interviewprotokolle, die insbesondere im Kapitel 5 interpretiert werden.

Lehrkräfte, die im Lehrplan etwas wie eine «wichtige Orientierungshilfe» sehen, fühlen sich eher verunsichert, «wenn die Angaben zu offen formuliert sind» und kommen zum ernüchternden Schluss, dass «man es dann auch gerade sein lassen» könnte. In einigen Gesprächen kommt eine gewisse Ambivalenz gegenüber dem Lehrplan zum Ausdruck: Einerseits wird die Offenheit geschätzt, andererseits hätte man gern mehr von aussen gesetzte Leitplanken.

Diese unterschiedlichen Vorstellungen vom Sinn eines Lehrplans, die unterschiedliche Ausbildung sowie verschiedene Erfahrungen mit dem aktuellen Lehrplan führen zu einem unterschiedlichen Umgang mit ihm: Entweder wird er aufgrund seiner Offenheit individuell oder durch mehrere Lehrende gemeinsam interpretiert, und es werden auf dieser Grundlage spezifischere Leitplanken festgelegt, oder es werden einschränkende schulhausinterne Zusatzlehrpläne erarbeitet.

Um die allgemeinen Ausführungen des aktuellen Lehrplans zu spezifizieren und umsetzbar zu machen, treffen die Lehrkräfte oft Vereinbarungen, die auf der Festlegung einer verbindlichen Interpretation des Lehrplans beruhen: «Also, wir haben Lernziele formuliert für die siebte, achte, neunte Klasse. Wir versuchen, uns an die zu halten, die kommen selbstverständlich aus dem Lehrplan.» Der Versuch, die Lernziele zu konkretisieren, wird auch in andern Lehrerkollegien gemacht. Konkret bedeutet das «… zum Beispiel wenn es heisst «konstruieren», dann haben wir überlegt, was könnten das für Gegenstände sein, oder mit welchen Techniken auf welcher Stufe?» Offenbar führt dieses «Herunterbrechen und Konkretisieren» zu einem fruchtbaren Austausch über die zu vermittelnden Fachinhalte unter den Lehrenden. Eng mit dem Interpretieren des Lehrplans sind auch organisatorische Fragen verbunden: «Alle Lehrkräfte, die in der Gemeinde unterrichten, haben sich abgesprochen, wie man diesen Lehrplan auslegen will. … Es sollte eigentlich bis in die neunte Klasse einen Aufbau ergeben.» Notwendig ist diese Selbstorganisation, weil die unterschiedlichen Übertrittsvarianten koordiniert werden müssen, oder wenn Lehrkräfte neue Schülerinnen und Schüler übernehmen: «Wenn man so als Teilzeitangestellte irgendwo einsteigt und zum Beispiel Fünft- oder Sechstklässler übernimmt, dann ist es schon praktisch, wenn man nachlesen kann, ah sie haben das und das schon gehabt, und jetzt mache ich mit ihnen das.» In diesem Sinne dient der Lehrplan als Anregung für jene Lehrkräfte, deren Unterrichtstätigkeit zwar auf ihrem Können und ihrer Erfahrung beruht und die dem Unterricht eine individuelle Gestalt geben können, dabei aber den Anspruch auf Vollständigkeit nicht aus dem Auge verlieren wollen: «Ich blättere zwischendurch wieder so ein wenig drin herum», sagt eine ausgebildete Textillehrerin, «weil ich oft denke, vielleicht geht mir sonst etwas verloren.»

Da oft Lehrkräfte textiles Gestalten unterrichten, die keine besondere Fachausbildung haben, werden die Spezialistinnen zu Anlaufstellen und helfen dabei, den Lehrplan zu interpretieren und zu konkretisieren: «Der Lehrplan ist für Leute, die zwei Stunden Gestalten geben, zu schwierig. Die kommen auch immer mit ihm unter dem Arm zu mir und fragen, ‹was heisst das, was soll ich mit dem›.» Einen Spezialfall stellt die Altersstufen übergreifende Schulklasse in den Bergen dar, wo die Orientierung an der Unterschiedlichkeit der Kinder wie von selbst in den Vordergrund rückt und die pragmatische Auslegung des Lehrplans strukturiert: «Früher, habe ich mich viel mehr daran gehalten. Ich hatte damals Jahrgangsklassen zu unterrichten, eine Sechste oder eine Fünfte. Aber jetzt habe ich so unterschiedliche Niveaus, also, ich schaue schon in den Lehrplan und ich halte mich auch daran, aber, ich muss einfach vor allem auf die Kinder schauen. Je nach dem machen wir mal was in der ersten und ein anderes Jahr machen wir es erst in der vierten Klasse.» Während auf der einen Seite die Offenheit des Lehrplans zu weiterführenden Interpretationen, Experimenten, teilweise auch fächerübergreifenden Weiterentwicklungen anregt, kann er andererseits auch zu Verunsicherung führen. Als «ein Riesending» überfordert der Lehrplan bzw. dessen allgemeine und anspruchsvolle Sprache eine Lehrerin: «Es ist eine rechte Knochenarbeit, sich mit dem Lehrplan zurecht zu finden. … ich habe mir überlegen müssen, was heisst das? Was beinhaltet das genau? Was ist jetzt da gemeint?» Darin kommt die Erwartung gegenüber Lehrplänen zum Ausdruck, dass sie einen engen Rahmen setzen und konkrete Handlungsanweisungen vorgeben sollen. Dieses Bedürfnis kann dazu führen, dass der Handlungsspielraum freiwillig in einem Masse eingeschränkt wird, dass der textile Gestaltungsunterricht schliesslich auf das Konzept des «Handarbeitens» reduziert wird, wie es vor dem 1983er-Lehrplan praktiziert wurde, und das Erlernen der Techniken zum Selbstzweck wird: «Innerhalb des Schulhauses haben wir einen Stufenplan erstellt. Wir haben uns geeinigt, welche Techniken wir wann durchnehmen.» Das «Durchnehmen» mit wenig gestalterischem Anspruch kommt auch in einem andern Fall deutlich zum Ausdruck, wo eine Lehrerin bedauert, dass der neue Lehrplan sie «fast ein wenig hilflos» mache, weil sie sich nicht mehr «so dran halten» und sagen könne: «Ah, zag, das habe ich jetzt gemacht.» Dabei schwingt zuweilen fast etwas wie eine Verklärung des traditionellen Lernens der Technik mit: «Also, ich habe so ein altes Lehrplänchen gehabt. Und da ist sehr viel darin gewesen bis in die Fünfte, was man heute bis in die Neunte fast nicht mehr erfüllen kann. Das ist ja klar, oder. Als ich angefangen habe, Schule zu geben, haben wir ja also noch Socken gestrickt in der vierten Klasse. Das ist ja heute unvorstellbar (…). Also damals ist der Stellenwert vom Handarbeiten eigentlich noch ziemlich gross gewesen.»

4.4.2 Lehrplan als Basis und Anlass zu bildungspolitischen Auseinandersetzungen

Oftmals kommt in den Gesprächen zum Ausdruck dass der Lehrplan für den Unterricht keine grosse Bedeutung hat. So heisst es etwa: «Die ganzen Zielformulierungen, ich weiss auch nicht so recht. Ja, die habe ich nicht so gross angeschaut.» Dabei schwingt vielfach eine etwas schuldbewusste, zumindest rechtfertigende Note mit: «Dort schaue ich relativ wenig hinein, muss ich ganz ehrlich sagen» oder seine Bedeutung sei «nicht die allergrösste, das muss ich sagen.» Hier wird deutlich, dass der Lehrplan auch dann, wenn er den Lehrenden in der Praxis nur wenig bringt, doch eine gewisse Verbindlichkeit beansprucht, weil es sich um ein offizielles Dokument handelt, das den Stellenwert und die fachlich-pädagogische Ausrichtung eines Fachs definiert. Dadurch sind Diskussionen und Reflexionen über Lehrpläne immer auch bildungspolitische Positionsbezüge in der täglichen Berufspraxis auf der Basis von Erfahrungen, vor dem Hintergrund eines sich verändernden Fachverständnisses. Auch Fragen nach dem adäquaten Schulsystem können sich mit der Diskussion um den Lehrplan verbinden. Beispielsweise regt eine Lehrerin, die nordeuropäische Schulsysteme aus eigener Erfahrung kennt, an, dass gerade die Gestaltungsfächer eine zentrale Rolle spielen könnten in einer Unterrichtskonzeption, die der Heterogenität und den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder in besonderer Weise gerecht werden soll. In diesem Sinne möchte sie, «dass der Lehrplan erneuert wird, so dass er wieder mehr ins Bewusstsein kommt.» Aus ganz anderer Perspektive kommt eine Lehrerin auf die gesellschaftliche Bedeutsamkeit des Lehrplans zu sprechen: Weil darin die Unterrichtsinhalte, anders als in den «Prüfungsfächern» also den selektionsrelevanten Fächern, nicht klar definiert seien, werde das Fach auch weniger ernst genommen als andere Fächer, denn «es ist dort einfach so ein wenig schwammig, oder, weil es nicht definiert ist». Sie fordert deshalb, er müsste «einfach ein wenig mehr Verbindlichkeit haben». Wenn ein Kanton einen Lehrplan herausgebe, so die Lehrerin, habe er konkrete Stellung zu beziehen, «dass konkreter benannt ist, was jetzt eben wichtig ist». Dabei stellt sich allerdings die Frage, um welche Inhalte es sich handelt. Wie Kap. 4.3 zeigt, ist deren Festlegung das Ergebnis institutionell vorstrukturierter Kompromissbildungen zwischen unterschiedlichen Interessen und Fachverständnissen. Entsprechend bleibt der einmal festgelegte Lehrplan umstritten. Während die eine Lehrperson ein Schulmodell nach nordeuropäischem Vorbild bevorzugen würde, fürchtet eine andere den Verlust von Traditionen in Form bestimmter textiler Techniken und sieht «die Gefahr, dass gewisse Sachen verloren gehen. Wenn ich ein wenig schaue, was da für Junge kommen, junge Kolleginnen, die das selber nicht mehr können. Also werden sie es auch nicht mehr unterrichten.» Ein Lehrplan, denkt sie, müsse festlegen, «was erhaltenswürdig ist im kulturgeschichtlichen Sinn».

4.4.3 Schlussfolgerungen: Lehrplan, Lehrerin und Schule: Faktoren einer Wechselwirkung

In der unterschiedlichen Sicht der Lehrkräfte auf den Lehrplan setzt sich die Rezeption von fachdidaktischen und pädagogischen Modellen fort und diversifiziert sich weiter.

Die unterschiedlichen Hintergründe der Lehrkräfte in Bezug auf Ausbildung, Berufsbiografie, Weiterbildung usw. zeigen sich im Umgang mit den Vorgaben der Erziehungsdirektion: Die einen ignorieren sie mehr oder weniger, die andern können alleine oder im Kollegium mit der Offenheit und den Widersprüchen des offiziellen Dokuments umgehen, und wieder andere klammern sich verunsichert an selbstgesetzte Restriktionen. Daraus lässt sich schliessen, dass eine fundierte fachdidaktische und pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte zentral ist, insbesondere dann, wenn der Lehrplan – wie dies aktuell der Fall ist – erhebliche Spielräume eröffnet.

Anhand der Diskussion um Sinn und Zweck konkreter Lehrpläne kristallisieren sich allgemeine gesellschaftliche Diskussionen um bildungspolitische Vorstellungen heraus, sei dies im Bezug auf den Stellenwert von Traditionen, auf Schulsysteme oder auf Fachinhalte. Diese Auseinandersetzungen finden ihren Niederschlag auch in Fachpublikationen oder in Weiterbildungsveranstaltungen, die ihrerseits die Wahrnehmung der Lehrpläne in der Praxis prägen. Die Praxis als komplexe Einheit von Schulhausumfeld, Generationenlage und Persönlichkeit der Lehrkräfte ergänzt und korrigiert laufend, was im Lehrplan selber nur angetönt wird oder angesichts der langwierigen Erarbeitung bei der Suche nach einem Kompromiss zu widersprüchlichen Ergebnissen geführt hat. In welcher Weise dabei Lehrende den Zeitgeist besser – oder schlechter – erfassen und vermitteln, als dies im Lehrplan zum Ausdruck kommt, illustrieren die nachfolgenden Kapitel.

Nachdem also Fachmodelle von Expertinnen rezipiert und in das von Verwaltung und Bürokratie abgesegnete Instrument «Lehrplan» gegossen worden sind, haben sie eine formale Verbindlichkeit, von der die Praxis erheblich abweichen kann.

Ist es möglich, den idealen Lehrplan aufzustellen? Einerseits müsste er offen sein für die, die das zu schätzen wissen und erfüllen können/wollen, anderseits müsste er fachdidaktische Hinweise und Hilfen liefern für die, welche Möglichkeiten und Anregungen brauchen, damit sie angemessene Ideen für den Unterricht entwickeln können. Ein Lehrplan soll diejenigen nicht einschränken, die aktuelle Ideen entwickeln und in die Schule tragen wollen (vgl. Kap. 5 und 6), aber auch eine Hilfe für diejenigen sein, die selber nicht viel investieren wollen oder können und trotzdem dem Gestaltungsfach innewohnenden Ansprüche genügen wollen. Im Gespräch mit einer Lehrerin zeigt sich die Bedeutsamkeit der Ausbildung in Bezug auf die Abhängigkeit vom Lehrplan bzw. für die Möglichkeiten, ganz generell, das Potenzial solcher Dokumente ausschöpfen zu können: «Also dadurch dass ich, dass wir relativ schlecht ausgebildet sind in diesem Fach, ist es natürlich so, dass man auf

mehr Hilfe angewiesen ist, und dann geht man automatisch mehr in diesem Lehrplan schauen.» Der Lehrplan als Brücke zwischen Theorie und Praxis scheint nicht allen Bedürfnissen gerecht zu werden und kann nicht alle Ansprüche erfüllen.

5 Deutungen aus der Praxis von Textilunterricht

5.1 Vom Gespräch über die Fallrekonstruktion zum Typus

Während die Lehrpläne zum textilen Gestalten von 1983 und 1995 Bezüge zu historischen, pädagogischen und fachlichen Diskursen aufweisen und die Erarbeitung der Lehrpläne geprägt ist von internen Debatten, die stark mit der Geschichte der Fächer und den geschlechtlichen Zuschreibungen von textilem und technischem Gestalten zusammenhängen, sind für die Praxis auch das schulische Umfeld und die habituellen Dispositionen der Lehrkräfte ausschlaggebend. Diese sind verankert in Herkunft, Generationenlage und Bildung. Um die sich daraus ergebende Sicht auf den Unterricht differenziert darstellen und interpretieren zu können, haben wir 15 Lehrpersonen der Volksschule interviewt, die in möglichst kontrastiven schulischen Kontexten tätig sind, unterschiedlich ausgebildet sind und verschiedenen Generationen angehören. Auf der Basis der möglichst wortgetreuen Protokolle dieser Gespräche (die ausschliesslich auf Schweizerdeutsch stattgefunden haben) versuchten wir, die unterschiedlichen Vorstellungen über Form, Inhalt und Vermittlung des Textilunterrichts zu rekonstruieren. So zeigen sich in der Interpretation von sieben ausgewählten Perspektiven (Kap. 5.2), die in Anlehnung an die Methode der objektiven Hermeneutik (Oevermann 2000, 2002, Wernet 2000) interpretiert werden, jeweils gesellschaftliche Bezüge, die über das hinausreichen, was die einzelne Lehrerin, der einzelne Lehrer bewusst mitteilen will. Die untereinander kontrastierenden Fallstudien stellen die Deutungen und habituellen Dispositionen einzelner Lehrpersonen in ihrer Schulrealität und in ihrem Textilunterricht ins Zentrum. Das für das methodische Vorgehen charakteristische Prinzip der wörtlichen Interpretation ermöglicht es, aufgrund des intersubjektiven Gehalts von Sprache, die über den «subjektiv gemeinten Sinn» hinaus reichende latente Sinnstruktur der Interviewprotokolle als gesellschaftlich bedeutsamen Sachverhalt zu rekonstruieren. (Oevermann 2000; 2002) Nach einer der ausführlichen Bedeutungsanalyse der Eröffnungssequenz und nach der Formulierung einer Strukturhypothese dient das restliche Interviewprotokoll der Falsifizierung, Modifikation oder Weiterentwicklung der Anfangshypothese.

Dabei kann gezeigt werden, dass das Potenzial des Textilunterrichts auf je spezifische Weise für die Praxis relevant wird, und welche mehr oder weniger deutlichen Bezüge zu Fachmodellen die rekonstruierten Alltagstheorien aufweisen. Während also bereits die einzelnen Fallrekonstruktionen in ihrer Zuspitzung die Äusserungen der interviewten Lehrerin oder des interviewten Lehrers abstrahierend überwinden, indem aus dem Besonderen das Allge-

meine herausgearbeitet wird, geht die Abstraktion in Kapitel 5.3 noch einen Schritt weiter: Auf der Basis der 15 Interviews werden hier typische Denk- und Interpretationslogiken in Bezug auf die Gestaltung des Textilunterrichts und dessen impliziter Konzeption herausgearbeitet und einander gegenüber gestellt. Aspekte der einzelnen Fälle lassen sich darin zwar noch finden, doch der Einzelfall geht nicht einfach gänzlich in einem Typus auf. Um es mit Max Weber zu formulieren, geht es bei der Bildung und Darstellung von Typen darum, sich bestimmte Zusammenhänge «an einem Idealtypus pragmatisch veranschaulichen und verständlich machen» zu können. Denn der idealtypische Begriff «ist nicht eine Darstellung des Wirklichen, aber er will der Darstellung eindeutige Ausdrucksmittel verleihen.» (Weber 1988 (1904), S. 190). Bei der Wahl der empirischen Basis zur Typenbildung ging es denn auch nicht darum, eine wie auch immer gedachte Vollständigkeit oder Repräsentativität herzustellen. Die Auswahl der Befragten sollte vielmehr möglichst kontrastive Perspektiven und Aspekte des Unterrichts zum Ausdruck bringen. Im Kanton Bern unterrichten zurzeit Lehrerinnen und Lehrer mit verschiedensten Ausbildungsabschlüssen und Berufsbiografien das Fach «Textiles Gestalten». Die Schulumgebungen sind ebenfalls sehr unterschiedlich. Vor dem Hintergrund dieser komplexen Ausgangslage haben wir Lehrpersonen mit folgenden beruflichen, regionalen und individuellen Hintergründen befragt: Fünf Arbeitslehrerinnen, je zwei Fachgruppenlehrer und -lehrerinnen, drei Hauswirtschaftslehrerinnen, eine Lehrerin der Sekundarstufe I (ausgebildet an der Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitution im Übergang von der an der Universität angegliederten Institution zur Pädagogischen Hochschule) sowie zwei Primarlehrerinnen. Zwei der Befragten sind männlich; darin kommt immerhin eine ungefähre Proportion der Geschlechterverhältnisse zum Ausdruck: Es gibt im Kanton Bern einige wenige Männer, die textiles Gestalten unterrichten, diese sind jedoch bisher ausschliesslich auf der Primarstufe anzutreffen. Ein weiteres Auswahlkriterium war das Alter der befragten Personen: Es sollten sowohl Lehrpersonen mit langer, als auch mit erst kurzer Praxiserfahrung interviewt werden. Das Alter der Interviewten lag zwischen 25 und 62 Jahren. Die Wahl der unterschiedlichen Schulstufen wurde kombiniert mit unterschiedlichen örtlichen Umgebungen und verschiedenen Regionen des Kantons: Stadt, Agglomeration, Land und Bergregion sind in den Lernsituationen vertreten. Die sogenannte «Spissenschule» bildet von ihrer Umgebung her den grössten Kontrast zum Schulhaus mitten in der Hochhaussiedlung in der städtischen Agglomeration. Angesichts der unterschiedlichen sozialen und kulturellen Einzugsgebiete der Schulen sowie der schulhausspezifischen Eigenheiten waren auch die zu unterrichtenden Schülerinnen und Schüler sehr verschieden.

5.1.1 Schulalltag, Fachmodelle und professionalisierte pädagogische Praxis

Vor der Darstellung der interpretierten Fälle sind zunächst einige Überlegungen anzustellen zum Verhältnis von didaktischen Fachmodellen, täglicher Praxis des Unterrichts und Ausführungen der Interviewten darüber. Werden die erläuterten Modelle, die in den vorangehenden Kapiteln dargestellt wurden, von einzelnen Interviewten bewusst rezipiert und reflektiert? Fliessen ihnen zugrunde liegende Deutungen auf indirekte Weise ein? Oder sind gar keine Spuren davon zu finden? Welche Rolle spielt der Lehrplan bei der Rezeption? Schliesslich: Von welchem Modell professionalisierter Praxis ist dabei auszugehen? Gewiss kann nicht angenommen werden, dass ein bestimmtes Fachmodell gemäss bürokratischer Logik via Lehrplan «umgesetzt» wird. Die Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis ist komplexer. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, wurden die Interviews so strukturiert, dass die Lehrpersonen die Möglichkeit hatten, anhand einer konkreten und doch offenen Frage zu Beginn des Gesprächs die für sie zentralen Vorstellungen zu entwickeln, ohne gewissermassen «abgefragt» zu werden nach vorstrukturierten Grundlagen ihres Unterrichts. In einer späteren Phase der teilstrukturierten Interviews konnten die Befragten anhand einiger Stichworte reagieren, was Antworten mit expliziterer Bezugnahme auf bestehende Fachmodelle ermöglichte oder anregte. Anhand der Interviewtranskripte konnten die offen gestalteten Eröffnungssequenzen der Gespräche detailliert sequenzanalytisch ausgewertet werden. Weil die zur Sprache kommende Unterrichtspraxis der Lehrenden unmittelbar Bezug nimmt zu ihrem – bewussten oder unbewussten – pädagogischen Handeln, ist auch Letzteres theoretisch näher zu bestimmen. Was zeichnet professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Allgemeinen und im Textilunterricht im Speziellen aus? Bei den Analysen der Deutungen aus der Praxis der Lehrpersonen nehmen wir Bezug auf den professionalisierungstheoretischen Ansatz von Ulrich Oevermann (1996), dessen Grundlagen hier einleitend kurz skizziert werden sollen. Diese professionalisierungstheoretischen Überlegungen knüpfen an die soziale Funktion von klassischen Professionen wie Ärzte und Anwälte an. Letztere zeichnen sich aus durch die Notwendigkeit eines habitualisierten Bezugs zu gesellschaftlichen Zentralwerten wie Gesundheit, Wahrheit und Gerechtigkeit, die im konkreten Fall zu vermitteln sind. Insofern als die Bildung der Heranwachsenden – verstanden sowohl unter fachlich spezifischen Aspekten, als auch im sozialisatorischen bzw. Habitus bildenden Sinn – von grundlegender Bedeutung ist für die Funktion der Gesellschaft und die Aufrechterhaltung ihrer zentraler Werte, sind Lehrerinnen und Lehrer Gegenstand professionalisierungstheoretischer Überlegungen. Am Beispiel ärztlich-therapeutischen Handelns lässt sich idealtypisch am einfachsten zeigen, was professionalisierte Praxis strukturell ausmacht und welche Parallelen und Unterschiede zur pädagogischen Praxis existieren. Im Kern geht es um die Lösung dringender lebenspraktischer Probleme auf der Basis des neusten

Stands wissenschaftlichen Wissens. Je grösser die Arbeitsteilung in einer komplexen, technisch und gesellschaftlich differenzierten Gesellschaft ist, desto mehr Gebiete sind grundsätzlich für die Lebenspraxis vermittlungsbedürftig. Der Modus der Vermittlung zwischen Theorie und Praxis unterscheidet sich in der Therapie grundlegend von der standardisierten Implementation von Expertenwissen bei der Anwendung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in Technik, Physik und Chemie. Während in letzterem Fall Präzision, Vergleichbarkeit, Nachvollziehbarkeit und Austauschbarkeit des Personals unabdingbar für das Funktionieren komplexer Systeme ist, stehen bei der professsionalisierten Praxis andere Dinge im Vordergrund. So ist, um beim idealtypischen therapeutischen Handeln zu bleiben, ein Vertrauen des Patienten, der Patientin zur Therapeutin oder zum Therapeuten eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Intervention. Auch das Verstehen der ganz spezifischen, lebensgeschichtlich erzeugten Besonderheit des je vorliegenden Falls durch die therapierende Person ist von entscheidender Bedeutung. Dies zu können setzt entsprechende habituelle Dispositionen voraus, die auf Erfahrung basieren und weit über das – ebenso wichtige – Erlernen der Theorie an der Universität hinausreichen. Ebenfalls habituell verankert muss ein Berufsethos sein, das sich an abstrakten ethischen Richtlinien der Profession orientiert, sich aber zugleich im praktischen Handeln bewährt unter Bedingungen von Zeit- und Ressourcenknappheit sowie der grundlegenden Ungewissheit in Bezug auf das Gelingen der therapeutischen Intervention. Erst wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, kann die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens als «stellvertretende Krisenbewältigung» im sogenannten «Arbeitsbündnis» (Oevermann) gelingen: Darin gibt die Patientin – in autonomer Entscheidung – einen Teil der Verantwortung vorübergehend an den Therapierenden ab, weil sie darauf vertraut, dass er mehr weiss als sie selber – ansonsten wäre der Arztbesuch ja überflüssig gewesen. Voraussetzung für ein funktionierendes Arbeitsbündnis ist eine Gratwanderung zwischen diffusen und rollenförmigen Beziehungselementen analog zur Grundregel und zur Abstinenzregel in der Psychoanalyse.[15] Diese Gratwanderung in der Praxis zu bewältigen ist zentraler Bestandteil von Professionalität im Sinne des hier dargestellten Konzepts. Bei der Wahl der geeigneten Therapie ist damit auch der lebensgeschichtliche Hintergrund der Krankheit ein Teil der Entscheidung zu einer bestimmten therapeutischen Intervention. Die damit verbundene temporäre Abgabe von Verantwortung durch den oder die Kranke ist nur

[15] In Kürzestform bedeutet dies: Der Patient muss sich diffus (d.h. als ganzer Mensch analog zur Eltern-Kind- oder Gattenbeziehung) verhalten und alles sagen, was ihm in den Sinn kommt (Grundregel), während der Therapeut rollenförmig-distanziert (als Rollenträger in einer arbeitsteiligen Gesellschaft, also nicht als ganzer Mensch) darauf reagiert (Abstinenzregel). Um dem Patienten als Übertragungsobjekt dienen zu können, muss der Therapeut insofern diffuse Elemente zulassen, als er als ganzer Mensch präsent ist und entsprechende Gefühle aufkommen lässt (Gegenübertragung), diese aber nicht ausagiert (Abstinenzregel). (vgl. Oevermann 1996, S. 118f.)

dadurch gerechtfertigt, dass sie nicht auf Dauer entmündigend wirkt und zum Ziel hat, dass am Ende der gelungenen Behandlung die ursprüngliche Autonomie möglichst vollständig wieder hergestellt, im Falle psychotherapeutischer Intervention gar erweitert ist. Dies in aller Kürze die für den vorliegenden Zusammenhang relevanten Aspekte der «reformulierten Professionalisierungstheorie» Oevermanns.

Wo zeigen sich nun Analogien und Differenzen zwischen idealtypischer Logik ärztlichen und pädagogischen Handelns in der Praxis von Lehrenden im Allgemeinen und von Textillehrerinnen im Besonderen? Vordergründig gesehen könnte man jegliche Analogie zur therapeutischen Praxis mit dem berechtigten Hinweis, Schülerinnen und Schüler seien in keiner Weise krank oder zu pathologisieren, von vornherein in Frage stellen. Stellt man jedoch die Logik des Arbeitsbündnisses ins Zentrum, zeigen sich die Analogien ebenso wie die Unterschiede. So teilen Kinder mit Kranken den Umstand, dass ihnen die Voraussetzungen für autonomes Handeln in der Gesellschaft in je spezifischer Weise fehlen und diese (in der Schule: erst noch und in der Therapie: wieder) im Arbeitsbündnis hergestellt werden müssen, denn:

«Jenseits der Funktionen von Wissens- und Normenvermittlung im ‹Normalfall› pädagogischen Handelns ergibt sich zumindest im Schüleralter bis zum Abschluss der Adoleszenzkrise *faktisch eine therapeutische Dimension der pädagogischen Praxis* dadurch, dass die durch die Wissens- und Normenvermittlung nötig werdende Interaktionspraxis zwischen Schülern und Lehrern das zu erziehende Kind in seiner Totalität als ganze Person erfasst und von daher folgenreich für die Konstitution der psychosozialen ‹Gesundheit› der Schüler wird.» (Oevermann 1996, S. 148)

Erst nach erfolgter Sozialisation sind Heranwachsende autonom handlungsfähig wie geheilte Kranke es nach der Genesung erneut sind. Die für das Arbeitsbündnis konstitutive Freiwilligkeit ist allerdings durch die Schulpflicht teilweise eingeschränkt, weshalb Oevermann denn auch letztere als mögliche Ursache von Professionalisierungsdefiziten im Lehrberuf ausmacht. (vgl. ebd.)

Die Strukturanalogie zwischen therapeutischem und pädagogischem Handeln würde nun aber missverstanden, wenn damit aktuell vorhandene Tendenzen zur Medikalisierung und Pathologisierung von Kindern (Stichwort POS, ADS, Ritalin usw.) auf diese Weise legitimiert würden. Im Gegenteil kann argumentiert werden, dass gerade die Ausblendung von Analogien zu therapeutischem Handeln im alltäglichen pädagogischen Handeln, also etwa die Beschränkung auf reine «Trichterpädagogik» mit eindimensionaler Vorstellung von Schule, eine entsprechend eingeschränkte Praxis generiert und erst dadurch pathologische Prozesse in der kindlichen Entwicklung erzeugt, die einen Therapiebedarf im engen medizinischen Sinn zur Folge haben. Vor

diesem Hintergrund ist auch die Trennung in «normale» Pädagogik und «Heil- oder Sonderpädagogik» äusserst fragwürdig. Dies zeigt sich auch in der Praxis, wo eine vorschnelle Einteilung in Gesunde und Kranke und damit eine Pathologisierung dazu führen kann, dass Kindern bereits früh ein entsprechendes Etikett anhaftet. Ohne dem stundenmässig marginalen Textilunterricht eine übermässige Verantwortung aufbürden zu wollen, soll im vorliegenden Zusammenhang gefragt und anhand des Materials geklärt werden, ob nicht gerade implizite und explizite heilpädagogische Aspekte des Gestaltungsunterrichts einen spezifischen Sinn für *alle* Schülerinnen und Schüler haben könnten. Inwiefern solche Konzepte ansatzweise zum Tragen kommen, zeigt sich in den Interviews und soll in den nachfolgenden Fallrekonstruktionen dargestellt werden. Der Textilunterricht, so eine erste Hypothese, bietet dabei spezifische Bedingungen für eine Entfaltung professionalisierter pädagogischer Praxis. Möglicherweise führt wachsender Leistungsdruck in den sogenannten «Prüfungsfächern» zu deprofessionalisierender Vereinseitigung in der Beschränkung auf reine Stoffvermittlung. Da es nach Oevermann «nicht verwunderlich» ist «wenn tatsächlich Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik zu beobachten sind» (ebd., S. 151), stellt sich die Frage, ob der Textilunterricht angesichts seines Schattendaseins im Leistungswettbewerb der Schulfächer ein grösseres Potenzial für professionalisiertes pädagogisches Handeln beinhaltet. Dies könnte auch darum der Fall sein, weil textiles Gestalten nebst dem obligatorischen Unterricht oft zusätzlich auf freiwilliger Basis oder als Wahlfach unterrichtet wird. Wenn tatsächlich die Schulpflicht Hauptgrund für die Verhinderung von gelungenen Arbeitsbündnissen zwischen Lehrenden und Schülerinnen und damit des Scheiterns pädagogischer Praxis in der Schulstube ist, wäre die Marginalität des Textilunterrichts zugleich seine Chance. Die Gesprächsprotokolle sollen also auch daraufhin befragt werden, ob und inwiefern Lehrerinnen fallspezifisch die Heranwachsenden in ihrer grösstmöglichen Autonomie erfassen und sie dabei unterstützen, letztere zu erweitern.

5.2 Sieben Varianten von Textilunterricht in den Deutungen von Lehrpersonen

5.2.1 Keine «richtige Lehrerin» – oder erst recht?

Die 38-jährige Monika Müller hat mit 20 Jahren die Lehre als Damenschneiderin, drei Jahre später die Seminarausbildung als Handarbeitslehrerin und weitere fünf Jahre später noch als Fachlehrerin für bildnerisches Gestalten abgeschlossen. Das Gespräch mit ihr findet an ihrem Arbeitsort statt, in einem Schulhaus am Rande der Stadt, wo Hochhaussiedlungen an kleinste Reiheneinfamilienhäuser grenzen, die ursprünglich als Arbeitersiedlungen gebaut worden waren. Der Stadtteil gilt als multikulturell, weil hier etwas mehr Menschen mit einer ausländischen Herkunft leben als in andern Quartieren.

Beim Eintreffen der Interviewerinnen verräumt die Lehrerin im Anschluss an ihren Unterricht Schachteln mit unterschiedlichen Materialien. Gefragt nach dem typischen Gegenstand, der im Unterricht entstehen soll, wird gleich klar, dass dieser Gegenstand in der Wahrnehmung Müllers eng mit denen verknüpft ist, die ihn herstellen: «Also ich habe gedacht, ich behalte grad das vorne, was ich heute Nachmittag gemacht habe, das ist mir jeweils noch am nächsten. Und das sind die Vierteler. Das sind neun Kinder, (kurze Pause) zehn Kinder, stimmt nicht: zehn Kinder.» Es kommen also gleich die Schülerinnen und Schüler zur Sprache, die sie in erster Linie als Kinder wahrnimmt. Besonders auffällig an Müllers Äusserung ist die thematische Überschneidung zwischen der Sache und den Menschen, die sie mit der Formulierung, was ihr «am nächsten» sei, ganz selbstverständlich miteinander verbindet. Die begonnene Antwort auf die Frage nach dem entstehenden Gegenstand wird im Rahmen dieses Blickwechsels von der Sache auf die Menschen ausgeblendet oder zumindest aufgeschoben.

Kinder statt Schülerinnen und Schüler

Von der zentralen Bedeutsamkeit der «Kinder» zeugt auch, dass sie diese nicht abstrakt nennt, sondern sich ihre genaue Anzahl vergegenwärtigt, sich selber dabei noch korrigiert, in ihrer Aufmerksamkeit also ganz weg vom Gegenstand, hin zu den Kindern schwenkt. Wie andere Interviewte auch, hat sich Monika Müller zudem für die Präsentation desjenigen Gegenstandes entschieden, der gerade in ihrem Textilunterricht entsteht und der ihr deshalb «jeweils» am nächsten ist. Doch wir wissen noch nicht, was es ist, wir können erst vermuten, dass ihr die Kinder als Individuen letztlich wichtiger sind als die Gegenstände, die sie herstellen, oder dass die Gegenstände ihre Bedeutung erst in Bezug auf die «Kinder» entfalten. In welcher Weise dies der Fall ist, bleibt allerdings noch offen. Gegen die daraus hervorgehende Hypothese der zentralen Bedeutsamkeit der Kinder in Müllers Textilunterricht könnte man allerdings einwenden, dass die Feststellung etwas trivial ist, Kinder seien in jedem Unterricht das Wichtigste. Jede pädagogische Selbstdeklaration geht

davon aus, dass die jungen Menschen der Mittelpunkt pädagogischen Wirkens sind. Dass es sich hier freilich nicht um eine plakativ-programmatische Aussage handelt, geht daraus hervor, dass Müller weder nach entsprechenden Überzeugungen gefragt wird, noch von sich aus eine solche Erklärung abgibt. Es ist vielmehr die charakteristische Art und Weise, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler ganz beiläufig und selbstverständlich bei der Beantwortung einer andern Frage ins Spiel bringt, die diesen Schluss zulässt. Erst dies macht deutlich, dass es sich weniger um eine programmatische Deklaration als vielmehr um eine Grundorientierung der Lehrerin handelt. Müllers Priorität, so lässt sich vermuten, liegt auf der Beziehungsebene, im Kontakt zu jedem einzelnen Kind. Dies zeigt sich nicht nur in der selbstverständlichen Verwendung des Wortes «Kinder», das auf die ganzen Menschen und die damit verbundene diffuse Ebene (vgl. Kap. 5.1.1) abzielt, wo sie ebenso den mehr auf das Rollenförmige abzielenden Begriff «Schülerinnen» oder «Schüler» hätte verwenden können, sondern auch in der Vergegenwärtigung ihrer genauen Zahl. So gesehen, lässt Müllers unwillkürlicher thematischer Wechsel vom gefragten Gegenstand zu den Kindern auch vermuten, dass sozialisatorische Elemente im Unterricht letztlich bedeutsamer sind als die Vermittlung von Fachwissen im engeren Sinn. Ob und auf welche Weise Müllers Nähe zu den Kindern auch im weiteren Verlauf des Gesprächs zum Ausdruck kommt und von einem entsprechenden pädagogischen Konzept zeugt, wird sich zeigen. Zu vermuten ist, dass Monika Müller die Funktion einer wichtigen Bezugsperson für eine grosse Kinderschar hat. Ausgehend davon, dass eine Gratwanderung zwischen diffuser und rollenförmiger Interaktion für den Schulunterricht konstitutiv ist, handelt es sich hier um eine Spielart pädagogischer Praxis, in der dem diffusen Element gegenüber dem rollenförmigen eine entscheidende Bedeutung zukommt, ob mit der notwendigen professionellen Distanz und Reflexion, kann an dieser Stelle (noch) nicht beantwortet werden. Weiter stellt sich die Frage, ob die spezifischen Bedingungen des Unterrichts wie Alter und Herkunftsmilieu der Kinder oder die textilen Fachinhalte Monika Müllers impliziter Unterrichtskonzeption in besonderer Weise entsprechen.

Überforderung, Unterforderung und Motivation

Doch zunächst interessiert, welche Gegenstände denn die Kinder herstellen und was dies zu bedeuten hat. «Und die haben – (kurze Pause), die lernen Nähmaschine. Und das ist so etwas Dankbares, finde ich, weil die Knaben es dann jeweils toll finden, dass man an eine Maschine darf.» Noch immer wissen wir also nicht, welche Gegenstände im Unterricht hergestellt werden. Als Verbindung zwischen den Kindern und dem Resultat erfahren wir, welches Verfahren gelernt wird. Der dialektal verkürzte Ausdruck «lernen Nähmaschinen» verweist auf die unauflösliche Verbindung zwischen Technik und Instrument, und auch darauf, dass der Umgang mit der Nähmaschine etwas Umfassendes ist: Nähen ist an die Bedienung und an das Verständnis der Maschine gebunden. Auf Anhieb überraschend ist Monika Müllers Bemer-

kung, dies sei «so etwas Dankbares». Die Formulierung bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler gerne «Nähmaschine lernen» und dass dies auch für die Lehrerin nicht mit grösseren Ärgernissen verbunden ist. Die Äusserung kann damit auch als ein Hinweis auf potenziell problematische Aspekte diffuser Elemente im Unterricht gelesen werden, dann nämlich, wenn anderes zu lernen ist, das nicht gleich «dankbar» ist, und wo die Lehrerin Gefahr läuft, mit anderen Lerninhalten auf Verweigerung zu stossen. Wenn ihr in diesem Fall die professionelle Distanz zu den Kindern fehlt, wird nicht nur der Unterricht, sondern auch sie als Lehrperson zu sehr abhängig von den Wünschen der Kinder. Die Formulierung weist jedoch hier nicht darauf hin. An einer anderen Stelle wird klar, dass es tatsächlich Situationen gibt, wo sie, wie sie selber sagt «Mühe hat», wenn die Kinder bestimmte Lerninhalte oder Materialien – hier konkret Ton anstelle von farbigen Plastikknetmassen – ablehnen. Da sei sie, reflektiert Müller ihren Zwiespalt «manchmal mit mir selber im Clinch – will ich jetzt auf sie eingehen oder möchte ich jetzt, dass sie etwas anderes kennen lernen?»

Doch warum ist es ausgerechnet das Arbeiten mit der Nähmaschine, das bei den Kindern derart Anklang findet, wo doch die Klagen von Lehrpersonen über fehlende Disziplin und Motivation der Schülerinnen und Schüler Konjunktur haben? Monika Müllers Ausführungen, die von ihrer Wahrnehmung des kindlichen Umgangs mit der Maschine ausgehen, bringen neben einer fachspezifischen auch eine fundamentale Problematik von Schule überhaupt zum Ausdruck. Aus ihren weiteren Erklärungen geht hervor, dass die Antwort in der Logik des kindlichen Tatendrangs zu finden ist, der hier offensichtlich zum Zuge kommt: «Jetzt dürfen wir endlich mal etwas mit Maschinen …» so erläutert sie die Perspektive der Kinder, namentlich der Knaben und begründet dies damit «dass man vorher auf der Unterstufe so spärlich ist, die ersten paar Jahre, vielleicht braucht man Holzbohrer oder Laubsägeli, aber nicht Maschinen mit Strom …!». Sie geht also davon aus, dass die Kinder dies und ähnliche anspruchsvolle Tätigkeiten mit komplexen Instrumenten eigentlich schon viel früher hätten tun wollen und dass das Lernen dann am besten funktioniert, wenn bei Lernenden das Interesse dazu am grössten ist. Aus ihrer Äusserung geht hervor, dass in dieser bedeutsamen Entwicklungsphase auf der Unterstufe offenbar nur Instrumente wie bestenfalls «Holzbohrer oder Laubsägeli» verwendet werden, für welche die Kinder – aus ihrer und der von ihr vermuteten Sicht der Kinder – eigentlich bereits zu alt sind. Ihr implizites pädagogisches Konzept zielt also darauf ab, Kinder von ihren Interessen leiten zu lassen und ihnen auch die Möglichkeit zu schwierigen, herausfordernden Tätigkeiten zu geben. Sie setzt sich somit reflexiv mit dem Themenbereich von Motivation, Über- und Unterforderung auseinander. Auch der Geschlechteraspekt wird angesprochen, der an dieser Stelle aber nicht distanziert reflektiert, sondern bloss deskriptiv zum Zuge kommt: Die Verwendung der Nähmaschine, «das gilt hier bei den Knaben sogar noch als cool, dann im Textilen».

Eine differenzierte Sicht auf Differenzen

Nach weiteren Ausführungen kommt zum Ausdruck, dass für Monika Müller der Lernprozess hin zu mehr Autonomie im Vordergrund steht. Das Bestreben, dass die Kinder «irgendeinmal selber etwas können und selber wissen, wo sie sich etwas holen können», ist ihr besonders wichtig. Erst dann kommen die produzierten Gegenstände zur Sprache: Kissen oder Turnsäckchen mit Streifenmustern. Im Zusammenhang mit dem Erklären und Begreifen der Näharbeit erwähnt die Lehrerin, dass viele Kinder Schwierigkeiten mit der Sprache hätten und darum oft nicht genau wüssten, was nun ihre Aufgabe sei. Damit wird die soziale und kulturelle Herkunft der Kinder im Quartier thematisiert. Mehr als die Hälfte der Kinder, sagt Monika Müller, hätten Eltern, «die ihre Wurzeln nicht in der Schweiz haben – vielleicht fünf sind in der Schweiz geboren. Die meisten sind erst in die Schweiz gekommen, ihre Eltern, als sie ganz jung gewesen sind». Oder die Kinder seien «erst als Familie nachgekommen zum Teil.» Was Monika Müller hier schildert, könnte von einer Lehrerin auf ganz unterschiedliche Weise gedeutet werden: Denkbar sind sämtliche Ausprägungen des aktuellen öffentlichen Diskurses über das Verhältnis des Eigenen zum Fremden. So könnte sie in tendenziell fremdenfeindliches Klagen über tatsächliche oder angebliche Desintegration verfallen, weil damit die Leistungen einheimischer Kinder leiden würden. Möglich wäre auch ein multikulturelles Schwärmen, das in folkloristischer Weise die Exotik der Kinder verherrlichen würde. Oder sie könnte im Sinne einer Forderung nach Kompensation von Defiziten der ausländischen Kinder mehr Integration fordern, sei dies durch freiwillig nutzbare Angebote oder durch Zwang. Doch der Weg der Deutung, den Müller einschlägt, ist differenzierter, konkreter und fallspezifischer: Gefragt nach Details zur sozialen Herkunft der Kinder, geht sie nicht von einer statischen Vorstellung kultureller Differenz aus. Vielmehr reflektiert sie spezifische Problemlagen der einheimischen Kinder genauso wie diejenigen von Kindern ausländischer Familien. Dabei deutet sie sowohl die Gemeinsamkeiten als auch die Unterschiede in ihrer Mehrdimensionalität und Widersprüchlichkeit: Die Eltern sehr vieler Kinder, sagt sie, würden «auf dem Bau oder irgendwo als Hilfskräfte» arbeiten, in Warenlagern oder als Lastwagenfahrer, in Einkaufszentren, «in irgendeiner Form, im Verkauf. Aber dann meist nicht an der Kasse, sondern sonst». Insgesamt also eher in unqualifizierten, schlecht bezahlten Tätigkeiten. Und die «Schweizer Kinder, die hier leben, sind fast alles Kinder, die mit der Mutter alleine leben. Und einen zweiten Vater haben, wenn einer da ist – jedenfalls nicht ihr eigener». Während Kinder aus Schweizer Familien also in komplexen Familienstrukturen und teils prekären Verhältnissen leben würden, stammten «die Ausländerkinder, (…) meist aus intakten Familienverhältnissen», die darunter leiden würden, dass sie migrationsbedingt «jetzt vielleicht nicht mehr als Familie zusammenleben». Monika Müller nimmt es also als für ihren Unterricht bedeutsam wahr, dass die Kinder aus sozialen Verhältnissen kommen, die zu ganz unterschiedlichen Problemen oder Defiziten führen können, sei dies auf rein

sprachlicher oder allgemein sozialisatorischer Ebene. Ihre Wahrnehmung stützt die Hypothese, wonach der Lehrerin neben der reinen Wissensvermittlung auch eine weitergehende sozialisatorische Funktion zukommt. Dass dies aus der Sicht der Kinder nicht zu trennen ist von der Lehrerin als ganzer Person, ist zwar grundsätzlich immer der Fall, auch bei homogeneren Herkunftsmilieus und bei scheinbar oder wirklich «intakten» Familien. Im vorliegenden Fall scheint es aber besonders wichtig zu sein, dass auch die Lehrerin als ganzer Mensch präsent ist und auf die einzelnen Kinder mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und spezifischen Bedürfnissen eingeht. Dazu, so ist anzunehmen, bietet Monika Müller im Textilunterricht auf eine differenzierte Weise Hand.

