

**Weiter im Fach.**

**V 3**

**Textiles Gestalten erkenntnis- und  
lernendenorientiert  
unterrichten**

# **Weiter im Fach. Textiles Gestalten erkenntnis- und lernendenorientiert unterrichten**

Elisabeth Eichelberger (Hg.)

An dieser Publikation haben Birgit de Boer und Nicole Schumacher mitgearbeitet.

Die Publikation basiert auf den Ergebnissen eines Entwicklungsprojektes der Pädagogischen Hochschule Bern unter dem Titel «Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche».

Band 40 der Schriftenreihe *Studien zur Materiellen Kultur*  
Universität Oldenburg

2. Auflage online  
(1. Auflage 2014 Schneider Verlag Hohengehren)  
ISBN: 978-3-943652-42-0  
ISSN: 2629-7612

Lektorat: Anke Beyer  
Korrektorat: Hannelore Heuer  
Gestaltung und Satz: Büro 146.  
Valentin Hindermann, Madeleine Stahel, Maïke Hamacher  
Umschlaggestaltung: Dalila Maganinho, Joosten Mueller [Interdisziplinäres Designlabor GbR]

Herstellung  
Elisabeth Eichelberger, Pädagogische Hochschule Bern

Gestaltung  
Kaspar Mühlemann, Weinfelden

© 2021 Herausgeberin, Text und Abbildungen soweit nicht anders angegeben bei der Autorin

Die Herausgeberin hat sich bemüht, alle Inhaber von Urheberrechten ausfindig zu machen.  
Sollten dabei Fehler oder Auslassungen unterlaufen sein, wenden Sie sich bitte an den Verlag.

Dank

Die Pädagogische Hochschule Bern hat das Entwicklungsprojekt «Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche» finanziert.

LEBE Bern, Kommission für Gestaltung (Anna Küffer-Fonds) und Stufenkonferenz Sekundarstufe 1 sowie LCH FK TW (Johannes-Schärer-Fonds) haben ermöglicht, dass die Buchgestaltung, ausgeführt von Madeleine Stahel, finanziert werden konnte.

Bernina Schweiz und Bernina Pulfer AG Bern haben den Druck der Publikation (1. Auflage) ermöglicht.

**PHBern**

Pädagogische Hochschule



**LCH**  
Dachverband  
Schweizer  
Lehrerinnen  
und Lehrer

**BERNINA**  
BERNINA NÄHCENTER AG

**PULFER**

BERN-HIRSCHENGRABEN 6  
Telefon 031 381 22 20

## Einleitung

Textiles Gestalten ist ein Schulfach, das dem Wandel gesellschaftlicher Ansprüche an Bildung ausgesetzt ist. Seine Positionierung im Fächerkanon der Schule und damit seine Legitimation stehen (nicht zuletzt bei politischen Entscheidungen) immer wieder zur Debatte. Hinter dieser Publikation steckt das Anliegen, durch eine Neuausrichtung des Lernens im Textilunterricht das Ansehen des Faches zu stärken und seinen Platz im Fächerkanon zu festigen.

Traditioneller Textilunterricht ist eher einseitig orientiert und betont die Herstellung von textilen Dingen und damit die Vermittlung von Faktenwissen. Im Zentrum dieses Unterrichts stehen Material- und Verfahrenkenntnisse. Gestaltungstheorien und anderen gedanklichen Entwicklungen und Entdeckungen der Disziplin sowie der Bedeutung der Dingwelt wird kaum Beachtung geschenkt.

Das Fach birgt jedoch aufgrund der vielfältigen Beziehungen, in denen das textile Ding steht, ein enormes Potenzial für erkenntnis- und lernendenorientierten Unterricht.

So interessiert mich  
das mehr!

... lautet der Kommentar einer Schülerin zu einer Unterrichtsstunde Textiles Gestalten, die in dem Projekt, das dieser Publikation zugrunde liegt, entwickelt und umgesetzt wurde. Mit den hier vorliegenden Ergebnissen ist die Herausforderung verbunden, den Blick künftig vermehrt auf die bisher vernachlässigten Aspekte zu richten, dem Lernen im Fach neue Inhalte und Formen zu geben, so dass der Unterricht mehrschichtiger und vielseitiger wird. Den Lernenden sollen Kompetenzen vermittelt und neue Perspektiven für ihr Handeln eröffnet werden. Ein solcher Unterricht setzt ein Neudenken und Überprüfen der bisherigen Unterrichtsinhalte voraus. In diesem Buch wird aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet, was dabei mitgedacht werden muss.

An der Pädagogischen Hochschule in Bern wurden seit der Tertiarisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zwei Projekte in Zusammenhang mit Textilem Gestalten durchgeführt. Nachdem in einem ersten Forschungsprojekt die Geschichte des Faches aufgearbeitet und das Fachverständnis diskutiert worden war und dessen Ergebnisse in «*Textilunterricht. Lesarten eines Schulfaches*» (2008) vorlagen, sollten die gewonnenen Erkenntnisse in die Praxis getragen werden.

Dieser Herausforderung hat sich das Entwicklungsprojekt «Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche», auf dem diese Publikation basiert, gestellt. Die Ergebnisse des Projekts sind entstanden im Zusammenspiel von:

- viel Erfahrungswissen
- Fachdidaktiktheorien
- fachwissenschaftlichen Theorien
- rund 220 Lernenden, die mehr oder weniger motiviert sind, den Unterricht zu besuchen
- 11 engagierten Lehrpersonen, die grundsätzlich ja sagen zu Fachentwicklung
- einem Ausbilderinnenteam, das motiviert ist, diskursiv mitzudenken.

Für die elf am Projekt beteiligten Lehrerinnen bedeutete die Teilnahme zwei Jahre tiefgreifender Auseinandersetzung mit dem Fach, aber auch den Vorstellungen der Lernenden sowie intensiver Zusammenarbeit mit den Projektbeteiligten der PH Bern.

Zuerst wurden in Schulungsblöcken einerseits fachwissenschaftliche Inhalte zum Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung und andererseits fachdidaktische Anregungen vermittelt.

In der darauf folgenden Planungsphase bereiteten die Lehrpersonen die Inputs für eine Unterrichtseinheit auf. Die Unterrichtskonzepte wurden in Kleingruppen oder Teams entwickelt und in der ganzen Gruppe reflektiert und diskutiert. Die Entscheidung für das Unterrichtskonzept lag bei den einzelnen Lehrpersonen. Jede von ihnen hatte dabei sowohl Ideen der Projektzielsetzung aufzunehmen als auch die Situation der Schulen und der Klasse zu berücksichtigen, für die sie den Unterricht konzipierte. Die so entstandenen Unterrichtseinheiten wurden anschliessend über sechs bis zehn Wochen mit einer Schulklasse erprobt.

Auf diese Weise sind folgende Themen bearbeitet und als Unterrichtseinheiten konzipiert worden:

- Marken als Orientierung: Markige Kleiderstile; Meine Marken – meine Identitäten; Wer – ich und du / Wir und ihr / Sie und er – bung; Marke Schule (Frühling 2010)
- Körper und Geschlecht: Körper und Kleid als Botschaft oder Ich bin Ich; Rockige Körperhüllen; «Rock»ige Bekleidung; Gleich und doch stets anders; Unisex (Frühling 2010)
- Ich und die anderen: Der uniformierte Körper; ICH und GAGA!?!; Ich und die

anderen – das sind WIR; Sich mit fremden Federn schmücken; Kluge Köpfe schmücken sich; Damit haben wir nichts am Hut (Frühling 2011)

Jede Unterrichtseinheit wurde von den Lehrpersonen auf vielfältige Weise festgehalten: Alle Arbeitsblätter, Lernergebnisse und Übungen wurden gesammelt, so sind umfangreiche Daten für die Projektauswertungen erfasst worden: Journals der Lehrerinnen zwecks Sicherung der Schulungsinputs, Grob- und Verlaufsplanungen zu den Unterrichtseinheiten, Planungsreflexionen und Kurzberichte der Lehrerinnen nach jeder Unterrichtsstunde, Evaluationsmaterialien, Beobachtungsprotokolle aus dem Unterricht sowie Befragungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Form von ausgefüllten Fragebögen.

Die Anlage des Projekts spiegelt sich auch in der Publikationsidee wider: In den nachfolgenden Kapiteln wird von den Projektbeobachtungen, neuen Erfahrungen, dem neuen Wissen und Können berichtet. Die einzelnen Unterrichtseinheiten werden nicht als Ganzes vorgestellt, sondern erscheinen in ihren Facetten und Details ausschnittsweise in den einzelnen Kapiteln, um die abgeleiteten Ergebnisse und Schlüsse zu dokumentieren. Dabei werden die Perspektiven immer wieder gewechselt und die Aussagen und Kommentare der verschiedenen Akteure und Akteurinnen einbezogen. Mal haben die Lernenden, dann die Lehrenden das Wort. Die Beobachtungen, Erfahrungen und Einschätzungen der Lernenden sind in den Texten so eingefügt, dass die Stimmen der beteiligten Jugendlichen in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit zum Ausdruck kommen. Die Lehrenden bringen sich mit ihren Planungsarbeiten, Auftragserteilungen und ihren Reflexionen ein.

Um die Stimmen der verschiedenen Akteure auseinanderzuhalten, haben sie verschiedene Farben und Schriften erhalten:

Lernende

Lehrende

---

## Aufträge

---

**DER FIKTIVE ZAUN-BEOBACHTER** Kommentare oder Fragen aus der Sicht von nicht Beteiligten sind Teil des Schulalltages. Daher mischen sich zu den Stimmen der aktiv im Projekt Beteiligten Bemerkungen fiktiver Zaunbeobachtender, die in Form von eingeschobenen Textkästen visualisiert sind.

Ihre Äusserungen sind mal kritisch-negativ, mal kritisch-positiv, mal ironisch, dann wiederum eher traditionell. Illustriert wird der Text durch Arbeitsblätter, Unterrichtsprotokolle und Prozessergebnisse aus den Unterrichtseinheiten der Interventionszeit.

Neben ihrer Funktion als Zusammenfassung der Projektergebnisse ermöglicht diese komplexe Anlage, dass unterschiedliche Ideen, Meinungen und Haltungen aufeinandertreffen, die im Kontext von Unterricht Realität sind.

Die Publikation versteht sich als Angebot für Lehrende und Ausbilderinnen des Faches Textiles Gestalten, die ihren Unterricht kritisch hinterfragen und Anregungen und Erkenntnisse für die eigene Unterrichtspraxis gewinnen wollen.

Der Aufbau und die Inhalte der Publikation gestalten sich wie folgt:

### **Vorstellungen von Lernen**

In der öffentlichen Diskussion werden verschiedenste Meinungen und Ansichten vertreten, was <Lernen> meint, wie es gelingen kann und in welchem Verhältnis es zum <Lehren> steht. In diesem Kapitel werden die wesentlichen Punkte, die in aktuellen Lerntheorien und aus den Daten der Intervention über ein aktuelles Verständnis von Lernen im Textilunterricht herausgearbeitet wurden, erläutert.

### **Der Lernprozess im Fach Textiles Gestalten**

Anhand der Dokumentationen der Unterrichtseinheiten konnten vier Phasen des Lernens im Textilunterricht unterschieden werden. In diesem Kapitel werden diese Phasen des Lernprozesses beschrieben, und es wird aufgezeigt, wie Kontexte, textile Dinge, Fachthemen und die Lebenswelten Lernender im Lernprozess zusammenwirken. Darüber hinaus wird die Funktion

der Reflexion des Unterrichts verdeutlicht und die Rollen vorgestellt, in denen Lernende im Textilunterricht tätig sein können.

### **Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche**

In diesem Kapitel wird der Blick auf die Fachinhalte gerichtet. Am Beispiel des Themenfeldes der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung wird beschrieben, wie Fachthemen kontextualisiert werden können, so dass Lernen, wie es in Kapitel zwei beschrieben wird, möglich ist. Es wird gezeigt, dass das Themenfeld sowohl nahe an der Lebenswelt der Jugendlichen als auch sozial und kulturell bedeutsam ist. Beispiele aus den im Projekt entwickelten Unterrichtsreihen illustrieren, wie eine mögliche Umsetzung im Unterricht aussehen kann. Aus gesellschaftlicher wie individueller Perspektive werden Themen wie Schönheit, Marken oder Konsum für den Unterricht herausgearbeitet.

### **Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden**

Die Vorstellungen der Lernenden vom Fach und ihre Erwartungen an Lernangebote sind wichtige Bedingungen für den Unterricht. Wesentlich bestimmt wird der Unterricht auch von den Vorstellungen der Lehrenden.

In diesem Kapitel werden zum einen Lernendenvorstellungen und ihre Reaktionen auf neue Unterrichtsinhalte und neues Unterrichtsvorgehen aufgezeigt. Zum anderen wird beschrieben, wie sich die Rolle der Lehrperson in einem erkenntnis- und lernendenorientierten Textilunterricht ändert und welchen Aufgaben und Herausforderungen Lehrende in einem solchen Unterricht gegenüberstehen. Aus den Unterrichtsdokumentationen konnten vier Varianten von Unterricht abgeleitet werden, die durch die unterschiedlichen Vorstellungen der Lehrenden vom Fach selbst, vom Lernen im Fach und von ihrer Rolle dabei bestimmt sind.

### **Textiles Gestalten unterrichten**

Das Vermitteln und der Aufbau von kulturtheoretischem Hintergrundwissen, wie es in dieser Publikation eingeführt wird, sind im Fach Textiles Gestalten noch nicht selbstverständlich. In diesem Kapitel geht es darum, welche Methoden beim Unterrichten zum Einsatz kommen, mit welcher Zielsetzung Sozial- und Gesprächsformen Anwendung finden und wie Kontexte in den Unterricht einbezogen werden können. Es wird auch herausgearbeitet, wie es gelingen kann, die Lebenswelten Lernender im Unterricht so

zu integrieren, dass sie einerseits persönlich angesprochen sind und andererseits ihr Alltagswissen in ein bewussteres Handlungswissen und -können geführt wird. Darüber hinaus wird angeregt, den Unterricht nach innen wie nach aussen dem öffentlichen Raum zu öffnen. Und schliesslich werden Möglichkeiten der Auswertung, Reflexion und Beurteilung des Unterrichts besprochen.

Die zentralen Aussagen aller Kapitel sind Ergebnis der Projektarbeit. Die Arbeitsblätter der Lernenden sind nicht korrigiert oder sonstwie verändert worden.

Das Unterrichtsfach wird in der Folge sowohl mit der schweizerischen (Textiles Gestalten) als auch der deutschen (Textilunterricht) Fachbezeichnung benannt.





11	<b>1 Vorstellungen von Lernen</b>
12	<b>1.1 Ziele beim Lernen</b>
12	1.1.1 Konvergentes Lernen im Textilunterricht
13	1.1.2 Divergentes Lernen im Textilunterricht
18	<b>1.2 Lernen als konstruktiver Prozess</b>
18	1.2.1 Konstruktion
18	1.2.2 Rekonstruktion
18	1.2.3 Dekonstruktion
25	<b>2 Der Lernprozess im Fach Textiles Gestalten</b>
25	<b>2.1 Faktenwissen und Bedeutungswissen</b>
27	<b>2.2 Begriffliches und textilpraktisches Erschliessen</b>
29	<b>2.3 Generierung von Wissen und Können</b>
30	2.3.1 Alltagswissen und -können
31	2.3.2 Ergänzungswissen und -können
32	2.3.3 Deutungswissen und -können
33	2.3.4 Handlungswissen und -können
33	2.3.5 Orte des Lernens
35	<b>2.4 Die Bedeutung einzelner Elemente im Lernprozess</b>
35	2.4.2 Textiles Ding
39	2.4.3 Kontexte
41	2.4.4 Lebenswelten Lernender
43	<b>2.5 Reflexion des Unterrichts</b>
44	<b>2.6 Die Rollen Lernender im Lernprozess</b>
44	2.6.1 Forschende, Wahrnehmende, Erkundende
44	2.6.2 Entwickelnde
44	2.6.3 Produzierende
44	2.6.4 Konsumierende
44	2.6.5 Rezipierende, Benutzende
47	2.6.6 Präsentierende, Kommunizierende
47	2.6.7 Reflektierende
51	<b>3 Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche</b>
51	<b>3.1 Jugend, Kleidung, Identität</b>
53	<b>3.2 Perspektiven auf das Themenfeld</b>
53	3.2.1 Kontext Gesellschaft
54	3.2.2 Kontext Individuum
55	<b>3.3 Praxisbeispiele</b>
55	3.3.1 Individuum und Kleidung
57	3.3.2 Selbst- und Fremdwahrnehmungen durch Kleidung
58	3.3.3 Orte, Szenen, Bühnen und Kleidung
61	3.3.4 Jugendkulturen, -szenen und Kleidung
64	3.3.5 Marken als Orientierung für Kleidung
69	3.3.6 Kulturgeschichtliche Einflüsse der Kleidung
72	3.3.7 Schönheit und Kleidung als Ausdruck der Zeit
73	3.3.8 Körper und Kleidung
75	3.3.9 Geschlecht und Kleidung
77	3.3.10 Uniformierung, Entuniformierung – Kleiderordnungen
82	3.3.11 Konsumverhalten und Kleidung

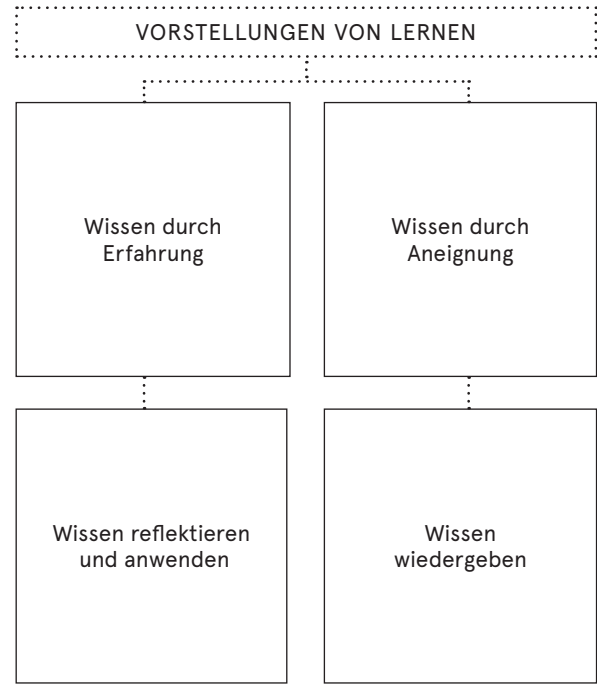
<b>87</b>	<b>4 Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden</b>
<b>87</b>	<b>4.1 Die Sicht der Lernenden</b>
87	4.1.1 Fachvorstellungen
89	4.1.2 Reaktionen auf Fachentwicklung
<b>91</b>	<b>4.2 Die Sicht der Lehrenden</b>
91	4.2.1 Rollen- und Selbstverständnis der Lehrenden
92	4.2.2 Konzepte von Unterricht
<b>95</b>	<b>4.3 Entscheidungen – Herausforderungen Lehrender</b>
95	4.3.1 Den Unterricht planen
97	4.3.2 Themenfelder des Faches übernehmen und präzisieren
97	4.3.3 Über Rolle und Bedeutung des textilen Dings im Unterricht entscheiden
98	4.3.4 Kontexte bestimmen und Informationen sammeln
99	4.3.5 Materialien und Verfahren definieren
101	4.3.6 Aufgabenstellungen abstimmen
103	4.3.7 Vorbereitungen flexibel einsetzen
104	4.3.8 Auf Augenhöhe unterrichten
<b>109</b>	<b>5 Textiles Gestalten unterrichten</b>
<b>109</b>	<b>5.1 Vielfältige Lernwege eröffnen</b>
109	5.1.1 Experimentelle und explorative Methoden
112	5.1.2 Analytische Methoden
114	5.1.3 Lehrgänge
114	5.1.4 Auswirkungen der Methodenwahl auf die Unterrichtsplanung
<b>116</b>	<b>5.2 Sozialformen</b>
116	5.2.1 Einzelarbeit
116	5.2.2 Teams und Kleingruppen
117	5.2.3 Plenum
<b>119</b>	<b>5.3 Sprachliche Auseinandersetzung im Textilunterricht</b>
119	5.3.1 Mündlicher Austausch
120	5.3.2 Schriftliche Arbeiten
<b>121</b>	<b>5.4 Einbezug von Kontexten</b>
121	5.4.1 Kontextualisierung
122	5.4.2 Kontextorientierung
<b>123</b>	<b>5.5 Einbezug der Lebenswelten</b>
<b>127</b>	<b>5.6 Das Fach mit anderen Fächern verbinden</b>
<b>128</b>	<b>5.7 Einbezug des öffentlichen Raums</b>
128	5.7.1 Informationen in den Raum holen
128	5.7.2 Reaktionen einholen
<b>130</b>	<b>5.8 Auswertung, Reflexion und Beurteilung</b>
133	5.8.1 Lernen und Reflektieren
133	5.8.2 Lernen und Beurteilen
134	5.8.3 Beispiele der Reflexion und Beurteilung im Themenfeld
<b>141</b>	<b>Anhang</b>
141	Danke schön
142	Literaturliste
144	Abbildungsverzeichnis

1

**Vorstellungen von Lernen**

Abb. 1  
Vorstellungen von Lernen

---



# 1 Vorstellungen von Lernen

Über das Lernen existieren unterschiedliche Vorstellungen. Eine Idee davon ist, dass Wissen vermittelt wird, um es wiedergeben zu können. So werden in der Schule Lerninhalte in Tests abgerufen. Wer sie im Moment der Prüfung beherrscht, erhält eine gute Note. Eine andere Idee von Lernen will vermitteltes Wissen auch als Können zur Verfügung stellen. Dies wird, so muss vermutet werden, in der Schule immer noch zu wenig praktiziert.

Wie Lernen ermöglicht wird und welche Vorstellungen von Lernen mit welchem Unterricht verbunden sind, wird in Lerntheorien erklärt.<sup>1</sup> Was in der Praxis geschieht, hängt letztlich von der Lehrperson, aber auch vom Lehrplan und/oder Lehrmittel ab. Eine Lehrerin hat ihre Absichten so festgehalten:

Die Jugendlichen können ein Thema sehr gut selbst erarbeiten, wenn ich die richtigen Fragen und die passenden Instrumente dazu bereitstelle.

Traditionelles Lernen definiert den zu vermittelnden Lehrstoff eindeutig und abschliessend. Was vermittelt werden soll, wird aus bestehenden Quellen erarbeitet und abgeleitet.

**DAS LEHRMITTEL BESTIMMT DEN UNTERRICHT, ICH MUSS DOCH DAS FACH ALS LEHRPERSON NICHT IMMER WIEDER NEU ERFINDEN!** Im Fach Textiles Gestalten wird nach dieser Vorstellung von Lernen z. B. das Lehrmittel «Fadenflip» eingesetzt. Die Lernenden lesen auf Seite 264 nach, wie sich Formen der Bekleidung geschichtlich entwickelt haben und wie modische Erscheinungen entstanden sind. Sie eignen sich durch den Text an, dass schon auf der ältesten bekannten Höhlenmalerei Menschen mit Bekleidung dargestellt sind.

Neuere Vorstellungen von Lernen stellen die Lernenden ins Zentrum. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht ihre Alltagsvorstellungen durch den Stoff, der erarbeitet wird, erweitern, präzisieren und hinterfragen. Durch die Auseinandersetzung mit den Unterrichtsinhalten soll Wissen erfahren und nicht nur angeeignet werden. Es soll Können im Sinne von Anwenden und Handeln nach den Erkenntnissen entstehen. Zentral sind dabei die Wechsel-

wirkungen der beteiligten Elemente und der Phasen im Lernprozess untereinander und auf das Ganze (vgl. Kap. 2). Diese Art von Lernen setzt Offenheit und die persönliche Bereitschaft der am Lernprozess Beteiligten voraus. Lernen wird als bewusstseinsbildend und -verändernd verstanden.

**DIE VORSTELLUNGEN DER JUGENDLICHEN BESTIMMEN MIT, WAS GELERNT WIRD. ICH MUSS ALS LEHRPERSON DIES IMMER WIEDER EINBEZIEHEN!** Um ein solches Lernen zu fördern, können im Textilen Gestalten z. B. Abbildungen historischer oder ungewohnter Bekleidung nachgestellt werden. Wenn diese Bekleidung von den Jugendlichen im Unterricht nicht nur betrachtet, sondern auch getragen werden kann, wird sie tatsächlich erfahren. Das Leben von damals oder Anderswo kann auf diese Weise zumindest ansatzweise nachgespürt werden, die Distanz zur eigenen momentanen Lebenssituation bewusst werden. Informationen über die Zeitgeschichte und/oder den bisher fremden Kontext der Bekleidungs idee erweitern die Vorstellungen der Lernenden.

Die beiden unterschiedlichen Vorstellungen von Lernen stehen sich zwar gegenüber, könnten aber durchaus ergänzend zueinander praktiziert werden. → [Abb. 1](#)

Lernen nach der hier vertretenen Idee ist abwechslungsreich, komplex und vielschichtig. Es knüpft bewusst an den Alltagserfahrungen und Lebenswelten der Lernenden an und regt dazu an, eigene Ausdrucksformen und Selbstpräsentationen zu finden.

1 Aktuelle Lerntheorien sind Konstruktivistisches Lernen und systemisches Lernen (vgl. z. B. Reich 2008). Eine viel besprochene Theorie ist die didaktische Rekonstruktion (vgl. Meyer; Kattmann).

## 1.1 Ziele beim Lernen

**DAS KIND LERNT ZUERST DIE WELT ENTDECKEN. VERSTEHEN, WARUM ETWAS SO UND NICHT ANDERS IST, KANN ES NUR, INDEM ES FRAGEN STELLT, DIE AUCH AN GRENZEN STOSSEN.** Ziele beim Lernen werden mit der Unterscheidung zwischen divergentem und konvergentem Lernen erfasst. Für den Textilunterricht sind im handlungsorientierten Fachdidaktikmodell (Strässer-Panny), aber auch in der textilen Sachkultur (Köller) oder in den Ästhetischen Musterbildungen (Kolhoff-Kahl 2009) unterschiedliche Ziele beschrieben. Diese drei Quellen waren auch für die Projektarbeit von Bedeutung. Während konvergentes Lernen hauptsächlich aus Nachmachen und Reproduzieren besteht, ist bei divergentem Lernen die Idee des Entwickelns von Neuem und anderem zentral.

### 1.1.1 Konvergentes Lernen im Textilunterricht

Wenn diese Idee des Lernens praktiziert wird, initiiert die Lehrperson ein auf Anpassung hin ausgerichtetes Verhalten. Gewohnte Wahrnehmungsschemata werden reproduziert, Erneuerung wird ausgeschlossen oder abgelehnt. Leitende Konventionen, Zugehörigkeiten zu bestimmten Gruppen werden als gegeben und nicht zu hinterfragen übernommen. Ob die Konformität erzwungen oder freiwillig ist, spielt dabei eine untergeordnete Rolle.

Lernende der Sekundarstufe 1 sind auf der Suche nach der eigenen Identität und entwicklungsbedingt stark mit Veränderungen ihres Körpers beschäftigt (vgl. Kap. 3.1). Die Fragen «*Wer bin ich und wie wirke ich?*» stehen in engem Zusammenhang mit Bekleidung (vgl. Erikson 1966 und Fend 2003). Kleidung ist Körpergestaltung, indem sie diesen modifiziert und erweitert (vgl. Barnes und Eicher 1992). Wird in der Schule Anpassung als einzige Möglichkeit bestätigt, wird auch ein konformes Verhalten gefordert.

Heute hat mir im Textilen Gestalten besonders gefallen, dass wir in der Gruppe besprechen konnten, wie sich ein Junge, ein Mädchen anziehen soll, wenn er/sie bei uns aufgenommen werden will.

Die Unterrichtseinheiten der «uniformen Tage» zeigen eindrücklich, dass in der Wahl der Kleidung viel normierter, angepasster und konventioneller gehandelt wird (in der Wahl der Kleidung) als angenommen. Die Schülerinnen und Schüler

gingen von der Vermutung aus, dass im Schulhaus unterschiedliche und individuelle Kleidung getragen würde. Als dann in Form von Fotos Ergebnisse vorlagen, war das Staunen gross, dass es anders als vermutet ist:

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass wir in unserem Schulhaus eher einheitliche Kleidung tragen, was mich verblüfft hat.

Dieser Schülerin wurde bewusst, dass die vermeintliche Wahlfreiheit beim Kleidertragen doch nicht so gross ist, wie sie vermutet hatte.

Den Lernenden wurde durch diese Analyse bewusst, dass Konformität und Anpassung beim Kleidertragen eine zentrale Rolle spielen. Der Lernprozess hat die Annahme «*alle sind im Schulhaus verschieden angezogen*» relativiert. Er hat die Wahrnehmung der Lernenden geschult, so dass sie künftig genauer beobachten und einschätzen können, was wirklich ist. Der Blick wurde geöffnet, neue und andere Muster (Kolhoff-Kahl 2009) der Wirklichkeiten<sup>2</sup> können jetzt einbezogen werden.

In zwei Unterrichtseinheiten haben sich die Lernenden mit der Thematik Mann und Rock auseinandergesetzt. Was wird mit dem unkonventionellen Thema ausgelöst? Ein Blick auf den ersten Arbeitsauftrag zeigt, dass schnell Geschlechterstereotypen reproduziert werden. Die Aufgabe an die Siebtklässler lautete:

---

**Typisch Mann, typisch Frau.  
Versucht möglichst genau  
darzustellen, was sie tragen:  
Accessoires, Taschen,  
Hüte ...**

---

Diese Anweisung impliziert, dass Geschlechterunterschiede nicht nur erwartet, sondern selbstverständlich gegeben sind, es wird keine Aufforderung zu anderem oder neuem Denken initiiert. Die aufgezählten Gegenstände evozieren im Gegenteil eine Zuschreibung, die nicht hinterfragt wird. Wenn Kleidungsstücke, Muster und Farben als «typisch männlich» oder «typisch weiblich»

2 Der Kommunikationswissenschaftler Paul Watzlawick forschte und publizierte zur Konstruktion von Wirklichkeiten. Er stellt fest, dass es nicht DIE Wirklichkeit gibt, dass sich vielmehr jeder Mensch Wirklichkeiten je nach Situation konstruiert. Watzlawick unterscheidet zwischen der 1. und 2. Ordnung: Die ersten Eindrücke von Wirklichkeit nehmen wir über die Sinnesorgane auf. Die zweiten sind die, welche wir als Bedeutung, Sinn und Wert einer Wahrnehmung zuschreiben. Beide Ordnungen werden von den einzelnen Menschen laufend konstruiert, rekonstruiert oder dekonstruiert.

charakterisiert werden, werden Konventionen reproduziert. Hier wäre es notwendig, die Geschlechterzuteilung kritisch zu hinterfragen und aufzuzeigen, dass Kleidergewohnheiten geschichtlich erklärt werden können. So könnte über das Thema <Männerröcke> die soziale Konstruktion von Geschlecht aufgezeigt werden. Eine Variante, welche die Zuschreibungen nicht nur reproduziert, sondern hinterfragt und somit divergentes Lernen zulässt, könnte z. B. so aussehen:

---

**Untersucht anhand von Bildmaterial aus eurem Umfeld, welche Varianten von Frauen- und Männerkleidung vorkommen. Entwickelt künftige Modetendenzen unter der Annahme, dass sich die Kleidung für Frauen und Männer in zwanzig Jahren mehr ähnelt als heute.**

---

Ein solcher Auftrag lässt Perspektiven zu. Es wird angeregt, dass es künftig anders sein kann, dass Muster nicht übernommen oder unbearbeitet bleiben müssen.

In einem weiteren Beispiel war die Lehrerin mutig, indem sie auf dem Lande eine Umfrage bei Männern durchführen liess, um zu erheben, ob das Rocktragen eine mögliche Option für die Zukunft sei. Die Lernenden holten bei Verwandten und Bekannten dazu Meinungen ein. Die Ergebnisse bestätigten den Mainstream: Die Schülerinnen halten fest, dass Männer kein Bedürfnis haben, künftig Röcke zu tragen.

Leider wird an dieser Feststellung nicht weitergedacht, sie bleibt als solche stehen. Gerade für junge Frauen wäre es interessant gewesen zu überlegen, warum sich Frauen mehr am anderen Geschlecht orientieren als umgekehrt.

Lehrende stehen beim Festlegen der Themen und deren Vermittlung vor der Herausforderung abzuwägen, wie viel Hintergrundwissen und Auseinandersetzung mit Fragen der Konformität eingebracht werden sollen und können. Die Aussage einer Lehrerin bringt zum Ausdruck, wie schnell die guten Absichten im Unterricht in eine Sackgasse geraten können:

Mir ist in diesen Lektionen aufgefallen, dass erstaunlich wenige Unterschiede zwischen weiblicher und männlicher Bekleidung der Jugendlichen auszumachen waren und die Lernenden schnell erfasst haben, dass weibliche

Kleidung halt weniger bedeckt und körperbetonter ist als die Bekleidung der Jungen.

Wollte die Lehrerin nur diesen Unterschied herausarbeiten und ihn dann so stehen lassen? Ihre Beobachtung der Ähnlichkeit thematisiert sie nicht weiter. Lehrerinnen müssen sich immer darüber im Klaren sein, was sie mit Feststellungen von Gleichheit und Differenz aufzeigen können und wollen. In diesem Fall wäre es spannend gewesen, mit den Jugendlichen zu diskutieren, wie Gleichheiten und Differenzen im Kleidungsverhalten entstehen.

Normen-Konformitäts-Theorien gibt es in vielen Varianten. Wenn Lernen nur darin besteht, Konventionen zu reproduzieren und zu vermitteln, besteht die Gefahr, dass daraus keine weiterführenden Ideen entwickelt werden. Unkonventionelle Themen zu bearbeiten (z. B. Männerröcke) ist noch keine Garantie dafür, konvergente Lernwege zu verlassen. Es besteht die Gefahr, die Gegebenheiten zu bestätigen und sie sogar zu fixieren.

Konvergentes Lernen ist da wichtig, wo Faktenwissen vermittelt werden soll (vgl. Kap. 2.1). Lehrpersonen sind immer wieder herausgefordert zu entscheiden, wo es dieses Vorgehen braucht, wo sie Aufträge als Rezepte und Anleitungen erteilen und die Methoden so wählen, dass lehrgangmässig gelernt werden muss.

### 1.1.2 Divergentes Lernen im Textilunterricht

Durch divergentes Lernen wird ein auf Veränderung und Weiterentwicklung angelegtes Handeln gefördert. Die Unterrichtsziele werden so angelegt, dass sich die Inhalte an Gewohntem eher reiben und dieses aufzubrechen versuchen.

Divergentes Lernen wird durch experimentelles und entdeckendes Tun bestimmt. Es verlangt von den Lernenden die Fähigkeit zur Abstraktion. Mit Hilfe dieser Fähigkeit werden neue, erweiterte Denkweisen und Blicke auf ein textiles Objekt erschlossen und geöffnet. Die Schülerinnen und Schüler zeigen in ihren Rückmeldungen deutlich ihr Bedürfnis nach dieser Art von Unterricht:

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass es so weiter geht, und wir noch mehr experimentieren können.

Und auch die Lehrpersonen betonen in ihren Aufzeichnungen, dass die Lernenden experimentelle Methoden gern mögen und motiviert mitarbeiten (weitere Ausführungen zur Methodik siehe Kap. 5).



Wenn Themen, wie oben beschrieben, nicht weiterführend bearbeitet werden und Überlieferungen als gegeben übernommen und reproduziert werden, findet bei den Jugendlichen noch kein Lernprozess und keine Verständniserweiterung statt. Potenzial für eine Öffnung, für eine Erweiterung des Lernens ist immer dann gegeben, wenn Ungewohntes und Unbekanntes mit Gegebenem zusammentrifft. Um dies zu erreichen, müssen Gespräche geführt werden, die über ein Richtig und Falsch hinausgehen.

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass es nicht immer nur Kleidung für Jungen und Mädchen gibt.

Im Textilunterricht sind Vermittlungszugänge über Realien (z. B. Stoffe, Jeans), aber auch Bildmaterialien typisch. Im unten stehenden Beispiel wurde einer Klasse ein Bildausschnitt zum Ergänzen vorgegeben. → [Abb. 2](#)

---

### Skizziere weiter.

---

Die beiden ergänzten Körper mussten von Kopf bis Fuss eingekleidet sein, die Umgebung der Personen zeichnerisch bestimmt werden.

Wie die Abbildung zeigt, haben die Jugendlichen immer ein heterosexuelles Paar mit geschlechterspezifischen Bekleidungsmerkmalen und Frisuren gezeichnet. → [Abb. 3](#)

**DAS IST DOCH IN DIESEM ALTER NATÜRLICH, DIE JUGENDLICHEN WOLLEN DOCH EINFACH NORMAL SEIN.**

Mit einem weiteren Auftrag wurde versucht, die Konformität und hier insbesondere die Muster der zugeschriebenen Geschlechterzuteilungen zu durchbrechen:

---

**Kleide die Figur so ein, dass der Körper mit fünf Kleidungsstücken von Kopf bis Fuss eingekleidet ist. Stell dir vor, dass die Kleider von dir und allen anderen der Klasse getragen werden könnten.**

---

Die Entwürfe wurden von den Lernenden begründet. Ein Schüler schreibt:

Unisex-Kleider zeichnen sich durch einen bestimmten Schnitt und die Farbe aus. Ich habe Shirts und Hosen ausgewählt, weil diese von allen getragen werden können.

Es muss davon ausgegangen werden, dass Lernende in ihren Präkonzepten vor allem das Differenzmodell<sup>3</sup> anwenden. Für sie ist es selbstverständlich, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Kleidung tragen, ja sie betonen diese Unterscheidungen gerade, um sich voneinander abzugrenzen. Die Aufträge zum Thema Unisexbekleidung forderten die Jugendlichen heraus, Kleidungsteile und Schnitte zu entwickeln, die weder eindeutig der Frau noch dem Mann zugeordnet werden können. Diese Aufgabe hat den Lernenden neue Entscheidungen abverlangt: Sie konnten nicht mehr mit dem Differenzmodell, also mit den Kategorien «typisch Frau» – «typisch Mann» zuordnen, sondern mussten nach geschlechterübergreifenden Möglichkeiten suchen. Auf diese Weise haben die Jugendlichen eine Variante von Anpassung und Angleichung ans andere Geschlecht kennengelernt. Es wurde ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass Unisex in der Bekleidung existiert.

Themen wie Männerröcke oder Unisex gehören also nicht primär zur Lebenswelt der Jugendlichen. Die Themen sind eher ungewohnt, sicher unkonventionell. Das Thema «Männer und Röcke» hat daher bei den Lernenden viele Reaktionen ausgelöst. Der Rock war für die Lernenden bisher weiblich besetzt. Es war für sie neu zu erfahren, dass in der Geschichte auch bei uns Männer Röcke trugen. Der Einblick in vergangene und fremde Kulturen, aber auch die Auseinandersetzung mit verschiedenen aktuellen Ideen von Geschlechterkonstruktionen haben ihre Vorstellungen von der Lebenswirklichkeit erweitert. Die überlieferten Muster wurden hinterfragt, eigene Ideen und Alltagsvorstellungen wurden reflektiert und weiterentwickelt. Die folgenden Zitate verdeutlichen dies. → [Abb. 4](#)

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass es ganze Internetforen gibt, auf welchen Männer mit Röcken Tipps untereinander austauschen.

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass Männer

3 In der Gleichstellungsdebatte wird zwischen drei Ansätzen unterschieden, die sich auch zeitlich einordnen lassen:

1. Gleichheitsmodell, d. h. die Frau hat gleiche Rechte wie der Mann, sie passt sich den gegebenen Normen an.
2. Differenzansatz: Die Verschiedenheit der Geschlechter wird betont, beide Geschlechter bringen ihre Perspektiven ein.
3. Diversity-Modell: Anerkennung der Vielfalt, Aushandeln im Prozess steht vor Definition und Einteilung in Richtig und Falsch.



Abb. 2  
Ausgangslage für Skizzen, 2010



Abb. 3  
Ergebnisse, 2010



Abb. 4  
Männerröcke – Tages-Anzeiger, 20. 09. 2008

# Jetzt kommt das Kleid für den emanzipierten Mann

**Männerröcke von Sandra Kuratle, gibts die noch? Und oh. Jetzt hat die Unermüdliebe das Kleid für den Mann lanciert. Ein schon fast politisches Teil.**

**Von Ulrike Harck**

Nicht unsere Feiler der Label Amok, denn seit Jahren versucht Sandra Kuratle, den Männern Röcke zu machen. Markenstücke aus bestem Tuch, die kombiniert mit zünftigen Schwere, sehr masculin wirken. Streift dann noch ein schöner Mann drin, ist so ein Auftritt durchaus ein Hingucker. Aber eher scheint eine ganze Kleiderkollektion durch ein Nadelohr zu wehen als ein Mann mit einem Rock auf die Strasse. Warum die Zurückhaltung? Der Mann hat noch immer die Power an. Einen Rock – das will er sich nicht anhaben. Und warum schneidet Sandra Kuratle dann seit 12 Jahren Männerröcke ohne Unterbruch? Weil das Unsexuelle gerade sie reizt. Wenn man sie so höflich reden hört, über ästhetische und soziale Männer, über ihre Aussehung im Metropolitan Museum in New York, über Knechtelröcke, Passepartouts, doppelte Bündchen und gemalte Hingefalten, dann hat man wirklich den Eindruck, die macht das was Spass an der Sache, auch wenn die Sache steinig ist.

Im pilloreschen Zürcher Hinterhofatelier an der Ankerstrasse im Kreis 4, wo Kuratle ihre Modelle anfertigt, kommt man der Männerröcke auf die Spur, die meisten Männer sind es nicht gewohnt, anzufallen – höchstens mit einer schönen Frau oder einem Auto, sagt sie. «Viele haben Angst, im Rock kein echter Kerl mehr zu sein». Der Mann läuft anders ein als die Frau, richtet sich nicht nach Trends oder einer Farbe, sondern nach einem bestimmten Stück, was ihm passt und praktisch erscheint. Und von diesem Lieblingsstück kauft er dann gleich ein ganzes Duzend, denn Überraschungen würden ihn heimmühen. Nur ist so ein Männerrock ja eigentlich eine praktische Sache und könnte zum Lieblingsstück avancieren: Mann ist schnell rein und hat optimale Beinfreiheit, gerade im Sommer. Auch befindet sich bei Kuratle der Hosenladen stets am richtigen Ort. Was nicht zu unterschätzen ist.

**Hosenschlitz wie Prinz Eisenherz**

Im elegant angebauten Kellerlokal hängen sie dann alle, die Provokationen für den konventionellen Mann. Röcke wie Invidien, jeder anders, aus grobem und festem Stoff, mit ungewohnten Details. Mit farblich kontrastierenden Streifen an den Seiten, selbige verlaufenden Nähten oder Hosenschlitzen und Taschen wie bei Prinz Eisenherz. Beherzt greift Kuratle hinein ins pointierte Sortiment. Mehr als 60 Modelle hat sie in den letzten Jahren entwickelt, von jungen, flippigen Teil bis zum eleganten Smoking-Kock für die Hochzeit. Ein Rock aus Basel zum Beispiel besitzt 20 Röcke von ihr (siehe Interview), als braucht keine Traurlager, höchstens ein Esschen Mars, sagt Kuratle. Schließlich tragen 40 Prozent der männlichen Erdbevölkerung Röcke vor der französischen Revolution sei der Männerrock in ganz Europa gang

Tüschchen. Ein anderes wirkt wie der feine Anzugbesatz von Rubin Thod. Beim dritten sind Rock und Hemd auf dekorative Weise in Einfärbung mit einem breiten Band zusammengeheft. 16 Modelle gibt's insgesamt, zum- oder kübelnlang, von 430 bis 1200 Franken das Stück. Laut Inspirationen holt sich Kuratle in der Stadt – zum Beispiel im Hauptbahnhof, wo viel Stoff unterwegs ist. Die Prototypen erwirft sie im Zürcher Atelier, genäht werden die Teile von einer Schweizer Firma in Ungarn.

Etwas 20 Männerröcke verkauft Sandra Kuratle heute pro Jahr – nicht sehr viele, dafür sind sie ihr Markenzeichen geworden, was geschäftlich nicht zu unterschätzen ist. Daneben führt sie selber entworfene Hosen, Hemden, Shirts, Mäntel, Jacken und Accessoires wie praktische Lederaschen für Männer. Ein paar ausgeübte Stücke hat sie auch für Frauen bereit, damit sie etwas zum Schmecken hat, wenn er einläuft.

Ende der 90er-Jahre, als die Techno- und Schwulenszene das Label Amok entdeckten und darin den Hofschwung übten, plümpen pro Jahr 200 Röcke über den Verkaufstisch, zehnmal mehr als heute. Die Designerin interpretiert, das auf positive Art: «Die Männerröcke sind heute kein Modetyp mehr, kein kurzärmeliger Trend, sondern ein Stück Normalität für eine überzogene Landschaft. Der Rocker ist tatsächlich invariabel. Er freut sich dem afrikanischen, langen Hemd verwandt, sind die Männerkleider wie alte, neue Beziehungen der bekannten Hemd-und-Hose-Geschichte. Ein Modell sieht zum Beispiel aus wie eine bis auf den Boden verlängerte Weste mit zwei Taschen und



Sandra Kuratle in ihrem Atelier.

**Inspiziert vom afrikanischen Hemd**

Gerade eben hat die Unverdorssene nämlich einen neuen Coup gelandet – das Kleid für den Mann. Nun kann man endlich, nach dem Rock kann uns eigentlich nichts mehr einschüchtern. Aber der Finkler ist tatsächlich invariabel. Er freut sich dem afrikanischen, langen Hemd verwandt, sind die Männerkleider wie alte, neue Beziehungen der bekannten Hemd-und-Hose-Geschichte. Ein Modell sieht zum Beispiel aus wie eine bis auf den Boden verlängerte Weste mit zwei Taschen und

Tüschchen. Ein anderes wirkt wie der feine Anzugbesatz von Rubin Thod. Beim dritten sind Rock und Hemd auf dekorative Weise in Einfärbung mit einem breiten Band zusammengeheft. 16 Modelle gibt's insgesamt, zum- oder kübelnlang, von 430 bis 1200 Franken das Stück. Laut Inspirationen holt sich Kuratle in der Stadt – zum Beispiel im Hauptbahnhof, wo viel Stoff unterwegs ist. Die Prototypen erwirft sie im Zürcher Atelier, genäht werden die Teile von einer Schweizer Firma in Ungarn.

Etwas 20 Männerröcke verkauft Sandra Kuratle heute pro Jahr – nicht sehr viele, dafür sind sie ihr Markenzeichen geworden, was geschäftlich nicht zu unterschätzen ist. Daneben führt sie selber entworfene Hosen, Hemden, Shirts, Mäntel, Jacken und Accessoires wie praktische Lederaschen für Männer. Ein paar ausgeübte Stücke hat sie auch für Frauen bereit, damit sie etwas zum Schmecken hat, wenn er einläuft.