Bessere Integration durch weniger Anpassung

Monika Müllers Sicht auf Differenz und Integration geht von der alltäglichen Praxis des Unterrichts aus und stösst dabei unmittelbar auf integrationsrelevante Fragen, die sie im Gespräch deutet. So sieht sie etwa eine Problematik darin, dass «die Eltern (…) nicht wahnsinnig viel Materielles» hätten, «aber das Wenige, das sie haben» würden sie den Kindern geben, weil sie ihnen gegenüber ein schlechtes Gewissen hätten, da sie ihnen nicht mehr bieten könnten. Die Kinder ihrerseits hätten rasch erkannt, was es zumindest vordergründig brauche, um Anerkennung zu erlangen, nämlich viele materielle Güter, die im Trend liegen. Und damit hätten sie «ihre Eltern ziemlich im Griff». Der Versuch der Eltern, die kulturellen und sozialen Differenzen zu überwinden, erhalte so eine problematische Seite. Und diese Tendenz zur vordergründigen Anpassung verstärke sich mit zunehmendem Alter der Jugendlichen, wo sich ein Bild davon festige, «was man haben müsste, damit man nach eben dem Status aussieht, den man eigentlich nicht hat, den man aber möchte». Die Gestaltungslehrerin beobachtet auch, dass gerade durch die Eigendynamik überstürzter Anpassungsversuche, die sich an marktförmigen Trends festmachen, fundamentale Erfahrungen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit Materialien und damit verbundene Entwicklungsmöglichkeiten verloren gehen. Im Gestaltungsunterricht zeige sich dies beispielsweise, wenn sie mit den Kindern an einem nahe gelegenen Bach am Stadtrand Wasserräder bauen gehe, was für viele Kinder eine neue Erfahrung darstelle, denn «wenn man es sich leisten kann, am Sonntag in schönen Kleidern Mittagessen zu gehen, ist das viel toller als die dreckigen Hosen anzuziehen und am Bächlein mit Steinen spielen gehen. Das machen sie nie. Und dadurch haben sie dann manchmal auch so gar keinen Bezug zu all dem». Obwohl sie hier eine spezifische Problematik vieler ausländischer Familien auf den Punkt bringt, reduziert Monika Müller die damit verbundenen Effekte nicht auf ein reines Integrationsproblem, wie dies auch möglich wäre. Ganz selbstverständlich erkennt sie die Problematik, die sich bei Kindern mit andern kulturellen Hintergründen besonders ausgeprägt manifestieren, als Spielarten eines allgemeinen Phänomens, welches auch bei Kindern mit

schweizerischen Eltern zum Ausdruck kommt: «Sie finden das zum Beispiel auch extrem grusig[16], eigentlich alle Kinder, wenn ich Ton bringe. Den in die Finger zu nehmen, das heisst, sie müssen sich wirklich überwinden und nachher sagen sie auch immer ‹es stinkt›». Ob, wie und wie häufig sie es schliesslich zustande bringt, die Kinder trotz ihrer Vorbehalte für das Bauen von Wasserrädern am Bach und das Arbeiten mit Ton zu begeistern, bleibt auch deshalb eine offene Frage, weil sich Auswirkungen möglicherweise eher mittelfristig zeigen. Deutlich erkennbar ist ihre ungebrochene Überzeugung, dass es genau jene Defizite in unterschiedlichen milieuspezifischen Ausprägungen sind, zu deren Verringerung sie beitragen will. Dabei reflektiert sie selbstkritisch ihre eigenen, vorerst naheliegenden Fehlüberlegungen und deutet sie zugleich auf plausible Weise. So schildert sie im Zusammenhang mit dem Umgang mit Rohmaterialien, sie selber «habe immer das Gefühl, es sollte ihnen doch viel näher sein», weil die Kinder «irgendwo in Albanien in den Ferien gewesen» seien und dort «keinen Strom» und «kein Wasser gehabt» hätten. Sie macht deutlich, dass ihre eigenen intuitiven Annahmen darum falsch seien, weil sie die Gegenbewegung nicht mitreflektiert habe: «Das will man ja eben nicht. Das will man doch jetzt hier nicht erleben. Also wenn sie irgendwie kopieren und PC-Programme brauchen dürfen, dann ist das eben ein Schritt weiter.» Obwohl sie diese Entwicklung bedauert, ist sie sich ihrer Eigendynamik bewusst und versucht, den Kindern zumindest die Möglichkeit einer aktiven Auseinandersetzung mit Materialien zu eröffnen. Obwohl sich viele Kinder anfänglich von allem Handwerklichen distanzieren würden, weil sie davon ausgehen, dass das dann später die machen, «die nicht so einen tollen Job haben, die nicht in der Krawatte arbeiten gehen». Umso mehr freut sich Monika Müller, wenn es ihr gelingt, den Kindern zu zeigen, dass das Gestalten doch «noch lustig und interessant» sein könne und dass die Trennlinie zwischen verschiedenen Fachbereichen schliesslich nicht so klar ist: «Ich kann sogar noch etwas lernen und ich brauche dann den Kopf», sagen einige.

Von der sinnlichen Dimension textiler Gestaltung zum pädagogischen Arbeitsbündnis

In Monika Müllers Schilderungen von Szenen des Unterrichts fällt auf, dass den verschiedenen Materialien eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Begeisterung, die sie offensichtlich auf viele Kinder zu übertragen vermag, ist hier deutlich spürbar: In der letzten Unterrichtsstunde, erzählt sie, hätten sie Stoffe zugeschnitten «und das hat denen *so* gefallen, alle diese Stoffe …», welche die Kinder selber ausgewählt hätten. Nachdem sie alle Stoffe ausgebreitet habe, hätten die Kinder gestaunt «Die bist du für uns kaufen gegangen – das haben sie (lachend) ein Wunder gefunden, dass man ihnen so viel Material zur Verfügung stellt und extra für sie kaufen geht.» An dieser Stelle

[16] Dialekt für eklig.

kommt, wie anfänglich bereits vermutet, deutlich zum Ausdruck, dass Monika Müller als ganzer Mensch die Begeisterung für den Umgang mit Materialien bei den Kindern initiiert und dies vor allem deshalb kann, weil sie die Begeisterung selber teilt. Doch auch die im Zusammenhang mit den mehr oder weniger «dankbaren» Unterrichtsinhalten potenzielle Kehrseite schwingt mit: Für sie ist es persönlich von grundlegender Bedeutung, dass die Kinder, die sie an anderer Stelle als «herzig» bezeichnet, Freude haben an dem, was sie ihnen bietet. Wäre dies angesichts noch schwierigerer sozialer Umstände nicht mehr gegeben, könnte das krisenhafte Auswirkungen haben. Aber noch sind die Viertklässlerinnen und Viertklässer so begeisterungsfähig, dass sie sich von der Freude der Lehrerin anstecken lassen. Und wo dies nur beschränkt gelingt, verweisen ihre Deutungen des Unterrichts darauf, wie pädagogische Arbeitsbündnisse im Textilunterricht aussehen können: Sie geht davon aus, dass Kinder grundsätzlich daran interessiert sind, ihren Horizont zu erweitern, dass der Lernprozess aber nicht einem vorgegebenen Schema folgt, sondern dass auch ihre unterschiedlichen Fähigkeiten, Voraussetzungen und Interessen über das Gelingen oder Scheitern entscheiden und dass diese Voraussetzungen daher von Anfang an in den Unterricht mit einzubeziehen sind. Dass gerade dies in Monika Müllers Unterricht zentral ist, wird klar, wenn sie schildert, wie jedes Kind mit den Stoffen einen Kissenbezug oder eine «Turnsäckli» macht. Auf den Entwurf eines individuellen Streifenmusters durch die Kinder folgt dessen Übertragung von Papier auf Stoff und damit die Realisierung. Doch vorher muss entschieden werden, was angemessen ist: «Und nachher haben wir darüber gesprochen, dass wir (…) – also wenn es sehr schwierig ist für mich, dann wähle ich eher ein Drei-Streifenmuster aus». Monika Müller führt die Kinder sorgfältig an lebenspraktisch zentrale Fragen der Realisierbarkeit von Vorstellungen heran: Komplexe Muster geben mehr zu tun, erfordern mehr Ausdauer, und es ist eine Frage nicht nur der eigenen Fähigkeiten, sondern auch der eigenen Prioritäten, wieviel investiert werden soll und welche Ziele realistisch genug sind, damit man nicht scheitert. Ausgangspunkt ist dabei immer das Material mit seinem Potenzial und in seiner Widerständigkeit. Letztlich ist es Müllers Ziel, den Kindern genau diese Grundlage von autonomem Handeln nahe zu bringen, welche im reinen Konsum zu kurz kommt. Die Materialien als Ausgangspunkt sind für Monika Müllers Unterricht gerade auch in ihrer haptischen Dimension wichtig. So freut es sie denn auch, wenn die Kinder ein Gefühl für das Material entwickeln und alles berühren wollen, zum Beispiel ihre selbstgestrickten Pulswärmer: «Das muss kaflet (berührt) sein». «Das Schöne» an ihrer Arbeit mit den Kindern findet sie, ist auch, «dass man eigentlich viel Dinge zeigt (…), die sie nicht kennen, die meisten». Hier, wo der pädagogisch-sozialisatorische Auftrag mit dem Fachlichen zusammenfällt, kann sich ein pädagogisches Arbeitsbündnis analog zum therapeutischen (vgl. Kap. 5.1.1) entfalten: Die Kinder kommen zur Lehrerin, weil sie Dinge erfahren wollen, die sie noch nicht kennen und die die Voraussetzungen schaffen, um sich in der

Welt zunehmend zurechtzufinden. In ihren Versuchen, die Wahrnehmung der Kinder ans Material rückzubinden und von dort aus weiter zu entwickeln, legt sie den Grundstein zur Erweiterung des autonomen Gestaltungsraums der Heranwachsenden. Darauf basieren die Möglichkeiten fallspezifischer Förderung einer Integration von Kindern, deren sozialisatorische Bedingungen aus welchen Gründen auch immer prekär sind. Monika Müllers Vorstellung von Integration unterscheidet sich, wie bereits gezeigt werden konnte, von unreflektierter Anpassung.

Fachlicher Grenzbereich als pädagogisch zentraler Ort

Damit stellt sich auch die Frage nach dem Ort von Monika Müllers Textilunterricht innerhalb der ganzen Schule. Im weiteren Verlauf des Gesprächs findet sich ein Hinweis darauf, dass der Gestaltungsunterricht von den Schülerinnen und Schülern als etwas wahrgenommen wird, was ausserhalb dessen steht, was für sie «Schule» ausmacht: «Also für die Kinder ist das ein anderes Fach. Die Kinder fragen manchmal ‹bist du auch richtige Lehrerin?› Also sie machen da klar einen Unterschied». Bei einer Musiklehrerin der Schule, so Müller weiter, würden die Kinder dieselbe Frage stellen. Die Ahnung der Kinder reicht dabei über die Wahrnehmung der institutionellen Marginalität des Fachs hinaus. Einige Kinder scheinen intuitiv zu erfassen, dass bei Monika Müller im textilen Gestaltungsunterricht ähnlich wie im Musikunterricht Prozesse stattfinden, die über das hinausgehen, was offenbar als das Hauptmerkmal von Schule erlebt wird. Bezeichnenderweise ist diese Vorstellung der Kinder von Schule klar an absolute Leistungsmassstäbe gebunden. Monika Müller ihrerseits relativiert diese Sicht in Bezug auf den Gestaltungsunterricht und bringt dabei gleichzeitig die Zwiespältigkeit der eigenen Relativierung zum Ausdruck. «Dann muss man auch nicht gleich viel leisten, haben sie wohl dann das Gefühl», ergänzt sie deutend die Sicht der Kinder auf den Textil- und Musikunterricht. Dieses Bedauern über die geringere Leistungsbereitschaft irritiert auf Anhieb angesichts der Passagen, in denen zum Ausdruck kommt, wie begeistert die Kinder für die Stoffe oder auch fürs Nähen an der Nähmaschine sind. Da allerdings in ihrer Feststellung keine Verbitterung zum Ausdruck kommt, kann davon ausgegangen werden, dass sie hier die «Leistung» meint, die standardisiert und gemessen werden kann, wie dies in den so genannten PISA-Fächern bereits der Fall ist. Dies könnte gerade auch eine Chance gestalterischer und musischer Fächer darstellen, weil dort individuelle Massstäbe, Entwicklungs- und Ausdruckbedürfnisse ausgeprägter sind, wie ihre Ausführungen betreffend die individuell angepassten Lernziele zeigen, wo der Arbeitsbündnischarakter ihres Unterrichts zum Ausdruck kommt. In gestaltenden Fächern, so könnte man ableiten, sind die diffusen, allgemein sozialisatorischen Anteile pädagogischen Handelns jenseits einfacher Disziplinierung weniger zu umgehen und auch auf unmittelbare Weise zu realisieren. Insofern passen im vorliegenden Fall nicht nur Fach und Lehrerin gut zusammen, sondern beide sind den spezifischen Herkunftsmilieus der Kinder

in besonderer Weise angemessen. So gesehen wäre Monika Müller gerade deswegen eine besonders gute Lehrerin, weil sie keine richtige Lehrerin ist.

Monika Müller und die Persistenz geschlechtsspezifischer Stereotypen
Angesichts der Interviewpassage mit der Nähmaschine und vor dem Hintergrund der bedeutsamen sozialisatorischen Anteile in Müllers Unterricht stellt sich die Frage nach den Voraussetzungen von Reproduktion und Überwindung von Stereotypen in Bezug auf das Geschlecht. Es fällt auf, dass die Textillehrerin gleich zu Beginn des Gesprächs ihr Augenmerk auf die Knaben richtet. Das Arbeiten mit der Nähmaschine ist dankbar, «weil die Knaben das dann jeweils toll finden». Daraus lässt sich ableiten, dass Knaben in andern Bereichen des textilen Gestaltens weniger Begeisterung zeigen. Dies ist naheliegend, weil textile Arbeitsfelder weiblich konnotiert sind. Diese gesellschaftlich tief verankerten Deutungen dürften den Kindern kaum entgehen, und zwar auch dann nicht, wenn der Unterricht nicht vorhandenen Stereotypen folgt, ja ihnen sogar entgegenzuwirken versucht. Diese allgemeine Problematik, die das Fach immer wieder auf die eine oder andere Weise prägt, wird von Monika Müller also auf pragmatische Weise gelöst, indem Knaben machen können, was für sie als «cool» gilt, weil Maschinen nicht im Widerspruch stehen zu männlich konnotierten Tätigkeiten. Ihre pragmatische Haltung kommt darin zum Ausdruck, dass sie diese Ausgangslage als gegeben hinnimmt und wohl auf diese Weise zur Überwindung vorhandener Stereotypen beiträgt, ohne grosse pädagogisch-explizite Ziele formulieren zu müssen. Beide Geschlechter können sich beim Arbeiten an der Nähmaschine die Technik ebenso aneignen wie den selbstverständlichen Umgang mit textilen Materialien und Produkten. Ob allerdings angesichts männlicher Begeisterung und Monika Müllers besondere Aufmerksamkeit für die Knaben die Mädchen in den Hintergrund gedrängt werden, muss offen bleiben.

5.2.2 Immer mitten drin: Im Projekt und bei der Sache

Zum Gespräch mit den beiden Forscherinnen hat Sofia Franz, ein Pseudonym, das sie sich selber gegeben hat, «einen Gegenstand mitgebracht, wo wir gerade mitten drin sind». Auf die Aufforderung hin, einen typischen Gegenstand aus dem Unterricht mitzubringen, wählt sie spontan etwas Aktuelles aus, mit dem sie ihre Unterrichtskonzeption illustrieren kann. Um anschaulich darzustellen, was ihr wichtig ist, eignet es sich nicht zuletzt deshalb am besten, weil sie und die Schülerinnen und Schüler «gerade dran sind». Die Frage nach dem Gegenstand führt sie zu einer Antwort nach dem Prozess, als dessen Bestandteil sie sich selber begreift: «Wir» sind «gerade dran». Dieses Mittendrinsein in einer Tätigkeit, im Zentrum eines Prozesses und zugleich ganz bei der Sache, wird sich im weiteren Verlauf des Gesprächs in mehrfacher Hinsicht für ihre Deutungen des Sinns von Gestaltungsunterricht als charakteristisch erweisen. Dies kommt in mehreren Dimensionen ihres Den-

kens und, so ist anzunehmen, auch ihres Handelns zum Ausdruck: Bei der Suche nach Gestaltungsideen, die einen starken Bezug zum Leben ausserhalb der Schule haben und von denen sie die Schülerinnen und Schüler begeistern will wie auch in der Logik ihrer pädagogischen Praxis, wo die eigene Beteiligung zentral ist und schliesslich in ihrer Vorstellung vom Platz der gestalterischen Fächer in der Schullandschaft.

Vor über 20 Jahren hat die heute 43-jährige Sofia Franz ihre Ausbildung zur Damenschneiderin beendet und über den damals möglichen Weg der Berufsausbildung anschliessend das Arbeitslehrerinnenseminar besucht und das Diplom als Handarbeitslehrerin erworben. Vor der pädagogischen stand damit die fachliche Ausbildung, der Weg von der Sache zu deren Vermittlung. Trotz der Zweitausbildung als Lehrerin ist es ihr «nie so ganz wirklich bewusst gewesen», dass sie später in der Schule unterrichten werde, erzählt sie im Laufe des Interviews. Damit verbunden ist eine gewisse kritische Distanz zu ihrer Tätigkeit, mehr allerdings zur Institution Schule als zum pädagogischen Auftrag, wie sich an anderer Stelle zeigen wird. Es folgen weitere Ausbildungen im damaligen «Werken» und im bildnerischen Gestalten. Darüber hinaus bildet sich Sofia Franz laufend weiter in verschiedenen Kursen im Bereich Gestalten. Ihre ersten Unterrichtserfahrungen hat sie in einer Gesamtschule im Berner Oberland gesammelt, dann in einem mittelländischen Dorf mit Agglomerationscharakter. Sofia Franz ist seither Lehrerin für gestalterische Fächer geblieben, lebt auf dem Land und unterrichtet zurzeit in der Schule einer Berner Kleinstadt.

Gestalten als Prozess des sich Aneignens

Die Lehrerin erzählt, dass sie im Begriff ist, mit einer Kleinklasse, bestehend aus Siebt- bis Neuntklässlern, mit der sie vier Lektionen wöchentlich bestreitet, «einen Handybag zu stricken – und zwar müssen sie ganz viel eben selber entscheiden und sich selber auch aneignen.» Bei diesen ersten Überlegungen zum Gegenstand, der in ihrem Unterricht entsteht, zeichnet sich bereits ein wichtiges Element ihres pädagogischen Konzepts ab: Sie gibt das Ziel vor, zu dem die Schülerinnen und Schüler selbstständig und tätig den Weg finden müssen, sie sollen nicht nur eine Technik lernen, sie sollen sich den Gestaltungsprozess auch «aneignen», ihn verinnerlichen, indem eigene Entscheidungen in die Tätigkeit und in das Produkt einfliessen. Erklärungsbedürftig ist an dieser Stelle die Verwendung des Singulars in Bezug auf den Handybag, da ja ebenso viele solche entstehen werden, wie Schülerinnen und Schüler sich in ihrem Unterricht befinden. Die Ausdrucksweise kann entweder darin begründet sein, dass sie einen konkreten Handybag vor sich hat, sie kann aber auch darauf verweisen, dass sie denjenigen Handybag vor Augen hat, den sie selber herstellt und möglicherweise auch selber brauchen will. Insofern zeigt sich auch hier die innere Beteiligung an der Sache.

Doch was beinhaltet «sich aneignen» und «selber entscheiden» konkret? Die Lehrerin schildert ihr Vorgehen folgendermassen: «Das ganz Grundlegende ist mal gewesen, das Material selber zu suchen, selber zusammenzustellen. Da gehört auch der Stadtbesuch dazu, also schauen gehen, was es an Material gibt, das man dann zum Beispiel zum Tragen (für die Tragevorrichtung) braucht, um die Länge verändern zu können. Und dann muss es natürlich auch gut aussehen. Wir sind in die Stadt gegangen und haben uns mal erkundigt, was es gibt.» Mit einem fixen zur Verfügung stehenden Betrag haben die Schülerinnen und Schüler die notwendigen und ihren Vorstellungen entsprechenden Materialien eingekauft. «Und jetzt», so Sofia Franz weiter, «sind sie dran, an der Arbeit, sehr unterschiedlich.» Beim selbstständigen Einkauf in der Stadt kommen verschiedene Elemente fachdidaktischer und pädagogischer Ansätze zum Ausdruck, so das Entwickeln von Urteilskraft in Bezug auf Qualität und Ästhetik beim Kauf des Materials, verbunden mit dem Lernen, ökonomische Rahmenbedingungen zu handhaben. Der Gegenstand reicht damit über sich selber hinaus, ist Zentrum eines eigentlichen Projekts.

Das Prinzip des «sich Aneignens» zeigt sich auch in anderer Hinsicht: Sofia Franz erzählt, dass sie für den Unterricht zusammen mit einer Kollegin eine Powerpoint-Präsentation entwickelt hat, die das Stricken eines Gegenstandes, hier des Handybags, Schritt für Schritt darstellt. Mit dem traditionellen Handarbeiten hat dieses Vorgehen in der Tat wenig zu tun. Handelt es sich dabei vielleicht um den Versuch, das Altmodische, das dem Stricken anhaftet, abzuschütteln, indem es mit den Kommunikationsmitteln erfolgreicher Manager und all derer, die sie nachahmen, dargestellt wird? Dass Stricken anhand einer Powerpoint-Präsentation gelernt werden soll, würde damit auch bedeuten, dass es sich hier um eine unpersönliche Angelegenheit handelte, bei der die Lehrerin von ihrem pädagogischen Auftrag letztlich entbunden würde. Unter diesen Umständen, so ist anzunehmen, müsste der Unterricht scheitern oder in Turbulenzen geraten. Dies ist im vorliegenden Fall nicht die Gefahr, denn Sofia Franz wendet die Powerpoint-Präsentation im Unterricht in einer Logik an, die vielschichtiger ist als es die Implikation der Kinder vor dem Bildschirm vermuten lassen könnte. Sie führt aus, einer der männlichen Jugendlichen, der noch nie gestrickt habe, «der hat jetzt einfach anhand der Powerpoint-Präsentation, wo alles gut gezeigt ist, rechte und linke Maschen gelernt und strickt jetzt selbstständig – also mit unwahrscheinlicher, superguter Motivation, die ich mit Zwang oder Druck oder so nie würde *härebringe*[17]». Hier wird klar, dass die Anleitung zum Stricken am Computer auch ein Mittel ist, Jugendliche anzusprechen, die sich tendenziell eher von Computern als von Garn und Stricknadeln angezogen fühlen. Doch das Vorgehen der Lehrerin erschöpft sich nicht in der Anwendung eines Tricks, um am Textilen uninteressierte Knaben zu umgarnen und eine Motivation zu erzeugen, die mit

[17] Dialekt für: hinkriegen

Zwang und unter Druck nicht zu erreichen wäre. Ebenso wichtig ist die Tatsache, dass der Schüler beim Lernen das Tempo anwenden kann, das ihm entspricht. Sobald er den Computer vor sich habe, hat Sofia Franz beobachtet, könne er «das in seinem Tempo machen, und es hat mich sehr gefreut, dass wir jetzt … – das sind so Versuche, da muss man einfach ausprobieren.» Die Instrumente werden also nicht einfach unüberlegt eingesetzt, weil sie gerade modisch sind, sondern verbunden mit grundlegenden pädagogischen Überlegungen und mit konkreten Beobachtungen über Erfolg oder Misserfolg der eingesetzten Hilfsmittel. Deren Einsatz wird auch für die Lehrerin selber zum Experiment, an dem sie sich innerlich beteiligt, und über dessen Gelingen sie sich freut.

Lehren als «dabei sein» …

Doch was ist im Unterricht mit der Powerpoint-Präsentation überhaupt noch die Funktion der Lehrerin? In diesem Zusammenhang schildert Sofia Franz ihre Funktion als Lehrerin, welche die Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen wahrnimmt. Die meisten Mädchen, erzählt sie, hätten bereits stricken können. Für sie sei die Powerpoint-Präsentation überflüssig gewesen, «die haben natürlich zuerst einmal *probiert* (versucht)». Sie hat sie zuerst machen lassen und sei dann «im Grunde genommen um Hilfestellungen zu geben, um eine Masche *ufeznäh*[18] oder zum schauen, ist es gut, einfach dabei gewesen». Dieses unaufdringliche «dabei sein» führt dazu, dass, so die Lehrerin, «ich ihnen Sicherheit geben kann, doch, ihr macht das gut, das stimmt». Gerade indem sie sich vordergründig zurücknimmt, bei Bedarf Hilfestellung leistet, anstatt die Schülerinnen und Schüler zu bevormunden, hält sie deren Motivation aufrecht. Die Lernenden kommen aktiv zu ihr, weil sie etwas lernen wollen, das sie noch nicht oder zuwenig gut können: «also das Maschenbild zum Beispiel kontrollieren, das sehen sie noch nicht so. Sie sehen, wenn es einen Fehler hat, das können sie zum Teil benennen, aber sie können es selber noch nicht wieder flicken». Doch die aufmerksame und unterstützende Zurückhaltung der Lehrerin im Unterricht ist nur die eine Seite der Medaille. Denn, so sagt sie, «das ist jetzt für mich also – eh ja, auch ein bisschen ein Wagnis gewesen, was mache ich, wenn es nicht *haut*[19], oder?» Die Kehrseite des echten Interesses an der Sache, die im Unterricht entsteht, und am «ausprobieren» von Lehrmethoden ist ein gewisses persönliches Risiko, dessen sie sich auch bewusst ist.

… mit eigener Risikobereitschaft und reflexiver Distanz

Diese Risikobereitschaft bei der Suche nach Gegenstand und passender Methode der Vermittlung tritt deutlich zutage in der Formulierung, es habe sich um «ein Wagnis» gehandelt. Das bedeutet, dass Sofia Franz im Unter-

[18] Dialekt für hochziehen
[19] Dialekt für funktioniert im Sinne von «hinhauen»

richt nicht einfach ein Routineprogramm durchführen will, sondern nach einem Gegenstand gesucht hat, der auch für sie neu ist und durch den sie sich selber der Möglichkeit des Scheiterns aussetzt, was letztlich eine wichtige Voraussetzung der inneren Beteiligung ist. Und diese Beteiligung vermag motivierend auf die Schülerinnen und Schüler zu wirken. Um den passenden Gegenstand zu finden, setzt sie sich aktuellen gesellschaftlichen Tendenzen aus, versucht, die Nase im Wind zu behalten. Ob sie dabei die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler trifft, und ob sie die bei dieser Alterskategorie wohl schwer zu bewerkstelligende Gratwanderung zwischen altmodisch und anbiedernd schafft, ist in der Tat offen und zwangsläufig ein «Wagnis». In ihren Schilderungen kommt eine habitualisierte pädagogische Haltung zum Ausdruck, die über die Vermittlung von Techniken hinausgeht. Möglicherweise ist die Tatsache, dass die gelernte Damenschneiderin nie bewusst Lehrerin werden wollte, wie sie an anderer Stelle sagt, symptomatisch dafür, dass die Begeisterung für die Sache im Zentrum steht und dadurch die Vermittlung über die eigene innere Beteiligung besonders gut gelingt. Dass sie bei der Wahl der zu gestaltenden Dinge abwägen und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Hinergründen einbeziehen muss und auch einmal das Falsche wählen kann, kommt auch an anderer Stelle zum Ausdruck. Sie erklärt, dass es auch Dinge gibt, die ihr selber gefallen, den Schülerinnen und Schülern aber möglicherweise nicht, denn entweder seien sie und ihre Kollegin, mit der sie manchmal gemeinsam unterrichtet, mit ihren gestalterischen Ambitionen «wie zu weit voraus, oder es wird von der Jugend gemieden – und das ist immer ganz ein schwieriger Anteil, zu schauen, passt es zum Beispiel in diese Klasse oder passt es zu den Kindern jetzt hier». Die vordergründig einfachste Lösung überzeugt sie aber nicht unbedingt, weil sie nicht nur an die Perspektive der Mehrheit denkt: »Im Moment ist Eishockey ein Thema, also da könnte man fast – denke ich – alles bringen. Ist aber nicht für alle Kinder.» Mit ihrer Kollegin zusammen sei sie «dauernd dran», würde immer Ausstellungen und Schaufenster anschauen und «(überlegt) auf all die die Handwerkermärkte, in andere Länder gehen und schauen. Also man schaut automatisch, was gibt es, was könnte man, was würde *fäge*[20], was ist machbar?»

Rein persönliche Involviertheit würde zu einer unprofessionellen Distanzlosigkeit zu den Kindern führen und damit dem pädagogischen Auftrag nicht gerecht werden. Doch in den Ausführungen von Sofia Franz kommt immer wieder auch zum Ausdruck, wie sie Lern- bzw. Bildungsprozesse und sozialisatorische Interaktionen distanziert beobachtet und reflektiert: Die Mädchen, so erzählt sie, seien während des Strickens «so in ein Gespräch gekommen und dann hat der *Giel*[21] mitgeholfen in dem Gespräch». Vorher, so die Beobachtung der Lehrerin, hätten Knaben und Mädchen nicht miteinander geredet,

[20] Dialekt für toll sein
[21] Dialekt für Knabe

aber auf einmal, «da hat er sich vom Bildschirm weg gedreht und hat mit den Mädchen diskutiert». Diese Beobachtungen aus dem Unterricht werden von Sofia Franz auch interpretierend in Beziehung gesetzt zu allgemein pädagogischen und spezifisch fachlichen Fragen. Das Gespräch habe sich damit «weg von der Technik» bewegt, auch «weg vom Unterricht (…) zu etwas sehr Sozialem – Stricken ist halt nach wie vor ein Bereich, wo auch Gespräche stattfinden, die sonst im Unterricht keinen Platz haben». Eine «ganz gute Diskussion» sei es gewesen, «und dazu haben sie gearbeitet, also sie haben die Sicherheit gehabt, die Technik ausüben zu können». Sofia Franz thematisiert hier nicht nur den sich entwickelnden Dialog zwischen den Geschlechtern, sondern auch das für das Fach typische Potenzial, soziale und technische Fähigkeiten gleichzeitig und aufeinander bezogen zu entwickeln.

Kooperation statt Kompensation

Doch was bedeutet es darüber hinaus, dass Sofia Franz sagt, es würden im Textilunterricht Gespräche stattfinden, die «sonst im Unterricht keinen Platz haben»? Es könnte heissen, dass sie davon ausgeht, dass die gestaltenden Fächer in ihren Augen die Aufgabe haben, reine Kompensation zu den einseitig leistungsorientierten Fächern zu sein, bei denen soziale Aspekte keinen Platz haben, und dass sie damit diese Trennung legitimiert. Doch Sofia Franz reduziert die Gestaltungsfächer nicht auf ihren kompensatorischen Charakter, sondern hat differenzierte Vorstellungen: Aus ihren Ausführungen geht hervor, dass sie weiterreichende Ideen realisiert. Sie beteiligt sich vielfach an fächerübergreifenden Projekten in der Schule: «Und noch weiter zurück ist es so gewesen, dass wir ein Jahresthema ‹*respect*› gehabt haben hier im Schulhaus (kurze Pause) und wir im textilen Gestalten uns nachher gefragt haben, was machen wir jetzt mit diesem Thema? Und dann haben wir begonnen zu überlegen und halt auch zu suchen: was ist sinnvoll?» Wie wird hier der Begriff «sinnvoll» verstanden? Geht es einfach darum, Ideen, die in andern Fächern entstanden sind, zu illustrieren, auf die materielle, gestalterische Ebene herunterzubrechen, oder gar «umzusetzen» wie es in der Sprache der Verwaltung heisst? Tatsächlich ist der Prozess viel komplexer. Die Lehrerin macht anhand eines Objekts deutlich, wie die unterschiedlichen Fächer zueinander in Bezug gebracht werden, wie – je nach Blickwinkel – einmal die Sprache, einmal das textile Gestalten oder die Informatik und einmal die Mathematik ins Zentrum des Geschehens rücken, um sogleich wieder zur Hilfsdisziplin der je andern Fächer zu werden, ohne dass jedes Fach seine Eigenständigkeit verliert. Im Fach Deutsch «haben sie Text – also Wörter für den textilen Zauberwürfel gesucht. Es braucht acht Wörter, also acht Buchstaben für ein Wort». Die Planung und die mehrstufige Realisierung der unterschiedlichen Wortkombinationen des teil- und drehbaren, nach innen und aussen aufklappbaren Stoffwürfels ist äusserst anspruchsvoll. Das auch als Sitzfläche verwendbare Gebilde besteht aus an Kanten und Ecken aneinander genähten, mit Schaumgummi gefüllten Teilwürfeln mit aufgedruckten

Buchstaben auf allen Seitenflächen: Die Teilwürfel können gedreht werden und bilden in unterschiedlichen Kombinationen verschiedene Buchstabenfolgen oder Worte. Dieses komplexe Projekt erfordert eine interdisziplinäre Zusammenarbeit: «In der Mathematik haben sie berechnet, im Fach Informatik haben sie ein Programm erstellt, nachher haben wir das selber ausgedruckt und genäht und für die Projektwoche (…) noch vertieft.» Dem hoch komplexen, beweglichen Gegenstand ist fächerübergreifende Zusammenarbeit geradezu eingeschrieben und der Sinn der beteiligen Fächer erweist sich in der Praxis des Herstellens: «Die haben also ihre Schrift geholt, aus dem PC, nachher haben wir das ausgedruckt auf Stoff und diesen bearbeiten müssen». Doch es bleibt nicht beim reinen Ausführen, beim Anwenden des Lehrbuchwissens in der Praxis. Die Reflexion über das Hergestellte ist Bestandteil des Prozesses: «Anschliessend haben wir ausgerechnet, wie viele Meter wir genäht haben und das ist (lacht) das ist dann soweit gegangen, dass das im ganzen Schulhaus abgefragt worden ist.»

Gestalten als Bildung und Anstoss zum Handeln

Das Gestalterische ist daher auch «mittendrin» in den Fächern, es verbindet als Teil der Bildung unterschiedliche «Bereiche» miteinander, legitimiert sich also nicht einfach als Zusatz oder Ausgleich zu den andern, den eigentlichen Hauptfächern, sondern als grundlegender Aspekt des Bildungsauftrags: «Diese Fächer sollten zur Bildung gehören, ganz selbstverständlich, weil wir auch ganz, ganz viele Bereiche einfach in ein Handeln hinein bringen können». Sofia Franz denkt also entlang von «Bereichen», die sich um eine umfassende Vorstellung von «Bildung» gruppieren, und nicht in erster Linie um Fächer mit ihrem je spezifischen Auftrag zur Wissensvermittlung. Verschiedene Tätigkeiten und Themenfelder reichen in dieser Logik per se, also noch vor ihrer interdisziplinären «Vernetzung» über das Fachliche im engen Sinne hinaus. Höchst aufschlussreich ist auch die Formulierung, wonach gestaltende Fächer die unterschiedlichen Bereiche «in ein Handeln hinein bringen». Erst dadurch kann die Integration der verschiedenen Bereiche gelingen. In dieser Vorstellung kommt in gewisser Weise das bewegliche Gegenkonzept einer starren Variante des kompensatorischen Gestaltungsunterrichts zum Ausdruck, der nicht nur auf andern Fächern aufbaut, sondern zugleich deren praktische Relevanz und Handlungspotenzial zur Entfaltung zu bringen versucht. Bemerkenswert ist die Formulierung auch insofern als der Begriff des Handelns, abgeleitet von der Hand als dem gestaltenden Organ schlechthin, im übertragenen Sinn die Verantwortung autonomer Menschen in den Vordergrund rückt: Handelnde Menschen greifen aktiv ins gesellschaftliche Geschehen ein. Der Begriff des «sich Verhaltens» hingegen wird oft in einer von der Verwaltungslogik geprägten Sprache, und im pädagogischen Bereich insbesondere in Bezug auf zu disziplinierende Kinder verwendet. Er zielt damit ab auf Anstrengungen zur Vermeidung von Fehlverhalten. Betont wird dabei der Aspekt von Passivität und Anpassung. In der umfassenden Vorstel-

lung der Lehrerin vom Handeln, in der auch ihre didaktischen Methoden gründen, kommt eine reflexive Distanz zu einer Vorstellung zum Ausdruck, wonach die Gestaltungsfächer eine reine Ergänzung zu den eigentlichen Schulfächern, den sogenannten Hauptfächern darstellen. Dies zeigt sich deutlich anlässlich der Nachfrage der Interviewerin nach dem Pestalozzi zugeschriebenen Motto von «Kopf, Herz und Hand», dem in der Alltagsrezeption vage eine Forderung nach «Ganzheitlichkeit» mit erheblichem Interpretationsspielraum entspricht. So erzählt sie als erstes von einer Tagung, an der physiologische Zusammenhänge zwischen der Tätigkeit der Hände und den Gehirnfunktionen thematisiert wurden, «… und ich denke von der Ebene her kann ich das völlig nachvollziehen». Damit verdeutlicht sie, was bereits in ihren Schilderungen über den Unterricht klar wurde, nämlich dass für sie das Zusammenspiel von kognitiver, emotionaler und taktiler Ebene eine selbstverständliche Einheit bildet. Obwohl sie sich für die wissenschaftlichen Erkenntnisse interessiert, macht ihre Formulierung auch deutlich, dass es nicht der allerneusten Erkenntnis der hirnphysiologischern Forschung bedarf, um ihr diese Zusammenhänge plausibel zu machen: «Das Neuste, das ich jetzt grad gehört habe, eben von dieser Tagung (lacht), haben sie es ja wieder angesprochen, oder, die Hand». Die interessierte Zurückhaltung gegenüber dem letzten Schrei der Wissenschaft zeigt sich darin, dass sie darauf hinweist, dass es «wieder» thematisiert worden sei, also nichts wirklich Neues darstelle.

Differenzierte Sicht auf mehrdeutiges Motto

Ihre distanzierten Überlegungen in Bezug auf das im pädagogischen Alltagsdiskurs oft inflationär verwendete «Kopf-Herz-Hand-Motto» reichen weiter: «Aber das mit dem Pestalozzi und so – also das muss ich ganz stark verneinen». Was auf Anhieb überraschend klingt, ist der Auftakt zu einer impliziten, aber äusserst genauen Kritik an einer oberflächlichen Forderung nach «Ganzheitlichkeit»: «Also ich denke, bei allem, was man lernt …, wenn man nicht irgendwie angesprochen ist über das Herz, lernt man das nicht. Wenn man nicht irgendwie an den Menschen herankommt, lernt man nichts.» Dass Franz zuerst das Herz erwähnt, entspricht ihrer Logik des Mittendrin-Seins. Gerade weil die verschiedenen Ebenen gleichzeitig und untrennbar voneinander angesprochen sind, ist das plakative «Kopf-Herz-Hand-Motiv» verkürzt, obwohl es oft zum Motto der gestaltenden und musischen Fächer gemacht wird. Durch die undialektisch-aufzählende Nennung der drei verschiedenen Körperorgane wird deren Unterscheidung erst eigentlich zementiert: Der Kopf als Kopf, das Herz als Herz, die Hand als Hand. Für Sofia Franz ist die Untrennbarkeit selbstverständlich, und zwar als Vorstellung, dass die Wechselwirkung mehr ist als die Summe der Einzelteile. Deswegen betrachtet sie weder das Gestalterische noch die Elemente «Kopf», «Herz» und «Hand» isoliert, denn: «Das kann bei einer Sprache sein, das kann bei jedem Fach sein. Also das kann beim Sport sein.» Nun könnte das Motto ja durchaus

auch anders interpretiert werden, so nämlich, dass es der Vorstellung von Sofia Franz bezüglich der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Fächern oder besser «Bereichen» entspricht. Damit ist freilich ihr entschiedener Positionsbezug erklärungsbedürftig. Es muss angenommen werden, dass sie darum so klar dagegen Stellung bezieht, weil sie im Laufe ihrer Tätigkeit häufig mit eben jener Interpretation des Mottos konfrontiert war, die das Risiko eines Bumerangs enthält und – entgegen dem intendierten Sinn – als getrennt betrachtet, was gar nicht zu trennen ist. Dies ist beispielsweise der Fall im 1983er-Lehrplan. Dort heisst es: «Der Mündige bemüht sich um ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den verstandesmässigen, gemüthaft-sittlichen und handlungsgerichteten Kräften ‹Kopf, Herz, Hand›)» (Bernischer Lehrplan 1983, S. 7)

Diese Interpretation des Pestalozzi-Mottos im Lehrplan folgt in der Tat einer eigenartigen Logik. Es ist in sich sowohl widersprüchlich als auch tautologisch: Zum einen setzt es die Trennung der drei Bereiche als gegeben voraus; sie nachträglich in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen, soll dann Gegenstand der Bemühungen mündiger Menschen sein. Damit wird aus pädagogischer Sicht das Ross am Schwanz aufgezäumt, und die Missverständlichkeit des Mottos deutlich, das seinen wohl beabsichtigten Sinn gleich selber wieder zerstört: Während Mündigkeit gerade in der Möglichkeit und Fähigkeit zu autonomem Handeln besteht, wird hier Letzteres («handlungsgerichtete Kräfte») von Bemühungen bereits Mündiger abgespalten, obwohl die andern genannten Aspekte untrennbar mit dem Handeln verbunden sind. Die postulierte Handlungsautonomie wird auf diese Weise gleich wieder relativiert und auf einen Drittel ihrer selbst und zum Gegenstand von Bemühungen reduziert. Die Widersprüchlichkeit, die in solchen Stereotypen liegt, ist Sofia Franz also intuitiv klar. Bemerkenswert ist überdies, dass es Pestalozzi selber war, der eine Trennung von Kopf und Herz postulierte, sie unterschiedlichen Entwicklungsstufen zuwies und dabei im Geschlechterdualismus verankerte: «Der erste Unterricht des Kindes sei nie die Sache des Kopfes, er sei nie die Sache der Vernunft – er sei ewig die Sache der Sinne, er sei ewig die Sache des Herzens, die Sache der Mutter. (…) Der menschliche Unterricht gehe nur langsam von der Übung der Sinne zur Übung des Urteils, er bleibe lange die Sache des Herzens ehe er die Sache der Vernunft, er bleibe lange die Sache des Weibes, ehe er die Sache des Mannes zu werden beginnt.» (Pestalozzi, 1979, S. 51)

Der Interviewerin können all diese Implikationen in der Unmittelbarkeit des Gesprächs ebenso wenig klar werden wie der Interviewten. Erst die nachträgliche Rekonstruktion lässt die spezifische Logik der Argumentation hervortreten. Und doch ist die Interviewerin verwirrt und wünscht mehr Klarheit weil sie wohl vermutet, dass hinter der Argumentation der Lehrerin mehr steckt. Sie fragt daher etwas verunsichert nach: «Warum denn verneinen? Das ist mir jetzt grad nicht …?» Nach dieser expliziten Nachfrage erläutert Sofia Franz ihren Standpunkt etwas genauer. Die Vermutung bestätigt sich, dass sie

weniger das Motto an sich, als vielmehr eine bestimmte Interpretation meint, der sie in Deutungen anderer Pädagoginnen und Eltern, vielleicht auch im Lehrplan begegnet ist. Entsprechende Vorstellungen seien, so argumentiert sie «eine Zeit lang auch ganz stark nur (betont) in den Bereich vom Musischen hineingedacht worden». Und damit untrennbar verknüpft ist das Kompensatorische: «… und die machen es dann noch, oder so». Darin kommt die Kritik am rein kompensatorischen Verständnis des «Kopf-Herz-Hand-Mottos» zum Ausdruck, denn: «Wir schulen nicht einfach die Hand oder so». Lakonisch bringt sie die falsche Trennung, die dieses rein additive Konzept beinhaltet, mit folgenden Worten auf den Punkt: «Sie müssen ja in den anderen Fächern auch schreiben.»

Integration durch Freiheit

Die Logik des «mittendrin» Seins in den verschiedenen Fächern, welcher Sofia Franz folgt, bezieht sich nicht nur auf die Integration verschiedener Fächer, sondern auch auf die Integration unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Bedingungen. Auf die Frage nach dem fächerübergreifenden Projekt erläutert sie, dass dieses schulhausintern ausgeschrieben gewesen sei und dass sich die Schülerinnen und Schüler sich freiwillig dafür hätten melden können. Und angemeldet hätten sich sehr unterschiedliche, «irgendwie so wirklich von der Kleinklasse bis zur Spez-sek[22]».

Dass hier offenbar nicht nur der fächer- sondern auch der stufenübergreifende Unterricht ein Ideal darstellt und realisiert wird, hat mit einem Deutungsstrang zu tun, der bei Sofia Franz in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder erscheint: Motivation gründet im freien Entschluss zur Teilnahme. Hier melden sich die Lernenden auf eine Ausschreibung hin, im Zusammenhang mit der Produktion der Handybags stellt sie fest, dass mit der Wahl der Materialien und der autonomen Aneignung durch die Powerpoint-Präsentation mehr Motivation entsteht als durch Zwang und Druck. Dies kommt auch deutlich zum Ausdruck, wo es darum geht, ob und auf welche Weise sich geschlechtsspezifische Muster durchsetzen oder überwinden lassen. So habe sie, erzählt Sofia Franz, jeweils Bedenken gehabt, die Knaben zum Stricken zu zwingen. Zwar sei es ihr «bis jetzt immer gelungen, einzufädeln, dass sie mitgemacht haben». Während sie also auf kleine Listen durchaus stolz ist, hält sie im Zweifelsfall aufgrund innerer Überzeugung das Prinzip der Freiwilligkeit und die Logik des besseren Arguments hoch: «Aber wenn mir jemand konsequent sagt: «Das will ich nicht machen, ich will nicht stricken, weil das ist ein *Knorz*[23], und er kann es vielleicht begründen oder ich sehe sogar, dass es wirklich hoffnungslos ist, dann zwinge ich ihn nicht. Weil das nachher dermassen ein Frust ist». Sie geht also davon aus, dass Schülerinnen und Schüler dann etwas lernen, wenn sie daran interessiert sind. Sie

[22] Klassen zur Gymnasiumsvorbereitung
[23] Dialekt für Mühsal

unterstützt sie beim Gelingen, das untrennbar verknüpft ist mit der Bildung autonomer, selbstbewusster Persönlichkeiten: «Aber wichtig ist ein gutes Gefühl auslösen. Also – ich bin fähig, ich kann (betont) das, ich habe ein Produkt zustande gebracht, das mir gefällt und ich kann das wiederholen.» Als textilspezifisches Charakteristikum kommt zur Autonomie als Prozess und Ziel das Interesse an der Produktion im materiellen Sinn hinzu.

Auf dieser Basis vermag Sofia Franz auch die disziplinarischen Probleme, die sich in der Schule wohl zwangsläufig ergeben, ganz nebenbei zu bewältigen. Dies kommt in einer Sequenz zum Ausdruck, wo es um die Konstruktion des «Zauberwürfels» geht: Die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe würden altersgemäss die Elemente des Würfels in der Gegend herum werfen, berichtet sie, denn die «sind natürlich beste Wurfgeschosse.» Doch das ist für Sofia Franz kein Problem. Sie lacht und schliesst unmittelbar an diese Bemerkung mit der Schilderung des Zwecks des Würfels an, den die Schülerinnen und Schüler früher oder später gewiss entdecken würden: «Es können acht Kinder sitzen oder darauf liegen, oder wie dann auch immer.» Bemerkenswert ist, dass ihre pädagogische Haltung gerade darin zum Ausdruck kommt, dass sie sich davon teilweise distanziert, so jedenfalls von der negativen Konnotation der «Lehrerin», «Also ich habe manchmal das Gefühl, ich muss, ich muss anregen, ich muss etwas bieten, ich muss das leiten und begleiten. Aber ich muss nicht die Lehrerin spielen, die sagt, «und jetzt musst du die linke und die rechte Masche oder jetzt musst du grad den Vorstich und den Rück-, Hinterstich kennen oder so». Sofia Franz ist also gerne und offenbar erfolgreich Lehrerin, weil sie nicht «Lehrerin spielt». Im Zentrum ihres Unterrichts steht die Gestaltung einer Sache, ein Projekt. Von besonderer pädagogischer Bedeutung ist dabei, dass sie selber bei der Wahl des Objekts nicht auf standardisierte Lösungen zurückgreift, sondern immer wieder gewissermassen bei Null anfängt: Sie hält Ausschau nach geeigneten Objekten, denkt nach, konzipiert, knüpft an die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und wählt schliesslich aus – ohne immer zu wissen, ob es sich dabei um das Richtige handelt. Bei der Gestaltung der Objekte und dem Erlernen der notwendigen Techniken, gedanklichen und materiellen Vorbereitungen unterstützt sie die Lernenden bei der Erweiterung ihres autonomen Handlungspotenzials. Von unterschiedlichen Fachmodellen fliessen implizit oder explizit folgende Aspekte ein: den Horizont erweiterndes ästhetisches Erleben und Handeln und selbstverantwortliches sich Aneignen der Techniken als Mittel zum Zweck des Gestaltens einer Sache. In der Regel gelingt ihr Unterricht, weil die Vermittlung der Inhalte auf ihrer eigenen Begeisterung für die Neugestaltung der Sache basiert, die sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern, oft auch in interdisziplinärem Austausch mit Lehrkräften anderer Fächer an die Hand nimmt. Die für das Gestalten typische Handlungslogik kann dabei für den Unterricht in andern Fächern fruchtbar gemacht werden.

5.2.3 Ein etwas verlorener Paradiesvogel[24] im Klassenzimmer

Das Gespräch findet im Unterrichtsraum für textiles Gestalten im Schulhaus einer Kleinstadt im Kanton Bern statt. Der Raum ist dekoriert mit bunten textilen Gegenständen, vermutlich den materiellen Ergebnissen des Unterrichts. Nach der Begrüssung nehmen die Interviewerinnen Platz an zwei zusammengerückten Pulten. Das Interview, das die Dozentin für textiles Gestalten und die Soziologin führen, beginnt wie immer mit der Frage nach einem für den Unterricht der Lehrerperson typischen Gegenstand. Veronika Widmer, 51 Jahre alt, ausgebildet als Lehrerin in textilem und technischem Gestalten sowie Turnen, wählt ihn nach kurzem Zögern gezielt aus: «Mhm. Ja dann möchte ich doch gern – dann würde ich trotzdem gerne den Vogel dort vorne nehmen». Die Frage der Interviewerin eröffnet ihr spontan die Möglichkeit, in eine Richtung zu antworten, die sie zuvor offenbar nicht in Betracht gezogen hatte. «Ja dann» – hier im Sinne von unter diesen Umständen «möchte ich doch gern» – bedeutet, dass sie nun etwas anderes antworten will als das, was sie sich als adäquate Antwort bereitgelegt hatte, vielleicht aufgrund des vorausgegangenen Telefongesprächs mit der Leiterin des Forschungsprojekts, die sie gebeten hatte, einen typischen Gegenstand bereit zu halten. Aus ihrer Antwort geht jedenfalls hervor, dass sich an dieser Stelle der ursprüngliche Impuls durchsetzt, so zu antworten, wie sie nun «trotzdem gerne» antworten möchte: Sie macht den ersten Schritt, einen äusseren oder inneren Widerstand zu überwinden, schliesslich denjenigen Gegenstand zu «nehmen», der ihrer Vorliebe entspricht. Doch was hätte sie andernfalls wohl ausgewählt? Und warum ist dieser Widerstand überhaupt da? Warum überwindet sie ihn? Diese Fragen werden kaum abschliessend beantwortet werden können, bleiben aber als Leerstellen präsent, die sich als charakteristischer roter Faden durch das Gespräch ziehen werden, als erklärungsbedürftige Unsicherheit in Bezug auf ihre Vorstellungen über den Sinn des Interviews, über die Rolle, die sie sich darin zuschreibt und letztlich auch bezüglich ihrer Deutung des Textilunterrichts in diesem konkreten Schulhaus und ihrer Rolle als Lehrerin. Fühlt sie sich möglicherweise vom traditionellen «Handarbeitskomitee» überwacht, einer seit etwa 20 Jahren nicht mehr existenten Kontrollinstanz, die sich jeweils davon zu überzeugen hatte, dass die Übungsobjekte des Unterrichts möglichst fehlerfrei hergestellt waren? Angesichts ihrer Generationenlage, Widmer ist 1954 geboren, hat sie dieses Gremium als junge Lehrerin noch erlebt. In diesem Fall hätten ihr erst das Auftreten und die konkrete Frage der Interviewerinnen klar gemacht, dass sie nicht eng gefassten äusseren Erwartungen gerecht zu werden brauchte, sondern selber bestimmen konnte, welcher Gegenstand ihr am aussagekräftigsten für ihren Unterricht erschien. Nun wäre es allzu spekulativ und vereinfacht, davon auszugehen, dass sie in den beiden Interviewerinnen schlicht das «Handarbeitskomitee» erblickt hätte. Dennoch ist ihre Antwort wahrscheinlich darauf

[24] Tierart umbenannt

zurückzuführen, dass eine äussere oder innere Instanz im Hintergrund präsent ist, die gewisse strukturelle Analogien zu diesem Komitee aufweist. Als neumodische Variante eines solchen Komitees wäre eine Stelle denkbar, die Bildungsevaluation betreibt und abklärt, ob sich der aktuell gültige Lehrplan in der Praxis bewährt oder – in der autoritäreren Variante – kontrolliert, ob er eingehalten wird. Insofern könnte das ganze Interview als eine Art Prüfung wahrgenommen werden, welche die Existenzberechtigung eines bereits marginalen Fachs abklärt. Oder in den Vorgesprächen ist das Stichwort «Fachmodelle» gefallen und die Lehrerin hat sich darauf vorbereitet, ein bestimmtes Modell zu vertreten oder sich von einem andern abzugrenzen und ist nun angesichts der Interviewfrage davon abgekommen, weil diese ihr die Gelegenheit bietet, sofort unabhängig von grundsätzlich didaktischen oder sonstigen theoretischen Überlegungen direkt über das zu reden, was ihren Schulalltag prägt. Sie erzählt nun, was ihr gefällt, was sie «trotzdem» auswählt, nämlich «den Vogel dort vorne» – eine Freiheit, die für die Lehrerin offenbar nicht selbstverständlich ist. Doch warum gefällt ihr der Vogel und was kommt darin und in ihren Erklärungen zum Ausdruck? Worin bestehen die Widerstände, die sie eben überwunden hat und die damit verbundene Verunsicherung in Bezug auf die Frage, welcher Instanz gegenüber das Fach auf welche Weise zu legitimieren ist?

Vogel mit Potenzial, …

Unmittelbar anschliessend fährt sie fort: «Anstatt da etwas – das ist jetzt glaub vielleicht auch spannender.» Die Lehrerin eröffnet mit der Beurteilung, dass der gewählte Vogel «spannender» sei als etwas anderes, eine grundsätzliche Dimension, die über den Gegenstand als solchen hinaus weist – aber nur unter Umständen («vielleicht») welche nicht thematisiert werden. Dies verdeutlicht die bereits festgestellte Unsicherheit. Und trotzdem kommt zum Ausdruck, dass aus ihrer Sicht der Vogel Anlass bietet, etwas Relevantes zu sagen – was nicht oder weniger deutlich der Fall gewesen wäre bei der Alternative zu diesem Vogel. Von dieser Alternative wissen wir nur, dass sie präsentiert worden wäre, wenn die Interviewfrage nicht andere Spielräume eröffnet hätte. Veronika Widmer wird sich also anhand des Vogels zu weiterführenden Fragen äussern, die sie als fachlich, pädagogisch oder sonst irgendwie als besonders interessant («spannend») betrachtet, und die damit grundsätzliche Aspekte ihres Fachverständnisses berühren werden. Zugleich fällt die Formulierung «anstatt da etwas» auf. Dies hat etwas Despektierliches an sich: Was ich euch nun zeige, ist spannend, während «da etwas», das was ich gezeigt hätte, wenn Ihr mir nicht die andere Möglichkeit eröffnet hättet, eigentlich langweilig ist, zumindest etwas Gewöhnliches, über das es keine grossen Worte zu verlieren gibt. Auch dies verweist darauf, dass sie beim verschlungenen Weg zum geeigneten Gegenstand eine Anpassungsstrategie an die Interviewenden in Erwägung gezogen hatte: Ich zeige den Expertinnen das, was sie sehen wollen, auch wenn ich es selber eigentlich langweilig

finde. Doch sie hat diese Strategie wieder verworfen. Die Einleitung ihrer Antwort zielt auf eine erweiterte Sicht und sie wählt einen entsprechenden Gegenstand. Damit stellt sich die Frage nach ihrer impliziten Theorie textilen Gestaltens. Welches pädagogische Potenzial ist mit dem Vogel verbunden und welches didaktische Konzept kommt anhand dieses Artefakts in den zu erwartenden Ausführungen zum Ausdruck? Und vielleicht wird sogar klar, was die aus Veronika Widmers Sicht langweilige Alternative dazu gewesen wäre.

… das kaum ausgeschöpft wird

Veronika Widmer fasst ihre Vorstellungen, die sie mit dem Vogel verbindet, in folgende Worte: «Also dieser Vogel, das ist so die Einstiegsarbeit eigentlich in ein Thema, ins Thema Häkeln, und dieser Vogel zeigt eigentlich die Idee, die Idee vom Vogel, die ist von mir. (Räuspern). Und ich mache das immer so bei einem Thema, dass ich zuerst die Grundbausteine erarbeite». Diese Äusserung der Lehrerin über den Gegenstand, den sie als spannender einschätzt als anderes, das sie im Unterricht macht und damit auf eine grundsätzliche Ebene abzielt, überrascht angesichts der aufgebauten Erwartung: Das Thema ist identisch mit der zu erlernenden Technik, während das Ergebnis des schöpferischen Prozesses in zweifacher Hinsicht keinen Bezug zum einzelnen Schüler, zur einzelnen Schülerin aufweist: Die Idee ist, wie sie betont, ihre eigene und das Ergebnis ist ein Vogel, der vermutlich im Handarbeitszimmer verbleibt, also nicht in den Besitz der Schülerinnen und Schüler übergeht und für sie, dies kann vermutet werden, kaum von Wert oder Bedeutung sein wird. Erklärungsbedürftig ist auch die zweimalige Verwendung des Wortes «eigentlich». Es zeugt von der Ahnung der Lehrerin, dass es sich vielleicht nicht ganz so verhält, wie sie es beabsichtigt. Dass es sich mehr um eine Ahnung als um eine Gewissheit handelt, zeigt sich darin, dass sie nicht ausführt, worin schliesslich «die Idee» besteht. Dies entspricht der anfänglich bereits festgestellten Unsicherheit in Bezug auf die Wahl des typischen Gegenstandes. Die Art und Weise des Vorgehens beschreibt Veronika Widmer überdies als identisch anwendbar bei anderen «Themen» und damit als routinisiert. Auch die andern «Themen» sind offenbar identisch mit Techniken, die wiederum mit den «Grundbausteinen» identisch sind. Das Erlernen der Technik in den Vordergrund zu stellen und den Vogel dabei in erster Linie Mittel zum Zweck darzustellen, stellt eine Konzeption dar, die zu derjenigen vieler anderer Textillehrerinnen kontrastiert, bei denen die Technik Mittel zum Zweck ist und der Zweck ein Gegenstand ist, an dem die Schülerinnen und Schüler Freude haben und daher auch motiviert sind zu arbeiten. Dieses andere Verständnis scheint in der Fortsetzung von Widmers Erläuterungen kurz auf, und zwar in einer weiteren Begründung, warum sie zuerst die Grundbausteine erarbeitet: «(…) damit wir überhaupt nachher zum Thema irgend einen Gegenstand machen können». «Nachher» heisst aber vermutlich nach dem Vogel, der damit Mittel zum Zweck des Erlernens der Technik bleibt und die Formulierung «irgend einen Gegenstand» widerlegt dieses

andere Verständnis gleich wieder. Zentral ist und bleibt das «Thema Häkeln» als Technik. Ob der Vogel erst die Übung darstellt, um «nachher» noch einen andern Gegenstand zum Thema Häkeln herzustellen oder ob es beim Vogel bleibt, kann nicht abschliessend beantwortet werden. An dieser Stelle soll der Vogel kurz beschrieben werden: Der «Klassenvogel», wie Veronika Widmer ihn nennt, hängt an der Decke und ist zusammengefügt aus verschiedenfarbigen von den Schülerinnen und Schülern gehäkelten sogenannten Luftmaschenschnüren, die das «Federkleid» ergeben. Die gehäkelten Schnüre werden gemeinsam zusammengenäht und von der Lehrerin mit Füssen, Kopf und Plastikaugen versehen. Dies sei «auch so ein bisschen ein Gruppen-, oder ein Halbgruppen-, Halbklassenprojekt, wo sie sich finden mussten». Die Ausdrucksweise lässt auf keine grosse Begeisterung der beteiligten Schülerinnen und Schüler schliessen, die vielleicht wahrnehmen, dass der Klassenvogel nur ein Mittel zum Zweck darstellt. Falls es Widmers Idee ist, mittels der Herstellung eines gemeinsamen Vogels soziale Kompetenzen zu fördern, scheint sie auch davon nicht vollständig überzeugt, lediglich so «ein bisschen». Widmer fährt mit der Erläuterung ihres didaktisch-pädagogischen Konzeptes fort: «Ich habe die Kinder, die sind jetzt in der sechsten Klasse, bei den Luftmaschenschnüren abgeholt.» Die Formulierung, die Kinder «bei den Luftmaschenschnüren abgeholt» zu haben, verweist auf einen weiteren Aspekt der impliziten Theorie: Der Metapher des «Abholens» der «Kinder», die immerhin schon in der sechsten Klasse sind, haftet hier etwas Passives an: Die Kinder einer bestimmten Klasse scheinen alle am selben Punkt zu stehen, die Lehrerin holt sie dort ab und führt sie zum nächsten Standort. Anders würde es sich darstellen, wenn das Abholen sich ausdrücklich auf ein aktives Interesse der Schulkinder, auf ihre Wissbegier beziehen würde. Doch dies ist nicht der Fall. Das Abholen bezieht sich eindeutig auf eine isolierte, eher traditionelle Technik, während der schöpferische Teil, der Vogel, als eigene Idee beansprucht wird: Die Lehrerin hat den Vogel erfunden, der ist identisch mit dem Thema und das Thema ist identisch mit der Technik und das ist das Häkeln. Die in Veronika Widmers Ausführungen enthaltene pädagogisch-didaktische Vorstellung entspricht damit derjenigen Konzeption, von der sich vor allem Autorinnen neuerer Fachmodelle (vgl. Kap. 3) abgrenzen möchten: Handarbeiten als Erlernen traditioneller textiler Techniken ohne die Herstellung eines sinnvollen Bezugs zum Alltag oder ein spezifisches Interesse der Jugendlichen oder Kinder. Letztere werden bei der Luftmasche abgeholt und sollen zur nächsten Station geführt werden, der festen Masche, einem nicht unproblematischen Unterfangen, wie sich zeigen wird. Dass die Lehrerin den mit dieser traditionellen Vorstellung verbundenen Gegenstand als spannend und in besonderer Weise darstellenswert hält, wie der Beginn des Gesprächs zeigt, bekräftigt auch die Bedeutung der bereits gestellten Frage, was die als weniger spannend eingeschätzten Gegenstände und Tätigkeiten beinhalten. Doch das Gespräch hat erst begonnen. Das Protokoll soll dazu verwendet werden, die Hypothese zu modifizieren, zu ergänzen oder zu widerlegen.

Haben die Sechstklässler Angst vor der festen Masche …

Es stellt sich also die Frage, wohin der Weg von den Luftmaschenschnüren führt, und welches konzeptionelle Haus mit den «Grundbausteinen» errichtet werden soll. Veronika Widmer führt weiter aus: So habe sie «gewusst, das können sie ganz sicher noch». Anschliessend weist sie nochmals darauf hin, dass es für sie generell wichtig sei, die Kinder immer dort abzuholen, wo sie stehen würden. Und das helfe dabei, «Ängste abzubauen», eine Formulierung, die sie wiederholt, bevor sie fortfährt: «Ängste abbauen. Dann schaue ich dort einmal, wie geht das, wie nehmen sie das in die Hände, wie ist die Feinmotorik, wie gehen sie das an». Dann, so die Lehrerin, beginne sie damit, auf dieser Basis «süferli (behutsam) aufzubauen.» An dieser Stelle kommt ein pädagogisches Interesse an den Lernenden zum Ausdruck, ein Interesse daran, auf ihre spezifischen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen einzugehen. Dies könnte auf die Existenz eines professionalisierten Habitus der Lehrerin verweisen. Allerdings kommt darin nicht zum Ausdruck, dass an Interessen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft wird. Vielmehr bleibt die Technik der wichtigste Massstab, die Luftmaschenschnüre als Voraussetzung der noch zu lernenden festen Maschen bilden den unumstösslichen Bezugspunkt. Die Kinder werden nicht mit Neuem herausgefordert, sondern sie beginnen technisch hinter dem, was sie schon einmal gelernt haben: «Ich habe gewusst, die hatten schon einmal feste Maschen gehäkelt, aber das ist in der Regel –, bei diesen Lektionenzahlen kann man nicht erwarten, dass ein Kind nachher noch weiss //die Schulglocke beginnt zu läuten//, wie das geht und was das genau ist». Hier zeigt sich neben dem Versuch, auf die »Kinder» einzugehen erneut der Grund, wieso dies scheitern könnte: nicht die Herstellung einer Sache steht im Zentrum, sondern das Beherrschen der Technik hat Priorität: Das Kind muss genau wissen, wie das geht und was es genau ist. Das Verständnis dafür, dass dies bei den Schülerinnen und Schülern nicht immer der Fall ist, wird reduziert auf das Problem der geringen Lektionenzahlen und nicht, was eine kritische Interpretation des ganzen Konzepts mit sich bringen würde, die fehlende Motivation angesichts des kaum vorhandenen Bezugs der gelernten Technik zu einer spielerischen oder nützlichen Perspektive für die Schülerinnen und Schüler, die mit der herzustellenden Sache verbunden sein könnte. Dass Veronika Widmer sich für den Abholort «Luftmaschenschnüre» entscheidet, für etwas, das sie «ganz sicher noch» können, zeugt von einer defensiven Vorstellung des Lernprozesses. Lernen findet gemäss dieser Vorstellung nicht statt, indem man ein eigenes Ziel erreichen will und sich dabei die dazu notwendige Technik mit Hilfe der Lehrerin aneignet, sondern indem man lückenlos Schritt für Schritt angeleitet wird und das Ziel hat, die nächste technische Fähigkeit zu erwerben. Erklärungsbedürftig ist die Begründung der Lehrerin, dieses Vorgehen helfe «Ängste abzubauen». Wovor haben die Kinder Angst, vor der festen Masche als solche oder vor einem einengenden Konzept, das damit verbunden ist? Ist die Angst etwa die Folge der Diskrepanz zwischen den beschränkten Kapazitäten, die für das

Fach zur Verfügung stehen und den Ansprüchen der Lehrerin an die perfekten technischen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler? Doch auch in diesem Fall ist es nicht selbstverständlich, dass die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler Angst davor haben, feste Maschen zu häkeln – es sei denn, die Lehrerin wäre ausserordentlich streng und würde Sanktionen androhen – etwas, das nicht dem behutsamen Vorgehen der Lehrerin entsprechen würde. Oder entspringt die Angst der Kinder vor allem der Fantasie der Lehrerin? Hat sie am Ende selber Angst davor, dass die Schülerinnen und Schüler zuwenig motiviert sind, ohne Perspektive zu häkeln? Hat sie Angst vor disziplinarischen Schwierigkeiten in offener gestalteten Lernprozessen, auf die sie nicht adäquat zu reagieren vermöchte? Die Frage ist nicht abschliessend zu beantworten. Gewiss ist bis hierher aber, dass das Klima in der tendenziell traditionellen Handarbeitsstunde eher geprägt ist von Unsicherheit als von Wissensdrang und Kreativität.

… oder sitzt die Angst im Schulhaus?

Eine auffällig laute Schulhausglocke unterbricht die Erläuterungen der Lehrerin. Das Läuten sei, so Veronika Widmer, »einfach bei uns noch so schrill und eindringlich», sagt sie, unterbrochen von der Interviewerin, die anmerkt, das Läuten dauere «wahnsinnig lang». Widmers Formulierung «noch so» verweist darauf, dass sie sich etwas antiquierter Tendenzen bewusst ist, mit denen sie sich indentifiziert und für die sie sich zugleich entschuldigt. Unterdessen läutet es weiter, während Veronika Widmer weiterfährt, über feste Maschen zu sprechen, welche die Kinder «eigentlich» anhand von Bild und Text selber lernen «müssen». Ihre Worte zeugen von einem Konflikt zwischen Pflicht und Selbstständigkeit, vom Versuch, die Schülerinnen und Schüler selbstständig lernen, «immer wieder üben» zu lassen. Dies will offenbar nur beschränkt gelingen, obwohl auch an anderen Stellen im Gespräch immer wieder das Bestreben aufscheint, sie selbstständig arbeiten und lernen zu lassen. Doch das Dilemma, das hier zum Ausdruck kommt, bleibt bestehen und weist stimmungsmässige Analogien zur schrillen Glocke und dem lauten Kindergeschrei auf – ebenso wie in einem weiteren schulhaustypischen Phänomen, das die Lehrerin erwähnt: «Unsere Grenzpfosten, die sind ganz klar definiert, und ein gutes – eigentlich auch – System, ja, wo wir den Kindern eigentlich auch ganz klar irgendwie so Halt geben können». Die gehäufte Verwendung der Begriffe «eigentlich» und «irgendwie» zeugt von Vorbehalten und einer Brüchigkeit der Überzeugung, die mit den «Grenzpfosten» stabilisiert werden muss. Letzteren Grenzpfosten begegnen wir nach dem Interview im Lehrerzimmer und an diversen Orten im Schulhaus: Auf Plakaten mit dem Titel «Unsere Grenzpfosten» wendet sich die Lehrerschaft als Ganze mit appellativen Verhaltensregeln an alle Schülerinnen und Schüler. Hintergrund dieser Aktivität sind offenbar disziplinarische Probleme mit Teilen der Jugendlichen. Dass dabei die Lehrerschaft geschlossen auftritt, zeigt sich im textilen Gestaltungsunterricht insofern, als eine schulhausintern verbindlich geltende Abma-

chung das Erlernen von Techniken ins Zentrum rückt. Diese fällt hinter die konzeptionellen Öffnungen zurück, die der 1995er-Lehrplan ermöglichen würde. Die Spielräume, die der aktuelle Lehrplan bietet, sind also nicht nur Veronika Widmer zu gross, für die er «nicht sehr hilfreich» sei, weil «er haltlos macht, auch». Die zu Beginn des Gesprächs vermuteten Analogien zum traditionellen «Handarbeitskomitee» finden sich also schulhausintern und entsprechen offenbar auch dem Bedürfnis der Lehrerin: Zwar gebe der Lehrplan aus dem Jahr 1995 «jegliche Freiheit», aber es sei «nicht klar definiert eigentlich, wie in den Prüfungsfächern», was genau zu lehren sei. Daher hätten sie «innerhalb des Schulhauses», so Widmer, «so ein bisschen wie einen Stufenplan, also von den Techniken her, haben wir uns einmal geeinigt (…), dem ein bisschen Struktur zu geben, und diejenigen Kinder, die jetzt in der sechsten, also in der sechsten ist jetzt eben das Thema Häkeln dran, dann schaue ich einfach, dass die jetzt das, dass sie die Grundbausteine, die ich aufgezählt habe, dass sie die haben». Erst am Ende der neunten Klasse ist es dann gemäss Veronika Widmers weiteren Ausführungen in diesem Schulhaus möglich, unter Rückgriff auf die gelernten Techniken etwas Eigenes herzustellen, dann nämlich, «wenn ich ihnen noch so ein halbes Jahr Raum gebe für eben, dort noch etwas zu machen, was sie gerne möchten». Auch hier zeigt sich, dass selbstständiges Arbeiten an einer Sache, welche die Schülerinnen und Schüler motiviert, durchaus ihr Ziel und in abstraktem Sinn auch dasjenige des schulhausinternen Konzepts ist, dass dessen Konkretisierungs- und Realisierungsversuch aber recht spät, wenn nicht zu spät erfolgt.

Der schulintern abgesprochene, auch in Bezug auf den Lehrplan eher konservative Unterrichtsinhalt tangiert nicht zuletzt auch das Geschlechterverhältnis, beziehungsweise seine Wahrnehmung und Reproduktion. Im Zusammenhang mit der Frage nach ihren Erfahrungen mit der Koedukation erzählt Widmer unter anderem, «wenn die Pubertät anfängt, wenn das Geschlecht, einfach so die Identifikation anfängt, eine Rolle zu spielen», dann sei es «gar nicht so schlecht, manchmal, das eben – das ‹unter sich sein›.» Dies in Bezug auf die Mädchen, da «von den Knaben her zu wenig Toleranz eigentlich (…) dem Weiblichen gegenüber, oder dem sogenannt Weiblichen gegenüber da ist», so Widmer. Ihre Präzisierung vom «Weiblichen» zum «sogenannt Weiblichen» zeugt davon, dass sie die Eigenschaften beider Geschlechter durchaus nicht als absolut und ewig naturgegeben betrachtet. Und zugleich scheint für sie das «unter sich sein» beim traditionell weiblichen Handarbeiten letztlich ein etwas verklärtes vergangenes Ideal darzustellen. So erzählt sie an anderer Stelle: «Also manchmal habe ich das Gefühl, es sei fast wie paradiesisch da im Schulzimmer, und dann gibt es wieder so Phasen, jetzt, denke ich, wo so pubertäre Machtkämpfe (stattfinden), Reibung, ja, das braucht einfach viel Energie. Aber ich denke manchmal, Gott sei Dank bin ich einfach so alt schon und habe so viel Erfahrung, dass ich mit dem eigentlich

relativ gut umgehen kann». Unmittelbar daran anschliessend kommt Veronika Widmer auf die bereits dargestellten «Grenzpfosten» zu sprechen, welche die Lehrerschaft «noch nicht so lang» errichtet habe, «unsere Grenzpfosten, die sind ganz klar definiert». Der Versuch, Unsicherheiten mit klaren Definitionen zu begegnen, ist offenbar nicht nur für das textile Gestalten typisch, nicht nur für Veronika Widmers Unterricht, sondern für die Kultur eines ganzen Schulhauses. Der Vogel, ein Mittel zum Zweck, eine traditionelle Technik perfekt zu erlernen, ist darin nur ein kleiner bunter Mosaikstein.

5.2.4 «Wie gekauft»: Schule am Ende der Schulzeit

Die zum Zeitpunkt des Interviews 28-jährige Priska Hefti hat als 22-Jährige die Ausbildung als Fachgruppenlehrerin abgeschlossen und fünf Jahre später einen Fachhochschulabschluss als Designerin mit Schwerpunkt «Mode» erworben. Als Lehrerin hat sie im Laufe der letzten Jahre an zwei Stadtberner Schulen sowie in einem Seeländer Dorf unterrichtet. Demnächst wird sie die Tätigkeit als Lehrerin vorübergehend oder endgültig einstellen, um in den USA als Designerin zu arbeiten. Das Pseudonym, das sie sich gegeben hat, besteht aus vier Kleinbuchstaben, die nichts mit einem Vor- oder Nachnamen zu tun haben, aber auch keine erkennbare Abkürzung darstellen. Wir nennen sie hier Priska Hefti. Die Frage nach einem Gegenstand, der im Unterricht entstanden ist, versetzt die junge Designerin, die zurzeit als Textillehrerin einer achten und neunten Klasse einer städtischen Realschule arbeitet, etwas in Erstaunen: «Also Gegenstand – ich habe einfach eine Arbeit, wo wir dran sind». Diese Reaktion auf die Eingangsfrage der Interviewerin nach dem typischen Gegenstand und seiner Bedeutung für den Unterricht, ist bemerkenswert. Sie lässt vermuten dass Priska Hefti einen andern Zugang zum Fach hat als viele andere Lehrerinnen. Gleich wie viele andere Gesprächspartnerinnen wählt Hefti denjenigen Gegenstand aus, an dem gerade gearbeitet wird. Während jedoch in den meisten andern Fällen der im Unterricht hergestellte Gegenstand ganz selbstverständlich der Ausgangspunkt von pädagogischen und persönlichen Überlegungen ist, wenn etwa das Experimentieren im Vordergrund steht, die ästhetische Erfahrung oder schlicht das Erlernen der Technik an einem nützlichen oder nutzlosen Gegenstand, ist es bei ihr «einfach eine Arbeit». Was hat das zu bedeuten? Wo liegt hier der Unterschied zum «Gegenstand», einer Bezeichnung, die offensichtlich etwas befremdend auf die Lehrerin wirkt und zu der sie eine gewisse Distanz markiert: «Also Gegenstand (…) einfach eine Arbeit».

Arbeit an der Arbeit: Das Produkt als Sinn und Zweck

Der Begriff der «Arbeit» ist im vorliegenden Zusammenhang doppeldeutig: Er wird hier als Synonym für «Sache» verwendet, die ihrerseits durch «die Arbeit» im Sinne des Arbeitens entsteht. Das Ergebnis fällt somit zusammen mit dem Prozess. Dies kann Unterschiedliches bedeuten: Das Schwergewicht

kann auf dem Prozess oder auf dem Ergebnis liegen. Da im vorliegenden Zusammenhang nach einem Gegenstand gefragt wurde und die Befragte in der Antwort «die Arbeit» als etwas, das sie «hat», bezeichnet, ist klar, dass die Antwort auf das materielle Ergebnis abzielt, das von der Arbeit als Prozess bestehen bleibt. Generell ist bei der Verwendung dieses Begriffs des Arbeitens der Prozess zwar sehr wichtig, seine Qualität misst sich aber an dem, was entsteht, der Arbeit. Eine solche Verwendung von «Arbeit» ist typisch für den Kontext von Ausbildung, die als ganze oder in Teilbereichen abgeschlossen wird, mit einer Seminar-, Doktorats-, Diplom- oder Lehrabschlussarbeit. Die Arbeit steht dabei am Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben, so wie sie sich vom Prozess zum Resultat verfestigt: Das Können und die Arbeitsleistung einer bestimmten Person manifestieren sich im Resultat, in der Arbeit – wie es dazu kam, mag einst bedeutsam gewesen sein, ist es jedoch nach dem Abschluss (der Arbeit, dem Bildungsprozess und der formalen Ausbildung zugleich) nur mehr insofern, als es in die Arbeit eingegangen ist und sich darin für andere erkennbar objektiviert.

Wesentliche Elemente von Priska Heftis Unterrichtsverständnis kommen bereits in der Verwendung dieses Begriffs von Arbeit zum Ausdruck, wo sie nach einem Gegenstand gefragt wird. Was das konkret für ihre didaktische und pädagogische Ausrichtung und auch – die Frage ist noch offen – für die Gegenstände mit dem Charakter einer «Arbeit» bedeutet, die im Unterricht entstehen, soll ihren weiteren Ausführungen entnommen werden. Es kann nachfolgend gezeigt werden, inwiefern die Arbeit, die in Priska Heftis Unterricht entsteht, wichtiger und unwichtiger zugleich ist als bei anderen Textillehrerinnen. Als nächstes sagt sie: «Ich habe einfach da mal ein Shirt mitgenommen, an dem eine Neuntklässlerin am Arbeiten ist». Die Formulierung unterstreicht die bisherige Lesart von «Arbeit» als das, was identisch ist mit dem Produkt, das seinerseits Ziel des Unterrichts ist. Tatsächlich wäre es erstaunlich, wenn nun etwa Erläuterungen über den pädagogischen Sinn des Herstellungsprozesses oder über symbolische Aspekte, die mit dem Shirt unmittelbar verbunden sind, zur Sprache kämen. Auch werden vermutlich kaum weitergehende theoretische oder praxisorientierte Fragestellungen damit verknüpft, wie das in verschiedenen Fachmodellen, aber auch in den impliziten alltagstheoretischen Deutungen anderer Interviewter der Fall ist. Insofern kommt dem Gegenstand eine untergeordnete Bedeutung zu. Gerade weil jedoch diese Aspekte wegfallen, ist das Endprodukt besonders wichtig: Sinn und Zweck des Unterrichts stehen und fallen mit dem Kleidungsstück, das schliesslich getragen wird. Hefti stellt sich, anknüpfend an die Interviewfrage, selber die Frage, warum sie gerade diesen Gegenstand ausgewählt hat, und gibt gleich die Antwort darauf: «Und warum dieser? Ich habe nichts anderes, ich habe vor allem Kleider, ich mache in der achten und neunten Klasse einfach Bekleidung». Dass diese Kleidungsstücke, die nichts mehr als sich selber repräsentieren, gut herauskommen, ist denn auch der Ehrgeiz der Lehrerin: Beim Entwurf, dem Herstellen des Schnittmusters, seien die Schüle-

rinnen und Schüler recht frei gewesen. «(…) also, da können sie machen, also zeichnen, was sie wollen.» Aber «nachher kanalisiere ich es (…) – habe ich es da kanalisiert auf ein Oberteil», sagt sie und illustriert es anhand der Arbeit der Neuntklässlerin, dem Shirt, das sie mitgebracht hat. Beinahe gewinnt man hier den Eindruck, sie selber sei es, welche die Kleidungsstücke schliesslich produziere, nachdem die Schülerinnen zuerst ihre Ideen vorgetragen haben und schliesslich ausführen, was Hefti «kanalisiert» hat. Da für sie als ausgebildete Designerin das Gelingen im Vordergrund steht, ist es auch von zentraler Bedeutung, dass trotz Pannen etwas Rechtes herausschaut. In Heftis Antwort auf die Frage der Interviewerin nach ihrem Umgang mit dem Scheitern von Unterrichtsideen, wird noch deutlicher, was sich bereits abgezeichnet hat: «Eigentlich ist (…) noch nie etwas gescheitert. Es kann sein, dass einzelne Gegenstände von irgendeinem Schüler (Pause) ein wenig scheitern. Aber da schaue ich dann schon, dass es irgendwie (kurze Pause) noch ein Schlussresultat gibt.» Darin, dass sich die Lehrerin nicht nur mitverantwortlich fühlt für das Resultat, sondern den Anspruch hat, im Zweifelsfall den Ausschlag dazu zu geben, zeigt sich ihre Orientierung als Designerin, der es darum geht, ihre Kundinnen und Kunden zufrieden zu stellen.

Design als Erwachsenenbildung: Ein pragmatisches Modell …

Bemerkenswert ist in dieser Hinsicht der Unterschied von Priska Heftis Orientierung gegenüber derjenigen etwa von Sofia Franz oder Monika Müller (vgl. Kap. 5.2.2 und Kap. 5.2.1) Auch sie, beide Damenschneiderinnen, verfügen über die pädagogische Ausbildung hinaus eine Fachausbildung. Bei ihnen dienen die fundierten Fachkenntnisse aber mehr dazu, auf einer soliden fachlichen Basis pädagogische Ziele zu verfolgen und dabei die Sicherheit zu haben, nicht über eigene fachliche Defizite zu stolpern. Heftis Prioritäten sind gerade umgekehrt: Die Designerin kommt vor der Lehrerin. Die strukturelle Gemeinsamkeit der drei Fälle hingegen ist mehr eine berufsbiografische. Sie besteht darin, dass jeweils diejenige Orientierung dominiert, welche anscheinend durch die Zweitausbildung gefestigt worden ist. Dies kann so interpretiert werden, dass nach der ersten Berufsausbildung und ersten Berufserfahrungen die Vorlieben deutlicher hervorgetreten sind und Zweitausbildungen ausgelöst haben, die ihrerseits bereits vorhandene habituelle Dispositionen verstärkt haben. Bei Priska Hefti erhalten so die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das entstehende Produkt den Charakter von Kundinnen und Kunden, die eine ganz spezifische Dienstleistung erbracht haben wollen. In Bezug darauf, dass sie etwas lernen wollen, wozu sie selber etwas beitragen müssen, sind sie Klientinnen, mit denen grundsätzlich ein Arbeitsbündnis möglich ist. Allerdings mit einer andern Nuance als bei Kindern, wo es um die noch nicht vollendete Sozialisation geht und nicht um die bewusste Nachfrage nach einer Ausbildung. Das Funktionieren dieses «Modells Hefti» setzt voraus, dass es sich um Jugendliche handelt, die wissen, was sie wollen, sich freiwillig zu ihr begeben, hoch motiviert und leistungsbereit sind. Doch wie gestaltet

sich diese Orientierung konkret aus und wie wird sie von Priska Hefti ausgedeutet? An anderer Stelle kommt sie explizit auf die Synergie zwischen ihren beiden Tätigkeitsbereichen zu sprechen: «Also ich kann natürlich stark jetzt selber auswählen, was ich mache auf der Oberstufe. Und bei mir ist es halt Kleidung und Bekleidung, weil (…) ich es selber auch gerne mache.» Dass sie die Schülerinnen und Schüler auch als Kundinnen und Kunden sieht, zeigt sich beispielsweise in der Verwendung des Wortes «Leute» an einer Stelle, wo zugleich ein pädagogischer Blick im Zusammenhang mit deren Motivation zutage tritt: «Es gibt Leute, die haben eigene Ideen und die sind natürlich (…) besonders motiviert, wenn sie sehen, sie können es umsetzen». Die Perspektive der Designerin gegenüber ihren Kundinnen und Kunden fällt hier zusammen mit ihrer Tätigkeit als Lehrerin. Das Ergebnis ist das, was sie am liebsten macht, die gezielte Vermittlung von spezifischem Fachwissen an Erwachsene, welche dies nachfragen: «Auf der Oberstufe habe ich viel mehr Freiheiten (…) ich kann noch ein Fachwissen weitervermitteln (…). Also eigentlich das, was ich hier mache, mache ich am liebsten.» Damit wird mit denjenigen, die bereits motiviert und am Thema interessiert sind, ein Arbeitsbündnis möglich: Die Schülerinnen und Schüler kurz vor Ende der obligatorischen Schulzeit, an der Schwelle zu Berufs- oder Weiterbildung, fragen Fachwissen und individuelle Beratung nach, die ihnen unter Umständen auch nach der obligatorischen Schulzeit unmittelbar etwas nützt. Und sie erhalten das Nachgefragte von einer Lehrerin, die es gewohnt ist, auf die Bedürfnisse von Kundinnen und Kunden einzugehen, diese zu beraten und anschliessend ein Produkt zu liefern, das ihnen passt. Damit wird der Unterricht zum gezielt nachgefragten Produkt autonomer Erwachsener. Da Hefti die Autonomie derjenigen, die ein starkes Interesse am Nähen von Kleidern haben, anerkennt, kann eine Zusammenarbeit entstehen. Besonders zufrieden ist Priska Hefti, wenn Schülerinnen und Schüler entsprechende Berufswünsche haben, vielleicht sogar motiviert durch ihren Unterricht: «Und eh ich habe zwei Mädchen, die jetzt Richtung irgendwie Schneiderin gehen wollen. Und das ist natürlich super, ihnen auch einen Weg so aufzuzeigen.» Ob es sich um die selben Mädchen handelt, die an anderer Stelle erwähnt werden, muss offen bleiben: So habe sie, erzählt Priska Hefti, in Realklassen, «wo wirklich niemand eine Lehrstelle hat oder findet», es geschafft, «wirklich zwei ‹ufelüpfe› (Dialekt, eigentlich für ‹anheben› im übertragenen Sinne von: dazu bringen) können, dass sie – ja, dass es nicht nur Verkäuferin gibt, dass man auch eben Schneiderin machen könnte». Doch was bedeutet diese Unterrichtskonzeption etwas allgemeiner, bei andern Jugendlichen als den beiden künftigen Damenschneiderinnen? Es kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler der achten und neunten Realklasse an der Schwelle zum Leben als Erwachsene, die sich nun um ihren künftigen Broterwerb oder die Schaffung der Grundlagen dazu kümmern müssen, sich auf diejenigen Fächer konzentrieren, von deren Abschluss mit guten Noten sie sich bessere Zukunftschancen erhoffen. Falls es sich dabei um das textile Gestalten handelt, kommen nebst Schneiderin

und vielleicht noch Dekorateur nur wenige Berufslehren in Frage. Hefti ist es trotzdem ein Anliegen, sämtliche entsprechenden Möglichkeiten ins Bewusstsein der Jugendlichen zu heben: «Es gibt ja immer wieder Floristinnen und, es gibt so viele Sachen, die auch gestalterisch sind. Aber sie denken nicht, dass es gestalterisch ist. Man muss sehr viele darauf «*lüpfen*» (Dialekt, vgl. oben).» Priska Heftis pragmatisches Modell zur Vorbereitung auf mögliche Berufe für Realschülerinnen und -schüler hat damit auch einen pädagogischen Aspekt, der sich bewähren kann: Mit dem letzten Impuls einer Lehrerin in der Schulkarriere entschliesst sich vielleicht die eine oder der andere entsprechend Begabte dafür, sich im Textilbereich weiter zu qualifizieren. Doch was geschieht mit den andern, denjenigen, die Heftis Angebot nicht freiwillig und motiviert nachfragen, sondern die letzte Phase der obligatorischen Schulzeit mit prekären Perspektiven in Bezug auf die Berufs- und Weiterbildungsaussichten absitzen müssen, bei denen es kaum mehr sinnvoll ist, sie zu kreativem Experimentieren zu animieren, wie dies in der Unterstufe möglich ist und Perspektiven eröffnen kann?

… aber nicht für alle

So gut Priska Hefti bei denjenigen ankommt, die sich darauf einlassen, weil sie eine konkrete Perspektive sehen, weil sie etwas lernen und produzieren wollen, so problematisch ist das Konzept für Schülerinnen und Schüler, welche dieses Interesse nicht teilen. Ihnen gegenüber markiert Hefti unmissverständlich, dass sie trotzdem mitmachen müssen oder aber fehl am Platz sind: Sie erzählt, dass sie eine Klasse übernommen habe, in der, so habe es geheissen, ein Knabe nur Kreuzworträtsel gelöst habe. So etwas liegt bei Priska Hefti nicht drin: «Und da gehe ich gar nicht darauf ein, der macht bei mir einfach mit, wie die andern mitmachen», denn «in dem Sinne lasse ich nicht Extrawürste zu, bei Unmotivierten.» Angesichts der prekären Aussichten für die Schulabgängerinnen und -abgänger bringt ein solche autoritäre Haltung zu diesem Zeitpunkt wohl weder den Betroffenen noch der Lehrerin viel. Obwohl sie es in solchen Fällen vielleicht gerade noch schafft, sich durchzusetzen, weil den Schulpflichtigen nichts anderes übrig bleibt als mitzumachen, in einzelnen Fällen vielleicht sogar Freude an der erzwungenen Tätigkeit entsteht, steht die erfolgsorientierte Designerin jedoch denen hilflos gegenüber, welche die fachlichen Voraussetzungen nicht mitbringen. Gefragt nach wenig erfreulichen Seiten am Beruf der Textillehrerin kommt sie darauf zu sprechen, dass sie eine Klasse übernommen habe, in der jetzt «noch vier von der Fremdsprache» dabei seien, denn man habe Budget- und Stundenkürzungen gemacht. «Und jetzt habe ich zu einer Regelklasse einfach noch vier zusätzliche, die kein Deutsch können und noch nicht lange in der Schweiz sind». Was Priska Hefti dabei am meisten stört, ist die Tatsache, dass es einige Schülerinnen in der Klasse hat, «die gar nichts können». Auf Unterstufenniveau, sagt sie, würden sich diese Schülerinnen und Schüler befinden, «obwohl sie schon älter sind». Dieser Situation sieht sich Priska Hefti nicht

gewachsen, wie sie klipp und klar einräumt: «Das ist einfach nachher Stress pur. Also ich kann ihnen nicht gerecht werden. Ich werde ihnen schlichtweg nicht gerecht.» Schwierig wird es für sie auch, so erzählt sie, wenn «einige Knaben» in der neunten Klasse «einfach das Gefühl (hätten), da oben könne man *chillen*[25]». Bei ihrer Vorgängerin, erzählt sie weiter, hätten sie sich vielleicht so verhalten können. Doch solche Schüler, wohl auch Schülerinnen, seien dann «wirklich falsch am Platz». Glücklicherweise habe sie momentan keine solchen, fügt Hefti an. Ihr Massstab für gelungenen Unterricht ist also der, wie sehr ihr Fachwissen bei den Schülerinnen und Schülern auf fruchtbaren Boden fällt und zu welchen Ergebnissen in Bezug auf den materiellen «output» beziehungsweise auf die Berufswahl dies führt.

Dieser Unterrichtskonzeption entspricht auch, dass die üblicherweise im Kontext von Schule und im textilen Gestalten speziell aufgeworfenen Fragen rund um Koedukation nicht als problematisch wahrgenommen werden. Die Antwort auf die Frage, ob die Koedukation gut funktioniere, könnte jedenfalls eindeutiger nicht sein: «Reibungslos. Gar kein Problem. Und es funktioniert auch sehr gut. Ich habe mal gefragt, was der Grund ist, dass ich hier immer Knaben habe – wo sie ja wählen können in der sechsten Klasse. Da hat jemand gesagt, ja sie haben eine rässe[26] Werklehrerin». Im Falle des Gelingens handelt es sich hier wohl um eine sich selbst erfüllende Prophezeiung der unproblematischen Integration beider Geschlechter. Zugleich kommt aber in dieser Sicht auch eine Strategie des Ausblendens möglicher Probleme zum Ausdruck, insofern nicht sein darf, was nicht sein soll.