Ende der 90er-Jahre, als die Techno- und Schwulenszene das Label Amok entdeckten und darin den Hofschwung übten, plümpen pro Jahr 200 Röcke über den Verkaufstisch, zehnmal mehr als heute. Die Designerin interpretiert, das auf positive Art: «Die Männerröcke sind heute kein Modetyp mehr, kein kurzärmeliger Trend, sondern ein Stück Normalität für eine überzogene Landschaft. Der Rocker ist tatsächlich invariabel. Er freut sich dem afrikanischen, langen Hemd verwandt, sind die Männerkleider wie alte, neue Beziehungen der bekannten Hemd-und-Hose-Geschichte. Ein Modell sieht zum Beispiel aus wie eine bis auf den Boden verlängerte Weste mit zwei Taschen und

Label Amok, Sandra Kuratle, Ankerstr. 61, 8104 Zürich, Mo-Fr 14.00-18.30 Uhr, Sa 12-16 Uhr, Tel: 0041 79 20 20 64. Ähnliche Modelle können ebenfalls auch über das Internet bezogen werden: [www.amok.ch](http://www.amok.ch)

mit Röcken nicht unbedingt schwul sind.  
 Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass man(n) aus vielen Gründen Röcke tragen kann.  
 Ich habe in den Lektionen der letzten Wochen zu diesem Thema gelernt, dass in vielen Kulturen die Männer Röcke tragen und es dort deshalb ziemlich normal ist.  
 Männerröcke werden mehr getragen, als ich gedacht habe.

An einem weiteren Beispiel kann veranschaulicht werden, wie die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen erweitert werden kann. Shoppen und Kleidereinkaufen gehört für Jugendliche zur Freizeitbeschäftigung. Diese Gewohnheit kann im Unterricht aufgenommen werden. Verschiedene Lehrerinnen haben mit Einkaufsgeschäften vor Ort vereinbart, dass sie ausserhalb der Ladenöffnungszeiten eine Unterrichtsstunde im Geschäft verbringen durften. Der ausserschulische Lernort bot die Möglichkeit, eine Fülle von Kleidungsstücken benutzen zu können. Die Jugendlichen konnten in einem geschützten Rahmen für sie Neues ausprobieren. Sie wurden von Kolleginnen und Kollegen beraten und fotografiert. Es wurden verschiedene Aufgaben bearbeitet.

---

**Das bin ICH: Stellt in 2-er-Gruppen aus dem Angebot ein persönliches Outfit zusammen. Ihr könnt ein neues Outfit entwerfen oder eure persönliche Kleidung ergänzen. Probiert verschiedene Kombinationen aus und haltet diese mit der Digitalkamera fest. Bevor ihr mit Anprobieren startet, fotografiert euch gegenseitig in eurem «Strassenlook».**

**Mut zu Ungewohntem: Entscheide dich für ein ungewohntes Outfit: Dieses darf für dich fremd, provokativ usw. sein. Beschreibe, welche Merkmale du dazu verwendest und was du damit ausdrücken willst. Halte fest, wie sich das ungewohnte Outfit für dich**

**anfühlt. Stell dir vor, du würdest dich öffentlich zeigen. Welche Reaktionen könntest du erfahren? Zu welchen Anlässen oder an welchen Orten würdest du nicht auffallen?**

---

Eine Schülerin hat in ihrem Portfolio festgehalten, dass sie diesen Auftrag gern ausgeführt hat:  
 Es war lustig und spannend, sich ganz anders zu kleiden, so, wie man nie aus dem Haus gehen würde.

Es hat den Jugendlichen gefallen, neue Kleidungsstile auszuprobieren, über das Gewohnte und Bekannte hinaus spielerisch neue Möglichkeiten zu entdecken. Dabei mussten sie einerseits über die eigene Wahrnehmung und Empfindung reflektieren, andererseits reagierten die Kolleginnen und Kollegen auf die neuen Outfits. Die Lernenden waren somit auch in unterschiedlichen Rollen, mussten die Perspektive wechseln. Einige geben an, neue Stilkombinationen entdeckt zu haben oder den eigenen Stil jetzt bewusster und sicherer zu kennen.

Dieser Selbstversuch hat die eigenen Kleidungspräferenzen hinterfragt, eventuell eigene «Bekleidungspräferenzen» verschoben. Das Handlungsrepertoire wurde erweitert, die Wahrnehmung geschult.

Heute habe ich im Textilen Gestalten gelernt, dass man sich auch mal etwas anderes getrauen kann ... ich auch etwas anderes anziehen kann, und dass es zuerst ungewohnt ist und danach gut aussieht ... man auch einmal mutig sein kann und dabei ein cooles Resultat herauskommt.

Das Sich-Beobachten und Neuwahrnehmen ist ein Ergebnis dieses Selbstversuchs. Möglicherweise wurde über die Selbstversuche hinaus auch ein anderes Verständnis für andere Stile und Gruppen erlangt:

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass andere Stile mir auch sehr gut passen ... es war interessant, sich im anderen Stil zu sehen.

Die Lernenden haben mit den für sie nicht gewohnten Kleidungsstilen erfahren, dass die Kleidungsprache sehr vielseitig ist. Sie erkennen, dass die Bekleidung und Mode ein Medium sind, das gezielt und bewusst eingesetzt werden kann. Sie wissen, dass Grenzüberschreitungen auch befreiend und nicht nur provozierend sein

können. Sie können jetzt freier entscheiden, ob und inwiefern sie sich dem Mainstream anpassen wollen oder nicht. Zudem haben die im Geschäft gemachten Erfahrungen bei den Lernenden auch ein Interesse und eine Offenheit für nächste Informationen zum Thema ermöglicht.

Divergentes Lernen kann durch ein bestimmtes methodisches Vorgehen, z. B. durch außerschulische Lernorte oder durch den Einsatz verschiedener Medien unterstützt werden (vgl. Kap. 5). So führt eine Lehrerin das Gelingen einer Unterrichtseinheit mit divergenten Inhalten auf den Einsatz unterschiedlicher Methoden und Medien zurück. Sie hatte zum einen Bildmaterial (Identity 2006), zum anderen einen Film («Kleider und Leute in Los Angeles») eingesetzt. Dazu reflektiert sie:

Einerseits wurden im Film unterschiedliche Formen von Aussehenveränderungen aufgezeigt. Gemeinsam schauten wir uns weitere Formen in uns fremden Kulturen an und machten uns Gedanken darüber, was bei uns heute umgesetzt wird. Hier sind wir stark vom Fokus der Jugendlichen ausgegangen und haben die von ihnen bekannten Formen gesammelt.

## 1.2

### Lernen als konstruktiver Prozess

Lernen verstanden als konstruktiver Prozess beinhaltet idealerweise drei wesentliche Grundformen: Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion. Diese Grundformen stehen im Lernprozess gleichwertig nebeneinander und führen zu Handlungswissen, das sich in Können zeigt. Sie bauen nicht zwangsläufig aufeinander auf. Je nach Unterrichtsabsicht wird entschieden, welche Gewichtung der drei möglichen Formen praktiziert wird. In der aktuellen Praxis dominieren konstruktive und rekonstruktive Lernformen. Dekonstruktive Lernformen werden seltener praktiziert.

#### 1.2.1

##### Konstruktion

In konstruktiver Form gelernt wird immer dann, wenn etwas erfunden, ausprobiert, entwickelt und geschaffen wird. Dies kann sowohl materiell als auch immateriell geschehen. Insofern jeder materialisierten Idee eine geistige Überlegung zugrunde liegt, können Konstruktionen rein gedanklich gemacht werden. Im Textilunterricht fließen sie typischerweise in eine Visualisierung und Verdinglichung ein. Hinter jeder Darstellung stecken bewusste und unbewusste Ideen. Entwürfe oder Skizzen transportieren erste Vorstellungen, die später vielleicht bis zur Realisierung in einem textilen Ding führen.

Im Rahmen der Unterrichtseinheiten zu Lady Gaga wurden eigene Kreationen entwickelt, die an einer Liveshow im Rahmen des Schuljahresabschlusses präsentiert wurden. → [Abb. 5, 6](#)

Für diese Neukreationen konnte keine gegebene Anleitung übernommen werden, vielmehr gingen dem Herstellungsprozess experimentelle Phasen voraus, in denen zur Inspiration Übungen zu Materialien, Formen, Farben, aber auch Körper und Raum durchgeführt wurden.

#### 1.2.2

##### Rekonstruktion

Neben den konstruktiven Lernformen gibt es aber auch Anteile von Lernen, bei denen Voraussetzungen, Bedingungen und Vorhandenes zentral sind. Dort geht es darum, etwas für eine Rekonstruktion zu benutzen. Eine detaillierte Analyse eines Objektes oder Teils eines Gegenstandes hilft, grundlegende Strukturen wahrzunehmen und nachzuvollziehen. Auf diese Weise wird bestehendes Wissen über ein textiles Ding oder dessen Zusammenhänge erworben.

Im Projekt wurde beispielsweise als Einstieg in die Unterrichtseinheit zu Lady Gaga mittels Recherchen in unterschiedlichen Quellen ein Steckbrief der Künstlerin zusammengestellt. Das ist ein rekonstruierender Akt. Wenn danach mit Papier und Pappe ein bestimmtes Outfit von Lady Gaga nachgebildet wird, um ein Gefühl für Formen und Proportionen der Rekonstruktion zu bekommen, wird auch die Idee der Künstlerin rekonstruiert. → [Abb. 7](#)

#### 1.2.3

##### Dekonstruktion

Dekonstruktive Lernzugänge eröffnen sich vor allem dann, wenn es um Prozesse der kritischen Hinterfragung, Offenlegung und Enttarnung geht. Dabei sind nicht Zweifel an allem verlangt, sondern es geht um die Idee, dass das Denken «es könnte auch anders sein» Platz hat. Es geht also darum, zirkulär und systemisch zu denken, vermeintlich gegebene Ordnungen anders und neu zu betrachten. Ein verschobener Blickwinkel deckt Auslassungen auf, bringt Erweiterungen und andere Sichtweisen ein. Hier wird Wissen nicht nur angeeignet, sondern im Rahmen konkreter Handlungen am und mit dem textilen Objekt wird vorhandenes Wissen erweitert. Alltägliche Bekleidungsgehnheiten, Ansichten zu scheinbarer <Normalität> sollen auf diesem Weg offengelegt und kritisch in Frage gestellt werden.

---

**Vergiss für einmal dein gewohntes Kleidungsverhalten und experimentiere zu zweit oder zu dritt mit dem bereitgestellten Material.**

---

→ [Abb. 8, 9](#) Mit der Dekonstruktion geht auch eine Reflexion der bestehenden Seinszustände einher. Es geht also um einen kritischen Ansatz: Stimmen die Annahmen denn wirklich? Könnte es nicht anders sein? Ist es gut, wie es war? Solche Fragen sind oft Antrieb in der Kunstszene. Was ist oder vermeintlich ist, wird hinterfragt. Schockieren, provozieren, irritieren sind Strategien, die dazu benutzt werden.

In der Debatte der Ästhetischen Bildung sind diese Methoden ebenfalls im Gespräch.

Für die Volksschule sind die Ideen neu und haben noch nicht Fuss gefasst. Damit sich solche Methoden auch dort durchsetzen können, sind weitere Anregungen und Anstöße nötig. Lehrpersonen müssten in Weiterbildungen für die hier besprochenen Anliegen befähigt



Abb. 5, 6  
Modenschau Lady-Gaga-  
Kreationen, 2011



Abb.7  
Rekonstruktion eines Lady-  
Gaga-Kleides, 2011



Abb. 8, 9  
Experimentieren mit  
Ungewohntem, 2011



werden. Erste Materialien für die Umsetzung im Unterricht finden sich in den Werkstätten von Kolhoff-Kahl (2010, 2012). In «Ästhetische Musterbildungen» derselben Autorin (2009) werden die Grundlagen für solche Ideen und Methoden beschrieben. So sind dort z. B. anregende Bezeichnungen für künstlerisch-pragmatische Muster-Bildungen zu finden:

**Parasitieren und Infizieren –  
passungsfähige(s) Störungen/  
Rauschen erfinden**

Rauschen in Sinne von Unordnung, Zufall, Störung. Störung = Parasit, dieser verwirrt die alte Reihe, Folge, Botschaft, komponiert dann eine neue. Differenz fördern, Anderssein zulassen.

**Transformieren und Reframen –  
etwas in neue Kontexte setzen**

Ideen aus traditionell konnotiertem Zugang herauslösen und in unvermuteten Sinnzusammenhang stellen. Unkonventionell, quer denken und experimentieren. Durch Irritation einen anderen Blick ermöglichen.

**Performieren und Inszenieren –  
Ideen in körperliche  
Handlungen umsetzen**

Sich inszenieren, um vom Alltäglichen abzuweichen. Eine Handlung, die bewusst anders als gewohnt ist, umsetzen.

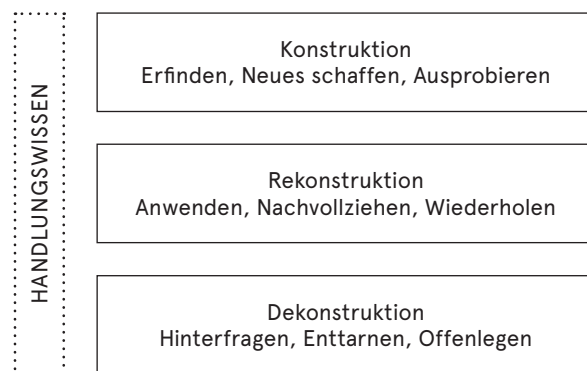
**Bricolieren und Erfinden –  
wild denken, handeln,  
ungewohnt kombinieren**

Bedeutungen umorganisieren, sie verschieben, neue Bedeutungen finden (vgl. ebd., S.149 ff.).

**DAS  
DURFTE  
ICH IN  
MEINER  
SCHUL-  
ZEIT  
SELBER  
NIE  
TUN!**

Ziel dieser Methodenidee ist es, unkonventionelleres Denken zuzulassen und Jugendliche zu kritischem Denken anzuregen (vgl. Mörsch 2005, Loschek 2007, Kolhoff-Kahl 2009 u. a.). Oft wird in diesem Bereich mit Witz, Ironie und Humor gearbeitet. Die dabei entstehenden Ideen sind oft auf den ersten Blick fremd. Dinge werden so gesehen, als hätte man sie vorher noch nie gesehen. Grenzen werden verschoben und verändert. Neue Bedeutungen werden geschrieben. → [Abb.10](#)

Abb.10  
Drei unterschiedliche Lernideen



## Kurzzusammenfassung Kapitel 1 Vorstellungen von Lernen

Was kann und soll im Fach gelernt werden?  
Lernen unterliegt auch im Fach Textiles Gestalten den allgemeingültigen Lernverständnissen und -ansprüchen. Die Vorstellung davon, was Lernen ist, bestimmt darüber, was wirklich gelernt wird. Die Zielsetzungen können konvergente oder divergente Absichten beinhalten. Lernen ist ein konstruktiver Prozess und betont mal die Konstruktion, mal die Rekonstruktion und/oder die Dekonstruktion. Nur wenn im Textilunterricht das Lernen künftig im Mittelpunkt steht, wird das Fach auch einen Platz im Fächerkanon der Schule behalten.





2

## **Der Lernprozess im Fach Textiles Gestalten**

Abb.11  
 Wissensformen im Textilunterricht  
 \* = begriffliches Erschliessen  
 \*\* = textilpraktisches Erschliessen (vgl. Kap. 2.2)

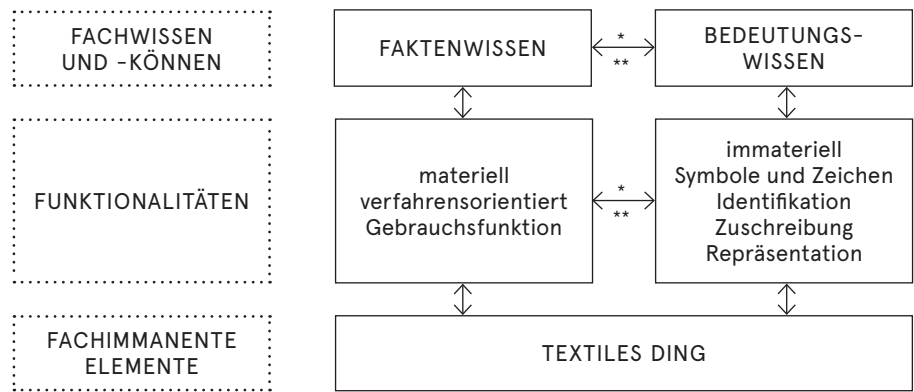
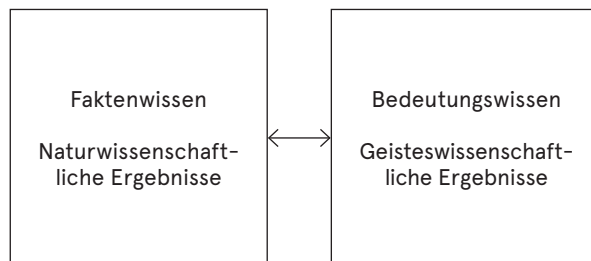


Abb.12  
 Quellen der Wissensformen



## 2 Der Lernprozess im Fach Textiles Gestalten

### 2.1 Faktenwissen und Bedeutungswissen

Die Inhalte des Textilunterrichts stellen sich aus den Disziplinen Mode, Textildesign und Textilkunst zusammen. Hinter jedem dieser Bereiche verbergen sich unterschiedliche Ideen, Theorien und Funktionen. Dennoch gibt es Gemeinsames: Es geht im Textilunterricht immer um den Menschen und seine Dinge. Alle textilen Dinge sind vom Menschen hergestellt und mit menschlichen Bedürfnissen verbunden. Wir brauchen textile Erzeugnisse, um zu überleben, aber auch, um uns durch sie in ein bestimmtes Licht zu stellen.

Zwischen Mensch und Ding bestehen vielfältige Bezüge, auf die im Textilunterricht eingegangen werden kann. Die materialisierte Gestalt des textilen Dings verweist auf seine Einordnung in die Sachkultur. Sie erschliesst sich über die materielle Beschaffenheit und die damit in Verbindung stehenden Eigenschaften eines textilen Produktes. Darüber hinaus ist jedes textile Ding von der gesellschaftlichen Entwicklung und den im Alltag handelnden Menschen geprägt. Im alltäglichen Handeln erfährt es so seine Bedeutung und Zuschreibung.

Watzlawick (2003) spricht in diesem Zusammenhang vom Wissen von Dingen und vom Wissen über Dinge. Das Wissen von Dingen ist geprägt durch Faktenwissen, also eindeutigen Eigenschaften und Merkmalen, während das Wissen über Dinge sich im Bedeutungswissen und damit in der alltäglichen Handlungspraxis offenbart. Übertragen auf das textile Ding heisst das, dass neben seiner physischen Beschaffenheit auch seine Eigenschaften als Symbol- und Bedeutungsträger wesentlich sind. → Abb. 11

Zum Fachwissen im Textilen Gestalten gehört also sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen. Faktenwissen liefert Antworten auf Fragen wie z. B.: Wie wird ein bestimmtes Material bearbeitet? Wie wird eine Nähmaschine eingerichtet und bedient? Welche Kleidungsform ermöglicht das Fahren auf dem Rad und schützt vor dem Regen? Wann wurde Neopren entwickelt und auf den Markt gebracht? Was hat die Kleiderordnung von 1815 den Lehrpersonen vorgeschrieben? Welche Kleidung haben Buschauffeure zu tragen? Diese Fragen können richtig oder falsch beantwortet werden. Der Bereich der Fakten wurde und wird mit wissenschaftlichem

Anspruch erklärt, Erkenntnisse aus der Forschung sind seine Grundlage. Wenn das Fachverständnis dominiert, reines Faktenwissen zu vermitteln, werden im Unterricht vor allem technologische Kenntnisse (Herstellungsverfahren, Materialien, Werkzeuge und Hilfsmittel) aufgebaut und mit einem traditionell ausgerichteten Unterrichtsvorgehen verbunden. In diesem Unterricht dominiert die Idee, dass die über die Sprache vermittelten Inhalte nur dem fachpraktischen Tun dienen. Ein systematischer und vollständiger Aufbau der Technologien, so die Vorstellung, ist Voraussetzung und Struktur des Fachs. Die eng auf das Machen ausgerichteten Fachinhalte sind nach diesem Unterrichtsverständnis Ausgangspunkt und Zielsetzung zugleich.

Bedeutungswissen dagegen beantwortet Fragen wie: Was sagt Seide aus und wie wirkt sie im Vergleich zu synthetischen Materialien? Welche Zeichen und Symbole sind einem Stoff oder Gegenstand eingeschrieben? Warum identifizieren wir uns mit einem bestimmten Gegenstand mehr als mit einem anderen? Was bedeutet einer bestimmten Person, Gruppe oder Ethnie eine textile Sache? Wie und wodurch wird eine bestimmte Wirkung erzielt? Auch zu diesem Wissen wird geforscht und publiziert. Hier geht es um die Sprache der Dinge, darum, diese Sprache zu erkennen und zu benennen. Das Wissen ist nicht auf der naturwissenschaftlichen, sondern der ethnologischen, soziologischen und psychologischen Ebene zu finden. → Abb. 12

Erst wenn Fakten- und Bedeutungswissen im Unterricht zusammenkommen, ist Fachentwicklung möglich, und der Unterricht wird den Ansprüchen von Gesellschaft und Schule gerecht.

**SO VERSTANDEN IST DAS FACH MEHR ALS SEINE TEILE!**

Ein Objekt kann als Selbstkonzept einer Person gedeutet werden, das unter einem bestimmten soziologischen, kulturellen und historischen Einfluss steht. Textile Bedeutungszuschreibungen können dabei nicht nur vielfältig, sondern auch vielschichtig sein. Wird das textile Ding zum Lernobjekt, finden sich bewusste und unbewusste, materielle und immaterielle Selbstsichten wieder.

Wenn Emotionen und Interessen der Lernenden ernst genommen werden, sind die Lerninhalte Emotionsträger. Nur Informationen, welche emotional berühren, sind langfristig gespeichert und abrufbar.

Das folgende Beispiel zum Thema «Markige Kleiderstile» illustriert, wie das textile Ding auf verschiedenen Ebenen Bedeutung erlangen kann.

Dabei wählten Schülerinnen und Schüler ein Markenlogo aus und erstellten einen Steckbrief zu vorgegebenen Fragen.

---

### Aus welchen Farben und Formen besteht das Logo?

---

Anhand dieser Frage wird das Logo auf materieller Ebene analysiert.

---

### Zu welchen Personen oder Gruppen gehört dieses Label? Verknüpfe ich dieses Label mit einem Gefühl?

---

Mit dieser Frage wird nach immateriellen Bedeutungszuschreibungen gefragt. Die Lernenden identifizieren eine Zielgruppe, suchen nach eigenen Bezugspunkten und erkennen eine Zuschreibung. → Abb. 13

Die Schülerinnen und Schüler befassen sich dabei mit mehr oder weniger bewussten Selbstsichten und entwickeln ein Image für die Marke. Unbewusste Selbstsichten können wahrgenommen werden, wenn aufgedeckt wird, wie Werbung und Marken unsere Kauf tätigkeit subtil beeinflussen.

Die Zuschreibung einer Bedeutung für ein textiles Ding kann individuell oder kollektiv entstehen. Beispielsweise wurde in einigen Klassen anhand vorhandener kollektiver Interpretationen die Herkunft von Uniform erforscht oder durch neue Interpretationen das Tragen von Schuluniformen als Zeichen von Zugehörigkeit nachempfunden.

In der individuellen Interpretation einer Schülerin wird Schuluniform als Unterdrückung des eigenen Stils empfunden:

Ich kann nicht selber kombinieren, bin nicht wirklich individuell.

Dieselbe Schülerin stellt zugleich fest, dass sie durch das Tragen von Uniform weniger sozialen Druck bei der Kleiderwahl spürt.

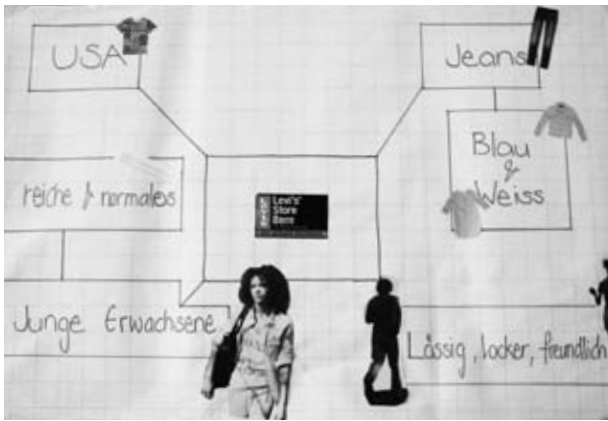
Ich komme nicht unter Druck. Alle tragen dasselbe, so kann es nicht zu Gelächter kommen.

Individuelle Interpretationen zeichnen sich durch den persönlichen Erfahrungs- und Entwicklungshintergrund und das Erkennen und Zulassen fremder und neuartiger Wahrnehmungsmuster aus.

Wenn zum Faktenwissen Bedeutungswissen kommt, werden Lernräume geschaffen, die ein kritisches Hinterfragen, Umdenken und Neuformen der vermeintlich gegebenen Dingwelt

ermöglichen. Fragen danach, welche Bedeutung ein textiles Ding sowohl für einen selbst als auch für andere hat, können Anknüpfungspunkt für divergentes Lernen sein (vgl. Kap. 2.4.2).

Abb. 13  
Steckbrief zur Marke «Levis», 2010



## 2.2 Begriffliches und textilpraktisches Erschliessen

Die für den Unterricht ausgewählten Inhalte vermitteln idealerweise sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen. Darüber hinaus wird der Lernprozess im Textilunterricht durch weitere Faktoren mitbestimmt: Die erworbenen Kenntnisse fließen im Unterricht einerseits in Phasen des Tuns und Machens (Planen, Entwickeln, Herstellen), andererseits in Phasen des Reflektierens (Nachdenken, Austauschen, Sich-bewusst-Werden). Wissen und Können (vgl. Kap. 2.3) verbinden sich. Im Modell der textilen Sachkultur (Köller 1999) wird von diesen beiden Phasen als begriffliches und textilpraktisches Erschliessen gesprochen. Lernen, so wird vorausgesetzt, vollzieht sich im Wechsel dieser beiden Zugänge oder zwischen ihnen. → Abb. 14

In der Grafik sind die Erschliessensformen als sich gegenüberstehend dargestellt. Die Beobachtungen im Projekt zeigen, dass sich die beiden Teile im Lernen idealerweise durchdringen und somit nicht nebeneinander stehen bleiben.

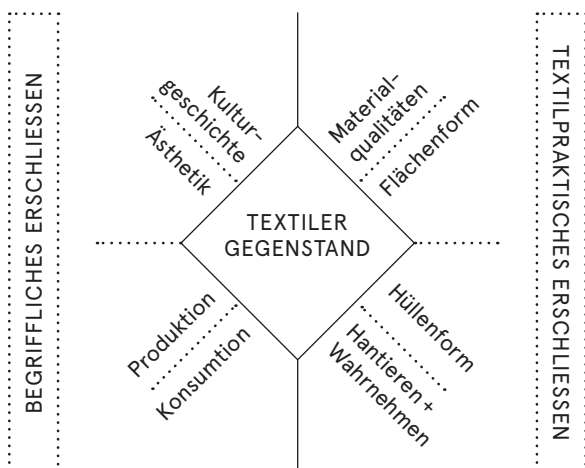
Während begriffliches Erschliessen eher auf eine kognitive Lernidee verweist, ist das fachpraktische Erschliessen eher mit affektiven und feinmotorischen Auseinandersetzungen verbunden. Eine Lehrerin hat mit der Forderung nach beiden Zugängen gerungen und ihre Erkenntnisse so formuliert:

Die Theorie resp. die theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik soll während und nach der gestalterischen Umsetzung als Reflexion erfolgen. Ich erhoffe mir von dieser Vorgehensweise, dass die Schülerinnen und Schüler bereits während der praktischen Umsetzung Aspekte der Theorie erfahren. Sie sollen die für sie doch noch sehr schwierigen theoretischen Ansätze dadurch besser verstehen und einordnen können. Zudem versuche ich die Inhalte der Theorie stark auf ihre praktischen Arbeiten abzustützen.

Im Hinblick auf das Zusammenspiel und die Integration der beiden unterrichtlichen Erschliessungsabsichten kann Folgendes beobachtet werden:

- Eine klare Trennung zwischen begrifflichem und textilpraktischem Erschliessen kann nicht immer vollzogen werden.

Abb. 14  
Sachkultur nach Köller (1999);  
in Anlehnung an Becker (2005), S. 8



- Die Übergänge sind fließend und münden in einem Sowohl-als-Auch.
- Beim begrifflichen Erschliessen dominieren Sprache als zentrales Werkzeug und Sprachhandlungen wie benennen, begründen, zuschreiben. Es wird Bedeutungswissen aufgebaut.
- Textilpraktisches Erschliessen geht von der materialisierten Umwelt als Handlungsfeld aus und wird durch Prozesse der Anwendung und Umsetzung bestimmt. Idealerweise werden sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen angesprochen und synthetisiert.

Die kognitive Durchdringung und das Einbeziehen der Sprache als Werkzeug der Kommunikation und Bewusstseinsbildung spielen bei der Verbindung von textilpraktischem und begrifflichem Erschliessen eine zentrale Rolle. Sowohl für die fachpraktische als auch die begriffliche Auseinandersetzung ist das Sprechen, Austauschen, Reden über die Sache in den verschiedenen Lernphasen unabdingbar. Die Lernenden setzen sich erst durch die Anwendung sowohl begrifflicher als auch textilpraktischer Elemente intensiv mit Verwendung und Ästhetik des textilen Objekts auseinander. Trage- oder Nutzungsmöglichkeiten, aber auch die Wirkung und der Ausdruck in einer bestimmten Alltagssituation werden durchgespielt und in der Vorstellung erprobt.

**MIR IST AUCH SCHON AUFGEFALLEN: WENN ICH ANDEREN ETWAS ERKLÄRE, KLÄRT SICH AUCH WAS BEI MIR SELBER.** Interviews oder Fotorecherchen binden Lernende in alle Phasen von der Entwicklungs- über die Durchführungs- bis zur Präsentationsphase ein. Ausgehend von einem textilen Objekt werden die Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden zu diesem Gegenstand während des Unterrichts ergänzt und erweitert, und zwar auf visueller wie auch auf haptischer Ebene. Eine klare Trennung innerhalb eines solchen Auftrages in begriffliche und textilpraktische Momente ist für den Lernprozess nicht notwendig.

Eine Lehrperson hält die Erfolgserlebnisse der Schülerinnen und Schüler in ihrer Unterrichtsreflexion wie folgt fest:

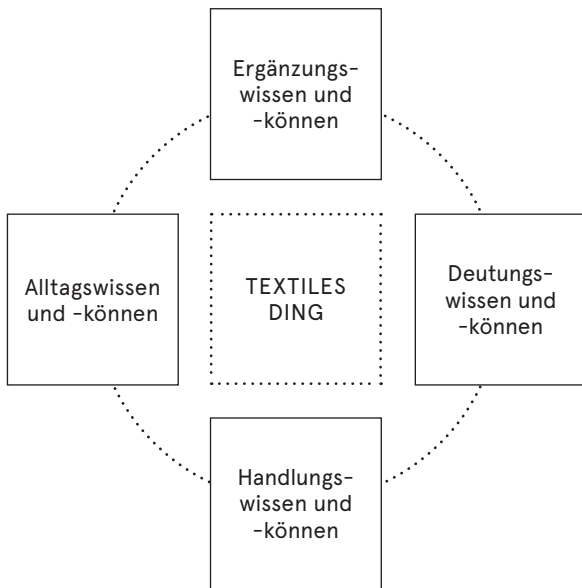
Die Lernenden können jetzt die Begriffe «gewohnt» und «ungewohnt» definieren und wissen, dass diese Definitionen sehr stark von der Kultur, der Zeit und dem Individuum geprägt sind. Sie wissen, dass es in der Empfindung von «gewohnt» und

«ungewohnt» kein Richtig oder Falsch gibt, da es für jeden Menschen anders ist.

Die Schülerinnen und Schüler können jetzt eine eigenständige Idee entwickeln und diese textil umsetzen. Zudem können sie für ihre Idee werben und andere dadurch überzeugen.

Die Schülerinnen und Schüler erleben Lernen dann als Erfolg, wenn textilpraktisches und begriffliches Erschliessen sich sinnvoll ergänzen und zur Erfahrung von «ich kann und weiss jetzt mehr als vorher» führen. Dass dieses Ineinandergreifen der beiden Erschliessensformen nicht einfach zu erreichen ist, haben alle durchgeführten Unterrichtseinheiten bewiesen. Die im Projekt entwickelten Unterrichtseinheiten zeigen aber auch, wie die Integration beider Anteile im Unterricht gelingen kann.

Abb.15  
Textiles Ding und die Wissens- und Könnensphasen



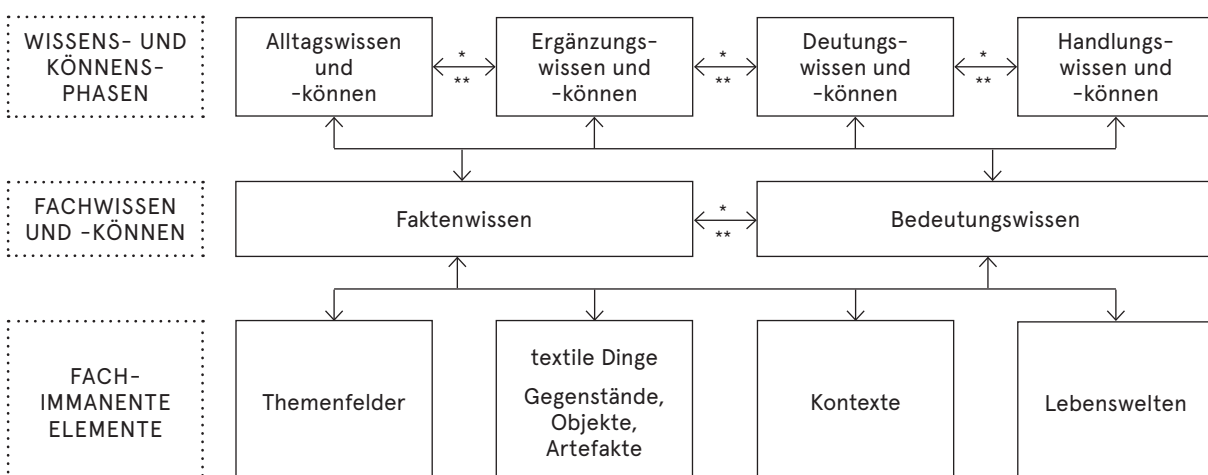
## 2.3 Generierung von Wissen und Können

Mit den Begriffen begriffliches und textilpraktisches Erschliessen nach Köller können Lerninhalte und ihre Anteile unterschieden werden (vgl. Kap. 2.2, Grafik Köller). Um den Lernprozess genauer zu beschreiben, sind weitere Unterscheidungen nötig. Im Prozess der Auseinandersetzung mit textilen Inhalten zur sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung wurden neue Erkenntnisse gesammelt und vier Wissens- und Könnensphasen herausgearbeitet, die sich im Fach Textilunterricht idealerweise gegenseitig durchdringen. Die Lernphasen sind nicht als linearer Prozess zu verstehen. In den im Projekt entwickelten und umgesetzten Unterrichtseinheiten wurde beispielsweise oft vom Alltagswissen und/oder -können der Lernenden ausgegangen. Es hat sich jedoch gezeigt, dass das Alltagswissen beim Lernen nicht ausschliesslich am Anfang des Lernprozesses berücksichtigt werden darf, sondern auch während des Lernprozesses gezielt einbezogen werden muss. → [Abb.15](#)

Das Fakten- und Bedeutungswissen und die vier im Projekt herausgearbeiteten Wissens- und Könnensphasen machen gemeinsam mit den Themenfeldern, dem textilen Ding, den Kontexten und den Lebenswelten den Lernprozess im textilen Gestalten aus. → [Abb.16](#)

Die mittlere Ebene der Grafik erfasst die zentrale Herausforderung, sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen zu vermitteln. Sie garantiert, dass Fachwissen und -können nicht einseitig praktiziert werden.

Abb.16  
Der Lernprozess im Textilen Gestalten  
\* = begriffliches Erschliessen  
\*\* = textilpraktisches Erschliessen (vgl. Kap. 2.2)





Ein Lernprozess kann nicht ohne Inhalte angestoßen werden. Woher diese Inhalte kommen, ist mit der untersten Schiene in der Grafik zusammengefasst:

- 1 – Die Disziplin Textiles Gestalten sollte ihre Themenfelder definieren (siehe 3.3). In dieser Publikation wird das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung in den Fokus genommen.
- 2 – Die Disziplin beschäftigt sich inhaltlich mit der Dingwelt als Sachkultur. Deshalb werden immer Gegenstände, Objekte oder Artefakte thematisiert.
- 3 – Der Kontext, der gesetzt wird, verweist auf die Zusammenhänge, in denen die Themen stehen und die am konkreten Beispiel mitgedacht werden.
- 4 – Wichtig ist es ausserdem, die Lebenswelten der Jugendlichen einzu-beziehen.

Diese vier inhaltlichen Quellen für den Textilenterricht werden in den Kapiteln 2.4 bis 2.4.4 genauer beschrieben

Die in der obersten Ebene der Grafik abgebildeten Phasen des Lernprozesses werden im Folgenden systematisch vorgestellt und anhand von in der Praxis erprobten Beispielen veranschaulicht. Dieselben Beispiele von Aufträgen werden auch für die Ausführungen zum Reflektieren und Beurteilen herangezogen (vgl. 2.6.7 und 5.8).

### 2.3.1 Alltagswissen und -können

Mit Alltagswissen und -können ist solches Wissen und Können gemeint, das im Alltag erworben und angeeignet wird, ohne dass es durch Reflexion bewusst gemacht ist. Es sind Erfahrungen und Beobachtungen, die – ohne dass man darüber nachdenkt – zu Verhaltensmustern führen. Oft wird in diesem Zusammenhang auch von Vorwissen gesprochen. Diese Präkonzepte als Lernvoraussetzungen sollen nicht ersetzt, sondern modifiziert, ergänzt, bereichert, differenziert werden. Lernende nehmen dabei eine aktive Rolle ein. Wenn Jugendliche der Sekundarstufe 1 als Alltagsakteure angesprochen werden (Becker 2011), bringen sie in irgendeiner Form Alltagswissen über Bekleidung und somit ihre Vorstellungen ein und sind dadurch motiviert zu lernen. Idealerweise wird ihnen im Verlauf einer Unterrichtsreihe immer wieder bewusst gemacht, dass sie mit ihrer Lebenswelt im Lernprozess direkt angesprochen und involviert sind.

Das Alltagswissen kann z. B. anhand eines mitgebrachten Gegenstandes aktiviert werden:

---

**Bring nächste Woche eine Kopfbedeckung, die du jetzt oder früher selber getragen hast, mit. Erkläre, welche Bedeutung sie für dich hat/hatte.**

---

Wenn sich die Lernenden über eigene Bekleidungsgegenstände in einem Gespräch austauschen, wird das bereits vorhandene Wissen sichtbar und fließt in den Unterricht ein. Zudem erfahren die Lernenden etwas über das Wissen der anderen, sie lernen sich zu situieren und einzuordnen.

Lehrende können in diesen Gesprächen Lernvoraussetzungen und -vorstellungen einholen. Die Möglichkeiten, das Vorwissen der Lernenden zu erfragen, sind vielfältig. Das kann beispielsweise mit einem solchen Auftrag geschehen:

---

**Erinnere dich an einen bestimmten Auftritt von Lady Gaga. Was hat sie getragen? Wie hat sie sich inszeniert? Was weisst du über die Künstlerin?**

---

Auch mit einer Frage nach Einkaufsgewohnheiten kann Alltagswissen eingeholt werden:

---

**Erstelle eine Liste der Kleidergeschäfte, in denen du einkaufst. Beschreibe deinen Lieblingsladen. Erinnere dich an den letzten Kauf einer Hose und mache eine Skizze des Objekts.**

---

Ein weiteres Beispiel wäre:

---

**Schreibe alle Marken, die du im Zusammenhang mit Kleidern kennst, auf.**

---

Mit dem Bewusstwerden des eigenen Alltagswissens wird das Alltagskönnen aktiviert: Die Lernenden werden angeregt, ihre Handlungsmuster zu kommunizieren, sie bringen ein, was sie tun oder lassen. Gezielte Aufträge ermögli-



chen, dass die Lernenden ihr Wissen und Können konkret und explizit einbringen und aktiver am Lernprozess teilnehmen.

### 2.3.2

#### **Ergänzungswissen und -können**

Unter Ergänzungswissen ist im Textilunterricht das Wissen rund um die textilen Dinge zu verstehen, wie es in den Dimensionen Mensch – Ding angesprochen ist. Es ist neues Wissen, das zum Alltagswissen ergänzend hinzukommt.

Ergänzungswissen wird oft in Verbindung mit Deutungs- und Handlungswissen (vgl. folgende Teilkapitel) vermittelt.

Heute habe ich erfahren, dass schlank sein in gewissen Kulturen mit arm sein verbunden wird.

Ergänzungswissen ist übergeordnetes Wissen, das allgemeingültigen Ideen zugeordnet werden kann. Es zeichnet sich durch einen klaren und strukturierten Aufbau aus, ist wissenschaftlich begründet. In diesem Teil des Lernprozesses werden die Lernenden mit historischen und aktuellen Erkenntnissen aus der Fachdisziplin (vgl. Kap. 3) konfrontiert. Neue, andere, weitere Vorstellungen kommen ergänzend zum Vorwissen hinzu. Die Lernenden generieren ein Mehrwissen. Sie lernen zu kategorisieren, zu definieren und Begriffe gezielt anzuwenden.

---

**Recherchiere anhand der Texte und Bilder, welche Symbolik Kopfbedeckungen hatten und haben. Unterscheide dabei die Kategorien Hüte, Mützen und Kopfschmuck.**

---

In dieser Phase des Lernens geht es also darum, Begriffe zu klären und Hierarchien und Machtsymbole zu erkennen. Die Vielfalt der Erscheinungen wird geordnet.

Der Auftrag zu Lady Gaga (vgl. Kap. 3.4.1) könnte z. B. so fortgesetzt werden:

---

**Schreibe einen Steckbrief zu der Performerin. Darin sollen die Absichten der Künstlerin zusammengefasst werden: Was will Lady Gaga mit ihren Inszenierungen bewirken?**

---

Das Vorwissen wird auch hier mit Informationen ergänzt, so dass ein Mehrwissen generiert wird.

Die Person Lady Gaga und ihre Auftritte können anders eingeordnet werden.

Auch die Thematik Rock und/oder Hose lässt sich weiterentwickeln:

---

**Führe ein Gespräch mit deiner Mutter oder Grossmutter. Finde heraus, wie sie im selben Alter, wie du jetzt bist, Kleider eingekauft hat. Inwiefern gehörten Hosen zu ihrem Kleiderrepertoire? Wo hat sie Hosen eingekauft? Lass sie eine Skizze einer Hose herstellen.**

---

Dieses Vorgehen schliesst an Oral-History-Methoden an und macht Lernenden bewusst, dass die Erfahrungen und das Wissen anderer Generationen bedeutsam sind. Zudem ist die Befragung in der Familie eine Möglichkeit, biografisches Lernen zu fördern.

Am Beispiel der Markenthematik könnte ein Auftrag für Ergänzungswissen so aussehen:

---

**Recherchiere zu deiner Kleiderliebblingsmarke Hintergründe.**

---

Durch die Recherchen wird auch hier ein neues Wissen ermöglicht. Es entsteht ein erweitertes Verständnis zur Lieblingsmarke. Es kommt einerseits neues Fakten-, andererseits neues Bedeutungswissen hinzu.

Nicht jeder Inhalt, der einer Lehrperson bedeutsam scheint, ist auch aus fachwissenschaftlicher Sicht bedeutsam. Welches Wissen den Lernenden vermittelt werden soll, muss auf Basis fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Überlegungen entschieden werden.

Die vorunterrichtlichen Vorstellungen der Lernenden werden in einem solchen Unterricht nicht als Hindernis für fachliches Lernen wahrgenommen. Sie sind das Potenzial, auf dem das Lernen aufbaut. Erst wenn das Vorhandene durch fachliches Wissen und Können ergänzt und zu diesem in Bezug gesetzt wird, ist ein Lernprozess im Sinne von Vorstellungsveränderung und -erweiterung möglich.

### 2.3.3

#### Deutungswissen und -können

Deutungswissen und -können soll im Lernprozess entstehen. Dabei sind materielle und immaterielle Anteile, sind Fakten und Zuschreibungen zu unterscheiden. In dieser Phase des Lernens werden Kenntnisse und Kompetenzen entwickelt, die auf andere Situationen übertragbar sind. Lernende können begründen, was sie tun oder was ist. Sie lernen zu analysieren und zu deuten, was die materialisierte Welt im Kontext bedeutet.

---

**Beschreibe, was die abgebildeten Kopfbedeckungen für einen Skater ausdrücken. Welche Gefühle spielen dabei eine Rolle? Wie will er sich anderen gegenüber abgrenzen?**

---

In diesem Teil des Lernprozesses werden Zuschreibungen aufgedeckt, es wird reflektiert, was ist und wie es noch sein könnte. Diese Lernphase wird durch Analyse und Interpretation gestaltet, die mit gezieltem Fragen angeregt werden. Einstellungen, Meinungen und Bedeutungen werden verglichen: Wie ist es für mich und was bedeutet es für andere? Lernende lernen, Vor- und Nachteile zu erkennen, Position zu beziehen und zu bewerten.

---

**Vgl. das Zitat von Lady Gaga mit dem, was sie macht. Welche Gestaltungsmittel erkennst du, die sich zwischen Alltags- und Kunstkleid bewegen?**

---

In diesem Beispiel werden aus der Gestaltung die Rolle und die Absichten der Künstlerin gelesen. Auf diese Weise kann Verbindung von Gestaltungsmitteln und Absicht der Inszenierung erschlossen werden. Kleidung wird als Medium einer Idee wahrgenommen und verstanden. Im Fall von Lady Gaga steht die Kleidung als Ausdruck einer Idee, die Normen und Werte hinterfragt, Grenzen zwischen konventionell und unkonventionell aufweicht.

Am Beispiel der Kleidung verschiedener Generationen kann in dieser Phase des Lernens aufgezeigt werden, dass die heutigen Erscheinungen der Mode oft bereits Dagewesenes variieren:

---

**Die Unterschiede des Hosetragens in den Generationen unterliegen gesellschaftlichen und geschichtlichen Begrenzungen. Trage Faktoren, welche die Unterschiede begründen, zusammen. Was ist im Generationenvergleich anders?**

---

Im Vergleich der Generationen entdecken die Lernenden, dass heute andere Stoffe, Farben und Muster bevorzugt werden, vielleicht auch, dass sich die Hosen vor allem in der Saumlänge unterscheiden. Die Sprache von Kleidungsgegenständen wird gerade im Vergleich der Kulturen und Epochen erkennbar. Wenn ausserdem die Familie einbezogen wird, sind Lernende besonders motiviert (vgl. Kap. 2.4.4).

Neben den Fakten, die eine geschichtliche Gewordenheit erklären, gibt es aber auch implizite Zuschreibungen, die aufgespürt werden können:

---

**Finde heraus, was das Signet und die Schrift der Marke bedeuten.**

---

Wenn dieser Auftrag bearbeitet wird, ist das Markenlogo nicht mehr nur schön oder nicht schön, sondern es kann entschlüsselt und gelesen werden. Lernende gewinnen durch eine solche Auseinandersetzung Kriterien, Kategorien und Begrifflichkeiten, die den Aufbau von Kompetenzen in Richtung Handlungskönnen ermöglichen (vgl. Kap. 3.3.5.).

Mit dem Deutungswissen werden im Textilen Gestalten neue Erkenntnisse aufgebaut. Die Alltagsgegenstände können neu eingeordnet, neue Zusammenhänge aufgezeigt werden. Der Fokus liegt hauptsächlich auf den Symbolen, Zeichen und Codes, durch die Zuschreibungen, die einem textilen Ding anhaften, gelesen und gedeutet werden können. Idealerweise fließt das Mehrwissen auch in die handlungspraktische Ebene ein.

### 2.3.4

#### **Handlungswissen und -können**

In dieser Phase des Lernens verbinden sich idealerweise persönliche Vorstellungen und vermitteltes Wissen mit Können. Wenn die vorher beschriebenen Phasen des Lernens mit dem Handlungswissen und -können in Beziehung gesetzt werden, handeln Lernende erkenntnisorientiert. Erst durch die Anwendung werden Kompetenzen ausgewiesen.

Lernen in der Schule ist als Bewusstwerdung zu verstehen. Die oben bereits genannten Beispiele können als Aufträge zu dieser Lernphase konkretisiert werden:

---

**Entwickle eine Kopfbedeckung, die eine bestimmte Wirkung zeigt.**

---

Ohne die Inputs aus den anderen Lernphasen könnte dieser Schritt weniger bewusst angegangen werden. Das heisst jedoch nicht, dass alle Voraussetzungen zur Bewältigung der Aufgabe zwingend vor der Phase des Anwendens schon gegeben sein müssen. Auch während dieses Schritts können weitere Reflexionen und Erläuterungen stattfinden.

Beim folgenden Beispiel steht die Idee im Vordergrund, nicht für den Alltag zu produzieren, sondern sich an ästhetischen Phänomenen zu erfreuen:

---

**Lass dich durch die Auftritte und Outfits von Lady Gaga inspirieren und gestalte dein eigenes Kunstkleid.**

---

Der Auftrag, ein Kleid als Ausdruck von verschiedenen Einflüssen und dekonstruierenden Ideen zu gestalten, ist sehr inspirierend. Wie oben beschrieben, können die Informationen und Übungen zur Inspirationsquelle Lady Gaga sowohl vor als auch während der Arbeit an der eigenen Kreation eingebracht werden.

Mit der Aufforderung, für eine definierte Gruppe eine Idee zu entwickeln, eröffnen sich Möglichkeiten, anderen eigene und fremde Vorlieben zu erklären:

---

**Bestimme eine Gruppierung, für die du Hosen und/oder Röcke designst.**

---

Wenn in dieser Lernphase Alltags-, Ergänzungs- und Deutungswissen kombiniert werden, sind neue Blicke möglich, entstehen andere Lösungen. Neue Perspektiven und Lösungen werden auch im folgenden Vorschlag gefordert:

---

**Stelle deine Lieblingsmarke in einen neuen Kontext und entwickle eine Kollektion.**

---

Die Verbindung der verschiedenen Lernphasen führt hier zu den Kompetenzen, die im Fach erworben werden können: Durch gezielte Aufträge und Fragestellungen wird das Alltagswissen und -können der Lernenden nicht nur abgeholt, sondern aktiviert. Von der Lehrperson in den Unterricht Eingebrachtes oder selbst recherchiertes Ergänzungswissen generiert ein Mehrwissen, Kontexte werden erschlossen, das Themenfeld wird erweitert. Erst mit diesem Mehrwissen kann Deutungswissen erworben und damit die Fähigkeit erlangt werden, Zusammenhänge und Zuschreibungen aufzudecken und zu begreifen. Und erst wenn persönliche Vorstellungen und Wissen durch Handeln in Beziehung gesetzt werden, ist eine kritische (Selbst-)reflexion möglich und Handlungswissen und -können vorhanden.

Immer mitzudenken ist dabei, dass der Lernprozess – wie oben beschrieben – nicht linear oder gleichförmig verläuft, dass nicht zwingend beim Alltagswissen begonnen werden muss. Vielmehr durchdringen sich die Wissens- und Könnensphasen als Geflecht. Jede Wissensart kann in jeder Phase des Unterrichts auftauchen. Parallelitäten im Sinne von Wiederbezügungen der verschiedenen Wissensphasen bereichern den Unterricht.

### 2.3.5

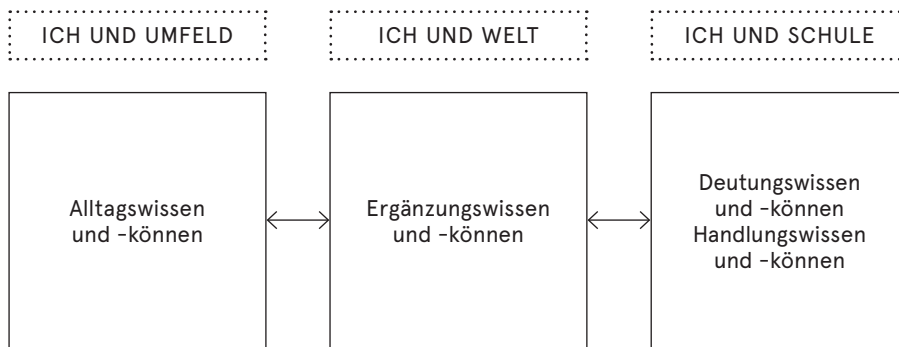
#### **Orte des Lernens**

Nicht zuletzt sind die Phasen des Wissens- und Könnensaufbaus mit den Orten verknüpft, an denen Lernende sich aufhalten: Das Alltagswissen und -können wird vor allem im privaten Umfeld entwickelt. Abhängig davon, welche Anregungen Jugendliche erhalten, bringen sie unterschiedliche Präkonzepte, Vorlieben, Interessen und Vorstellungen mit in die Schule. Das private Umfeld prägt die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Das in der Schule vermittelte Wissen kann den Jugendlichen ihre vorherigen Annahmen und Wissensstände bestätigen, aber auch erweitern und/oder relativieren. Damit ist der Ort Schule auch für Entwicklungen im Privaten bedeutsam. Schliesslich

bewegen sich Lernende im öffentlichen Raum. Die erworbenen Fähigkeiten zur Deutung und des Handelns zeigen sich über das Private hinaus und manifestieren sich in Aktivitäten in der Freizeit und im späterem Beruf. → Abb.17

Wenn der Lernprozess so gestaltet wird, dass Lernende ihre Vorstellungen vielseitig einbringen und in einer aktiven Auseinandersetzung auch für zukünftige Orte und Lebenswirklichkeiten weiterentwickeln können, findet Lernen statt.

Abb. 17  
Orte und Anteile von Lernphasen



## 2.4 Die Bedeutung einzelner Elemente im Lernprozess

### 2.4.1 Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung

Die dem Projekt zugrunde liegende Thematik der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche erfordert einen Textilunterricht, der die Vermittlung von Bedeutungswissen betont. Ins Zentrum rücken Fragen nach der Zeichen- und Symbolhaftigkeit von Kleidung, nach Formen von Identifikation und Repräsentation und damit die alltägliche Handlungspraxis Jugendlicher. Ausgangspunkt des Unterrichts ist das Alltags- und Erfahrungswissen der Jugendlichen.

Textile Zeichen und Symbole sind im Schulalltag der Sekundarstufe 1 präsent. Die Vielfalt der Erscheinungen ist gross, und die Bekleidung der Jugendlichen wird oft als Abgrenzungsstrategie benutzt.

Für Jugendliche ist Bekleidung eine Form der Kommunikation. Sie sind auf der Suche nach individuellem und kollektivem Ausdruck durch Kleidung und Accessoires (vgl. Baacke et al. 1988, Neumann et al. 2005). Indem sie bestimmte Textilien tragen, sind sie auch Träger vielfältiger Zeichen und Symbole, die von anderen gelesen und interpretiert werden (vgl. Barthes 1985, Bovenschen 1986). Jugendliche sind in der Regel offen für modische Trends und orientieren sich bei der Wahl ihrer Outfits u. a. an der Peergroup (vgl. Mann 2002, Schmidt 2003). Mädchen investieren meistens mehr in ihr Aussehen, doch auch Jungen beschäftigen sich, bedingt durch gesellschaftliche Veränderungen, vermehrt mit ihrem Aussehen (vgl. Mentges; Mohrmann; Foerster 2000, Eichelberger 2010). Dass Kleidung über das Schützen des Körpers hinaus unterschiedliche Botschaften vermittelt, wurde bereits mehrfach angesprochen. Jugendliche befinden sich dabei an einer Schnittstelle von kulturellen Normen, Identität und Identitätsdiffusion: Sie, experimentieren, provozieren und loten dabei Spielräume und Grenzen aus (vgl. Kap. 3.3.4). Zudem sind sie unterschiedlichen Erwartungen ausgesetzt. Einerseits sind sie noch unmündig, andererseits werden sie als potenzielle Konsumenten und Konsumentinnen angesprochen (vgl. Miller und Oelkers 2007).

### 2.4.2 Textiles Ding

Wie sind Lernprozesse und textile Dinge miteinander verknüpft? In welchem Verhältnis stehen sie zueinander? Wie kann das Lernpotenzial des textilen Dings erschlossen werden? Was kann an einem textilen Objekt gelernt werden?

Als Lernobjekt ist das textile Ding Ausdruck menschlicher Verhaltens- und Begegnungsformen, die sozialen, kulturellen und historischen Einflüssen unterliegen. Diese Bedeutungs- und Bezugfelder können in allen vier Wissensphasen erforscht werden, treten einzeln, nebeneinander oder gleichzeitig auf. Die deutende Erforschung des textilen Dings anhand von Fakten- und Bedeutungswissen ermöglicht den Lernenden neue Handlungsmuster. Das textile Ding ist das Zentrum eines Miteinanders von textilpraktischem und begrifflichem Erschliessen (vgl. Kap. 2.2).

DAS KLINGT AN-SPRUCHSVOLL. BIN ICH DIESEN NEUEN FORDERUNGEN GEWACHSEN?

Innerhalb einer Unterrichtsreihe muss nicht zwingend ein Objekt selbst hergestellt werden. Nicht nur der Gegenstand, sondern die Auseinandersetzung, der Prozess und die daraus resultierenden neuen materiellen und immateriellen Ergebnisse und Erkenntnisse werden im Begriff textiles Ding vereint.

Wenn das textile Ding als Medium verstanden wird, das im Unterricht verschiedenste Funktionen einnimmt und nicht lediglich Endprodukt ist, eröffnen sich neue Möglichkeiten: Das textile Ding kann virtuell oder real vorliegen. Es kann ein geistiges Konzept in Form einer Dokumentation oder Präsentation, ein Bild als Ausgangspunkt, eine Performance zur Kommunikation von Ideen, ein Teilprodukt als Visualisierung von Lernprozessen und vieles andere sein (vgl. Godau et al. 2008).

Die Unterrichtseinheit «ICH und GAGA» ist ein Beispiel dafür, in wie vielfältigen und vielschichtigen Zusammenhängen das textile Objekt im Lernprozess auftreten kann.

Während der gesamten Unterrichtseinheit wurden die Ausdrucksformen von Lady Gaga im Lernprozess auf reichhaltige Weise erforscht und zur eigenen Lebenswelt in Relation gesetzt. Als Endprodukt dieser Einheit liegen experimentelle und neue Lady Gaga-Interpretationen vor, die die Schülerinnen in einer schulinternen Modenschau präsentierten.

Nachstehend sind einige Beispiele aufgelistet und abgebildet, die die vielfältige mediale Ausprägung des textilen Dings aufzeigen. Es wurden:

— Steckbrief verfasst,



- Zitate herangezogen,
- Fotos gesammelt,
- Reflexionstexte geschrieben,
- Rekonstruktionen von Outfits hergestellt,
- eine Bildabfolge von gewohnten bis ungewohnten Darstellungen zusammengestellt,
- eine Auseinandersetzung mit eigenen Empfindungen angeregt, die Begriffe «gewohnt» und «ungewohnt» definiert,
- Experimente mit ungewohnten Körpersilhouetten ausgeführt, experimentelle Gaga-Outfits gestaltet und
- präsentiert.

---

**Wo liegt für dich die Grenze zwischen gewohnt und ungewohnt? Begründe!**

→ [Abb. 18–23](#)

**«Grenzen beschränken mich» sagt Lady Gaga. Experimentiere mit ungewohnten Körpersilhouetten.** → [Abb. 24, 25](#)

---

Nach der Erprobungsphase protokollieren die Lernenden ihre Erfahrungen. → [Abb. 26, 27](#)

Das textile Ding ist nicht nur als zu gestaltender, sondern auch als bereits vielfältig vorhandener Gegenstand zu sehen und kann Ausgangspunkt des Lernprozesses sein. So gesehen ist jedes textile Objekt, ob selbst oder fremd hergestellt, ein Lernobjekt und kann auf ganz verschiedene Arten erkundet werden: Mal sind es die Materialien, Formen, Farben und Verfahren, dann die Aussagen, Bedeutungen und Symbole, die im Zentrum der Betrachtung stehen und zum Lerninhalt werden. Fakten- und Bedeutungswissen zu verbinden, macht die Objekterkundung vielschichtig. Unterrichtsbeobachtungen zeigen, dass Lehrende und Lernende oft an den traditionellen Fachvorstellungen haften bleiben und das Lernobjekt als Mittel zur Erprobung und Ausführung bestimmter textiler Verfahren betrachten (vgl. Kap. 4). Ein Lernzuwachs durch das Entdecken der eigentlichen Bedeutung des textilen Dings und damit das Aufzeigen eines Sinnzusammenhangs zu anderen Bausteinen der Unterrichtseinheit wird dadurch jedoch verpasst. Das Lehren und Lernen im Textilunterricht darf nicht auf Herstellungs- oder Gestaltungsverfahren zum Zweck der Ausarbeitung eines eigenen textilen Objektes beschränkt sein.

Abb. 18–23  
Bildabfolge von gewohnten bis ungewohnten Outfits, 2011



Abb. 24, 25  
Experimentieren mit ungewohnten  
Körpersilhouetten, 2011



Abb. 26  
Ausschnitt aus der Reflexion einer  
Schülerin zu diesem Experiment, 2011

Arbeitsblatt 7 ICH und GAGAN

Leitfragen

Ich Name: Tamara

Was wurde verändert?  
 die Körperproportionen/Formen verstärkt  
 die Körperproportionen/Formen verschoben  
 die Körperproportionen/Formen verschwinden lassen  
 die Körperproportionen/Formen ersetzt

Wie sehe ich mich selber? Wie fühle ich mich?  
 Ich fühle mich neu  
 Ich fühle mich ein wenig unwohl

Was löst die Veränderung bei mir aus?  
 Ich fühle mich neu ?  
 -

Fühlt sich etwas fremd / ungewohnt an? Was? Warum?  
 Ich fühle mich sehr dick  
 Ich fühle mich auch ungewohnt

ich und die anderen Name: Rina

Was wurde verändert?  
 die Körperproportionen/Formen verstärkt  
 die Körperproportionen/Formen verschoben  
 die Körperproportionen/Formen verschwinden lassen  
 die Körperproportionen/Formen ersetzt

Wie sehe ich die anderen? Wie wirken sie auf mich?  
 Bei Rina habe ich viel festgestellt es sah noch lustig aus

Was lösen die andere bei mir aus?  
 Ich fand das Rina toll geoffen ist.  
 Ich fand es sehr ungewohnt sie so zu sehen

Was ist fremd / ungewohnt? warum?  
 Es sah total anders sie so zu sehen.  
 Da ich mir es nicht gewohnt bin sie zu sehen was war anders?

Abb. 27  
Modenschau, 2011



1  
Selbtpäsentation über Körper und Mode

Das bin ich.....

1) Beschreibe dich und deinen Life-Style. Denke dabei an die Porträts aus dem Film.  
(Wer bist du ? Wie bist du ? Welche Vorlieben hast du ? Was ist dir wichtig ?  
Woran orientierst du dich? Was findest du an dir besonders schön? Was macht  
dich unverwechselbar?....)

Ich bin Hana Dulla. Ich bin 16 Jahre alt.  
Ich bin Spontan, lustig, eine fröhliche und nette Person. Abenteuerlustig und ich  
probiere gerne neues aus.  
Ich kann anderen Leuten gut zuhören, und ich probiere sehr gerne denn Leuten zu  
helfen.  
Ich mache gerne Sport und ich bin sehr gerne unter Leuten.  
Bin gerne mit Freunden zusammen. Chillen tu ich auch sehr gerne und dazu Musik  
hören.  
Mir ist wichtig dass ich gesund bin und das machen kann wo ich schon immer mal  
machen wollte. Das ich ein leben Führe wo mir gefällt.

2) Wie muss Kleidung sein, damit du dich darin wohlfühlst?  
Bequem  
Meine Persönlichkeit widerspiegeln  
Es muss alltagstauglich sein  
Ich sollte aber mich selber aber schön finden.

3) Wie wichtig ist für dich dein Aussehen? Investierst du viel in deine äussere  
Erscheinung?  
Wenn du an die vielen Möglichkeiten denkst, die wir Menschen haben um unser  
Aussehen zu verändern/ zu verschönern, welche davon wendest du selber bei dir  
an?  
Es ist schon wichtig da es ja meine Persönlichkeit widerspiegelt. Ich achte schon  
darauf was ich anziehe aber es ist nicht gerade dass wichtigste für mich.  
Auch wenn ich mal mit Trainerhose irgendwo hingehge finde ich es nicht schlimm.  
Ich investiere nicht unbedingt viel zeit in meine äussere Erscheinung wenn ich  
Ausgehe dann investiere ich schon viel zeit aber allgemein nicht so.

4) Orientierst du dich am aktuellen Schönheitsideal? Wie zeigt sich das?  
Mein persönliches Schönheitsideal ist Jessica Simpsons. Weil sie einfach nicht wie  
alle anderen Stars ist. Sie hat nicht die 90-60-90 Masse sondern sie ist eher Festiger  
wie „Normale“ Frauen eben. Und dass finde ich Super. Ich mag sie Dafür.  
Und für mich ist sie nicht ein Typischer Star.

Hana  
Selbtpäsentation über Körper und Mode

Mut zu Ungewohntem - fremd, provokativ.....

1) Meine Erscheinung sollte fremd, provokativ, fremd..... sein.  
Unterstreiche oder ergänze was für deine Erscheinung zutrifft

2) Beschreibe kurz welche Kleidungsstücke, Accessoires, Farben, Musterungen,  
Labels, Kombinationen,..... du gewählt hast.  
Ich habe einfach dass Zusammengestellt  
was man so- der Farben her-gekommen  
hat. Den hat habe ich zu meinen  
Schuhen kombiniert.  
Beschreibe deine Absichten, und Überlegungen beim Zusammenstellen deines  
Outfits. Ich habe bei meinen Outfit überlegt  
was den Jungs gefallen würde  
& habe dies angezogen.

Welche Kleiderbotschaft wölst du vermitteln?  
Hip-hop style oder so

Wie war dein Körpergefühl im ungewohnten Outfit?  
War komisch aber gut.

3) Stell dir vor du würdest in deinem Outfit das Balliz entlang gehen. Wie wären die  
Reaktionen der Passanten? Ich denke nicht dass alle Blicke  
auf mich gerichtet wären. Weil ich ja nicht  
die einzig bin die so rumläuft.  
Da ich aber ein mädchen bin würden  
mehr Blicke auf mich gerichtet sein.  
Wie würdest du dich dabei fühlen?  
Mir wäre es unangenehm wenn alle  
Blicke auf mich gerichtet wären.

Was denkst du, gäbe es Anlässe oder Orte wo du nicht auffallen würdest?  
ja bei einem hip-hop konzert oder so

Selbtpäsentation über Körper und Mode

Mut zu Ungewohntem - fremd, provokativ.....



Wie textile Dinge, die in der Umgebung vorhanden sind, als Lernobjekte einbezogen werden können, illustriert die Unterrichtseinheit «Körper und Kleidung als Botschaft»: Anhand von Themen wie Schönheitsideale, Massenprodukte und Bekleidungsexperimente wurde die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung thematisiert und in einer persönlichen Dokumentation mit Bild, Foto und Text festgehalten. → [Abb. 28–30](#)

Zwar wird in diesem Lernprozess kein textiles Objekt selbst hergestellt. Gleichwohl ist das textile Ding als vielseitiges Lernobjekt vorhanden.

Die Auseinandersetzung mit textilen Dingen im Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung bietet viel Potenzial zur Reflexion eigener Handlungs- und Denkmuster. Der Spielraum von Anpassung und Selbstverwirklichung wird bewusster wahrgenommen. Das textile Ding steht als Ausdruck für momentane, vielgestaltige und sich wandelnde Rolleninterpretationen.

Eine Aufgabe einer anderen Unterrichtseinheit lautete:

---

**Kleide dich in deinem momentanen Lieblingsoutfit. Beschreibe und begründe deine Wahl möglichst genau. Gib an, zu welchen Anlässen du dieses Outfit trägst. Schreibe das Datum hinzu.**

---

Die Aufgabe lässt verschiedenartige und individuelle Lösungen zu, wie die Selbstdarstellungen zweier Schülerinnen zeigen. Die Lernenden reflektieren sich kritisch in ihrer Ich-Welt-Rolle. Bekleidung wird als Vermittler materieller und immaterieller Vorstellungen wahrgenommen und kommuniziert.

Es geht darum, den eigenen Standpunkt als einen möglichen, aber nicht den einzig richtigen wahrzunehmen:

... es ist interessant, einen anderen Style, eine Ansicht von anderen Leuten einzubeziehen.

Wenn eine Offenheit für fremde und ungewohnte Sichtweisen angeregt wird, werden die eigenen Deutungsperspektiven erweitert.

### 2.4.3 Kontexte

Das Unterrichtsfach Textiles Gestalten muss sich der Kritik stellen, dass sich die inhaltliche Strukturierung zu sehr an traditionellen Vorstellungen des Fachs orientiert.

In der fachdidaktischen Literatur wird seit den 1960er Jahren diskutiert, Kontexte als Möglichkeit von Fachentwicklung einzubinden. Kontexte sollen dazu beitragen, dass Textilunterricht aktueller, lernendenspezifischer und gesellschaftsrelevanter, aber auch allgemeinbildender wird. Erst mit der Setzung eines bestimmten Themas wird ein Kontext angesprochen, und der Unterrichtsinhalt erhält mehr oder weniger gesellschaftliche Bedeutung. Kontexte stellen typischerweise Bezüge zu Ort, Zeit und Situation her. Wenn die Kontexte Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen aufweisen, besteht auch eine Bereitschaft für eine aktive Beteiligung im Unterricht. Durch neue Erkenntnisse aus dem Kontextwissen werden weiterführende Ideen für die Lebenswelt der Jugendlichen und somit das Handlungswissen (vgl. 3.3.4) möglich.

Für Lehrpersonen sind Kontextbezüge nicht selbstverständlich:

Es ist für unser Fach noch nicht selbstverständlich, dass wir Themen in einem grösseren Kontext einbetten. Wir lehren vielfältige Techniken und Verfahren, kommen aber selten dazu, die kulturgeschichtlichen oder sozialen Zusammenhänge aufzuzeigen. Im Rahmen des Entwicklungsprojekts der Pädagogischen Hochschule Bern bin ich nun aber inspiriert worden, eine Unterrichtseinheit zum Thema «Der uniformierte Körper» so zu planen, dass diese vertiefte Sicht möglich wird.

Wenn Kontexte im Unterricht fehlen, werden lediglich Kenntnisse vermittelt. Dieses Fachverständnis reduziert das vermittelte Wissen auf materialkundliche und technologische Aspekte. Inhaltliche Erklärungen dienen bei einer solchen Ausrichtung des Unterrichts lediglich als methodische Anreicherung oder Strukturhilfe in Form von Einschüben von Faktenwissen. Interessanterweise wird auch von Lehrpersonen in diesem Zusammenhang von der Vermittlung von Fertigkeiten – und nicht von Wissensvermittlung – gesprochen (vgl. 4.2).

Die Lernenden können die Schnittteile des Rocks zuschneiden. Sie können mit Wachs und Farbe arbeiten.

In diesem Verständnis werden die Anteile textilpraktisches und begriffliches Lernen irrtümllicherweise voneinander abgespalten (vgl. Kap. 2.2), der Unterricht ist beinahe zwangsläufig von der Rekonstruktion von Gegebenem bestimmt.

Der folgende Auftrag ist ein Beispiel für eine Einführung zum Kontext Kulturgeschichte:

---

**Ordne die verschiedenen Abbildungen der Kopfbedeckungen den Zeiten zu.**

---

Auf diese Weise werden die Bilder als kulturhistorische Erscheinungen eingereiht. Damit ist noch nicht wirklich ein Hintergrundwissen, das als Deutungs- oder Handlungswissen zur Verfügung steht, aufgebaut. Es müsste gefragt werden, wie die historischen Erscheinungen im Vergleich zu heute wirken, was sie in ihrer Zeit für eine Bedeutung hatten, und inwiefern die damaligen gesellschaftlichen Bedingungen auf die aktuelle Situation übertragbar sind.

---

**Welche Bedeutung besitzt eine bestimmte Kopfbedeckung für bestimmte Personen- oder Kulturkreise? Inwiefern sind damalige Aussagen auf heute übertragbar?**

---

Wenn kulturgeschichtliche Inhalte so vermittelt werden, dass sie neben der Lebenswelt der Lernenden stehenbleiben, wird kein Handlungswissen aufgebaut. Erst wenn die Zuschreibungen der damaligen Kopfbedeckungen hinterfragt oder irritiert werden, wird ein Lernprozess initiiert. Durch neue Deutungen kann das Objekt anders interpretiert und verstanden werden. Wenn die Themen und Inhalte der Kontexte in der Objektplanung mitgedacht würden, könnten sie in die gestalterische Tätigkeit der Lernenden einbezogen werden (vgl. 3.9). Im Fall des ausschliesslich fachpraktisch ausgerichteten Vorgehens werden Planung und Umsetzung jedoch von der Angst vor der Vernachlässigung der technologischen Fachinhalte dominiert. Die Befürchtung, dass Lernende nicht mehr nach genauen Vorgaben etwas herstellen können, bestimmt die Unterrichtssituation. Lehrpersonen, die so entscheiden, lagern die Vermittlung von Hintergrundwissen in die anderen Fächer aus. Sie betonen, dass Lernenden die Grundlagen zum fachpraktischen Tun fehlten und dass es im Textilunterricht vor allem darum ginge, dies wettzumachen. Vielleicht haben sie auch Angst, dass Kontexte für Lernende zu wichtig sind oder dass zu viele Themen eine Zerstreuung und Verzettelung bewirken. Aber auch die Befürchtung, dass Kontexte zu komplex sind, kann für ein kontextloses Vorgehen entscheiden. Weiter kann

der Lehrperson das notwendige Wissen fehlen, oder sie interessiert sich selbst nicht für diese Art von Wissensvermittlung.

Mit dem nachfolgenden Beispiel kann veranschaulicht werden, wie mit einem Objektthema zwar ein Kontext gesetzt werden kann, dabei aber einseitig Faktenwissen vermittelt wird. → [Abb. 31](#)

Die Lehrperson hat, so kann angenommen werden, ein persönliches Interesse an der einheimischen Volkstracht. Sie wollte ihr Wissen weitergeben. Ob sie dabei die Lernendeninteressen und -vorstellungen einbezogen hat? Die Informationen zu den Materialien und Herstellungsverfahren, die hier gegeben werden, betreffen nur das Faktenwissen. Sie sind nicht wirklich weiterführend und erschliessen den Kontext des Objektes noch nicht. Das Wissen wird angehäuft, nicht aber mit dem Tun und Handeln in Verbindung gebracht. Die Vorstellungen der Lernenden könnten z. B. über eine Kontaktnahme mit einer Trachtenträgerin erweitert werden.

Auch als Anregung für eine gestalterische Auseinandersetzung könnte die Trachtenhaube durchaus Sinn machen. Hier eine mögliche Aufgabe:

---

**Nimm per Facebook Kontakt mit einer Trachtenfrau auf. Befrage sie über ihre Gewohnheiten rund ums Tragen der Tracht. Skizziere eine Variante der Tracht und besprich diese mit der Trachtenträgerin.**

---

Aus den Reflexionen der Lernenden geht deutlich hervor, dass sie nicht nur stärker an Themen von gesellschaftlicher Bedeutung interessiert sind, sondern dass sie auch mehr lernen, wenn sie Wissen und Können mit Kontexten verbinden können.

Wenn von einem Fachverständnis ausgegangen wird, das sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen einbezieht, werden auch verschiedene Wissens- und Könnensphasen (vgl. Kap. 2.3) gelehrt. Die Aufgabe, sowohl fachpraktische als auch begriffliche Ziele zu verwirklichen, stellt die Lehrpersonen vor die Herausforderung, das eine mit dem anderen zu verknüpfen und die Themen und Inhalte, die sich aus den Kontexten ergeben, mit der Gestaltungsarbeit zu verbinden (vgl. Kap. 2.6 und 3).

#### 2.4.4 Lebenswelten Lernender

In den Theorien der Fachdidaktik Textiles Gestalten wird aus unterschiedlicher Sicht gefordert, die Unterrichtsthemen und -inhalte müssten künftig vermehrt auf die Vorstellungen und Lebenswelten der Lernenden (vgl. Kattmann 1997, Becker 2005, 2007, 2011) abgestimmt werden.

Das Thema der letzten Wochen hat mich sehr interessiert, weil es genau um das geht, was wir Jugendlichen täglich tun.

So hat eine Schülerin sich im Rahmen der Umfrage geäußert. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie sich angesprochen fühlt und dadurch motiviert ist. Für einen Schüler aus einer anderen Klasse ist der fehlende Bezug zur Lebenswirklichkeit Grund zum Desinteresse:

Es interessiert mich nicht, weil ich das Thema Unisex nicht brauche und es mir auch nicht hilft.

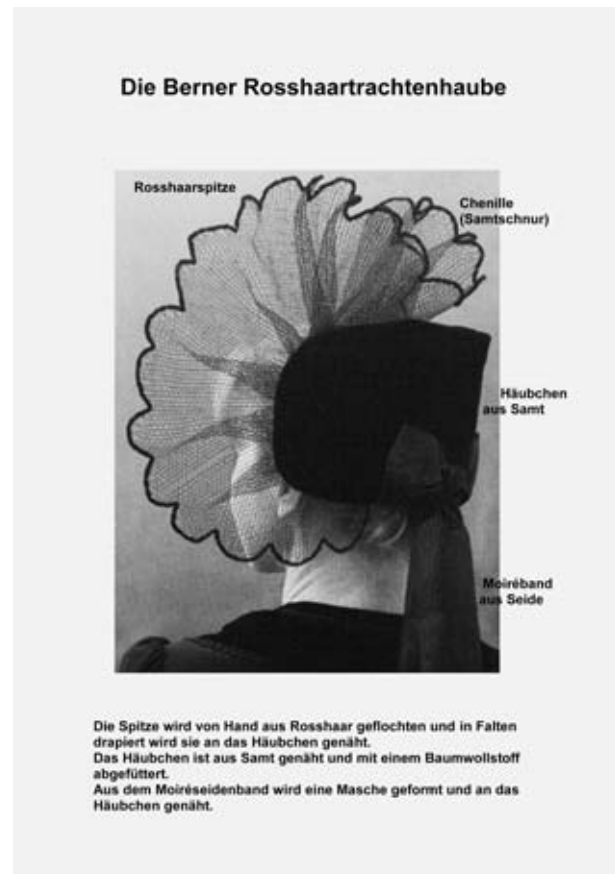
Diese beiden Zitate zeigen, dass Lernende es schätzen, wenn Unterrichtsthemen mit ihrer Alltagswelt zu tun haben.

In einem erkenntnisorientierten Textilunterricht werden die Jugendlichen in ihrer Lebenswirklichkeit abgeholt, aber nicht dort stehengelassen. Sie sollen sich nicht ausschliesslich mit sich selbst, sondern im zeitlichen und kulturellen Vergleich mit anderem und anderen auseinandersetzen.

Ergänzend muss also im Unterricht neuer Stoff das Alltagswissen erweitern (vgl. 3.9). Diese Kombination von «*ich kann einbringen, was ich weiss*» und «*ich erhalte im Unterricht ein Mehrwissen, das an mein Wissen anknüpft*», scheint ein wichtiger Motor von Lernen zu sein. Dabei ist vor allem der Bezug zur Gegenwart der Lernenden bedeutsam. Wie aber kann die Forderung der Fachdidaktik, die Welt der Dinge kulturgeschichtlich einzuordnen, damit die Gegenwart verstanden wird (vgl. Herzog 1988), im Unterricht umgesetzt werden? Wie können die Lernenden die beabsichtigte Verbindung von Kulturgeschichte und Gegenwart herstellen? Die unten zitierte Schülerin hat nach der Sequenz «*Schönheitsideale in der Geschichte*» diese Zusammenhänge wohl noch nicht erkannt, oder sie interessiert sich nicht dafür, ist jetzt aber motiviert, das Thema aus heutiger Sicht zu besprechen:

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass wir einfach die Schönheit von heute behandeln und nicht nur die Schönheit von früher.

Abb. 31  
Informationsblatt zur Berner  
Rosshaartrachtenhaube, 2011



Offensichtlich vermisst diese Schülerin den Bezug zur Gegenwart und zu ihrer aktuellen Lebenssituation. «Nicht nur die Schönheit von früher» heisst aber auch, dass sie durchaus den Mehrerwerb der Geschichte sieht.

Durch den Vergleich mit Beispielen aus der Geschichte und anderen Kulturkreisen können die Vorstellungen der Jugendlichen gespiegelt werden. Ein Ergänzungswissen – hier am Beispiel der «Schönheit» – wird aufgebaut. Es kann erkannt werden, dass die heutige Vorstellung von Schönsein konstruiert ist und relativiert werden kann (vgl. Beispiele in Kap. 3.3.7). Die Lehrerin, die das Thema «Schönheit» erarbeitet und im Unterricht umgesetzt hat, berichtet, dass

die Schüler und Schülerinnen durch den Aufbau und die Inhalte der Lektion sich Gedanken gemacht haben, was Schönheit für sie ist.

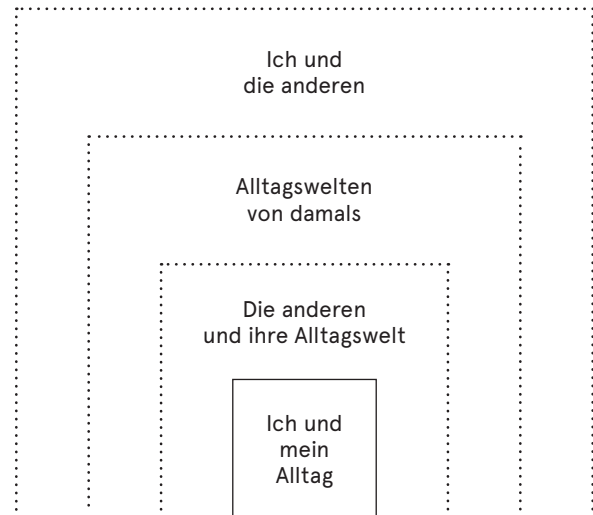
Durch den Einbezug im Unterricht kann die persönliche Lebenswelt mit anderen Lebenswirklichkeiten ergänzt, gespiegelt und anders gedeutet und/oder beurteilt werden. → [Abb. 32](#)

Auch hier geht es um eine Auseinandersetzung, die sowohl begriffliches als auch textilpraktisches Erschliessen beinhaltet. Das in diesem Prozess entstehende Mehrwissen und -können ist also nicht eindimensional, sondern vielschichtig. Die Erkenntnisse werden nicht nur diskutiert, sondern fliessen in einen Gestaltungsprozess ein. Die dabei hergestellten Ergebnisse können typischerweise in der Lebenswelt der Jugendlichen angewendet werden. Ein bewussteres Mitdenken und Mitgestalten im Sinne von Einflussnehmen wird erreicht, wenn Identifikation und Identität eine zentrale Rolle spielen. Durch eine intensive persönliche Involviertheit der Schülerinnen und Schüler im Unterricht kann Identifikation erreicht werden.

Mit dem Einbezug der jugendlichen Lebenswelten wird die Rolle der Lehrperson verändert (vgl. Kap. 4.2.1).

Die Analyse der Unterrichtseinheiten hat ergeben, dass Lebensweltbezüge in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Zielsetzungen sinnvoll sind (vgl. 5.6).

Abb. 32  
Lebenswelten



## 2.5 Reflexion des Unterrichts

Nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden befinden sich in einem Prozess, der Elemente des Lernens beinhaltet: Einer Beurteilung und Bewertung können sich auch die Lehrpersonen nicht entziehen. Als «reflektierte Didaktiker» zeichnen sie sich durch reflexive Distanz zum eigenen Handeln aus (vgl. Meyer 2004).

Als Instrument für eine Analyse des Unterrichts und der einzelnen Arbeitsschritte können die Wissens- und Könnensphasen herangezogen werden. Anhand der vier Lernphasen kann sich die Lehrperson während der Planung, Umsetzung und Evaluation des Unterrichts fragen, wo sie sich bewegt, was sie einbezieht und was in ihrem Unterricht nicht oder weniger einbezogen wird.

Jugendliche sollten eigene Ausdrucksformen finden. Sie sind Akteurinnen/Akteure in ihrem Umfeld. Dieses Bewusstsein zu fördern muss in einem erkenntnis- und lernendenorientierten Unterricht und daher auch in der Reflexion im Zentrum stehen.

Folgende Fragen scheinen aus dem heutigen Forschungsstand bedeutsam und können als Evaluationsfragen für den Textilunterricht herangezogen werden:

- Werden die Jugendlichen theoriegeleitet unterrichtet?
- Werden die Vorstellungen der Lernenden im Lernprozess einbezogen?
- Beziehe ich vier Wissens- und Könnensphasen bewusst ein?
- Was für ein Lernverständnis kommt bei der Reflexion und Beurteilung zum Tragen? Welche Idee von Erkenntnisgenerierung vertrete ich?
- Welche Themen betrachte ich als gesellschaftlich relevant?
- Was für ein Verständnis von Gegenwart fördere ich?
- An welcher Idee von Lebensweltbezug knüpfe ich an?
- Begleite ich Lernende als aktive und eigenständige Handlungsakteurinnen und -akteure?

Bei der Reflexion des eigenen Unterrichts ist es sinnvoll, sich an allgemeingültigen Bezugsgrößen zu orientieren z. B. anhand einer Typologie von Lehrpersonen (vgl. Eichelberger 2008, S. 281 ff.) können die eigenen Vorstellungen vom Unterrichten bewusster definiert und gezielter reflektiert werden.

Den Verlauf des Unterrichts selbst beziehungsweise das Unterrichtsgeschehen zu dokumentieren (z. B. durch Fotos, Aufzeichnungen o. ä.) kann für die anschließende Reflexion durch die Lehrperson von Bedeutung sein. Sie wird quasi zur Beobachterin im eigenen Unterricht (vgl. Schmuck 2003).

Neben dem Auswerten von konkreten, auf einzelne Unterrichtsstunden bezogenen Reflexionspunkten ist es wichtig, dass das Fachverständnis reflektiert wird. Das kann verhindern, dass die Inhalte und Themen des Fachs nach persönlichen Vorlieben gewählt werden (weitere Ausführungen dazu siehe Kap. 4.2.2).



## 2.6 Die Rollen Lernender im Lernprozess

Wenn Textiles Gestalten nach neueren Erkenntnissen, wie sie in Kapitel 1 und 2 beschrieben sind, unterrichtet wird, sind Lernende im Unterricht auf vielfältige Weise Handelnde. Im Textilen Gestalten können die Lernenden als Forschende, Entwickelnde, Produzierende, Konsumierende, Rezipierende, Präsentierende und als Reflektierende angesprochen werden. → [Abb. 33](#)

Während einer Unterrichtseinheit wechseln die Lernenden ihre Rollen je nach Lerninhalt und Lernphase. Werden im Unterricht unterschiedliche Rollen angeboten, verändert und erweitert sich auch die Vorstellung der Lernenden darüber, was Lernen im Fach ist (vgl. Kap. 4.1). Lernen im Textilen Gestalten wird als vielseitiger wahrgenommen. Im Folgenden werden die genannten Rollen detaillierter angeschaut und mit je einem Praxisbeispiel illustriert.

### 2.6.1 Forschende, Wahrnehmende, Erkundende

In einer Unterrichtseinheit untersuchen die Jugendlichen mittels eines Interviews die soziale, kulturelle und individuelle Bedeutung des Objektes Rock. Sie befragen Männer verschiedenen Alters zum Thema: «*Warum tragen bei uns die Männer keine Röcke?*». Die Lernenden sind so Forschende in ihrer Alltagswelt und können selbst Ergebnisse zu einer Fragestellung generieren (vgl. Kap. 5.7.1). → [Abb. 34](#)

### 2.6.2 Entwickelnde

Als Entwickelnde befassen sich Jugendliche mit der Konstruktion textiler Objekte. Sie entwickeln im Rahmen der jeweiligen Aufträge Ideen, probieren aus, planen das Vorhaben und erschaffen Neues. Die Entwicklung kann experimentell sein und muss nicht zwangsläufig zu einem textilen Endprodukt führen.

In der Einheit «*Meine Marken – meine Identitäten*» skizzieren Schülerinnen und Schüler Entwürfe für eine eigene Modelinie. Zu der skizzierten Zielgruppe entwerfen sie anhand der eigenen Initialen ein Markenlogo (vgl. auch Kap. 3.3.5). → [Abb. 35, 36](#)

### 2.6.3 Produzierende

Als Produzierende stellen Jugendliche textile Dinge her. Sie produzieren entweder nach Anleitung (Reproduktion) oder entwickeln eigene Ideen (Produktion). Ein weiteres Ergebnis kann eine Dekonstruktion sein, die auf etwas Vorliegendes aufbaut (vgl. 2.3.3).

Die Produktion kann entweder textilpraktisch erfolgen und führt dann z. B. zur Anwendung textiler Verfahren und damit zur Herstellung textiler Objekte. Oder es wird ein Auftrag erteilt, der das begriffliche Erschließen fördert, indem die Schülerinnen und Schüler beispielsweise einen Text zu einem Objekt verfassen (vgl. 5.3.2).

### 2.6.4 Konsumierende

Als Nutzerin oder Nutzer von Bekleidung befinden sich Lernende in der aktiven Rolle der Konsumentin oder des Konsumenten.

Mit der Aufgabe «*Eine Reise durch den Kleiderschrank*» analysieren Lernende ihren eigenen Markenkonsum. Sie machen eine Bestandsaufnahme der eigenen Bekleidung und untersuchen, welche Jeans- und T-Shirt-Marken vorkommen, und zählen diese aus (vgl. Kap. 3.3.5 und 3.3.11). → [Abb. 37](#)

Die Schülerinnen und Schüler erfor-schen so das Konsumverhalten ihrer eigenen Gruppe und können es durch den Vergleich mit anderen in der Klasse einordnen.

### 2.6.5 Rezipierende, Benutzende

Als Rezipient und Rezipientin führen Lernende Tätigkeiten wie Lesen, Zuhören, Erkunden, Zuschauen oder Besuchen aus. Sie nehmen neue Informationen auf und verarbeiten diese.

Zum Thema «*Rockige Körperhüllen*» erkunden Mädchen durch Anprobieren verschiedene Rock- und Kleidertypen. So können Grenzen der eigenen Vorlieben überprüft werden. Die Experimente werden fotografisch festgehalten und auf das eigene Trageempfinden und die Kleiderwirkung hin reflektiert (vgl. Kap. 5.1). → [Abb. 38–45, S. 46](#)

Abb. 33  
Rollen der Lernenden im  
Textilen Gestalten

LERNENDENROLLEN	Reflektierende
	Präsentierende
	Rezipierende
	Forschende
	Entwickelnde
	Produzierende
	Konsumierende

Abb. 35, 36  
Modelinie und zugehöriges  
Markenlogo als Zeichnungs- und  
Textilentwurf, 2010



**Textile Entwürfe für mein Logo**

Das habe ich gemacht (in Worten, Resultat aufkleben)	Meine Beurteilung Meine Verbesserungsvorschläge
	Gefällt mir garnicht! Die Kante oben beim A konnte ich besser machen, da sie mir viel zu schwärzig war. Die Linien beim W sind viel zu dicht zueinander!

Abb. 34  
Ausschnitt aus der Interview-  
auswertung zum Thema «Männer  
in Röcken», 2010

**Interview: Warum tragen bei uns die Männer keine Röcke?**

Befragt 3 Männer im Alter von 15 – 25 J., 26 – 39 J., und älter als 40 J.  
(2er-Gruppe)

Alter: 15-25 J.

Warum tragen bei uns Männer keine Röcke?

- weil man es nirgendwo kaufen kann
- weil es nicht praktisch ist
- weil es aus der Kultur liegt

Kannst du dir / können sie sich vorstellen in Zukunft Rock zu tragen wie diese Männer auf den Bildern.

Nein, es ist weder bequem noch praktisch, sie sind zu hoch geschnitten und sehen nicht schön aus. Sie können sich weil der Vorstellung nicht anfreunden.

Abb. 37  
Ausschnitt aus einem Arbeits-  
blatt zum Thema Konsum-  
verhalten, 2010

**2** Nach welchen Kriterien kaufst DU ein?

Setze für jedes Auswahlkriterium deine Bewertung als Kreuz zwischen 1 und 5 ein und verbinde am Ende die Kreuze mit einer Linie. Die Lehrperson wird eine Auswertung der Klassenergebnisse vornehmen.

	-- trifft voll und ganz zu --			trifft gar nicht zu --	
Beim Kauf von Kleidung achte ich vor allem auf:	1	2	3	4	5
Preis					
Markenname					
Trend					
Verarbeitung und Qualität					
Material					
„In“ im Freundeskreis					
Kombinierbarkeit					
Umweltverträglichkeit					
Werbungsanzeigen					
Aktionen, Schnäppchen					

Abb. 38–45  
Erkundung verschiedener  
Kleiderformen, 2010





Abb. 46  
Präsentation, 2010



### 2.6.6 Präsentierende, Kommunizierende

Als Präsentierende und/oder Kommunizierende berichten Lernende im Lernprozess meistens über Abläufe und stellen Ergebnisse vor oder teilen ihre Erfahrungen mit.

Schülerinnen und Schüler entwerfen Unisexbekleidung an Gliederpuppen. Sie präsentieren diese vor der Klasse, zeigen so Besonderheiten und verschiedene Tragemöglichkeiten auf, erklären Stärken und Schwächen ihrer Entwürfe. → Abb. 46

Präsentationen bieten die Chance, aus dem Rahmen der Klasse herauszutreten und beispielsweise den Austausch mit anderen Klassen oder auch mit der Öffentlichkeit auszuprobieren (vgl. Kap. 5.7.2).

Eine Klasse präsentiert beispielsweise ihre Hüte in einem Lebensmittelgeschäft und beobachtet so die Reaktionen der Mitmenschen.