Ein schmaler Grat zwischen Eigenständigkeit und Markt

Vor dem biografisch tendenziell prekären Hintergrund der bald erwachsenen Schülerinnen und Schüler leuchtet es jedoch auch ein, dass es in dieser Altersstufe anders als bei jüngeren Kindern nicht in erster Linie darum gehen soll, zu experimentieren, Freude am Tun mit Materialien, die Aneignung der Logik des schrittweisen Entstehens – mitsamt der Widerständigkeit des Materials – zu entwickeln. Autonomie und Eigenständigkeit beschränken sich damit weitgehend darauf, dass die Schülerinnen und Schüler das wollen, was modisch ist – also was andere wollen. So schildert Hefti die Bedürfnisse der Jugendlichen beim Herstellen der Kleider, konkret in Bezug auf das Oberteil, das sie exemplarisch vorführt, folgendermassen: «Das Besondere ist daran, dass eigene, ja ästhetische und (…) modische Ideen eingeflossen sind. Dass es in gewisser Weise sehr modisch ist und trotzdem eine Eigenständigkeit. Es ist ein langes Ding, man trägt es wieder länger.» Diese Logik, welche zugespitzt als Freiheit zur Unterwerfung bezeichnet werden könnte, gründet nicht zuletzt wohl darin, dass die demnächst Erwachsenen mit den aufkeimenden

[25] Umgangssprachlich bzw. jugendsprachlich für ausruhen (ursprünglich als Erholungsphase nach anstrengenden Parties).
[26] Dialekt für streng und resolut

Existenzsorgen von Erwachsenen nun etwas in den Händen halten, das bei aller Unsicherheit vor der Zukunft eine gewisse Stabilität und Konformität symbolisiert. Die Schule, in der Hefti unterrichtet, verfügt denn auch über modernste Nähmaschinen, mit denen kopiert werden kann, was gerade Mode ist: «Was ist auf dem Markt?» fragt die Lehrerin, «und wie können wir es hier so umsetzen, dass es eben ist wie gekauft?» Auf die daran anschliessende, etwas erstaunte Frage der Interviewerin, ob es denn das Ziel des Gestaltens sei, etwas zu machen, das ebenso gut gekauft sein könnte, antwortet Priska Hefti, es sei durchaus «das Ziel von ihnen, meistens». Damit wird klar, dass es nicht sie selber ist, die in erster Linie will, dass sich die Arbeiten an der neusten Mode orientieren, sondern, dass sie den Schülerinnen und Schülern die Verantwortung dafür übergibt. Auch hier zeigt sich ihre Dienstleistungsorientierung, die versucht, das Modische in Einklang zu bringen mit dem individuellen Ausdruck der Jugendlichen, denn die hergestellte Kleidung müsse «wirklich zu ihnen passen – also ich mache nichts mit ihnen, das ihnen nicht entspricht». Neben ihrem Berufsstolz als Designerin kommt hier also auch der professionalisierte Aspekt ihrer Tätigkeit als Lehrerin zum Ausdruck, die zwar die Wünsche des Gegenübers ernst nimmt, jedoch nicht einfach blindlings ausführt, was eine Kundin will, sondern den Anspruch hat, beratend Aspekte des persönliches Ausdrucks in die Arbeiten einzubeziehen. In genereller Hinsicht zeigt diese Äusserung zugleich, inwiefern Mode ganz generell nicht nur den Aspekt des Konformismus beinhaltet, sondern durchaus auch Spielräume für eigene Ausdrucksmöglichkeiten eröffnet. Doch solche Möglichkeiten zu eigenständigeren Arbeiten haben in Priska Heftis Unterricht insbesondere diejenigen, welche bereits fachlich sehr fortgeschritten sind.

Mit klaren Vorgaben in einen Grenzbereich von Schule

Gefragt nach Unterschieden in Bezug auf die Altersstufen meint Hefti, auf unteren Stufen könne der Unterricht noch offener gestaltet werden; es gehe dort noch darum, eine Technik zu lernen «und aus dieser Technik etwas irgendwie entwickeln» zu können, aber «oben muss es einen Sinn machen, weil sonst kann ich sie ja auch nicht bei der Stange halten». Obwohl sie einer andern Generation angehört als Lehrerinnen wie etwa Veronika Widmer, zeigt sich hier eine analoge Trennung zwischen dem Erlernen der Technik und dem sinnvollen Herstellen, das erst in der letzten Phase des Unterrichts zum Thema wird. Dem entspricht, dass sie die Schülerinnen und Schüler «sehr straff (…) auf ein Resultat hinführen» müsse. Und auf die Nachfrage der Interviewerin, ob den Schülerinnen dieser Führungsstil gefalle, lacht Hefti: «Ja, je straffer meistens, je besser (lacht)». Dass sie hier lacht, verweist darauf, dass sie selber über die Selbstbeschreibung als strenge und damit erfolgreiche Chefin einer Vorlehre zur Damenschneiderin etwas erstaunt ist und ursprünglich von etwas anderem ausgegangen ist. Die Art und Weise, wie sich diese straffe Führung zur zielgerichteten Vermittlung ihres Fachwissens bewährt, verweist tatsächlich eher auf die Logik eines kleinen Manufakturbe-

triebs als auf Schule: Die andern Lehrerinnen hätten ihr nämlich gesagt, «das sei eine schwierige Klasse». Als Priska Hefti sie «übernommen» habe, da habe sie «gedacht, ja da fahre ich ihnen ein – gerade so mit *zäg-zäg* und mit dem, was ich kann. Und seither arbeiten die einfach am Fliessband für mich, tipp topp (lacht)». In der überspitzten Formulierung, wonach die Schülerinnen und Schüler wie «am Fliessband» arbeiten und erst noch «für mich», also für sie, kommt einerseits ihr Stolz zum Ausdruck, die angeblich schwierige Klasse mit ihrer strikten Orientierung an der Produktion gebändigt zu haben, aber wohl auch die selbstironisch-gebrochene Einsicht, dass sie hier in erster Linie wie die Chefin ihres eigenen Ateliers agiert. Der ironisierend-distanzierte Aspekt wird dadurch bekräftigt, dass sie am Ende lacht. Damit wird auch klar, dass ihr bewusst ist, dass sie sich im Grenzbereich von Schule bewegt. In mehrfacher Hinsicht ist dies allerdings ein ganz anderer Grenzbereich als der, in dem sich Lehrerinnen wie etwa Monika Müller bewegen.

Und eine ungewohnte Sicht auf das allgegenwärtige Pestalozzi-Motto

Gefragt nach ihren Überlegungen zum obligaten Kopf-Herz-Hand-Motiv, das immer wieder mit Gestaltungsfächern in Zusammenhang gebracht wird, liefert Priska Hefti eine eigenwillige Deutung, die aufgrund ihres Berufsvorbereitungsmodells durchaus folgerichtig ist. So antwortet sie in Bezug auf das Motto, sie finde es doch sehr wichtig, und die Begründung dafür lautet: «Weil sie brauchen den Kopf recht viel auch», zum Beispiel beim Messen der Schnittmuster müssten sie viel überlegen und «sie müssen ihr Handeln ja dann auch abschätzen» in Bezug auf eine Zielvorstellung. Am Anfang einer Arbeit müsse man schon genau überlegen, wie man an dieses Ziel komme. Dabei sei der Kopf dominant, auch wenn der Weg zum Ziel «nachher die Hand und das Herz» notwendig mache. Die meisten Interviewten verweisen bei diesem Thema eher auf die Wichtigkeit des kompensatorischen Aspekts von Hand und Herz, auf die Bedeutsamkeit eines Gegengewichts zu einer als dominant wahrgenommenen und kritisierten Vorstellung von «Kopf» und «Kopflastigkeit» als Sinnbild einer als einseitig rational und gefühlskalt wahrgenommenen Gesellschaft im Allgemeinen und Schule im Besonderen. In Heftis Deutung hingegen kommt gerade eine umgekehrt kompensatorische Sicht zum Ausdruck: Die Einschränkung auf handwerkliche Tätigkeitsfelder in den beruflichen Perspektiven der Neuntklässler sieht sie bereits als nicht mehr in Frage zu stellende, vollendete Tatsache. Ihr Anliegen ist es nun, dass dabei nicht vergessen geht, dass bei den gestalterischen Tätigkeiten auch das Denken eine zentrale Rolle spielt. Gestaltung ist nicht einfach «herz- und handlastig», bedeutet zugespitzt ihre Mahnung gegen die oftmals unreflexiv-stereotype Rezeption des Pestalozzi zugeschriebenen Motivs. Anders als die differenziertere Kritik von Sofia Franz an dieser Redewendung (vgl. Kap. 5.2.2) beschränkt sich Priska Hefti in der Umkehrung der üblichen Rezeption auf die Wichtigkeit des «Kopfs» in den Gestaltungsfächern. Angesichts der pragmatischen Ausrichtung ihres Unterrichts im Hinblick auf die bevorstehen-

de Berufsbildung ist dies angemessen. Eine Ausrichtung des Unterrichts auf die Entfaltung von nicht zweckgerichteter Kreativität und ästhetischem Empfinden wäre nur sinnvoll bei Schülerinnen und Schülern, die noch weiter entfernt sind vom Ende der obligatorischen Schulzeit, oder aber in weiterführenden Bildungsinstitutionen, wo solche Freiräume entweder im Sinne eines allgemeinbildend-umfassenden Bildungsideals als Ergänzung und Gegenpol zu den leistungs- und abschlussorientierten Fächern vorgesehen sein könnten oder Optionen auf eine höhere künstlerische Ausbildung beinhalten würden.

5.2.5 Vermittlung der «Vorstellungskraft» als Logik des Herstellens

Ist Sibille Meier überhaupt die richtige Gesprächspartnerin? Kaum, ist der erste Eindruck, der sich aufdrängt, wenn man den Anfang des Interviews liest. Auf die erste Frage nach einem typischen Gegenstand aus dem Unterricht antwortet die junge Lehrerin, die nach kurzer Zeit des Unterrichtens damit wieder aufgehört hat, sie habe «ein wenig Mühe gehabt», sich überhaupt zu erinnern an etwas, das sie im Unterricht hergestellt hätten, da inzwischen bereits so viel Zeit verstrichen sei: «Es ist so lange her». Doch die Erinnerung nimmt trotzdem Konturen an, ist allerdings mit Vorbehalten und starken Zweifeln durchzogen: «Ehm, ja ich, ich habe, ich hätte schon noch so, es sind mir schon Gegenstände in den Sinn gekommen, aber ich weiss nicht, ob es wirklich relevant ist, weil ich mich nur noch so schlecht daran erinnern kann, was denn da dran gut gewesen sein soll».

Sibille Meier wurde aufgrund ihrer berufsbiografischen Besonderheiten als Kontrastfall zu andern Lehrerinnen und Lehrern ausgewählt, gerade weil sie als ausgebildete Lehrerin nach einer kurzen Phase des Unterrichtens von Primarschulklassen kurz nach Abschluss ihrer Ausbildung einen andern Weg einschlug, indem sie nicht mehr Kinder zum Gestalten anleiten, sondern selber gestalterisch aktiv werden wollte. So hat Sibille Meier nach verschiedenen Anstelllungen im Designbereich ein Studium an einer künstlerisch-gestalterischen Fachhochschule aufgenommen und abgeschlossen. Gestaltungsunterricht gab sie vor allem bei Fünft- und Sechstklässlern, an der Oberstufe hat sie einmal als Stellvertreterin gearbeitet. Diese berufsbiografische Schlaufe ist jedoch keine hinreichende Erklärung dafür, dass es für Sibille Meier so schwierig ist, sich an Gegenstände zu erinnern, die sie mit den Kindern im Unterricht hergestellt hat. Es wäre durchaus denkbar, ja wahrscheinlich, dass der Arbeitswechsel in einschneidenden negativen Erfahrungen begründet gewesen wäre, an die sie sich gerade deshalb gut erinnern würde. Solche Schlüsselerlebnisse werden häufig mehrfach erzählt und gerinnen zu stilisierten Anekdoten. Doch das ist bei Sibille Meier nicht der Fall. Im Gegenteil: die Formulierung der Lehrerin weist darauf hin, dass die Sache, an die sie sich erinnern sollte, noch vage präsent, aber nicht Gegenstand

wiederholter anekdotischer Rekonstruktion ist. Zwar kommen Sibille Meier (noch) nicht genannte «Gegenstände in den Sinn», doch sie zweifelt explizit an deren Relevanz («ob es wirklich relevant ist») und Qualität («was daran gut gewesen sein soll»). Dieser Zweifel kann sich beziehen auf die von ihr vermuteten Relevanzkategorien der Interviewerinnen oder auf eigene Massstäbe. Vermutlich steht Letzteres im Vordergrund, weil sie die Relevanz kausal verbindet mit ihrer Erinnerung bezüglich eigener Qualitätsansprüche («weil ich mich nur noch so schlecht daran erinnern kann, was denn da dran gut gewesen sein soll»). Sinngemäss bedeutet das: Da sich keine hergestellten Gegenstände als eindeutige Erinnerungen von gelungenem Unterricht objektiviert haben, bleibt deren Relevanz fraglich. Darin zeigt sich komplementär zur Unsicherheit eine hohe Selbstreflexivität sowie ein Bewusstsein von Verantwortung, durch die Wahl des herzustellenden Gegenstandes für das Gelingen des Unterrichts selber verantwortlich (gewesen) zu sein. Die Zurückhaltung im Urteil über den eigenen Unterricht bedeutet damit auch, dass Sibille Meier sehr genau ist und dass sie denkt, nach der kurzen Zeit als Lehrerin zu wenig von der Sache zu verstehen, um einfach etwas zu behaupten.

Nützliches und Spielerisches für den Alltag ausser Haus

Nach erneuter Nachfrage kommt Sibille Meier doch noch etwas Konkretes in den Sinn: «Ich kann vielleicht sagen, die zwei, die mir am meisten in Erinnerung geblieben sind» waren «so ein Etui oder Portemonnaie», das die Primarschülerinnen und -schüler «im Handarbeiten» hergestellt haben und zwar im Zusammenhang mit der Einführung der Arbeit mit der Nähmaschine. Und «eine kleine Lückenstopfarbeit» nach einer andern, grösseren Arbeit ist Sibille Meier ebenfalls in Erinnerung geblieben: «Ich weiss gar nicht mehr, wie man denen sagt», ein Ding «aus Drachenstoff», das sich schliesslich als ein buntes spiralförmiges Windspiel herausstellt. Worin besteht nun das Charakteristische an den beiden Gegenständen, an welche sich die junge ehemalige Lehrerin noch am besten erinnert? Es geht bei beiden nicht darum, etwas von Grund auf neu zu erfinden, sondern etwas im Alltag Präsentes, im einen Fall eher etwas Nützliches, im andern etwas Spielerisches, gemäss einer Anleitung in individuellen Spielarten zu realisieren. Beides sind Dinge, die ein grosses Potenzial an individuelle Verwendung haben. So dienen Portemonnaie und Etui zur Aufbewahrung ebenso notwendiger wie persönlicher Gegenstände. Sie sind Bestandteil der Selbstdarstellung ihrer Besitzerinnen und Besitzer in der Öffentlichkeit, sie bestätigen die Heranwachsenden also nicht nur darin, Objekte selber herstellen zu können, sondern auch, sich selber gegen aussen damit zu repräsentieren. Während Portemonnaie und Etui von Ort zu Ort transportiert und verwendet werden, wird das Windspiel ausserhalb des Hauses, zum Beispiel am Wohnort der Familie installiert und gibt dem Ort aus öffentlicher Perspektive einen individuellen Anstrich. Insofern unterscheiden sich beide Gegenstände, an die sich Sibille Meier erinnert, von traditionell

im «Handarbeitsunterricht» hergestellten Dingen, die vorzugsweise das Innere der Wohnung schmücken und stark konnotiert sind mit traditionellen weiblichen Rollenbildern. Angesichts von Sibille Meiers Generationenlage (Jahrgang 1979) ist dies auch nicht erstaunlich. Ihre Distanz zu entsprechenden Vorstellungen, wie sie etwa im Unterricht von Veronika Widmer (vgl. Kap. 5.2.3) zum Ausdruck kommen, zeigt sich nicht zuletzt auch in der unbeschwerten Verwendung des Begriffs »Handarbeiten» für das Fach «Textiles Gestalten». Da die genannten Gegenstände unmittelbar als sinnvoll erfahren werden können, weil sie nützlich oder spielerisch verwendbar sind, ist ein zentraler Ansporn, daran zu arbeiten, von vornherein gegeben. Doch die Arbeit selber, der Herstellungsprozess, erfordert Disziplin und Präzision. Wie vermittelt Sibille Meier den Kindern, dass auch dies unabdingbar ist für den Gestaltungsprozess, zumal sich nicht alle Kinder von Beginn weg als begabt und motiviert erweisen? «Ja, es hat Demotivierte, es hat die gehabt, die einfach das Gefühl gehabt haben ‹ich kann es nicht! Ich kann es sowieso (betont) nicht!›» Wie geht Sibille Meier damit um, und welches pädagogische Konzept ist in ihrem Unterricht zum Ausdruck gekommen – oder genauer: zeigt sich in ihren Erinnerungen daran?

«Das ganze Pädagogische» – nichts für Sibille Meier …

Insgesamt seien ihre Erfahrungen mit der Herstellung von Etui, Portemonnaie und Windspiel, so Sibille Meier weiter, «wirklich noch gut gewesen». Es habe «gut funktioniert, *gfägt* (Spass gemacht) am Schluss, als es da gewesen ist». Diese Schilderungen klingen so, als würde sie sich selber über das Gelingen der Projekte wundern. Warum sie das erstaunt, wird erst klar bei ihrer Antwort auf die Frage, was ihr denn generell am Unterrichten besser und was schlechter gefallen habe. Mit dem Unterrichten aufgehört habe sie nämlich, weil ihr der pädagogische Aspekt nicht zugesagt habe: «Ich habe einfach nicht so gern Schule gegeben, das ganze Pädagogische hat mir nicht gefallen». Neben dem aufwändigen Aufräumen der Arbeitszimmer habe es ihr nicht entsprochen, dass die Vermittlung von Wissen und die Fähigkeit zur Gestaltung weniger im Vordergrund stehe als das «Organisieren und das pädagogische Wirken». Darunter versteht die junge ehemalige Lehrerin äussere Disziplinierung, Versuche zur Konditionierung. Es habe ihr nicht gefallen, den Kindern vermitteln zu müssen «wie sie sich, wie man sich verhalten kann, oder nicht verhalten kann, all diese Sachen». Und trotzdem hat es offenbar, wie sie selber sagt, «gut funktioniert», sogar Spass gemacht, obwohl dabei auch diszipliniertes und genaues Arbeiten unabdingbar war. Weiter erzählt sie, dass sie sich in der Oberstufe nicht besonders gut habe durchsetzen können, ihre Kollegin, welche grösser sei und eine tiefere Stimme habe, sei mehr als «Autoritätsperson» anerkannt worden. Trotzdem bevorzugt sie «von der Altersklasse schon eher die Älteren», obwohl die Jüngeren «dankbarer» seien, weniger «blöd tun». Doch am allerliebsten arbeitet Sibille Meier mit Erwachsenen, weil «man aufbauen kann auf etwas. (…) Sie sind freiwillig da,

haben eine grössere Selbstständigkeit». Sie bevorzugt also nicht einfach diejenige Altersklasse, die «dankbarer» ist, bei der ihr das Unterrichten leichter fällt. Ihre Vorlieben und Vorbehalte sind grundsätzlicher Art: «Also ich merke auch, ich habe mit Kindern nicht so viel am Hut, ich muss irgendwie Erwachsene gegenüber haben. Eben, sie sind schon herzig und sie geben einem schon etwas zurück, aber es ist einfach, mir reicht es einfach nicht, ich möchte irgendwie normal reden können». Dass sie bei den Kindern trotzdem gut ankommt, führt Sibille Meier auf ihr eigenes jugendliches Alter zurück. «Ich habe auch das Gefühl gehabt, dass sie extrem Freude gehabt haben, dass sie mit mir als junge Lehrerin zusammen waren, (…) da hat man schon einen Bonus». Was Meier hier unprätentiös auf ihr jugendliches Alter bezieht und nicht auf eigene Verdienste zurückführt, könnte durchaus auch damit zu tun haben, dass sie die Kinder tendenziell als etwas mündiger behandelt als sie sind, weil sie selber daran interessiert ist, ein autonomes Gegenüber zu haben. Sie nimmt so bei den Kindern vielleicht wie selbstverständlich vorweg, was diese anstreben und spornt sie so an: Sie wollen autonom und erwachsen werden. Vielleicht gelingt es ihr auf diese Weise intuitiv, die Notwendigkeit von disziplinierter, präziser Arbeit zu vermitteln, ohne zu äusserlichen Mitteln der Disziplinierung greifen zu müssen.

… oder doch, nur anders?

Es stellt sich damit die Frage nach dem Gehalt dessen, was Sibille Meier gerne vermitteln würde – jenseits des «Pädagogischen», das ihr explizit widerstrebt: Worin besteht der Kern dessen, was sie gern vermittelt, weil es auch ihr Bild des Gestaltens charakterisiert? Gefragt danach, wozu die Schülerinnen und Schüler idealerweise am Ende der Schulzeit fähig sein sollten, antwortet sie: «Ja, ein Vorstellungsvermögen entwickelt haben. Dass sie sich Sachen vorstellen können, also, wie etwas aussehen könnte. Aber auch Vorstellungen entwickeln, wie Prozesse ablaufen». Der Begriff des «Vorstellungsvermögens» kommt im Gespräch an verschiedenen Stellen vor und stellt eine Art Schlüsselbegriff in ihrem Verständnis vom Sinn gestalterischer Fächer dar. Der Begriff verweist in der Tat auf eine zentrale Dimension gestalterischer Fächer, indem die komplexe Wechselwirkung einer Idee und deren Verwirklichung darin zum Ausdruck kommen. Wichtig ist für Sibille Meier dabei auch der Aspekt des Prozesses, der bei der Herstellung abläuft und letztlich bildungsrelevant ist: «Das finde ich eben das Wichtigste an diesen Fächern. Es werden Prozesse von Anfang an, von der Planung bis zum Endprodukt selber gemacht». Obwohl Sibille Meier vom «Vorstellungs*vermögen*» spricht, macht sie klar, dass sie dies nicht einfach reduziert auf eine kreative Begabung, die man hat oder nicht, wie dies vielfach in Alltagsdeutungen der gestalterischen Fähigkeiten geschieht und auf Vorstellungen angeborener Unfähigkeit oder besonderer Begabung basiert – oft noch im Zusammenhang mit dem Geschlecht. Demgegenüber stellt sie ihre Auffassung unmissverständlich klar: «Und das ist etwas, das man lernen muss, das kann man nicht

einfach so, das finde ich eigentlich das Wichtigste an diesen Fächern.» Es kommen also bei allen Vorbehalten gegenüber dem «Pädagogischen», womit Meier wohl insbesondere das Disziplinarische meint, sehr präzise Ideen zum Ausdruck, die durchaus auch als pädagogische Ziele gelten können. Es sind Ziele, die den gestalterischen Fächern in besonderer Weise entsprechen, aber darüber hinaus bedeutsam sind: Etwas Bestimmtes zuerst zu denken und zu wollen, dann Schritt für Schritt zu realisieren und dabei eben auch beurteilen zu lernen, was möglich ist und was nicht. So können auch die ursprünglichen, vielleicht vagen oder unrealistischen Ideen auf Möglichkeiten und Grenzen der zu verarbeitenden Materialien und auf die eigenen Kapazitäten und Fähigkeiten abgestimmt werden. Letztlich handelt es sich dabei um die grundlegende Erfahrung nicht entfremdeter menschlicher Arbeit schlechthin, indem man Bestandteile der Aussenwelt gemäss den inneren Vorstellungen und in Auseinandersetzung mit Anleitungen und anderen Menschen verändert und so ganz spezifische Dinge neu schafft.

Auf die Frage, was denn alles zum «Gestalterischen» zähle, beschreibt die ehemalige Lehrerin ihre Vorstellung von der Aneignung und Veränderung der Welt durch die Kinder und Jugendlichen, die noch zu bilden sind. Sie sucht nach den richtigen Worten und stützt sich nicht auf unreflektierte Schlagworte, wenn sie ihre Vorstellung dieses Entwicklungsprozesses schildert: «Ja, dass sie lernen, dass man Sachen … ja, ausdrücken kann, ist ein wenig zu viel verlangt, aber, dass man, ja, dass man Sachen eigen machen kann, so wie man sich das selber vorstellt». Bereits der Begriff des sich Ausdrückens ist in den Augen Sibille Meiers also «zu viel verlangt» von den Kindern, die vielleicht tatsächlich noch kaum in der Lage sind, solches bewusst zu tun. Viel vorsichtiger nähert sie sich den konkreten Schritten dieses prozesshaften Lernens an: Die Kinder erfahren, «dass man Sachen eigen machen kann», also auf eigenständige Weise, dass somit Gestaltung Reproduktion und zugleich Neuschöpfung, eben Aneignung des bereits Bestehenden in neuen, «eigenen» Spielarten ist. Erst aufbauend auf dieser grundlegenden Erfahrung kann dann in Meiers Logik so etwas wie ein kreativer Prozess entstehen: «Also, dass sie nicht einfach, auch beim Zeichnen, dort sieht man es immer auch gut, dass man nicht einfach so zeichnen muss, wie jemand einmal gesagt hat, das sei gut und richtig, sondern, dass man auch so die eigene Art entdecken muss, wie man etwas zeichnet, oder die eigene Art, wie man jetzt vielleicht Farben kombiniert, auch im Handarbeiten.» Dieser vorsichtigen Schilderung des prozesshaften Sich-Aneignens von Techniken und Verfahren entspricht auch Meiers Vorstellung von der Bedeutung ästhetischer Erfahrung, die häufig im Alltagsverständnis, aber auch bei Lehrpersonen darauf reduziert wird, «Schönes» zu machen und Dinge entsprechend zu klassifizieren. Gefragt nach der Bedeutung ästhetischer Bildung, in der Tat ein «verwirrliches Wort», wie sie gleich zu Beginn sagt, antwortet sie: «Also da geht es einfach auch um Welt-, Weltwahrnehmung und, (kurze Pause) dass man

auch Unterschiede, Differenzen wahrnehmen kann, ich finde, sie sensibilisiert einfach in all diesen gestalterischen Fächern. Sensibilisieren, dass man Unterschiede wahrnehmen kann, differenzierter vielleicht Sachen erkennen kann, und das ist, ja, ich glaube es ist eigentlich egal an welcher Materie man das übt oder thematisiert», es könnten Stoffe, Kleider, ein Bild oder auch andere Objekte sein.

Der Prozess des Gestaltens als mehrfach nützliches Prinzip

In der Vorstellung von Sibille Meiers Textilunterricht ist «wirklich das Prozess-Ding» von zentraler Bedeutung, gerade weil es in andern Schulfächern kaum oder zu wenig vorkomme und schliesslich doch so notwendig sei. Erst wer sich einen Prozess vorstelle, dann plane und schliesslich ausführe, könne etwas Eigenes entwickeln. Aber dazu brauche es «noch recht viel Durchhaltewillen», und der sei zuweilen nicht vorhanden, «das habe ich in der Mittelstufe auch gut gesehen, wie sie zum Teil den Atem nicht haben, nachher wirklich Woche für Woche an dem zu *bügeln* (Dialekt für arbeiten), und es geht so langsam vorwärts, bis es dann einmal fertig ist – und dann, am Schluss, ist es da». Erst dann, aber dann ganz sicher, zeigt sich das auf spezifische Weise Befriedigende an gestaltenden Fächern: «Und dann ist es etwas, was man ganz allein, vom Anfang bis zum Schluss gemacht hat, und das gibt es so sonst nirgends». Diese gestalterischen Kompetenzen können auch in andern Bereichen des Lebens oder in andern Schulfächern Bedeutung erlangen, kommen aber, wie Sibille Meier an anderer Stelle ausführt, oftmals zu kurz, treten in den Hintergrund vor der reinen Wissensvermittlung «im Sinn von: da, eine bestimmte Rechnungsart gelernt (haben), die nachher *bigeliwis* (Dialekt für stapelweise) durchgerechnet wird. Üben, ja, sonst ist es eigentlich immer üben und wiedergeben, üben und wiedergeben.» Doch Sibille Meier deutet den Textilunterricht nicht nur als notwendige Ergänzung zu andern Fächern, sondern ganz einfach als nützlich fürs tägliche Leben: «Ja, es gibt verschiedene Ebenen, die von Nutzen sind: Also es gibt so den Alltagsnutzen. Zum Beispiel, wenn man es noch fertig bringt, einen Knopf anzunähen und seine Hosen zu flicken. Also, ich meine, ich habe vor drei Wochen meinem Freund die Hosen flicken müssen, ich war ziemlich erstaunt, als er sagte, ‹ich kann das nicht, ich kann das nicht›. Das finde ich wirklich so *basics* von praktischem Nutzen.» Obwohl Sibille Meier also das Entscheidende im Gestaltungsunterricht in verschiedenen Aspekten des praktischen Tuns sieht, will sie doch nicht auf (selbst)reflexive Aspekte im Unterricht verzichten: «Ich finde zum Beispiel das Thema ‹Markenkleider› wichtig, das kann gut thematisiert werden. Das sind einfach Phänomene, die mit den Textilien verknüpft sind. Wir könnten da die Kinder, vor allem auch die Jugendlichen, lehren damit umzugehen, damit ihnen bewusst wird, was sie da eigentlich tun und warum. Sie können dann erst entscheiden, wie will ich selber vorgehen, das finde ich wichtig.» Auch in diesem eher abstrakten Zusammenhang hat also der autonome Aneignungsprozess Vorrang. Eng damit verknüpft ist in

ihrer Vorstellung die Notwendigkeit der Persönlichkeitsbildung, die nicht nach vorgefertigten Kategorien ablaufen und erfasst werden kann: Man müsse, sagt sie, «jedes Kind einzeln» betrachten, «nicht um sie zu vergleichen», sondern «jedem einzeln Mut mach(en). Es soll weiterfahren können auf dem Niveau, auf dem es ist. Auch mit dem Ausdruck, den es hat. Es hat solche, die sind, die sind extrem genau und die können das. Und andere gestalten oder nähen oder zeichnen extrem *schludrig* (Dialekt für ungenau, fahrig). Dann sieht es ein wenig *hutzlig* (Dialekt für zerzaust, weniger durchgestaltet) aus, aber es muss deswegen nicht schlecht sein.» Der Lehrerin geht es also darum, Handlungsspielräume zu schaffen, dass die Schülerinnen und Schüler «ihren Ausdruck finden und etwas machen, das unverwechselbar ist, und ich glaub, das ist nachher auch das, was Freude macht.» Dabei ist ihr bewusst, wie schwierig die Gratwanderung ist zwischen Motivation und Zwang – wohl der Grund dafür, dass ihr das, was sie als «das Pädagogische» auffasst, zu wenig liegt. So sei es nötig, die Kinder: «auch ein wenig zu zwingen dazu, halt. Aber eben gleichzeitig auch, irgendwie, gleichzeitig aber auch zu motivieren, dass es nicht so schlimm ist, wenn es nicht ganz so schön ist wie es der andere oder die andere hingebracht hat.»

Gestaltung: mehr als ein Fach – im doppelten Sinn

Trotz aller Vorbehalte gegenüber der Lösung schulspezifischer Disziplinierungsprobleme, was sie als «das Pädagogische» umschreibt, ist Sibille Meiers pädagogischer Anspruch letztlich doch sehr hoch. Dies zeigt sich auch in ihren Überlegungen in Bezug auf das fachspezifische Potenzial zur Stärkung des Selbstvertrauens: Schülerinnen und Schülern, die in andern Lebensbereichen und Fächern kaum Erfolgserlebnisse haben und wenig Anerkennung erhalten, können hier die Erfahrung sinnvollen Tuns machen. So erzählt sie von einem Schüler: «Er ist einfach wahnsinnig schwach gewesen. (…) Und ist glaube auch schon zurückgefallen, und der ist nachher in eine Sonderschule gekommen. Aber dem hat es zum Beispiel extrem gut getan, dass er überhaupt noch ein Fach gehabt habe, in dem er gut ist.» Doch auch diese Vermittlung von Selbstbewusstsein durch den Prozess der Herstellung ist individuellen Präferenzen unterworfen. Deshalb ist es für Sibille Meier auch wichtig, dass innerhalb der Gestaltungsfächer verschiedene Ausformungen und Spielarten erhalten bleiben. So erzählt sie, dass sie negativ überrascht gewesen sei, als sie realisiert habe, dass im Zeugnis nur eine Beurteilung für alle Gestaltungsfächer vorkomme, ohne dass auf Unterschiede in den Teilfächern – aktuell technisches und textiles Gestalten, andernorts Werken und Textilunterricht o.ä. – Rücksicht genommen werde: «Ich finde, das kann man nicht machen.» Ein solcher «pampiger Durchschnitt» sage nichts aus über die konkreten Leistungen und Vorlieben der Kinder. Die Teilfächer seien jedoch ganz unterschiedlich: «Handwerklich und feinmotorisch sind das zwei unterschiedliche Sachen. Also, es ist vielleicht ein wenig wie Deutsch und Französisch, (…) das ist auch strukturell das Gleiche, aber es sind einfach zwei

verschiedene Sprachen. Machen wir dort die gleiche Note? Das kommt niemandem in den Sinn.» Wie in den Sprachen seien auch in den verschiedenen Gestaltungsfächern bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedliche persönliche Präferenzen etwa in Bezug auf weiche oder harte Materialien zu erkennen: «Es kann sein, dass man nicht gleich gut ist. Es kann sein, dass einem das eine mehr liegt als das andere». Auch diese fallspezifische Betrachtungsweise zeigt, wie Sibille Meier im Rückblick auf ihre Tätigkeit als Lehrerin entscheidende fachspezifische und pädagogische Fragen differenziert analysieren kann. Obwohl - oder vielleicht gerade weil - letztlich ihre Leidenschaft für eigene gestalterische Tätigkeiten stärker ist als die Berufung zu deren Vermittlung.

5.2.6 Gestalten als Therapie ohne Diagnose?

Die 46-jährige Lehrerin für textiles und technisches Gestalten, nennen wir sie Petra Iseli, lebt und arbeitet in einer Schweizer Kleinstadt mit gepflegtem historischem Kern. Gefragt nach einem typischen Gegenstand, der in ihrem Gestaltungsunterricht hergestellt wurde, antwortet Petra Iseli nicht direkt; vielmehr beginnt sie ihre Ausführungen mit einem Hinweis auf ihre eigene Position als Lehrerin in Bezug auf die Klasse und deren Schüler: «Ja also. Ich habe eine fünfte Klasse übernommen. Und die fünfte Klasse ist für mich speziell gewesen, weil ich sie ja schon gekannt habe von der vierten her. Dann hat es noch Neuzuzüger gegeben.» Es fällt auf, dass hier das eigene Erleben im Vordergrund steht und dass sich zugleich eine gewisse Widersprüchlichkeit zeigt: Warum wird eine Schulklasse als «speziell» empfunden, *weil* man sie bereits seit einem Jahr kennt? Möglich ist, dass eine besondere Intensität der Beziehung zu dieser Klasse vorhanden ist, sei dies in positiver oder in negativer Hinsicht. Ersteres entweder deshalb, weil sich mit der Zeit Arbeitsbündnisse im Rahmen gelungenen professionalisierten Handelns als Lehrerin (vgl. Kap. 5.1) etablieren konnten oder aber – nur vermeintlich positiv, de facto aber höchst problematisch – im Sinne einer unkontrollierten übermässigen persönlichen Identifikation mit den Kindern ohne die notwendige professionelle Distanz. Der abrupte Wechsel zur Äusserung: «… dann hat es noch Neuzuzüger gegeben …» verweist freilich eher auf eine als problematisch wahrgenommene Beziehung zu der Klasse, wenn die hinzukommenden «Neuzuzüger» als Steigerung des «Speziellen» zu gelten haben. Es ist wahrscheinlich, dass dies der Fall ist, da, die Formulierung «… dann hat es noch …» eine Kontinuität zum zuvor Gesagten impliziert. Denkbar, aber sehr unwahrscheinlich ist die Lesart, dass die Neuzuzüger als erfreuliche Bereicherung aufgefasst werden. Sehr unwahrscheinlich ist die Lesart deswegen, weil dann weniger defensive Formulierungen gewählt worden wären, wie etwa: «Neue Schülerinnen haben frischen Wind gebracht …» o.ä. Die überwiegend problematische Einfärbung der Äusserung kommt aber nur indirekt zum Ausdruck, indem der Begriff «speziell» mehrdeutig ist. Festzuhalten bleibt eine merkwürdige Fokussierung auf das eigene Befinden in Bezug auf

die ganze Klasse und die damit verbundene Gefahr übermässiger und unkontrollierter Nähe zu den Schülerinnen oder Schülern.
Petra Iseli hat sich also entfernt von der Frage nach dem Gegenstand, ist bei ihrer eher problematischen Beziehung zur Klasse gelandet und kommt anschliessend näher darauf zu sprechen, was speziell ist: «Und ich habe gemerkt, diese Klasse hat ein ganz spezielles Thema, nämlich sie sind am Ausgrenzen. Sie haben, eh Klassenfeinde (schwer verständliches Wort)». Diese Beschreibung der Problematik hat eine bemerkenswerte Eigenheit: Zu Beginn des Satzes wird die Klasse als Kollektiv genannt, dann nach der Spezifizierung «nämlich» folgt die Klasse als solche also deren Mitglieder seien am «Ausgrenzen» und zwar, indem sie «Klassenfeinde» hätten. Nach der Wendung vom kollektiven Akteur hin zu den Individuen folgt wieder die Bezeichnung äusserer Feinde und damit die Betonung des Kollektivs. Dieses Schwanken zwischen den beiden Polen verwirrt: Ist die Klasse eine verschworene Gemeinschaft, oder finden die sozialen Ausschlüsse innerhalb der Klasse statt? Dass Letzteres gemeint ist, zeigt die Fortsetzung: «Und es hat eh zwei Knaben gehabt, die extrem (betont) geplagt worden sind, ausgegrenzt worden sind, ehm, auf dem Pausenplatz, wenn der Klassenlehrer nicht im Zimmer gewesen ist, haben sie sie zum Beispiel hinausgesperrt». Es bleibt aber die Unklarheit in Bezug auf die Handelnden: Ist die ganze Klasse minus zwei Knaben in den Augen Petra Iselis ein einmütig handelndes Kollektiv, das auch sie als bedrohlich wahrnimmt oder zerfällt die Klasse in weitere Prozesse gegenseitigen Ein- und Ausschliessens? In ihrem Unterricht oder beim Klassenlehrer? Die Mehrdeutigkeit bleibt erhalten, während in der nächsten Sequenz die Bedeutsamkeit der Ereignisse im negativen Sinn herausgestrichen wird: «Also das sind happige (betont) Geschichten gewesen, wirklich es ist (kurze Pause) schlimm gewesen.» Wenn man sich vor Augen führt, dass wir es hier noch immer mit der Antwort auf die Frage nach einem im Gestaltungsunterricht hergestellten Gegenstand zu tun haben, stellt sich immer dringender die Frage nach der Motivation dieser Schilderungen. Unmittelbar anschliessend an die letzte Äusserung gerät wieder ein Teil der Klasse ins Blickfeld: «Dann ist in dieser Klasse ein Mädchen gewesen, das sehr ängstlich aufgetreten ist, immer wieder, und auch von sich gesagt hat, immer wieder ‹das kann ich nicht, das kann ich nicht›. (…) hat auch so einen schwachen Tonus gehabt.» An dieser Stelle zeigt sich, dass Petra Iseli so etwas wie einen therapeutischen Blick auf die Klasse als Ganzes und auch auf eine einzelne Schülerin wirft. Sowohl beim Klassenverband als auch bei den Einzelnen spricht sie von Erscheinungen, die sie mehr oder weniger klar als pathologisch einstuft. Die Quasi-Diagnose geht also begründungslogisch der Wahl des Gegenstandes voraus, der im Gestaltungsunterricht hergestellt werden soll. Ob dabei richtig oder falsch, kompetent oder nicht diagnostiziert wurde, wissen wir grundsätzlich nicht. Gewiss ist, dass in den Formulierungen eine Tendenz zur Unschärfe zum Ausdruck kommt. Petra Iseli kommt dann auf die Hintergründe ihrer Entscheidung zum noch ungenannten Gegenstand

zu sprechen: «Und dann habe ich das Gefühl gehabt, ich muss eine verbindende Arbeit auswählen.» Die Arbeit (zur Mehrdeutigkeit des Begriffs der «Arbeit» vgl. auch S. 247) wird damit gewissermassen zur Arbeitstherapie im Sinne eines Erziehungsmittels und hat dem hohen Anspruch zu genügen, eine teils verschworene, also bereits übermässig verbundene, und teils (sich) spaltende Gemeinschaft neu und anders zu «verbinden». Hier zeichnet sich ab, dass der herzustellenden Sache bewusst eine bestimmte Funktion zukommen soll, sie letztlich ein Mittel zum – therapeutischen – Zweck wird: Die Lehrerin hat vielleicht hoch gesteckte Ziele, die sie damit verbindet und verwirklichen will, und versucht nun, diese unter einen Hut zu bringen. Dies ist etwas ganz anderes als die gestalterische Lösung eines Problems, das der entstehenden Sache entspricht, wo das Material mit seiner Eigenlogik, die Idee und mögliche Schritte zum geplanten Ergebnis auf dialektische Weise zusammenspielen. Doch die Lehrerin hat eine andere Perspektive, in der die herzustellende Sache an und für sich keine besondere Rolle spielt: Jede gemeinsame Arbeit kann als «verbindend» gedeutet werden. Im Zentrum von Petra Iselis Interesses stehen die als negativ beschriebenen gruppendynamischen Prozesse in der Schulklasse und Probleme von Einzelnen. Die Lehrerin definiert eine quasi-therapeutische Ausgangslage, in der zum einen die ganze Klasse, mit Ausnahme von zwei ausgegrenzten Knaben, zum andern ein bestimmtes Mädchen als Klienten definiert werden. Dabei wird nicht erkennbar, dass sich die zu therapierende Klientel mit dem Bedürfnis nach Therapie an Frau Petra Iseli gewendet hätte. Wie die professionalisierungstheoretischen Überlegungen (s. Kap. 5.1) zeigen, ist die Freiwilligkeit jedoch für das Zustandekommen von Arbeitsbündnissen konstitutiv: Therapie (und abgeleitet davon das Bestreben heranwachsender Subjekte, sich zu bilden) funktioniert nur, wenn sie von einem Entschluss derer ausgehen, welche therapiert bzw. gebildet werden wollen.

Der Gegenstand als Zufallstreffer

Die bisherigen Ausführungen der Lehrerin bauen also Erwartungen auf, die auf einen Höhepunkt zusteuern: Bedeutsames wird geschehen und am Ende wird eine umfassende Lösung präsentiert. Die aufgebaute Spannung führt zur Frage, ob die Dynamik schliesslich eine Wendung zum Guten erhalten wird. Wird alles besser dank der verbindenden Arbeit? Doch worin besteht diese überhaupt? Und warum hat sie nicht gleich die Frage nach dem Gegenstand beantwortet, den sie mit den Schülerinnen und Schülern herstellt? Gerade weil die Eigenlogik einer herzustellenden Sache so bedeutsam ist für jeglichen Gestaltungsunterricht, ist es hier nun besonders erklärungsbedürftig, wenn tatsächlich der Gegenstand, den wir hier noch nicht kennen, nichts Weiteres wäre als Mittel zum Zweck.

Noch ist die Rede der Interviewten nicht beim Gegenstand angelangt, auf den hier bereits hingewiesen wurde. Petra Iselis einleitende Bemerkungen gehen weiter. Nachdem sie erzählt hat, dass sie angesichts der desolaten Lage eine

verbindende Arbeit auswählen müsse, fährt sie fort: «Und wenn möglich für ein ganzes Jahr, wo ich um das, um diesen Gegenstand einfach ausbauen kann, vernetzen. Dass das einen Sinn macht. Und dann ist es mir auch klar gewesen, ich muss in Gruppen arbeiten, aber jedes Kind muss einen Gegen …, den gleichen …, also einfach einen Gegenstand nach Hause nehmen können». Erst nach diesen Ausführungen, die bestätigen, dass die Herstellung der Sache in erster Linie Anlass für ein zeitintensives gruppentherapeutisches Projekt darstellt, das nicht selber durch die Herstellung Sinn erzeugt, sondern «Sinn machen» muss, wird die Interviewfrage nach dem Gegenstand beantwortet und es handelt sich um die Kopie eines Zufallstreffers: «Und dann bin ich per Zufall (…) in der Landi auf so ein Bänkli gestossen für 39 Franken, und nachher habe ich das Gefühl gehabt, genau das, das bauen wir grad nach». Unabhängig von der ausführlichen Einleitung überraschen diese Angaben zum Gegenstand, denn es handelt sich geradezu um das Gegenteil dessen, was man sich vorstellen kann unter einem selbst gestalteten Objekt und dem damit verbundenen kreativen Prozess mit offenem Ausgang: Die Kopie eines Fertigprodukts, mehr aus dem Bereich des technischen denn des textilen Gestaltens. Es ist nicht einsichtig, warum gerade diese Bank nachgebaut, also kopiert werden soll, zumal das Möbelstück offenbar recht günstig ist, wie die Lehrerin erwähnt: 39 Franken. Mit dem tiefen Preis entfällt ein gewichtiges Argument dafür, eine Sache trotz fehlender kreativer Spielräume schlicht zu kopieren: Ist etwas notwendig oder begehrenswert, aber sehr teuer, dann kann man versuchen, eine günstigere Kopie herzustellen. Dies ist aber offensichtlich nicht der Fall. Warum also soll eine Schulklasse gerade diese Billigbänke kopieren, warum hat die Lehrerin das Gefühl gehabt, «genau das» müsse nachgebaut werden? Und was könnte der Grund dafür sein, dass Petra Iseli nicht schlicht sagt, im Unterricht habe die Klasse einen oder mehrere Holzbänke gebaut, und zwar ohne Verweis auf den «Zufall», der offenbar eine glückliche Fügung, und die Bänke damit besonders geeignete Kopiervorlagen darstellen? Hier zeigt sich, dass Iselis gegenstandsferner Einstieg in die Antwort auf die Einstiegsfrage durchaus nicht zufällig war. In der Tat ist der Gegenstand als solcher letztlich zweitrangig, wie dies bereits aufgrund ihrer einleitenden Ausführungen vermutet werden konnte. Dass er hergestellt wird, muss Gründe haben, die ausserhalb seiner selbst liegen, bzw. sekundär mit diesem verbunden werden. Sind es quasi-therapeutische, didaktisch-pädagogisch, disziplinarische, solche, die mit einem übergeordneten Schulhausprojekt zusammenhängen? In welchem Zusammenhang stehen überhaupt Gegenstand und Bildungsziel? Hierzu ein kleiner Exkurs zur Bedeutung des Gegenstandes im Unterricht und von Erläuterungen darüber in Interviews.

Exkurs zum Stellenwert des Gegenstandes im Unterricht

Warum, so eine sowohl methodologisch als auch sachlich entscheidende Frage, bewährt es sich in den meisten Interviews, zu Beginn die Frage nach

einem typischen Gegenstand zu stellen? Dass die Interviewten in der Regel den Gegenstand als Antwort auf die entsprechende Frage hin gleich zeigen oder benennen, ist die Folge des Bedeutungsüberschusses solcher Artefakte, dem nicht zwingend bewusste Absichten und Reflexionen darüber entsprechen: Bereits in einem ersten Augenschein eröffnet sich eine Fülle möglicher symbolischer Gehalte, Zwecke, Erfolgsgeschichten, (abgewendetem) Scheitern, in anderen Worten: die Grundlage von Lernprozessen. Die Sache dient damit als idealer Ausgangspunkt zur Schilderung der Bedingungen ihrer Entstehung im Unterricht und zur Darlegung des Ziels, das Lehrende und Lernende damit verbunden haben. Die Einstiegsfrage für das Interview orientiert sich aus diesen Gründen am Gegenstand. Die Tatsache, dass selbst produzierte Gegenstände in gewisser Weise für sich selbst sprechen und dass entsprechend der Logik ästhetischer Erfahrung weitere Erklärungen immer nur Ergänzungen dazu sein können, was die Dinge selber zum Ausdruck bringen, zeigt sich die spezifische Logik des Gestaltungsunterrichts, unabhängig davon, welchem didaktisch-pädagogischen Modell sich Unterrichtende verpflichtet fühlen. Während im didaktischen Modell der textilen Sachkultur (vgl. Kap. 3.7) der Gegenstand mit all seinen Facetten explizit ins Zentrum gerückt wird, ist dessen implizite Bedeutung auch in andern Konzeptionen des Unterrichts präsent. Das explizite Ins-Zentrum-Rücken der Sache und ihre Verknüpfung mit einer Vielzahl theoretischer und praktischer Aspekte kann wie andere didaktische Modelle in der Praxis besser oder schlechter gelingen. Es ist anzunehmen, dass dieser Ansatz in dem Masse gelingt, als der Gegenstand bzw. seine Herstellung in der Eigenlogik überzeugt und dass er nicht nur vordergründiges Mittel zum Zweck ist, um eine Vielzahl anderer Themen abzuhandeln, deren Bezug zum Gegenstand möglicherweise weit her geholt wäre. In diesem Fall würde gerade die besonders elaboriert als Kompensation für sonst zu kurz kommende Allgemeinbildung hergeleitete Legitimation das Fach selber letztlich überflüssig machen, weil es unter diesen Umständen von beliebigen andern Fächern ersetzt werden könnte.