### 2.6.7 Reflektierende

Reflektiert werden kann in allen Schritten eines Lernprozesses. Mit der Reflexion denken Lernende kritisch über ihr Handeln mit dem textilen Ding nach. Sie schätzen ihren Lernzuwachs ein, analysieren ihr Handeln oder bewerten Prozesse und hergestellte textile Produkte (vgl. Kap. 5.3.1). → Abb. 47

Abb. 47  
Selbstbeurteilung zum  
Thema Uniform, 2011

**Der uniformierte Körper** Textiles Gestalten

Name: \_\_\_\_\_

---

**Selbstbeurteilung**  
Verwandlung eines uniformen Shirts in ein persönliches Stilobjekt

1. Beschreibe mit eigenen Worten den Prozess, dein uniformes Shirt in dein persönliches Stilobjekt verwandelt zu haben.

\_\_\_\_\_

2. Wie glücklich bist du mit dem Ergebnis? (A: beides ist kein auf die Skala „du hast das bestmögliche Ergebnis“)

Wie glücklich bist du mit dem Ergebnis geworden?

← nicht glücklich | | | | glücklich →

\_\_\_\_\_

3. Wie zufrieden bist du mit dem Ergebnis? (A: beides ist kein auf die Skala „du hast das bestmögliche Ergebnis“)

Wie zufrieden bist du mit dem Ergebnis geworden?

← nicht zufrieden | | | | zufrieden →

\_\_\_\_\_

4. Wie glücklich bist du mit dem Ergebnis? (A: beides ist kein auf die Skala „du hast das bestmögliche Ergebnis“)

← nicht glücklich | | | | glücklich →

\_\_\_\_\_

Kommentar:

\_\_\_\_\_

## Kurzzusammenfassung Kapitel 2 Der Lernprozess im Fach Textiles Gestalten

Wie können im Fach Textiles Gestalten Kompetenzen aufgebaut werden? Wie gestaltet sich dabei der Lernprozess? Wenn Lernende sich als Akteurinnen und Akteure wahrnehmen und in verschiedenen Rollen angesprochen werden, fühlen sie sich ernst genommen und sind zu einer Leistung bereit, die in Kompetenzerwerb mündet. Durch die Wahl des Themenfeldes, des textilen Dinges, des Kontextes und der Lebensweltbezüge werden Inhalte für den Lernprozess bestimmt. In einem so verstandenen Lernprozess werden sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen vermittelt, und es gibt Unterrichtsphasen sowohl des textilpraktischen als auch des begrifflichen Lernens. Diese lassen sich wiederum in Wissens- und Könnensstufen unterteilen: Alltags-, Ergänzungs-, Deutungs- und Handlungsphasen charakterisieren den Lernprozess im Textilen Gestalten.

3

## **Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche**

Abb. 48  
Mensch-Ding-Beziehung

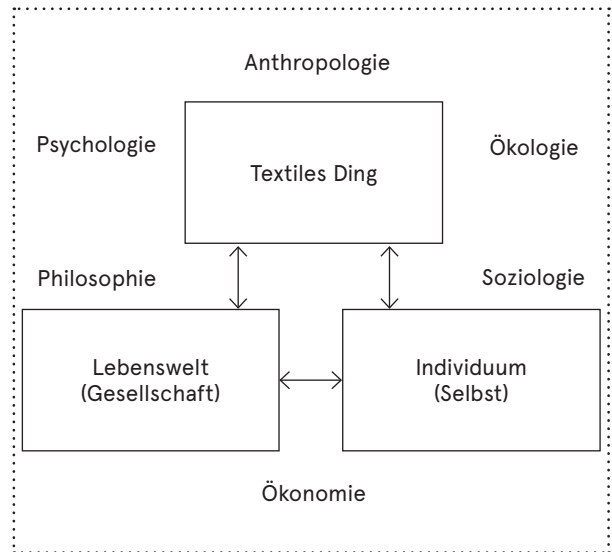
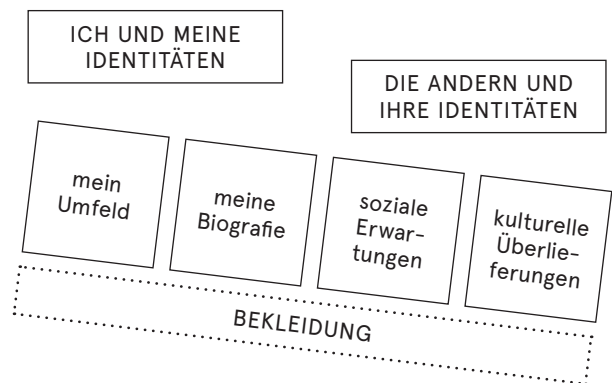


Abb. 49  
Einflussfaktoren Identitäten



### 3

## Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche

Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung ist eines der möglichen Themenfelder, mit denen aktuelle und allgemeingültige Themen im Textilunterricht vermittelt werden können, so dass das Fach gesellschaftliche Bedeutung erhält. Das Themenfeld eröffnet mannigfaltige Zugänge. Die verschiedenen Blicke, die dabei eingenommen werden können, bieten Potenzial für Fachentwicklung.

Kleidung ist als wichtiges Moment in Mensch-Ding-Beziehungen zu verstehen. Ihre soziale und kulturelle Bedeutung entsteht in der Wechselwirkung zwischen Individuum (Selbst) und Lebenswelt (Gesellschaft). Diese Beziehung ist eingebettet in anthropologische, kulturgeschichtliche, psychologische, ökologische, ökonomische, philosophische und soziologische Systeme. → Abb. 48

In diesem Kapitel werden am Beispiel der sozialen und kulturellen Bedeutung mögliche Kontexte aufgezeigt, in die Themen des Textilen Gestaltens gestellt werden können. Es werden zum einen Theorien eingeführt, die für die Themenbegründung und -reflexion herangezogen werden können, zum anderen konkrete Hinweise für die Unterrichtsumsetzungen zum Thema der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung gegeben. Das Themenfeld ist damit nicht vollständig und abschliessend bearbeitet. Es werden jedoch Inhalte vorgestellt, die vorher im Fach so nicht mitgedacht wurden. Die Aussagen sind teils Resultat von Literaturrecherchen<sup>4</sup>, teils werden Projektergebnisse (Erkenntnisse und Beispiele aus der Praxis) vorgestellt.

4 Die Literaturhinweise dienen nicht nur dem Quellennachweis, sondern sind auch als Inspirationsquelle und für weiterführende Studien der Lehrenden gedacht.

### 3.1

## Jugend, Kleidung, Identität

*«Ich bin nicht, was ich sein sollte, ich bin nicht, was ich sein werde, aber ich bin nicht mehr, was ich war.» (Erikson 1966, S.107)*

Auf der Suche nach der eigenen Identität (er)finden Jugendliche sich immer wieder neu und anders. Dabei orientieren sie sich einerseits an der Erwachsenenwelt, suchen andererseits aber auch den Austausch und Vergleich mit Gleichaltrigen.

Kleidung spielt bei der Identitätsentwicklung eine zentrale Rolle:

Sie wird genutzt, um zu kommunizieren, womit man sich identifiziert. Mehr noch: Sie wird als Teil der Identität verstanden. Mit ihr kann z. B. der eigene Status, aber auch das Geschlecht dargestellt werden. Kleidung bietet die Möglichkeit, in einem postmodernen Sinne changierende, situativ wechselnde Identitäten anzunehmen. In wechselnden Interaktionskontexten können durch Bekleidung verschiedene Identitäten angenommen werden.

Fend (2003) unterscheidet zwischen der sozialen und der individuellen Identität. Das Selbst, die Persönlichkeit des Individuums, entwickelt sich gemäss Fend in der Auseinandersetzung mit den Erwartungen der Gesellschaft – zum einen an den Menschen als Teil dieser Gesellschaft (soziale Identität) und zum anderen an den Menschen als Individuum (individuelle Identität).

Die Bedeutung von Bekleidung für die Bildung der Identität wird auch von einer Lehrerin in ihrer Reflexion der Schulungsblöcke betont. Als zentrale Fragestellung dazu formuliert sie:

**Warum kleide ich mich so und was will ich damit ausdrücken?**

Jugendliche wollen sich mit ihrem Kleidungsverhalten einerseits der Erwachsenenwelt annähern, andererseits wollen sie sich als Altersgruppe abgrenzen, und schliesslich stehen sie vor der Herausforderung, sich eigenständig und individuell zu kleiden.

Mit dem Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche sind folgende Bereiche angesprochen. → Abb. 49

Bekleidung hat eine soziale und kulturelle Funktion. Sie ist ein Medium, das mit ästhetischen Mitteln etwas über die Identität der Kleidungsträger, individuell und/oder kollektiv, aussagt. Diese «vestimentäre Identitätsaussage» wird einerseits von den Kleidungsträgern selbst, andererseits von den Interaktionspartnern interpretiert.

Im Textilunterricht kann dem Individuum aufgezeigt werden, wie Bekleidung in Begegnungen bestätigt, modifiziert, abgelehnt usw. wird. Jugendliche sind vielfältig bewegt: «Wohin und zu wem gehöre ich? Wie komme ich an? Soll ich diesen Pullover kaufen? Gefällt er den anderen Mitschülern? Was wird aus mir? Schule? Beruf? Platz in der Gesellschaft?»

In dieser Phase gewinnt der Einfluss der Peers gegenüber dem der Eltern an Gewicht. Dabei sind nicht nur Eingrenz-, sondern auch Ausschlussmechanismen bedeutsam. Kleidung wird von den Jugendlichen vor allem akzeptiert, wenn sie aus ihrer Sicht modisch, aktuell und neu ist. Wenn solche Kleidung getragen wird, ist auch die Person eher akzeptiert. Jugendliche, die weniger in Bekleidung investieren und Kleidung auch weniger schnell wechseln, werden belächelt, nicht ernst genommen oder sogar ausgegrenzt. Erst wenn Jugendliche diese Zusammenhänge der sozialen Auswirkungen erkennen, können sie bewusst agieren. Wenn ihnen ein Wissen über die Mechanismen der kulturellen Bedeutung der Bekleidung vermittelt wird, können Jugendliche flexibler und dynamischer damit umgehen. Nichtwissen fördert eher eine Einstellung, die Handlungen von Ablehnung und Unverständnis gegenüber anderen nach sich zieht. → Abb. 50

Unterschiede im Kleidungsverhalten der Jugendlichen werden immer bestehen. Es ist wichtig, dass Jugendliche lernen, die Vielfalt der Bekleidungsmöglichkeiten zu akzeptieren. Wenn sie offen sind gegenüber anderem und Verschiedenes akzeptieren, können sie dynamische Haltungen oder Einstellungen entwickeln.

Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 sind in der Regel an den Themen der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung sehr interessiert, weil sie als Personen vielfältig involviert sind. Dieses Interesse und Engagement kann einerseits für Fachentwicklung im Textilien Gestalten, andererseits für einen erkenntnis- und lernendenorientierteren Unterricht fruchtbar gemacht werden.

«Heute bin ich so, morgen bin ich anders» oder «ich misch das so» – so lauten zwei Überschriften aus dem Sammelband «Jugend, Mode, Geschlecht» von Elke Gaugele und Kristina Reiss (2003). Grundlage der gesamten Beiträge sind Feldstudien in Jugendzentren, Schulen oder Shoppingmeilen zum Bekleidungsverhalten von Jugendlichen und deren Formen und Wegen der Identitätsbildung. Die Beiträge stellen eine «Verschiebung von der Kleider-Mode hin zur Körper-Mode» fest (2003, S. 43) und machen deutlich, wie Jugendliche ihren eigenen Körper inszenieren und was auf diese Inszenierungen

Einfluss hat. Auch Alexandra König (2007) zeigt in ihrer Arbeit «Kleider schaffen Ordnung» die «Regeln und Mythen jugendlicher Selbst-Präsentation» auf. Im Unterschied zu Gaugele und Reiss fokussiert sie jedoch mit Bezug auf Bourdieu die soziale Ordnung, die über vestimentäre Handlungen hergestellt wird. Anhand von Einzel- und Gruppeninterviews mit insgesamt 41 Jugendlichen unterschiedlicher Schulformen arbeitet sie fünf Typen vestimentären Handelns heraus, die aus ihrer Sicht charakteristisch für vestimentäres Handeln sind (vgl. König 2007).

Beide Publikationen basieren auf empirischen Daten und folgen so einem Trend in der textilen Forschung, der bereits Anfang der 1990er Jahre im anglo-amerikanischen Raum zu beobachten war, sich jedoch nur langsam in der deutschsprachigen Textilwissenschaft verbreitet: Ursprünglich ethnografische Untersuchungsmethoden wie teilnehmende Beobachtung oder Interviews und deren Auswertung finden Eingang in die Bekleidungsforschung. Dadurch wird es möglich, die einst bloss Beschreibung eines textilen Objekts auf die Analyse von Handlungspraktiken und -räumen zu erweitern und so die Komplexität textiler Sachkultur zu erfassen. Emma Tarlo hat diesen Perspektivenwechsel in ihrer Forschungsarbeit zur Bekleidung in Indien formuliert: «*We arrive in other words at a theory which takes as its central theme the problem of what to wear rather than the description of what is worn.*» (1996, S. 8)

**DAS IST MIR ALLES ZU THEORETISCH.** Dieser Perspektivenwechsel kann ebenfalls als handlungsleitend für die in der Schule zu entwickelnden Unterrichtsmaterialien angesehen werden.

Ein Textilunterricht unter dieser Perspektive kann nur funktionieren, wenn statische textile Zuschreibungen und Zuordnungen erkannt, analysiert und erweitert werden (vgl. Kap. 1). Gleichzeitig eröffnet eine solche Sichtweise die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler als «*Experten in eigener Sache*» zu erkennen, anzusprechen und ihnen durch die Analyse weitere Perspektiven zugänglich zu machen.

DYNAMISCHE VORSTELLUNG (Haltung und Einstellung)	STATISCHE VORSTELLUNG (Haltung und Einstellung)
Offenheit gegenüber Neuem und anderem	Gleiches wird akzeptiert, anderes wird ausgegrenzt
Akzeptanz von Verschiedenem	

### 3.2 Perspektiven auf das Themenfeld

Wenn Bekleidung unter einer gesellschaftlichen Perspektive in den Blick genommen wird, sind sowohl soziale als auch kulturelle Inhalte direkt angesprochen. Kleidung ist nicht nur zweckmässig-funktionell, sondern wird auch genutzt, um Ideen und Vorstellungen zu kommunizieren. Bekleidung weist den Trägern und Trägerinnen Rollen, Funktionen und Bedeutungen zu. Ein Polizist wird anhand seiner Uniform erkannt, aufgrund seiner Erscheinung wird ihm professionelles Handeln zugesprochen.

Auch im privaten Bereich ist das Tragen von Bekleidung gesellschaftlichen Normen und Regeln unterstellt. Überlieferte kulturelle Zuschreibungen können bei der Wahl der Kleidung von den Individuen entweder übernommen oder abgelehnt werden.

Individuelle Entscheidungen scheinen vordergründig zwar subjektiv, bei genauerem Hinsehen zeigt sich jedoch, dass sie von sozialen und kulturellen Bedingungen abhängig sind. Bewusst entscheiden können Individuen erst, wenn sie die gesellschaftlich geprägten Vorgaben kennen. Wenn diese Zusammenhänge im Textilunterricht vermittelt werden, findet eine Auseinandersetzung statt, die sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen (vgl. Kap. 2) einbezieht.

#### 3.2.1 Kontext Gesellschaft

Im Textilunterricht liegt der Fokus auf Lebenswelten im Hier und Jetzt. Dabei macht jedoch erst das andere – andere Menschen, andere Kulturen, andere Zeiten – die eigenen Vorstellungen bewusst: Über den gesellschaftlichen Kontext wird den Lernenden ein reflektierendes Verstehen der eigenen und anderer Lebenswelten vermittelt.

**FÜR MICH WAR EIN TEXTILER GEGENSTAND BISHER EIN GEGENSTAND ZUM ER-LERNEN UND ÜBEN TEXTILER TECHNI-KEN. ICH WUSSTE GAR NICHT, DASS DA NOCH** Schülerinnen und Schüler erfahren so beispielsweise am Objekt Rock durch historische, kulturelle und soziale Vergleiche neue Bedeutungsdimensionen, die sie mit ihrer gegenwärtigen Sichtweise verbinden können:  
*Ich fand es spannend, wie sich die Rocklänge den gesellschaftlichen Umständen angepasst hat.  
 Ich habe gelernt, dass Miniröcke eigentlich als Protest gedacht waren.  
 Ich habe gelernt, dass in vielen Kulturen die Männer auch sehr*



**MEHR DA-  
HINTER-  
STECKT.** oft Röcke tragen und es dort des-  
halb ziemlich normal ist.

Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung wird so vielschichtig wahrgenommen und im Gesellschaftskontext eingebettet. Aktuell geltende Orientierungsmuster können erkannt und mit anderen Normen verglichen werden.

Auch wenn die heutige Gesellschaft von Transkulturalität (vgl. Welsch 2009) geprägt ist, kann ein Kleidungsstück oder -ensemble Auslöser für stereotype Zuschreibungen sein. So kann das Tragen bestimmter Kleidungsstücke Anlass dafür sein, dass einer Person der Einlass in bestimmte öffentliche Einrichtungen verweigert wird oder dass Personen vermehrt polizeilich kontrolliert werden.

Immer wieder wird Bekleidung auch öffentlich diskutiert: Darf eine Lehrperson oder Schülerin ein Kopftuch in der Schule tragen? Ist der Burkini im Schwimmbad erlaubt oder nicht? Und im Kontext der Sekundarstufe 1 besonders relevant: Sollen wir an unserer Schule Kleidervorschriften oder -empfehlungen einführen?

Die Schulleitungen beobachten und deuten, dass von Jugendlichen Grenzen überschritten und gesellschaftliche Normen in der Schule nicht mehr eingehalten werden, dass beispielsweise die Mädchen zu freizügig angezogen sind und dadurch die Aufmerksamkeit ablenken. Wenn die Jugendlichen im Unterricht die sozialen und kulturellen Mechanismen hinter der Bekleidung erkunden, wenn sie erfahren, warum und wie Kleidung als Bedeutungsträger funktioniert, können sie die Sichtweise – in diesem Falle der Schulleitungen – besser verstehen und mit den Reaktionen oder sogar Massnahmen, die Bekleidung auslösen kann, besser umgehen. Jugendliche lernen so verschiedene Positionen kennen. Sie können sich in andere Situation versetzen und sich eine eigene Meinung bilden. → Abb. 51

Mir hat besonders gefallen, dass ich gesehen habe, was anderen wichtig ist.

### 3.2.2 Kontext Individuum

Auch wenn der Blick auf die individuellen Bedeutungen von Bekleidung gerichtet wird, sind immer soziale Aspekte mitbeteiligt. Die individuellen Entscheidungen sind immer durch die gesellschaftlichen Vorgaben bedingt. Sie erhalten ihre Bedeutung durch die Gemeinschaft und das Umfeld. Individueller Wert entsteht im gesellschaftlichen Austausch. Was ziehe ich heute

an? Diese alltägliche Frage kann auf pragmatische Entscheidungsfaktoren reduziert werden: Die Jahreszeit erlaubt ein leichtes Kleid. Mit dieser vordergründig den klimatischen Bedingungen zuzuordnenden Entscheidung eröffnet sich ein nächstes Feld. Welche Signale sende ich mit der Entscheidung aus? Welche Rolle habe ich heute zu erfüllen? Welche Idee meine ich zu kommunizieren?

Im Vergleich zu vorangehenden historischen Epochen hat eine Verschiebung der Funktion von Bekleidung stattgefunden (vgl. Barnes 1992, Entwistle 2000, König 2007, Gaugle 2003). Durch den als «Individualisierung» bezeichneten Prozess der Auflösung traditioneller Muster von Lebensführung und von «Normalbiografien» scheint die Wahl der Bekleidung ein dem Einzelnen aufgegebenes und zu verfolgendes Projekt zu sein. Wenn in den Ständegesellschaften Kleiderordnungen bestimmten, welche Kleidung die Menschen zu tragen hatten, ist Bekleidung heute ein Medium, mit dem der Einzelne sowohl seine Identität darstellt als auch im sozialen Austausch für diese Konstruktion Anerkennung oder Ablehnung erfahren kann (vgl. Schütz 2005). Bekleidung ist somit in konkreten Interaktionen ein wesentliches und unmittelbares Medium.

«*Given the diversity of appearance-related commodities in the marketplace, consumers are confronted with less-than-clearcut messages about how to look <fashionable>*» (Kaiser/Nagasawa/Hutton 1991, S.171–172). Moden machen einem Eklektizismus Platz, der sich verschiedener Stile und Elemente bedient und diese individuell und unkonventionell kombiniert: «*The postmodern cultural context allows for (and perhaps demands) a kind of stylistic eclecticism. Our cultural, collective relationship with fashion might be described as having shifted from serial monogamy to serial polygamy*» (ebd., S.167). → Abb. 52, 53

Jugendliche wollen, dass man auf ihr Ausprobieren reagiert. Als Lehrperson möchte ich mich bewusst dafür entscheiden, die Augen dafür offenzuhalten, weil ich manchmal im Schulalltag den Blick dafür verliere.



Abb. 51  
Schuluniformen; Karsten Breitung



### 3.3 Praxisbeispiele

In den folgenden Kapiteln werden die oben beschriebenen Kontexte ergänzt und vertieft. Dabei werden Beispiele aus der Praxis vorgestellt, von denen einige eng mit gesellschaftlichen Kontexten verbunden sind, andere sich stärker auf das Individuum beziehen. Es geht um persönliche Handlungsspielräume im Umgang mit der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung. Projektergebnisse aus den Unterrichtseinheiten veranschaulichen die Themen und ihre Bezüge.

#### 3.3.1 Individuum und Kleidung

Als Individuum wahrgenommen zu werden und doch zu einer Gruppe dazuzugehören, ist das Spannungsfeld, in dem sich die Jugendlichen bewegen. Sicherheit ist entscheidender als Experimentieren und Ausprobieren. Sekundarstufenlernende sind meistens nicht risikofreudig, was ihr Outfit angeht.

Jugendliche orientieren sich an Gleichaltrigen und den Trendsettern ihrer Generation. Wenn sie gefragt werden, ob sie sich individuell kleiden, bejahen sie dies. Analysen zeigen, dass die Entscheidungen nicht sehr persönlich sind (vgl. Kap. 3.1). Oft geht es vor allem darum, nicht aufzufallen und dem Durchschnitt zu entsprechen. Mit folgenden Fragen können Jugendliche ihre Vorlieben erklären:

---

**Welche/s Kleid/er trage ich gern in der Schule? Weshalb sind mir diese Kleider lieb? Was verbinde ich damit?**

---

Auch Fragen zur Abgrenzung der eigenen Bekleidung können hilfreich sein, um sich der eigenen Vorlieben bewusst zu werden:

---

**Was würde ich nie in der Schule tragen wollen? Was wäre mir peinlich?**

---

Die Zugehörigkeit eines Individuums zu einer Gruppierung kann durch die Wahl des Stils sichtbar gemacht werden:

Abb. 52, 53  
Betonung des Gemeinsamen,  
Betonung des Individuellen



---

**Was ist mein Stil? Was gehört dazu? Was gefällt mir? Was gefällt mir nicht?**

---

Die Fragen können auch biografisch ausgerichtet sein, um frühere Bekleidungsverhalten mit gegenwärtigen zu spiegeln:

---

**Was hat mir früher gefallen? Was habe ich früher getragen? Was trage ich heute nicht mehr?**

---

Gut geeignet als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Bekleidungsverhalten sind auch Jugendzeitschriften:

---

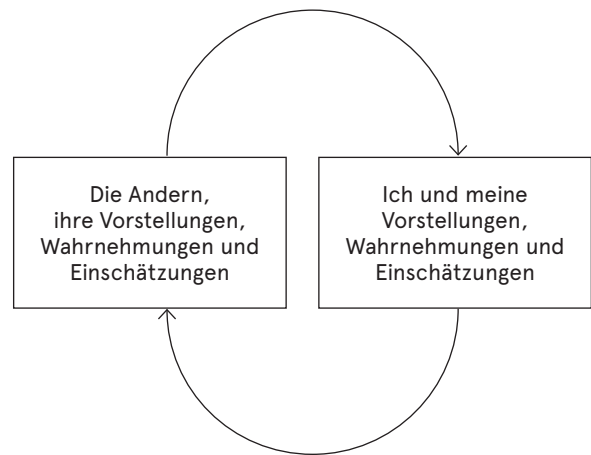
**Was ist für dich eine gute Werbung? Wähle zwei Beispiele aus, die dich besonders ansprechen. Analysiere das Ausgewählte.**

---

In einem Gespräch kann herausgearbeitet werden, was die gewählte Werbung vermittelt, warum sie anspricht, wer warum auf diese Weise wirbt. Auf diese Weise kann Werbung auch hinterfragt werden.

Bei all diesen Annäherungen wesentlich ist, den Jugendlichen viel Verantwortung zu übergeben Sie sollen zeigen dürfen, was ihnen wichtig ist, so setzen sie sich mit dem Thema persönlich und allgemein auseinander.

Abb. 54  
Selbst- und Fremdwahrnehmungen



### 3.3.2 Selbst- und Fremdwahrnehmungen durch Kleidung

In Gesprächen kann durch Fragen wie: «Was gefällt mir, was gefällt den anderen?» die eigene Wahrnehmung mit der der anderen verglichen werden.

Jugendliche nehmen das, was sie kennen, als das Normale hin, ohne es zu hinterfragen oder zu fragen, wie es entstanden ist und ob es anders sein könnte. Hier gilt es, Orientierungsmuster aufzuzeigen und Bewusstheit zu erhalten, dass das Normale abhängig von Person, Gesellschaft und Kultur ist.

So lautet das Resümee einer Lehrerin nach einem Schulungstag.

Weiterführend formuliert dieselbe Lehrperson eine Idee, wie die Lernenden zur Reflexion von Selbst- und Fremdwahrnehmungen angeregt werden können.

Es müsste ein Ziel sein, die Möglichkeit zum Ausprobieren von Fremdem und anderem zu bieten: Was wäre «natürlich», wenn ich anderswo geboren wäre, das andere Geschlecht hätte, in einer anderen Zeit gelebt hätte?

Die Aussage, die Menschen über Bekleidung machen, wird einerseits von den Kleidungsträgern selbst, andererseits von den Interaktionspartnern interpretiert. Hier kann der Textilunterricht ansetzen, indem konkrete Interaktionen, wie sie im Alltag der Jugendlichen vorkommen, reflektiert werden. So kann aufgezeigt werden, wie Bekleidung in Begegnungen bestätigt, modifiziert, abgelehnt usw. wird. Es kann bewusst gemacht werden, dass die Wahrnehmung kulturell und sozial geprägt ist.

Im Fach Textiles Gestalten geschieht dies in einer theoretischen Auseinandersetzung (begriffliches Erschließen) und in textilen Gestaltungsprozessen (fachpraktisches Erschließen) (vgl. Kap. 2.2). Das Wissen der Jugendlichen über die soziale Bedeutung der Bekleidung wird also auch handlungspraktisch erschlossen, vielleicht bestätigt, modifiziert, eventuell abgelehnt usw. Um die Unterrichtsthemen in den Kontext von gesellschaftlichen Tendenzen zu stellen, können Ergebnisse aus entsprechenden Theorien einbezogen werden. → [Abb. 54](#)

Zwei Lehrerinnen haben unter dem Titel «Ich und die anderen, das sind wir» eine Unterrichtsreihe entwickelt, die die Selbst- und

Fremdwahrnehmung ins Zentrum stellte. Die Zielsetzung haben sie so festgehalten.

Wir wollen gemeinsam unterschiedliche Bedeutungen von Textilien suchen, dabei die persönlichen und kulturellen Hintergründe erfahren und ein Verständnis für die Kulturen der Mitschüler und Mitschülerinnen entwickeln.

In dieser Unterrichtsreihe sind die mitgebrachten Objekte einerseits vielseitiger Untersuchungsgegenstand, andererseits Ausgangs- und Inspirationsquelle für eine eigene Gestaltung. Durch die intensive Bearbeitung hat der Gegenstand eine neue Bedeutung erhalten.

Es wurden folgende Unterrichtsschritte praktiziert:

- 1 – Ein textiles Ding aus der Familienkultur und -tradition auswählen und in die Schule mitbringen
- 2 – Das mitgebrachte textile Ding in der Klasse vorstellen
- 3 – Das mitgebrachte textile Ding nach vorgegebenen Kriterien analysieren
- 4 – Eine Geschichte über das mitgebrachte textile Ding schreiben
- 5 – Die inhaltliche und gestalterische Auseinandersetzung mit den auf der Textile sichtbaren Symbolen/Zeichen/Strukturen lesen und für eine Eigengestaltung nutzen
- 6 – Als Klasse einen Stoff designen und bedrucken
- 7 – Objekte aus dem selbst designten Klassenstoff planen, entwickeln, realisieren
- 8 – Den Projektprozess sowie die Ergebnisse einem Publikum vorstellen

Der Ausgangsauftrag für diese Unterrichtsreihe lautete:

---

**Bringe ein oder mehrere textile/s Ding/e mit, das oder die für dein Herkunftsland typisch ist/sind. Du stellst das Mitgebrachte in der Klasse vor und beantwortest folgende Fragen:**

- Was bedeutet mir der Gegenstand?
- Was für Bedeutungen hat er für die Mitglieder meiner Familie?
- Was kann ich über den

## mitgebrachten Gegenstand über meine Kulturen erzählen?

---

Auswahl mitgebrachter Gegenstände. → [Abb. 55–62](#)  
Die Schülerinnen und Schüler recherchierten weitere allgemeine Hintergrundinformationen zu den mitgebrachten Objekten im Internet und erstellten auf diesem Weg einen Steckbrief. Eine nächste Annäherung an die mitgebrachten Dinge geschah über Bilder der Objekte und über Ausschnitte und Details derselben. Auf diese Weise entstand sowohl eine sprachliche als auch eine bildhafte Dokumentation. → [Abb. 63](#)

---

**Erstelle zu deinem mitgebrachten textilen Ding einen Steckbrief. Falls du mehrere textile Dinge mitgebracht hast, wähle eines aus. Analysiere nach den gegebenen Punkten dein mitgebrachtes textiles Ding.**

- **Titel: Benennung des textilen Dinges**
  - **Herkunft**
  - **Verwendung**
  - **Alter**
  - **Material**
  - **Farben**
  - **Verfahren (stricken, häkeln, weben ...)**
  - **Schnitt/Form**
  - **Gebrauch**
  - **Symbole/Zeichen (Detailzeichnungen oder Fotos)**
  - **Bedeutung der Symbole/Zeichen und Farben**
  - **Besonderheiten**
- 

Die Objekte stammten nur teils aus der aktuellen Alltagswelt der Jugendlichen, sie reichen vielmehr in die Familientraditionen zurück und sind Träger von zu deutenden Zeichen, die gelesen werden können. In einem weiteren Schritt flossen diese gelesenen Zeichen und Symbole in die Gestaltung eines Stoffs ein. Die Bezüge der Objekte in die Familiengeschichte fördern die Identifikation der Schülerinnen und Schüler mit den entstandenen Gestaltungen. → [Abb. 64–66](#)

Schliesslich haben alle Lernenden eine mehr oder weniger reale Geschichte zu den mitgebrachten Gegenständen geschrieben:

---

**Schreibe auf dem PC zu deinem mitgebrachten textilen Ding eine sinnvolle und interessante Geschichte, berücksichtige dabei die W-Fragen (Wer, Wie, Wo, Was, Warum). Der Text soll mit Bildern ergänzt werden.**

---

### 3.3.3 Orte, Szenen, Bühnen und Kleidung

Jugendliche stylen sich teils sehr aufwendig für ihre Freizeitaktivitäten und wechseln ihr Outfit dem Anlass entsprechend. Sie orientieren sich für ihr Outfit in den Massenmedien und gestalten ihre Erscheinung ihrer Meinung nach individuell und ausgerichtet auf den Anlass. Eine Lehrerin beobachtet:

*Lernende sind der Ansicht, dass sie sich individuell kleiden. Meistens sind sie jedoch sehr konform und mainstream-artig gekleidet.*

Bei der Frage, was eine individuelle, persönliche Bekleidung ist, spielen meistens verschiedene Themen gleichzeitig eine Rolle. Das Zusammenspiel von mehreren Ideen, die dann ein bestimmtes Outfit ausmachen, ist zeittypisch. → [Abb. 67, 68](#)

Jugendliche bewegen sich auf unterschiedlichen Bühnen (Schmuck 2003). In der Familie werden andere Outfits getragen als in der Schule, beim Ausgehen mit Gleichaltrigen andere als beim Familienfest. In Anlehnung an Jürgen Zinneckers Ansatz spricht Schmuck von «Hinter- und Vorderbühnen». Damit unterscheidet sie Orte, die differente Prozesse des soziokulturellen Handelns Jugendlicher zeigen. Vorderbühnen sind die Orte, an denen Leistungshandeln gezeigt und Regeln und Normen eingehalten werden. Hinterbühnen sind die Plätze, an denen Jugendliche grenzüberschreitende Erfahrungen machen. In Schulpausen, aber vor allem in der Freizeit werden die Bühnen gewechselt. Schmuck plädiert dafür, die Inhalte der Hinterbühnen nicht zu tabuisieren, sondern vermehrt ethnografische Methoden im Unterricht einzubeziehen und kulturdifferente Themen anzusprechen. Verbote sind aus ihrer Sicht keine nachhaltige Lösung. Für die unterschiedlichen



Abb. 55–62  
Mitgebrachte textile Dinge, 2011



Abb. 63  
Steckbrief zu mitgebrachtem  
textilem Ding, 2011



Abb. 64–66  
Ergebnisse Symbole, 2011



Abb. 67, 68  
Lernende in Freizeit und  
Schule, 2012

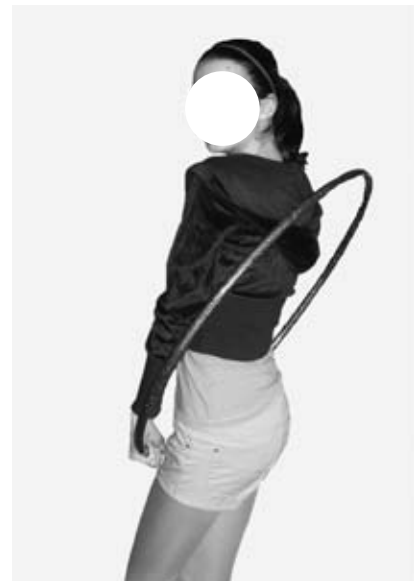


Abb. 69, 70  
Vorder- und Hinterbühnen



Bühnen stylen sich Jugendliche verschieden und aus ihrer Sicht angemessen. Soweit braucht es in der Schule eher keine Unterstützung. Die unterschiedlichen Erwartungen können aber zur Überforderung führen: Was ist, wenn sich Lernende unangemessen kleiden? Wie reagieren die Lernenden auf Personen mit Kleidung, die nicht stimmig ist? Wie kann Fremdes oder anderes als nicht für das Individuum bedrohlich akzeptiert werden? Ist genügend Toleranz vorhanden?

Um sich solchen Fragen anzunähern, kann von der Alltagserfahrung der Jugendlichen ausgegangen werden. Bekleidung wird von ihnen an den verschiedenen Orten mehr oder weniger bewusst für eine bestimmte Wirkung eingesetzt:

**An welchen Orten wird was erwirkt, verlangt, erwartet? Was gibt es für Kategorien, wie sich Jugendliche anziehen sollen? → Abb. 69, 70**

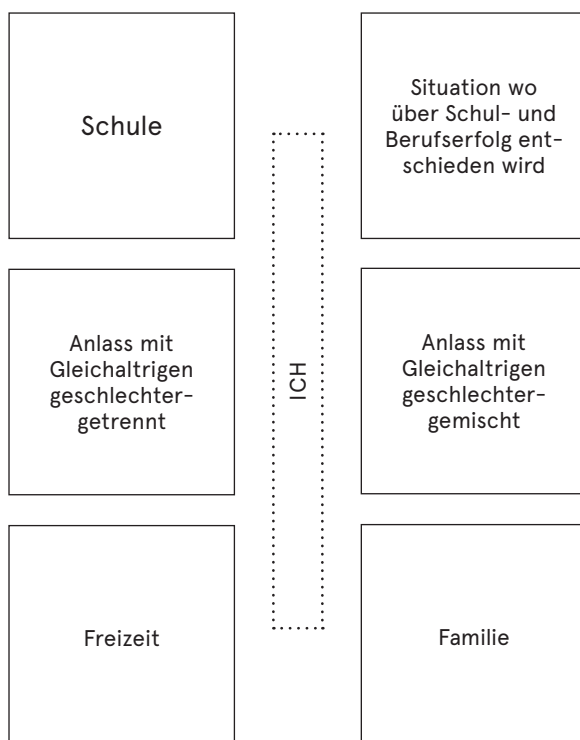
Die Thematik «Orte» und «Vorder- und Hinterbühnen» (Schmuck 2003) kann im Textilunterricht gewinnbringend eingesetzt werden. Mit folgenden Fragen können die Plätze, an denen sich Jugendliche aufhalten, erarbeitet werden:

**Wo hältst du dich während einer Woche überall und regelmässig auf? Wo trägst du welche Klamotten? Inwiefern gibt es für dich dabei Entscheidungsfreiräume?**

In einem Raster kann ein Protokoll aller Orte (z. B. Sportaktivität, Stadtbummel...) festgehalten werden. Die Nennung der verschiedenen Outfits, die dabei getragen werden, führt zu Fragen, die die Selbstbestimmtheit der Kleiderwahl zum Thema machen:

**Welches ist der Ort, wo du dich wöchentlich aufhältst und am selbstständigsten über deine Kleiderwahl entscheidest? Für welche Aufenthaltsorte entscheiden wesentlich andere mit (z. B. Sportclub)? Vergleiche die beiden Kontrastorte: Welche Reaktionen erhältst du? Wo fühlst du dich wie?**

Abb. 71  
Räume Jugendlicher



Mit dem Wissen um die verschiedenen Orte an denen sich die Lernenden aufhalten, und um das damit verbundene Kleidungsverhalten kann im Unterricht gezielter von den unmittelbaren Bedürfnissen der Jugendlichen ausgegangen werden.

In Gesprächen mit Lehrpersonen wurde die Frage diskutiert, ob **es für die Schule über-**haupt sinnvoll ist, zwischen Hinter- und Vorderbühnen zu unterscheiden. Die praxiserfahrenen Lehrpersonen stellen fest, dass die Unterscheidung für den Unterricht wichtig ist, damit mit Themen der Hinterbühne bewusst umgegangen werden kann. Denn wenn ein Thema der Hinterbühne angesprochen wird, wird es gleichzeitig auf die Vorderbühne geholt. Das heisst auch, dass es seine vorherigen Bedingungen und Eigenschaften verliert. Das aber kann heikel sein, weil Jugendliche das Ansprechen in der Schule als «Übergriff» erleben könnten. Jugendliche möchten nicht über alles sprechen, oder je-denfalls nicht in der Schule. Die Lehrpersonen sind also herausgefordert, den Unterricht so zu gestalten, dass die Lernenden entscheiden können, was und wie viel sie von ihren ausserschulischen Aktivitäten berichten wollen.

In der Grafik sind Orte und Räume **erfasst**, an und in denen sich Jugendliche aufhalten und mit unterschiedlichen Ideen **über** ihr Aussehen und ihre Bekleidung **Jugendkulturszenen**.

### **-szenen und Kleidung**

Ein Auftrag an die Lernenden zur Bedeutung der Jugendkulturen könnte so lauten:

---

**Hast du Kleidung, die du nur für ein bestimmtes Treffen mit Gleichgesinnten anziehst? Zähle auf, beschreibe.**

---

Anhand der Lernendenangaben kann in der Unterrichtsfolge gefragt werden, was Jugendkulturen und -szenen ausmacht, wie sie sich unterscheiden und welche Merkmale eher traditionell-klassisch und welche modisch-aktuell sind.

Jugendliche brauchen verschiedene Codes in den Jugendkulturen, um sich ab- und einzugrenzen, um andere auszuschliessen. Grossegger und Heinzlmaier stellen in ihrem Jugendkulturen-Führer «Jugendkultur-Guide» die Ergebnisse einer Untersuchung zu Jugendkulturen und -szenen vor und definieren diese **folgendermassen:**

*«Jugendkultur: Unter Jugendkultur verstehen wir die Alltagskultur der Jugendlichen, die heute sehr stark von der Popkultur inspiriert ist. Die Jugendkultur ist die Leitkultur der heutigen Jugend. Sie umreisst populäre Freizeitwelten. Und sie fordert Jugendliche dazu auf, nicht passiv zu bleiben, sondern selbst etwas zu tun.*

*Jugendkulturelle Szenen, kurz Jugendszenen: Jugendszenen sind soziale Netzwerke, in denen sich Jugendliche mit gleichen kulturellen Interessen und ähnlichen Weltanschauungen zusammenfinden. Derzeit populäre Szenen sind die HipHop-Szene, die Techno-Szene, die Snowboarder- und die Skateboarder-Szene oder die Szene der Computerspieler» (ebd., S. 6).*

*Während in den 60er und 70er Jahren Jugendkulturen überschaubare Protestbewegungen waren, sind Jugendgruppen heute vielfältig, bunt, changierend und von Konsum geprägt: «Heute ist alles anders. Die Jugendkultur hat sich nicht nur von der Idee des offensiv geführten Kulturkampfs gegen die Welt der Eltern gelöst. Sie ist auch aus ihren subkulturellen Nischen herausgetreten und über weite Strecken mehrheitsfähig geworden.*

*Die radikale Opposition zur Gesellschaft ist nur mehr in einigen wenigen, winzig kleinen Jugendszenen ein Thema. Überall sonst hat sich die Jugendkultur zu einer jungen, bunten und vor allem überaus populären Freizeitwelt gewandelt.*

*Das ist natürlich nicht ohne weitreichende Konsequenzen geblieben. Man kann es ganz offen sagen: Die Jugendkultur ist heute fester Bestandteil der jugendlichen Konsumkultur» (ebd., S. 7).*

Jugendliche formieren sich um Musik, Funsport, aber auch um neue Medien. Sie erschaffen Räume, die von sonstigen sozialen Netzen befreit sind. In jeder Szene werden bestimmte Lifestyleelemente aufgebaut und gepflegt.

*«Ende der 80er Jahre, als die Erwachsenenkultur immer mehr von den Zeitgeist-Trends gefangen war und die Moden, an denen sie sich orientierte, für immer kürzere Zeit Verbindlichkeit hatten, begann sich auch in der Jugendkultur die Trendspirale schneller zu drehen. Die jugendkulturellen Trends haben sich – so wie die Moden der Erwachsenen – vervielfältigt. Und mit jedem neuen Trend entstand eine neue jugendkulturelle Szene oder es wurde einer bestehenden Szene zumindest ein neues Mäntelchen verpasst. Die Jugendkultur differenzierte sich immer stärker aus. Und so ist es letztlich gekommen, dass die Jugendkultur-Landschaft so vielfältig, bunt, aber auch unübersichtlich geworden ist. Das ist der Grund dafür, dass es heute zig Szenen und zig jugendkulturelle Stile gibt*

und dass sich die Jugendlichen, die sich diesen verschiedenen Szenen zugehörig fühlen, untereinander so sehr unterscheiden» (ebd., S.13).

Kleider, Körperinszenierung und Marken sind wichtige Elemente der unterschiedlichen Szenen. Mit Symbolen wird innerhalb der Szene, aber auch darüber hinaus kommuniziert.

Um dies am Beispiel eines textilen Dings zu veranschaulichen: Wenn für die meisten Menschen Schuhbänder einfach ein notwendiges Übel sind, sind sie für gewisse Gruppierungen Signale der Zugehörigkeit. In der Punkszene werden Doc Martens-Schuhe mit roten Schuhbändern an der Aussenseite über Kreuz oder quer geschnürt. Die rote Farbe ist Zeichen der politischen Gesinnung. Die verfeindete rechte Skinhead-Szene trägt zwar ebenfalls Doc Martens Schuhe – aber mit weissen Schuhbändern und obligatorisch quer geschnürt. Innerhalb der Gruppierung der Skinheads wird mit Schnürsenkeln weiter differenziert: Schwarz steht für unpolitisch, Gelb für antisemitisch. Der traditionelle Farbcode wird aber von Einzelnen auch bewusst falsch eingesetzt, so dass eine Irritation entsteht. → Abb.72

Nicht alle, die mit einer Gruppierung sympathisieren, nehmen voll und ganz Anteil. Es gibt viele Untergruppen und Schattierungen einer Szene. In der Jugendkulturforschung werden drei Zonen unterschieden, denen die Mitglieder einer Szene zugeordnet werden können:

- die Kreativen der Szene, die absolute Insider sind und die Trends bestimmen;
- die aktiv Konsumierenden der Szene, die die Szenecodes kennen und in der Freizeit dabei sind und mitmachen, jedoch nicht nur für diese Idee leben;
- die Mainstreamkonsumierenden, die ab und zu dabei sind und mitmachen, ohne sich mit dem Gedankengut auseinanderzusetzen. → Abb.73

In einer neunten Klasse hat eine Lehrerin mit dem oben beschriebenen Zonenmodell gearbeitet. Nach einer Einführung mussten die Lernenden überlegen, inwiefern die Theorie auf sie zutrifft oder ob sie Kolleginnen und Kollegen kennen, auf die sie das Modell anwenden können. Die Lehrerin schreibt in ihrem Kurzprotokoll:

Die Inhalte konnten an den Lebenswelten der Jugendlichen angeknüpft werden, Bilder haben diese unterstützt. Im Plenum konnte das Wissen erweitert und auf szenentypische Fragen eingegangen werden. Die Aktivität der Lernenden war hoch, und die

Aussagen waren differenziert. Das Zonen-Modell war für die Schülerinnen und Schüler verständlich (einfache Darstellung).

Den Gesprächen, die in der Klasse geführt wurden, entnahm die Lehrerin, dass einzelne Lernende sich keiner bestimmten Gruppe zugehörig fühlen. Dabei gab es Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen: Während sich die Mädchen nicht an etwas Bestimmtem orientieren, haben sich die Jungen tendenziell eher einer Gruppe zugeordnet. Die Mädchen betonen, dass verschiedene Einflüsse ihr Outfit beeinflussen, z. B. der Musikstil oder die Freizeitaktivität. Eine Schülerin beschreibt ihren Mixstyle so:

Ich finde den Skater Style sehr cool, finde aber die Musik des Hip Hop Style besser. Skater haben so engere Jeans an und so Karo-Hemden. Hip-Hopper dagegen sehr grosse Jeans und T-Shirts, sie nehmen gern eine Nummer zu gross. Skater hören eher so Reggae oder Rock, Hip-Hopper eher Hip Hop oder Rap. Bei den Pullovern habe ich eher Hip Hop Style, weil ich gern grosse Pullover habe, in denen ich mich reinkuscheln kann. Bei den T-Shirts und Jeans habe ich lieber körperanliegende Klamotten.

Nach dieser Einführungssequenz erhielten die Lernenden den Auftrag, eine bestimmte Szene oder Gruppierung mit einer Bildkamera zu dokumentieren. Dabei wurden klassische Themen wie die Skaterszene, interessanterweise aber auch altersspezifische Gruppierungen wie Berufsschüler erfasst. → Abb.74

Die Jugendlichen waren sehr aktiv und konnten das vermittelte Wissen gut anwenden. Der lernendenzentrierte, auf die Lebenswelten der Jugendlichen, auf ihre Erfahrungen und Beobachtungen ausgerichtete Unterricht bewirkte eine gegenwartsbezogene, handlungsorientierte, eigene Auseinandersetzung mit dem Thema. Die Lehrerin der Klasse beschreibt, wie sich die Vermittlung der Theorie auf das Wissen und Können ausgewirkt hat:

Die Lernenden wissen jetzt, dass das Mitmachen in einer Szene unterschiedlich intensiv sein kann und dass es auch Mischformen von Szenen gibt. Sie können die Begrifflichkeiten anwenden, Gruppierungen gezielt wahrnehmen, benennen, warum sie in einer möglichen Szene sind und mit welcher Intensität.



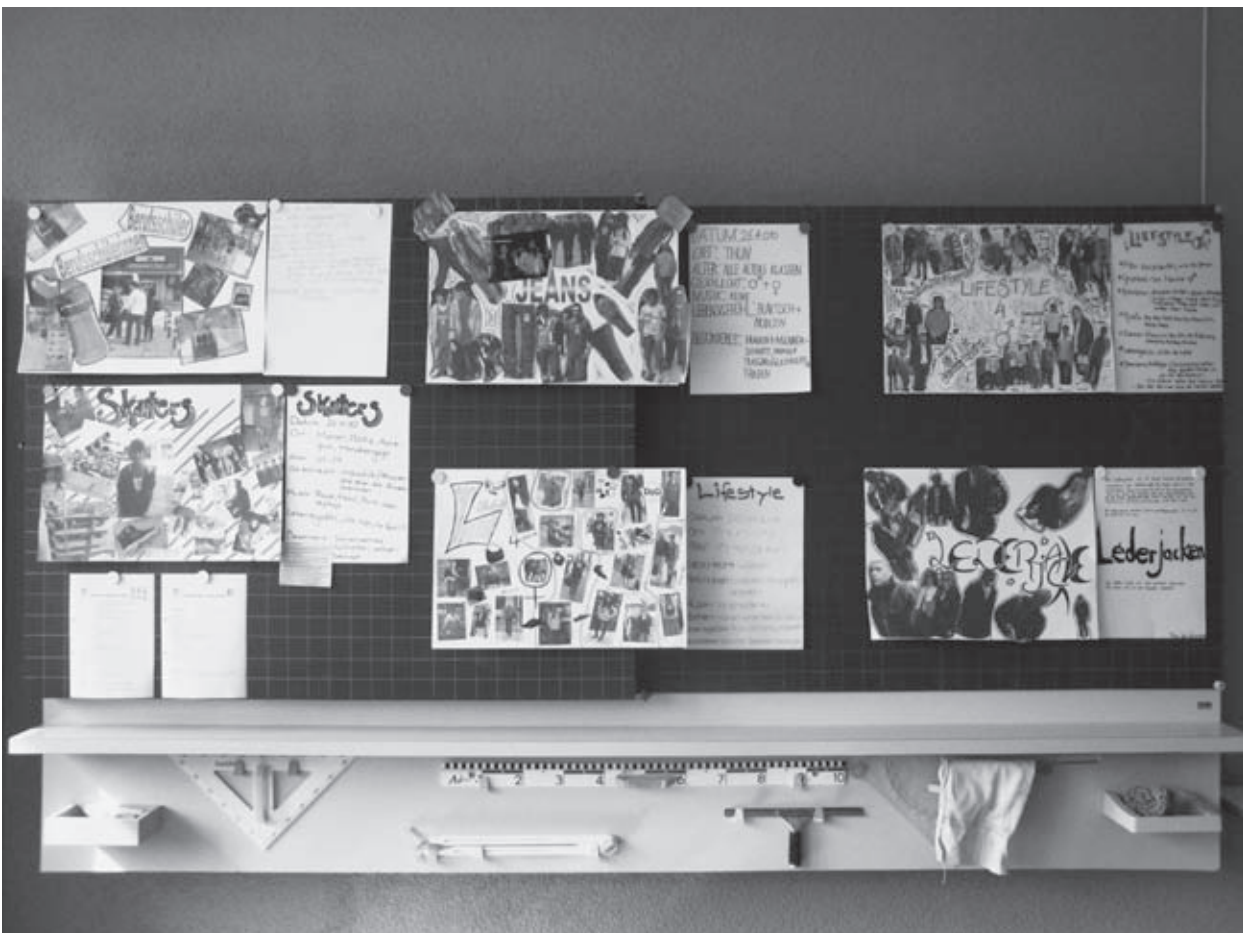
Abb. 72  
Doc Martens-Schuhe



Abb. 73  
Arbeit mit dem Zonenmodell, inspiriert durch Grossegger und Heinzlmaier (2004, S. 21)



Abb. 74  
Rechercheergebnisse einer Klasse zu Jugendszenen, 2010



Schliesslich haben die Jugendlichen versucht, «Lifestyle» zu definieren. Lifestyle ist ...

wenn man sich anzieht, wie man ist, sich wohl fühlt, nach der Musik richtet oder nach der Sportart.

Mit der Thematik der Jugendkulturen wurde unmittelbar an die Alltags- bzw. Lebenswelt der Jugendlichen angeknüpft. Die Lernenden der Klasse selbst wurden als Experten in diesem Themenfeld angesprochen oder auch weitere Mitlernende oder Jugendliche durch Befragungen oder Fotoaktionen einbezogen. Das Thema wurde mit Bildmaterial von Jugendkulturen zu beliebten Szenemarken oder eigenen Recherchen auf unterschiedliche, abwechslungsreiche Weise bearbeitet.

Nicht nur von Lernenden wurde diese Thematik als spannend empfunden. Eine Lehrerin reflektiert, dass die Thematik für sie interessant und spannend war, ...

... weil ich als Lehrerin und Mutter von Jugendlichen tagtäglich damit konfrontiert werde.

### 3.3.5

#### Marken als Orientierung für Kleidung

Marken können in der Gegenwartsgesellschaft zur Orientierung genutzt werden. Sie können «Sicherheit» im umfangreichen Angebot von Waren bedeuten. Marken sind Symbole, mit denen das Individuum sich outet und seine Gesinnung, Haltung und Einstellung kommuniziert. Mit der Entscheidung für die Marke wird eingeteilt und ausgegrenzt. Durch das Tragen von bestimmten Labels kann ein Mensch sich zugehörig fühlen, kann Halt in einer Gruppe oder Gemeinschaft erhalten. Maike Boecker (2003) beschreibt in «*Labeling Youth: Alle Macht den Marken*», warum Menschen Symbole brauchen: «*Menschen brauchen Symbole, sie sind wichtig, um Gemeinschaft bilden zu können.*»

«*Durch Symbole wird eine gemeinsame nonverbale Sprache als Verständigungsebene geschaffen, die selbst soziale Differenzen überschreitet*» (ebd., S. 56).

Markenkleidung hat für Jugendliche grosse Bedeutung. Dies wurde auch in der «Shell-Studie» von 2002 und 2006 (Linssen, Leven, Hurrelmann) festgestellt. Die Resultate der Befragungen von über 2500 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 25 Jahren dokumentieren Sichtweisen, Stimmungen und Erwartungen von Jugendlichen. Eine der Fragen der Shell-Jugendstudie lautete: «*Was ist Ihrer Meinung nach bei Jugendlichen heute in und was ist out?*». Im Jahre

2002 nannten 88% der befragten Jugendlichen in ihrer Antwort an erster Stelle «*Toll aussehen*», von 78% wurde Markenkleidung als für das Aussehen bedeutsam deklariert. Auch im Jahre 2006 wurde «*Markenkleidung tragen*» von 77% der Befragten als wichtig benannt.

Diese Ergebnisse zeigen deutlich, dass Markenkleidung ein wesentlicher Teil der Lebenswelt von Schülern und Schülerinnen der Sekundarstufe 1 ist. Gleichzeitig kann das Thema «Marken» mit vielen weiteren gesellschaftlich und pädagogisch relevanten Themen verknüpft werden. Boecker (2003) gibt in ihrem Aufsatz Anregungen für die Reflexion des Markenverhaltens Jugendlicher. Folgende Themen können für die Unterrichtsplanung anregen:

- Markenkult
- Marke und Macht
- Marke und Konsum
- Marke und Geschlecht
- Marke und Schule
- Marke und Individuum
- Marke und Identität

Sinnvoll ist es auch, in Zusammenhang mit Marken Begriffe (Marke, Label, Logo etc.) zu klären, denn die Definitionen der Begriffe gehören bei Jugendlichen nicht immer zum Alltagswissen. Dazu hier erste Anregungen:

#### Marke

Eine Marke (engl. *brand*, übersetzt: Brandzeichen) ist ein Name, Zeichen oder Symbol, mit dem Produkte gekennzeichnet werden, um deren Einmaligkeit auszudrücken. Marken können markenrechtlich vor Nachahmungen geschützt werden.

#### Label

Ein Modelabel, kurz Label genannt, ist in der Textilindustrie die Bezeichnung für Kleider, die unter einem bestimmten Markennamen produziert werden. Ursprünglich bezeichnete der Begriff Label ein Etikett, das an den verkauften Waren angebracht war und den Hersteller identifizierte. Die Eigenschaften des Produktes wurden auf dem Etikett deklariert. Heute werden z. B. bei Jeans und ähnlichen Produkten Etiketten als modische Zierde angebracht. Das Label wird zur Schau gestellt, um sich von der Masse der Bevölkerung abzuheben. Die aufgenähten Firmenembleme sollen die hohe Qualität oder den hohen Preis des Produktes signalisieren und damit dem Träger als Statussymbol dienen.

## Logo

Der Wortursprung ist das griechische «lógos», was übersetzt «sinnvolles Wort» bedeutet. Ein Logo ist ein Zeichen oder Piktogramm, mit dem sich eine Firma selbst darstellt. Es dient als Wiedererkennungsmerkmal. Das Logo kann nur aus dem Firmennamen, aus einem Piktogramm oder aus einer Kombination aus beidem bestehen. Synonyme: Emblem, Firmenzeichen, Markenzeichen. Sinnverwandtes Wort: Signet. Oberbegriff: Zeichen. Unterbegriffe: Firmenlogo, Parteilogo, Vereinslogo.

Über die Begriffsdefinitionen hinaus ist die Frage nach dem Hintergrund wichtig. Auch dazu hier einige Informationen:

## Historische Hintergründe, Entstehung von Marken

Wie und wann sind Marken entstanden? Boormans Recherchen (2009) über die Geschichte der Marken zeigen einige interessante Parallelen zwischen historischen und heutigen Darstellungen von Marken. Während Logos heute freiwillig zur Schau gestellt werden, waren die Menschen früher gezwungen, durch bestimmte Zeichen ihre Zugehörigkeit kundzutun.

So verwendeten Sklavenhändler zur Kennzeichnung der Sklaven Brandmale. Das Wort Brand stammt vom altnordischen Wort *brandr* ab, das buchstäblich «verbrennen» heisst. Bereits die Griechen kennzeichneten ihre Sklaven mit dem Buchstaben Delta. Und die Römer brandmarkten flüchtige Sklaven mit dem Buchstaben F, um deren Vergehen dauerhaft kenntlich zu machen. Verurteilte Kriminelle erhielten Brandmale auf die Stirn. Die Angelsachsen übernahmen diese Praxis, indem sie Vagabunden und Zigeunern ein grosses V auf die Brust brennen liessen.

Nicht nur Menschen wurden mit Brand- oder Markenzeichen versehen. Bereits bei den Griechen und Römern finden sich auf verschiedenen Produkten Logos.

Töpfer gehörten zu den ersten Handwerkern, die ihre Ware mit Kreuzen oder stilisierten Fischen markierten. Im Mittelalter begann man, Möbel, Porzellan und Papier zu kennzeichnen, um Herkunft und Qualität kenntlich zu machen. Zugleich bedeutete die Kennzeichnung auch, dass die Hersteller für ihre Produkte verantwortlich gemacht werden konnten.

Karsten Kilian, Initiator von Markenlexikon.com, sagt über Marken: «Produkte zeigen, was sie können, Marken erzählen, was sein könnten» (aus: markenzitate@markenlexikon.com). Für ein Unterrichtsgespräch mit Lernenden über Marken können Zitate aus dieser Quelle anregend sein, z. B.:

*«Marken begleiten uns ein Leben lang. Sie gehören praktisch zur Familie. ... Erfolgreich sind nur jene Marken, die starke Gefühle wecken. ... Marken haben sich völlig verändert, ursprünglich waren sie dazu da, Produkte mit Qualitätsausweisen zu versehen. Heute sind Marken losgelöst von Produkten. Sie sind die grossen Sinnstifter, sie erzählen die grosse Geschichte. Sie verpacken sozusagen die Produkte in Kommunikationshüllen, bieten Entertainment und sind dabei selber Medienangebote zu werden. ... Eine Marke ist nach aussen hin ein Stück Schein, in unserem Kopf aber kaufentscheidend. Wir nutzen die Persönlichkeit von Marken dazu, um selbst Persönlichkeiten zu sein.»*

Eine Schülerin schreibt nach dem Gespräch zu den obenstehenden Zitaten:

*Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass Marken mehr sind als nur Bilder oder Zeichen, dass hinter jeder Marke eine Überlegung steckt.*

Jede Marke hat eine Geschichte. Entstehungsgeschichten von Marken oder Anekdoten können die Idee der Marke von heute erweitern. Auch dazu hier einige Beispiele:

## Ursprünge bekannter Marken

Um 1850 herum fiel dem Seifen- und Kerzenhersteller Procter & Gamble auf, dass die Hafenarbeiter die Transportkisten, in denen seine Produkte verpackt waren, mit einem Stern versehen, um sie leichter zu identifizieren. Händler, die sich auf den Stern als Qualitätszeichen verliessen, weigerten sich bald, Kerzenlieferungen anzunehmen, wenn sie nicht dieses Zeichen trugen. Das Unternehmen begann nun selbst, die Verpackung mit dem Stern zu versehen und das Produkt «STAR» zu nennen.

## Markenschutz

Das Entwickeln und Herstellen von Waren ist sehr teuer. Um ihre Investitionen zu schützen, verlangt die Industrie im Kampf gegen die immer stärker um sich greifende Markenpiraterie Rechtssicherheit. Bereits im Jahre 1870 wurde in den USA ein Markenschutzgesetz eingeführt. Ende des 19. Jahrhunderts existierten in den meisten Ländern Markengesetze, die Produktnamen und Logos als gesetzlich zu schützende Güter definierten.

## Das Etikett

Bis 1970 war das Etikett ein «Namensschild» des Modeschöpfers oder Herstellers, das innen in der Kleidung versteckt und hinter dem Produkt zurückstand.

Ab 1980 begannen Modehäuser (Dior, Gucci, Chanel), die Identität ihres gesamten Produktangebots nach aussen zu tragen und diese in Form ihrer Initialen als sichtbare Prestigesymbole zu vermarkten. → Abb. 75–78

Sportartikelhersteller folgten diesem Beispiel. Das Markenlogo begann das Produkt zu dominieren, das Etikett wurde zum Label oder Markenzeichen, das weniger ein Merkmal für handwerkliche Qualität als ein Zeichen des Marktwertes ist.

### Die Marke Burberry

Zu den ältesten Modemarken zählt Burberry. 1870 entwickelte der englische Tuchmacher Thomas Burberry einen wind- und wetterfesten, gleichzeitig luftdurchlässigen Stoff, den er zu Mänteln und Jacken verarbeiten liess.

1920 entstand das berühmte kamel-schwarz-rot-weiße Karo als Futterstoff, das noch heute zur Erkennung der Marke beiträgt.

### Die Marke Louis Vuitton

Im Bereich von Bekleidung und Accessoires war Louis Vuitton, Kofferpacker und Kofferhersteller am Hofe Napoleons III. von Frankreich (1808–1873), der erste bekannte Handwerker, der seine Produkte kennzeichnete. Es waren Koffer, die er mit Knochenleim und wasserundurchlässigem Leimstoff überzog.

Um die Koffer als echte «Louis Vuitton» von zahlreichen nachgeahmten zu unterscheiden, kreierte er 1886 das bekannte Signet, umrahmt von stilisierten Blumen und Sternen.

Die Themen «Marken – Label – Logo» wurden in verschiedenen Unterrichtseinheiten umgesetzt. Die folgenden Praxisbeispiele zeigen auf, wie überlieferte Zeichen hinterfragt, relativiert, weiterentwickelt oder dekonstruiert und textilgestalterisch umgesetzt werden können. Die Jugendlichen erweitern ihr Wissen und setzen dieses handlungspraktisch um.

---

**Welche Marke gehört zu welcher Musik? Zu welcher Meinung gehört welches Logo? Von was hängt meine Entscheidung ab, ob ich Marken trage?**

---

Diese Fragen könnten als Einstieg ins Thema «Marken, Label, Logo» gestellt werden. Marken können so als Zeichen von Gruppenzugehörigkeit und in ihrer Dynamik gedeutet werden.

Eine Schülerin formuliert nach einer Unterrichtssequenz, was sie gelernt hat:

Ich habe in den Lektionen der letzten Wochen gelernt, wie man durch Marken Menschenmengen anziehen kann. Menschen fühlen sich mit bestimmten Marken mehr in einer Gruppe integriert.

Das Phänomen «Marken» beinhaltet vielleicht expliziter als andere Bekleidungsthemen die Mechanismen von Einschliessen und Ausgrenzen. Die Studie von Eichelberger (2010) hat gezeigt, dass Jungen sich mehr über Marken definieren als Mädchen. Für sie scheint es auch wichtiger zu sein, sich einer Gruppe anzuschliessen (vgl. Kap. 3.3.9).

→ Abb. 79, 80 Die Abbildungen zeigen eine gestalterische Auseinandersetzung mit dem Thema Marken. Nachdem allgemeine Informationen zum Thema vermittelt worden waren, ging es darum, ein persönliches Logo zu gestalten. Die Lehrerin formulierte dazu folgende Ziele:

---

**Die Schüler und Schülerinnen können eine Marke unter die Lupe nehmen. Sie können erklären, warum sie eine Marke mögen/ nicht mögen.**

---

Die Lernenden haben auf dieses Thema und besonders auf die eigene gestalterische Auseinandersetzung damit sehr positiv reagiert:

Mir hat es besonders gefallen, die Symbole und Buchstaben zu gestalten.

---

**Trägst du Marken? Kennst du Kolleginnen und Kollegen, die Marken tragen? Welche Marken kennst du? Was weisst du über sie? Wie sind sie entstanden? Was sagen sie aus? Was bedeuten sie für den Träger/die Trägerin?**

→ Abb. 81, 82

---

In einigen Unterrichtseinheiten wurde sogar eine eigene Kollektion entworfen. Die Lernenden entwickelten eine Marke für eine Zielgruppe und entwarfen neben der Kollektion auch ein passendes Label. → Abb. 83, 84; S. 68

Die Fortschritte, die die Klasse gemacht hat, beschreibt eine Lehrerin so:

Die Lernenden wissen jetzt, wie man eine Marke unter die Lupe nehmen kann, sie können jetzt besser argumentieren, warum



Abb. 75–78  
 Markenlogos



Abb. 79, 80  
 Entwürfe Modelinie, 2010

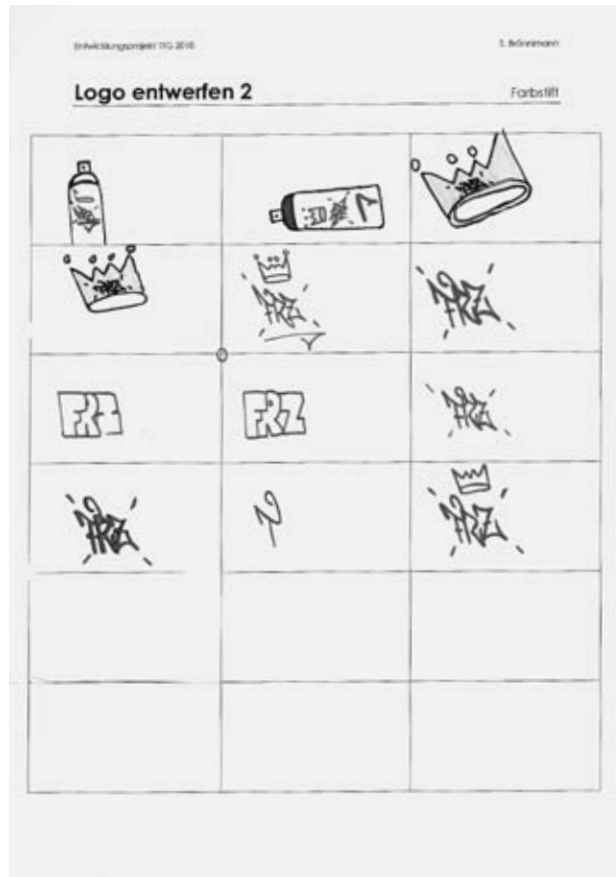


Abb. 81, 82  
 Ergebnis Markensammlung, 2010  
 Gestaltung eines Logos, 2011

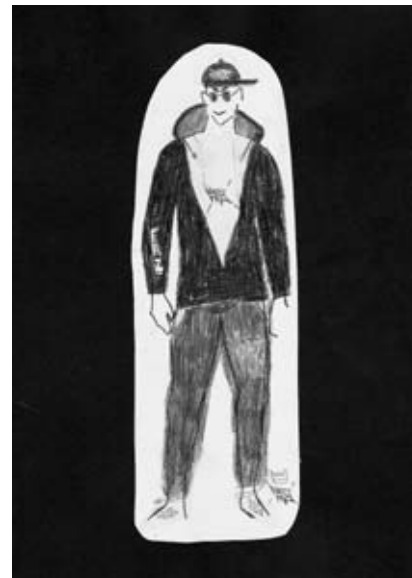


Abb. 83  
Lernende entwerfen eine  
Kollektion, 2010



Abb. 84, 85  
Ergebnis Logo an Kapuzenshirt  
einer Schülerin, 2010  
Ergebnis Kapuzenshirt und  
Aufschrift einer Schülerin, 2011



Abb. 86, 87  
Minirock 60er Jahre,  
Minirock 2010



sie eine Marke mögen oder nicht mögen.

Die fachpraktische Auseinandersetzung hat bewirkt, dass

... die Lernenden wissen, dass ein Logo wichtige Funktionen hat. Sie können jetzt Merkmale eines guten, gelungenen Logos anwenden.

Das Thema «Marken, Label, Logo» ist damit auf eine Weise erschlossen, die die Lernenden kompetenter und unabhängiger macht: Sie können jetzt hinter die Marken sehen, haben erfahren, dass auch sie ein Logo kreieren können. Sie haben ein Handlungswissen aufgebaut. Weil sie die Funktionsweise von Marken kennen, können sie nun bewusster über ihren Umgang mit Markenkleidung entscheiden und sich in diesem Sinne individuell verhalten und ihren persönlichen Ausdruck und Stil finden:

Ich habe in den Lektionen der letzten Wochen zu diesem Thema gelernt, dass alle einen eigenen Stil haben könnten ... dass auch ich meinen eigenen Stil habe ... dass man einen eigenen Stil haben und nicht von den anderen kopieren soll.

Die Identifikation mit der eigenen Gestaltung ist aus fachdidaktischer Sicht eine wesentliche Komponente der Motivation. Ob es gelingt, diese zu erreichen, hängt vom Einbezug jugendlicher Lebenswelten ab.

Eine Lehrerin hat eine Unterrichtseinheit unter dem Titel «Kleider – Meine Visitenkarte» entwickelt. Auch diese Jugendlichen haben sich mit dem Thema Marken, Logos, Labels auseinandergesetzt. Sie haben erfahren, wie Marken wirken und was sie aussagen. Ausgehend von einem Kleid, das sie gern tragen, haben sie ihre Initialen als Etiketten gestaltet und an ein selbst hergestelltes Kleidungsstück angenäht. → [Abb. 85](#)

Dass durch die fachpraktische und gestalterische Auseinandersetzung eine andere Beziehung zum Gegenstand entsteht, scheint unbestritten. Identität entsteht, wo eine Eigenleistung sinnvoll entsteht. Wenn Lernende die Erfahrung machen, dass sie ein in der Lebenswelt integrierbares Objekt herstellen können, sind sie motiviert und identifizieren sich mit dem, was sie tun, und dem, was entsteht. Es entwickelt sich eine Subjekt-Objekt-Beziehung.

Sich mit dem, was sie auf der Haut tragen, zu identifizieren, ist für Jugendliche ein wichtiges Bedürfnis. Folgende Fragen können im Unterricht dazu beitragen, dass die Lernenden sich dieses Bedürfnisses und der identitätsstiftenden Funktion von Bekleidung bewusst werden:

---

**Welche Vorlieben und Abneigungen habe ich? Womit identifiziere ich mich? Wie reagieren andere auf mich? Welche sozialen und kulturellen Zuordnungen/Bedeutungen kommuniziere ich über die Bekleidung?**

---

Die Botschaften, die Menschen mit ihrer Kleidung – z. B. eben mit Markenkleidung – transportieren, das Bild, das man durch Kleidung von sich vermittelt, können von den Lernenden wahrgenommen werden:

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass man Menschen durch die Kleidung, die sie tragen, besser kennenlernen kann.

Eine Schülerin hat für sich als wichtige Erkenntnis herausgearbeitet:

Kleider machen Leute, das habe ich jetzt richtig erkannt.

### 3.3.6 Kulturgeschichtliche Einflüsse der Kleidung

Beispiele aus der Kulturgeschichte der Bekleidung zeigen, dass der Austausch zwischen und mit den Kulturen Tradition hat. Globalisierung ist ein kulturgeschichtlicher Prozess, der – wenn auch damals unbenannt – bereits seit früherer Zeit stattfindet. Etliche Kleiderformen, die vermeintlich bei uns geprägt wurden, stammen ursprünglich aus anderen Kontinenten (z. B. die Hose). Andere Kleidungsstücke wiederum waren früher in unserer Kultur bedeutsamer als heute (z. B. das Kopftuch). Mit dem Wissen um dieses Verbundensein mit anderem kann das Individuum auch vermeintlich fremde Darstellungsweisen und -formen neu einordnen und ihnen anders begegnen. Beispiele aus verschiedenen Zeiten und Kulturen zeigen auf, wie Kleidung durch diese geprägt ist und welche Zuschreibungen es z. B. zu Farben, Mustern oder Formen eines Kleidungsstückes gibt. Ein zeitlicher Vergleich kann z. B. so aussehen:

---

**Vergleiche die Miniröcke von 1965 mit 2010! Was ist gleich, was unterschiedlich?** → [Abb. 86, 87](#)

---



Abb. 88  
Gegenüberstellung Minirock 1960 und 2010

MINIROCK 60ER JAHRE		MINIROCK 2010	
Faktenwissen	Bedeutungswissen	Faktenwissen	Bedeutungswissen
War neu, erstmalig	Wurde als Provokation getragen, galt als respektlos	Ist eine Möglichkeit unter vielen	Ist selbstverständlich Ausdruck von Jungsein

Abb. 89–91  
Männer und Rock (Bild Massai von Antonieta Zachmann)



Abb. 92  
Urgrosseltern, undatiert



→ Abb. 88 Während Miniröcke in den 60er Jahren als skandalös galten, sind sie aus heutiger Sicht einfach trendy und «normal». Die unterschiedliche Bedeutung, die dem Bekleidungsteil zugesprochen wird, ist dem historischen Kontext zuzuordnen: Mary Quant, eine britische Modeschöpferin, hat 1962 in der Vogue den ersten modischen Minirock abgebildet. Zunächst provokativ als Ausdruck eines neuen Selbstbewusstseins der Frau getragen, war er bereits ein paar Jahre später Verkaufsschlager.

Wie Bilder aus der Antike belegen, wurden Miniröcke nicht ausschliesslich von Frauen getragen. Und auch heute gehören rote Miniröcke beispielsweise zur traditionellen Stammestracht der Massai-Männer. Die Abbildungen 89–91 zeigen, dass modische Erscheinungen oft von kulturgeschichtlichen Überlieferungen inspiriert sind. → Abb. 89–91

Die Auseinandersetzung mit kulturgeschichtlichen Aspekten relativiert das Heute und Jetzt. Die Beobachtungen, die eine Lehrerin beim Reisen macht, sind einerseits subjektive Erfahrungen, andererseits Reflexionen für die Schule:

Beim Reisen kann ich sehr viel visuell entdecken. Gerade wenn die Sprachverständigung wegfällt, fällt mir dieser Zugang leicht: Da liegt ganz viel an Lernstoff für mich selbst drin! Aus meinen Beobachtungen kann ich dann für die Umsetzung in der Schule im Unterricht schöpfen: Die heterogenen Klassen sprechen sehr gut auf Bildmaterialien an.

In fremden Kulturkreisen, deren Sprachen wir nicht verstehen, orientieren wir uns stärker visuell, nutzen Gesten, Bilder und Symbole zur Verständigung. Im Textilunterricht können Bilder eingesetzt werden, um über Farb- oder Mustersymbolik nachzudenken.

---

**Welche Formen, Farben, Texturen und Stoffmuster sind auf der Abbildung erkennbar? Welche Kulturen identifizieren sich mit welchen Symbolen?**

---

Ein Kulturvergleich zeigt, dass die Bedeutungen von Farben, Formen, Mustern etc. unterschiedlich oder gleich sein können.

Beschreibungen von Unterschieden in Grösse, Weite, Länge, Farben, Mustern, Materialien usw. sind als Ausgangspunkt im Textilunterricht gut geeignet. Es ist wichtig zu lernen,

wie beobachtet werden kann und wie die Beobachtungen das Vorwissen beeinflussen: Was kenne und weiss ich schon? Stütze ich meine Analyse auf Alltagserfahrungen? Lasse ich diese vor allem bestätigen oder gelingt es, ein Wissen darüber hinaus aufzubauen? Interessant ist, ob und welche Annahmen bestätigt, revidiert oder abgelehnt werden. Ist z. B. die Annahme, dass Mädchen den Körper durch anliegende Kleidung mehr zeigen als Jungen, ein sich wiederholendes Muster oder gibt es auch Tendenzen und Beispiele, die diese Beobachtung widerlegen? Anhand eines Bildvergleichs kann herausgearbeitet werden, was ist und wie darauf reagiert wird. → Abb. 92

Historische Bilder eignen sich, um Fragen rund um Zeiten, Generationen und Räume zu stellen und Vergleiche anzuregen. Hochzeitskleider z. B. geben Auskunft über Kleidermoden und -verhalten. Warum hat meine Urgrossmutter in einem solchen Kleid geheiratet? Warum sehe ich von ihrer Haut bloss das Gesicht und die Hände? Was bedeutet der weisse Schleier? Wer war meine Urgrossmutter? Wie hat sie gelebt?

Heute habe ich im Textilen Gestalten gelernt, dass der Schleier ein Zeichen der Jungfräulichkeit ist!

Vielleicht können die Mutter und die Grossmutter über ihre Hochzeit befragt werden. Schliesslich werden die Jugendlichen sich Vorstellungen machen, ob sie heiraten möchten, und wenn ja, in welcher Kleidung. Mit solchen Themen erschliessen sich Jugendliche über den Kontext exemplarisch ein Wissen, das sie auch in anderen Situationen anwenden können.

Eine Schülerin hat ihre Erfahrungen aus der Unterrichtseinheit zum Thema Rock so beschrieben:

Es war interessant, etwas über die kulturelle Bedeutung/Veränderung des Rockes zu erfahren... Es war spannend zu erfahren, was ein Rock für meine Grossmutter bedeutete. Ich mag Geschichten dieser Art sehr. Es ist mir nicht so wichtig, ob jetzt ein Junge einen Rock trägt oder nicht. Ich fand es spannend, wie sich die Rocklänge den gesellschaftlichen Umständen angepasst hat.

Ein ganz anderer Kontext ist der einer königlichen Hochzeit: Kate und William und das Tragen von Kopfbedeckungen beim hohen Fest.

---

**Welche Hüte symbolisieren was?**

---

In dieser Unterrichtsreihe habe ich gelernt, dass Hüte ganz verschiedene Bedeutungen und Zeichen abgeben.

Durch die Verbindung von Selbstversuchen mit einem Kontext kann Anwendungs- und Praxisbezug hergestellt werden. So haben sich z. B. Schülerinnen mit ihren Hutkreationen in einem Geschäft, dessen Kundschaft üblicherweise keine Kopfbedeckungen trägt, aufgehoben und Reaktionen eingefangen. Sie haben teils über nonverbale, teils über verbale Rückmeldungen erfahren, wie sie als Hutträgerin wirken.

### 3.3.7

#### Schönheit und Kleidung als Ausdruck der Zeit

Wie und warum streben Jugendliche nach Schönheitsidealen? Welche Bedeutung haben sie in ihrem Alltag? Welche Vorstellungen von Schönheit bestehen in ihrem Umfeld? Was kann davon im Textilunterricht berücksichtigt werden? Wie könnten die Vorstellungen der Lernenden erweitert werden?

Der menschliche Körper wurde immer auch auf seine Schönheit hin beurteilt (vgl. Posch 1999). Dabei war der männliche Blick dominant und hat die Einschätzung auch des Frauenkörpers geprägt (vgl. Schmucki 2001). Die Codes z. B. dafür, was für den Frauen- und was für den Männerkörper konform ist, sind den textilen Dingen eingeschrieben: Hegemoniale Strukturen werden visualisiert. Der Mensch, sein Körper und damit verbunden das Schönsein, die Kulturgeschichte und die Umwelt treten miteinander in Beziehung. Das Thema «Schönheit» ist komplex und anspruchsvoll und kann in vielerlei Kontexte gestellt werden.

«Schlank ist schön. 59 Prozent der Mädchen zwischen 14 und 19 möchten ihr Gewicht ändern, davon möchten 95 Prozent abnehmen. Bei den jungen Männern möchten nur 27 Prozent ihr Gewicht ändern, und zwar zu gleichen Teilen zu- und abnehmen. Bei 4 Prozent der Mädchen besteht ein hohes Risiko einer Essstörung» (Angabe Bundesamt für Statistik, 2011).

**WAS HAT DIESES THEMA MIT TEXTILEM GESTALTEN ZU TUN?** Die folgenden Beispiele zeigen, wie im Textilunterricht zum Thema Schönheit gearbeitet werden kann, um die momentan dominierenden Vorstellungen über Schönheit zu relativieren und z. B. das Alltagswissen «schlank ist schön» zu erweitern.

Ein Einstieg ins Thema kann mit folgenden Fragen gestaltet werden:

---

Warum empfinden wir etwas als schön?  
Was macht Schönheit aus?  
Was bewirkt Schönheit beim Betrachter/bei der Betrachterin?

---

Die Wahrnehmung von Schönheit ist subjektiv und abhängig von eigenen Interessen, von der eigenen Einstellung und der persönlichen Einschätzung. Folgende Aufforderungen können die Wahrnehmung schulen:

---

Wähle drei deiner mitgebrachten Bilder aus und beschreibe, warum sie für dich Schönheit darstellen und was sie bei dir auslösen.  
Halte fest, wie wichtig für dich Schönheit ist und wie deine persönliche Definition von Schönheit aussieht.

---

Nach einer solchen persönlichen Definition von Schönheit ist es sinnvoll, diese Vorstellungen durch Vergleiche und Gedanken anderer zum Thema zu erweitern.

Eine Zeitkulturreise kann bewusst machen, dass Schönheitsideale mit gesellschaftlichen Bedingungen zu tun haben und Ausdruck der jeweiligen Zeit sind.

Im Buch «Schönheit, ein Projektbuch» von Peter Brokemper (2006) finden sich weitere Anregungen. So z. B. das folgende Zitat des Schauspielers Christian Berkel, der in einem Interview dem Journalisten Wolfgang Wittenburg zum Thema Schönheit wie folgt antwortet: «Ich habe grosse Freude, grosse Lust und auch eine tiefe Befriedigung an schönen Dingen. Ästhetik und Schönheit bedeuten mir sehr viel im Leben. Das sind Dinge, die mich anziehen, und damit meine ich in der Regel keine glatten Schönheiten und keine glatten Oberflächen, sondern damit meine ich: Schönheit hat auch immer etwas mit Spannung zu tun. Und glatte Schönheit, die nur an der Oberfläche ist, ist oft die völlige Abwesenheit von Spannung, wie bei einer Frau der Typ Model. Das zieht mich nicht so wahnsinnig an, sondern mich interessiert der Widerspruch. Es gibt einen wunderbaren Satz des Philosophen Platon, der heisst: Wer die Schönheit mit Augen beschaut, ist dem Tod schon anheim gegeben. Das heisst für mich, das Schöne ist auch immer

das Vergängliche, da sind auch immer Schmerz und Lust enthalten, da ist das Leben drinnen – und dann ist es schön.»

Der menschliche Körper wird, wie im oben stehenden Zitat, oft beurteilt. Für die Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen über Schönheit kann wiederum eine Darstellung Ausgangspunkt sein:

- 
- Wählt zu zweit ein Bild aus und versucht, folgende Fragen zu beantworten:**
- 1- Welche Aussehensveränderungen hat diese Person vorgenommen?
  - 2- Welche Körper- und Kleidungsbotschaft nehmt ihr wahr?
  - 3- Stellt Vermutungen zu dieser Person an, betreffend Vorlieben, Interessen, Zugehörigkeit ...
  - 4- Begründet, anhand welcher Merkmale ihr diese Vermutungen anstellt.
- 

Für die Lernenden ist das Thema Schönsein resp. Schönheitsideale – in unterschiedlichem Mass – ein Thema ihrer Lebenswelt. Neben dem Austausch mit den Gleichaltrigen orientieren sich Jugendliche in Printmedien, im Internet und Fernsehen darüber, was das momentane Schönheitsideal ist.

Die Jugendlichen stehen zusehends im Brennpunkt der globalen Ausschlichtung, was schön ist, was und wie sie sein müssen, sein sollten.

Im Text «Was hässlich ist, muss operiert werden!» beschreibt Beate Schmuck (2008) das «Schönheitshandeln»: Lernende der Sekundarstufe 1 sind dem sozialen Druck vielfältig ausgesetzt. Unter den Gleichaltrigen wird nicht nur verglichen, sondern Position bezogen, kommuniziert, Aufmerksamkeit und Anerkennung über das modische Erscheinungsbild eingeholt. Bekleidung wird genutzt, um den Körper in ein bestimmtes Licht zu rücken. Schnitte, Formen, Farben sollen die Idee des «Schönseins» zum Ausdruck bringen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Schönheit, Schönheitsdrang, Schönheitswahn und künstlicher Schönheit in Kontakt sind und mehr oder weniger gut damit umgehen können. Extreme

Auswirkungen von Schönheitszwang sind z. B. Essstörungen, Schönheitsoperationen und Anabolikasucht. Im Textilunterricht können diese Verhaltensweisen thematisiert werden.

Erst eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema «Schönheit» durch ein Ergänzungswissen ermöglicht einen Wandel im Verstehen und Handeln. Durch die Vermittlung von Theorien zum Thema «Schönheit» können die Lernenden ihr Verständnis erweitern, ihre persönlichen Verhaltens- und Erscheinungsformen reflektieren und ihre Haltungen auch verändern:

In dieser Unterrichtsreihe habe ich gelernt, dass man selbstbewusst sein darf.

### 3.3.8 Körper und Kleidung

Mir wurde bewusst, dass man Kleider nicht losgelöst vom Körper thematisieren kann.

In der anglo-amerikanischen Literatur wird seit den 1990er Jahren mit der Bezeichnung «dress» (vgl. Andrewes 2004) ein erweiterter Bekleidungs-begriff diskutiert, der auch den Körper und seine Veränderungen mit einbezieht. So sehen es die Ethnologinnen Ruth Barnes und Joanne B. Eicher in ihrem soziokulturellen Verständnis von «dress» als elementar an, nicht nur das Bekleidungsstück an sich, sondern auch den wechselseitigen Einfluss zwischen Kleidung und Körper zu untersuchen. «We define dress as an assemblage of body modifications and/or supplements displayed by a person in communicating with other human beings» (Barnes; Eicher 1992, S.15).

Die Autorinnen haben ein Klassifikationssystem erstellt, das die Kleidung oder Typen von Kleidung und ihre Bestandteile bzw. Eigenschaften aufzeigt (vgl. ebd., übersetzt und überarbeitet von Birgit de Boer und Elisabeth Eichelberger, 2010). → Abb. 93, S. 74

**DIESE TABELLE FINDE ICH HILFREICH!** In der Tabelle ist systematisch dargestellt, dass im sozialen und kulturellen Austausch das Erscheinungsbild als Ganzes wirkt. Die drei folgenden Zitate illustrieren dieses Zusammenwirken von Körper und Kleidung: «Kleidung kann auch als ein Werkzeug verstanden werden, welches den Körper beeinflusst, leitet und ausweitet sowie auf seine Bewegungen, Haltungen und Gestiken einwirkt» (Andrews 2004).

«Auch wenn Theorien zur materiellen Kultur eine grosse Menge an Anhaltspunkten über die semiotische Kraft von Kleidung liefern, (...) können sie nicht dazu beitragen, die



Design,  
Farben, Formen,  
Oberflächen,  
Struktur,  
Proportionen,  
Volumen,  
Haptik, Geruch,  
Geschmack, Klang

---

KÖRPER  
MODIFIKATIONEN

---

- a. Haare
- b. Haut
- c. Nägel
- d. Muskeln / Körperbau
- e. Zähne
- f. Atem

---

KÖRPER  
ERWEITERUNGEN

---

Am Körper zu tragende Körperhülle:

- a. einhüllend
- b. anhängend
- c. ausladend
- d. Kombination von ab, ac, bc, abc

An der Körperhülle oder am Körper Angebautes:

- a. angehängt
- b. angesteckt
- c. angefügt
- d. Kombination von ab, ac, bc, abc

Nicht am Körper oder dessen Hülle fixierte  
Hüllen oder Objekte

- a. Am Körper tragend
- b. nachziehend, rollend...

---

*gelebte Erfahrung von Kleidung zu erklären»*  
(Andrews 2004).

*«Es (ein Wickeltuch, Anm. der Verfasserin) unterscheidet sich vom Tragen eines Anzuges mit Schlips. (...) Ein Anzug ist eng und gibt dir ein angespanntes Gefühl. Aber diese Kleidung, nun, sie umfließt mich, sie passt sich meiner Bewegung an. Aber gleichzeitig muss ich auf sie aufpassen, muss auf sie Acht geben, sie auf meiner Schulter justieren, und das erinnert mich daran, nun, überhaupt lässt sie mich wissen, dass ich kein Franzose oder Engländer bin. Es ist afrikanisch. Diese Kleidung steht definitiv für Afrika. Wenn ich Tekpekpe Anloga (Wickeltuch, Anm. der Verfasserin) trage, fühle ich das»*  
(Linn-Geurts 2003).

Auch Gabriele Mentges (2010) betont, dass die Bedeutung der Bekleidung weit über

formale und stilistische Kriterien hinausreicht. Ein Blick nur auf die Kommunikation und die semiotische Bedeutung der Bekleidung wäre ihrer Ansicht nach zu eingeschränkt. Kleiderhüllen verändern sich durch den Träger. Die Wirkung liegt im Prozess, Kleidung ist also Objekt der Performativität.

*«In Kleidung, genauer in Kleidungskultur und Kleidungspraktiken, spiegeln sich zum einen soziale und kulturelle Tendenzen und Auffassungen und Techniken wider, zum anderen liefert sie selber ein wirksames Instrumentarium, um gesellschaftliche Vorstellungen zu realisieren. Denn die Kleidung bietet den unmittelbaren Zugriff auf den menschlichen Körper, sie ist Scharnier, den Körper in kulturelle Prozesse einzubinden, ihn zu disziplinieren, zu gestalten und zu formen»* (Mentges 2010, S. 36) .

**DAS TÖNT NACH FACHER-WEITE-RUNG. ICH WUSSTE GAR NICHT, DASS LITERATURSTUDIE SO SPANNEND SEIN KANN!**

Ein aktueller Fachunterricht stellt sich der Herausforderung, diese erweiterten fachwissenschaftlichen Ansätze im Unterricht zu integrieren. Es geht darum zu fragen, welche kulturellen und sozialen Vorstellungen von «Körper und Kleid» in den Gestaltungsprozess einfließen: Wann fühlen wir uns in einer bestimmten Kleidung wohl? Welche Faktoren spielen mit, wenn wir über das Outfit provozieren?

Um dies praktisch zu erfahren, sind Wahrnehmungsübungen sinnvoll. Wenn kontrastreiche Vergleiche oder grenzüberschreitende Ideen angeregt werden, können bekannte Muster des Alltags mit neuen Erfahrungen ergänzt werden:

---

**Wie bewegst du dich in einem Sari, einer Burka, einer Tracht aus der Region im Vergleich zu deiner Alltagskleidung?**

---

Dass die Bekleidung Einfluss auf die Bewegung nimmt und auch den Bewegungsspielraum verschieden stark einschränkt, kann am Beispiel der Fussbekleidung ausprobiert werden:

---

**Du hast nur ein Paar Schuhe dabei. Welche nimmst du für welche Aktivität mit?**  
**Weltreise**  
**Bergwanderung**  
**Shoppen**  
**Tanzen**  
...

---

Eine weitere Möglichkeit, sich der Wirkung und des Zusammenspiels von Körper und Kleidung bewusst zu werden, sind Aufgaben, die eine bestimmte Situation ins Zentrum stellen:

---

**Stell dir vor, dass du dich in der Firma, in der du gern eine Lehre machen möchtest, vorstellst. Welche Kleidung wählst du aus?**

**Du provozierst an einem Familienfest und möchtest deine Eltern ärgern, indem du dich nicht konform zeigst. Was ziehst du an, damit dein Körper Aufsehen erregt?**

---

Solche Aufgaben können mit Bildmaterialien, über die Sprache oder mit Realien bearbeitet werden. Sie evozieren Gespräche, die den Jugendlichen ihre Bekleidungsgewohnheiten bewusster machen.

### 3.3.9

#### **Geschlecht und Kleidung**

An der Bekleidung spiegeln sich auch Aspekte der Geschlechterfragen. Mit dem Begriff Gender wird das soziale und kulturelle Geschlecht thematisiert. Im Unterschied zum biologischen Geschlecht ist das soziale und kulturelle Geschlecht gesellschaftlich und zeitlich bedingt. Mit dem Genderblick werden die gesellschaftlich geprägten Rollen der Geschlechter analysiert. In Anlehnung an Carol Hagemann-White formuliert Elke Gaugele (2005, S. 305): «*Geschlecht ist nicht etwas, was wir haben oder sind, sondern etwas, was wir tun*».

Die zentrale Frage ist: Sind die unterschiedlichen Interessen, Bedürfnisse, Kompetenzen und Lebenserfahrungen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen gegeben oder geworden? Mit dieser Frage werden kulturgeschichtliche Überlieferungen und Zuschreibungen hinterfragt, vermeintlich Gegebenes kann als veränderbar gelesen werden.

In «*Androgyn, was ist das?*» (Eichelberger 2010) werden Verhaltensmuster von Jugendlichen und ihre Vorstellungen über das andere Geschlecht beschrieben. Anhand von Befragungen konnte herausgearbeitet werden, dass Androgynität für Jugendliche meistens unvorstellbar ist. Für die in der Studie befragten Jugendlichen sind Kleider geschlechterdifferenzierende Medien. Die Äusserungen der Jugendlichen können insgesamt dem mainstreamgeprägten Alltagsverhalten zugeordnet werden. Die Regeln, die sie anwenden und beschreiben, erachten sie als gegeben; sie hinterfragen oder differenzieren sie kaum. Hybridformen werden, wenn sie überhaupt erwähnt werden, schnell mit einem von der Norm abweichenden Sexualverhalten verbunden. Die Gesprächspartner, die z. B. erwähnen, dass es auch Männer gibt, die enge Hosen tragen, erhoffen sich zwar von diesen «modebewussteren» Männern durchaus Anregungen, distanzieren sich aber auch von ihnen und bezeichnen das Abweichende als zu «speziell» oder ungewohnt. Was auffällt und als Besonderheit bezeichnet wird, wird sowohl positiv als auch negativ beurteilt. Mode als Medium der Gender(de)konstruktion ist den Jugendlichen als Alltagswissen geläufig, sie agieren und reagieren, kommunizieren und interagieren

damit. Wenn es um Erklärungen und mögliche Formen von Innovation geht, sind sie eher hilflos und unwissend, sie können ihr Tun und/oder Lassen weder begründen noch erklären. Jugendliche bezeichnen als «natürlich», was eigentlich als «kulturbedingt» bezeichnet werden muss. Diese Feststellungen sind für Pädagoginnen und Pädagogen insofern wichtig, als darauf aufbauend überlegt werden kann, in welchem Masse Unterricht auf Widersprüchliches und Gegebenes reagieren will.