Eine Bank, die viel zu tragen hat

Auf bemerkenswerte Weise entsprechen sich hier Form und Inhalt: Die Bedeutung wird vor dem Gegenstand genannt so wie letzterer in der Tat zweitrangig ist. Oder handelt es sich hierbei um eine spekulative Unterstellung? Vielleicht wird aus Petra Iselis weiteren Ausführungen deutlich, dass eine Lesart untergegangen ist, dass sich der Bank doch in besonderer, für Gestaltungsunterricht typischer Weise dazu eignet, die Probleme der Klasse zu lösen. Die Fortsetzung des Interviews wird dies zeigen.

Ohne weitere Nachfrage der Interviewerinnen schliessen weitere programmatische Ausführungen an, welche die quasi-therapeutischen mit den pädagogisch-didaktischen Inhalten zu verbinden suchen: «Und zwar, der Einstieg

wäre gewesen, ehm, das Thema ‹sich setzen› (hochdeutsch). Was bedeutet das eigentlich? Also ein wenig vom NMM hergekommen». In diesen Ausführungen kommt deutlich zum Ausdruck, dass sich Petra Iseli an didaktischen Modellen mit umfassendem inhaltlichem Anspruch orientiert, der letztlich fächerübergreifend ist und in dem das spezifisch Gestalterische – bisher jedenfalls – kein eigentliches Profil hat. Explizit bezieht sie sich auf das allgemeinbildende, ursprünglich aus Fächern wie Biologie, Geografie und Geschichte fusionierte «NMM», was eine Abkürzung ist von «Natur, Mensch, Mitwelt». Folgerichtig werden im weiteren Verlauf auch Dinge wie die Tulpenzwiebel thematisiert: ‹sich setzen› (hochdeutsch), das bedeutet, da kommt etwas, da passiert etwas, da kann etwas wachsen. Eh, wenn ich nämlich eine Tulpenzwiebel setze, da weiss ich, oder ich hoffe (betont), da passiert etwas Gutes daraus, da wächst etwas daraus, … Farbiges». Gleich darauf fährt Petra Iseli fort, dass ihr dabei «verschiedene Aspekte» wichtig seien, wie etwa auch, dass die Schülerinnen und Schüler «aus anderen Kulturen etwas sehen, aus anderen Altersschichten». Was dies sein könnte, wird nicht ausgeführt, doch kommen sofort weitere Aspekte hinzu, «zum Thema ‹sich setzen› (hochdeutsch) ist es mir wichtig gewesen, dass sie einfach zuerst einmal lernen, nur ruhig hinzusitzen und sich nicht grad schon in diesem neuen, oder wie soll ich sagen, eh, ja in diesem freieren Raum Werken, grad schon wieder beginnen sich zu ‹bekriegen› (hochdeutsch).» Unverkennbar klingt hier eine Unterrichtskonzeption an, die gewissermassen das Mehrkomponenten- oder das mehrperspektivische Modell zu therapeutischen Zwecken einsetzen will. Die Breite der Themen, die dabei zur Sprache kommen, sind bisher jedoch mit der gestalterischen Arbeit kaum verbunden, weder der durchaus fantasievolle Exkurs zur Gemeinsamkeit von Tulpenzwiebel und Sitzbank, noch das Thema des Zur-Ruhe-Kommens, das durchaus auch anhand bereits existierender Stühle hätte besprochen werden können. Noch immer ist die grundsätzliche Frage, ob und wie es der Lehrerin gelingen kann, die therapeutischen Ziele auf der einen Seite und die umfangreichen Unterrichtsinhalte auf der andern Seite umzusetzen. Aufgrund des Interviews wird sie nicht definitiv zu beantworten sein, das Gesprächsprotokoll kann nur Hinweise liefern. Besonders interessieren hier diejenigen, die zeigen, was das Fach Gestalten in spezifischer Weise dazu beitragen kann. Bislang herrscht der Eindruck vor, dass dem Gegenstand gerade wegen der fehlenden gestalterisch-eigenlogischen Bedeutung kompensierend besonders viele allgemeinpädagogische Zielsetzungen aufgebürdet werden.

Gruppendynamische Selbstregulierung durch gestalterische Prozesse

Nachdem sich Petra Iselis weitere Schilderungen zunehmend von den ausschweifenden allgemeinen Betrachtungen zum Thema «(sich) setzen» usw. entfernen und zu Fragen des Gestaltungsunterrichts im engeren Sinne zurückkehren, werden die Beschreibungen konkreter, und es wird deutlich, dass die hoch gesteckte klassentherapeutische Zielsetzung offenbar tatsächlich

eine Chance zur Realisierung erhält. Sie schildert, wie jedes Kind die Verantwortung für die Herstellung der eigenen Bank trägt, dabei aber bei einzelnen Arbeitsschritten die Mithilfe anderer in Anspruch nimmt: «Da müssen wir einfach einander helfen, das ist ganz klar. Und immer wechselnd, oder». Mit der Zeit, so Petra Iseli, habe es den Kindern zunehmend Spass gemacht, und dabei hätten sie die Streitereien untereinander vergessen. Darüber hinaus habe einer der sonst besonders schwachen Schüler «eine Vorreiterrolle übernehmen» können. Selbst die anfänglich etwas skeptischen Mädchen hätten Freude an der Arbeit mit der Bohrmaschine entwickelt. Nun, so kann man gegen Petra Iselis Erzählung einwenden, klingt dies fast allzu erfolgreich und fast märchenhaft-stilisiert – insbesondere vor dem Hintergrund der These, wonach ein allzu überladenes Programm am hohen Anspruch scheitern könnte. Ohne definitiv und umfassend erschliessen zu können, wie es wirklich im Unterricht ist, kann doch angenommen werden, dass das Ziel unabhängig von den hoch gesteckten Zielen durch eine dem gestalterischen Arbeiten inhärente Logik erreicht wird, eine Art gruppendynamische Selbstregulierung, die sich aus der Arbeit an der Sache ergibt.

Offen bleibt ebenfalls die reale Bedeutung der von der Lehrerin aufgegriffenen Thematik, die auch in verschiedenen anderen Interviews immer wieder aufscheint: Die gestalterische Arbeit, welche Schülerinnen und Schülern, die in den andern Fächern als schlecht gelten (hier die Knaben) oder die an fehlendem Selbstbewusstsein leiden (hier die Mädchen), im Gestaltungsunterricht kompensatorisch ihr in andern Fächern nicht entfaltetes Potenzial entdecken können. Die Schilderung leuchtet unmittelbar ein und ist zugleich mit Vorsicht zu geniessen: Wird hier ggf. ein altes Vorurteil zelebriert, eine Form der sich selbst erfüllenden Prophezeiung, wonach diejenigen, welche intellektuell wenig begabt seien, umso besser zum Handwerk taugten? Oder bestätigt sich umgekehrt die plausible These, dass durch Erfolgserlebnisse im Gestalterischen nicht nur das Selbstbewusstsein gefördert wird, sondern auch kognitive Entwicklungen unterstützt werden, die in andern Fächern zwar vorausgesetzt werden, jedoch nicht umfassend entfaltet werden können? Dafür, dass letzteres hier tatsächlich der Fall sein könnte, spricht folgende Umschreibung des Geschehens durch Petra Iseli: «Ehm, ja so die ganze Logistik ist auch wichtig gewesen. Dann habe ich auch das Gefühl gehabt, dadurch haben sie ihre einzelnen Stücke auch plötzlich im Kopf gehabt. Es ist ihnen auch klar geworden, nicht nur auf der Zeichnung, die wir gemacht haben, sondern auch dreidimensional, wie das etwa kommen soll.» Wenn auch nicht ganz klar wird, was sie unter «Logistik» versteht, ist doch ihre Beobachtung bemerkenswert, die zum Ausdruck bringt, wie das Vorstellungsvermögen gebraucht und gefördert wird.

Prozess als Disziplin

Die Bedeutsamkeit der Orientierung an einem Prozess, das Herstellen einer Sache von der Planung bis zur Realisierung kommt auch in andern Interviews wiederholt zum Ausdruck, andernorts etwa als Entwicklung der «Vorstellungskraft». Die Notwendigkeit zur Disziplin ergibt sich damit unmittelbar aus der Sache, die hergestellt wird, und ermöglicht dadurch auf selbstverständlichere Weise diszipliniertes Arbeiten – sowohl einzeln als auch in einer Gruppe. In andern Fächern, aber auch im Typus des Gestaltungsunterrichts, dessen Hauptinhalt in der Vermittlung bestimmter Techniken zum Selbstzweck besteht (vgl. Kap. 5.2.3), ist dies schwieriger. Die Notwendigkeit zur Disziplin ist dort oft nur mittelbar einsichtig und muss damit häufig als zusätzliches Programm durch den Lehrer oder die Lehrerin durchgesetzt werden, sofern nicht auch dort die Disziplin der Sache selbst wirksam wird, wie beispielsweise im Sprachunterricht: Dort wird erst bei der Lektüre von Literatur das anfänglich scheinbar sinnlose Lernen von Wörtern und Grammatik einsichtig. Selbst wenn offenbar äussere Disziplinierung im Gestaltungsunterricht notwendig wird - es sei daran erinnert, dass es um die nur bedingt unmittelbar einsichtige Herstellung des «Landi-Bänkli» geht - berichtet Petra Iseli von einer spezifischen Variante der Herstellung von Autorität, die sie theatralisch inszeniert und mit einer nachgestellten sachlichen Notwendigkeit verknüpft, indem die Struktur von Schule als Ort, an dem man «fürs Leben» – also später und mit aufgeschobener Möglichkeit zur Einsicht in den Sinn – lernt, temporär überwunden wird: Nachdem Petra Iseli mit der Klasse eine Schreinerei besucht hat, damit «man auch schauen geht, wie arbeiten die professionell», hat die Logik der Werkstatt auf den Unterricht übergegriffen und damit auch der Grund ihrer herausgehobenen Position legitimiert: «Es hat von mir aus auch so eine gewisse Stärke gebraucht, und ich habe mich auch von meiner Lehrerinnenrolle wie abgesetzt. Und ich habe gesagt: Ich bin einfach Werkstattchefin, ja ich bin eure Chefin. Wenn wir da arbeiten, dann bin ich einfach die, die überhaupt das Sagen hat.» Ob diese anspruchsvolle Inszenierung gelungen ist, wissen wir nicht, die Schilderung verweist jedenfalls auf ein besonderes Potenzial der Gestaltungsfächer mit ihrem spezifischen Wirklichkeitsbezug. Charakteristisch dafür ist, dass offenbar gerade auch der Fall des Misslingens eines Projekts nicht das Ganze in Frage stellt. So berichtet sie von einer missratenen Gruppenarbeit mit Ton, wo sie sich bei den Schülerinnen entschuldigt hat: «Oh (…), es tut mir so leid. Ich habe wirklich das Gefühl gehabt, das geht, und jetzt habt ihr einfach eine Lektion da dran gearbeitet und es ist alles missraten. » Es kann vermutet werden, dass gerade das Scheitern des Experiments und Iselis Übernahme der Verantwortung dafür – anders als bei der vorstrukturierten Holzbank – die Offenheit des gestalterischen Prozesses zum Ausdruck bringt und die Jugendlichen gerade dadurch anspricht und anspornt, in einem erneuten Versuch eine gelingende Variante zu schaffen.

Utopie vom Gestalten als Herzstück einer andern Schule

In letzter Konsequenz gipfelt Petra Iselis Logik in einer Vorstellung von Schule, in welcher der Gestaltungsunterricht zusätzlich zu den quasitherapeutischen Ambitionen im Zentrum aller Fächer steht: «Mich dünkt es, im Grunde genommen ist es das wichtigste Fach. Von diesem Fach könntest du alles (betont) ableiten und sinnvoll, nachhaltig lernen, alles.» In diesem Konzept kommt einerseits das Potenzial des Fachs zum Ausdruck, dessen Realisierung ihr wohl zum Teil gelingt. Zugleich aber ist damit die Gefahr verbunden, es so mit verschiedenen andern Inhalten zu überladen, dass die spezifisch gestalterische Logik in den Hintergrund tritt. Und wenn von der Wahl eines Gegenstandes die Vermittlung aller andern Inhalte abhängt, erhält das ganze Konstrukt eine gewisse Fragilität. Es liegt damit wesentlich an der Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer der andern Fächer, seriöse Beiträge zum anvisierten Gesamtkunstwerk zu leisten. Und die Tatsache, dass gerade das Gestalten eigentlich mehr zu bieten hätte als die Kopie einer Sitzbank, verweist auf die Zwiespältigkeit dieser Utopie.

5.2.7 Hilfe zur Selbsthilfe: Eine Art Entwicklungszusammenarbeit in der Schulstube

Die zum Zeitpunkt des Interviews 55-jährige Maria Reinhard unterrichtet textiles Gestalten in der Vorortsgemeinde einer Kleinstadt im Kanton Bern. Nach einer ersten Ausbildung als Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerin in einem Seminar in der Zentralschweiz hat sie gemäss ihren Angaben mehrere Weiterbildungen abgeschlossen, so als Seelsorgehelferin, Erwachsenenbildnerin, Turnlehrerin und vor zehn Jahren an der Kunstgewerbeschule in Bern Werklehrerin. In diesen berufsbiografischen Eckdaten zeigen sich zunächst eine Entfernung vom ursprünglich Gelernten sowie eine erneute Hinwendung zum ursprünglich Gelernten als der Vermittlung gestalterischer Tätigkeit. Textiles Gestalten hat Maria Reinhard in den vergangenen Jahren an verschiedenen Schulen unterrichtet. An der Schule, an der sie heute tätig ist, hat sie vor einigen Jahren als Hauswirtschaftslehrerin begonnen und dann mehrere Klassen für Textilunterricht und Werken übernommen. Fünf Jahre älter als etwa Veronika Widmer (vgl. Kap. 5.2.3) repräsentiert sie also die Generation, deren erste Erfahrungen mit Handarbeitsunterricht in die späten 1950er und frühen 1960er Jahre fallen – eine Zeit, in der sich die Legitimationsbasis des Fachs weg von der ökonomischen Notwendigkeit hin zur erwünschten Freizeitbeschäftigung verlagerte und unter anderem die Funktion hatte, die geschlechtsspezifische Rollenteilung zu festigen. Wie, so ist nun zu klären, sieht der Textilunterricht von Maria Reinhard aus? Wird darin ganz oder teilweise dieselbe Logik reproduziert, oder hat sich der Unterricht davon weg entwickelt, gestützt eventuell auch durch ihre unterschiedlichen Weiterbildun-

gen? Inwiefern, so fragt sich auch, stellt Maria Reinhard möglicherweise einen Kontrastfall zu Lehrerinnen in einem ähnlichen Alter dar?

Fertig von A bis Z was gibt es da schon zu sagen …

Auf die Frage nach einem für ihren Unterricht typischen Gegenstand entscheidet sie sich wie die meisten der Interviewten für etwas aktuelles, jedoch nicht für eine Sache, die noch in Arbeit ist, wie dies oft geschieht, sondern für etwas mit dem «wir jetzt gerade fertig geworden sind». Unmittelbar daran schliesst Maria Reinhard eine Begründung für diese Entscheidung an: «Weil ich – samt der Auswertung, die wir gemacht haben, ist einfach gerade von A bis Z alles abgeschlossen». Diese Antwort, insbesondere die Formulierung «von A bis Z alles abgeschlossen» legt zunächst die Vermutung nahe, dass sich die interviewte Lehrerin in erster Linie am fertigen Gegenstand orientiert, mehr am Produkt denn am Lernprozess – vielleicht noch an dessen «Auswertung» im Sinne einer Objektivierung auch des pädagogisch-didaktischen Aspekts. Neben der «Auswertung» der Qualität des Gegenstandes unter dem Gesichtspunkt seiner Nützlichkeit im engeren Sinn und ggf. des ästhetischen oder dekorativen Aspekts würde es sich in diesen Fall um Lerninhalte und pädagogisch-didaktische «Erfolge» handeln, die aus objektivierender Distanz betrachtet, bewertet und zuvor vielleicht gar standardisierend-technokratisch quantifiziert worden wären. So gesehen schwingt hier eine eher distanzierte Haltung in Bezug auf ihre Tätigkeit mit. Etwas irritierend ist die Verwendung der Ich- und der Wir-Form mit demselben Objektbezug. Dieses erklärungsbedürftige Oszillieren legt die Interpretation nahe, dass Maria Reinhard hier zugleich zwei Perspektiven einnimmt, unter Umständen auch hin- und hergerissen ist zwischen Vereinigung und Trennung zweier Aspekte ihres Unterrichts: einerseits das zu objektivierende Handeln als Lehrerin, andererseits eine mehr oder weniger ausgeprägte, vielleicht gar nicht oder nur teilweise bewusst reflektierte Vorstellung eines gemeinsamen Projekts von ihr und ihren Schülerinnen und Schülern (dem «wir»). Die Fortsetzung des Gesprächs wird zeigen, ob und auf welche Weise dies der Fall ist. Die vermutlich im «wir» eingeschlossenen Schülerinnen und Schüler werden später spezifiziert als bestimmte Altersstufe, mit der die Lehrerin etwas Bestimmtes tut: «Das ist mit den Siebtklässlern». Und gleich darauf nennt sie auch den Gegenstand – und dies mit einer gewissen Zurückhaltung, wenn nicht gar Ablehnung oder Abwehr, in Bezug auf die Interviewsituation, die sie dazu zwingt, explizit zu benennen, was sie im Unterricht tut: «Das ist so eine, eine Freizeithose (kurze Pause), aus Trikot. Eh, was soll ich jetzt gerade dazu sagen, Lernziele oder so?» Die lakonische Frage richtet Maria Reinhard zum einen etwas resignativ als rhetorische Frage an sich selber. Die Antwort, dass nämlich «die Lernziele oder so» als nicht besonders bedeutsam erachtet werden, ist bereits darin angelegt – zumindest als eine Möglichkeit, die im Vordergrund steht. Gebrochen wird diese sprachliche Struktur zum andern durch die Präzisierung «jetzt gerade», welche sich auf die Interviewsituation bezieht, so

dass die Frage zusätzlich die Komponente einer Rückfrage an die Interviewerin erhält und damit mehr ist als eine rhetorische Frage. Dies im Sinne von: «Was wollen Sie denn nun eigentlich wirklich von mir wissen? Soll ich etwa Lernziele aufzählen?» Damit wird impliziert, dass die Befragte in Betracht zieht, dass die Interviewerin gewissermassen «Lernziele» abfragen will, ein Begriff, der mehr auf formalisierte, womöglich schriftlich fixierte verbindliche Objektivierungen und die Legitimation gegen aussen abzielt denn auf Inhalte, die darüber hinausreichen oder gar von dem abweichen, was sie explizit benennen will oder kann.

Sicher ist sich Maria Reinhard aber nicht, und angesichts der wenig enthusiastischen Frage kann vermutet werden, dass sie kaum glücklich darüber wäre, wenn dies im Sinne einer Alibi-Übung von ihr verlangt würde. Insofern ist das «von A bis Z Fertig»-Sein inklusive Auswertung nicht zwingend typisch für ihr Verhältnis zu ihrem Unterricht, sondern durchaus ambivalent und zeugt eher von ihrer Vorstellung davon, was die Interviewerin als vermeintliche Repräsentantin des öffentlichen Erziehungssystems von ihr hören will. Da es der Textillehrerin aber offensichtlich widerstrebt, einfach «Lernziele» zu nennen, hat die schillernde Frage auch die Komponente einer gänzlich offenen Frage, die sie ernsthaft und offen an sich selber richtet: Was wollte ich eigentlich wirklich mit genau dieser Trikothose? Und die zeitliche Bestimmung «jetzt gerade» verweist darauf, dass sie es sich im Moment spontan überlegt und nicht vorstrukturierte Antworten abrufen kann, wie sie dies zu Beginn noch lustlos getan hat. Nun ist Maria Reinhard gefordert, auszudrücken, was sie in ihrem Textilunterricht will. Da sie infolge der relativ offenen Frage nach dem Gegenstand gezwungen ist, ihre eigene Unterrichtskonzeption spontan zu beantworten, sich also an Ort und Stelle entscheiden muss, womit sie beginnen will, erzeugt sie eine implizite Struktur der Präferenzen in Bezug auf die Frage, welchen Aspekten welche Relevanz zukommt. Es zeigt sich hier deutlich der methodologische Sinn, die Eröffnungssequenz eines Interviews wörtlich und ausführlich zu analysieren und zum Ausgangspunkt der weiteren Interpretation zu nehmen. An dieser krisenhaften, d.h. nicht vorstrukturierbaren Stelle des Gesprächs kommt die Strukturlogik der lebenspraktischen Entscheide zum Ausdruck, die auch den Unterricht der Interviewten prägen. Maria Reinhard kann gerade nicht auf «Lernziele» zurückgreifen, sondern ist «jetzt gerade» gefordert, zu sagen, was in ihrem Unterricht wirklich wichtig ist.

Neubeginn statt Altlast als Konsequenz und Prinzip

Obwohl Maria Reinhards Frage an sich selber die Komponente einer Frage an die Interviewerin beinhaltet und damit ein entsprechender Impuls zum Ausdruck kommt, erwartet sie doch keine Antwort darauf und redet weiter von den Schülerinnen und Schülern, die «aus den sechsten Klassen von vier verschiedenen Gemeinden» kommen. Unter dieser Bedingung, fährt die Interviewte weiter, «wissen wir nie genau im Voraus, wer was bearbeitet hat, wer welchen Stoff kennt, wie sie die Nähmaschine beherrschen.» Aus diesen

Ungewissheiten zieht die Lehrerin eine klare Schlussfolgerung: «Und dann nehme ich als ersten Gegenstand etwas Neues». Der Begriff «wir» bezieht sich hier nicht mehr auf sie und die Schülerinnen und Schüler, sondern auf die Gesamtheit der Lehrpersonen des Fachs, die mit der konkreten Schwierigkeit der unterschiedlichen Vorbildung der Kinder und Jugendlichen konfrontiert sind. Vor dem Hintergrund der kollektiv definierten Problemlage wechselt sie wieder zum «ich», entscheidet also autonom, wie sie das Problem der qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Lernhintergründe lösen will: Sie beginnt mit etwas Neuem und lässt damit auch die Kinder und Jugendlichen etwas Neues anfangen. Diese ebenso begründete wie folgenreiche Idee des Neubeginns vor dem Hintergrund einer Vielfalt der bereits erlernten Techniken zeugt von einer ganz andern Herangehensweise als zum Beispiel im Falle von Veronika Widmer, welche über Jahre hinweg kontinuierlich eine bestimmte Technik vermitteln will und dabei immer auf Vorhandenes zurückgreift – dies in Absprache mit der ganzen Schule, welche die Gestaltungsfreiheit der Lehrenden mit zusätzlichen Lehrplänen und eng definierten Lernzielen einschränkt. Maria Reinhards Konzeption des bewussten Neuanfangs folgt einer ganz andern Logik, bei der die Lernenden im Zentrum stehen. Sie möchte etwas machen, «das sie dann alle auch können, oder Voraussetzungen haben, das nachher zu können.» Mögliche Altlasten und Misserfolgserlebnisse mit bestimmten Techniken können die Schülerinnen und Schüler hinter sich lassen, indem sie mit einer neuen Technik von vorne anfangen. Vor diesem Hintergrund erhält der anfänglich von ihr verwendete Ausdruck des «von A bis Z» etwas Herstellens einen zuvor vernachlässigten Aspekt der Fokussierung auf das Ergebnis, das insbesondere die Chance zu einem Neuanfang mitsamt dem daraus sich ergebenden offenen Prozess darstellt.

«Dubeli[27]-Methodik» als Mittel zum Zweck

Doch bei aller Innovationsfreude ist sich Maria Reinhard im Klaren darüber, dass auch die Schaffung von etwas Neuem nicht möglich ist, ohne das oft mühsame Erlernen einer Technik. Als Antwort auf die Nachfrage der Interviewerin, ob es gut gegangen sei, ob die Schülerinnen und Schüler es «gekonnt und gerne gemacht» hätten, eine Frage, die unter anderem auf deren Motivation abzielt, antwortet die Lehrerin: »Es ist schwierig gewesen. (…) Also weil ja alle das Gleiche machen, kann ich relativ einfach Schritt für Schritt zeigen. Das ist ein wenig Dubeli-Methodik. Aber ich komme manchmal für eine Einführung einer Technik nicht darum herum». Hier zeigt sich, wie Maria Reinhard genau registriert, dass die indirekte Frage der Interviewerin etwas enthusiastisch und womöglich etwas naiv auf die Lernbegier der Jugendlichen abzielt, und dass sie dieser Vorstellung die Tatsache entgegensetzt, dass die Realität einerseits komplexer und andererseits auch banaler ist, dass es im Schulalltag um mehr geht als darum, Freude zu haben. Gleichzeitig ist der

[27] Dialekt für nicht intelligent

Lehrerin bewusst, dass das Lernen der Technik nur ein, wenn auch ein unumgänglicher Schritt ist, damit etwas geschaffen werden kann, dass dann auch Freude bereitet. Dass sie formuliert, sie komme «nicht drum herum», diese Voraussetzungen zu schaffen, bringt zum Ausdruck, dass dies weder die Lieblingsbeschäftigung von ihr noch von den Schülerinnen und Schülern ist, dass sie aber bereit ist, auch die wenig attraktive «Dubeli-Methodik» konsequent anzuwenden und darauf beharrt, dass sie auch unpopuläre Dinge wie Genauigkeit und geduldiges Arbeiten als notwendige Kehrseiten kreativer Prozesse vermitteln will – dies aber nicht als Selbstzweck, sondern weil das Ziel «etwas Neues» ist und zwar «von A bis Z». Dieses Neue ist jedoch nicht, wie beispielsweise im Fall von Veronika Widmer (vgl. Kap. 5.2.3) ans Ende der Schulzeit verlegt, sondern kann durchaus schon vorher zu einem befriedigenden Resultat führen: «Als Zwischenarbeit» können die Schülerinnen und Schüler, welche die Technik beherrschen und motiviert sind, verschiedene Kleidungsstücke herstellen, «ob das dann ein T-Shirt ist oder irgendein Top aus Restenstoff». Dabei hätten sie, erzählt Reinhard, «selber gemessen» hätten auch «gewusst, wie die Naht zu versäubern ist». Und mit diesem Wissen, das sie bereits in zwei Lektionen erworben haben, hätten einige «schnell ein Rock über die Hose» genäht, begutachtet, «ja, das geht gut» und das neue Kleidungsstück gleich «anbehalten».

Tatendrang als zwiespältiger Antrieb

Doch dieses fachliche Charakteristikum des Textilunterrichts, das auch in andern Interviews zum Ausdruck kommt und das darin besteht, dass die Jugendlichen es als angenehme Abwechslung zu andern Fächern empfinden, endlich etwas «tun» zu können, etwas Brauchbares herzustellen, kann auch zum Bumerang werden, wenn die Zeit fehlt oder es nicht gelingt, die Notwendigkeit geduldigen Arbeitens zu vermitteln, denn manchmal, da «wollen sie es gerade anziehen» und zwar, bevor es wirklich fertig ist: «aber es ist ja noch nicht versäubert und, und, und, …» Die Jugendliche hätten «die Tendenz, etwas hinzu*schludern*[28]», eine Arbeitsweise, die Maria Reinhard «nicht tolerieren kann», wie sie sagt. Der für das Fach typische Anlass zur Motivation, einen fertigen Gegenstand zu haben, kann so bei den Schülerinnen und Schülern in Unwillen umschlagen, weil die Herstellung Zeit braucht, weil der begehrte Gegenstand Schritt für Schritt in geduldiger, oft mühsamer Kleinarbeit hergestellt werden muss: «Ja, aber ich will es doch, ist es noch nicht fertig?» würden einige Schülerinnen und Schüler ungeduldig fragen, erzählt Maria Reinhard. Beim pädagogisch anspruchsvollen Versuch, die dafür notwendige Geduld der Schülerinnen und Schüler zu aktivieren, zeigen sich für sie die schwierigen Seiten ihres Berufs. Das Unerfreuliche an ihrem Berufsalltag sei die Diskrepanz zwischen dem Aufwand, den das Herstellen eines Gegenstandes bedeute und der unrealistischen Erwartung der Schülerinnen

[28] Dialekt für unsorgfältiges Arbeiten

und Schüler, dass alles schnell fertig sein müsse – oder anders ausgedrückt: ihre Ungeduld. Diese Ambivalenz, die das Fach mit wenig Stunden und wenig Relevanz in Bezug auf die Leistungsbeurteilung prägt, kommt nicht nur in der häufigen Gleichzeitigkeit von Vorfreude und Ungeduld der Jugendlichen zum Ausdruck, sondern wird auch von Maria Reinhard explizit zum Thema gemacht: Es fehle die Zeit, um eine Technik wirklich zu erlernen, wie sie an anderer Stelle festhält. Trotzdem gibt die Lehrerin nicht auf, auch das geduldige Erlernen der Techniken zu vermitteln: «Also, ich probiere halt schon, die Technik genau zu zeigen. Damit ich Fehler verhindern kann. Wenn ich ihnen zeigen kann, wie man am schönsten gerade nähen kann, lasse ich sie halt nicht hineinsausen und sage ‹probiert es einfach einmal›.» Damit distanziert sie sich implizit von Vorstellungen, die unreflektiert davon ausgehen, Kreativität bedeute einfach auszuprobieren, ohne das schöpferische Tun mit Disziplin verbinden zu müssen. Lakonisch fügt sie an: «Da ist mir einfach die Zeit zu schade». Trotzdem erschöpft sich ihr Programm nicht im Erlernen der Technik, sondern sie setzt sie als Mittel zum Zweck ein. Nebst den Kleidungsstücken selber ist freilich auch der immaterielle Wert des Erlernens von geduldiger Arbeit ein solcher Zweck, und sie freut sich, wenn es ihr gelingt, auch dies zu vermitteln: In einer schriftlichen Rückmeldung zum Unterricht, erzählt Maria Reinhard, hätten die Schülerinnen und Schüler «geschrieben, also das sei dann eine schwierige Arbeit gewesen, die viel Geduld gebraucht habe. Aber sie seien sehr zufrieden. Und sie ziehen es an. Ich muss sagen, ja, dann bin ich auch zufrieden.»

«Wir haben doch nicht Geografie bei Ihnen …»

Im Textilunterricht manifestiert sich trotz der zeitlichen und inhaltlichen Randständigkeit des Fachs oft stark das Bedürfnis nach praktischem Handeln. Dies hat zur Folge, dass Unterrichtselemente, die über das gegenständliche Herstellen hinausreichen, bei den Schülerinnen und Schülern auf Ablehnung stossen, obwohl die thematischen Bezüge durchaus gegeben wären und auf sinnvolle Weise Zusammenhänge aufgezeigt werden könnten. Auf die Frage der Interviewerin, ob auch unterschiedliche kulturelle Aspekte des Textilen im Unterricht thematisiert würden und ob sich dies bewähre, antwortet die Lehrerin nüchtern: «Das interessiert sie nicht gross». Maria Reinhard kommt dann darauf zu sprechen, dass sie beispielsweise versucht habe, das Quilten oder Jurten aus Kasachstan mit Hilfe von Bildern und einem Film zu thematisieren. Doch: «wir haben doch nicht Geografie bei Ihnen» hätte sie darauf aus den Reihen der Schülerinnen und Schüler gehört. Alles, so die Textillehrerin weiter, was «theoretischer Hintergrund» sei, Materialkunde auch, interessiere die Kinder und Jugendlichen nicht: «Wir haben da *Müsterchen* (Stoffmuster) eingeklebt» oder sind der Frage nachgegangen «wie sehen so Industriemaschinen aus?» Doch: «Das interessiert sie nicht». Sobald sie «hinsitzen» müssten, so Reinhard, «schmeckt das nach Theorie (…), auch wenn es nur zehn Minuten sind, das interessiert sie nicht». Diese Erfahrungen der Lehrerin

weisen damit darauf hin, dass didaktische Modelle wie das kulturhistorische oder das Mehrkomponentenmodell unter Umständen gerade wegen ihres interdisziplinären Anspruchs an der disziplinären Aufteilung der Fächer und an den fehlenden Möglichkeiten des selber Herstellens scheitern können, wenn der Bezug zu ihrer Lebenswelt, ihren Interessen oder ihre Neugier nicht (mehr) oder zuwenig vorhanden ist. Doch Maria Reinhard gibt nicht so schnell auf in ihrem Anspruch, den Blick für Zusammenhänge zu schärfen, die über die Freude am Herstellen hinaus reichen. In einem Bereich, der für sie auch biografisch bedeutsam ist, gelingt ihr offenbar die Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis: «Wir machen in der siebten Klasse die Küchenschürzen selber, die sie nachher in der achten in der Küche brauchen (…) Und dort haben wir das Thema der industrielle Kleiderverarbeitung (behandelt). Und dort kommt die ganze Thematik vom gerechten Handel oder eben den ungerechten Preisen» ins Spiel. Und tatsächlich müssen die Jugendlichen bei diesem Thema mit einer abstrakten Seite nicht still sitzen – im Gegenteil: Den Bogen zwischen Tun und Theorie spannt sie über ein Experiment, das sie mit den Schülerinnen und Schülern durchführt: Sie stellt im Unterricht die industrielle Massenproduktion nach: «Wir sind jetzt gerade dran und machen diese Schürzen nach industrieller Verarbeitung. Nach Förderband. Eine Schülerin bügelt die Naht, eine andere *zickzackt* alle hundert Streifen, jemand macht nur diese Naht». Dass die Schülerinnen und Schüler bereit sind, dieses Experiment mitzumachen, hängt wohl nicht zuletzt mit der Glaubwürdigkeit zusammen, mit der Maria Reinhard ihr Anliegen vertritt: «Ich habe lange in Nicaragua gearbeitet, in der Entwicklungshilfe und ich habe dort einen solchen Betrieb fotografiert und diese Fotos hängen da. Einfach so (…) hundert Jeans, die gleiche Naht, muss ich einfach in sechs Stunden fertig haben.» Bemerkenswert ist, dass Maria Reinhard unwillkürlich aus der Perspektive der Arbeiterinnen spricht, indem sie bei der Beschreibung der Fliessbandarbeit unter Druck das Pronomen «ich» verwendet. Hier kommt ihr Engagement als ganze Person zum Ausdruck. Und einen Hauch dieser Erfahrung sollen nun die Jugendlichen im Selbstexperiment machen: «Ich habe sie heute Morgen gestresst. Genau wie dort, oder. Ich habe gesagt: Es gibt keine Minute Pause. Zwei Lektionen durch». Und anschliessend kommt der Moment der Reflexion, ein Anlass zu dem die Jugendlichen vielleicht ganz gern eine kurze Zeit stillsitzen: «Und nachher (unverst. Wort.) eine, eine kurze Auswertung gemacht. Und dort kommt eben dann auch die Preisfrage: Was haben jetzt diese Arbeiterinnen für Stundenlöhne? Was sind die Arbeitsbedingungen?» Hier kommt nun das Reflektieren ebenso wie das still Sitzen bei den Schülerinnen und Schülern an. Diese Erfahrung der Lehrerin aus ihrer Zeit in der Entwicklungszusammenarbeit scheint auch der Schlüssel zum Verständnis für viele andere Stellen im Gespräch über ihr didaktisch-pädagogisches Verständnis zu sein – und zwar gerade auch dort, wo es thematisch nicht um ökonomische Zusammenhänge und Fragen weltweiter Arbeitsbedingungen geht. Schon ihre anfänglichen Erläuterungen zur «Freizeithose» illustrieren ihre Motivation, die

typisch ist für den Kontext der Entwicklungszusammenarbeit und oftmals als «Hilfe zur Selbsthilfe» bezeichnet wird: Sie will den Heranwachsenden eine neue Herangehensweise zeigen, damit sie anschliessend selber etwas herstellen und weiterentwickeln können. Dies setzt voraus, dass sie das auch wollen und dass eine Notwendigkeit damit verbunden ist, die auch einen der Sache selber inhärenten Zwang beinhaltet, wie dies bereits in Maria Reinhards Äusserung über das geduldige Arbeiten zum Ausdruck gekommen ist. Im Zusammenhang mit dem Spannungsverhältnis zwischen obligatorischen und freiwilligen Fächern schildert sie denn auch als erfolgversprechende Option: «Quasi diese Pflichtfreiwilligkeit, oder. Sie müssen schon in die Schule kommen, aber sie könnten sagen, was sie wollen, was sie machen wollen. Das wäre viel besser. Das würde hauen.»

Bewusster Berufswunsch aufgrund langjähriger Erfahrung

In diesem Zusammenhang ist ein biografischer Aspekt bemerkenswert, in dem sie sich vermutlich von mancher Kollegin ihrer Generation unterscheidet und der ihren charakteristischen Zugang zum Beruf ausmacht. Gewisse Parallelen bestehen zur um einige Jahre jüngeren Sofia Franz (vgl. Kap. 5.2.2). Maria Reinhard wollte nämlich ursprünglich gar nicht Lehrerin werden, jedenfalls nicht bewusst. So antwortet sie lakonisch auf eine entsprechende Frage: «Warum ich dazumal Lehrerin geworden bin, diese Frage kann ich nicht beantworten. Da hat keine Berufswahl stattgefunden». Die bewusste Wahl findet erst später statt: «Ich bin nach zehn Jahren Unterrichten, während derer ich eben auch alles mit Turnen unterrichtet habe, in die Entwicklungshilfe gegangen. Zwölf Jahre weg gewesen.» Nachdem sie ihrem offenbar mit wenig Überzeugung und Ambitionen ausgeübten Beruf als Turnlehrerin den Rücken gekehrt hatte, um «in die Entwicklungshilfe» nach Zentralamerika zu gehen, kam Maria Reinhard zurück in die Schweiz und arbeitete wieder als Lehrerin, diesmal entschlossener und gezielter als beim ersten Mal: «Nachher bin ich wieder eingestiegen. Das heisst, ich habe Wiedereinsteigerkurse gemacht in der Hauswirtschaft und im Textilen.» Das konkrete Arbeitsfeld spielt dabei eine wichtige Rolle: «Ich bin hospitieren gegangen, wie früher, zu alten Kolleginnen schauen gegangen». Inzwischen hat sich die schweizerische Schullandschaft verändert, so ist etwa die Koedukation eingeführt worden, wie Maria Reinhard erzählt und das, «das habe ich nicht gekannt». Vor diesen neuartigen Zuständen sei sie auch gewarnt worden, wie sie erzählt, ihre alten Kolleginnen hätten alle gesagt, «(…) jä, das kannst du nicht mehr und so, das ist viel zu schwer jetzt mit den Knaben und der Hauswirtschaft. Ja, 1990 bin ich wieder gekommen» erzählt die Lehrerin und Entwicklungshelferin, die sich auch von gemischten Klassen nicht abhalten liess, wieder einzusteigen, im Gegenteil: «Nachher habe ich es genau wissen wollen und habe gesagt ‹ja, und jetzt will ich es wissen›, oder. Nachher habe ich das Werken nachgemacht und dann habe ich in der Primarschule Werken gegeben, erste bis sechste Klasse. Und (Pause) nach fünf Jahren habe ich Stand-

ortbestimmung gemacht.» Und erst dann war es für Maria Reinhard klar, dass sie weiterhin als Lehrerin arbeiten wollte, in ihren Worten schwingt etwas mit von einem Wiedergeburtserlebnis, als erster bewusster Entscheid nach der ersten, über zwanzig Jahre zurückliegenden Berufswahl, die damals keine gewesen war, und erst nach ihrer langjährigen Erfahrung in der Entwicklungszusammenarbeit dazu wurde: «Dort ist meine Berufswahl aus voller Überzeugung gekommen, und ich gebe noch zwanzig Jahre Schule». Bemerkenswert ist, dass das Unterrichten und die Entwicklungszusammenarbeit für sie Gemeinsamkeiten aufweisen, und dass das eine durch das andere substituiert werden kann. So erwägt Maria Reinhard, nach ihrer Pensionierung ohne Erwerbszweck wieder in die Entwicklungshilfe zurückzukehren, die sie auch als Berufung auffasst und bei der sie als ganzer Mensch dabei ist: «Meine Perspektive ist, mit sechzig aufzuhören; also in vier Jahren. Und dann gehe ich wieder. Aber dann habe ich einen anderen finanziellen Hintergrund, oder. Dann kann ich ohne Organisation gehen und, und habe dann einfach meine AH-, nein eben noch nicht die AHV, aber Frühpensionierung. Dann, dann bin ich noch fit und kann gerade alles anwenden, oder.» In Zentralamerika will sie nach der Frühpensionierung als Laientheologin tätig sein und auch «mit Frauen Handarbeiten machen, und ich kann Ernährungskurse geben.»

Die Theorie kommt mit den Gegenständen: Eine Annäherung an textile Sachkultur

Was Maria Reinhard dort gelingt, wo sie aus ihrer persönlichen Erfahrung schöpfen kann, bei der kurzzeitigen Simulation der Arbeitsteilung unter ausbeuterischen Verhältnissen, zeigt Möglichkeiten auf, wie den Schülerinnen und Schülern die so ungeliebte «Theorie» vermittelt werden kann. Dies gelingt auch im Zusammenhang mit der Diskussion um die Funktionen der Mode, die Maria Reinhard gemeinsam mit den Jugendlichen zu analysieren versucht und damit an deren persönliche Involviertheit anknüpfen kann. Dabei stehen folgende Fragen im Vordergrund: «Was ist dem Modeschöpfer wichtig gewesen? (…) Warum ist es Mode, und warum ziehen wir es an?» Gerade für Jugendliche seien solche Fragen besonders wichtig. Und wenn sie auch Dinge zum Thema macht, die sie «sicher nicht gerne hören» wie die Tendenz zur Uniformierung und die Abhängigkeit von der Werbung, dann kann dies nur gelingen, wenn es nicht losgelöst vom Gestalten doziert wird. Die Konzeption der Lehrerin entspricht damit – ohne dass Maria Reinhard es explizit erwähnt – am ehesten dem Modell der «textilen Sachkultur» (vgl. Kap. 3.7). In ihrer Erzählung über die Bedeutung der Mode kommt deutlich zum Ausdruck, wie die herzustellende Sache im Zentrum steht und die Reflexion sich ganz selbstverständlich daraus ableiten lässt: «Aber das sind auch alles Themen, die einfach so kommen. Mit den Gegenständen.»

5.3 Abstraktionen konkreten Unterrichts: Vier idealtypische Zuspitzungen

Nachfolgend werden die empirischen Befunde geordnet, um ihre Bedeutung hervorzuheben und begrifflich in der Weise zu fassen, dass sie als Grundlage weiterer Klärungen dienen können. Bei dieser Art der Darstellung von Ergebnissen geht es darum, «aus dem Beobachtungsmaterial zunächst extreme und scharf umschriebene Typen herauszuheben» (Freud 1999 (1910), S. 77). Als «Beobachtungsmaterial» zur Typenrekonstruktion dienen hier die 15 Protokolle der Interviews sowohl jener Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterrichtsvorstellungen auf den vorangehenden Seiten eingehend rekonstruiert worden sind, als auch von den übrigen, die wir ebenfalls auf ihre Strukturlogik und auf typische Deutungen hin analysiert, aber nicht als Einzelfälle dargestellt haben. Die Bilder des Unterrichts, die in den Einzelfällen zum Ausdruck kommen, decken sich in unterschiedlichem Masse mit einem bestimmten der nachfolgend dargestellten Typen, denn es gibt «weit zahlreichere Individuen, in denen nur einzelne Züge dieses Typus, oder diese nur in unscharfer Ausprägung festzustellen sind» (ebd., S. 77). Vereinzelt eingefügte Zitate aus den protokollierten Interviews dienen hier nur der Illustration, stellen jedoch nicht die alleinige Grundlage der Rekonstruktion dar, wie dies in Kap. 5.2 der Fall ist. Jeder der nachfolgenden Typen stellt daher eine Abstraktion im Sinne des Weberschen «Gedankengebildes» dar, das ebenso über den einzelnen Fall hinausreicht, wie es sich von dessen Ausprägung in der Realität entfernen kann. Sie werden gewonnen «durch Zusammenschluss einer Fülle von diffus und diskret, hier mehr, dort weniger, stellenweise gar nicht, vorhandenen Einzelerscheinungen, die sich jenen einseitig herausgehobenen Gesichtspunkten fügen, zu einem in sich einheitlichen Gedankengebilde» (Weber 1988, S. 191).

Während sich also die einen Lehrerinnen und Lehrer in verschiedenen Grenzbereichen der nachfolgenden Typologie bewegen und andere einem bestimmten Typus recht nahe kommen mögen, stellt die folgende Darstellung einen weiteren Schritt vom Konkreten zum Abstrakten dar. Auf der Basis der gewonnenen Kategorien soll der Blick auf die Realität des Unterrichts geschärft werden und theoretische Überlegungen, seien sie fachdidaktischer, allgemein pädagogischer oder professionalisierungstheoretischer Art, einbezogen werden.

5.3.1 Unterstützung beim Erfassen und Gestalten der stofflichen Umwelt

Diese Unterrichtskonzeption, welche an grundlegende sozialisatorische Prozesse, die Interessen und Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler anknüpft, bewährt sich besonders gut im Unterricht mit kleineren Kindern, aber auch in Klassen mit gemischten Altersstufen oder in Klassen, in denen

Kinder vielfältige sprachlichen, sozialen und kulturelle Hintergründe aufweisen. So schildert eine Lehrerin, die in der Schule eines städtischen Viertels unterrichtet, wie sie den Kindern, die aus sehr unterschiedlichen sozialen Milieus stammen, im Textilunterricht verschiedene Zugänge und Möglichkeiten eröffnet, sich persönlich auszudrücken. Besonders gut könnten sie in diesem Fach «etwas von sich besser zeigen.» Dies kann auch ein erster Schritt sein, um vorhandene Sprachbarrieren zu überwinden. Ausgangspunkt des Unterrichts ist die Erfahrung, dass die Schülerinnen und Schüler von sich aus stark daran interessiert sind, etwas Sinnvolles zu tun und zu lernen, und dass sie sich von Materialien und Farben begeistern lassen. «Auch der Stoff, jeder ist ein wenig anders, sie berühren ihn (…) und nachher entsteht etwas.» Lehrpersonen dieses Typus sind bestrebt, den Heranwachsenden möglichst viele unmittelbare haptische und visuelle Erfahrungen mit verschiedensten Materialien, Farben und Arbeitsinstrumenten zu ermöglichen. Dabei orientieren sie sich stark am Einzelfall, sei dies am unmittelbaren Interesse des Einzelnen oder aber an einer bestimmten problematischen Konstellation. Eine weitere Lehrerin beschreibt ihre Freude an der Tätigkeit im Textilunterricht mit Kindern so: «Also, was mich immer wieder fasziniert, ist, was passiert, wenn man die Kinder selber machen lässt, alles zusammenkommt: All die Ideen, Möglichkeiten, Farben, diese bunte Vielfalt.» In dieser Aussage ist angelegt, dass die Kinder immer mehr Ideen haben als die Lehrerin selbst, Lehrerinnen und Lehrer dieses Typus verfügen über ein Grundvertrauen in die Eigenlogik der Entwicklungsprozesse bei den Kindern, um die nötigen Spielräume für Eigeninitiativen und Entscheide der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zu integrieren. So meint eine andere Lehrerin: «… die Kinder müssen das ja irgendwann selber können und selber wissen, wo sie sich etwas holen können.» Diese Haltung kommt sehr nahe an die Prinzipien der Montessori-Pädagogik heran, für die es zentral ist, den «Kindern mit dem Selbstverständnis zurückhaltender BeobachterInnen und BegleiterInnen (zu) begegnen.» (eine Montessori-Lehrerin zitiert nach Bühler, Caroline 2006)

Die Bedeutung der unmittelbaren sinnlichen Erfahrungen mit den Materialien für den Entwicklungs- und Lernprozess kommt vor allem dem Modell der ästhetischen Bildung nahe (vgl. Kap. 3.5). Durch die Gestaltung der stofflichen Umwelt werden auch damit verbundene Bedeutungen erschlossen: Mit dem Umformen von Materialien wird etwas Neues geschaffen und nicht nur bereits Vorhandenes wie ein klar abgegrenzter «Lernstoff» nachvollzogen. Auch wird nicht für «das spätere Leben» gelernt bzw. hergestellt, sondern für den unmittelbaren Gebrauch, sei er nun spielerisch oder im lebenspraktischen Sinne auf den Nutzen bezogen. Buber spricht vom menschlichen «Urhebertrieb» (Buber nach Hildebrand 1987): Etwas machen wollen, das vorher noch nicht da war, ist Antrieb für Fortkommen und Entwicklung. Kinder leben dieses Grundbedürfnis spielerisch vor. Dieser Typus der Unterrichtsgestaltung geht in besonderer Weise darauf ein und vermittelt entsprechende Anstösse.

Dass solches in andern Fächern weniger zum Zuge kommt, ist wohl ein Grund dafür, dass Lehrende dieses Typus erwähnen, die Kinder würden sie nicht als «richtige Lehrerin» wahrnehmen. Dies wohl deswegen, weil hier sozialisatorische Elemente gegenüber der rein fachspezifischen Wissensvermittlung eine besondere Rolle spielen. So etwa in folgendem Fall: Eine Lehrerin kommt darauf zu sprechen, dass viele Kinder Schwierigkeiten mit der Sprache hätten. Mehr als die Hälfte der Kinder, sagt sie, seien nicht in der Schweiz geboren oder hätten Eltern, die erst kurz zuvor hierher gezogen seien und häufig die Sprache nicht beherrschten. Dabei geht sie nicht von einer statischen Vorstellung kultureller und sozialer Differenz aus. Sie reflektiert vielmehr die spezifische Problemlage der hier geborenen und aufgewachsenen Kinder ebenso wie diejenigen von Kindern aus ausländischen Familien und hat jeden Einzelfall mit seinem besonderen Potenzial und mit seinen Defiziten im Auge. Dass eine solche Herangehensweise aus der Sicht der Kinder nicht zu trennen ist von der Lehrerin als ganzer Person, ist zwar grundsätzlich immer der Fall, auch bei homogeneren Herkunftsmilieus und bei «intakten» Familien. Es ist aber anzunehmen, dass es in diesen Konstellationen besonders wichtig ist, dass eine Lehrerin auf die einzelnen Kinder mit ihren unterschiedlichen Hintergründen und spezifischen Bedürfnissen eingeht. Sozialisatorische Prozesse in der Schule vermögen so die Diskrepanz zwischen Herkunftsmilieu und gesellschaftlichen Anforderungen zu verringern. Die grosse Bedeutung dieser Elemente im Unterricht birgt auf der andern Seite immer auch das Risiko einer Überforderung der Lehrerin, die in diesem Fall besonders intensiv als ganzer Mensch gefragt ist. Hier wird die Bedeutung einer theoretischen pädagogischen Ausbildung gerade auch für Lehrende deutlich, die mit «kleinen» Kindern zu tun haben. Nur so können sie die notwendige professionelle Distanz aufrecht erhalten.

Ebenfalls charakteristisch für diesen Typus ist die Tatsache, dass die Realisierung einer persönlichen Idee wichtiger ist als die Frage, ob das Ergebnis richtig oder falsch ist. Lehrende können so dazu beitragen, auch den Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse zu ermöglichen, die im regulären Unterricht Schwierigkeiten haben. Eine Lehrerin berichtet, dass sie von ihrer Vorgängerin mit dem Hinweis eingeführt worden sei, ein bestimmter Schüler könne im Fach wegen gesundheitlicher Probleme nicht wirklich selber etwas herstellen. «Und ich habe einfach probiert, möglichst unbeschrieben an diesen Schüler heranzugehen und ihn genau dasselbe wie alle anderen machen zu lassen, und wenn es nicht ging, habe ich ihm gezielt weitergeholfen.» Sie betont im Gespräch, dass sie diesen Schüler nicht in eine Sonder- oder Aussenseiterposition stellen und ihn in der Gruppe möglichst integrieren wollte, so dass er erlebte «ich kann etwas». Damit ergibt sich eine besondere Nähe dieses Typus zu einer Form pädagogischer Praxis mit therapeutischen oder quasi-therapeutischen Ansprüchen. Trotzdem handelt es sich hier nicht um etwas wie eine «Sonderpädagogik», sondern um eine Art der Vermittlung von Fähigkeiten und von Selbstbewusstsein für alle Kinder, bei der die Wahrneh-

mung des Einzelfalls besonders wichtig ist, weil intensive Entwicklungsprozesse stattfinden, sei dies in der Kindheit, der früheren Jugend oder in Phasen der Enkulturation oder aufgrund individueller quasitherapeutischer Notwendigkeit. Interviewte Lehrerinnen und Lehrer, deren Unterricht auf ausgeprägte Weise diesem Typus entspricht, waren zwischen 25 und 48 Jahren alt und unterrichten in städtischen Vierteln, auch auf dem Land und in einem Fall in einem kleinen Bergdorf mit einer Gesamtschule, wo Kinder mehrerer Altersstufen gemeinsam den Unterricht besuchen.

5.3.2 Festhalten an Vorstellungen traditioneller Nützlichkeit

Dieser Typus zeichnet sich dadurch aus, dass traditionelle Techniken im Zentrum stehen und wichtiger sind als der Herstellungsprozess. Der Gegenstand, der im Unterricht hergestellt wird, hat hier den Charakter eines Mittels zum Zweck der Präsentation der gelernten Techniken. Solche Tendenzen zum ehemaligen «Mädchenhandarbeiten» sind in einigen Fällen zum Ausdruck gekommen. Eine Lehrerin, die an der Primarstufe unterrichtet und stark dem hier beschriebenen Typus entspricht, betont, für sie sei «… das Resultat so wichtig wie der Weg. Und nicht umgekehrt …». Daraus folgert sie, Schülerinnen und Schüler müssten zuerst Grundlagen erlernen, was mindestens die Zeit bis zu den oberen Primarklassen beanspruche. Erst danach seien sie fähig, selbstständig und frei etwas herzustellen. Die Befragten dieses Typus reduzieren die Vorstellung der «Grundlagen» im Textilunterricht auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch die Vermittlung klassischer überlieferter Techniken wie Stricken und Häkeln erworben werden. Sie gehen davon aus, dass diese Grundlagen zuerst und für alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen vorhanden sein müssen. So wird in der Schulgemeinde festgelegt, wann genau welche Techniken gelehrt bzw. gelernt werden müssen: «In der dritten und vierten Klasse lernen wir sie häkeln und stricken, in der ersten und zweiten Klasse sticken, knüpfen und weben. … es sollte bis in die neunte Klasse ein Aufbau vorhanden sein.» Bei diesem Unterrichtskonzept dominiert die Vorstellung, dass die traditionellen Techniken hauptsächliche Grundlage für alle weiteren Elemente im Textilunterricht sind, und dass es darum geht, gleiche technische Fertigkeiten bei allen Schülerinnen und Schülern auszubilden. Dieser Ansatz beinhaltet auch die Vorstellung, dass ein systematischer Aufbau vom Einfachen zum Schwierigen erfolgen müsse. Aufgrund der Rekonstruktion verschiedener Gespräche können weitere Elemente, die diesen Typus charakterisieren, abgeleitet werden: Das Grundprinzip, dass am Schluss ein perfekt hergestellter Gegenstand vorhanden sein muss, der die Beherrschung der Techniken illustriert, dominiert und entscheidet über den Wert und die Bedeutung des Produkts und damit des Unterrichts. So geht es nicht darum etwas Neues zu schaffen, sondern darum, überlieferte Techniken als Kulturwerte weiter zu pflegen, verbunden mit der Vorstellung, diese müssten zuerst perfekt gelernt sein, damit am Ende der Schulzeit etwas Sinnvolles produziert werden könne. Diese Vorstellung von Unterricht reicht zurück in die

Zeit des Zweiten Weltkriegs und der wirtschaftlichen Krisen zuvor, wo es je nach sozialer Lage von existenzieller Bedeutung sein konnte, die Familie mit textilen Produkten zu versorgen. Im wirtschaftlichen Aufschwung der Nachkriegszeit stand weniger die Notwendigkeit zur textilen «Selbstversorgung» im Vordergrund als deren ideologische Überhöhung. Damit einher ging eine schichtübergreifende Durchsetzung bürgerlicher Rollenzuschreibungen mit dem Alleinernährermodell und der Hausfrau am heimischen Herd (vgl. Magnin 2002, S. 387–400). Dem entspricht ein «Handarbeitsunterricht», der auf disziplinierenden Fleiss und auf dekoratives Schmücken des Heims abzielt. Wie in Kap. 2.2 gezeigt werden kann, gab es durchaus unterschiedliche Möglichkeiten, im Textilunterricht mit sich verändernden wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen umzugehen. Wer jedoch in den 1950er oder frühen 1960er Jahren den «Handarbeitsunterricht» besucht hat und seither an dessen Inhalten festgehalten hat, entspricht weitgehend diesem Typus. Nicht zufällig handelt es sich um Lehrerinnen im Alter zwischen 48 und 62 Jahren, die in Kleinstädten oder Agglomerationsgemeinden unterrichten. Dieser Generation wurde in der eigenen Schulzeit vermittelt, dass es wichtig sei, den Betrieb am Laufen zu halten, indem im Haushalt kleinere und grössere Ausbesserungsarbeiten selber erledigt oder von besonders Begabten sogar die eigene Garderobe selber hergestellt werden solle. Diese Ideen und die Übung in der perfekten Herstellung von brauchbaren Dingen prägt das Bild des Textilunterrichts teilweise bis heute – selbst wenn der Unterricht de facto anders ausgestaltet wird. Aus den Gesprächen konnten Unterrichtskonzeptionen herausgearbeitet werden, welche auch disziplinierende Anteile beinhalten, indem die herzustellende Sache kaum mehr ist als Anlass zum Erlernen unterschiedlicher Techniken. Nicht zufällig wird von den Lehrkräften dieses Typus gerne idealisierend zur Sprache gebracht, dass in geschlechtergetrennten Gruppen ein stilles und harmonisches Zusammenarbeiten in der Lerngruppe möglich sei: «… es ist so eine Stille, eine Zufriedenheit gewesen beim Machen, beim Tun, oder.»

Aus diesem Fachverständnis heraus werden meist zuerst Techniken eingeführt und geübt und anschliessend an einem von der Lehrerperson bestimmten Gegenstand angewendet. Vom praktischen Gesichtspunkt aus gesehen sind die Objekte eher überflüssig, zeichnen sie sich doch meist dadurch aus, dass sie das Innere des Hauses schmücken und eine harmonische Stimmung über deren Herstellung hinaus erzeugen sollen. Dies entspricht dem traditionellen Muster des weiblichen Sorgens für die Gemeinschaft im Innern des Hauses. Eine Lehrerin zählt als Zielkatalog denn auch folgende Punkte auf: «Sie müssen die Technik kennen und können, sie müssen Sorgfalt lernen und im Stand sein nach einem Plan etwas zu machen.» Diese einseitige Ausrichtung auf rezeptives Lernen wird besonders deutlich, wenn man die Gegenstände, welche in diesem Typus von Textilunterricht entstehen, betrachtet: Zum Beispiel kontrastiert der Handybag (mehr zu dessen Entstehung vgl. Kap. 5.2.2) die dekorativen Übungsobjekte grundlegend: Anders als der «Pa-

radiesvogel» (vgl. Kap. 5.2.3) kann dieser Gegenstand gebraucht werden, und zwar ausserhalb des traditionell weiblich konnotierten innerhäuslichen Bereichs. Bereits der Entstehungsprozess orientiert sich an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, die ihn herstellen. Eine Lehrerin, die auf diese Weise unterrichtet, beklagt die fehlenden technischen Fähigkeiten der Kinder und begründet damit ihren Entscheid «Grundbausteine» zu vermitteln: «Ich habe jetzt dreissig Jahre Schule. Damals beim Einsteigen in den Lehrerinnenberuf haben die Kinder einfach noch mehr Grundlagen mitgebracht, ja, das hat sich sehr verändert (…) Seit zehn Jahren mache ich nichts anderes, als die Anforderungen immer zurücknehmen, zurücknehmen, zurücknehmen, zurücknehmen». Warum dies der Fall ist und wie man den veränderten Bedingungen gerecht werden könnte, ist dabei kein Thema. Die Lehrpersonen dieses Typus «setzen sich kaum mit gesellschaftlichen Veränderungen und dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und den damit verbundenen Bedürfnissen und Möglichkeiten auseinander, sondern beschränken sich oft auf Klagen über den Zeitgeist, welcher das Fach verdränge. Dem entspricht auch, dass Lehrerinnen ihr Konzept häufig damit begründen, dass sie für den Ausgleich zuständig seien, indem die Kinder bei ihnen endlich etwas mit den Händen machen dürften, während sie sonst immer so kopflastig arbeiten müssten, eine andere ahnt, dass ihr Konzept nicht mehr zeitgemäss ist, weiss jedoch nicht recht warum: «Also, das Fach ist nicht wichtig, nicht mehr wichtig (…) Ich habe noch eine recht gute Wertschätzung erlebt, manchmal fast bis zur Bewunderung, dass man das noch kann. Aber auf der anderen Seite gibt es die Meinung, das brauchen wir heute nicht mehr. Für was denn noch?» Gerade auch aus dem Dilemma, das in diesem Fachverständnis begründet ist, geht die Objektwahl des Dekorativen hervor, indem sie das Nützliche hinter sich lassen und es als Privileg oder Errungenschaft betrachten, der damit verbundenen ökonomischen Notwendigkeit entgangen zu sein. Diese Haltung bildet den Zeitgeist des wirtschaftlichen Aufschwungs nach dem Krieg ab, das Bedürfnis, endlich auch etwas Überflüssiges im Sinn von «Luxus» produzieren zu können. Dabei verschwindet aber die pädagogische Dimension des unmittelbar Nützlichen aus dem Blickfeld und entspricht zugleich einem eingeschränkten Verständnis von Kunst und Kunsthandwerk, denn der Nutzen, «den die Menschen in der antagonistischen Gesellschaft vom Kunstwerk sich versprechen, ist weithin selber eben das Dasein des Nutzlosen, das doch durch die völlige Subsumtion unter den Nutzen abgeschafft wird.» (Horkheimer und Adorno und 1944 und 2003 S. 167). Doch anders als viele der weitgehend in entfremdete Arbeitsverhältnisse eingespannten Erwachsenen hätten Kinder noch das Potenzial, ein umfassenderes Verständnis sowohl von Nützlichkeit als auch von Ästhetik zu entwickeln.

Die Ahnung, dass die traditionell-unreflektierte Fachkonzeption des Unterrichts aus verschiedenen Gründen den Herausforderungen der Zeit nicht mehr entspricht, kann Angst erzeugen. Eine mögliche Reaktion darauf ist, die

Tendenz zu verstärken, am Bekannten festzuhalten, sich defensiv zu isolieren und Kritik am Fach abzuwehren. Dabei werden zwar Begriffe wie Kreativität und Ästhetik ins Feld geführt, reichen jedoch kaum über eine mystifizierende Beschwörung hinaus und schlagen sich – vermutlich – nur beschränkt im Handeln nieder. So wird die Vorstellung ästhetischen Erlebens auf die Entwicklung des Empfindens passender Farbkombinationen reduziert und Kreativität geht kaum über die Wahl zwischen vorgegebenen dekorativen Elementen in vorstrukturierten Arbeiten hinaus. Im Typus zwei gibt es nur marginal Ansätze für professionelles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln: Die Gratwanderung zwischen dem Interesse der Kinder und Jugendlichen einerseits und den Bedürfnissen der Institution resp. der Ideen der Lehrpersonen andererseits, nähern sich hier kaum an.

5.3.3 Zwischen Ambition und Anpassung

Zahlreiche Lehrende sind bestrebt, sich vom rückwärts gewandten Unterricht des zweiten Typus abzugrenzen. Nicht zufällig gehören die Akteurinnen und Akteure meist einer andern Generation an als diejenigen, welche dem zweiten Typus am nächsten kommen. Es handelt sich hier um Interviewte, die zwischen 28 und 43 Jahre alt sind. Viele von ihnen unterrichten in Ortschaften mit Agglomerationscharakter. Sie nehmen wahr, dass das zweite Modell keine Zukunft hat und wollen das Verstaubte und Rückwärtsgewandte dezidiert hinter sich lassen. Im Bestreben, modern zu sein, zeitgemäss zu unterrichten und immer aktuell zu sein, versuchen sie neue, oft hoch gesteckte Ziele zu realisieren. Sie orientieren sich an den neusten Trends, besuchen Ausstellungen und studieren den Markt auf kunsthandwerkliche Produkte hin. Diese Recherchen zielen darauf ab, im Unterricht herzustellen, was ankommt: «Die Firma Freitag, die hat so Taschen gemacht, die sind ziemlich Kult und obschon diese Welle schon wieder am Abklingen ist, sind die Objekte noch stark präsent. Ich versuche immer einen bestimmten Aktualitätsbezug herzustellen mit meinen Gegenständen. Wir haben auch auf der Website der Firma unsere eigenen Taschen designt. Dabei wurden Fragen rund um das Vorgehen von Designern besprochen; wie holen sie ihre Kundinnen und Kunden ab und was kostet eine Tasche von ihnen und von uns selber gemacht». Diese und andere nicht unmittelbar gestalterischen Unterrichtssequenzen dauern jeweils längere Zeit und setzen sich aus Theorie- und Praxisteilen zusammen. Die Gespräche zeigen, wie anspruchsvoll es ist, im Textilunterricht neben den praktischen Arbeiten auch abstraktere Unterrichtssequenzen einzubauen. Mehrere Lehrerinnen und Lehrer berichten davon, dass die Kinder immer wieder auf der praktischen Tätigkeit beharren, zum Beispiel: «jetzt wollen wir etwas machen». Die Lernenden reagieren mit Unverständnis, wenn sie, wie in anderen Fächern, mit Wissen über die Dinge konfrontiert werden statt mit den Dingen selber. Weder mit abstrakten Einführungen noch mit dem Üben von Techniken wie dies in Typus 2 von zentraler Bedeutung ist, sind jedoch die Heranwachsenden zu begeistern. Wird dieser Tatsache zu wenig Beachtung

geschenkt und werden gleichzeitig ehrgeizige Lernziele verfolgt, die sich an Modellen wie dem Mehrkomponenten- oder dem Mehrperspektivenmodell, aber auch dem Kulturhistorischen Modell orientieren, kristallisiert sich ein weiterer Typus heraus: Lehrende versuchen, verschiedene Inhalte in wenigen Unterrichtseinheiten zusammen zu fügen, den textilen Gegenstand unter verschiedenen Aspekten zu betrachten und ihm eine umfassendere Bedeutung zu geben, als dies durch das blosse Herstellen möglich ist. Dabei besteht die Gefahr, dass Lehrpersonen Themen wählen, die vor allem aus ihrer Sicht interessant sind und der Alterstufe der Lernenden nicht entsprechen. Lehrerinnen und Lehrer projizieren ihre Vorlieben oder Traumberufe, wie zum Beispiel Designerin, Künstlerin, Therapeutin mit ihren Unterrichtskonzeptionen auf die Schulklassen, weshalb «heimliche Lehrpläne» zum Zug kommen. Anhand der Äusserung einer Lehrerin kann gezeigt werden, dass dabei auch auf ziemlich autoritäre Weise vorgegangen werden kann: «Ich habe mich von meiner Lehrerinnenrolle abgesetzt und bin als Werkstattchefin aufgetreten. Wenn wir arbeiten, dann bin ich einfach die, die überhaupt das Sagen hat (…) da gibt es keine Widerrede.» Eine andere Lehrperson sieht ihre Schülerinnen und Schüler unkritisch als Konsumentinnen und Konsumenten, die sich am Bestehenden orientieren und anpassen: «Es ist ganz wichtig, dass es ein Design ist, das modern ist, das aussieht wie aus dem Laden.» Dazu gehöre für sie auch die Verarbeitungsart, die müsse auch gleich sein wie bei industriell hergestellten Produkten, sonst würden die Gegenstände nicht wirklich gebraucht. Dieses Anpassung an das Modische, ohne es auch distanziert zu betrachten und Anstösse zu einem etwas selbstbewussteren Umgang damit zu geben, zeugt davon, wie nahe beieinander Ambition und Anpassung tatsächlich sind. Wichtiger als die Verbindung pädagogischer und fachlicher Ziele werden unter Umständen die eigenen Bedürfnisse der Lehrenden: «Ich kann stark selber auswählen, was ich auf der Oberstufe mache. Und bei mir ist es halt das Thema Bekleidung, weil ich es selber gerne mache.»

Bei einer anderen Spielart prätentiöser Programmatik geht es weniger um fachspezifische Ziele als um entsprechend hohe, aber wenig reflektierte Ansprüche in Bezug auf pädagogische Programme. So etwa, wenn Themenblöcke, die eigentlich fächerübergreifend konzipiert werden müssten, ausschliesslich im Textilunterricht abgehandelt werden und damit weder dem fachspezifisch Textilen noch den andern Themen wirklich gerecht werden. So tritt etwa das Gestalten in den Hintergrund, gerade weil es kategorisch zum wichtigsten Fach erhoben wird: «… im Grunde genommen ist es das wichtigste Fach. Von diesem Fach aus kannst du alles (betont) ableiten und sinnvoll, nachhaltig lernen. Alles.» Die gezielte Entwicklung der Eigenlogik des Gestaltens, wie sie in Typus eins anklingt und in Typus vier umfassend zum Ausdruck kommt (vgl. Kap. 5.3.4), verschwindet hier hinter den umfassenden Ansprüchen.

Ambitiöse Tendenzen kommen hier in ganz unterschiedlicher Ausprägung vor, auch mit therapeutischem Anspruch für ganze Klassen oder Einzelne.

Ohne weitere Abklärungen gemacht zu haben, beschreibt eine Lehrerin, wie sie eine Klasse als sozial höchst problembeladen einschätzt, weil die Kinder «am Ausgrenzen» seien. Entsprechend richtet sie ihr Unterrichtsprogramm aus: «… dann habe ich das Gefühl gehabt, ich müsse eine verbindende Arbeit auswählen. Wenn möglich für ein ganzes Jahr, während dem ich um das Problem der Klasse herum diesen Gegenstand aufbauen und vernetzen kann.» Rund um die von niemandem verlangte Pseudotherapie herum gruppieren sich dann auch in diesem Fall verschiedene Unterrichtssequenzen ohne gestalterischen Anspruch bei dem gleichzeitig deklarierten Bestreben, den Kindern ein Bewusstsein von Kunst zu vermitteln.

Oftmals kommen denn auch Analogien zu Typus zwei zum Ausdruck, indem noch immer der perfekte Gegenstand über die Unterrichtskonzeption entscheidet. Bei diesen Fällen ist es allerdings auch nicht zwangsläufig so, dass der Unterricht gänzlich scheitert und die Heranwachsenden und Lehrpersonen allesamt frustriert sind. Auch hier kann sich unabhängig von teilweise hinderlichen Konzeptionen eine pädagogische Logik durchsetzen, die typisch ist für das Fach und die sich im nachfolgend skizzierten Typus am umfassendsten entfaltet.

5.3.4 Selbstdisziplin statt Disziplinierung. Am Lernprozess orientierte Fachvermittlung

Lehrpersonen dieses Typus erkennen teils intuitiv, teils bewusst und reflektiert das pädagogische Potenzial, das mit dem textilen Gestalten unmittelbar verbunden ist, und können so Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Altersstufen und mit spezifischen Hintergründen individuell angepasste, auch fachlich anspruchsvolle Inhalte vermitteln. In Bezug auf die Einzelfallorientierung und das Anknüpfen an die Neugierde der Heranwachsenden, ihrer Lust, etwas herzustellen, entsprechen sie dem Typus eins. Darüber hinaus ist ihnen die Realisierung zusätzlicher fachspezifischer und pädagogischer Ziele ein Anliegen. Eine Lehrerin beschreibt, wie sie nach der langen Sommerferienpause mit einer Klasse mit der Herstellung eines Portemonnaies den Unterricht begonnen hat: «Da haben sie fünf verschiedene Posten (Anm. EE/MR: im Sinne eines Werkstattarbeitsplatzes) gehabt und ganz verschiedene Materialien, die sie auswählen konnten. Sie mussten sich überlegen und entscheiden, wofür sie das Produkt wollten und ausprobieren, was überhaupt möglich wäre.» Diese Ziele sind zwar anspruchsvoll – insofern gibt es Berührungspunkte zum Typus 3 – aber weniger in Bezug auf willkürlich deklarierte Ziele als auf die gestalterischen Spielräume, die eröffnet werden. Auch sie wollen den Kindern und Jugendlichen zeigen, wie vielfältig die Bedeutung des Textilen ist, was alles damit verbunden werden kann, das weit über das traditionelle Handarbeiten hinausreicht. Anders als bei Lehrenden des Typus drei sind sie jedoch realistischer, orientieren sich unmittelbar am Potenzial, wel-

ches dem textilen Gestalten innewohnt und tappen nicht in die Falle, zu viele Ideen an den Unterricht sowie an die Gegenstände herantragen zu wollen. Ein weiteres Merkmal dieser Unterrichtskonzeption besteht darin, dass die Lehrenden immer wieder gerne selber etwas Neues ausprobieren, austesten, für die Schulklassen entwickeln und die Sicht der Schülerinnen und Schüler dabei einbeziehen: «Ich probiere gerne etwas aus, das dann in ein Produkt, wie zum Beispiel ein Portemonnaie resultiert, das finde ich spannend. Das ist für mich ein interessanter Ansatz. (…) das muss aber an der Erlebniswelt der Kinder anknüpfen.» Die Lehrpersonen dieses Typus gehen im Unterschied zu denjenigen von Typus eins davon aus, dass die Jugendlichen – meist sind sie älter – nicht nur experimentieren wollen. Sie wissen, dass Heranwachsende vielmehr komplexe Leistungen erbringen wollen, die dafür notwendige Selbstdisziplin aber noch erlernen müssen. Anstelle der äusseren Disziplinierung, wie dies zugespitzt von Lehrerpersonen des Typus 2 angestrebt wird, ist es das Ziel der Lehrkräfte dieses Typus, die Freude an der Selbstdisziplin bei den Heranwachsenden zu wecken. Dass sich das Fach dafür in besonderer Weise eignet, kommt beispielsweise in folgenden Worten zum Ausdruck: «Ich zeige ihnen verschiedene Möglichkeiten auf, wie sie das später selber auch machen könnten.» Eine entscheidende Rolle spielt hier der Gegenstand, welcher hergestellt wird. Dieser zeichnet sich dadurch aus, dass bei jeder Art von Aufgabenstellung, ob enger oder offener definiert, ein bedeutender Teil individuell gestaltet werden kann. Das heisst auch, dass die Schülerinnen und Schüler mitentscheiden können und das Auswählen auch lernen müssen. Anhand des Objekts, das hergestellt wird, gelingt es, allgemein pädagogische Anliegen mit fachlichem Wissen zu vermitteln. Eine Lehrerin äussert sich dazu so: «Für mich ist es wichtig, dass sie sagen können ‹es ist mein Portemonnaie und *ich* (betont) muss nicht das gleiche machen wie die Kollegin neben mir›.» Oder in den Worten einer Lehrerin aus einem ganz andern Kontext, die betont, wie wichtig es für die Schülerinnen und Schüler sei «ihren Ausdruck zu finden und etwas zu machen, das unverwechselbar ist und das – glaub ich – nachher auch das ist, was Freude macht». Gerade die Widerständigkeit des Materials bietet die Möglichkeit, mit Hilfe der zu entwickelnden «Vorstellungskraft», wie dieselbe Lehrerin betont, eine Arbeit zu planen, Schritt für Schritt zu verwirklichen und damit Ideen und Materialien in Wechselwirkung aufeinander zu beziehen. Entscheide zu Farbkombinationen werden nicht nach einseitigen Regeln und vorgegebenen Standards gefällt, sondern können als eine Fülle von Möglichkeiten wahrgenommen werden, die immer wieder neue Kombinationen hervorbringen. Für diesen Typus ist es charakteristisch, dass verschiedene Materialien zur Wahl vorhanden sind, die je nachdem auch selber weitergestaltet werden: So eröffnet sich eine Vielfalt der Anwendungen, und die Schülerinnen und Schüler können die Erfahrung machen, dass sie selber entscheiden und gestalten können. Doch auch dazu braucht es gezielte Anstösse der Lehrperson, die analog zum Typus 1 (vgl. Kap. 5.3.1) so wenig wie möglich und so viel wie nötig Einfluss nimmt: «Und

dann habe ich ihnen noch gezeigt, wie sie Papierstoff herstellen können, dass Sie mit Recyclingmaterialien wie Tetra und Plastiksäcken kombinieren können.» Gerade diese am Prozess orientierte Gleichzeitigkeit von Handeln und Denken ist es, was die Lehrkräfte dieses Typus in besonderer Weise fördern. Sie sehen sich nicht als zuständig nur für die «Hand» und nehmen ihren fachlichen und pädagogischen Auftrag im umfassenden Sinne wahr. Mit ihren reflektierten fachspezifischen und pädagogischen Zielen unterscheiden sie sich von den oft etwas zufälligen Ambitionen der Unterrichtskonzeption in Typus 3. So wird auch fächerübergreifendes Unterrichten aus der Position von gleichwertigen Fächern möglich: Jedes Fach trägt in seiner Weise etwas bei, indem die spezifischen Inhalte und Methoden eingebracht werden (vgl. Kap. 5.2.2). Damit kann die Denk- und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in einer Weise gefördert werden, die auch die Leistungen in den andern Fächern positiv beeinflusst. Ihre virtuose Fähigkeit zur Verknüpfung fachspezifischer und pädagogischer Aspekte zeigt sich im besten Fall auch darin, dass sie das Engagement als ganzer Mensch mit einer distanzierten Reflexion des eigenen Handelns zu verbinden vermögen. Sie erwarten von den Schülerinnen und Schülern eine gewisse Leistung, können die Ideen der Lernenden mit ihren Unterrichtsabsichten in Einklang bringen und verfolgen als Lern- und Erziehungsziel ein möglichst hohes Mass an Autonomie. Damit weisen ihre Unterrichtskonzeptionen von allen vier Typen am häufigsten Elemente einer professionalisierten Praxis auf. Vielfach zu diesem Typus gehören interviewte Lehrerinnen im Alter zwischen 25 und 42 Jahren. Die Orte ihrer Tätigkeit (Stadt, Land, Agglomeration) sind hier unspezifisch bzw. die Repräsentanten verteilen sich auf alle Gegenden.

6 Theorien der Praxis von Textilunterricht

Vor dem Hintergrund des bisher analysierten Materials werden hier die Ergebnisse der gesamten Forschungsarbeit nochmals aufeinander bezogen und die Potenziale des Textilunterrichts thematisch gebündelt dargestellt. Von welchen Vorstellungen lassen sich Lehrende im textilen Gestalten in der alltäglichen Unterrichtspraxis leiten? Welche gesellschaftlichen Deutungen liegen ihren Vorstellungen zugrunde, welche Erfahrungen machen sie, und wie fliessen diese in die Unterrichtspraxis zurück? Die Fallrekonstruktionen zeigen, dass das dem Textilunterricht inhärente Potenzial auf unterschiedliche Weise ausgeschöpft wird. Um den Niederschlag bestehender didaktischer Fachmodelle in der Praxis zu eruieren, prüften wir in einem ersten Schritt die Interviewtranskripte daraufhin, ob und inwiefern die Lehrenden auf diese Fachmodelle Bezug nehmen. Keine der 15 Interviewten orientiert sich explizit an einem fachdidaktischen Modell, wenn sie direkt und indirekt nach Konzeptionen ihres Unterrichts gefragt wird und dabei ihre Alltagstheorien zum Ausdruck bringt. Implizite Bezüge bestehen jedoch zu den Modellen der textilen Sachkultur, der ästhetischen Bildung, dem handlungsorientierten Modell, dem Mehrperspektivenmodell, aber auch den Vorstellungen, die vor den 1983er-Lehrplan zurückgehen. Erwartungsgemäss kann in keinem Fall von der Identität des Argumentationsmusters einer Lehrerin, eines Lehrers mit einem Fachmodell gesprochen werden. Allerdings werden in sämtlichen Interviews von den Lehrenden ähnliche Fragen thematisiert, wird die Praxis des Unterrichts von Vorstellungen geprägt, die entlang unterschiedlicher Persönlichkeit, Generation und Schulumfeld in der Unterrichtskonzeption zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus stehen diese unterschiedlichen Spielarten und wiederkehrenden Topoi in einem Zusammenhang mit Textilien als Einheit von Materie, Technik und kultureller Bedeutung. Über das Erlernen des spezifischen Fachwissens hinaus werden damit mehr oder weniger bewusst substanzielle Dinge vermittelt, die über ein enges Fachverständnis hinausreichen. Nachfolgend soll nun dieses aus allen Interviews rekonstruierbare Potenzial in all seinen Spielarten herausgearbeitet werden. Dabei soll auch aufgezeigt werden, unter welchen Bedingungen es nicht so zur Entfaltung kommt, wie dies möglich und wünschbar wäre. Was also kann zum Gelingen des Unterrichts beitragen? Die nachfolgend dargestellte Logik des textilen Gestaltungsunterrichts soll als eine mögliche Interpretation von Materialien und Theorien ihrerseits zur Diskussion gestellt werden und zugleich Anregungen für den Unterricht und dessen Reflexion und Weiterentwicklung sein.

6.1 Sozialisatorische Dimension textiler Materialien

Ein Unterschied des textilen Gestaltens zu anderen Schulfächern besteht darin, dass unterschiedliche Materialien und deren Gestaltung im Zentrum stehen, sowohl praktisch als auch theoretisch. Die Praxis des Umgangs mit Textilien beinhaltet fundamentale haptische Erfahrungen und differenziert die Wahrnehmung: Die Materialien, mit denen die Schülerinnen und Schüler zu tun bekommen, unterscheiden sich nicht nur visuell, sondern auch taktil voneinander: Sie fühlen sich unterschiedlich an und verweisen auf einfachere und komplexere Arten der Gestaltbarkeit. Die Sinne werden bewusst und umfassend entwickelt. Insbesondere im Unterricht mit Kindern der Unterstufe beobachten Lehrende, dass sie sich gern mit verschiedensten Materialen beschäftigen, dass sie motiviert sind, die Materialien umzugestalten, Ideen zu entwickeln und das gestalterische Potenzial der verschiedenen Textilien kennen zu lernen. Die Erfahrung der Formbarkeit des Materials ist eine wichtige Grundlage des Textilunterrichts. Problematisch ist es freilich, «Materialerfahrung» als vorstrukturierte didaktische Einheit vom Gestaltungsprozess loszulösen. Materialien sollen vielmehr einen ersten Eindruck vermitteln, wozu sie verwendet werden können und welche Bedeutungen mit ihnen verbunden sind.

6.1.1 Grundlage für differenzierte Wahrnehmungen

Kinder und Jugendliche eignen sich auf besonders intensive Weise laufend die Welt neu an, in der Schule ebenso wie ausserhalb – unter günstigeren oder weniger günstigen Umständen. Im Unterschied zu Schulfächern, bei denen es vor allem um die abstrakte Aufnahme von Schulstoff geht, liefert Textilunterricht aufgrund seiner mehrdimensionalen Inhalte vielfältige Ansatzpunkte zur Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit. Der alltägliche Kontakt mit unterschiedlichsten Textilien, der haptische und optische Zugang bildet dabei den Ausgangspunkt und verweist auf Herstellungs- und Verarbeitungsformen sowie auf die kulturelle Symbolik der Textilien, die man auf sich trägt:

«Trotzdem ist die menschliche Haut gerade wohl wegen ihrer Verhaltenheit nicht vollständig genug ausgebildet, um dem eigenen Bedürfnis nach Hülle zum einen und als Ausdrucksgeste zum andern genügend entgegenzukommen. (…) Die natürliche Haut wurde kulturell überformt und wie ein Kleid getragen. Noch mehr nimmt die gewobene und/oder genähte Kleidung fortwährend eine soziale Aufgabe wahr.» (Schad 1999, S. 67)

Indem sie sich täglich an- und auskleiden, reproduzieren und reinszenieren Heranwachsende immer von neuem die Übergänge von Natur zu Kultur – Textilien repräsentieren als materialer Ausdruck sozial- und kulturhistorische bzw. technische Entwicklungen, die individuell nachvollzogen und umgestaltet werden. Die Anregung zur Auseinandersetzung mit Materialien und die Ver-

mittlung abstrakter Wissensbestände erlauben einen autonomeren Umgang mit eigenen Ausdrucksmöglichkeiten. Je nach Altersstufe, und je nach herkunftsbedingten individuellen Interessen der Schülerinnen oder Schüler sind unterschiedliche Inhalte und Vorgehensweisen denkbar. Scheitern kann das Vorhaben, wenn die Auseinandersetzung mit Materialien nur vordergründig zum Anlass genommen wird, den Schülerinnen und Schülern grosse Mengen kultur- und textilgeschichtlicher Wissensbestände beizubringen. Vielmehr kann ein Bewusstsein geschaffen werden für die Vielfalt, Komplexität und Entwicklungsfähigkeit textiler Praxis. Eine gelingende Vermittlung dieses Aspekts des textilen Gestaltungsunterrichts setzt voraus, dass Lehrende sich mit vorhandenen und fehlenden Motivationen der Lernenden auseinandersetzen und das Material und dessen Umgestaltung in Verbindung bringen mit historischen oder soziologischen Aspekten der Textilien. Missverständlich wäre es, einer Vorstellung von Gestaltungsunterricht zu huldigen, die darin besteht, dass ein umfassender, viel zitierter «ganzheitlicher» Zugang ausschliesslich und kompensatorisch in den gestaltenden Fächern Platz hat und dass es dort beim unartikuliert-haptischen Erleben bleibt. Demgegenüber kann die Wahrnehmung geschärft werden für das Potenzial textiler Materialien vom Rohstoff über die Weiterverarbeitung und den Gebrauch bis zur Transformation in Abfall oder zur Grundlage neuer Textilien. So werden auch industriell gefertigte Produkte nicht als «naturgegeben», sondern als hergestellte Dinge wahrgenommen, die bestimmten Gestaltungsprinzipien folgen und Ausdruck gesellschaftlicher Zusammenhänge sind. Dazu kann auch der spielerische Umgang mit Bekleidung und mit der damit einhergehenden Symbolik gehören:

«Denn, wie ich auch hergerichtet war – als römischer Flötenbläser in kurzem Gewande, das schwarze Kraushaar mit Rosen bekränzt; als englischer Edelknabe in knappem Atlas, mit Spitzenkragen und Federhut; als spanischer Stierfechter mit Glitzerjäckchen und Kalabreser; als jugendlicher Abbé der Puderzeit mit Käppchen, Beffchen, Mäntelchen und Schnallenschuhen; als österreichischer Offizier in weissem Waffenrock nebst Schärpe und Degen oder als deutscher Gebirgsbauer in Wadenstrümpfen und Nagelschuhen, den Gamsbart am grünen Hut: jedes Mal schien es, und auch der Spiegel versicherte mich dessen, als ob ich gerade für diesen Aufzug recht eigentlich bestimmt und geboren sei; jedesmal gab ich nach dem Urteil aller, ein vortreffliches Beispiel der Menschenart ab, die ich eben vertrat (…)» (Mann 1954, S. 26).

6.1.2 Formbare Widerständigkeit

Textilien sind sowohl widerständig als auch anpassungsfähig. Ihre Beschaffenheit begrenzt und eröffnet Spielräume der Gestaltbarkeit von Ideen. Textilien unterscheiden sich nicht nur voneinander, sie provozieren oder verunmöglichen einfachere und komplexere Varianten der Umgestaltung und ermöglichen damit Erkenntnisse auch bezüglich des Zusammenhangs von

Material und Funktion hergestellter Dinge. Die Wahrnehmung von Spielräumen und Grenzen, die den Materialien innewohnen, erweitern den Blick auf Gegenstände des Alltags und ermöglichen die analytische Erfassung komplexer Zusammenhänge. In steter Auseinandersetzung mit oft nur scheinbar starren Grenzen des Materials kann Neues geschaffen werden, indem herkömmliche Zuordnungen zwischen Material und Funktion in Frage gestellt, weiterentwickelt und neu realisiert werden. Haptische Eindrücke bilden den Ausgangspunkt für Erfahrungen mit der Widerständigkeit des Materials und initiieren die Entwicklung von Vorstellungen darüber, wie eine Sache realisiert werden kann und welche Widerstände dabei zu überwinden sind. So entsteht nicht nur ein Verständnis von der Sache, sondern auch von Prozessen der Transformation, die sich in textilen Gegenständen verbergen. Die Erfahrung der Wandelbarkeit von Materialien verbindet sich mit der Entwicklung feinmotorischer Fähigkeiten. Dies gilt nicht nur, wenn im Unterricht Dinge selber hergestellt werden, sondern auch beim Zerlegen und damit Analysieren und Rekonstruieren industriell hergestellter Kleidung. Die Voraussetzung dafür, dass dies im Unterricht gelingen kann, ist allerdings eine Konzeption von Unterricht, die ausgeht von der Lust an der Auseinandersetzung mit einem gezielt gewählten Material, das zu einem Gegenstand werden soll, dessen Herstellung Schülerinnen und Schülern als sinnvoll erachten. Dazu braucht es die passenden Rahmenbedingungen, die eine solche Motivierung ermöglichen und fördern. Die Erfahrung der schrittweisen Transformation von Materialien hinterlässt Spuren und damit die Erfahrung von Sinn:

«Kinder werden alle früher oder später unbefriedigt und mürrisch, wenn sie nicht das Gefühl haben, auch nützlich zu sein, etwas machen zu können und es sogar gut und vollkommen zu machen; dies nenne ich den Werksinn. (…) es lernt, sich Anerkennung zu verschaffen, indem es Dinge produziert (…) Es entwickelt eine Lust an der Vollendung eines Werkes durch Stetigkeit und ausdauernden Fleiss.» (Erikson 1966, S. 102 f.).

Die Selbstdisziplin, die so entwickelt und gefestigt wird, unterscheidet sch auf grundlegende Weise von äusserer Disziplinierung, der nicht die Erfahrung sinnvollen Handelns zugrunde liegt. Fehlt diese Dimension, wird die Widerständigkeit des Materials anstatt zur anregenden Herausforderung erlebt als sinnentleerte Routineübung zum Erlernen einer Technik, die keine Perspektiven sichtbar macht. Solche Erfahrungen des Scheiterns können die Folge sein einer Unterrichtskonzeption, die nicht über die Vermittlung überlieferter Techniken hinausreicht. Fachentwicklungen, welche gezielt pädagogische und fachspezifische Ziele aufeinander beziehen, können dies verhindern.

6.1.3 Textilien und Geschlecht

Nicht nur weil er oft mit der antiquierten Vorstellung des «Mädchenhandarbeitens» in Verbindung gebracht wird, ist der Textilunterricht stark weiblich kon-

notiert. «Kleidung ist als Körperhülle ein zentrales Medium zur Konstituierung der Kategorie Geschlecht» (Gaugele 2005, S. 305). Dies unter anderem deshalb, weil Kultur «als ein Gewebe zu verstehen (ist), in dem nach Emile Durkheim, Sachen auf derselben Stufe stehen wie die immateriell institutionalisierten Verhaltensregeln und Zwänge. Demnach stellen Kleidungsstücke materialisierte Formen gesellschaftlichen Handelns dar» (ebd.). Die weibliche Konnotation des Textilen stützt sich auch darauf, dass Textilien in Form von Kleidung in unmittelbarem Bezug zur Haut stehen, welche in der individuellen Entwicklungsgeschichte eng mit der Mutter verknüpft ist:

«Haut wächst mit dem Kind, das Kind wächst in seine Haut hinein (…). Durch den realen Körperkontakt, durch die Berührungen, den Geruch und die Stimme und Stimmungen der Primärbezugsperson (…), die das Kind in den Armen hält, es mit ihrem Körper und möglicherweise mit Worten umfängt, auf diese Weise eine Höhle nachahmend und es so geborgen und warm hält und ‹umhüllt›, erfährt das Kleinkind eine Grundsicherheit» (Schmuckli 2001, S. 92).

Die textile Erweiterung der Haut und damit auch die Autonomisierung von der ursprünglichen Erfahrung geht wie deren Verdrängung in gesellschaftliche Deutungen ein.
Seit den 1980er Jahren (vgl. Kap. 4.3) wird im schweizerischen Bildungssystem versucht, die teilweise hartnäckig am Fach haftenden Zuschreibungen zu überwinden oder zu relativieren. Solchen Bemühungen stehen tief verankerte gesellschaftliche Deutungsmuster entgegen, welche Männern und Frauen zugeordnete Tätigkeitsfelder strikter voneinander trennen, als dies vordergründige Absichtserklärungen zur Gleichstellung vermuten lassen. So fliessen via die Verwendung unterschiedlicher Materialien beispielsweise im technischen und im textilen Gestalten geschlechtsspezifische Hierarchien und Wahrnehmungsmuster in die Praxis und deren Deutung ein als eine «Reihe von vergeschlechtlichten Gegensätzen, die einander und dem Grundgegensatz [von männlich und weiblich EE/MR] homolog sind» (Bourdieu 2005, S. 181). Frauen wird darin ein Platz im reproduktiven und zwischenmenschlichen Bereich zugewiesen, dem der Umgang mit den «weichen» und vergänglichen Textilien entspricht, während männlich konnotierte Materialien auf Macht, Dauer und Ausseralltäglichkeit (vgl. Kap. 6.1.5) verweisen. Trotz inzwischen vielfältigen Spielarten weniger geschlechtsspezifisch geprägten Textilunterrichts erwachsen Vorurteile nach wie vor unbewusst aus diesen Zuordnungen.