Die Jugendlichen entwickeln in dieser Lebensphase ihre Vorstellungen von kulturellen Bedeutungen und Repräsentationsmustern. Es werden Unterscheidungen gemacht, Dichotomien und Gegensätzlichkeiten eingeführt und Hierarchien produziert. So werden z. B. Unterschiede zwischen den Geschlechtern – auch in der Bekleidung – eingesetzt, um sich abzugrenzen. Dabei geht es auch um Machtpositionen und künftige Rollenzuweisungen.

Pierre Bourdieu<sup>5</sup> (2005) analysiert in «*Die männliche Herrschaft*» die Persistenz solcher hierarchischen Zuschreibungen. Bourdieu beschreibt die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern aus soziologischer Sicht und analysiert, wie diese reproduziert werden. Dabei spricht er von Männern als den Herrschenden und Frauen als Beherrschten und fragt sich, wie beide Geschlechter identische Anteile im Zusammenleben erreichen könnten. Indem er

5 Bourdieu möchte mit seinem Ansatz der Inkorporation den Mechanismus von Ursache und Wirkung in Frage stellen. Der Autor beschreibt, dass die männliche Soziodizee ihre besondere Kraft aus zwei Operationen zugleich bezieht und sie so verdichtet: «... sie legitimiert ein Herrschaftsverhältnis, indem sie es einer biologischen Natur einprägt, die selbst eine naturalisierte gesellschaftliche Konstruktion ist» (2005, S. 44f.). Diese symbolische Konstruktionsarbeit ist laut Bourdieu eine tiefgreifende und dauerhafte Transformation der Körper und des Geistes. Durch diese Mechanismen wird ein Mann ein Mann und eine Frau eine Frau, ein willkürliches *nomos* bildet die beiden Klassen zu etwas Objektivem, es wird ein Naturgesetz geschrieben. Bourdieu spricht von einer kollektiven Sozialisationsarbeit, die über Habitualisierungen die Menschen in Übereinstimmung bringt mit den Machtverhältnissen. Wie die Unterscheidung der Geschlechter entsteht, beschreibt er so: «Da jedes der beiden Geschlechter nur in Relation zum anderen existiert, ist jedes das Produkt einer zugleich theoretischen und praktischen diakritischen Konstruktionsarbeit. Erst durch sie wird es als (unter allen kulturell relevanten Aspekten) vom anderen Geschlecht gesellschaftlich unterschiedener Körper, d. h. als männlicher, also nicht weiblicher, oder weiblicher, also nicht männlicher Habitus erzeugt» (ebd., S. 46).

nur eine mögliche Angleichung der Frauen an Männer sieht, behält er dabei jedoch den Blick des Mannes.

Judith Butlers<sup>6</sup> Theorie der «*Queer Studies*» beinhaltet Ansätze zur Veränderung von vermeintlich Festgefahretem. Sie regt an, sich weitere Gedanken zu machen, und stellt die Frage in den Raum: «*Denke ich das, was ich weiss, oder das, was ich sehe, was mir sicht- und erkennbar wird?*» Erst wenn Jugendliche die Zusammenhänge von Gewordensein und Veränderungsmöglichkeiten erkennen können, sind sie frei zu entscheiden, wie sie mit Gegebenheiten umgehen wollen. Das Wahrnehmen von Unterschieden ist so gesehen eine Erkenntnis, die aus der Auseinandersetzung mit Gleichem und anderem hervorgehen kann, ohne dass dabei das alltagspraktische Handlungsverhalten aus dem Auge verloren wird.

Bilder aus Zeitschriften sind schnell zu organisieren und eine gute Möglichkeit, um ein Unterrichtsgespräch zu lancieren. Abbildungen von Models in aktuellen Modeheften oder Filmreportagen sind Jugendlichen vertraut. Sie sehen diese mehr oder weniger als Vorbilder, eine kritische Analyse machen sie kaum. Die Art und Weise der Darstellungen in Modezeitschriften lässt auch auf die Vorstellung über den Körper und darüber, wie dieser wirken soll, schliessen. Mädchen sind anders abgebildet als Jungen, Jugendliche wiederum anders als Erwachsene. Die dargestellten Personen verkörpern auch unterschiedliches Selbstbewusstsein. Inwiefern imitieren Jugendliche das Gesehene?

6 Sie knüpft an die Logik von Diskursen an und geht davon aus, dass die performative Kraft das erzeugt, was sie benennt: «Zunächst einmal darf Performativität nicht als vereinzelter oder absichtlicher Akt verstanden werden, sondern als die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt» (1995, S. 22). Nach Butler sind auch scheinbar natürliche, biologische Tatsachen immer geformt, gedacht, genormt, erlebt. Es ist immer schon «irgendeine Version ... irgendeine Ausformung» (ebd., S. 33) der Gegebenheiten, die man sieht oder spürt, riecht, erledigt, anfasst, hört. Hier klingt auch Foucaults Position der Diskurstheorie an, wonach nichts Eigentliches, nichts Originäres den Dingen innewohnt. Nach Butler gibt es ohne Diskurs keinen sozialen oder sprachlichen Zugang zur Aussenwelt. Die Menschen teilen die Welt, Materie usw. mit ihrer Sprache in Kategorien ein, es liegen sprachliche Definitionen vor. Geformt und definiert werden Dinge durch die performative Wirkung von Sprache und Sprechakt: «Man kann sich nicht ausserhalb der Sprache begegnen, um Materialität an sich und von selbst zu begreifen» (ebd., S. 99).



---

**Welche Körperhaltung nehmen die Abgebildeten ein? Welche Unterschiede zwischen den Darstellungen von Mädchen und Jungen können festgestellt werden? Gibt es Muster, welche sich wiederholen? Wie sind diese zu erklären?**

→ Abb. 94–99

---

Wie oben beschrieben, betonen Jugendliche, dass im Kleidungsverhalten die Unterschiede der Geschlechter manifestiert werden. Mit gezielten Fragen können diese Ansichten hinterfragt werden:

---

**Wie werden in Modemagazinen Mädchen, wie Jungen dargestellt? Inwiefern stimmen die Darstellungen mit den Beobachtungen im Alltag überein?**

---

Bildanalysen helfen, die genderspezifischen Unterschiede zu benennen. Anhand historischer Abbildungen kann erarbeitet werden, dass die heutigen Zuschreibungen nicht immer so waren und dass sie in Zukunft wieder anders sein werden.

---

**Welche Ähnlichkeiten zwischen Mann und Frau bestehen? Welche Zuschreibungen aus heutiger Sicht liegen vor? Wie könnten die Bedeutungen damals gewesen sein? Wie könnten sich die Bedeutungen künftig zeigen? Welche Machtsymbole erkenne ich? Welche Machtsymbole kenne ich in der heutigen Mode?**

---

### 3.3.10 Uniformierung, Entuniformierung – Kleiderordnungen

Bei diesem Unterrichtsthema geht es nicht um die Uniform an sich, sondern um das uniforme Verhalten der Jugendlichen bei der Wahl der Bekleidung. Forderungen von Erwachsenen, die gesellschaftliche Normen vertreten, können den Bedürfnissen Jugendlicher entsprechen, sie

Abb. 94–99  
Körperdarstellungen in  
der Modefotografie



können ihnen aber auch entgegenstehen. Solche Vorschriften, Regeln, Grenzen und Handlungsspielräume sind nicht immer transparent und offensichtlich, spielen jedoch stets mit. Eine theoretische und gestalterische Auseinandersetzung kann Handlungsräume und Grenzen aufzeigen und aufdecken, wie sie verschoben werden.

Jugendliche gehen in der Regel davon aus, dass Uniformen Berufskleidung (der Fachangestellten Gesundheit, der Fahrkartenkontrollierenden etc.) sind. Uniforme Kleidung ist ihnen weniger bewusst. Diese Thematik untersuchten Lernende, indem sie das Kleidungsverhalten ihrer Mitschülerinnen und -schüler im Schulhaus erforschten. Mit Kamera und Notizpapier hielten sie gleichartige Bekleidung fest und stellten diese auf einer Collage zusammen. Die Schülerinnen und Schüler beobachteten so das Verhalten der anderen mit textilen Dingen in ihrer eigenen Alltagswelt. Sie begegnen dem sozialen Phänomen der «zivilen Alltagsuniform» und können Ergebnisse mit sich selbst in Relation stellen. → Abb.100, 101

Eine Klasse hat in einem Selbstversuch im Schulhaus drei Tage lang eine einheitliche Klassenbekleidung getragen (vgl. ästhetische Werkstätten, Kolhoff-Kahl 2010). Die Beobachtungen wurden schriftlich festgehalten und ausgewertet. Die Initiative zu diesem Versuch ging von einer Gruppe Mädchen aus. Sie haben für die Klasse von 15 Jungen und 7 Mädchen graue T-Shirts organisiert, dazu wurden blaue Jeans getragen.

Jeans stehen symbolisch für Bekleidung, die für alle Schichten, Altersgruppen und viele Anwendungsorte konform ist, obschon sie ursprünglich Arbeiterhosen waren. Diese Hose hat es von ganz unten nach oben geschafft. Das uniforme Erscheinungsbild, welches über dieses Bekleidungsstück bewirkt wird, erzeugt auch ein Gefühl der Zusammengehörigkeit.

Wenn Lernende die Jeans als Schulkleidung auswählen, führen sie die Hose auf ihren uniformen Ausdruck zurück. → Abb.102, 103

Obschon die Versuchszeit beschränkt war, wurden die uniformierten Tage zur Herausforderung für die Klasse:

Heute hat mir im Textilen Gestalten nicht so gut gefallen, dass die Jungs kein Verständnis zeigen (Klassen-T-Shirt).

Während die Mädchen die Versuchsergebnisse im Unterricht ausgewertet und mit Interesse zu Fragen rund um Aspekte von Ein- und Ausgrenzung gearbeitet haben, waren die Jungen nur zum Mitmachen bei der Aktion eingeladen und waren zwar im Versuch involviert, aber nicht mit Überzeugung beteiligt.

Dennoch konnten mit dem Selbstversuch spannende Erkenntnisse gewonnen werden. Die Lernenden haben erkannt, dass:

... manche das Gleiche (Uniform) tragen, aber es nicht merken.

Eine Schülerin einer anderen Schule, die auch zum Thema uniforme Kleidung gearbeitet hat, macht ihre Beobachtung dingfest, indem sie feststellt:

In dieser Unterrichtsreihe habe ich gelernt, dass es sehr viele uniforme Kleidung gibt, z. B. gleiche Schuhe. Wir merken es nur nicht.

In den Protokollen sind die Reaktionen der Schulumgebung festgehalten. → Abb.104

Aus den Erlebnissen der «uniformierten Tage» gewinnen die Lernenden neue Meinungen über Uniformen. Sie realisieren, dass sie selbst uniformierter angezogen sind als zuvor gedacht, und sie gewinnen das Handlungswissen, wie es ist, als Klasse uniformiert aufzutreten.

In dieser Unterrichtsreihe habe ich gelernt, ( ) dass es nicht lustig ist, selber Uniformen tragen zu müssen.

In «Schönheit der Uniformität» beschreiben Richard und Menges (2005) auf der Grundlage theoretischer und empirischer Untersuchungen von Uniformierungsprozessen die Wirkungen gesellschaftlicher Regeln auf das Individuum. Sie befassen sich mit der Uniformität, die in der materiellen Ausprägung, also der Manifestation durch Kleidung und Körper, zum Ausdruck kommt. Sie zeigen auf, dass die Mechanismen von uniformem Verhalten in der Mode nur vordergründig der Individualität zu widersprechen scheinen.<sup>7</sup>

Im Anschluss an den Selbstversuch ging es darum, das Beobachtete mit weiteren Aussagen zu vergleichen. Der Auftrag der Lehrerin lautete:

---

**Warum wäre aus deiner Sicht eine Schuluniform sinnvoll? Aus welchen Gründen machen Schuluniformen in anderen Ländern Sinn? Beantworte diese**

<sup>7</sup> Varianten von «Uniformierungen» können durch die Vergleiche von privater und beruflicher Bekleidung herausgearbeitet werden. Menges und Richard sowie Neuland berichten dazu aus empirischen Studien (2007). Ist die Berufsbekleidung mehr als corporate fashion? Inwiefern macht Berufskleidung Leute? Bilder derselben Person in der Freizeit und im Beruf zeigen eindrücklich, wie die Grenzen gezogen und Wirkungen über die Kleidung erzielt werden (vgl. Koelbl 2012).

Abb. 100, 101  
Collagen ziviler Alltagsuniformen,  
Ergebnisse Lernender, 2011



Abb. 102, 103  
Entwürfe für Unisex-Mode  
einer Schülerin, 2011  
Schülerinnen in selbstbestimmter  
Klassenkleidung, Selbstversuch, 2011



Abb. 104  
Aussage einer Schülerin zum Selbst-  
versuch mit uniformer Kleidung, 2011

**Aktion „Uniformierte Tage“ Auswertung**  
Reaktionen von ...

... Lehrkräften  
Frau Ammann war erstaunt // das etwas auffalle  
Herr Burkhalter: „Da isch öpis komisch.“ //  
Sie sagten das es lustig aussene // //  
Sie märkten es sofort Herr Burkhalter wollte etwas  
bestellen da wir aussehen würden wie Genovperson //  
Wussten nicht wiso Haben Fotos gemacht //  
Komisch anechanen  
Zusammenfassende Aussage:  
Sie fanden es lustig & waren erstaunt.  
Herr Burkhalter war der Lehrer der am  
meisten Reaktion zeigte.

... Klassenkameraden und Klassenkameradinnen  
gan toll aus.  
Einige Schüler waren ziemlich verändert  
& erstaunt. Ein paar sagten das es aussah  
wie in einer Beerdigung Reagierten wegen Schnitt //  
Trainingshosen & Pullover Haben gelacht. Zwei waren  
genau gleich angezogen. Trainern Am 3ten  
Tag haben uns daran gewöhnt. Es sell lustig  
Zusammenfassende Aussage:  
Am 1sten & 2ten Tag lustig & interessant.  
Doch am 3ten Tag war es nicht mehr  
speziell.

Abb. 104  
Aussage einer Schülerin zum Selbst-  
versuch mit uniformer Kleidung, 2011

**Gesamtaussage:**  
Die meisten Schüler fühlten sich in ihrer  
Uniform wohl! Ihnen gefiel die Uniform  
auch. Es gibt ein paar Leute, denen hat  
das Ganze gar nicht gepasst.



## Fragen, indem du die Pros und Contras zusammenstellst.

---

Die Lernenden sind gefordert, Stellung zu nehmen und für oder gegen eine Schuluniform zu argumentieren. Damit sind sie für eine fachpraktische Aufgabe vorbereitet: Das Wissen um die Thematik schafft Voraussetzungen. Warum nicht eine Kollektion, welche als Schuluniform produziert werden könnte, entwerfen lassen? Analysen von Bildern bestehender Schuluniformen oder von Alltagskleidung sind dafür eine mögliche Inspirationsquelle.

Eine weitere Auseinandersetzung wurde durch die folgende fachpraktische Aufgabenstellung angestossen:

---

### **Gestalte ein T-Shirt um. Es müssen mindestens drei individualisierende Elemente wie veränderter Schnitt, Farbwahl und verzierende Elemente ausgewiesen werden.**

---

Diese Aufgabe kann z. B. durch den folgenden Hintergrundtext aus dem Buch «Operation T-Shirt» von Megan Nicolay (2007) eingeleitet werden: *«Meine Freunde ziehen mich oft auf, weil ich alles selber mache. Wenn ich im Laden was sehe, das mir total gut gefällt, streiche ich mit der Hand drüber, bewundere, wie schön es gemacht ist, und stelle mir das passende Outfit dazu vor. Schaue ich dann auf das Preisschild, lass ich das Ding meist ganz schnell fallen. «Was? 40 Dollar? Das kann ich auch!» Was soll ich sagen? Ich bin ganz einfach knickrig. (Lieber bezeichne ich mich allerdings als «preisbewusst» oder als «Schnäppchenjägerin»). Ich gebe nicht gern eine Menge Geld aus und mag es auch nicht, wenn andere das tun. Und doch hab ich eines der teuersten Hobbys überhaupt. Ich bin ein absoluter Modefreak. Wie ich trotzdem an modische Klamotten komme? Ganz einfach: Ich mach sie selbst.*

*Wenn ich etwas fabriziert habe, gehe ich einen Schritt zurück, schau es mir an und denke mit Genugtuung: «Hey, das ist von mir!» Ausserdem kann ich es tragen, während man seine Gemälde nur an die Wand oder an den Kühlschrank hängen kann.*

*T-Shirts sind so verbreitet wie Jeans und haben sich in der Welt der Mode behauptet, weil sie so unvergleichlich bequem, vielseitig und langlebig sind. Wir schlafen in ihnen, treiben darin Sport, feiern Partys und tanzen darin ab.*

*Mit Jeans oder einem Rock ist das T-Shirt immer ein Klassiker und wird nie aus der Mode kommen.*

*Mein halbes Leben lang hab ich aus T-Shirts etwas Neues gemacht. Jahrelang war das meine Art, mich (meine Gefühle, meinen Stil) mit wenig Geld auszudrücken. Denn Welch anderes Modehobby lässt einen schon zustechen, aufschlitzen und zerfetzen? Ganz wunderbar zum Aggressionsabbau. (Vor allem, wenn man sich das alte T-Shirt von seinem Ex vornimmt).*

*Aber das ist nichts Neues, Mädchen und Jungs machen schon mit Scheren an ihren T-Shirts rum, seit Jennifer Beals in Flashdance die Halsbündchen aus ihren T-Shirts geschnitten hat.»*

Hier einige Einblicke in die Ergebnisse der fachpraktischen Aufgabe. → Abb. 105–108

Die fachpraktischen Arbeiten wurden von verschiedenen Aufgaben wie Suchen von Bildern und Informationen zu uniformer Bekleidung begleitet. → Abb. 109–112

Ausserdem wurden verschiedene Informationen zur Verfügung gestellt. Beispielsweise wurde ein Text aus den ästhetischen Werkstätten von Iris Kolhoff-Kahl aufbereitet: *«Das Wort Uniform stammt von dem lateinischen Wort uniformis und bedeutet «einförmig». Als eine Uniform bezeichnet man Kleidung, die nach gleichen Vorschriften gefertigt wird und ihren Träger oder ihre Trägerin als Mitglied einer bestimmten Gruppe kennzeichnet. Uniformen finden sich im Bereich des Sports, des Berufslebens, der Kirche, der Politik oder des Militärs.*

*Die Uniform stammt aus dem Militär. Es gibt sie seit dem Dreissigjährigen Krieg (1618–1648). Die Feldherren rüsteten ihre Soldaten mit einheitlicher farbiger Kleidung aus, um im Durcheinander einer Schlacht die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Landesherrn zu erkennen. So wurde verhindert, dass sich auf dem Schlachtfeld versehentlich die eigenen Leute angriffen.*

*Die Uniform der Schweizer Garde im römischen Vatikan ist bis heute eine Variante des historischen Vorbilds aus dem 17. Jahrhundert.*

*Die militärischen Uniformen wurden in drei Standardgrössen hergestellt und waren deshalb viel billiger herzustellen als individuelle Kleidung. Sie sind die Vorläufer unserer heutigen Konfektionsbekleidung in den Grössen S, M und L. Gleichzeitig wollte man mit der Uniform die Moral der Soldaten disziplinieren. Die kämpfenden Männer sollten sich nicht als Individuen, sondern als Teil des Kriegsheeres empfinden und damit leichter in der Schlacht zu lenken sein.*

*Uniformen geben uns im Alltag Orientierung und Ordnungen. Es ist hilfreich, den Polizisten oder die Krankenschwester an der Uniform schnell erkennen zu können. Es ist auch entlastend oder schützend, sich im Alltag so*

Abb. 105–107  
Individualisierende Umgestaltung, 2011



Abb. 108  
Die Ausgangslage, 2011



Abb. 109–112  
Uniformen



wie alle anderen zu kleiden und nicht besonders aufzufallen. Aber wenn es diese gleichen Kleidungsformen nicht gäbe, dann würde das Besondere nicht auffallen. Mal gehören wir zur uniformen Masse und verschwinden in ihr, mal treten wir mutig heraus und inszenieren uns in besonderer Weise, bis andere uns nachahmen und wir wieder zur uniformen Gruppe werden. Ein sich ewig selbst antreibendes Wechselspiel von Uniform und Individualität, so wie Geburt und Tod oder Tag und Nacht aufeinander bezogen sind. Gegensätzlich und doch aufeinander angewiesen» (Kolhoff-Kahl 2010, S. 55).

Nachdem sie die Unterrichtsreihe «Der uniforme Körper» mit der Klasse abgeschlossen hatte, formulierte die Lehrerin zusammenfassend:

Die Lernenden wissen jetzt, woher die Uniform stammt, warum sie getragen wurde und getragen wird, wer sie trägt.

### 3.3.11 Konsumverhalten und Kleidung

Heute habe ich erfahren, dass die Generation meiner Grosseltern ihr verdientes Geld meistens aufs Sparheft legen musste.

Dass Jugendliche heute eine Marktmacht sind und Sparen nicht ihr oberstes Prinzip ist, geht eindrücklich aus einer Meldung des Bundesamtes für Statistik (2011) hervor: «Die Jugend als Marktmacht. Die 16- bis 18-Jährigen erhalten im Durchschnitt von ihren Eltern ein monatliches Taschengeld von 78.50 Franken, und wenn das erste selbst verdiente Geld hinzukommt, rollt der Rubel erst recht. Schätzungen zufolge geben die 12- bis 20-Jährigen im Jahr gut und gern 3,5 Milliarden Franken aus. Allein für Jeans schieben die Jugendlichen rund 106 Millionen über den Ladentisch. 72 Prozent der 15- bis 25-Jährigen bezeichnen sich als materialistisch.»

Dieses Wissen ist Faktenwissen für die Lehrperson. Eine Aufgabe, inspiriert von der Medienmitteilung, kann so lauten:

**Jeans sind beliebt und werden häufig eingekauft. Interviewe drei gleichaltrige Kolleginnen oder Kollegen. Erhebe, wie viele Jeans sie jährlich einkaufen. Frage nach den Preisen. Welche ist die teuerste Hose? Stelle eine Skala zu-**

**sammen, welche die Anzahl, Preise und Lebensdauer der Jeans aufzeigt.**

Durch eine solche Befragung können die Ergebnisse der Lernendengruppe sinnvoll auf die Informationen des Bundesamts für Statistik bezogen werden. Die immense soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung fördert Konsum. In «Logomanie und Markenhopping. Strategien der Verkürzung und Konservierung des Flüchtigen» zeigt Birgit Richard (1999), dass Musik, Lifestyle, Cliques und Klamotten das Konsumverhalten Jugendlicher beeinflussen und dass die Bekleidung für Jugendliche heute ein wichtiges Konsumgut ist. Richard unterscheidet drei Formen von Konsumverhalten:

- Hyperkonsum der Jugendlichen als Spiegelbild unserer Gesellschaft
- Hyperkonsum als trotzig Abgrenzungsstrategie
- Hyperkonsum als gezielter subversiver Akt (wenn sich die Szene spielerisch fremde Signets aneignet)

Rund um die Thematik des Konsumierens und Einkaufens können Fragen gestellt werden, die Jugendliche leicht beantworten können und die somit einen raschen Zugang zu ihrem Alltag und ihrer Lebenswirklichkeit ermöglichen.

**Wann habe ich zum letzten Mal ein Kleidungsstück eingekauft? War es eine spontane Entscheidung oder habe ich den Einkauf gut geplant? Wer war beim Einkauf involviert? Wann werde ich den Neuerwerb tragen? Ist dies schon geschehen? Wie hat mein Umfeld reagiert?**

Bezogen auf Shoppinggewohnheiten kann auch nach Käufen für gezielte Anlässe gefragt werden:

**Für welchen Anlass habe ich neulich eingekauft? Was habe ich im Vorfeld überlegt? Gab es Personen, die beim Einkauf mitentschieden haben?**

Weiter sind auch die Gleichaltrigen beim Einkaufverhalten bedeutsam:

---

Mit welcher Freundin, welchem Freund gehe ich gern Klamotten einkaufen? Welche Tipps sind dabei hilfreich? Welche Beratung wünsche ich mir?

---

Einerseits werden die Jugendlichen von Gleichaltrigen beurteilt, sie beurteilen aber auch:

---

Wie reagiere ich, wenn die beste Freundin oder der beste Freund schon wieder neue Klamotten hat? Wie reagiere ich, wenn mir etwas nicht gefällt, was sie oder er trägt? Gibt es Klamotten, die ich nicht ein- oder zuordnen kann? Was irritiert, provoziert mich?

---

Der Druck von aussen auf die Jugendlichen ist gross: Sie vergleichen und messen sich mit verschiedenen Bezugsgrössen. Bombek (2003) beschreibt in «*Schön und cool. Nachhaltigkeit für die Mode der Jahrtausendkids?*» die sogenannte kognitive Dissonanz: Jugendliche benutzen Begriffe wie Nachhaltigkeit und Umweltschutz, bringen sie jedoch nicht in Verbindung mit dem eigenen Handeln.

«*Das Engagement für soziale und kulturelle Probleme anderer Menschen und anderer Kulturen, für ökonomische Kreisläufe, neue Fortschrittsideen und nachhaltigen Umgang mit*

*Ressourcen ist da und wäre zu öffnen, wenn sie (die Jugendlichen, Anm. der Verfasserin) erkennen können, dass die Menschen, mit denen sie leben oder die sie bewundern, sich selber darum bemühen und Lösungen vorschlagen» (ebd., S. 213).*

DAS IST  
JA EINE  
DIREKTE  
AUFFOR-  
DERUNG  
AN UNS  
LEHRPER-  
SONEN,  
ODER?



### Kurzzusammenfassung Kapitel 3 Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche

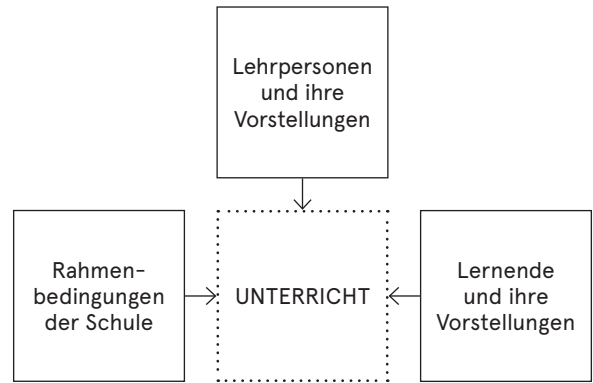
Was beinhaltet das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche? Einerseits sind mit der Thematik zahlreiche kulturelle und soziale Kontexte angesprochen. Andererseits haben Jugendliche einen starken persönlichen Bezug zum Thema, sie sind vielseitig an den kommunikativen Prozessen, die über Bekleidung stattfinden, beteiligt. Zum Faktenwissen gesellt sich durch die Setzung dieser Inhalte Bedeutungswissen. Fachpraktische und begriffliche Auseinandersetzung verbinden sich durch den Einbezug von Kontextwissen.

**4**

## **Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden**

Abb. 113  
Einflussgrößen im Zusammen-  
spiel des Unterrichts

---



## 4 Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden

Die Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden über das Lernen im Textilunterricht sind nicht auf dieses spezielle Kapitel beschränkt, vielmehr sind sie in allen Daten, die im Projekt gewonnen wurden, präsent und kommen daher in allen Kapiteln dieses Buches zum Ausdruck – in den Aussagen der Lernenden und Lehrenden, aber auch in den Aufgabenstellungen.

Wahrnehmungs- und Verhaltensstrukturen Lernender und Lehrender sind durch ein komplexes Zusammenspiel vieler Variablen bestimmt und individuell verschieden. Die drei Einflussfaktoren auf das Verhalten und die Reaktionen Lernender und Lehrender im Unterricht, die in der Projektarbeit herausgearbeitet werden konnten, sind die Rahmenbedingungen der Schule sowie die Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden. → [Abb. 113](#)

In diesem Kapitel wird das Zusammenspiel der drei Faktoren erläutert. Im Mittelpunkt der Darstellungen stehen die Vorstellungen und Verhaltensweisen der Lernenden und Lehrenden. Auf die Rahmenbedingungen der Schule, die implizit immer eine Rolle spielen, wie z. B. finanzielle und materielle Ressourcen, wird hier nicht näher eingegangen.

In Kapitel 4.1 werden für den Textilunterricht charakteristische Lernendenreaktionen beschrieben, die aus den Befragungen der Schülerinnen und Schüler gewonnen werden konnten und aus denen sich auf ihre Vorstellungen von Lernen im Textilunterricht schliessen lässt. Ausserdem werden aus den Lernendenreaktionen einige Bedingungen für Unterricht, wie er in dieser Publikation vertreten wird, abgeleitet.

Die Vorstellungen der Lehrpersonen von der Rolle, die sie als Lehrende einnehmen, werden im Kapitel 4.2 beleuchtet. Im Kapitel 4.3 werden einige der Entscheidungen thematisiert, die Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung eines Unterrichts treffen müssen, bei dem es stärker um die Vermittlung von Bedeutungswissen geht und der die Lernenden ins Zentrum stellt.

### 4.1 Die Sicht der Lernenden

Die Vorstellungen der Lernenden darüber, was Lernen und insbesondere was Lernen im Fach ist, haben Einfluss auf den Lernprozess. Lernen kann scheitern, wenn die Ideen über Lernen der Beteiligten im Lernprozess zu verschieden sind. Werden die Vorstellungen erfüllt, ist die Motivation für Lernen grösser, Lernen geschieht dann selbstverständlich und leicht.

Die Erwartungen der Lernenden an den Textilunterricht sind sehr unterschiedlich. Und teils weichen ihre Ideen über den Unterricht stark von den fachdidaktischen oder fachwissenschaftlichen Forderungen ab.

Was sind die Chancen eines Unterrichts, in dem die traditionellen Vorstellungen nicht erfüllt werden, weil andere Ziele des Unterrichts im Zentrum stehen? Bleiben alte Vorstellungen, die emotional und teils ideologisch aufgeladen sind, bestehen?

Um diese Fragen geht es in den folgenden Teilkapiteln.

#### 4.1.1 Fachvorstellungen

So wie es bei den Lehrpersonen Varianten von Unterricht gibt (vgl. Kap. 4.2.2), können bei den Lernenden unterschiedliche Fachvorstellungen beobachtet werden: Einerseits gibt es Lernende, die sich offen und aufgeschlossen gegenüber den neuen Ideen im Lernangebot zeigen, und andererseits Lernende, die vom Textilen Gestalten hauptsächlich textilpraktisches Erschliessen erwarten und neuen Ideen gegenüber eher ablehnend gegenüberstehen.

Eine dritte Gruppe ist am fachpraktischen Tun überhaupt nicht interessiert und dem Fach gegenüber eher gleichgültig und unmotiviert. Diese Schülerinnen und Schüler nutzen textilpraktische Arbeiten im Fach zu Nebengesprächen. Sie erwarten einen Unterricht, der Lockerheit bietet.

Viele Jugendliche kennen den Textilunterricht als Fach, in dem das Nähen und Produzieren von Objekten im Zentrum steht, und bewerten das Lernen in diesem Fach als Tun-Können ohne Lernanspruch. Rückmeldungen dieser Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie das Fach hauptsächlich mit textilpraktischem Tun, namentlich mit dem Arbeiten mit den Händen, verbinden:

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass wir endlich «Handarbeiten» machen können.

In einem so verstandenen Unterricht herrscht meist bei Einschüben mit dem Anspruch, durch Gespräche Wissen zu vermitteln, eine passive Lernhaltung vor: Abmachungen werden nicht eingehalten, Materialien und Hausaufgaben nicht abgeliefert, der Unterricht wird nicht pünktlich besucht, Aufgabenstellungen werden nicht vollständig ausgeführt.

Hausaufgaben werden schleppend oder teilweise gar nicht durchgeführt.

Die Bilder und Objekte wurden nur von zwei Schülerinnen mitgebracht, der gestaltete Kopfschmuck wurde von zwei Schülerinnen zu Hause liegen gelassen.

Nehmen einzelne oder mehrere Schülerinnen und Schüler ihre Pflichten nicht wahr, wird das gemeinsame Weiterarbeiten behindert. Die Handlung des Einzelnen in seiner oder ihrer Lernendenrolle hat Folgen für die ganze Lerngemeinschaft.

**HAUSAUF- GABEN GEHÖREN NICHT ZUM TEXTILEN GESTALTEN. DIE LERNENDEN SIND SCHON VON DEN ANDEREN FÄCHERN BEANSPRUCHT.** Diese Meinung hält sich hartnäckig, sowohl bei Schülerinnen und Schülern wie auch bei Lehrpersonen und spiegelt die traditionellen Fachvorstellungen wider. Diese traditionell konnotierten Vorstellungen über das Vorgehen im Textilunterricht erzeugen ein Spannungsfeld zwischen den Ideen der Beteiligten, was Lernen ist: Die Erwartungen der Lehrenden (vgl. Kap. 4.2.2) sind nicht in jedem Fall deckungsgleich mit denen der Lernenden.

Welche Wünsche haben die Lernenden an das textile Objekt? Steht begriffliches wie auch textilpraktisches Erschliessen im Interesse? Wird ein textiles Endprodukt erwartet? Das textile Ding wird von den Lernenden oft als Produkt, das die Zeit des Unterrichts widerspiegelt, wahrgenommen. Neben dem Erlernen textiler Verfahren wünschen sich viele Lernende Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Wahl des textilen Produktes. Die gebrauchsfunktionelle Anbindung des textilen Dings ist von grosser Bedeutung für die Lernenden. Ein textiles Endprodukt wird grundsätzlich erwartet und sollte aus Sicht der Lernenden in der Lebenswelt integriert werden können. Die Lernenden fühlen sich mit selbst hergestellten Produkten emotional verbunden.

Aber auch wenn Lernende sich vor allem viel Zeit zum praktischen Arbeiten wünschen, werden thematische und theoretische Verknüpfungen als Bereicherung wertgeschätzt.

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass ich etwas Neues lerne, dass vielleicht noch andere Dinge auftauchen, von denen ich nie gedacht habe, dass sie so interessant sein können.

Für diese Schülerin ist die Herstellung des Objekts in Kombination mit Wissensvermittlung eine gelungene Mischung. Mit den Lerninhalten aus dem Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung ist es gelungen, ihr Interesse zu wecken (vgl. Kap. 3).

Offenheit und Neugierde sind auch bei anderen Schülerinnen und Schülern spürbar. Oft wurde von den Lernenden in den Rückmeldungen gewünscht, vermehrt etwas Neues lernen zu wollen. Dies, so konnte festgestellt werden, wird auch aus der Sicht der Lernenden mit dem Ergänzungswissen geleistet. Erkenntniswillige melden zurück, dass vor allem die Unterrichtsteile des begrifflichen Erschliessens lehrreich seien. Es sind Themen wie «Die Geschichte des Rockes» oder «Marken und Kinderarbeit», über welche die Jugendlichen mehr erfahren möchten.

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass wir neben den Näharbeiten auch etwas über das Thema Rock erfahren, z. B. über dessen kulturelle Rolle.

Die Reaktionen der Lernenden zeigen, dass die Vorstellungen über Lernen im Textilunterricht nicht immer fixiert, sondern veränderlich sind.

Das Thema der letzten Wochen hat mich interessiert, weil es mal etwas anderes ist und man nicht nähen muss. Es ist ein anderer Unterricht als bisher.

Auch wenn Schülerinnen und Schüler Erfolgserlebnisse im Textilunterricht meist auf textilpraktische Ereignisse beziehen, heisst das nicht, dass Momente des begrifflichen Erschliessens nicht mitwirken: Die materialisierten, sichtbaren Ergebnisse sind immer Ausdruck von geistiger Auseinandersetzung. Wenn bei Schülerinnen und Schülern nachgefragt wird, was sie gelernt haben, zählen sie eher Teile aus dem Bedeutungswissen auf und verbinden diese mit begrifflichem Lernen.

Eine Lehrerin fasst ihre Erkenntnisse aus der Projektarbeit so zusammen:

Die Schülerinnen und Schüler wollen lernen, Neues entdecken und auch gefordert werden. Dabei muss ich beachten, dass ich sie nicht über- und unterfordere und mit der Aufgabenstellung auch alle Lernenden anspreche. Da ich die Lernenden in der 7. Klasse eigentlich als offen und willig

erlebe, stehen mir viele Themenmöglichkeiten offen. In Bezug auf die Kleidung werde ich mir überlegen müssen, was die Klasse in Bezug auf soziale und kulturelle «Schulung» weiterbringen könnte. Eigentlich kann ich davon ausgehen, dass die Lernenden Aussagen über die soziale und kulturelle Bedeutung der Kleidung, die sie tragen, machen können.

#### 4.1.2 Reaktionen auf Fachentwicklung

Textilunterricht wird von den Lernenden als langweilig empfunden, wenn zu viel geschrieben, gelesen und gesprochen wird. Viele Lernende wollen vor allem praktisch etwas erreichen und bevorzugen Handlungsorientierung. Die traditionell bekannten textilen Tätigkeiten (Nähen, Stricken, Sticken u. a.) bezeichnen sie als Arbeiten, nicht als Lernen:

Heute hat mir im Textilen Gestalten nicht so gut gefallen,  
... dass wir fast nicht gearbeitet haben und fast nur diskutiert.  
... dass wir fast nichts schaffen konnten und nur unseren Hut pflanzen.  
... dass wir nur Blätter gelesen und ausgefüllt haben und nicht selber was tun konnten.

Vor allem wenn ein längerer Arbeitsprozess, wie er im Fach typisch ist, begonnen hat, empfinden sie eine Unterbrechung als störend:

Heute hat mir im Textilen Gestalten nicht so gut gefallen, dass wir so lange Texte gelesen haben und dadurch weniger zum Nähen gekommen sind.

Allgemein gibt es eine gewisse Ungeduld der Lernenden bei der praktischen Herstellung eines textilen Objektes. Angefangenes möchten sie möglichst schnell fertigstellen. Theoretische Teile, Experimentieren, Planen und schriftliches Dokumentieren sind im angefangenen Arbeitsprozess aus ihrer Sicht oft Hindernisse und Störungen in der Produktionsphase. Zu lange Wartezeiten empfinden Lernende als störend und langweilig.

Lehrpersonen beobachten, dass die Lernenden als Reaktion eine passive Haltung einnehmen, wenn sie im Hintergrund eine laufende Arbeit haben, die jetzt brachliegt:

Die Schülerinnen und Schüler sind eigentlich sehr bei der

Sache, wenn das handelnde Tun gefragt ist, und hängen bald ab, sobald es im Unterricht sprachlastig wird.

Um diesen Bedürfnissen Lernender gerecht zu werden, müssen informierende und reflektierende Phasen im Unterricht gezielt eingebaut und Dauer und Menge der mündlichen und schriftlichen Anteile bewusst gewählt werden.

Mit einem erkenntnisorientierten Textilunterricht ist handelndes Tun nicht nur auf Nähen und Produzieren von Objekten zu beschränken. Handlungsorientierter Textilunterricht hat vielmehr kompetentes Agieren der Lernenden als Konsumierende, Nutzende und Verbrauchende von Waren zum Ziel. Dass diese Kompetenzen auch über das Bewusstmachen der Handlungspraktiken entstehen, muss von den Lehrpersonen klar vertreten und angeleitet werden.

Stehen Theorie und Praxis in einem ausgewogenen Verhältnis und ist der Bezug zwischen den verschiedenen Teilen hergestellt, erleben Lernende den Unterricht durchaus als interessant und abwechslungsreich.

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass es wieder so cool wird wie heute und dass wir solche Sachen öfters machen werden.

Dies sind Reaktionen von Lernenden auf die im Projekt erfahrenen Inhalte der Unterrichtseinheiten. Lernende reagieren meistens flexibel und gewöhnen sich rasch an neue Unterrichtsinhalte und -methoden. Oft wird der Unterricht als vielfältiger erlebt, und Zusammenhänge werden deutlicher wahrgenommen. Das ist eine Chance für den Unterricht:

Die Werkstatt mit den kulturhistorischen Inhalten fand grossen Anklang. Die Schülerinnen und Schüler arbeiteten sehr konzentriert. Nach dem eher emotionalen und spielerischen Experimentieren genossen die Lernenden die Möglichkeit, einen anderen Zugang zum Thema Hut zu bekommen.

Die Vorstellungen der Lernenden von Lernen beschränken sich nicht auf fachpraktisches Tun. Wenn Kontexte mit fachpraktischem Tun verbunden werden, empfinden Lernende einen Lernfortschritt. Sie betonen, dass vor allem durch das Vermitteln von Ergänzungswissen Lernen initiiert und Bedeutung erzeugt wird. Das fachpraktische Lernen und Tun wird, wenn es mit Kontexten verbunden wird, als besser verankert eingeschätzt.

Wie in Kapitel 2.4.4 und 2.6 bereits gezeigt, sind die Schüler motiviert, wenn sie das



Gefühl haben, dass die Unterrichtsthemen sie betreffen, dass sie etwas mit ihnen und ihrem Leben zu tun haben. Diese Chance muss wahrgenommen werden. Fühlt sich der oder die Lernende in ihrer Lernendenrolle angesprochen und kann sich als Experte oder Expertin der Situation ausweisen, wird Lernen anders, aktiver erlebt.

Dass dann Spass auch in anderen Bereichen als dem Plaudern erlebt wird, zeigt der Kommentar einer Lehrperson:

Die Phase mit der Entwicklung des Trendstücks hat den Schülerinnen sichtlich Spass gemacht, so dass sie selbst nach dem Schlussklingeln weiterarbeiteten.

Lernende schätzen es, wenn sie im Unterricht mitbestimmen können. Sie möchten das Material, aber auch die Gestaltung des Gegenstandes auswählen. Mitbestimmung setzt die Lernenden in eine aktivere Rolle, sie übernehmen Verantwortung, können den Unterricht mitgestalten.

Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass wir auch mehr mitwirken können.  
Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass wir noch weiter selbst Sachen kreieren können und dabei auch die eigene Fantasie gebrauchen können.

Die Möglichkeit zur Mitwirkung äussert sich durch Eigeninitiative und Kreativitätswunsch der Lernenden. Sie beginnen zu experimentieren und suchen aktiv nach Lösungen.

Das Einbringen eigener Ideen führt auch zu Identifikation. Eine Lehrperson beschreibt, dass die Motivation der Lernenden durch Identifikation gesteigert wird:

Sobald die Schülerinnen etwas Eigenes, etwas für sich entwickeln und umsetzen können, sind sie bereit, viel Arbeitseinsatz zu zeigen.

Lernangebote sollten dementsprechend ein hohes Mass an Freiheiten zulassen und variabel sein. Ebenso entscheidend für die Motivation und Mitarbeit der Lernenden ist ihr Interesse am Thema. Eine negativ-kritische Einstellung zum Unterrichtsthema oder zu einzelnen Unterrichtssequenzen wirkt sich sowohl auf die Motivation und die Mitarbeit der Lernenden als auch die Arbeitsergebnisse aus.

Ich denke, ich habe das Interesse am Thema uniformierter Körper bei den Schülerinnen wecken können, gerade auch durch die guten Hintergrundinformationen der Ursprünge der Uniform und

durch den persönlichen Bezug zu ihren Uniformitäten im Alltag.

Dieses Zitat verdeutlicht, dass eine gelungene Auswahl an Ergänzungswissen das Interesse der Lernenden an einem Thema wecken kann. Ebenso bringt es zum Ausdruck, wie wichtig bei der Zusammenstellung des Materials auch der Alltagsbezug und Einbezug der Lebenswelt der Lernenden ist. So vermerkt eine Lehrperson in ihren Aufzeichnungen, dass das Vermitteln und Erklären von Ergänzungswissen sich schwierig gestaltet, wenn eigene Erfahrungen oder der Alltagsbezug der Lernenden dazu fehlen. Nicht jedes alltagsweltliche Thema erzeugt automatisch Interesse bei den Lernenden, sondern es ist von Bedeutung, welche Themen eingebunden werden. Z. B. führt die Einbeziehung der Hochzeit von Prinz William und Kate nicht automatisch zu mehr Interesse in der Kopfschmuck-Unterrichtseinheit. Das Beispiel ist zu weit entfernt von der Lebenswelt der Lernenden.

So interessiert mich das mehr!

Diese Aussage einer Schülerin macht deutlich, dass ein Unterricht, in dem die traditionellen Vorstellungen nicht erfüllt werden und in dem neue Ziele im Zentrum stehen, eine Chance darstellt. Wenn der Unterricht auf den Vorstellungen der Lernenden aufbaut (vgl. Kap. 2.6 und 3.1) und Lernen als Akt der Lernenden versteht, sind Lernende vielseitig in den Lernprozess eingebunden. Durch die Auseinandersetzung mit Inhalten aus dem Themenbereich, wie es in dieser Publikation vorgestellt wurde (vgl. Kap. 3.3), und unter dem Einbezug der vier Lernphasen (siehe Kap. 2.3) ist ein erkenntnis- und lernendenorientierter Unterricht möglich.

Mit welchen Unterrichtsmethoden die Entfaltung dieses Potenzials unterstützt werden kann, wird im Kapitel fünf gezeigt.

## 4.2 Die Sicht der Lehrenden

Eine Vielfalt der Rollen der Lernenden, wie sie im vorangegangenen Kapitel aufgezeigt wurde, erweitert auch das Spektrum der Funktionen der Lehrpersonen. Eine Textillehrperson, die dem Anspruch folgt, in ihrem Unterricht die Perspektive auf ein textiles Objekt durch die Vermittlung von Bedeutungswissen zu bereichern, bewegt sich weg von der <traditionellen> Vorstellung einer Textillehrperson und übernimmt neue Rollen. Die Vermittlung von material- und verfahrenkundlichem Faktenwissen rückt aus dem Zentrum und wird zu einem Teil des Ganzen: Sowohl Fakten- als auch Bedeutungswissen sollen im Unterricht Raum erhalten und sinnvoll verbunden werden. Parallel dazu gilt es, Empathie und Offenheit für die Wünsche und Interessen der Lernenden zu zeigen, aber auch die eigenen Ansprüche und Fähigkeiten zu reflektieren. Die Lehrenden sind dadurch vor vielfältige Herausforderungen gestellt.

In Kap. 4.2.1 werden zunächst die Vorstellungen der Lehrpersonen von der Rolle, die sie als Lehrende in erkenntnis- und lernendenorientiertem Unterricht einnehmen, beschrieben. Aus den Planungsarbeiten, den Reflexionsberichten und den Dokumentationen der Unterrichtseinheiten konnten vier Varianten von Unterricht abgeleitet werden, die die unterschiedlichen Vorstellungen Lehrender vom Lernen im Textilenterricht widerspiegeln. Diese sind in Kap. 4.2.2 zusammenfassend dargestellt.