Die Schule ist gesellschaftlicher Ort von Reproduktion und Modifikation der Geschlechterordnung durch die heranwachsenden Generationen. Mit oder ohne Lehrerinnen oder Lehrer wird auf Pausenplätzen und in Schulstuben Geschlecht dauernd auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Intensität inszeniert, konstruiert und problematisiert. Im unvermeidlichen

Zusammenprall mehr oder weniger egalitärer Selbst- und Fremddeutungen kommen im Textilunterricht Konstanz und Wandel geschlechtlicher Konnotationen deutlich zum Ausdruck. Dies sowohl angesichts der historischen Altlasten als auch bei den Versuchen zu deren Überwindung. So sind Lehrende damit konfrontiert, dass sich oft die Vorlieben der Lernenden entlang der traditionellen Zuschreibungen wie von selbst reproduzieren: Knaben, die fasziniert sind von den technischen Möglichkeiten der Nähmaschine und ihre Mitschüler unter Druck setzen, die lieber stricken würden. Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Deutungen, Strategien zur Problemlösung und Perspektiven zum Umgang mit solchen Stereotypen: Zum einen existiert eine Sichtweise, die unhinterfragt von der Unabänderlichkeit der Differenz ausgeht und kein Bedürfnis entwickelt, damit verbundene Erscheinungen kritisch zu betrachten und vielleicht zu beeinflussen. Damit verbunden ist oftmals eine rückwärtsgewandte Klage über das Verschwinden des Handarbeitens als Mädchenfach in seiner traditionellen Ausprägung. Der Vorteil der Koedukation beschränkt sich aus dieser Perspektive vor allem darauf, dass ruhigen Mädchen gegenüber wilden Knaben eine Sozialisationsfunktion zugeschrieben wird. Eine solche Instrumentalisierung fördert nicht nur eindimensionale Geschlechterbilder, sondern erzeugt bei Kindern, die diesen Erwartungen nicht entsprechen, Frustrationen, die zu einer Ablehnung des Textilunterrichts führen. Als problematisch erweist es sich auch, wenn Gleichheit als selbstverständlich vorausgesetzt wird. Eine solche Haltung nimmt nicht mehr wahr, wie Stereotypen sich unter der Hand durchsetzen und kann auch nicht darauf reagieren. Dabei wäre es freilich naiv, in der Schule, ja in einem einzelnen Fach, gesellschaftlich reproduzierte Geschlechterstereotypen ausser Kraft setzen zu wollen.

In Einzelfällen gipfelt die latente Problematik in ausgesprochenen Konflikten: Ein Vater etwa, der einer Lehrerin verbieten will, seinem Sohn stricken zu lernen, der Knabe, der dies schliesslich trotzdem und mit Begeisterung tut und so die Erfahrung machen kann, dass eine Entwicklung und Festigung der persönlichen Identität nicht in Frage gestellt wird durch die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit. Die Sicht auf Textilien zu versachlichen und von stereotypen Zuschreibungen zu lösen ist häufig selbstverständlicher Ausgangspunkt vor allem junger Lehrerinnen, auf pragmatische Weise bestehende Zuschreibungen zu relativieren, diese Haltung den Schülerinnen und Schülern vermitteln zu können und so beiden Geschlechtern das Potenzial des Textilen erschliessen zu helfen. Wo die Gelegenheit besteht, sowohl mit Textilien als auch mit Materialien zu arbeiten, die eher den männlich konnotierten Bereichen des technischen Gestaltens und des Werkens zugeordnet sind, können Kinder und Jugendliche entsprechend reduktionistische Zuschreibungen spielerisch überwinden. Gleichstellung der Geschlechter wird so nicht darauf reduziert, dass Mädchen sich einseitig den männlich konnotierten Lerninhal-

ten anpassen müssen; vielmehr erhalten auch Knaben den Zugang zu traditionell weiblich konnotierten Sachgebieten.

6.1.4 Individualität und Stereotyp

Über geschlechtliche Zuschreibungen hinaus ist die Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Textilunterricht mehrfach präsent, z.B. im Zusammenhang mit Mode: «Die Mode ist eine besondere unter jenen Lebensformen, durch die man einen Kompromiss zwischen der Tendenz nach sozialer Egalisierung und der nach individuellen Unterschiedsreizen herzustellen suchte.» (Simmel 1983, S. 132) Textilien bilden auf spezifische Weise einen Grenzbereich zwischen privatem und öffentlichem Leben: Insbesondere in der Kleidung verbindet sich individueller Ausdruck mit rollenförmiger Repräsentation. Nicht nur durch ihre selbstverständliche Omnipräsenz entziehen sich textile Gegenstände oftmals der Reflexion, sondern auch durch die kulturelle Zuweisung in den scheinbar nicht reflexionsbedürftigen Raum weiblich konnotierter reproduktiver Tätigkeit. Textilunterricht kann diese weitgehend unbewussten Zusammenhänge zum Gegenstand bewusster Auseinandersetzung machen: Inwiefern kleidet man sich aufgrund persönlicher Vorlieben, inwiefern aufgrund rollenförmiger Erwartungen und welche Spielräume eröffnen sich in dieser Wechselwirkung zwischen inneren und äusseren Motiven? Je mehr bewusste Gestaltungsmöglichkeiten sich den Schülerinnen und Schülern erschliessen, desto autonomer können sie in dieser Hinsicht entscheiden. Ein entsprechendes Bewusstsein bildet sich allerdings nicht durch Belehrungen: Erst durch eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand entwickelt sich ein auf Erfahrungen basierendes Bewusstsein. Textilunterricht eröffnet so Zugänge zum ganzen Spektrum individueller und kollektiver Ausdrucksmöglichkeiten. Bei der Vermittlung dieses Wissens mitten im Sozialisationsprozess sind Lehrpersonen mit Jugendlichen, zunehmend auch Kindern konfrontiert, die Teil dieses dynamischen, spannungsvollen Wechselspiels sind. Eine gelingende Auseinandersetzung mit der Thematik stärkt die Autonomie der Heranwachsenden in Bezug auf deren Fähigkeiten. Bei Textilien handelt es sich um eine materialisierte Verbindung und Abgrenzung zwischen sich und den andern. Das Ziel des Unterrichts besteht also nicht nur darin, den Ausdruck der eigenen Persönlichkeit bewusster zu gestalten, sondern auch darin, die mit den unterschiedlichen Textilien transportierten gesellschaftlichen Zeichen und Symbole lesen und deuten zu lernen. Durch ein differenziertes Verständnis ihrer Bedeutung erweitern die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten der Darstellung und des Gebrauchs textiler Dinge. Da es um individuellen Ausdruck unter bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen geht, sind Inhalt und Vermittlung von Wissen in diesem Fach in besonderer Weise miteinander verschränkt. Hier eröffnen sich fachspezifische Möglichkeiten, der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise gerecht zu werden: Sobald Probleme konkret und pragmatisch gelöst werden und wenn verschiedene Wege dazu

aufgezeigt werden, lösen sich stereotype Wahrnehmungsmuster tendenziell auf. Jugendliche werden so als komplexe Individuen wahrgenommen und nicht vorschnell nach Kriterien wie Herkunft, Geschlecht, Kultur usw. eingeteilt. Oftmals besteht nämlich die Gefahr, dass der Fokus auf die Wahrnehmung «kultureller Differenz» individuelle Besonderheiten ausblendet und gut gemeinte, aber letztlich wiederum stereotypisierende folkloristisch geprägte Überhöhungen erzeugt. Ähnlich problematisch ist es, wenn Subkulturen, in der sich die Jugendlichen bewegen, als absolut gesetzt werden, und Lehrerinnen diese entweder pauschal ablehnen oder sich ihnen distanzlos anzupassen versuchen. Der Versuch, Schülerinnen und Schülern einen autonomen Umgang mit textilen Ausdrucksmöglichkeiten zu vermitteln, erfordert daher eine grosse Sensibilität. Dem Einfluss kommerzieller Werbung sowie dem Druck Gleichaltriger nachzugeben, zu widerstehen oder sich kreativ damit auseinanderzusetzen, stellt einen wichtigen Schritt im Sozialisationsprozess dar:

«Heute lassen sich viele Selbstdarstellungen von Jugendlichen als Versuche interpretieren, eine eigene ‹Besonderheit›, eine eigene Identität zu demonstrieren, seien dies ungewöhnliche Formen der Bekleidung, der ‹Körpergestaltung› (Ringe, Haarfarbe, Frisuren, Tätowierungen, Piercing) und des ‹coolen› Verhaltens». Dabei geht es u.a. darum «über eine Gruppenidentität innerhalb von Cliquen Stabilität im Selbst zu gewinnen» (Fend 2003, S. 107).

Lehrkräfte müssen wahrnehmen, welche Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung damit verbunden sind. Doch didaktische und pädagogische Spielräume beginnen nicht erst bei der Diskussion mit Halbwüchsigen über Markenkleidung. Wichtiger ist es, vorher und unabhängig davon Spielräume zu vermitteln, etwas Eigenes zu schaffen und öffentlich darzustellen als individueller Anteil am Gesellschaftlichen.

6.1.5 Vergänglichkeit und Wandel

Metall und andere harte Materialien in ihren unterschiedlichen Verarbeitungsstufen sind kulturell männlich konnotiert im Rahmen der «verschiedenen Felder, welche nach Gegensätzen (stark/schwach, gross/klein, schwer/leicht, dick/dünn, angespannt/locker, hard/soft usf.) organisiert sind, die stets zu der basalen Unterscheidung von männlich und weiblich und den sekundären Alternativen (herrschend/beherrscht, oben/unten, aktiv-penetrieren/passiv-penetriert werden), in denen diese sich ausdrücken» (Bourdieu 2005, S. 180 f.), führen. Männlich Konnotiertes ist damit umgeben von einer Aura von Unsterblichkeit. Demgegenüber verweisen die weiblich konnotierten Textilien auf Vergänglichkeit, Reproduktion und steten Wandel: Sie werden schmutzig und löchrig, die Fasern werden brüchig und die Ärmel der Samtjacke abgeschabt. Kann man sie noch flicken? Will man noch? Indem Textilien auf Sterblichkeit verweisen, können sie eine Ablehnung erzeugen, die auf der Verdrän-

gung des Wissens um Tod und Vergänglichkeit basiert. Dies könnte der Grund sein dafür, dass Tätigkeiten, die mit Textilien verbunden sind, gesellschaftlich tendenziell abgewertet werden, es sei denn, es handle sich um besonders herausgehobene Phänomene wie Haute Couture und dergleichen. Möglicherweise ist es gerade auch die Unverzichtbarkeit der Textilien im Alltag, welche neben der Endlichkeit des Lebens auch die Schutzbedürftigkeit des menschlichen Körpers sichtbar macht – ein Grund mehr zur Verdrängung und tendenziell abwertenden Feminisierung des Textilen. Das «textile Geschehen» wie ein Lehrer sich ausdrückt, kann Angst erzeugen, weil es in seiner Instabilität unberechenbar wirkt. Wo Gewissheit und Stetigkeit gefragt ist, entsteht ein Unbehagen angesichts der Dynamik des Textilen. Ein Versuch, das Bedrohliche zu bannen, zeigt sich beispielsweise im gezielten Einsatz von Verschleissspuren als modische Dekoration, z.B. auf Jeans. Und umgekehrt: «Die Pflege des Alten wird aber paradoxerweise auch in der Mode betrieben, nur nicht ersichtlich als das Alte, als wäre es nicht alt.» (Lischka 2002, S. 9)

Die stete Auseinandersetzung zwischen Menschen und Materialien und die Begrenztheit menschlichen Lebens, die sich in der Vergänglichkeit von Textilien zeigt, ist aber auch Grundlage sinnvollen individuellen und gesellschaftlichen Handelns. Dies kommt durchaus auch in symbolischen Dimensionen zum Ausdruck: «Die Verletzung des Gewebes ist nicht einfach nur negativ (…)», da «in Betracht des Menschlichen nie das ganze, sondern das Geflickte die grössere Wahrheit hat entsprechend Hegels Witz, dass ein ganzer Strumpf besser sei als ein geflickter, aber nicht so das Selbstbewusstsein!» (Kamper 1999, S. 79) Nur wo Vergänglichkeit und Wandel des Textilen akzeptiert werden, kann seine Marginalisierung überwunden werden, kann dessen Wandelbarkeit zum Ansatzpunkt der Erfahrung werden, dass damit auch Möglichkeiten individueller Weiterentwicklung verbunden sind. Alltägliche und ausseralltägliche textile Dinge sind dem Wandel unterworfen und symbolisieren damit sich verändernde soziale Verhältnisse, die in Bezug auf die eigenen Einflussmöglichkeiten und Grenzen im Unterricht thematisiert werden können.

6.2 Gegenstände und deren Deutung

Was im Unterricht hergestellt und analysiert wird, ist immer mehr als der Gegenstand selber. Als materialisierte Idee ist das Ergebnis ein auf individuelle Bedürfnisse zugeschnittenes und auf eigenen Vorstellungen basierendes Produkt, dem der Prozess der Auseinandersetzung mit Idee und Material noch anhaftet. In selber hergestellten Produkten spiegelt sich Gelingen ebenso wie Scheitern mitsamt den damit verbundenen Emotionen: «Und diese Gegenstände haben für mich immer noch eine starke Bedeutung», erzählt etwa eine ehemalige Lehrerin über die entsprechenden Erfahrungen in ihrer eigenen Jugend. Im Unterricht hergestellte Dinge weisen in vielerlei Hinsicht über sich selbst hinaus, zum Beispiel beinhaltet der Entstehungsprozess ein integratives Potenzial, indem die Produktion zwangsläufig Kooperation und gegenseitige Unterstützung erfordert und anregt zur Auseinandersetzung mit den Ergebnissen. Doch wie kommen diese überhaupt zustande?

6.2.1 Denken und Handeln

Im Textilunterricht zeigt sich auf unterschiedliche Weise, dass eine dem Gestalten inhärente und für diese Fächer typische Logik existiert, die im Unterricht mehr oder weniger bewusst zur Entfaltung gebracht bzw. gezielt gefördert werden kann. Im Kern geht es darum, dass den Schülerinnen und Schülern ermöglicht wird, die Erfahrung zu machen, wie im Gestaltungsprozess die ursprüngliche Distanz bzw. die fundamentale Differenz zwischen einer Idee und deren Realisierung zu überwinden ist. In diesem von der «Vorstellungskraft», wie sich eine Lehrerin ausdrückt, geleiteten Annäherungsprozess verbinden sich die ursprüngliche Idee und die verwendeten Materialien zu etwas Neuem. Ideen verändern sich dabei ebenso wie die verwendeten Materialien. Indem der Arbeitsprozess beides immer von neuem zueinander in Beziehung bringt, vollzieht sich eine Wechselwirkung zwischen Abstraktion und Konkretion. Damit ist die Herstellung immer auch Grundlage weiterführender Erkenntnis. Diese dynamische Auseinandersetzung zwischen Material und Mensch führt zu differenzierteren Vorstellungen der Komplexität von Realisierungsprozessen. Reflexion ist konstitutiver Bestandteil des Prozesses. Dabei werden nicht nur verschiedene Stadien der Entstehung einbezogen, sondern auch die Bedeutung der sich wandelnden Eigenschaften, die den entstehenden Gegenstand laufend auf neue Art und Weise bestimmen. Im Prozess der Wechselwirkung zwischen Handeln und Denken ist immer auch der präzise sprachliche Ausdruck über das, was man getan hat und zu tun gedenkt, bedeutsam. Mit diesem Reflexionsprozess in der Klasse wird auch die kommunikative Kompetenz entwickelt. Für fremdsprachige Kinder bietet sich hier ein besonderes Potenzial, weil immer eine konkrete Sache, ein näher zu bestimmendes Objekt eine Brücke schlagen kann zwischen verschiedenen Sprachen. Dies gilt einerseits für fremdsprachige Kinder, die

Deutsch lernen, andererseits aber auch als Möglichkeit von Fächerkombinationen im Sinne des Immersionsunterrichts für das Lernen von verschiedenen Sprachen. Die Voraussetzung davon ist aber, dass über das Herzustellende tatsächlich auch gesprochen wird und nicht eine wortlos-harmonische Übereinstimmung unterstellt und eine Idealisierung gemeinsamen Schweigens stattfindet. Die Erfahrung einer selbstverständlichen Verbindung zwischen Denken und Handeln, zwischen Wissen und Können trägt bei zur Überwindung der viel zitierten, jedoch reduktionistischen und oft lähmenden Vorstellung absoluter Dichotomie zwischen den Polen «Kopf» und «Hand». Was im Textilunterricht gelernt wird, prägt so darüber hinaus das Denken und Handeln, indem es habituelle Dispositionen schafft bzw. stärkt. In unterschiedlichsten beruflichen und alltäglichen Zusammenhängen in stark arbeitsteiligen Verhältnissen ist die Wechselwirkung zwischen Idee, Planung und Realisierung denn auch eine bedeutsame Fähigkeit. Technokratische Vorstellungen der «Umsetzung» von Konzepten, die unabhängig voneinander zuerst «theoretisch» entworfen und dann «praktisch» umgesetzt werden, können so relativiert werden bzw. kommen weniger auf. Gestalterische Tätigkeit kann damit eine Haltung fördern, die auf Erfahrungen basiert, inwiefern aktives Handeln und dessen Ergebnisse zueinander in Beziehung stehen.

Eine unreflektiert-idealisierende Vorstellung von Gestaltungsunterricht beschränkt sich auf eine von Leistung, Denken und zielgerichtetem Handeln losgelöste Sphäre, in der «Kreativität» gepflegt wird, die sich erschöpft in unverbindlichem «Tun», in der Freude am «Schönen». Wo diese Deutung vertreten wird, entzieht sie sich allfälliger Kritik daran mit der Berufung auf «Geschmackssache». Analog zeigt sich eine reduktionistische Dualität wo «Taten» gegenüber von «Worten» ideologisch überhöht werden. Eine solche Selbstinszenierung des Fachs grenzt sich ab von einer als feindlich wahrgenommenen Aussenwelt. Dieses Fachverständnis folgt einer Logik der kompensatorischen Überhöhung von «Hand und Herz» als scheinbare Gegensätze zu intellektuellen Tätigkeiten. In einer eigentümlichen Gleichzeitigkeit der Verklärung gegen innen und der Selbstmarginalisierung gegen aussen werden bestehende Vorurteile ebenso wie rückwärtsgewandte Vorstellungen einer vormodernen, vom Handwerk geprägten heilen Welt – oder alternativen Ausstiegsszenarien – festgeschrieben. Entgegen eigener Absichtserklärungen stellen solche Idealisierungen des Fachs letztlich dessen Sinn in Frage, weil darin eine Deutung von Kreativität keinen Platz hat, die gerade darin besteht, in Wechselwirkung von Denken und Handeln Neues zu schaffen, das den Horizont der Wahrnehmung immer von neuem erweitert. Wo das Zusammenführen von Idee und Material nicht eine reine Wiederholung von etwas Bekanntem ist, erhält es den Charakter eines Experiments. Bereits in den ersten Lebensjahren folgt die Entwicklung der Kinder bzw. ihre Erschliessung der Welt dieser Logik, die im Laufe des Lebens weiter entwickelt wird und schliesslich bei systematischer Anwendung zu wissenschaftlichem Den-

ken wird. Eine Lehrerin unterscheidet in diesem Sinne das systematische Erschliessen als spezifisches Potenzial des Fachs bei älteren Schülerinnen und Schülern im Gegensatz zum ziellosen «Machen lassen» bei kleineren Kindern. In beiden Fällen wird im experimentellen Schaffen im Sinne Piagets «das aktive Tun des Subjekts selbst immer wieder ins Ungleichgewicht gebracht, so dass ein unaufhörlicher Prozess der Adjustierung, Erschütterung und Verwerfung sowie der Readjustierung sich vollzieht.» (Garz 2006, S. 85). Eine solche Wechselwirkung zwischen Denken und Handeln stellt etwa die intellektuelle Auseinandersetzung mit eigenen und von andern hergestellten Gegenständen dar. Spätestens wenn Ergebnisse im Gespräch mit andern interpretiert werden, wird die hartnäckig sich haltende dichotomisierende Gegenüberstellung von «Kopf» und «Hand» bzw. «Herz» oder gar «Bauch» hinfällig. Während eine solche Aufspaltung also bereits von der Logik des Fachs selber widerlegt wird, wie dies im Modell des Handlungsorientierten Textilunterrichts klar wird, bieten sich zusätzliche Anknüpfungspunkte für eine Verbindung von gestalterischen zu reflexiven Unterrichtsinhalten. Dies ist der Fall im Mehrkomponentenmodell, das sich teilweise überschneidet mit Inhalten anderer Fächer und diese so zu veranschaulichen vermag (ökonomische und ökologische Aspekte).

Wo individuelle Lösungen möglich sind, lernen Schülerinnen und Schüler über den Textilunterricht hinaus, eine Arbeit zu beginnen, ohne dass jeder Schritt und das Ergebnis von vornherein feststehen. Insofern und nicht im «kunsthandwerklichen» Sinn verstanden, hat der Prozess des Denkens und Handelns etwas mit der Struktur künstlerischen Schaffens zu tun: «Wenn Gebrauchsgegenstände ihre Existenz der menschlichen Geschicklichkeit verdanken, Gegenständliches zu brauchen und zu nutzen, wenn Waren ihre Existenz der menschlichen ‹Neigung zum Tauschen und Einhandeln› (Smith) schulden, dann entstehen Kunstwerke aus der menschlichen Fähigkeit, zu denken und zu sinnen.» (Arendt 2003, S. 203). Das Arbeiten im Hinblick auf ein offenes Ende stellt immer ein Wagnis dar. Aufgabe der Lehrperson kann es nicht sein, stellvertretend für die Jugendlichen zu denken, sondern sie muss für diesen komplexen Prozess einen Rahmen schaffen, der Spielräume sowohl eröffnet als auch eingrenzt. Dass die Lösungen, die sich daraus ergeben, meist nicht eindeutig richtig oder falsch sind, schafft erst die Voraussetzung, damit Schülerinnen und Schüler zur Fähigkeit gelangen, eigene und andere Arbeiten differenziert wahrzunehmen und zu erkennen, dass das Ergebnis der Ausdruck eines Prozesses ist. Erst auf dieser argumentativen Grundlage kann eine differenzierte Beurteilung erfolgen, die den Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Ausdrucksmöglichkeiten gerecht wird.

6.2.2 Produktion, Sinn und Nutzen

Schulbildung ist mehr als die Vermittlung von Lerninhalten im Hinblick auf deren spätere Nützlichkeit für das Leben als Erwachsene im Sinne des sprichwörtlichen «Lernen fürs Leben und nicht für die Schule». Sozialisatorisch bedeutsam sind insbesondere auch Erfahrungen unmittelbaren Nutzens einer Tätigkeit. In den Gesprächen mit Lehrkräften kommt wiederholt zum Ausdruck, dass die Schülerinnen und Schüler im Textilunterricht oft ungeduldig darauf bestehen «etwas machen» zu können, das man auch brauchen kann. Dass dieses Bedürfnis sich in den Gestaltungsfächern besonders deutlich manifestiert, verweist auf mögliche Defizite in andern Fächern. In diesem Sinn besteht die besondere Herausforderung von Textilunterricht darin, der Versuchung nicht zu erliegen, diesem Bedürfnis unüberlegt zu entsprechen und die Spannung des Tuns und dessen Deutung auszublenden, sondern zu vermitteln, dass sich beides gegenseitig bedingt. Charakteristisch für Textilunterricht ist, dass für den Alltag nützliche Dinge hergestellt werden können. Es zeigt sich, dass Lernende meist gerne entsprechende Erfahrungen mit der Gestaltung ihrer Umgebung machen. Wie bedeutsam das Kriterium des Nutzens ist, zeigt sich, wo eine Lehrerin sich konfrontiert sieht mit Rückfragen kleinerer Kinder, die darauf insistieren, dass es wirklich nützlich sein müsse, was sie produzieren. Wenn jedoch der Nutzen des Herzustellenden nur unterstellt wird, weil der lebenspraktische Bezug fehlt oder wenn industriell Hergestelltes imitiert wird, ohne dass die zwangsläufig damit verbundene Perfektion je realisiert werden kann, wird daraus keine Erfahrung von Sinn hervorgehen. Unterricht, der dieses Potenzial ausschöpft, sieht technische Grundkenntnisse als Mittel zum Zweck und berücksichtigt, dass die Erfahrung, etwas Sinnvolles tun zu können, bedeutsamer Bestandteil der Identitätsbildung sein kann. (vgl. «Werksinn», S. 292) Wie der Bericht einer Lehrerin deutlich macht, ist es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler immer wieder die Möglichkeit erhalten, auch mit neuen Techniken entsprechende Erfahrungen zu machen, unbelastet von vergangenen Misserfolgen. Die Aufgabe der Vermittlung sinnstiftender Erfahrungen äussert sich auch darin, dass Lehrpersonen jeweils abschätzen können, welches die Möglichkeiten und Grenzen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlichen Alters sind und was sie jeweils nicht über- oder unterfordert. Neben dem Fachwissen im engeren Sinn und der Erfahrung im Unterricht erfordert dies ein fundiertes, auch theoretisches Wissen über Entwicklungsprozesse.

Grundsätzlich wollen Heranwachsende einen eigenständigen Beitrag zum sozialen Leben in Gemeinschaft und Gesellschaft leisten. Seit sich die Massenproduktion textiler Gegenstände durchgesetzt hat, ist freilich die Möglichkeit eines ökonomisch unmittelbar nützlichen Beitrags zum Unterhalt der Familie kaum mehr gegeben (vgl. S. 43f.). Doch auch ohne ökonomische Notwendigkeit bleiben das Bedürfnis und die Notwendigkeit einer Sinnstiftung bestehen. Hier kann der Textilunterricht ansetzen, indem er von einem um-

fassenderen als dem rein ökonomischen Nutzen der Produkte ausgeht. Den Unterrichtskonzeptionen der befragten Lehrpersonen liegen ganz unterschiedliche Vorstellungen von Nutzen und Nützlichkeit zugrunde. Das Spektrum reicht von der Idee, dass es im Gestaltungsunterricht insbesondere darum gehe, im Alltag Gebrauchsanweisungen aller Art befolgen zu können, über die Vorstellung eines Textilunterrichts, der darauf abzielt, fortgeschrittene Schülerinnen und Schüler kurz vor dem Schulabschluss auf eine textile Fachausbildung vorzubereiten, bis zur konsequenten Orientierung an allgemeinbildenden Aspekten. Eine Lehrerin versteht den Nutzen in einem so umfassenden Sinne, dass sie auch grundlegende Fähigkeiten wie die Entwicklung des «Vorstellungsvermögens» als eine Form davon bezeichnet.

Demgegenüber kann eine starke Orientierung an der ökonomischen Nützlichkeit angesichts sich verändernder materieller Bedingungen umschlagen in ein unreflektiertes Streben nach zweckfrei-dekorativen Dingen – weil die Herstellung des «Nützlichen» ja nicht mehr notwendig sei. Bei dieser eng definierten ökonomischen Vorstellung von Nützlichkeit gerät jedoch die sozialisatorische Bedeutung der Erfahrung, sich nützlich machen zu können, aus dem Blickfeld. Bei einem umfassenderen Verständnis von Nützlichkeit braucht es nicht zwingend um die Herstellung nützlicher Gegenstände zu gehen; möglich ist auch ein sichtbarer Beitrag zu Schulhaus-, Quartier- oder Dorfanlässen oder aber die Beteiligung der Schule an einem gemeinnützigen Projekt. Dies schliesst Erfolgserlebnisse ein, die darauf gründen, dass Heranwachsende typischerweise immer Neues im Sinne des noch nie Dagewesenen dazulernen – und damit auch Dinge, welche Erwachsene nicht können. So erhalten Jugendliche die Möglichkeit, einen spezifischen und nicht auf später aufgeschobenen Beitrag zum gesellschaftlichen Leben zu leisten.
Neben dem Nutzen der produzierten Dinge ist der alltägliche Nutzen bestimmter Fertigkeiten nicht zu vergessen. Dabei geht es um mehr als um das Können im engeren Sinn, das als solches schnell erlernt ist. Auch wenn die dazu erforderliche Fingerfertigkeit und das Wissen um Arbeitsschritte vorhanden ist, braucht es neben dem selbstverständlichen Zugang zu den notwendigen Materialien eine von traditionellen Stereotypen in Bezug auf das Geschlecht befreite und doch habitualisierte Gewissheit, dass alltägliche Krisen zu bewältigen sind, sei es, indem rasch das Loch im Lieblingspullover gestopft oder das streetparadekonforme Bikini gestaltet werden kann.
Bei allen unterschiedliche Vorstellungen von Nutzen und Nützlichkeit ist es bedeutsam, dass Lehrpersonen ihre eigenen Vorstellungen von Nützlichkeit nicht unüberlegt gleichsetzen mit denen der Schülerinnen und Schüler, welche in erster Linie derjenigen der Persönlichkeitsentwicklung und Sinnsuche folgen.

6.3 Elemente professionellen Handelns

Angesichts der dargestellten Spuren von Gelingen und Scheitern, die in den Gesprächen mit Lehrpersonen zum Ausdruck kommen, und auf Grund der unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätze stellt sich die Frage, ob es im Textilunterricht spezifische Bedingungen gibt, unter denen sich pädagogische Arbeitsbündnisse und Elemente professionalisierter Praxis (vgl. Kap. 5.1.1) konstituieren und entfalten können. Bringt die vom zu vermittelnden Gegenstand strukturierte Unterrichtsform besonders günstige Bedingungen für professionelles Handeln in der Schule hervor?

6.3.1 Freiheit oder Zwang

Ein pädagogisches Arbeitsbündnis kann sich nur unter der Bedingung etablieren, dass Schülerinnen und Schüler lernen wollen. In der Praxis ist diese Voraussetzung nicht immer im gleichen Masse gegeben. Die Herausforderung für Lehrende besteht darin, Möglichkeiten und Grenzen situativ wahrzunehmen. Im Textilunterricht lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen an den Interessen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Erst durch die innere Beteiligung der Lernenden wird der Sinn der zu lernenden Sache erfahren. Idealerweise sieht auch die Lehrerin oder der Lehrer selber dem Ergebnis eines offenen Gestaltungsprozesses mit Spannung entgegen und erliegt nicht der Versuchung, das Ergebnis vorwegnehmen zu wollen. Möglich ist dies aber nur, wenn die fachspezifischen Voraussetzungen gegeben sind, um dieser Offenheit technisch auch gewachsen zu sein. Dann entsteht ein Handlungsspielraum, dank dem die Schülerinnen und Schüler erfahren können, dass sie Fähigkeiten entwickeln, die über das Hergestellte hinausweisen, und dass sie nicht bei der Imitation vorstrukturierter Lerneinheiten stehen bleiben. Um dieser schwierigen Anforderungen gerecht zu werden, brauchen Lehrkräfte einerseits ein breites fachliches Repertoire, andererseits aber auch die Souveränität, dieses nicht zum Selbstzweck erstarren zu lassen. Diese habituelle Voraussetzung ist notwendig, damit Unterricht gelingt, an dem sich die Lernenden aus freien Stücken beteiligen. Im Textilunterricht können heterogen zusammengesetzte Gruppen, sei dies in Bezug auf Alter, Niveau, Lerninhalte oder andere Differenzen gut zusammengebracht werden. Sie können dazu anregen, verschiedenste Aspekte des Alltags produktiv aufeinander treffen zu lassen. Dies zeigt sich beispielsweise im Gespräch mit einer Lehrerin, die eine Klasse in einem Bergdorf unterrichtet. Hier bietet sich auf ausgeprägte Weise die Möglichkeit, dass sich die Kinder unterschiedlichen Alters mit Hilfe der Lehrerin oder des Lehrers wie im «richtigen Leben» gegenseitig unterstützen und anregen, wenn sie Dinge herstellen, die einen Beitrag zum Dorfleben leisten. Die Analogie dieser Lernsituation zur Dorfstruktur führt dazu, dass sich die Frage nach einem als sinnlos empfundenen Zwang hier kaum stellt: Ein solches Ergebnis ist allerdings nur möglich bei einer pragma-

tischen Einbettung des Unterrichts in den sozialen Kontext, der sich im Mikrokosmos der Schule abbildet. Es bestehen dann allerdings auch Grenzen, darüber hinaus reichende Ideen zu verwirklichen.
Eine Wahlfreiheit und die Forderung nach Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler können unter Umständen aber auch dazu führen, dass Lehrpersonen ihre Verantwortung nur unzureichend wahrnehmen. Dies in Fällen, wo von den Schülerinnen und Schülern von Vornherein verlangt wird, dass sie genau zu wissen haben, was sie können und wollen, noch bevor ihnen die Möglichkeit gegeben wird, experimentierend herauszufinden, was dies sein könnte. Wo diese Aussicht fehlt, reduziert sich der Gestaltungsprozess zu einer Abfolge kaum zusammenhängender Arbeitschritte. Es entstehen keine Handlungsspielräume im Hinblick auf eine übergeordnete Idee. Auch besteht die Gefahr, dass die Kinder vorschnell in fähige und unfähige eingeteilt werden und in der Folge die bekannten sich selbst erfüllenden Prophezeiungen und Vorurteile bestätigt werden.

6.3.2 Zwischen Disziplinierung und Selbstdisziplin

In der Arbeit mit Textilien treffen grundsätzlich zwei divergierende Logiken aufeinander: Auf der einen Seite steht der disziplinierende Fleiss, entstanden im Kontext standardisierter Heimarbeit als Folge der Frühindustrialisierung und als Element des Strebens nach Etablierung einer bürgerlichen Geschlechterordnung in der ganzen Gesellschaft: «Der ‹Häuslichkeitssinn› entstand im städtischen Bürgertum des 18. Jahrhunderts und breitete sich dann in konzentrischen Kreisen weiter aus, um Ende des 19. Jahrhunderts – aktiv unterstützt von bürgerlichen Frauenvereinen und Sozialphilanthropen – auch das Familienleben der Arbeiter zu erreichen.» (Honegger, Heintz 1981, S. 26).

Auf der andern Seite kommt bei der Herstellung textiler Gegenstände die Logik des freien und kreativen Gestaltens zum Ausdruck, auf die insbesondere im Zuge reformpädagogischer Strömungen (vgl. Kap. 2.1.2) und aktueller Fachmodelle (vgl. Kap. 3) gerne zurückgegriffen wird und die nicht ausblenden, dass Bildung mehr ist als Lernen und immer den ganzen Menschen erfasst: «Bildung wird nicht in stumpfer Fron und Plackerei gewonnen, sondern ist ein Geschenk der Freiheit und des äusseren Müssigganges; man erringt sie nicht, man atmet sie ein; verborgene Werkzeuge sind ihretwegen tätig, ein geheimer Fleiss der Sinne und des Geistes, welcher sich mit scheinbar völliger Tagdieberei gar wohl verträgt, wirbt stündlich um ihre Güter …» (Mann, 1954, S. 92)

Die rein disziplinierende Komponente ist nicht zuletzt deshalb überholt, weil die Textilproduktion im Rahmen der globalen Arbeitsteilung in Billiglohnländer ausgelagert wird. Die historischen Bezüge spiegeln sich im Unterricht insofern wider, als dort einerseits Vorstellungen vom kreativ-lockeren Wahlfach, und

andererseits eine tendenziell disziplinierende Konzeption von Unterricht existieren, bei der es nur darum geht, überlieferte textile Techniken zu erlernen. Angesichts dieser widersprüchlichen Komponenten und der institutionellen Marginalität stellt sich die spezifische Frage nach Disziplin und Disziplinierung in den Gestaltungsfächern. Sie ist abhängig von den besonderen Schulkulturen und/oder von der Persönlichkeit der Lehrerinnen und Lehrer. Eine letztlich reduktionistische Variante der Vorstellung von einem unverbindlichen Wahlfach beschränkt sich darauf, dass alles etwas lockerer ist als im Frontalunterricht der «PISA-Fächer». Die kontrastive Vorstellung vom disziplinierten Erlernen von Verfahren schöpft freilich das Potenzial des Fachs ebenso wenig aus. Erst wenn es gelingt, anstelle sinnloser Disziplinierung die Entwicklung der Selbstdisziplin zu fördern, werden die widersprüchlichen Anforderungen integriert. Wo Kinder intuitiv merken, dass ihnen die Möglichkeit geboten wird, den eigenen Horizont zu erweitern, sich umfassender auszudrücken und als Persönlichkeit zu wachsen, sind sie bereit, die dem Prozess innewohnende Notwendigkeit zur Selbstdisziplin zu akzeptieren: «Ich will drei Monate fleissig sein. Vor allem weiss ich heute eines: Die Kunst hat das Handwerk nötiger als das Handwerk die Kunst.» (Kafka, 1903, S. 110.). Ein solcher Prozess kann von einer Lehrerin unterstützt werden, wenn zumindest ansatzweise ein pädagogisches Arbeitsbündnis vorhanden ist. Die professionelle Herausforderung für die Lehrkraft besteht darin zu erkennen, wann und auf welche Art die notwendige Selbstdisziplin am besten entwickelt werden kann. Es ist also nicht nur davon auszugehen, dass Kinder grundsätzlich wiss- und lernbegierig sind. Es kann ihnen auch zugetraut werden, eine Aufgabe zu bewältigen, die für sie neu ist und von der sie noch nicht wissen, wie sie erfolgreich zu lösen ist. Kreativität im umfassenden Sinn ist das Ergebnis des komplexen Zusammenwirkens von Vorstellungsvermögen, Ausdauer, Erfahrung mit Materialien und Leistung. Die Herstellung eines Produkts ist auch die Vergegenständlichung laufender Bewältigung von Krisen und des Etablierens neuer Routinen, wie sie konstitutiv ist für Lebenspraxis. Die Erfahrung, immer etwas mehr machen zu können als zuvor, reicht weiter als zur blossen Kopie in einem vorstrukturierten Herstellungsprozess, wie dies beim Unterricht durch Lehrende festzustellen ist, die über keine umfassende fachspezifische Ausbildung verfügen. Denn ohne Risiko des Scheiterns wird letztlich der Wille, mit Selbstdisziplin ein Ziel erreichen zu wollen, in Frage gestellt. In erster Linie muss diese Risikobereitschaft auch bei den Lehrpersonen vorhanden sein. Dies erfordert über die fachspezifische Ausbildung hinaus habituelle Dispositionen als Grundlage professionalisierten Handelns. Deren Vermittlung ist Aufgabe der theoretischen und praktischen Lehrerbildung. Nur mit diesem Hintergrund kann eine Lehrperson die Faszination des Herstellungsprozesses mit unbestimmtem Ausgang auf die Kinder übertragen. So zeigen die Erzählungen aus der Praxis, dass Kinder anfänglich oft etwas ratlos sind und erst im Lauf der Arbeit die Erfahrung machen, dass ihr Projekt zunehmend Gestalt

annimmt. Die pädagogische Bedeutung dieses Aspekts wird insbesondere im Modell des «Handlungsorientierten Textilunterrichts» betont (vgl S. 96ff.).
Die Bedingung für selbstdisziplinertes Arbeiten ist erst gegeben, wenn Kinder und Jugendliche ernst genommen werden in dem, was sie lernen wollen und können. Der Gegensatz von Disziplinierung und Selbstdisziplin zeigt sich auch in der unterschiedlichen Bedeutung der Leistungsbeurteilung. Wo die Disziplinierung dominiert, wird die Note als Selbstzweck ohne Zusammenhang zur tatsächlichen Leistung wahrgenommen. Geht es um Selbstdisziplin, tritt die Bedeutung der Note zugunsten der Erfahrung von Sinn in den Hintergrund. Schülerinnen und Schüler können bei der Verarbeitung von Materialien an gemeinsamen Problemstellungen arbeiten, deren Lösungen nicht zwangsläufig in Konkurrenz zueinander treten müssen. Gegenseitige Hilfe bei der Problemlösung fördert neben den Fach- auch die sozialen Kompetenzen. Während Reden in andern Fächern oft als Störung des Unterrichts gilt, zwingt Textilunterricht geradezu zum Austausch über mögliche Lösungsvarianten, weil individuelle Spielräume erst im Gespräch entwickelt werden.

6.3.3 Schule als gesellschaftlicher Ort

Textilunterricht eignet sich als Bezugspunkt für fächerübergreifende Projekte an Schulen. Aufgrund der zahlreichen Anknüpfungspunkte der Textilien zu verschiedensten Themen können Zusammenhänge sichtbar und allgemeinbildende Erfahrungen gemacht werden, die über die jeweiligen Fachinhalte hinausreichen. So wird es möglich, dass der Textilunterricht im Zentrum eines Projekts steht, zu dem die andern Fächer ihre je spezifischen Beiträge leisten. Das Textile verbindet die verschiedenen Fächer, indem beispielsweise sprachliche, mathematische oder naturwissenschaftliche Wissensbestände zusammen angewendet werden. Wo verschiedene Fachinhalte zusammentreffen, treten Sinn und Relevanz des zuvor isolierten Schulstoffs deutlicher hervor. Dabei geht es nicht nur um die Illustration eines Lerninhalts, sondern um die Wahrnehmung der Wechselwirkung zwischen verschiedenen Lebensbereichen und eigenen Möglichkeiten der Mitgestaltung. Gelungene interdisziplinäre Projekte zu realisieren ist allerdings sehr anspruchsvoll und setzt hohe Fachkompetenz und eine intensive Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der verschiedenen Fächer voraus. Andernfalls wird Textilunterricht auf eine Gelegenheit zur vordergründigen «Veranschaulichung» zufälliger Themen reduziert und spezifische Fachinhalte gehen vergessen. Eine solche Instrumentalisierung dient weder dem Textilunterricht noch den andern Fächern. In jedem Fach muss deshalb klar sein, welche Möglichkeiten es hat und welche nicht. Erst dann ist eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten möglich. Durch seine vielschichtigen Formen der Vermittlung, die Möglichkeiten des Erarbeitens und Entwickelns eignet sich der Textilunterricht als Vorbild und Ausgangspunkt für verschiedene pädagogische Reformbestrebungen.

Sowohl in grösseren Projekten als auch im regulären Unterricht ist es charakteristisch für den Textilunterricht, dass die Ergebnisse ausserhalb der Schule wahrgenommen und beurteilt werden. Lehrkräfte sind so mit vielfältigen Erwartungen und rasch erfolgten Expertisen des sozialen Umfelds konfrontiert. Die Gegenstände als Charakteristikum der Gestaltungsfächer werden oft nur im Hinblick auf ihren Gebrauchs- oder Dekorationswert beurteilt, ohne dass der Prozess, welcher der Herstellung vorangegangen ist, dabei beachtet wird. In so manchen bleibenden Zeugnissen mehr oder weniger erfolgreichen Schaffens zeigt sich also die Chance der Gestaltungsfächer. Diese Zeugnisse können aber auch ein Grund ihrer Abwertung und Marginalisierung sein, sei es aufgrund mangelhafter technischer Ausführung oder aufgrund fehlender Authentizität der im Unterricht hergestellten Sache. Mit vorschnellen Zuschreibungen verbunden sind oft auch sich selbst erfüllende Prophezeiungen über die beruflichen Perspektiven der Kinder. Als Projektionsfläche von unreflektierten Vorstellungen von Nützlichkeit oder Ästhetik instrumentalisiert, schwindet die Chance des Fachs, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit aufzuzeigen, gezielt Neues zu wagen.

Im Textilunterricht kommen gesellschaftliche Phänomene auf spezifische Weise zum Ausdruck, so beispielsweise die Auswirkungen eines oft sehr ausgeprägten Konformitätsdrucks innerhalb des Klassenverbandes bzw. zwischen konkurrierenden Gruppen: «Wenn Schülerinnen und Schüler die Wahl haben, kann dies im Zweifelsfall auch bedeuten, dass sehr viele das Gleiche machen wollen.» (Neisemeier, 2005, S. 186). Bei diesem Phänomen, das häufig im Zusammenhang mit Markenkleidern thematisiert wird, können sich Anknüpfungspunkte für spannende inhaltliche Auseinandersetzungen in der Klasse ergeben. Dabei sollen nicht die Praktiken der Jugendlichen verurteilt werden, sondern es soll analytisch erfasst werden, welche sozialisatorischen Prozesse sich abspielen. So können Anstösse gegeben werden, damit die Jugendlichen die Spielräume ihres Handelns als Konsumierende erkennen und möglichst ausschöpfen können. In Bezug auf das pädagogische Handeln stellen sich hier einmal mehr grundsätzliche Fragen: Werden Lernende eher zu mehr Autonomie angeregt oder ängstlich-konditionierend zurückgebunden? Davon nicht zu trennen ist auch die Frage, was die Vermittlung von Lerninhalten im Kern ausmacht, insbesondere dort, wo der persönliche Ausdruck im Vordergrund steht. Können sie als Sozialisationsagenten auf die zwangsläufig diffusen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen eingehen, ohne dabei von den Befindlichkeiten der Schülerinnen und Schüler abhängig zu werden oder eigene Perspektiven und Wünsche auf sie zu projizieren? Für Lehrpersonen ist es immer eine Gratwanderung, den Interessen der Jugendlichen gerecht zu werden, sie nicht moralisierend zu bevormunden, ihre unhinterfragten Ansprüche aber auch nicht absolut zu setzen und ihnen so Spielräume des autonomen Umgangs mit scheinbaren und wirklichen äusseren Zwängen aufzuzeigen. Hier werden grundlegende professionalisierungstheo-

retische Fragen (vgl. Kap. 5.1.1) angeschnitten, die im Textilunterricht einige Besonderheiten aufweisen. Nicht zufällig wird im empirischen Material der vorliegenden Studie mehr als einmal von den Lehrenden thematisiert, dass Schülerinnen und Schülern im Textilunterricht Fragen nach Differenzen zu Lehrpersonen anderer Fächer stellen.