### 4.2.1 Rollen- und Selbstverständnis der Lehrenden

Was bedeutet es für die Lehrenden, wenn die Lernenden ihr Wissen als Alltagsakteure (Becker 2005) im Unterricht einbringen? Insbesondere im hier besprochenen Themenfeld das Wissen von den eigenen Erfahrungen und Beobachtungen z. B. zu Körper und Kleid? Die am Projekt beteiligten Lehrerinnen berichten von unterschiedlichen Erfahrungen:

*Ich konnte alle Schülerinnen dazu bewegen, sich Gedanken über die eigene Kleidung zu machen und darüber nachzudenken, wie andere auf sie reagieren. Dies führe ich darauf zurück, dass sich das Thema der heutigen Unterrichtseinheit ganz konkret auf sie als Personen bezieht.*

Die Orientierung an den Vorstellungen der Lernenden bedeutete für die meisten am Projekt beteiligten Lehrerinnen eine grundlegende Veränderung ihrer bisherigen Unterrichtsgewohnheiten und eine Erweiterung ihrer eigenen Rolle im Unterricht. Nicht nur der Stoff, sondern die Anliegen der Jugendlichen werden ernst genommen und als wichtig erachtet. Den Jugendlichen mehr Raum für ihre Ideen zu geben, verlangt den Lehrenden einiges ab: Mitbestimmung und Klassenkonsens fordern einerseits Anleitung und Führung, andererseits Offenheit und Vertrauen.

Dass in einem solchen Unterricht auch Wagnisse eingegangen werden müssen, wird in der Reflexion einer Lehrerin offenkundig, die die Lernenden mit einer Bildkamera in die Stadt schickte, um eine Fotoreportage zu machen:

*Die Unterrichtseinheit hat mich und meine Lernenden herausgefordert. Z.B. bei den Foto-recherchen hatte ich keine Ahnung in welchen Gruppierungen sich die Lernenden aufhalten. Ich wusste nicht, was zurückkommt.*

Wenn Meinungen und Haltungen ausgetauscht und Alltagshandlungen reflektiert werden, entstehen neue Herausforderungen sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Die Ideen der Jugendlichen werden im Unterricht stärker einbezogen, Lehrperson sind aufgefordert sich einerseits ständig zu informieren, um auf dem aktuellen Stand der Entwicklung zu sein, andererseits haben sie nie die absolute Gewissheit der momentanen Einflüsse. Eine Lehrerin beschreibt ihre Erfahrung so:

*Ich war am Puls der Zeit.  
Das war insgesamt eine positive Herausforderung.*

Lehrpersonen sind herausgefordert, auf die Themen der Jugendlichen einzugehen, ohne anbiedernd zu wirken.

**MEI-  
NUNGS-  
BILDUNG  
IST  
PRIVAT-  
SACHE,  
SO WIE  
DIE ER-  
ZIEHUNG!  
DER ORT  
DAFÜR  
IST DIE  
FAMILIE.**

Lehrende sind mit der Forderung nach einem alltagsbezogenen Unterricht nicht nur Vermittelnde einer Sache, sie sind auch Zuhörende, Beobachtende und Teilhabende, sie reagieren auf situative und momentane Begebenheiten. Das Wissensrepertoire sowie das Rollenverständnis erweitern sich:

*... weil neue Themen hinzukommen, weiss ich nicht alles, bin nicht ausgebildet und nicht kompetent.*

Eine andere Lehrerin schätzt die oben beschriebene, komplexe Anlage als Chance zum Überdenken ihrer Rolle ein:

IM  
SCHUL-  
ZIMMER  
BIN ICH  
EXPERTE,  
WAS DIE  
LERNEN-  
DEN AN  
ALLTAGS-  
WISSEN  
MIT-  
BRINGEN,  
INTER-  
ESSIERT  
MICH  
NICHT!

Das hat auch mit meinem Rollenverständnis zu tun: Ich muss akzeptieren, dass ich nicht alles weiss. Obwohl der Anspruch der Fachkompetenz da ist.

Wenn die Lehrpersonen nicht nur Expertinnen und Experten in ihrer Sache sind, wenn sie es wagen, Themen zu besprechen, die nicht abschliessend und/oder immer mit richtig und falsch zu beantworten sind, dann ist ein Lernprozess auch bei ihnen möglich. Dieser Rollenwechsel war für die in der Projektarbeit beteiligten Lehrerinnen erfahrbar:

Meine Rolle ist vielfältiger geworden: als Lehrende, Lernende und Begleiterin.

Alle beteiligten Lehrpersonen betonen, dass sie selbst und ihre Unterrichtsgestaltung durch die Projektarbeit gewonnen haben. Sich selbst neue Herausforderungen zu stellen, unbekannte Pfade einzuschlagen und Methoden auszuprobieren, fällt im Schulalltag häufig schwer. Zu schnell wird einem einheitlichen Trott gefolgt, Routinen machen sich breit.

Alle in dieser Publikation vorgestellten Ansätze verlangen Offenheit und stellen einen hohen Anspruch an die Lehrperson. Doch letztlich stellen sie eine Entwicklung fest:

Es lohnt sich immer wieder, neue Methoden einzubauen. Ich möchte das auch in Zukunft vermehrt versuchen.

#### 4.2.2 Konzepte von Unterricht

Die in dieser Publikation vorgestellten Parameter von Lernen und Unterrichten sind aus den insgesamt zwanzig Unterrichtsreihen aus der Mitarbeit der elf Lehrerinnen abgeleitet worden. Aus dem vielfältigen Datenmaterial, das für die Auswertung zur Verfügung stand, konnten vier Unterrichtskonzepte herausgearbeitet werden, die durch die unterschiedlichen Vorstellungen Lehrender geprägt sind:

- Das Atelier
- Der pädagogische Raum
- Der kritische Zirkel
- Lernen für das Leben

Die vier Konzepte unterscheiden sich in der Gewichtung der in der Tabelle festgehaltenen Parameter). Die Schwerpunktsetzung im Unterricht ist trotz gemeinsamer Themensetzung verschieden. Nicht jede Lehrperson entspricht

exakt einer dieser Varianten. Vielmehr kann eine Lehrperson auch mehrere Unterrichtsvarianten situativ kombinieren.

Die Typologie kann beispielsweise eine Reflexion des eigenen Unterrichts anregen (vgl. Kap. 5.8): Wo sehe ich mich? Wie würden mich Aussenstehende einordnen? Was ist mein Wunsch für eine künftige Unterrichtsausrichtung? In der nachfolgenden Tabelle sind die vier beobachteten Varianten bzw. Anlagen von Unterricht zusammengefasst. → [Abb. 114](#)

Abb. 114  
Vier Vorstellungen von Unterricht  
im Textilen Gestalten

	DAS ATELIER: <i>Wir machen was Schönes und haben es gut zusammen</i>	DER PÄDAGOGI- SCHE RAUM: <i>Wir sind ein Team / eine Klasse</i>	DER KRITISCHE ZIRKEL: <i>Wir lernen bewusst und nachhaltig</i>	LERNEN FÜR DAS LEBEN: <i>Trainieren für den Abschluss / fürs Finale</i>
ANTEILE BEGRIFF- LICHES UND TEXTILPRAKTISCHES ERSCHLIESSEN	Textilpraktisches Erschliessen steht im Mittelpunkt, Arbeit am und mit textilem Material	Textilpraktisches und begriffliches Er- schliessen sind wichtige Bestandteile und eng miteinander verzahnt	Begriffliches Er- schliessen steht im Mittelpunkt	Textilpraktisches Erschliessen als Weg zum Ziel, begriffli- ches Erschliessen als Mittel zum Zweck
ROLLE UND ZWECK DES TEXTILEN DINGS	Textiles Ding wird im Unterricht her- gestellt, ist Ziel des Unterrichts	Textiles Ding als Ereignis zwischen textilpraktischem und begrifflichem Erschliessen	Textiles Ding als Lernobjekt	Textiles Ding als Vorzeigeobjekt und Identifikationsmittel
KONTEXTE	Faktenwissen ohne Kontext	Kontextualisierung	Kontextorientierung, alles ist mit allem vernetzt	Kontextorientierung
UNTERRICHT ALS ...	Der andere, ausglei- chende Unterricht, Spass und Erholung muss sein	Ganzheitlicher und vielschichtiger Unterricht	Ein auf Nachhaltig- keit und Konsum- bewusstsein ausge- richteter Unterricht	Reproduzierender und angepasster Unterricht
ROLLENVERTEI- LUNG (KLASSE, LERNENDE, LEHRPERSON)	Alle wissen, was sie machen wollen, alle haben Platz in ihrer Art	Klasse als Schicksals- gemeinschaft, Lernen der Einzelnen durch Prozess und Gemeinschaft	Klasse und näheres Umfeld als For- schungsfeld	Klasse als Zweck- gemeinschaft, jede(r) lernt für sich
STRUKTURIERUNG PLANUNG	Wünsche, Varianten und Abweichungen können einfließen	Klarer Rahmen mit Wechsel von Verantwortlichkeiten	Offene und selbst- bestimmte Arbeits- formen	Lehrgang und Anleitung
LERNFORMEN, METHODEN	Konstruieren und präsentieren, erfinden, experimen- tieren	Dekonstruieren und diskutieren	Reproduzieren und reflektieren	Reproduzieren und präsentieren
LEHRPERSON-TYP	Die Leichtfüssige oder Kollegin der Lernenden (c'est à prendre ou à laisser)	Die Bewusstmacherin und Begleiterin (Klassenbildung und -entwicklung)	Die Moderatorin und Organisatorin	Die Konforme, sich am Gesetz und der Norm orientie- rend

Abb. 115  
Handlungskompetenzen einer  
Lehrperson. In Anlehnung an  
Kolhoff-Kahl 2005,  
S. 47 sowie Herzog 2011

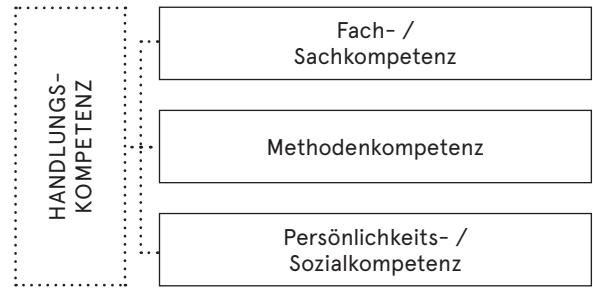
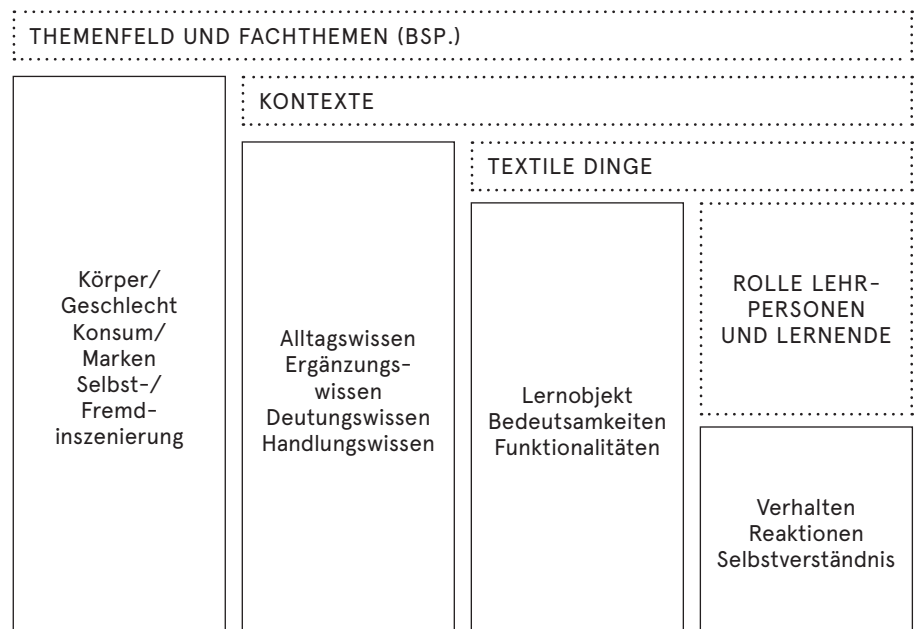


Abb. 116  
Bausteine in der Planung  
von Textilunterricht



### 4.3 Entscheidungen – Herausforderungen Lehrender

Unterricht ist immer ein Balanceakt: Lehrpersonen sind widersprüchlichen Anforderungen ausgesetzt. Einerseits gilt es, Lehrpläne und daraus resultierende Lernziele zu verfolgen, andererseits müssen die Lernenden und ihre Interessen ernst genommen werden. Führung und Kontrolle im Unterricht stehen dem Anspruch gegenüber, auch Freund/in und Vertraute(r) der Lernenden zu sein. Die Klasse als Ganzes muss angesprochen werden, aber auch jede(r) Einzelne mit ihren je individuellen Lernniveaus soll gefördert werden (vgl. Meyer 2004, S.166). Um diesen unterschiedlichen Anforderungen zu genügen, brauchen Lehrpersonen drei zentrale Kompetenzen. → Abb. 115

Diese drei Kompetenzen können für den Textilunterricht wie folgt umrissen werden: Lehrpersonen müssen viele Entscheidungen treffen: Sie wählen unter anderem das Thema und die Kontextsetzung (Fach-/Sachkompetenz). Sie entscheiden, welche Wissens- und Könnensphasen durch die Methodenwahl im Lernprozess initiiert werden (Methodenkompetenz). Ausserdem beraten sie die Lernenden und begleiten die Klasse als Ganzes und das Zusammensein der Lernenden untereinander (Sozialkompetenz). Diese didaktischen Anforderungen sind die Grundlage eines erkenntnis- und lernendenorientierten Fachverständnisses. Sie konkretisieren sich mit Blick auf die fachspezifischen Parameter.

Am Anfang der Unterrichtsvorbereitung werden in der Regel das übergeordnete Thema bestimmt und erste Überlegungen im Hinblick auf den Kontext und die Lebenswelt der Jugendlichen angestellt. Wichtig ist dabei vor allem, dass eine Unterrichtseinheit vielschichtig, sinnvoll und nachvollziehbar in ihrem Aufbau ist. Die Frage nach Produkt- oder Prozessorientierung erfordert Entscheidungen über Rolle und Funktion des textilen Dings, die ihrerseits auch Fragen der Rollenverteilung und Partizipation im Unterricht nach sich ziehen.

Verschiedene Bausteine strukturieren den Prozess der Planung. → Abb. 116

#### 4.3.1 Den Unterricht planen

Im Rahmen des Projektes wurde die Planung des Unterrichts mittels eines Grob- und Verlaufsplanungsrasters erstellt. Im Anschluss an jede Unterrichtsstunde wurden die Erfahrungen und Beobachtungen in Form eines Kurzberichtes reflektiert und dokumentiert. Dieses Vorgehen ist im Schulalltag nicht selbstverständlich: Oft wird im Textilen Gestalten das anzufertigende textile Objekt im Vorfeld festgelegt und der Weg dorthin grob strukturiert. Eine genaue, stundenweise Planung findet in der Regel nicht statt. Die Verschriftlichungen des eigenen Unterrichts stellen für alle Beteiligten ungewohnte sprachliche Herausforderungen dar, weil sie im alltäglichen Schulablauf üblicherweise so nicht Raum finden, wie sich in den Aussagen vieler Lehrpersonen zeigt:

*Es ist ungewohnt, immer wieder in Worte zu fassen, was ich denke, und immer wieder treffende und gute Wörter dafür zu finden.*

Neben der ungewohnten Verschriftlichung ist es für die Lehrpersonen vor allem schwierig, die Unterrichtseinheit im Voraus klar und nachvollziehbar strukturiert zu planen und dennoch genügend Offenheit zu bewahren, um auf die Wünsche der Lernenden einzugehen. Die Arbeit mit einem Planungsraaster bietet sich aber gerade aus diesen Gründen an. Denn das Raster bietet Orientierung und Halt und erlaubt, flexibel auf die Wünsche der Lernenden zu reagieren, Änderungen oder Ergänzungen einzubringen, ohne dabei den roten Faden zu verlieren.

Jede Lehrperson arbeitete im Unterricht auf eigene Weise mit dem Planungsraaster. Nur wenige hielten sich dicht an das Raster und arbeiteten dieses strikt ab. Viele zeigten sich flexibel und reagierten spontan auf das Verhalten und die Wünsche der Lernenden, kehrten jedoch immer wieder zur eigentlichen Planung zurück. Vereinzelt war zu beobachten, dass die Planung letztlich komplett unberücksichtigt blieb. In diesen Fällen wurde der ursprünglich geplante Unterrichtsablauf nach den ersten Arbeitsschritten mehr und mehr verlassen und situativ improvisiert. Das Vorgehen der einzelnen Lehrpersonen lässt darauf schliessen, welchem Lehrpersonentyp sie angehören (vgl. Kap. 4.2.2).

*Wir wünschen uns, die Unterrichtsreihen in Teams zu planen.*

Im Projektverlauf äusserten die beteiligten Lehrpersonen den Wunsch, die Unterrichtseinheiten in Teams zu planen. Während in der ersten Projektphase alle Lehrpersonen ihre jeweils eigene



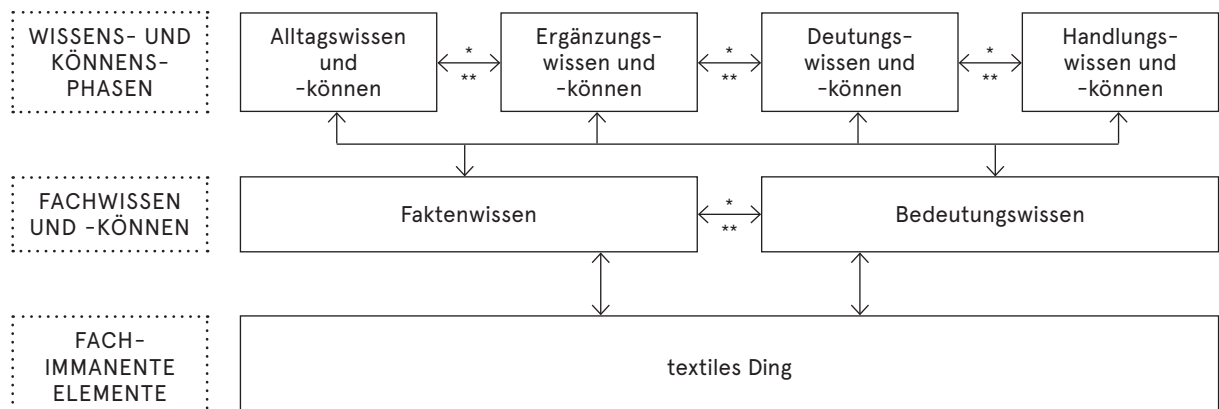
Abb. 117, 118  
 Unterschiedliche Resultate  
 in den Unterrichtseinheiten  
 <Uniform>, 2011



Abb. 119, 120  
 Unterschiedliche Resultate  
 in den Unterrichtseinheiten  
 <Lady Gaga>, 2011



Abb. 121  
 Textiles Ding im Lernprozess  
 \* = begriffliches Erschliessen  
 \*\* = textilpraktisches Erschliessen



Unterrichtseinheit geplant und durchgeführt haben, sind daher in der zweiten Phase Team- oder Kleingruppenergebnisse entstanden.

Dadurch konnte ein Bedürfnis erfüllt werden, für das sonst in der Schule wenig Raum ist – das Bedürfnis nach Fachaustausch:

*Arbeiten im Team ist spannend, vor allem, die eigenen Ideen mit den Ideen und Ansichten einer Kollegin zu diskutieren.*

Um diesem offensichtlichen Bedürfnis auch im regulären Schulbetrieb zu entsprechen, wünschen sich die Lehrpersonen künftig vermehrten Austausch von Ideen über Internetplattformen oder Arbeitskreise zur konkreten Planung und Vorbereitung von Unterricht.

*Ich würde es sehr begrüßen, wenn wir auch nach der Zusammenarbeit hier eine virtuelle Plattform hätten, auf der wir Ideen und auch Unterrichtseinheiten austauschen könnten.*

Die Projektbeispiele zeigen, dass gemeinsames Planen nicht zwangsläufig identische Unterrichtsreihen ergeben muss. Mit Blick auf die jeweilige Schulstufe und Klassenzusammensetzung gibt es Varianten z. B. hinsichtlich des jeweils produzierten textilen Dings oder der Wahl des Ergänzungswissens. So stehen am Anfang einer Unterrichtsreihe zum Thema <Uniform> zuerst einheitliche graue T-Shirts, die dann zu Unikaten umgestaltet werden. In einer anderen werden einheitliche Gürtel im Verlaufe der Unterrichtsreihe individualisiert. In den Unterrichtsreihen zum Thema <Lady Gaga> entstehen an einer Schule Outfits im Stil von Lady Gaga, die auf einer abschliessenden Modenschau vorgeführt werden. An einer anderen Schule entwickelt die Klasse Trendstücke, dokumentiert den Unterricht in Trendtagebüchern und präsentiert alles im Rahmen einer Ausstellung. → [Abb. 117–120](#)

#### 4.3.2 Themenfelder des Faches übernehmen und präzisieren

*Vor der Projektmitarbeit habe ich meinen Unterricht meistens nicht auf fachdidaktische und wissenschaftliche Texte bezogen.*

Die Lehrpersonen, die im Projekt mitarbeiteten, gingen bei der Unterrichtsplanung nicht von einem Artefakt, sondern vom Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung für Jugendliche aus. Die Auswahl und Präzisierung der in den Schulungsblöcken vermittelten Theorien, Kontexte und Beispiele wurde den

Lehrpersonen übertragen. Dieser Prozess des Entscheidens und Gestaltens eines Teilthemas im gesetzten Themenfeld war anspruchsvoll, aber lohnend. Jede Lehrperson hatte schliesslich eine auf ihre Klassen- und Unterrichtssituation zugeschnittene Idee, die sie in einer Klasse umsetzen konnte. Dabei flossen einerseits die vielfältigen Erfahrungen aller Beteiligten ein, andererseits wurde immer wieder auf das zentrale Ziel des Projektes, das Potenzial für Fachentwicklung fokussiert. Die anstrengende Zeit der Projektmitarbeit mündete in einen Gewinn sowohl für das Fach als auch für die Lehrenden selbst. Viele der beteiligten Lehrpersonen haben ihre ausgetretenen Unterrichtspfade verlassen und betreten mit den Anregungen und neuen Ansätzen, die sie aus den Inputs der Fachwissenschaftlerinnen mitnehmen konnten, fachliches und didaktisches Neuland:

*Durch die Umsetzung der geplanten Unterrichtseinheit habe ich gemerkt, dass ich auf einem guten Weg bin und es auch bleiben möchte. Es ist auch für mich interessanter zu unterrichten, wenn ich Unterrichtsstoff breiter und mit verschiedensten Zugängen und Vertiefungen planen und durchführen kann.*

Für die fachdidaktische Entwicklung standen auf diese Weise Ergebnisse zur Verfügung, die aus der Praxis für die Praxis gewonnen wurden.

#### 4.3.3 Über Rolle und Bedeutung des textilen Dings im Unterricht entscheiden

Wenn Lehrpersonen künftig nach den in den Kapiteln Lernen und Lernprozess dargestellten Ideen textile Objekte auswählen, heisst das, dass Erkenntnis- und Lernendenorientierung wegweisend sind. Sowohl theoretische als auch praktische Zugänge sind zu eröffnen, um so eine differenzierte Wissens- und Könnensgenerierung zu ermöglichen. Zur Veranschaulichung noch einmal die Grafik aus Kapitel drei. → [Abb. 121](#)

Welche Faktoren sind für die Bestimmung eines textilen Dings hilfreich? Wie können textile Dinge bestimmt werden, die für Jugendliche von Interesse sind? Welche sind sinnvoll und weshalb? Inwiefern entscheiden die Schülerinnen und Schüler über das textile Ding? Wie geht die Lehrperson mit den heterogenen Wünschen an das textile Ding um?

Die Wahl des textilen Dings ist durch dessen Exemplarität begründet: Bietet das Objekt

**WAS MUSS BEI DER WAHL DES TEXTILEN DINGS BERÜCKSICHTIGT WERDEN? ICH BRAUCHE KONKRETE ANHALTSPUNKTE.** keine sinnvolle und verdichtete Verbindung von begrifflichem und textilpraktischem Lernen respektive von Fakten- und Bedeutungswissen, bleibt es unreflektiert, beliebig und jederzeit austauschbar.

Die Wahl des textilen Dings wird von verschiedenen Faktoren wie der Situation der Lerngruppe, den Möglichkeiten der Lehrperson, den Vorgaben der Schule, den Forderungen der Gesellschaft und sonstigen, aktuellen Gegebenheiten geprägt.

Bei der Suche oder Wahl des textilen Dings kann die Prüfung mit folgenden Fragestellungen hilfreich sein (vgl. Köller 1997):

- Welche Bedeutung hat das textile Ding im gegenwärtigen Alltag der Jugendlichen? Ist es ein real vorhandenes und präsent Objekt? (vgl. Kap. 2.4.2 und 3, Themen der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung und Lebenswelten der Lernenden)
- In welchen Kulturen und Lebensbereichen existieren analoge Textilobjekte? Welche gesellschaftlichen Problemstellungen können damit thematisiert werden? Welche historischen Zusammenhänge existieren? Hinterfragt der Ausdruck des textilen Dings Stereotypen oder Geschlechterrollen? (vgl. Kap. 3.2 und 3.3, Orientierung an Kontexten und Hintergrundwissen)
- Welche textilpraktischen Möglichkeiten zur Produktion des textilen Dings bestehen oder können neu kreiert werden?
- Welche Bedeutung als Lernobjekt nimmt der Gegenstand ein? Welcher Kompetenzerwerb kann angestrebt werden? (vgl. Kap. 1 und 2)
- Welche inhaltlichen und exemplarischen Schwerpunkte können gesetzt werden?
- Welche Methoden ermöglichen eine persönliche Auseinandersetzung? (vgl. Kap. 5)

Können zu den meisten Fragen eindeutig begründbare Antworten gefunden werden, liegt ein vielfältiges textiles Ding vor, das sowohl begrifflich wie textilpraktisch sinnvoll erforscht werden kann.

Ein weiterer wesentlicher Faktor bei der Wahl des textilen Dings ist die Einbindung jugendlicher Lebenswelten (vgl. Kap. 2.4.4). Einem textilen Ding, das die spezifische Lebenswirklich-

keit der Jugendlichen einfängt und altersgemässe Interessen anspricht, können die Lernenden eine persönliche Bedeutung zuschreiben. Dadurch kann eine echte Objekt-Subjekt-Beziehung entstehen, die lebensweltbezogenes Handeln initiiert und Identitätsentwicklung ermöglicht.

Dem textilen Ding «Kopfschmuck» konnten die Lernenden im Projekt wenig Bedeutung zusprechen. Eine klassenspezifische Auswertung offenbarte, dass sich die Schülerinnen und Schüler nicht mit dem gewählten Objekt identifizierten, weil sie selbst im Alltag Kopfschmuck nicht als persönlichen Ausdruck verwenden.

Der Handlungsspielraum mit dem textilen Ding wird wesentlich durch die Gestaltung des Lernprozesses und damit der Aufgabenstellung bestimmt (vgl. Rieder 2012). Erst wenn der Lerngegenstand den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit eröffnet, ihn für sich persönlich zu verdinglichen, kann eine persönliche Perspektive aufgebaut und selbstbestimmt gehandelt werden. Das setzt voraus, dass Themen mit einer Offenheit für Individualitäten bearbeitet werden. Die Vielzahl der Sichtweisen von Selbst und Welt (ich und die anderen) der Jugendlichen kann sich in der Pluralität der Erscheinungsformen textiler Dinge spiegeln. Lernende brauchen Problemstellungen, für die es noch keine erwarteten Lösungen gibt und die verschiedenartige Lösungsansätze zulassen. So kann der Heterogenität einer Klasse Rechnung getragen werden. Die Objektwahl wird daher nicht nur und ausschliesslich von der Lehrperson bestimmt.

#### 4.3.4 Kontexte bestimmen und Informationen sammeln

*Ich möchte künftig vermehrt durch Vermitteln von Kontexten den Jugendlichen Horizonte öffnen, Denkanstösse geben, mit dem Ziel, dass sie in Zukunft Dinge hinterfragen.*

Diesen Anspruch formuliert eine Lehrperson im Hinblick auf die Bedeutung von Ergänzungswissen für den Unterricht. Doch welche Themen sind für Jugendliche von Bedeutung? Wie können sinnvolle Kontexte gesetzt werden?

In Kapitel drei sind zum Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung mögliche Kontexte aufgeführt.

Gerade die Vielfalt an möglichen Themen sorgt bei der Beschaffung von stufengerechten Unterrichtshilfen für Verunsicherung: Welche Informationen stelle ich zur Verfügung? Was ist zu

**PUUH, BEI DEM THEMA, WEISS ICH JA GAR NICHT**

**WO ICH ANFANGEN UND AUFHÖREN SOLL!** viel und was zu wenig? Ist der Text zu schwierig oder zu komplex? Nicht selten wird aus Überforderung oder auch mangels Zeit «Wikipedia» als mögliche Quelle genutzt. Zu gross ist die Auswahl an Büchern und Texten zur Thematik und zu zeitaufwendig die Lektüre und Auswahl. Die Vorbereitungszeit der einzelnen Lehrpersonen ist beschränkt. Häufig wird auf nicht aktuelle Unterrichtshilfen zurückgegriffen.

Die Wahl von Kontexten ist dann sinnstiftend, wenn:

- die behandelten Kontexte exemplarisch sind,
- die Kontexte das Verstehen und die Vorstellungen der Lernenden fördern, nächste und neue Zugänge und Wissens- und Könnensphasen ermöglichen,
- das Vorwissen (Alltagswissen) nicht stehenbleibt, sondern ergänzt wird und neue Zusammenhänge erschlossen werden.

Informationssuche und Recherche sind für Lehrende nie endende Aufgaben. Die am Projekt beteiligten Lehrerinnen wurden zu Sucherinnen und Sammlerinnen:

*Ich habe Gespräche geführt mit der Familie, meinen Kleiderschrank aufgeräumt, Schaufenster angeguckt, im Kino die Filmkostüme genau betrachtet, mit der Fotokamera Schuhe der Jugendlichen abgebildet, Zeitungsartikel mit der Brille der Projekthematik gelesen*

In den Schulungsblöcken wurden die Lehrerinnen immer wieder aufgefordert, aus verschiedenen Blickwinkeln Skizzen für Planungsideen zu machen. Aus den Inputs leiteten sie Anregungen und Ideen für ihren Unterricht ab und notierten diese in einem Journal, das bei der Planung immer wieder herangezogen wurde. Dadurch konnten aus dem reichen Angebot allmählich Schwerpunkte für die Umsetzung herausgearbeitet werden. So haben die im Projekt involvierten Lehrerinnen für sich neue Möglichkeiten der Materialbeschaffung entdeckt.

Auch die Lernenden haben unter der Anleitung der Lehrpersonen Informationen gesammelt und waren auf diesem Weg stärker in den Lernprozess eingebunden.

---

**Erstellen eines Steckbriefes  
Schreiben einer Geschichte  
Entwickeln von Werbung**

---

Eine Lehrperson bemerkt dazu:

*Ich möchte möglichst offen an die Umsetzung herangehen. Da die Jugendlichen mir vielleicht zeigen, dass ich «alte Theorien» habe. Dann wäre es wohl meine Aufgabe, «neue Erkenntnisse» mit «Herkömmlichem» in einen Kontext zu bringen. Das wäre aus meiner Sicht für beide Seiten eine Bereicherung.*

In der Unterrichtseinheit zum Thema Uniform ist dieser Mix in der Auswahl von Kontextsuche gelungen. Es gab Bildmaterial, das von der Lehrperson ausgesucht wurde, oder einen Comic als Einstieg in die allgemeine Diskussion. Es gab aber auch Aufträge an die Lehrenden wie z. B. eine Recherche auf dem Pausenhof.

---

**Mache dich mit dem Fotoapparat und Notizunterlagen auf die Suche nach uniformen Kleidungsstücken (3 für Jungen, 3 für Mädchen).  
Notiere:  
Mir ist aufgefallen ...**

---

#### 4.3.5 Materialien und Verfahren definieren

Wie es das Miteinander von begrifflichem und textilpraktischem Erschliessen zum Ausdruck bringt, ist das Wechselspiel von Denken und Handeln ein wesentliches Merkmal von Textilunterricht. Neben kognitiven haben ebenso sinnliche Denk- und Erfahrungsprozesse ihren Raum im Unterricht, die durch den Einsatz unterschiedlichster Materialien angestossen werden. Sowohl Text- und Bildquellen als auch Realien dienen als Aufhänger und zur Veranschaulichung eines Themas. → Abb. 122, S. 99

Abhängig von der Enge oder Weite der Aufgabenstellung bestimmt die Lehrperson unterschiedlich stark darüber, welche Materialien einzubeziehen sind. Dass die Begeisterung der Lernenden für ein Thema auch mit den zur Verfügung gestellten Materialien einhergeht, verdeutlicht diese Aussage:

*Die Schülerinnen und Schüler liessen sich von der Vielfalt der zur Verfügung stehenden Materialien inspirieren.*

Besonders aufwendig für die Lehrpersonen ist der Materialeinsatz, wenn mit verschiedenen

Abb. 122  
Materialien und Verfahren an den  
Beispielen Rock und Marken

BEISPIEL RÖCKE

Verschiedene Röcke im Rahmen von Rockexperimenten

Bildmaterial und Texte aus Büchern und Internet zu Röcken aus historischer, kulturgeschichtlicher und geschlechtlicher Perspektive

Bildmaterial aus Büchern und Internet zu Formen und Längen von Röcken

Fotos der Lernenden von sich selbst im Rock innerhalb der Rockexperimente

Fotos, die die Lernenden bei Beobachtungen gemacht haben oder aus den Familienalben mitbringen

Ergebnisse aus den von den Lernenden geführten Interviews zum Tragen und Konsum von Röcken

Stoffe, Garne und andere textile Utensilien zur Herstellung des Rocks

BEISPIEL MARKEN

Bilder und Texte aus Büchern und Internet zu unterschiedlichen Marken und deren Herkunft

Fotomaterial der Lernenden aus den Kleiderschrankanalysen

Textmaterial aus den Beschreibungen und Aufzählungen der Lernenden zu ihrem eigenen Markenkonsum

Entwurf des Labels auf Papier

Verschiedenste textile Materialien zur Herstellung des Labels

Skizzen zu einer eigenen Modekollektion mit eigenem Label

Mitgebrachte Kleidungsstücke, auf die das Label angebracht wird

Abb. 123  
Aufgabenstellung «Ich und die anderen  
– das sind wir», 2011

Ich und die Anderen – das sind wir



## Textilien aus Kulturen erzählen Geschichten

**Ziel:** In unterschiedlichen Kulturen nach Bedeutungen von Textilien suchen, dabei die persönlichen und kulturellen Hintergründe erfahren und ein Verständnis für die Kulturen der Mitschüler/innen entwickeln.

**Auftrag:** Bringe am **Montag 7. März 2011** ein oder mehrere textile/s Ding/e mit, das oder die für dein Herkunftsland typisch ist/sind. Du stellst das Mitgebrachte in der Klasse vor und beantwortest folgende Fragen:

- Was bedeutet mir der Gegenstand?
- Was für Bedeutungen hat er für die Mitglieder meiner Familie?
- Was kann ich über den mitgebrachten Gegenstand über meine Kulturen aussagen?

Unter **textilien Ding** verstehen wir z.B.

- Bekleidung (Hose, T-Shirt, Mütze, Hemd, Jacke, Rock, Handschuhe, Schal, Festkleider, ...)
- Heimtextilien (Tischtuch, Frotteewäsche, Bettwäsche, Wandtextilien, Untersetzer, ...)
- weitere wie Flaggen, Stofftiere, schmückende Dinge, ...

Unter **Kulturen**

- in dem Land wo ich geboren worden bin
- in dem Land/in den Ländern wo ich aufgewachsen bin
- Brauchtum, Traditionen und Feste können miteinbezogen werden

**Weiterführende**

1. mitgebrachtes textiles Ding vorstellen
2. Das mitgebrachte textile Ding nach gegebenen Punkten analysieren (Farben, Schnitt/Form, Symbole/Zeichen, Verwendungszweck, Gebrauch, Bedeutung)
3. Geschichte zu einem mitgebrachten textiles Ding schreiben
4. Inhaltliche und gestalterische Auseinandersetzung mit dem auf dem textiles Ding sichtbaren Symbolen/Zeichen/Strukturen



Themenstationen gearbeitet wird (Werkstattmethode). Hier müssen Materialien und verschiedene Fragestellungen eines Themas synchron zur Verfügung stehen. Das ist aufwendig in der Vorbereitung, ermöglicht jedoch einen Unterricht, in dem die Lernenden sehr eigenständig und individuell arbeiten können.

Materialien müssen nicht nur ausgewählt, sondern auch für den Unterricht aufbereitet werden. Neben der Werkstattmethode wurden die Materialien in den Unterrichtseinheiten auch auf eher klassische Weise wie z. B. in Form von Overheadprojektionen eingesetzt. Das Interesse und die Mitarbeit der Lernenden waren dann nicht sehr groß. Ansprechender wirken speziell aufbereitete Arbeitsblätter: ein Mix aus Bild- und Textquellen, gepaart mit Arbeitsaufträgen und dazu ein zum Thema der Unterrichtseinheit passendes Logo, das sich auf allen Info wie Arbeitsblättern wiederholt. → [Abb. 123](#)

Die verschiedenen Bekleidungsexperimente z. B. in den Unterrichtseinheiten zum Thema Rock basierten auf Material (Röcke), das die Lernenden von zu Hause mitbringen sollten. Dass im Hinblick auf Materialbeschaffung nur wenig Verlass auf die Lernenden ist, stellen alle Lehrpersonen fest. Sie betonen die Notwendigkeit, immer Material in der Hinterhand zu haben, für den Fall, dass die Schülerinnen und Schüler keines mitgebracht haben.

Ebenfalls im Vorfeld des Unterrichts zu klären ist, welche textilen Verfahren angewendet werden sollen bzw. neu gelernt werden müssen. Dabei ist zu berücksichtigen, wie viel Zeit zur Einübung einer bestimmten Technologie nötig ist und was in der vorgesehenen Unterrichtszeit umsetzbar ist. Die Lehrperson muss in ihre Überlegungen einerseits einbeziehen, wie kompetent sie selbst ist, ein bestimmtes Verfahren zu erklären und mit den Lernenden einzuüben, und andererseits berücksichtigen, was die Klasse bereits kann und was für sie neu ist.

Die Schülerinnen und Schüler trugen zuerst einmal zusammen, was sie überhaupt für Verfahren kennen und beherrschen. Anhand von Beispielen wurde es möglich, geeignete Verfahren zu bestimmen.

Diese Aussage zeigt, dass es durchaus sinnvoll sein kann, das Verfahren zusammen mit den Lernenden auszuwählen. Gemeinsam wird hier überlegt und entschieden, mittels welchen Vorgehens ein textiles Logo gestaltet werden soll.

Mit der Auswahl des Verfahrens stellt sich auch die Frage, welche Ausstattung benötigt wird und ob diese ausreichend vorhanden ist, bzw. eingerichtet werden kann. In der Unter-

richtseinheit «*Ich und die anderen*» hat sich die enge Zusammenarbeit mit einem Informatiklehrer bewährt. Auf diese Weise war sowohl das entsprechende «Know-how» garantiert als auch die benötigte technische Informatikausstattung für die Lernenden vorhanden.

#### 4.3.6 Aufgabenstellungen abstimmen

Die Auftragserteilung beeinflusst die Planung und Durchführung im Unterricht.

Mit der Planung in Zusammenhang stehen Herausforderungen bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen, die den unterschiedlichen Lernniveaus der Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Das bedeutet, dass die Aufträge so offen formuliert werden müssen, dass sich ein Spielraum hinsichtlich Vorgehen und Aufwand bei der Bearbeitung ergibt.

Den Zugang zu den theoretischen Ansätzen habe ich bis dahin bei meinen Planungen noch nie so stark offen gelassen. Ich erhoffe mir damit, einen stufengerechten und interessengerichteten Theorieansatz zu erhalten.

Ein Beispiel für einen sehr offenen Arbeitsauftrag könnte so lauten:

---

**Mache dich mit dem Fotoapparat und Notizunterlagen auf die Suche nach uniformem Kleiderverhalten. Wähle aus deinem gesammelten Fotomaterial die fünf besten Fotos aus.**

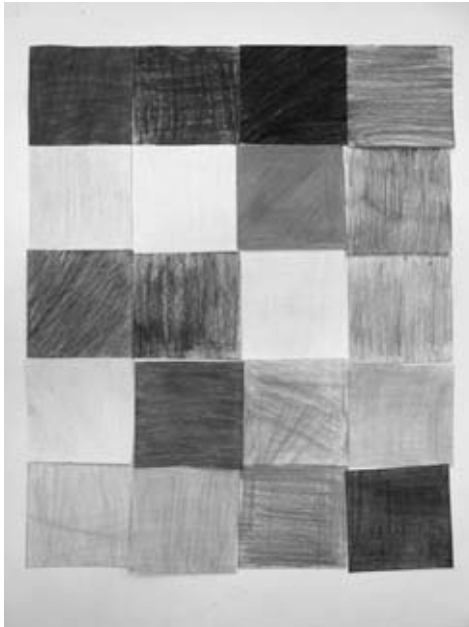
---

Den Schülerinnen und Schülern ist hier freigestellt, wo sie die Fotos machen und wie viele sie insgesamt machen – letztlich müssen sie sich für fünf entscheiden. Auch eine Definition von «uniform» wird nicht mit auf den Weg gegeben, die Lernenden müssen eigene Maßstäbe setzen und den Begriff für sich bestimmen. Wie in diesem Fall ist eine offene Aufgabenstellung zumeist dann gegeben, wenn die Lernenden aufgefordert sind, eigene Kriterien zu finden, selbst Entscheidungen zu treffen und persönliche Ansichten einzubringen.

Auch in der Unterrichtseinheit «*Ich und die anderen*» (Endprodukt: Klassenstoff) lagen die Entscheidungen hinsichtlich Stoffrapport und Farbgebung bei den Schülerinnen und



Abb.124  
Farbentwürfe, 2011



Schülern. Sie diskutierten und bestimmten, wo welche Symbole und welche Farben platziert wurden. → Abb.124

Mit der Formulierung von Arbeitsaufträgen initiiert die Lehrperson auch unterschiedliche Gesprächsformen. Gezielte Aufträge können beispielsweise Diskussionen im Plenum anregen oder der Ergebnissicherung dienen:

---

**Stellt im Plenum reihum vor, was der Planungsstand ist.**

---

Aus den Unterrichtsdokumentationen konnte abgeleitet werden, dass Schülerinnen und Schüler sehr selbstständig arbeiten, wenn die Aufträge konkret sind, so dass die Lehrperson während des Arbeitens kaum intervenieren muss.

Arbeitsaufträge, die den Schülerinnen und Schülern viel Freiraum für das Einbringen eigener Ideen bieten oder aber eine breite Auswahl an Material- und Verfahrensangeboten machen, werden allgemein geschätzt:

Dabei hat mir besonders gefallen, dass man alles selber entscheiden kann und man bei jedem Arbeitsschritt frei ist.

Eine Schülerin vergleicht die Freiheit mit der eines Kleinkindes:

Dabei hat mir besonders gefallen, dass ich gestalten konnte, mit was und wie ich wollte. Daher fühlte ich mich ein wenig wie ein kleines Kind, das noch keine Regeln befolgen muss.

Keine Vorschriften zu erhalten, wie ein textiles Objekt auszusehen hat oder wie es gestaltet werden soll, regt die Lernenden an, eigene Wege auszuprobieren. Motivation und Interesse sind wesentlich höher, als wenn es genaue Vorgaben zur Anfertigung gibt.

---

**Wähle das geeignete Verfahren für die Herstellung deines Logos. Um dies herauszufinden, erprobst du drei vorgeschlagene Verfahren. Du darfst auch zwei kombinieren.**

---

Ein derart formulierter Arbeitsauftrag fordert die Schülerinnen und Schüler geradezu auf, Dinge auszuprobieren. Er erlaubt ihnen, ihr eigenes Arbeitstempo einzunehmen und selbstständig eigene Stärken wie Schwächen im Umgang mit textilen Materialien und Verfahren kennenzuler-

nen. Wenig Entscheidungsfreiheit dagegen führt zu Unmut:

Man kann nicht das herstellen, was man will, da man immer Vorschriften hat.

Entsprechend lautet der Wunsch der Schülerinnen und Schüler:

Für eine nächste Unterrichtsreihe im Textilen Gestalten wünschte ich mir, dass wir mehr selber machen können. Selber etwas überlegen und herstellen.

In auffälligem Gegensatz dazu stehen allerdings die Aussagen und Wahrnehmungen der Lehrpersonen. Sie betrachten diese selbstbestimmten Angebote für Lernende als eher schwierig und problematisch in der Umsetzung:

Meine Lernenden sind dankbar für jede Hilfe in Form von Strukturierung. ( ) Sie sind teilweise überfordert, wenn ein hohes Mass an Selbstständigkeit erwartet wird.

Noch direkter formuliert es diese Lehrperson:

Lernende sind auf Führung und Hilfe angewiesen – und das heisst unter Umständen, dass eben keine Verantwortung getragen werden kann oder will.

Dass Überforderung oder schlechte Mitarbeit nicht zwangsläufig auf selbstbestimmte Lernformen zurückzuführen ist, wird jedoch auch von den Lehrpersonen erkannt:

Ich denke, die Schülerinnen und Schüler sind diese Art von selbstständiger Erforschung nicht gewohnt. Ich werde es sicher wieder versuchen!

Selbstbestimmtes Arbeiten bedarf der Übung und ist in einem ansonsten stark reglementierten Schulalltag keine Selbstverständlichkeit. Zudem braucht es klar formulierte Arbeitsaufträge, aus denen deutlich hervorgeht, was von den Lernenden erwartet wird.

#### 4.3.7

##### Vorbereitungen flexibel einsetzen

Planungen spontan über Bord werfen zu können, geplante Aufträge wegzulassen oder neue, aus dem Unterrichtsverlauf entstandene zu formulieren, muss gelernt werden. Hier sind Flexibilität und Improvisationsvermögen gefragt. Ein schüler- und handlungsorientierter Unterricht bedarf einer offenen Planung, die Raum für etwaige Änderungen bietet und offen für diese ist. So schreibt eine Lehrperson:

Da es ein sehr schüler- und handlungszentrierter Unterricht ist, ist der Verlauf (Tempo, Aktivität, Interesse, ...) nicht so gut einschätzbar. Der Start der Unterrichtseinheit ist gezielt und klar formuliert. Aber ich habe mir auch die Möglichkeiten offen gelassen, Lektionen anzupassen.

In einer Unterrichtseinheit zum Thema «Marken» äussern z. B. die Lernenden den Wunsch, eine Umfrage durchzuführen. Die Lehrperson bezieht dies in die Planung für die nächsten Stunden mit ein, streicht ursprünglich vorgesehene Arbeitsaufträge und organisiert Material sowie Informationen zum Erstellen von Umfragen. Dies hat zur Folge, dass die Schülerinnen und Schüler überaus motiviert und selbstständig arbeiten und spannende Umfrageergebnisse präsentieren.