6.3.4 Richtige und falsche Schule? Impulse für das ganze Schulsystem

So fällt auf, dass mehr als eine Lehrerin im Gespräch (vgl. Kap. 5.2.1) darauf hinweist, dass sie von den Kindern gefragt werde, ob sie denn auch «eine richtige Lehrerin» sei, bzw. ob es sich um richtige Schule handle. Dies in Kombination damit, dass die Lehrerin von den Kindern in ausgeprägter Weise als ganzer Mensch wahrgenommen wird und dass die Kinder aus unterschiedlichen Milieus stammen. Damit kommt einerseits das Risiko einer einseitigen «Verkindlichung» der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrenden zum Ausdruck, es stellt aber umgekehrt auch eine notwendige Voraussetzung pädagogischer Arbeitsbündnisse dar, da die Anerkennung des diffusen Anteils durch die Lehrperson ebenso notwendig ist wie die reflexive Distanzierung. Angesichts der noch nicht vollendeten Sozialisation, die erst mit der Fähigkeit zur bewussten Übernahme rollenförmiger gesellschaftlicher Verpflichtungen endet, enthält das Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Heranwachsenden aus dessen eigener Perspektive zwangsläufig diffuse Anteile. Auf dieser Basis haben die Lehrkräfte die Lernenden darin zu unterstützen, wichtige sozialisatorische Schritte zur Übernahme von Verantwortung zu vollziehen. Sie müssen dabei in ihrer Rolle aber auch Grenzen setzen, stellen sie als ganze Menschen doch auch Vorbilder dar. Indem im Textilunterricht Kleidung in vielerlei Hinsicht thematisch ist, kann der diffuse zum rollenförmigen Aspekt in Bezug gesetzt und können beide in ihrer Differenz zusammengeführt werden: Kleidung repräsentiert immer gleichzeitig, potenziell konflikthaft und damit im Sinne einer Gratwanderung, jenen Aspekt der Persönlichkeit, der in der äusserlich repräsentierten Rolle zum Ausdruck kommt. Handelt es sich beim Textilunterricht deshalb um ein Schulfach, das angesichts seines Werkstattcharakters besonders gut zur Unterstützung des Sozialisationsprozesses der Kinder und Jugendlichen geeignet ist? Die Erfahrungen aus nordischen Staaten bestätigen dies. (vgl. Kaunisaho, 2006, S. 400). Die Gesprächsprotokolle liefern Anhaltspunkte für die Hypothese, dass die fachbedingte Affinität zur Einzelfallorientierung und zur Entwicklung eines persönlichen Ausdrucks pädagogische Arbeitsbündnisse auch unter ungünstigen schulischen Bedingungen ermöglicht. Auch die nicht vorhandenen Prüfungs- bzw. Selektionsrelevanz des Fachs bietet insofern günstige Voraussetzungen professionalisierten Handelns entsprechend gebildeter Lehrpersonen, die davon ausgehen, dass Schülerinnen und Schüler grundsätzlich etwas können und wollen, jedoch durch innere oder äussere Umstände daran gehindert sind. Zur Überwindung dieser Widerstände beizutragen ist die Aufgabe der Lehrperson. Seitens der Lehrerinnen und Lehrer erfordert

dies auch die Fähigkeit des Fallverstehens, bei dem die individuelle Problemlage der oder des Einzelnen im Vordergrund steht. Hier zeigt sich auch die Nähe des erfolgreichen Gestaltungsunterrichts zu heilpädagogischen Ansätzen und zwar keineswegs nur in Fällen, die als pathologisch klassifiziert worden sind. Problematisch kann dieses Zusammentreffen allerdings dann werden, wenn das Fach reduziert wird auf eine therapeutische Ergänzung des übrigen Unterrichts. Die Vermittlung des Fachlichen tritt dann in den Hintergrund und es entsteht eine eng verstandene Vorstellung von Therapiebedürftigkeit anstatt dass die Möglichkeit des Fachs genutzt wird, gerade in der Vermittlung von Inhalten bestimmte Strukturanalogien wirken zu lassen. Denn es können nicht die als Problemfälle etikettierten Kinder und Jugendlichen dem Fach zugewiesen und auch nicht ganzen Klassen eine Therapiebedürftigkeit im eng verstandenen Sinne angedichtet werden. Es zeigt sich also, dass Kinder nicht als pathologisch diagnostiziert sein müssen, um von heilpädagogischen Ansätzen zu profitieren. Erst unter bestimmten Umständen – im Falle einer manifesten Krankheit – kann Textilunterricht mit besonders ausgeprägter Einzelfallorientierung de facto therapeutisch wirken. Darauf weist eine Lehrerin in ihren Ausführungen auf plausible Weise hin.

Damit hängt eng zusammen, dass in Berichten über den Textilunterricht oft und in unterschiedlichen Zusammenhängen die Frage aufkommt, worin sich das Fach von andern Schulfächern, die Lehrerin von andern Lehrerinnen unterscheide. Neben der erwähnten Frage der Kinder, ob es sich um eine «richtige Lehrerin» handle, legt eine erfahrende Lehrerin Wert darauf, im Textilunterricht nicht «die Lehrerin» spielen zu wollen (vgl. S. 238). In diesen Fragen kommt ein Bild von Schule und von Lehrenden zum Ausdruck, das an bestimmte Erfahrungen und Vorstellungen von «Schule» anknüpft. Textilunterricht wird immer wieder intuitiv als von Schule abweichend wahrgenommen. Die Erfahrung «richtiger» Schule ist geprägt von der Idee einer Institution, in deren Rahmen «gelernt» werden muss, wo vorgegebene Wissensbestände frontal präsentiert und in Pulten sitzend aufgenommen und wiedergegeben werden. Demgegenüber hat Textilunterricht eine Affinität zu anderen Formen der Vermittlung. Unterricht ist auch ein belebter Raum mit dem Charakter einer Werkstatt. Strukturiert ist dieser Raum durch die Vielfalt von Materialien und Arbeitsinstrumenten. Durch die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit, sei dies zwischen Lehrenden und Lernenden oder zwischen Lernenden untereinander, verschwinden letzte Spuren von «Trichterpädagogik» in der Orientierung an der entstehenden Sache. Trotz fachlichem Wissensvorsprung und pädagogischem Auftrag können hier auch Lehrende Anregungen von Schülern mit unterschiedlichen Hintergründen aufnehmen und weiterentwickeln. Solcher Unterricht geht zwangsläufig über die reine Rezeption von «Stoff» hinaus; er kann aber nur gelingen, wenn die Schülerinnen und Schüler als ganze Menschen angesprochen werden, die ihr soziales Umfeld mitgestalten und dabei lernen wollen, sich selber auszudrücken. Insofern über-

schreitet dieser Unterricht per se die Grenzen von Schule als Mikrokosmos mit wenig spürbarem Bezug zum «richtigen Leben». In andern Fächern ist dies oft schwerer herzustellen. Die Grenzen zwischen «Schule» und «Leben» sind im Textilunterricht bereits durchlässig. Bei der Vermittlung gestalterischen Könnens kann besonders gut auf die Bedürfnisse nach persönlichem Ausdruck und auf dessen unterschiedliche Voraussetzungen eingegangen werden. Gleichzeitig zeigen sich bei gestaltungsspezifischen Aufgaben auch intellektuelle Fähigkeiten, die sonst unerkannt bleiben. So realisieren andere Fachlehrer gelegentlich erst über den Umweg des Gesprächs mit einer Gestaltungslehrerin, dass ein bestimmter Schüler zu mehr in der Lage ist, als es während dem sonstigen Unterricht den Eindruck macht. So kann sich der auf einen messbaren Leistungsnachweis verengte Blick öffnen und die beinahe sich selbst erfüllende Prophezeiung einer zum Scheitern verurteilten Schulkarriere korrigiert werden. Wenn Umstände und habituelle Dispositionen es erlauben, gewinnen Lehrpersonen dabei nicht nur Anregungen für den Unterricht, sondern können auch ihre eigene Wahrnehmungsfähigkeit schulen.
Bemerkenswert ist, dass Kinder offenbar geradezu ungehalten darauf reagieren, wenn Lehrkräfte versuchen, Unterrichtseinheiten einzubauen, bei denen abstraktes Wissen vermittelt wird, beispielsweise über Fragen wie ökologische oder ökonomische Aspekte der Textilproduktion. Die Kinder wollen in den Gestaltungsstunden etwas «machen». Sie rezipieren in den andern Stunden genügend «Wissen» und bevorzugen hier Dimensionen des Lernens, die dem Bedürfnis nach «vita activa» (Arendt) gerecht werden. Das unmittelbare Interesse am Gestalten eines Gegenstandes, bei dem Lehrende nicht nur eindeutige Vorgaben machen, sondern Spielräume aufzeigen und erst bei Bedarf weiterhelfen, bildet erst die Grundlage zur Etablierung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, wo die Auszubildenden entscheiden, warum und wo sie sich helfen lassen wollen. Die Autorität der Lehrenden basiert darauf, dass sie den Lernenden eine gewisse Sicherheit vermitteln können, dass eigene Ideen realisiert werden und dass der Prozess gelingen kann, wenn sie sie dann beraten, wenn es selbstständig nicht mehr weiter geht. Dies erfordert allerdings die grundsätzliche Offenheit und damit verbunden eine Unsicherheit bezüglich des Gelingens eines gestalterischen Vorhabens. Wird unter dem Lernprozess nur die Umsetzung eines vorstrukturierten Ablaufs verstanden und handelt es sich nicht um eine authentische Suche nach einer weder für die Lehrperson noch für die Schülerinnen und Schüler eindeutig existenten Lösung, dann verzichtet Textilunterricht auf die Entfaltung seiner spezifischen Potenziale.

Die Wahrnehmung des Fachs als ausserhalb von «richtiger Schule» stattfindend führt jedoch auch zur Fehlinterpretation, dass es letztlich unbedeutend und beliebig sei, was dort unterrichtet werde. Allenfalls wird ihm noch zugestanden, ein Residuum weiblicher Vergemeinschaftung oder aber ein Ort kompensatorischen Austobens zu sein, ohne dass dabei vergleichend die

Funktion und Logik anderer Fächer zur Sprache kommen. Auch insofern als die Schule ein typischer Ort der Beurteilung nach eng definierten Kriterien ist, kann der «kreative» und damit charakteristische Anteil von Textilunterricht weniger gut nach standardisierten Kriterien erfolgen. Sobald aber die Beurteilung nicht ausschliesslich nach einem klaren Raster erfolgt, ist die Lehrerin oder der Lehrer als ganze Person gefragt. Dies kann eine Chance sein für die Entwicklung einer Kultur der sachlichen Auseinandersetzung, erzeugt jedoch oft auch ein Dilemma, das dazu führt, dass Lehrende im Falle von Unsicherheiten klaren Beurteilungen gerne ausweichen. Dies wiederum kann das Vorurteil bestätigen, wonach es sich beim Fach per se um etwas Bedeutungsloses handle, weil es sich vordergründig dem Kriterium der «Leistungsorientierung» entzieht. Im aktuellen schweizerischen Schulsystem befinden sich Lehrpersonen generell im Dilemma, dass sie gleichzeitig fördern und auslesen sollen (vgl. Streckeisen, Hänzi, Hungerbühler 2007). Selektion nimmt dabei viel Raum ein: Über neun Jahre hinweg wird von Niveaustufe zu Niveaustufe ausgelesen, es dominiert eine Konkurrenz sowohl zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern als auch zwischen den Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf ihre Erfolgsquoten. Selektion fördert auf diese Weise Differenz und Hierarchien. Die Zuschreibungen, die dabei gemacht werden, bleiben meist fürs ganze Leben prägend. Die Erfahrung des Scheiterns bei der Auslese hat eine doppelte Auswirkung. Einerseits werden narzisstische Kränkungen erzeugt, andererseits werden die objektiven Chancen für eine berufliche Integration vermindert. Wo Schulsysteme solche Differenzen hervorbringen, besteht die Gefahr, dass Fächer wie der Textilunterricht auf ihre Funktion als Auffangbecken von Gescheiterten reduziert werden Doch selbst darin bzw. in dessen produktiver Umdeutung liegen auch Chancen: Gegen Ende der obligatorischen Schulzeit, in der Phase der Berufswahl oder des Beginns weiterführender Ausbildungen, kann Textilunterricht zusätzlich zum allgemeinbildenden Inhalt ein spezifisches Angebot für fachlich entsprechend motivierte Jugendliche bieten, zum Beispiel im Bereich von Textildesign über Kostümschneiderei bis zur Textiltechnik. In solchen berufsvorbereitenden Angeboten können Varianten eigener Entscheidungen aufgezeigt und gezielt Qualifikationen für die Berufswahl unterstützt werden.

In der Problematik rund um «richtige» oder «falsche» Schule zeigt sich letztlich, wo sich das Schulsystem zwischen PISA-Vorbereitungskurs auf der einen Seite und dem Streben nach umfassendem Bildungsanspruch auf der andern Seite situiert. Schule ist ein Ort, wo sich Heranwachsende individuell und zugleich als Teil von Gemeinschaft und Gesellschaft entwickeln, wo verschiedenste Grenzen des Herkunftsmilieus reflektiert und überschritten werden. Damit sich Neuorientierungen in Bezug auf Werte, Vorstellungen von Sinn und Nützlichkeit, von Geschlecht und andern gesellschaftlichen und kulturellen Dimensionen individuell entfalten können, braucht es entsprechende Rahmenbedingungen, die im Textilunterricht in besonderer Weise gege-

ben sind und die Anregungen für das gesamte Schulsystem zu geben vermögen: Im Sozialisationsprozess werden die Antriebe, Neues erkennen und schaffen zu wollen, oft verschüttet. Hier kommen die spezifischen pädagogischen Handlungsprobleme besonders deutlich zum Ausdruck und ist professionelles Handeln gefragt. Dies erfordert die habitualisierte Fähigkeit, den Zugang zu den Interessen der Kinder und Jugendlichen zu finden und sie dazu anzuregen, ihre Grenzen überschreiten zu wollen. Besonders deutlich sichtbar wird diese Notwendigkeit, wo es angeblich «schwierige» Kinder zu integrieren und zu motivieren gilt. Hier könnte der Textilunterricht Vorbildcharakter für die Schule überhaupt haben, sei es, indem Strukturen des Textilunterrichts, zum Beispiel dessen Werkstattcharakter, sinngemäss übernommen werden, sei es im Rahmen gemeinsamer Projekte mit interdisziplinärer Zusammenarbeit.
Im Textilunterricht zeigt sich besonders deutlich, wie sich die Möglichkeiten, Grenzen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler voneinander unterscheiden. In andern Fächern ist dies nicht grundsätzlich anders, kommt jedoch angesichts der äusseren Anforderungen weniger deutlich zum Ausdruck. Textillehrerinnen und -lehrer sind darum in besonderer Weise gefordert, die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihr Umfeld zu begreifen. Den daraus sich ergebenden, teils widersprüchlichen Anforderungen kann im Textilunterricht auf vielfältige und differenzierte Weise begegnet werden.

Wo im Textilunterricht Lernenden die Erfahrung vermittelt werden kann, dass die Umgebung konkret gestaltbar ist, auch über das spezifisch «Selbstgemachte» hinaus, kann er vielfältige Anregungen liefern, damit sie sich auch später «noch im Sinne von Homo faber an der Welt und ihrer Dinglichkeit orientieren» (Arendt, S. 209).

7 Schlussbemerkungen

Das vorliegende Ergebnis interdisziplinärer Forschungszusammenarbeit erscheint mitten in einer Zeit des Umbruchs in den Gestaltungsfächern. Die im Kanton Bern, aber auch anderswo in die 1980er Jahre zurückreichenden Reorganisationen mit Zusammenlegungen, Umbenennungen und Neudefinitionen von Teilfächern stellen für die Lehrenden einerseits Chancen, andererseits aber auch verunsichernde Herausforderungen dar. Dies kommt in den Interviews deutlich zum Ausdruck, die dem empirischen Teil der Untersuchung zugrunde liegen. Die Tatsache, dass eine allgemein anerkannte Legitimationsbasis des Fachs nur bruchstückweise vorhanden ist oder immer wieder auf überholte Vorstellungen von Handarbeit und Handwerk reduziert wird, führt vielerorts zu unrealistischen Ansprüchen an die wissenschaftliche Forschung über ein bislang eher marginal zur Kenntnis genommenes Fach. So sahen wir uns etwa im Vorfeld oder im Anschluss an Interviews oder bei der Präsentation erster Ergebnisse wiederholt mit grossen Erwartungen in Bezug auf die unmittelbare Wirksamkeit unserer Studien konfrontiert, die kaum erfüllt werden dürften. Weder kann und will eine Forschungsarbeit das Schulsystem umkrempeln, noch kann sie ein Schulfach reformieren. Doch auch ohne einen solch unmittelbaren, letztlich zweifelhaften Nutzen, der einer Instrumentalisierung von Wissenschaft gleichkäme, sind die Erkenntnisse vielschichtig: Sowohl das fachliche als auch pädagogische Potenzial des Textilunterrichts konnte aufgezeigt werden. Die Resultate können von der Praxis, sei dies im Schulalltag oder in der Politik, an pädagogischen Hochschulen oder beim Verfassen von Lehrplänen, zur Kenntnis genommen und reflektiert werden und das Handeln in den Bereichen leiten, in denen es angemessen ist. Wo und auf welche Weise dies der Fall ist, muss freilich die Praxis entscheiden, aushandeln und erproben. Wir hoffen, mit den «Lesarten eines Schulfachs» substanzielle Anregungen dazu geliefert zu haben, indem wir einigen grundlegenden Fragen nachgegangen sind wie der Bedeutung des Lehrplans im Schulalltag, den Prämissen und Fachmodellen, die den Lehrplänen explizit und implizit zugrunde liegen oder den unterschiedlichen Orientierungs- und Handlungsmustern von Lehrpersonen unter sich verändernden gesellschaftlichen Bedingungen. Wer also konkrete Rezepte für Schule oder Politik erwartet hat, wird von der Lektüre des vorliegenden Buches enttäuscht sein, wer sich auf die Komplexität fachspezifischer Besonderheiten – und auf unterschiedliche Lesarten derselben – eingelassen hat, wird sich vielleicht gefreut, geärgert oder gewundert haben. Mit den unterschiedlichen Blickwinkeln auf den und aus dem Textilunterricht werden auch unterschiedliche Leserinnen und Leser angesprochen. Die Verantwortliche für die Weiterbildung an pädagogischen Hochschulen wird vermutlich ein ande-

res Kapitel interessiert haben als den Koordinator für die Erstellung eines neuen Lehrplans, die erfahrene Lehrerin oder den Studierenden, der sich Hintergrundwissen aneignen will. In jedem Fall freut es uns, wenn wir mit dem vorliegenden Buch unerwartete Einsichten in das vielschichtige und mehrdimensionale Fach ermöglicht, Stereotypien in Frage gestellt, Widersprüchliches aufgespürt und dazu beigetragen haben, dass eigene Handlungsansätze und Lesarten überdacht und weiterentwickelt werden können. Denn bewusstes pädagogisches Handeln braucht Theoriekenntnis und die Fähigkeit, eine Verbindung zwischen analytischem Systematisieren und täglicher Praxis herzustellen.

8 Zwei Autorinnen, ein Buch und vielen Dank

Das vorliegende Buch ist das Ergebnis einer längeren Zusammenarbeit. Wir, eine Fachwissenschafterin und -didaktikerin der Disziplin Textilunterricht sowie eine Soziologin und Historikerin, haben intensive interdisziplinäre Auseinandersetzungen über die Wahl und Interpretation von Materialien und Theorien geführt. In einzelnen Kapiteln sind unsere Schwerpunkte weitgehend erhalten geblieben, andere Kapitel haben wir gemeinsam verfasst. Trotz – oder gerade wegen – intensiver interdisziplinärer Zusammenarbeit zeichnen wir für die Kapitel in nachfolgender Weise als verantwortliche Autorinnen:

– Elisabeth Eichelberger: Kapitel 2 (Historische Ansätze von Fachmodellen) und Kapitel 3 (Sechs Fachmodelle aus den Jahren 1980 bis 2005);
– Elisabeth Eichelberger und Marianne Rychner: Kapitel 4 (Rezeption von Fachmodellen im institutionellen Kontext) und Kapitel 6 (Theorien der Praxis von Textilunterricht);
– Marianne Rychner und Elisabeth Eichelberger: Kapitel 2.2 (Blicke zurück: Zwei Lehrerinnen erinnern sich) und Kapitel 5 (Deutungen aus der Praxis von Textilunterricht).

In diesen Zuständigkeiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten spiegelt sich der Verlauf des mehrjährigen Forschungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Bern: Der erste Teil über die didaktischen Fachmodelle ist von Elisabeth Eichelberger durchgeführt worden. Für den zweiten Teil, bei dem das Führen und Interpretieren von Interviews im Vordergrund stand, ist Marianne Rychner dazu gestossen. Wir hoffen, das auf diese Weise Entstandene sei mehr als die Summe zweier disziplinärer Teilaspekte. Ebenso interdisziplinär wie unsere Zusammenarbeit sind die kritischen Rückmeldungen und Anregungen aus unserem Umfeld, das mit Zwischenergebnissen aller Art konfrontiert wurde. In der Forschungswerkstatt der Pädagogischen Hochschule Bern und in verschiedenen Forschungskolloquien konnten wir verschiedene Zwischenresultate einem kritischen Fachkreis unterbreiten und diskutieren.

Namentlich danken wir Verena Latscha, die das gesamte Manuskript sorgfältig auf sprachliche Unstimmigkeiten hin lektoriert hat. Marianne Herzog, Ueli Jaussi, Chantal Magnin, Franz Müller, Helen Rytz und Simone Suter haben einzelne Teile gegengelesen und kritisch kommentiert. Für die Mitarbeit bei der Aufarbeitung der Fachmodelle, der Darstellung der Umfrageergebnisse,

kritisches Mitdenken sowie die aufwändige und exakte Transkription von insgesamt 20 Gesprächsprotokollen danken wir den Studierenden der Pädagogischen Hochschule Bern Daniela Emmenegger, Sandra Beutler, Miriam Künzli, Nicole Marte, Eva Studer und Annette Wüthrich. Steffen de Sombre hat am Anfang der Projektarbeit mitgewirkt, auch ihm ein herzliches Dankeschön. Ein ganz besonderer Dank gilt den Textillehrerinnen und -lehrern, die sich für Interviews zur Verfügung gestellt und damit die Protokolle Ihrer Ausführungen den kritischen Blicken der Forscherinnen preisgegeben haben. Dies gilt auch für die befragten Lehrplanautorinnen und -autoren und weitere befragte Fachexpertinnen und -experten. Ebenso danken wir für die schriftlichen Rückmeldungen auf einen umfassenden Fragenkatalog an pädagogische Hochschulen und analoge Institutionen aus Deutschland und Österreich, die es ermöglicht haben, textilpädagogische und -didaktische Angebote im ganzen deutschsprachigen Raum vergleichend darzustellen.
Schliesslich danken wir der Pädagogischen Hochschule Bern, welche das Forschungsprojekt unterstützt und auch diese Publikation finanziert hat.

Die Autorinnen

Elisabeth Eichelberger hat zuerst eine Lehrerinnenausbildung absolviert und anschliessend einige Jahre unterrichtet. Mit einem weiteren Ausbildungsabschluss für die Sekundarstufe 2 ist sie als Ausbildnerin für Lehrpersonen im Gestaltungsbereich eingestiegen. Nebst dem Auftrag in Lehre der Grundausbildung hat sie auch Planungs- und Konzeptarbeiten sowie Weiterbildungsaufträge durchgeführt. Mit dem NDS-Abschluss als MAS in Cultural and Gender Studies, ist sie heute als Dozentin der Pädagogischen Hochschule Bern in Lehre und Forschung tätig, erste Forschungsergebnisse liegen mit diesem Buch vor. Die Hauptinteressen im Arbeitsfeld sind die Schnittstellen zwischen Praxis und Theorie sowie deren Akteurinnen und Akteure. Im 2007 ist im Buch von Christin Becker (Hg.) ein Aufsatz über «Material und Geschlecht» erschienen. Darin werden zwei Positionen von Zuschreibungen, wie sie kulturell bedingt sind, einander gegenübergestellt.

Marianne Rychner, Dr. rer. soc. und lic. phil. hist.; nach mehrjähriger Tätigkeit in der öffentlichen Verwaltung (Gesundheitswesen, Finanzkontrolle) 2005 bis 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin im von Elisabeth Eichelberger geleiteten Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Bern «Fachmodelle Textiles Gestalten. Theoriebildung und ihre Rezeption in der Praxis», aus dem das vorliegende Buch hervorgegangen ist. Zurzeit Dozentin an der Hochschule Luzern Wirtschaft und Mitinhaberin eines Forschungsbüros. Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung, Kultur- und Professionssoziologie. Autorin u.a. von: Grenzen der Marktlogik. Die unsichtbare Hand in der ärztlichen Praxis (2006).

Anhang

Literatur

Altmann, Elisabeth; Gruppe, Margot; Mundorff, Anna (1929): *Methodik des Nadelarbeits-Unterrichts.* Leipzig und Berlin: Teubner.

Autorenkollektiv (1967): *Umweltgestaltung als kunstpädagogisches Arbeitsfeld.* Berlin: Verlag Volk und Wissen.

Autorenteam (1988): *Werken ein Fach*. Katalog zur Ausstellung in der Berner Schulwarte. Bern: Zentralstelle für Lehrerfortbildung und Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Arendt, Hannah (2003): *Vita activa*. München. Piper

Barben, Marie-Louise (1988): *Verflixt und zugenäht*. Zürich: Chronos.

Bastian, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung.* Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz: Schott.

Beck, Ulrich (2000): *Die Zukunft von Arbeit und Demokratie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Beyer, Brigitte; Kafka, Heilwig (1974): *Textilarbeit: Kleiden und Wohnen*. Bad Heilbrunn: Klinkhard.

Beyer, Brigitte; Kafka, Heilwig (1977): *Textilarbeit: Didaktische Grundrisse zur Arbeitslehre.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Blankertz, Herwig (1975): *Theorien und Modell der Didaktik*. 1969/7, erw. Auflage. Weinheim und München: Juventa.

Bleckwenn, Ruth (1980): *Textilgestaltung in der Grundschule*. Limburg: Frankonius.

Bourdieu, Pierre (1984): *Die feinen Unterschiede*. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 3. durchgesehene Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (1987): *Sozialer Sinn*. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.

Bönsch, Manfred (1994): *Entdeckendes Lernen*. In: Keck und Sandfuchs (Hrsg.: Wörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Brednicht, Rolf W. (1994): *Grundriss der Volkskunde*. Berlin: Reimer.

Bühler, Caroline (2006): *Die grosse Freiheit*. In: WochenZeitung, Zürich,10.08.2006

Daucher, Hans (1979): *Psychogenetische Erklärungsansätze zum Ästhetikbegriff*. In: Daucher, Hans und Karl-Peter Sprinkart. Ästhetische Erziehung als Wissenschaft. Köln: DuMont.

Dewey, John (1964): *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 1915, 3. Auflage. Braunschweig: Westermann.

Dilthey, Wilhelm (1957): *Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie*. Gesammelte Schriften. Band V. Stuttgart und Göttingen: Teubner/Vandenhoeck & Ruprecht.

Duncker, Ludwig (1994): *Lernen als Kulturaneignung*. Weinheim u.a.: Beltz.

Eichelberger, Elisabeth u.a. (1986): *Handarbeiten – Werken 1*. Gümligen: Zytgloggeverlag.

Eichelberger, Elisabeth. u.a. (1988): *Handarbeiten – Werken 2*. Gümligen: Zytgloggeverlag.

Eichelberger, Elisabeth (2003): *Drei Berichte über die Fachgruppenlehrkräfte mit gestalterischem Grundauftrag im Kanton Bern*. Bern: ILLB Spiez und ERZ Bern.

Eicher, Joanne B. (1992): *Dress and Gender*: Making and Meaning. New York Oxford: Berg.

Ellwanger, Karen (1991): *Blinde Flecken in der Bekleidungsforschung?* In: Fächergruppe Designwissenschaft (Hg): Lebens-Formen. Berlin: HdK-Materialien, Schriftenreihe der Hochschule der Künste.

Erikson, Erik H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp

Fend, Helmut (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3.Auflage. Opladen: Leske und Budrich.

Freud, Sigmund (1910): *Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens I*. Über einen besonderen Typus der Objektwahl beim Manne, S. 66 bis 77, zit. Nach GW VIII. In: Gesammelte Werke Band VIII, Frankfurt a. M. 1999. Fischer Taschenbuchverlag.

Gadamer, Hans-Georg: (1983): *Lob der Theorie*. Frankfurt a. M.:Suhrkamp.

Garz, Detlef (2006): *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart*. 3. erweiterte Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Gaugele, Elke (2005): *Drags, Garçones und Samtgranaten*. Mode als Medium der Gender(de)konstruktion. In: Mentges, Gabriele (Hg.): Kulturanthropologie des Textilen, S. 305 bis 319. Bamberg: edition ebersbach.

Gudjons, Herbert (1997): *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heidrich, Hermann (2001): *Von der Ästhetik zur Kontextualität*: Sachkulturforschung. In: Göttsch, Silke; Lehmann, Albrecht (Hg.): Methoden der Volkskunde. Berlin: Reiner.

Hentig von, Hartmut (1969): *«Allgemeine Lernziele»*. In: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Deutscher Bildungsrat, Band 12.

Herbart, Johann Friedrich (1965): *Allgemeine* Pädagogik, aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Pädagogische Schriften, Band 2. Hrsg. Walter Asums. Düsseldorf und München: Küpper, vorm. Bondi.

Herzog, Marianne (1981): *Prozesse der Enkulturation und Personalisation durch Textilgestaltung im Bereich der Schule*. Anthropologisch-psychologische Grundlagen und fachdidaktische Konsequenzen. Dortmund: Selbstverlag.

Herzog, Marianne (1988): *Textilunterricht: Pädagogisch-didaktische Grundlegung und Unterrichtsmodelle für Gymnasium und Realschule*. Baltmannsweiler: Schneider.

Herzog, Marianne (1989; 1999): *Mehrperspektivität in der fachdidaktischen Theoriebildung.* In: Lernhilfen für den Textilunterricht 1/89, 1/99. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Herzog, Marianne; Royl Wolfgang (1992): *Textilunterricht in europäischen Dimensionen*. Kulturelle Bildung im Europa der Regionen. Baltmannsweiler: Schneider.

Herzog, Marianne (2000): *Fachdidaktik als Integrationsdisziplin mit eigenem Forschungsinteresse.* In: Rusch: Der Faden der Ariadne, S. 64–77. Baltmannsweiler: Schneider.

Herzog, Marianne (2003): *Mehrperspektivischer Textilunterricht in der Primarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hildebrand, Werner (1987): *Homo ludens*. In: Am Anfang war das Spiel. Freiburg (CH): Universität.

Hiller, Gotthilf Gerhard; Popp, Walter (1994*): Unterricht als produktive Irritation – oder: Zur Aktualität des mehrperspektivischen Unterrichts*. In: Duncker, Ludwig; Popp, Walter: Kind und Sache: Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim und München: Juventa.

Honegger, Claudia; Heintz, Bettina (1981): *Listen der Ohnmacht*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.

Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1944 und 2003): *Dialektik der Aufklärung.* New York und Frankfurt a. M: Fischer.

Immenroth, Lydia (1970): *Textilwerken: Eine historisch-genetische Darstellung.* Wuppertal, Ratingen und Kastellaun: Henn.

Immenroth, Lydia; Herzog, Marianne (1981): *Pädagogische und didaktische Leitgedanken zu einem ästhetisch-kulturell bildenden Textilunterricht in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.

Immenroth, Lydia; Herzog, Marianne (1982.): *Dortmunder Reihe*. Didaktische Materialien für den Textilunterricht. Schalksmühle: Schneider.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2002): *Didaktische Modelle*. 5. völlig überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Jeggle, Utz (1983): *Vom Umgang mit Sachen*: Zur Kulturgeschichte des Dinggebrauchs. Regensburg: Regensburger Schriften zur Volkskunde.

Jessen, Paul (1902): *Die Handfertigkeit*. In: Kunsterziehung; Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig: Pädagogischer Verlag.

Joris, Elisabeth; Witzig Heidi (1992): *Brave Frauen, aufmüpfige Weiber*. Zürich: Chronos.

Kafka, Franz (1903): *Über das Schreiben*. In: Heller, Erich und Beug, Joachim (Hrsg.) (1983): Dichter über ihre Dichtungen. Frankfurt a. M.: Fischer.

Kaunisaho, Kaarina (2006): *Integration von fremdsprachigen Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Schule in Finnland*. In: Tanner, Albert et. al. (Hrsg.): Heterogenität

und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo.

Kamper, Dietmar (1999): *Stoff, Wirklichkeit, Gewebe des Lebens*, S. 75–80. In Nixdorff, Heide (Hg): Das textile Medium als Phänomen der Grenze – Begrenzung – Entgrenzung, Berlin: Reimer.

Kämpf-Jansen, Helga (2002): *Ästhetische Forschung*: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Köln: Salon.

Kerschensteiner, Georg (1926): *Theorie der Bildung*. Leipzig und Berlin: Teubner Verlag.

Kerschensteiner, Georg (1961): *Begriff der Arbeitsschule*, in J. Dolch. München, Düsseldorf und Stuttgart: Oldenburg, Teubner.

Klafki, Wolfgang (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1985): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.

Klafki, Wolfgang (1993, 1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Kohlhoff-Kahl, Iris (2004): *Einführung in die Textildidaktik*. Donauwörth: Auer.

Köller, Ingrid (2000): *Textilunterricht und Textile Sachkultur*: Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt. Oldenburg: Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum.

Kösel, Edmund (1997): *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. 3. Auflage. Elztal-Dallau: Laub.

Kruber, Klaus-Peter; Mosenthin, Gertrud; Royl, Wolfgang (1986): *Kleiden und Wohnen*: Gestaltung der engeren Umwelt 5. Baltmannsweiler: Schneider.

Langermann, Johannes (1963): *Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichtenschen Grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt*. 1911/3. Auflage, hrsg. von Erich Beschel. Berlin: Carl Marhold.

Lerch-Renn, Heidi (1985): *Stoffobjekte*. Köln: Richter.

Lischka, Gerhard Johann (Hrsg.) (2002): *Mode – Kult*, S. 7 bis 13. In: ders. Mode – Kult, Köln: Wienand.

Lippe, Rudolf zur (1987): *Sinnenbewusstsein*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Löhrer, Ursula (1979): *Textilgestaltung: Sekundarstufe I*. Limburg: Frankonius.

Löhrer, Ursula (1980): *Textilgestaltung: Sekundarstufe I*, Teil 2. Limburg: Frankonius.

Löhrer, Ursula (1983): *Textilgestaltung: Sekundarstufe I*, Teil 3. Limburg: Frankonius.

Luhmann, Niklas (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. 1. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp.

Magnin, Chantal (2002): *Der Alleinernährer. Eine Rekonstruktion der Ordnung der Geschlechter im Kontext der sozialpolitischen Diskussion von 1945 bis 1960 in der Schweiz*, in: Hans-Jörg Gilomen, Sebastian Guex, Brigitte Studer (Hrsg.): Von der

Barmherzigkeit zur Sozialversicherung. Umbrüche und Kontinuitäten vom Spätmittelalter bis zum 20. Jahrhundert. Zürich: Chronos.

Mann, Thomas (1954):*Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*. Der Memoiren erster Teil. Frankfurt a. M.: Fischer.

Meyer, Hilbert (1994): *Unterrichtsmethoden I*, Theorieband. Frankfurt: Cornelsen Scriptor.

Mesmer Beatrix (1988): *Ausgeklammert – Eingeklammert*: Frauen und Frauenorganisationen in der Schweiz des 19. Jahrhunderts. Basel: Helbling und Lichtenhahn

Mosenthin, Gertrud; Royl, Wolfgang (1982): *Kleiden und Wohnen*: Gestaltung der engeren Umwelt 1. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Mörsch, Carmen (2005): *Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht.* In: Elisabeth Gaus und Regine Mätzler (Hrsg.): Technisches und Textiles Gestalten. Fachdiskurs und Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzianum.

Neisemeier, Anja (2005): *Der fragmentierte Körper*. In: Schütz, Norbert; Blohm, Manfred (Hrsg.): Die Kunst, der Körper, das Textile. Köln: Salon.

Nickel, Rainer (1982): *Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Nixdorff, Heide; Müller, Heidi (1983): *Weisse Westen - Rote Roben*. Berlin: Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz.

Nixdorff, Heide (1992): *Die Hülle und das Ich. Funktion und Bedeutung von Kleidung*, S. 179-186. In: Lerche-Renn, Heidi (Hrsg.): Kleid und Menschenbild. Köln: Claus Richter.

Oevermann, Ulrich (1983): *Kann Arbeitsleistung weiterhin als basales Kriterium der Verteilungsgerechtigkeit dienen?* Frankfurt a. M.: www.agoh.de.

Oevermann, Ulrich (1996): *Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns*. In: Combe, Arno; Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 70–182.

Oevermann, Ulrich (2000) *Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis*. In: Kraimer, Klaus (Hg).: Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. S. 58–156.

Oevermann, Ulrich (2002): *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*, Frankfurt a. M.: Publiziert als download auf der homepage des Instituts für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung www.ihsk.de.

Ohlsen, Ingrid; Littmann, Birgit (2001): *Vom Anfang und Ende eines Frauenberufs*. Zürich: Pestalozzianum.

Osterwalder, Fritz (1995): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption*. Weinheim und Basel: Beltz.

Osterwalder, Fritz (1996): *Pestalozzi – ein pädagogischer Kult*. Weinheim und Basel: Beltz.

Oswald, Paul (1980): *Erziehen? – heute?* Prinzipien verantwortlicher Erziehung. Kastellaun: Richarz.

Otto, Gunter (1976): *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig: Westermann.

Pestalozzi, J. H.: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, in Ders.: Auswahl aus seinen Schriften, Bd. 3, Bern / Stuttgart 1979, S. 51 (Zitiert nach: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung. Herausgegeben von Von Barbara Rendtorff, Vera Moser, Sigrid, Karin Amos, Wiesbaden, VS-Verlag 1999, S. 46

Pusch, Luise (1984): *Das Deutsch als Männersprache*. Frankfurt: Suhrkamp.

Prengel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.

Reich, Kersten (2000): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. 3. überarbeitete Auflage. Neuwied: Luchterhand.

Reichwein, Adolf (1951): *Schaffendes Schulvolk*. Stuttgart/Berlin 1939/Braunschweig u.a.: Westermann.

Rohr, Ruth; Schneider, Mina (1984): *Ziele und Methoden im textilen Handarbeiten/Werken*. Kursleiterinnenhandbuch. Bern: Zentralstelle für Lehrerfortbildung.

Roth, Heinrich (1971*): Pädagogische Anthropologie*. Bildsamkeit und Bestimmung, 1. Band. Hannover: Schroedel.

Roth, Heinrich (1976): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.

Royl, Wolfgang (1989): *Die kulturpädagogische Zentrierung des Textilunterrichts*. In: Mosenthin, Gertrud (Hrsg.): Textilunterricht und kulturelle Bildung. 6. Band. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider.

Rutschky, Kurt (1991): *Unecht, zwecklos, albern*. Über Mode als Medium weiblicher Identitätsbildung. In: Merkur. 45. Jg., S. 812–825. Stuttgart: Klett-Cotta.

Sandtner, Hilda (1973): *Schöpferische Textilarbeit*. Donauwörth: Auer.

Schad, Wolfgang (1999): *Zur Anthropologie der Bekleidung*. Der Mensch vor und nach der Geburt, S. 59–74, S. 67. In: Nixdorff, Heide (Hg.) Das textile Medium als Phänomen der Grenze – Begrenzung – Entgrenzung. Berlin: Reimer.

Schmidt, Doris(1984): *Einführung in die Textildidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider.

Schulz, Wolfgang (1997): *Ästhetische Bildung*. Beschreibung einer Aufgabe. (Hrsg.): Gunter Otto; Gerda Luscher-Schulz. Weinheim und Basel: Beltz.

Schulze, Gerhard (1992): *Die Erlebnisgesellschaft*. Kultursoziologie der Gegenwart. Frankfurt und New York: Campus.

Schmuckli, Lisa (2001): *Hautnah: Körperbilder – Körpergeschichten*. Philosophische Zugänge zur Metamorphose des Körpers. Königstein/Taunus: Helmer.

Schwietring, Thomas (2004): *Menschen und ihre Sachen*. http://www.uni-kassel.de/schwietr/forschung/dingehtm; 22.02.2005

Selle, Gert (1988): *Gebrauch der Sinne*. Eine kuturpädagogische Praxis. Reinbek: Rowohlt.

Sommerfeld, Dietlind (1978): *Textiles Werken*: Didaktische Grundrisse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stiller, Edwin (1997): *Dialogische Fachdidaktik und Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.

Simmel, Georg (1983): *Zur Psychologie der Mode*. Soziologische Studie, S. 131–139. In: Georg Simmel. Schriften zur Soziologie. Eine Auswahl. Herausgegeben und eingeleitet von Heinz-Jürgen Dahme und Otthein Rammstedt, Frankfurt: Suhrkamp.

Strässer-Panny, Inge (1996): *Wider die Enthauptung der Hand*. Hermeneutische Textildidaktik zwischen konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Pädagogik. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.

Streckeisen, Ursula; Hänzi, Denis; Hungerbühler, Andrea (2007): *Fördern und Auslesen*. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: VS-Verlag.

Suter, Elsa (1956): *Volksschule/Arbeitsschule*. Ursprung und Entfaltung des Schulwesens der mittleren und nördlichen Schweiz. Baden (CH): Gyr - Verlag.

Taeuber-Arp, Sophie (1927): *Zeichnen für textile Berufe*. Zürich: Schul- und Bureaumaterialverwaltung.

Thiel Erika (1980): *Geschichte des Kostüms*. Die europäische Mode von den Anfängen bis zur Gegenwart. Berlin: Henschelverlag.

Vallentin, Gabriele (2001): *Ästhetische Bildung in der «Postmoderne»*: Didaktische Grundlage eines sinnbewussten Textilunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.

Wagenschein, Martin (1982): *Verstehen lehren*: Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. Weinheim u.a.: Beltz.

Watzlawick, Paul (1976): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit?* München und Zürich: Piper.

Weber, Max (1988): *Die 'Objektivität' sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*. In: Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 19. Band, 1904. Abgedruckt in: Weber Max: Gesammelte Werke zur Wissenschaftslehre, 7. Auflage. Tübingen: Mohr.

Weber-Kellermann, Ingeborg (1985): *Landleben im 19. Jahrhundert*. München: C.H.: Beck.

Weber, Paul (1986): *Schuhe - Drei Jahrtausende in Bildern*. Aarau und Stuttgart: Haupt.

Welsch, Wolfgang (1995): *Ästhetisches Denken*. 4. Auflage. Stuttgart: Reclam Verlag.

Welsch, Wolfgang (1996): *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart: Reclam Verlag.

Weniger, Erich (1952): *Didaktik als Bildungslehre*. Band 1: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim und Berlin: Beltz.

Wernet, Andreas (2000): *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*, in: Bohnsack et al. (Hg.): Qualitative Sozialforschung 11. Opladen: Leske&Budrich.

Zechlin, Ruth (1950): *Werkbuch für Mädchen*. Ravensburg: Maier.

Volksschullehrpläne:

Volksschullehrplan 1983. Bern 1982.

Volksschullehrplan 1995. Bern 1994.

Lehrplan für Handarbeitslehrerinnenseminarien:

Metzger, Christoph (1981): *Textiles Werken*. Vorschlag zu einem Lehrplan für Handarbeitslehrerinnen. 1981.

Fachzeitschriften:

Becker, Christian (2005): *Bildungsziel*: Kompetente Alltagsakteure: Textile Sachkultur als Basis schulischer Kompetenzentwicklung. In: …textil… Wissenschaft, Forschung, Unterricht, Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Berzel, Konrad (1994): *Umweltschutz in der Textilausbildung*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Beyer, Brigitte (1994): *Bekleidung – Verbraucherverhalten und Umwelterziehung*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Danner, Helmut (1986): *Zur Aktualität von «Bildung»*. Kriterien, Probleme und Fragen zu einer Bildungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3.

Deutsches Schuhmuseum (1980) Katalog Heft 6, Offenbach, *Formen des Schuhwerks*. In: Herzog/Steffen,1988.

Div. (1989): *Schulpraxis*, Zeitschrift des Bernischen Lehrervereins. Dezember 1989

Herzog, Marianne (1983): *Der Bildungsauftrag des Textilunterrichts im allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulwesen*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Herzog, Marianne (1985): *Zur kulturpädagogischen Aufgabe des Lehrers*. In Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider

Herzog, Marianne (1987): *Kulturorientierung im Textilunterricht unter dem besonderen Aspekt von Lehrerpersönlichkeit*, Sachanspruch und Schülergemässheit. Textilarbeit und Unterricht, Heft 3.Baltmannsweiler: Schneider

Immenroth, Lydia (1971): *Neue Wege in der Textilarbeit*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Immenroth, Lydia (1982): *Textil: Eine Kulturgeschichte*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Immenroth Lydia/Herzog, Marianne (1985): *Pädagogische und didaktische Leitgedanken zu einem ästhetischen-kulturell bildenden Textilunterricht in der Grundschule*. In Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Kässer, Heide (1992): *Zur Frage der didaktischen Umsetzung technologischer Entwicklung in den Textilunterricht*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Köller, Ingrid (1997): *Textildidaktik als Didaktik textiler Sachkultur*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Lerch-Renn, Heidi (1993): *Sachstruktur-Fachstruktur*. Ein Beitrag zum Curriculum Textilgestaltung. In Textilarbeit und Unterricht, Heft 3. Baltmannsweiler: Schneider.

Meinken, Ursula (1971): *Das Gefühl existentiellen Unverständnisses*. In Textilarbeit und Unterricht, Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Mosenthin, Gertrud (1971): *Zu Fragen einer Curriculum-Entwicklung im Fach Textiles-Gestalten*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 4. Baltmannsweiler: Schneider.

Mosenthin, Gertrud (1973): *Der Lernbereich «Wohnen» in Zusammenhang einer Neu-orientierung des Fachs*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 4. Baltmannsweiler: Schneider.

Mosenthin, Gertrud (1984): *Verbrauchererziehung oder Kulturelle Bildung*. Ein Beitrag zur Fachdiskussion über Bildungsauftrag und Bildungsinhalte eines zeitgerechten Textilunterrichts. In Textilarbeit und Unterricht, Heft 3. Baltmannsweiler: Schneider.

Royl, Wolfgang (1982): *Didaktische Perspektiven für den Textilunterricht*. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 1. Baltmannsweiler: Schneider.

Schmidt, Eva (1992): Arbeitskreis: Umwelterziehung im Textilunterricht. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 2. Baltmannsweiler: Schneider.

Schirlbauer, Alfred (1981): Gegenstandsbegriff und Lehrer-Schüler-Relation: Ein Plädoyer für eine fachlich-genetische Lehrerausbildung. In Pädagogik, Heft1. Münster.

Schütz, Norbert (2002): Erkundungen im ästhetischen Niemandsland. Vom Textilen in der Förderung und Therapie. In: …textil… Wissenschaft, Forschung, Unterricht, Heft 4. Baltmannsweiler: Schneider.

Abbildungsverzeichnis

Grafik 1: Zusammenhänge der Gestaltungsprobleme, Autorenkollektiv 1967, zitiert nach Mosenthin 1971, S. 103
Grafik 2: Mehrkomponentenmodell für den Unterricht «Textiles Gestalten» nach Mosenthin und Royl 1982, S. 37
Grafik 3: Struktur nach Beyer und Kafka 1977, S. 30
Grafik 4: «Textilien begegnen uns als» Bleckwenn 1980, S. 13
Grafik 5: Leitlinien der kulturorientierten Bildung nach Herzog 1988, S. 4
Grafik 6: Verhältnis von Mensch und Kultur nach Herzog 1988, S. 7
Grafik 7: Der sach- und bildungsstrukturelle Zusammenhang nach Herzog 1988, S. 13
Grafik 8: Lernbereiche der Sachkultur nach Becker 2005, S. 12

ISBN 978-3-943652-43-7
ISSN 2629-7612

Institut für Materielle Kultur