Eine andere Lehrperson hat kurzerhand eine Einheit zur Vermittlung von Ergänzungswissen aus dem Plan gestrichen, weil sie merkte, dass die Lernenden noch Zeit für die praktische Arbeit wünschten.

Am liebsten würden sie viel länger an dieser Experimentierphase arbeiten. Ich habe dann die Wissenssammlung WuK am Schluss ganz einfach fallen lassen.

Neben der Aufgabenstellung ist auch der eingeplante Zeitaufwand ein zentraler Aspekt bei der Planung der Unterrichtseinheit. Beides – die individuellen Probleme der Lernenden beim Ausführen der Aufträge sowie das dafür jeweils benötigte Zeitfenster – ist im Voraus nur schwer abschätzbar. Ein Grossteil der am Projekt beteiligten Lehrpersonen räumt Schwierigkeiten beim Zeitmanagement ein, die sich in Abweichungen zwischen Planung und tatsächlicher Durchführung zeigen.

Eine Lehrerin beispielsweise beklagt die Auswirkungen der zeitlichen Gebundenheit aufgrund der Planung:

Ich hatte nicht die Möglichkeit, mit jeder Schülerin persönlich darüber zu sprechen, was sie empfunden hat. Das fand ich schade.

In solchen Situationen muss sorgfältig abgewogen werden, ob es sinnvoller ist, die ursprüngliche Zeitplanung einzuhalten oder innezuhalten und von der Planung abzuweichen. Eine Lehrperson zieht folgendes Fazit:

Ich bin nun zwei Lektionen gegenüber dem Plan in Verzug, aber

Hauptsache ist es, ich kann mit motivierten Schülerinnen arbeiten!

Eine Lehrperson beweist ihr Improvisationstalent, indem sie die Lernenden in einer der Unterrichtsreihen zum Thema <Röcke> spontan Stoffe bedrucken lässt, die dann für das Nähen gebraucht werden. Diese Erweiterung des Unterrichtsinhalts ist bei den Schülerinnen auf grosses Interesse gestossen.

Ebenso verhält es sich mit der Idee und dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler, eine Modenschau am Ende der Unterrichtseinheit «*Ich und die anderen*» durchzuführen. Spontan gehen die Lehrerinnen auf diesen Wunsch ein und steigern damit die Motivation der Lernenden im gesamten Unterricht.

Das Gegenteil konnte in einer Unterrichtseinheit zum Thema «*Kopfschmuck*» beobachtet werden. Hier hält die Lehrperson an ihrem Planungsraster fest, obwohl sie den Unwillen und das Desinteresse der Lernenden bemerkt. Entsprechend negativ fallen die Rückmeldungen und Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler aus.

Neben der inhaltlichen gilt es auch zuweilen auf der organisatorischen Ebene, flexibel zu sein. Partnerarbeit statt Einzelarbeit ist ein Wunsch, der quer durch alle Unterrichtsreihen häufig geäussert und entsprechend umgesetzt wird. Vor dem Hintergrund persönlicher und familiärer Situationen einiger Schülerinnen und Schüler sind teilweise individuelle Änderungen bei Abgabefristen oder generellem Arbeitstempo erforderlich. Die Berücksichtigung solcher individueller Problematiken hat sich auf beiden Seiten als lohnend erwiesen.

Der Balanceakt zwischen gezieltem Begleiten und Anleiten kann also bewältigt werden, indem die Schülerinnen und Schüler immer wieder in die Planung und Durchführung des Unterrichts einbezogen werden. Unvorhersehbarkeiten stellen dann für die Lehrperson und den Unterricht kein Risiko dar, sondern können Chance und Gewinn sein.

#### 4.3.8 Auf Augenhöhe unterrichten

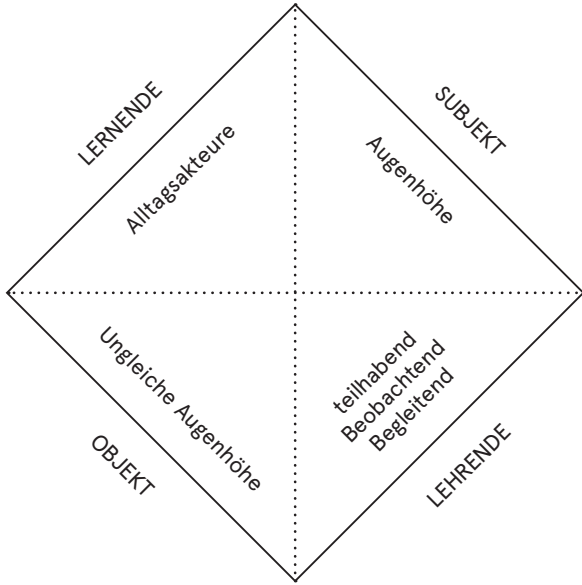
Die wesentlichen Elemente, die in lernendenorientiertem Unterricht zusammenspielen, lassen sich so zusammenfassen. → [Abb. 125](#)

Es ist die Aufgabe der Lehrenden, das Zusammenspiel dieser Elemente im Unterricht bewusst zu gestalten. Die Begriffe «Subjekt» und «Objekt» beziehen sich auf die Art und Weise, wie sich die Akteurinnen und Akteure be-

gegenen. Wenn Lernende mit ihren Bedürfnissen und als Individuen ernst genommen werden, sind sie Subjekt und nicht Objekt. Zu Objekten werden sie, wenn über sie verfügt, bestimmt und entschieden wird. Die Lernenden nehmen wahr, ob sie als Person mit ihren Interessen ernst genommen werden. Eine Lehrperson mit professioneller Haltung lässt das Individuum nicht zum Objekt werden.

Abb. 125  
Subjekt-Objekt-Beziehungen

---



## Kurzzusammenfassung Kapitel 4 Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden

Wie beeinflussen die Vorstellungen der Lernenden und Lehrenden den Unterricht? Trotz zum Teil in der Tradition verhafteten Fachvorstellungen und einer Vorliebe für textilpraktisches Arbeiten ist bei den Lernenden eine Offenheit für begriffliches Erschliessen vorhanden. Hintergrundwissen schafft nicht nur neues Wissen zu den Objekten, sondern Jugendliche sind interessiert an den neuen Inhalten, wollen Neues wissen.

Auch Lehrende müssen bei einem Unterricht, wie er mit dieser Publikation angeregt wird, ihr Fach- und Rollenverständnis kritisch hinterfragen. In der Praxis konnten vier Varianten von Unterricht beobachtet werden. Diese zeigen auf, wie sich Lehrpersonen den Unterricht vorstellen. Ihre Vorstellungen beeinflussen die Entscheidungen, die sie in der Vorbereitung des Unterrichts und im Unterrichtsgeschehen treffen müssen.

**5**

**Textiles Gestalten unterrichten**





## 5 Textiles Gestalten unterrichten

Das Interesse und die Begeisterung der Lernenden am Textilunterricht werden neben den Themen und Inhalten vor allem durch die methodischen Zugänge beeinflusst. Mit Methoden werden hier nach Jank und Meyer (2011) die Verfahren und Wege der Unterrichtsgestaltung bezeichnet. Die Lehrenden bestimmen die Methoden, die die Lernenden im Lernprozess anwenden. In der Wahl der Methode kommen unterschiedliche Ziele respektive Vorstellungen von Lernen zum Ausdruck (vgl. Kap. 1). Mit der Wahl der Methoden wird aber auch über den Lernprozess bestimmt (vgl. Kap. 2). Wenn künftig im Textilunterricht vermehrt Bedeutungswissen vermittelt werden soll, so müssen auch die Methoden entsprechend gewählt werden.

Lernende brauchen Fragestellungen, die nicht etwas vorwegnehmen, sondern verschiedene Antworten zulassen.

In diesem Kommentar einer Lehrperson kommt zum Ausdruck, wie wichtig es ist, dass das Vorgehen im Unterricht den Lernenden genügend Freiraum für das Einbringen eigener Ideen und das Bestreiten individueller Wege bietet.

Dieses Bedürfnis wird auch von den Lernenden deutlich formuliert. Unterricht wird von den Schülern und Schülerinnen kritisiert, wenn er nicht abwechslungsreich gestaltet ist oder keine neuen Inputs liefert. Er wird als langweilig empfunden,

... weil er nicht sehr spannend gestaltet wurde und weil es nicht Neues war.

Geschätzt werden von den Lernenden hingegen methodische Vielfalt, Abwechslung in den Sozialformen und die Möglichkeit, selbst aktiv und kreativ tätig zu sein.

Im vorliegenden Kapitel werden Methoden und Lernangebote beschrieben, die eine Entfaltung des Potenzials für Fachentwicklung im Textilunterricht unterstützen.

## 5.1 Vielfältige Lernwege eröffnen

Die methodische Ausrichtung des Unterrichts sollte das Erreichen sowohl kognitiver als auch affektiver und psychomotorischer Lernziele unterstützen.

Die drei Methoden, welche im Folgenden vorgestellt werden, sind aus den Ergebnissen der Praxisbeobachtungen innerhalb des Projektes herausgearbeitet worden. Sie werden einander gegenübergestellt und diskutiert. Es sind dies:

- Experimentelle und explorative Methoden:  
Interviews, Beobachtungen, Umfragen, Experimente mit Bekleidung, Körperformen, Materialien
- Analytische Methoden:  
Analysen in Form von Bild (Bildreihen, Bilder ordnen), Foto, Video, Kleiderschrank (Material-)Analysen am textilen Ding, Recherchen in unterschiedlichen Quellen wie Internet oder Zeitung
- Lehrgänge:  
Batiklehrgang, Modezeichnen, Druckverfahren

Kommen im Unterricht verschiedene Methoden gezielt zum Einsatz, wird eine vielschichtige und ausgewogene Lerntätigkeit angestrebt.

### 5.1.1 Experimentelle und explorative Methoden

Lernen im Textilunterricht bietet die Möglichkeit, Denken und Handeln miteinander zu vernetzen und sinnliche Erfahrungsräume zu eröffnen. Es beinhaltet sowohl sinnlich-affektive, psychomotorische als auch kognitive Momente. Damit bietet sich eine Vielzahl auch nicht-sprachlicher Wege, um eigenen Ideen und Vorstellungen Ausdruck zu verleihen.

Es ist Abwechslung. Man kann einen Beitrag leisten, aktiv sein, anfassen, hämmern, kleben etc.

Einige der im Projekt befragten Lernenden argumentieren sogar, dass der Unterricht nicht wirklich wie Schule erscheint, mit der Begründung, dass Textilunterricht weniger streng ist. Als handlungsorientierter Unterricht schafft er freiere Räume, in denen Handeln und Denken sich aufeinander beziehen und gegenseitig beeinflussen. So ist es gerade das <Tun>, das vermehrte Arbeiten mit den Händen, das Erfahren

von verschiedenen Materialien und das Kennenlernen unterschiedlicher Verfahren das von den Lernenden hervorgehoben wird:

Dabei hat mir besonders gefallen, dass man mit den Händen arbeiten konnte.

Durch den Einsatz experimenteller und explorativer Methoden wird den Lernenden Freiraum gegeben, um z. B. Verfahren oder Techniken auszuprobieren oder aber sich theoretischen Fragestellungen auf unterschiedliche Weise zu nähern. Die Lehrperson tritt in der eigentlichen Durchführungsphase in den Hintergrund. Für sie liegt das Augenmerk in der Planung und Vorbereitung der Unterrichtsstunde (vgl. Kap. 4.3.6). Gezielt vorgegebene Methoden und Arbeitsaufträge bieten den Lernenden einen Rahmen und Orientierungspunkte. Wichtig ist, dass den Lernenden ersichtlich wird, wozu sie die Aufträge durchführen, welches Ziel damit verfolgt und wie damit weitergearbeitet wird.

### Experimentell

Die Lehrpersonen sprechen von der Methode «Experimentieren», wenn sie Auswahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen Verfahren und/oder Materialien zur Herstellung eines textilen Objekts anbieten.

Heute habe ich im Textilen Gestalten gelernt, (...) dass ich alles nehmen kann, um zu experimentieren. Für die nächsten Stunden wünsche ich mir, dass wir viele verschiedene Sachen ausprobieren können.

In der Regel werden von der Lehrperson unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt oder Lehrgänge zu verschiedenen Verfahren durchgeführt, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, textile Herstellungsprozesse individuell und selbstständig zu erproben und kennenzulernen. Das textile Objekt, das entstehen soll, ist vorgegeben, doch der Weg dorthin kann von den Lernenden bestimmt und gestaltet werden.

---

**Lass dich von den vorliegenden Bildern inspirieren. Gestalte ein Moodboard für einen Kopfschmuck. Realisiere mit den zur Verfügung stehenden Materialien eine Idee. Gib der Kreation einen Namen.**

---

Bei einem solchen Vorgehen ist es wichtig, dass das Material ansprechend präsentiert wird und

dass die gesamte Raumgestaltung einen Aufforderungscharakter hat und die Schülerinnen und Schüler inspiriert.

Im Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung tritt der Aspekt des sinnlichen Erfahrens von textiler Sachkultur vor allem in Form von Bekleidungsexperimenten auf. Das heisst, die Lernenden probieren Bekleidung an und halten ihre Gefühle und Eindrücke beim Tragen der jeweiligen Kleidung fest.

Dabei hat mir besonders gefallen, dass wir die Trachtenhaube anziehen durften. Es war ein eigenartiges Gefühl.

Eine Lehrperson betont dabei, wie wichtig es ist, dass die Lernenden am eigenen Körper Erfahrungen über textile Objekte sammeln:

weil die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhielten, das Ungewohnte wie auch Gewohnte zu beobachten und selber zu erfahren.

Trotz sorgfältigen und bewussten Einsatzes experimenteller Methoden werden Gestaltungsmöglichkeiten von Lernenden oft nicht so ausgeschöpft, wie von der Lehrperson erhofft. Der Wille, Experimente und Entwürfe nicht nur einseitig, sondern variabel und vielseitig zu gestalten und nach multiplen Lösungsansätzen zu suchen, scheint nicht grundsätzlich gegeben zu sein, sondern muss gelernt werden. Lernende sind froh, wenn sie eine eigene Lösung gefunden haben, die ihnen gefällt, in ihre Lebenswelt integriert werden kann und ihren Fähigkeiten entspricht. Eine Lehrperson schreibt von einer Experimentierphase mit einem Grafikprogramm:

Das Spielen mit den Farben am Computer haben die Schülerinnen und Schüler weniger bis gar nicht genutzt. Sie blieben bei ihrer erstgewählten Farbe.

Das Beispiel zeigt, dass sich Lernende in ihren Ideen oft früh festlegen und sich mit dem besten Resultat zufrieden geben. Das Aufbrechen der Konventionen und das Ausprobieren von andersartigen Lösungen muss angeregt und gefordert werden. → [Abb. 126, 127](#)

Diese Mädchen probieren ungewohntes Material am eigenen Körper (links) und testen fremdartige Körpermodifikationen (rechts). Mittels dieser neuen Erfahrungen fällt es den Mädchen leichter, die Kreativitätsgrenzen bei einer weiteren Unterrichtssequenz selbstständig auszuloten, wie eine Lehrperson berichtet:

Das Outfit von Lady Gaga, von dem ausgegangen wurde, lässt sehr viele Möglichkeiten für tragbare Varianten offen. Die Schülerin-

nen denken die ausgewählten Anregungen für die Präsentation auf dem Laufsteg weiter und suchen dabei nach ungewohnten und eigenen Lösungen.

### Explorativ

Im Vergleich zum klassischen Experimentieren zielen explorative Methoden in eine andere Richtung. Geht es beim Experimentieren vor allem um ein <Ausprobieren>, so steht bei explorativen Ansätzen das <Erkunden> und das anschließende <Reflektieren> im Mittelpunkt. Hier geht es darum, die Lernenden an eine forschende Arbeitshaltung heranzuführen. So lehnen sich explorative Methoden stark an ethnografische Zugänge an und bieten viele Anknüpfungspunkte an die Alltagswelt der Lernenden. Sowohl Beate Schmuck als auch Birgitta Huse (2006) erörtern das Potenzial ethnologischer Methoden und Ansätze für den Textilunterricht und heben besonders den Blick- bzw. Perspektivwechsel hervor, den der Einsatz dieser Methoden ermöglicht.

Für die Aneignung von Bedeutungswissen sind explorative Methoden essenziell. Die Aufgabenstellungen im Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung, zeigen dies beispielhaft:

---

**Zu Hause hast du ein Outfit zusammengestellt, welches deinem persönlichen Stil und deiner Rolle als Schülerin entspricht. Integriere jetzt ein Kleidungsstück einer Kollegin. Was löst dieser Schritt bei dir aus?**

---

Im Rahmen dieses Arbeitsauftrags haben die Schülerinnen das jeweilige Outfit mit zur Schule gebracht und im Rahmen einer Kleidertauschbörse versucht, Kleidungsstücke der Mitschülerinnen in das eigene Outfit zu integrieren. Der daran anschließenden Fotoaktion folgte eine Reflexionsphase, in der es darum ging, die Auswahl zu begründen und das Gefühl beim Tragen der Kleidung zu beschreiben.

Heute hat mir im Textilen Gestalten besonders gefallen, dass wir so viele Kleider anprobieren konnten und uns fotografiert haben.

Das Anziehen und Anprobieren unterschiedlicher Bekleidung im Rahmen von Anprobeaktionen im Unterricht schafft Reflexionsräume, die Selbst- und Fremdzuschreibungen offenlegen und hinterfragen.

Abb. 126, 127  
Ungewohntes ausprobieren, 2011



Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass andere Stile mir nicht so gut gefallen, meiner ist für mich immer noch der beste.

Auch kann durch Anprobeaktionen das Thema Körper in den Unterricht integriert werden. Dabei kommen auch schwierige Aspekte wie Übergewicht oder Probleme mit dem eigenen Aussehen zur Sprache:

Heute hat mir im Textilen Gestalten nicht so gut gefallen, dass die Kleider entweder nicht passen oder sie einfach einen zu dick oder so zeigten.

An diesem Punkt machten einige Lehrpersonen die Erfahrung, dass solche Aktionen auch ins Gegenteil umschlagen können. So weigerten sich einige der Lernenden, die Arbeitsaufträge durchzuführen, da sie ein Problem mit ihrer Figur oder ihrem Aussehen hatten. Auch das Präsentieren vor den Klassenkameraden wurde nicht von allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen geschätzt. Einige wollten sich nicht «exponieren».

In einer anderen Klasse fanden Recherchen in Geschäften statt mit dem von der Lehrperson formulierten Ziel, sich in Gewohntes und Ungewohntes zu kleiden. Die Lernenden erhielten unter anderem folgende Arbeitsaufträge:

---

**In Halbklassen gehen wir in einer Doppellektion in je ein Kleidergeschäft (Clochard und Metro). Zu verschiedenen Aufträgen kleidet ihr euch ein und begründet eure Wahl. Die Beobachtungen und Ergebnisse werden schriftlich protokolliert und mit der Digitalkamera festgehalten.**

---

Dieser Auftrag entspricht einem explorativen Vorgehen. Die Jugendlichen sind aufgefordert, ausserhalb des Unterrichtsraumes eigene Beobachtungen festzuhalten, an die dann im Schulzimmer angeknüpft wird. Ein Auftrag im Geschäft bestand darin, sich mit dem Thema Unisex-Kleidung auseinanderzusetzen:

---

**Ausgehend von einem T-Shirt kleidest du dich als Mädchen oder als Junge so ein, dass das Outfit für beide Geschlechter tragbar ist. Welche Elemente**

**wählst du aus? Was macht Unisex-Bekleidung aus? Welche Tragevarianten und -kombinationen findest du heraus?**

---

In einer anderen Unterrichtseinheit wurden zum Thema «Männerröcke» Interviews durchgeführt. Im ausserschulischen Umfeld (Familien- und Bekanntenkreis) galt es folgende Befragung durchzuführen. → [Abb. 128](#)

Im Rahmen eines anderen Auftrags erfolgte die Annäherung an ein textiles Objekt auf sehr fantasiereiche Weise. Die Lernenden waren aufgefordert, zu einem textilen Objekt, welches sie von zu Hause mitgebracht hatten, eine Geschichte zu erfinden. Vorausgegangen war eine Erkundung des Gegenstandes durch selbstreflexive Fragen zur Bedeutung des textilen Objektes für einen selbst sowie für die Familie. Als Hilfestellung sowohl für die Recherche als auch das Schreiben der Geschichte dienten folgende W-Fragen:

---

**Wer benutzt das textile Ding?  
Wer hat es hergestellt?  
Wie wird es verwendet?  
Wo ist es hergestellt?  
Wo wird es gebraucht?  
Was ist sein Ursprung?  
Warum kommt es in deiner Umgebung vor?  
Welche Bedeutung hat es?**

---

Mit diesen Fragen konnten die Lernenden das mitgebrachte Objekt neu wahrnehmen und verstehen lernen und erhielten gleichzeitig wichtige Informationen für die weiterführenden Aufgaben.

### 5.1.2 Analytische Methoden

Ordnen, zuteilen, beschreiben, benennen, beurteilen, analysieren – all diese Vorgehensweisen konnten in der Praxis im Rahmen des Projektes beobachtet werden. Sie werden hier unter differenzierende und ordnende Methoden zusammengefasst. Es geht darum, dass Schülerinnen und Schüler lernen, genau zu beobachten, zu kategorisieren und zu differenzieren. Es wird ein analytisches Vorgehen praktiziert. Häufig wurde diese Methode zu Beginn einer Unterrichtsein-



heit eingesetzt, z. B. um vorhandenes Wissen abzufragen und aufzubereiten. Im Verlauf einer Unterrichtseinheit erfolgte ihr Einsatz zudem, um Kontexte zu erschliessen und Ergänzungswissen zu erarbeiten und festzuhalten. Bildmaterial ist als zentrales Medium im Rahmen der Methode anzusehen: Sie werden analysiert und nach bestimmten Prinzipien geordnet.

Der Einstieg mit der Bildanalyse (Plakate) hat den Schülerinnen und Schülern sehr vielfältige Beispiele gezeigt, welche wir gemeinsam ergänzt und besprochen haben. Sie haben sich dazu konkret geäußert und Ergebnisse auf den Plakaten notiert.

Diese Beobachtung einer Lehrperson beschreibt ein ordnendes Vorgehen. Der Auftrag dazu lautete so:

**Versucht die gesammelten Bilder in Gruppen einzuteilen.  
Wo wird diese Kleidung gebraucht, wer trägt sie?**

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass ich die Bilder gut ordnen konnte. Es war spannend herauszufinden, wie sie zugeordnet werden mussten.

Um diesen Auftrag zu erfüllen, arbeiteten die Schülerinnen und Schüler in Gruppen. Sie diskutierten, tauschten sich aus und schlugen Zuteilungen und Ordnungskriterien vor.

In einer anderen Unterrichtseinheit schauten sich die Lernenden in Vorbereitung auf die Herstellung eines Kapuzenschals Bilder mit unterschiedlichen Kopfbedeckungen an. Sie erhielten dazu den Auftrag, mindestens fünf W-Fragen zu formulieren, um sich auf diese Weise dem textilen Objekt und Thema anzunähern. Gerade das Formulieren von Fragen ist ein spannender Weg, um sich einem textilen Objekt oder Thema auf differenzierte Weise anzunähern. Dabei können die Lernenden dafür sensibilisiert werden, auch andere als die klassischen Ja-Nein Fragen zu formulieren. Um dies zu erreichen, kann man sie beispielsweise dazu aufzufordern, über die Antworten nachzudenken, die sie erhalten möchten und davon ausgehend die Frage zu entwickeln.

Das als Ausgangsbasis verwendete Bildmaterial kam zum Teil vonseiten der Lehrperson, zum Teil haben aber auch die Schülerinnen und Schüler Bildmaterial mit in den Unterricht

Abb.128  
Arbeitsblatt Interview, 2010

**Interview: Warum tragen bei uns die Männer keine Röcke?**

Befragt 3 Männer im Alter von 15 – 25 J., 26 – 39 J., und älter als 40 J.  
(2er-Gruppe)

Alter: 70 & 45

Warum tragen bei uns Männer keine Röcke?

\* Überlieferung (in der Schweiz haben Männer nie Röcke getragen)

\* diese Mode hat sich bei uns nie durchgesetzt und weil er in Schottland quasi gibt, die sich in der Stoffarten bewusst unterscheiden wollen (bei uns gibt es das nicht!)

Hast du / haben sie bereits schon einen Rock getragen? Nein

Wenn ja: wie fühltest du dich / wie fühlten sie sich in dieser Kleidung? Wie reagierte das Umfeld auf deine / Ihre Bekleidung?

aber als Kind Schürzen, kurze Hosen & Schürzen gehörten zur allgemeinen Kleidung im Kindergarten & 1+2 Schuljahr

Kannst du dir / können sie sich vorstellen in Zukunft Rock zu tragen wie diese Männer auf den Bildern.

Nein. Das wäre irgendwie ganz ungewöhnlich aber ganz unmöglich wäre es nicht.



gebracht. Entweder waren die mitgebrachten Bilder im Rahmen einer Hausaufgabe herausgesucht worden oder sie waren Teilerzeugnis aus einem explorativen Arbeitsauftrag:

---

**Sucht zu zweit in der Stadt Plätze auf, wo ihr zu einer gewählten jugendlichen Gruppierung Bildmaterial sammeln könnt. Macht zwischen 25 und 30 gute Bilder, die das gewählte Thema hilfreich dokumentieren.**

**Es sollen Fotos entstehen**  
– zu den Örtlichkeiten  
– zu den Gruppierungen  
– zu Details

---

Ein Differenzieren und Ordnen von Informationen ist gerade bei der Aufbereitung, Präsentation und Reflexion von Ergebnissen aus explorativen Arbeitsaufträgen (z. B. aus den Interviews oder den Recherchen) gefordert. Das empirische Material kann beispielsweise in Arbeitsblättern mit den eingescannten Fotos zur Selbstreflexion verwendet werden oder in Plakaten oder Collagen aufbereitet werden.

Die Schülerinnen und Schüler konnten mithilfe der entstandenen Fotos gut reflektieren und ihre Erlebnisse und Beobachtungen beschreiben.

### 5.1.3 Lehrgänge

Lehrgänge sind von Anfang bis Ende klar strukturiert. Planmässig erfolgt ein Arbeitsschritt nach dem nächsten, so dass sich so gut wie kein Freiraum für Abweichungen bietet. Zum Grossteil ist Lernen hier stark lehrendenzentriert oder es werden Arbeitsblätter Schritt für Schritt abgearbeitet. Auf diese Weise wird vor allem Faktenwissen angeeignet – z. B. über bestimmte textile Verfahren. Lehrgänge sind dort angebracht, wo ein bestimmtes Vorgehen nur auf eine bestimmte Art praktiziert und nichts selbst herausgefunden werden kann.

### 5.1.4 Auswirkungen der Methodenwahl auf die Unterrichtsplanung

→ Abb. 129 Die Wahl der Methode hat zahlreiche Konsequenzen für die Unterrichtsplanung.

Der Lehrgang ist das methodische Vorgehen, das am besten vorbereitet und geplant werden kann. Er kann vorgedacht und -strukturiert werden. Die Methoden mit experimentellem und explorativem Charakter sind nur bedingt planbar. Der offene Ausgang ist hier typisch. Beim analytischen Vorgehen ist zwar die Lösung voraussehbar, der Weg dahin wird jedoch teils von den Lernenden bestimmt, was wiederum Unplanbarkeit bedeutet. Diese Unterschiede wirken sich auf weitere Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, z. B. Materialauswahl und -einsatz aus:

Während ein Lehrgang von Anfang bis Ende vorbereitet werden kann, ist bei experimentellen und analytischen Methoden damit zu rechnen, dass Materialangebote auch spontan während des Lernprozesses bereitgestellt werden müssen. Auch die Vielfalt von Hilfsmitteln und Materialien erweitert sich bei der Entscheidung für offene Aufträge: Es kommen Kataloge, Werbematerial, Filme, Videos, Bildmaterial, Stoffe, Kleidung, Kartonfiguren, Figuren und vieles mehr zum Einsatz.

Während ein Lehrgang eine Anleitung mit Beginn und Schluss beinhaltet, sind bei Aufträgen mit offenem Schluss zudem unterschiedlichere Arbeitsblätter zu gestalten. Eine einheitliche Gestaltung der Arbeitsblätter über die ganze Einheit hinweg, im Idealfall mit thematischem Bezug zum Logo oder Symbol, ist eine Möglichkeit, den Lernenden Orientierung zu geben. Präzise, gradlinige Fragen und Arbeitsaufträge mit ausreichend Platz für Ergebnisse und Antworten sind für die Gestaltung von Arbeitsblättern weitere wichtige Gestaltungsfaktoren (vgl. Kap. 4.3.6).

Ein weiterer Aspekt, auf den sich die Wahl der Methode auswirkt, ist die Zeit: Handlungs- und schülerorientierter Unterricht ist zeitlich weniger gut voraussehbar. In einem handlungs- und lernendenorientierten Unterricht nehmen auch das Arbeitstempo und das Interesse und die Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler Einfluss auf den zeitlichen Verlauf:

Da es ein sehr schüler- und handlungszentrierter Unterricht ist, ist der Verlauf (Tempo, Aktivität, Interesse ...) nicht so gut einschätzbar.

Das zeigt sich auch in folgendem Lehrenden-Kommentar:

Leider war zu wenig Zeit, um das Gespräch der Auswertung weiterzuführen. So musste es unterbrochen werden.

Wenn alle Wissens- und Könnensphasen im Lernprozess berücksichtigt werden, müssen Handlungs- mit Reflexionsphasen im Unterricht in einem sinnvollen Wechselverhältnis stehen.

Experimentelle und explorative Methoden sind nach den Beobachtungen, die im Praxisfeld gemacht werden konnten, anregend, vielseitig und hilfreich. Sie unterstützen selbstbestimmtes und kreatives sowie lernenden- und erkenntnisorientiertes Lernen. Lernende können durch die vielseitigen Methoden ihre Einsichten und Haltungen reflektieren. Beim Einsatz von Lehrgängen ist dies nur bedingt möglich. Nach dem aktuellen Wissensstand muss hier für vermehrtes Einsetzen von experimentellen und explorativen Methoden plädiert werden (Ausführungen dazu siehe 5.1.1 ff.).

Abb. 129  
Methodenwahl und Zielsetzung

EXPERIMENTELL	EXPLORATIV	EXPERIMENTELL ODER EXPLORATIV ?
ausprobieren	erkunden	Wie viel Freiraum haben die Lernenden?
Auswahlmöglichkeiten	forschende Grundhaltung	Welche Rolle nimmt die Lehrperson ein?
Materialvielfalt	reflexiv	Wird Material zur Verfügung gestellt, und wenn ja, welches?
verschiedene Verfahren kennenlernen	Leit-Methode	Welche methodischen Vorgaben gibt es?
Entscheidungsfreiheit im Herstellungsprozess	Material selbst auswählen	Wird der Arbeitsprozess reflektiert?
	selbstständiges Arbeiten auch ausserschulisch	

## 5.2 Sozialformen

→ Abb. 130, Wenn der Lernprozess im Wechsel der vier Wissens- und Könnensphasen gestaltet wird, variieren auch die Sozialformen. Ein solcher Wechsel zwischen den unterschiedlichen Sozialformen wurde von allen am Projekt Beteiligten als wünschenswert dargestellt.

### 5.2.1 Einzelarbeit

Um sich einen detaillierten Überblick über das Alltagswissen und -können der einzelnen Schüler und Schülerinnen zu verschaffen, ist meist Einzelarbeit notwendig:

---

**Schreibe alle Marken, die du in Zusammenhang mit Kleidern kennst, auf.**

---

Im Textilunterricht bedeutet Einzelarbeit zwar Stillarbeit, jedoch folgt darauf in der Regel eine Reflexion in einer Gruppe oder im Plenum. So werden Verhaltensweisen oder Gewohnheiten, die sich die Lernenden in individuellen Denk-

prozessen bewusst gemacht haben, anschließend in Gruppe diskutiert.

Im klassischen Textilunterricht arbeiten die Lernenden allein an einem textilen Objekt. Solche Einzelarbeiten haben den Vorteil, dass individuelle Lerntempos und -fortschritte berücksichtigt werden können.

### 5.2.2 Teams und Kleingruppen

Die Schülerinnen und Schüler haben im Projekt in allen Unterrichtseinheiten deutlich geäußert, dass sie lieber in Teams oder in Gruppen als allein arbeiten. Dies entspricht dem Eindruck der Lehrpersonen, die in ihren Aufzeichnungen ebenfalls hervorheben, dass sich das Arbeiten in Teams bewährt hat.

*Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die im Team (Partnerarbeit) gearbeitet haben, konnten ihre Ideen und ihr Fachwissen immer wieder gegenseitig austauschen – «Einzelkämpferinnen» hatten deutlich mehr Mühe.*

Die Vorteile der Teamarbeit umschreibt dieselbe Lehrperson mit den folgenden Worten:

Abb. 130  
Sozialformen und Beispiele

EINZELARBEITEN	GRUPPENARBEITEN	KLASSENARBEITEN
Interviews führen: Familie, Schule, ausser- schulische Orte	Interviews führen  Beobachtungen	Geschäftsrecherche  Schulhausumfrage
Beobachtungen: schriftlich, fotografisch	Umfragen entwickeln und durchführen	Selbstversuche in der Schule
Analysen: Kleiderschrankanalyse, Markenkonsum	Werbespot entwickeln  Fotoreihen und Plakate erstellen  Analysen von Bildmaterial	

Die Lernenden haben die positiven Seiten der Teamarbeit erkannt – Zeitgewinn, sich austauschen und gegenseitig anspornen.

Der Wunsch, in Teams zu arbeiten, ist von bestimmten Formen textilpraktischen und begrifflichen Erschliessens abhängig. Gerade das Führen von Interviews oder Recherchen im Internet werden gern in Gruppen erledigt. Die Lehrpersonen können diesem Wunsch durch gezielte Arbeitsaufträge entgegenkommen:

---

**Betrachtet die Bilder. Überlegt in Zweiergruppen, was sich anhand der Kopfbedeckung über den Status der Personen ableiten lässt. Haltet die Ergebnisse auf einem Blatt fest.**

---

Meinungsaustausch, gegenseitiges Bewerten und sachbezogene Gespräche werden insgesamt von Lernenden sehr unterschiedlich erlebt. Rückmeldungen der Jugendlichen zeigen, dass sich einige wünschen, dies öfter zu machen, dass es für andere jedoch ungewohnt ist, sich im Textilunterricht über thematische Inhalte zu unterhalten. Das Reflektieren und Dokumentieren des eigenen Lernprozesses wird von Lernenden oft als mühsam und anstrengend empfunden. Eine Lehrperson berichtet, dass die Fähigkeit, eigene Unterrichtsergebnisse in der Klasse vorzustellen, nicht vorausgesetzt werden kann:

Mir ist aufgefallen, dass die Schülerinnen und Schüler es nicht gewohnt sind, ihre Resultate der Klasse vorzustellen. Sie haben noch Mühe, etwas zu begründen und, wenn sie nicht so sicher sind, überhaupt etwas zu sagen.

Idealerweise wird die Austauschform der Gruppengrösse angepasst, damit jeder und jede zu Wort kommt. Meist trauen sich Lernende in einer Gruppe eher etwas zu sagen als im Plenum. Unsichere Lernende haben Hemmungen, sich vor der Klasse zu äussern. Manchmal ist es auch das andere Geschlecht, von dem sich Lernende verunsichern lassen:

Die Mädchen hatten zu viel Respekt vor den «coolen, lautstarken» Jungs, liessen sich verunsichern und konnten dadurch ihre vorbereitete Präsentation nicht wirkungsvoll an den «Mann» bringen.

Bei einigen Aufträgen hat sich gezeigt, dass die Lernenden intensiver in kleinen Gruppen diskutieren als vor der ganzen Klasse. Daher wurde häufig die Aufgabe gestellt, ein Thema oder eine Frage zunächst in Kleingruppen zu diskutieren und die Gruppenergebnisse dann der Klasse vorzustellen. Die Rückmeldung einer Schülerin bringt die Beliebtheit von Kleingruppenarbeiten bei den Lernenden zum Ausdruck:

Heute hat mir im Textilen Gestalten besonders gefallen, dass wir in der Gruppe besprechen konnten, wie sich ein Junge, ein Mädchen anziehen soll, wenn es bei uns aufgenommen werden will.

Diese Aussage verdeutlicht zudem, dass gerade für sehr persönliche Fragestellungen der geschützte Raum einer Kleingruppe geschätzt wird.

Kleingruppen geben bei anspruchsvollen Aufgaben Sicherheit. Eine Lehrperson beobachtet im Unterricht:

Ich beobachte, wie sich kleine Gruppen bilden: Die Mutigeren sind zusammen an einem Tisch, und die Scheueren suchen die Gesellschaft Gleichgesinnter.

Im Projekt wurde Gruppen- oder Teamarbeit häufig für Recherchen und Reflexionen in den Lernphasen Ergänzungs- und Deutungswissen eingesetzt. In diesen Phasen des Lernens tauschen sich Jugendlichen gewinnbringend aus, um dann im Handlungskönnen selbst Position zu beziehen.

### 5.2.3 Plenum

**IM TEXTILUNTERRICHT GEHT ES NICHT UMS REDEN, SONDERN UMS TUN!** Der Austausch und die Diskussionen in der Klasse werden von den Lernenden nicht einheitlich wahrgenommen und eingeschätzt. Einerseits finden die Lernenden den Austausch bereichernd und anregend:

Heute hat mir im Textilen Gestalten besonders gefallen, dass wir über die verschiedenen Sachen (Schuhe, Accessoires, Marken etc.) geredet haben.

Die Schülerinnen und Schüler empfinden es als angenehm, wenn ihr Erfahrungswissen in den Unterricht eingebunden wird, und fühlen sich ernst genommen, wenn sie erfahren, dass ihre Meinung wichtig ist.

Mir hat besonders gefallen, dass wir einfach sagen durften, was wir denken.

Gerade über ihr eigenes Verhalten mit Kleidern geben Jugendliche gern Auskunft.

Das Reflektieren der eigenen Erfahrung als Uniformträgerin löste interessante Diskussionen aus. Die Schülerinnen wurden sich so richtig bewusst, welchen Stellenwert sie ihrer Bekleidung im Alltag einräumen.

Andererseits beklagen sie die zu langen verbalen Einheiten im Unterricht und das Präsentieren vor der Klasse. Insbesondere für das Vorbereiten und Einüben der Präsentationen wünschen sich viele mehr Zeit.

An der Unterrichtsreihe hat mir nicht so gut gefallen, dass wir eine Stunde lang nur zuhören und reden mussten.

Die bereits in den vorangegangenen Kapiteln vorgestellten Arbeitsaufträge zur Recherche zu Jugendkulturen oder Männerröcken beinhalten als Abschluss eine Präsentation in Form von Zusammenfassungen oder Plakaten vor der Klasse. Dasselbe gilt für den Austausch über den eigenen Markenkonsum, der im Anschluss an eine Kleiderschrankanalyse (vgl. Kap. 5.1.2) als Tafelbild festgehalten und in der Klasse diskutiert wird. → [Abb. 131](#)

**ICH NEHME MIR VOR, DIE SOZIALFORMEN WIEDER BEWUSSTER EINZUSETZEN!**

Von zu Hause mitgebrachte textile Objekte wurden in der Unterrichtseinheit «Ich und die anderen» in Form von Kurzpräsentationen in der Klasse vorgestellt.

Die Lernenden haben bei den Kurzpräsentationen sehr aufmerksam zugehört und Fragen gestellt. Da aus ihren Kulturen textile Dinge mitgebracht worden sind, waren sie sehr interessiert, was von den anderen mitgebracht worden ist.

Ein paar Fragen/Aussagen aus der Klasse:

Weshalb heisst deine Grossmutter nicht wie du? (Leintuch-Monogramm)

Wie zieht man das thailändische Tuchgewand an?

Eine Schülerin merkt zu dieser Stunde an:

Dabei hat mir besonders gefallen, dass ich gesehen habe, was anderen wichtig ist.

Aus didaktischer Sicht ist ein Austausch in der Klasse oder im Plenum immer dann sinnvoll, wenn es darum geht, Ergebnisse zu kommunizieren und auszutauschen. Die Klasse kommt so immer wieder zusammen und sieht, wie und woran die einzelnen Personen oder Gruppen arbeiten. Daher ist diese Sozialform auch bereits beim Präsentieren von Teilergebnissen anzuwenden, um auf diese Weise auch den Klassenverband

zu stärken. Die Anteile der Plenumsbeiträge im Textilunterricht werden von den Lernenden kritischer als in anderen Fächern beurteilt. Die Lehrperson ist herausgefordert, diese Sozialform bewusst für die gemeinsamen Erkenntnisse und die Erkenntnissicherung in den verschiedenen Phasen des Lernens zu praktizieren.

## 5.3 Sprachliche Auseinandersetzung im Textilunterricht

### 5.3.1 Mündlicher Austausch

«Eine Sprache aus dem Blickwinkel einer anderen Sprache zu beleuchten» – mit diesen Worten umschreibt Ursula Brandstätter (2011) das Potenzial von Wortsprache für die Erschließung von ästhetischen Phänomenen. Sie meint damit den Perspektivwechsel, den der Einsatz von Wortsprache bei der Annäherung an und Analyse von künstlerischen Objekten bietet. Sie definiert Sprechen als einen Prozess, der Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühle und Gedanken miteinander verbindet. Gerade dieser «prozesshafte Charakter» von Sprache ist es, so Brandstätter, der eine «Integration von begrifflichem und begrifflosem Verstehen» ermöglicht.

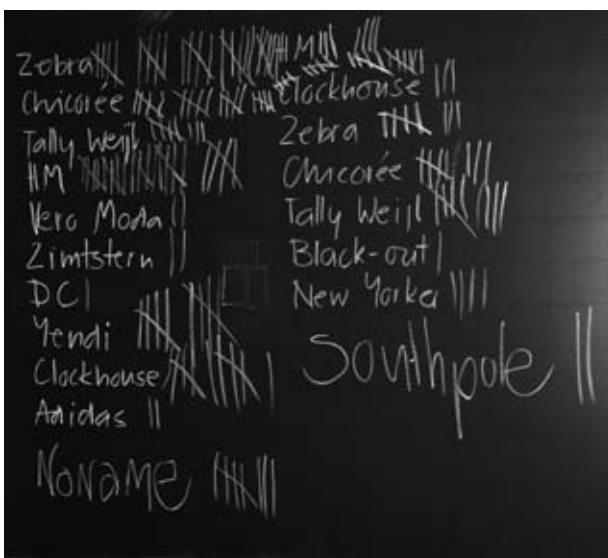
Auch die im Projekt erprobten Unterrichtseinheiten haben gezeigt, welches Potenzial Sprache grundsätzlich für den Umgang und die Erschließung textiler Sachkultur birgt. Verschiedene Zugänge wie Befragungen durchführen, Bekleidungsexperimente reflektieren oder Geschichten zu textilen Objekten schreiben, heben die Bedeutung von Sprache zur Erschließung textiler Sachkultur hervor. Sie haben ausserdem verdeutlicht, dass sprachliche Annäherung an textile Objekte nicht im Widerspruch zu haptischem Umgang mit diesen stehen, sondern, wie Brandstätter es beschreibt, eher zu einer Integration von beidem führt.

Die Lernenden erwarten und wünschen, dass im textilen Gestalten das Tun und Machen viel Zeit erhält. Es ist ein Bedürfnis der Jugendlichen, im Unterricht handlungsorientiert zu arbeiten. Theoretische Anteile, die sich für die Lernenden vor allem über die Sprache manifestieren, müssen, so kann beobachtet werden, gut angeleitet und auf die Unterrichtssituation bezogen sein.

Mündliche Auseinandersetzungen zu einem textilen Objekt binden Wortsprache in den Unterricht ein. Wenn Lehrpersonen Formen und Aufgaben für die Phasen der Information und Reflexion auf die fachpraktische Tätigkeit abstimmen, wird das Sprechen und Austauschen von den Lernenden nicht als Störung, sondern als effektives Lernen wahrgenommen. Im Moment können dazu folgende Gelingenspunkte aufgezählt werden:

- Die Phasen der mündlichen Unterrichtsteile dürfen nicht zu lange sein.

Abb. 131  
Auswertung Kleiderschrank-  
analyse, 2010





- Das Tun ist mit dem sprachlichen Austausch zu unterstützen.
- Die Wortsprache ist mit der ästhetischen Sprache zu verbinden.
- Der Austausch soll den Lernenden den Gewinn von Tun und Reden verdeutlichen.
- Über die Wortsprache kommt Sinn zum Tun.

Auch wenn Diskutieren nach Meinung von Lernenden nicht zu den Tätigkeiten, die üblicherweise im Textilunterricht stattfinden, gehört, ist Austausch über Sprache ein wesentlicher Bestandteil von Lernen.

Diskussion, Austausch oder Gespräch werden häufig als Einstieg in den Unterricht gewählt. Hintergrundinformationen zu einer Thematik werden eingeführt oder Alltagswissen wird eingeholt. So startete z. B. die Unterrichtseinheit zu Uniformen mit einem Comic als Gesprächsanlass. → [Abb. 132](#)

---

**Was zeigt die Abbildung auf?  
Inwiefern stimmt das Dargestellte aus deiner Sicht?**

---

Ebenso häufig dienen Austausch und Diskussion dazu, Ergebnisse aus unterschiedlichen Arbeitsaufträgen in der Klasse vorzustellen und zu diskutieren. Dazu wird zumeist eine unterstützende Form wie z. B. ein Plakat eingebaut.

Das Leiten und Führen von Diskussionen und Gesprächen, das Dokumentieren und Zusammenfassen von Ergebnissen – all das sind Aufgabenbereiche, die der Lehrperson in einem Unterricht, der durch Gespräche und Diskussionen gekennzeichnet ist, zufallen. Damit sie Gespräche gezielt führen kann, müssen der Lehrperson die Zielsetzungen des Unterrichts klar sein.

Der zu Beginn einer Thematik erteilte Auftrag nimmt auf die auswertende Diskussion Einfluss. Der Lernprozess (vgl. Kap. 2.5) ist eine komplexe und anspruchsvolle Auseinandersetzung sowohl für die Lernenden als auch die Lehrenden und findet häufig in der Diskussion seinen Abschluss. Diese ist also wichtig, weil dadurch gewissermassen ein Kreis geschlossen wird.

### 5.3.2 Schriftliche Arbeiten

Die mündliche Form wird vor allem zum Zweck des Austauschs von Ergebnissen gewählt, Verschriftlichungen gehen diesem häufig voran. Die Lernenden beurteilen diese Phasen zumeist negativ, wenn sie subjektiv zu lange dauern:

An der Unterrichtsreihe hat mir nicht so gut gefallen, dass wir viele mündliche und schriftliche Lektionen hatten.

Solange Schreib- und Leseaufgaben abfällig als «Papierkram» bezeichnet werden, wird deren Sinn nicht erkannt. In der Reflexion einer Lehrerin wird deutlich, dass die Abneigung gegen sprachliche Auseinandersetzungen im Fachverständnis der Lernenden wurzelt:

Obwohl ich in den letzten 2,5 Jahren mit dieser Gruppe immer an Dokus, Planungsarbeiten, Entwürfen und kleineren Projekten gearbeitet habe, gehört all dies ihrer Meinung nach nicht in dieses Fach, nur das «klassische Handarbeiten». Sie wollen »nähen, stricken, häkeln und damit basta!

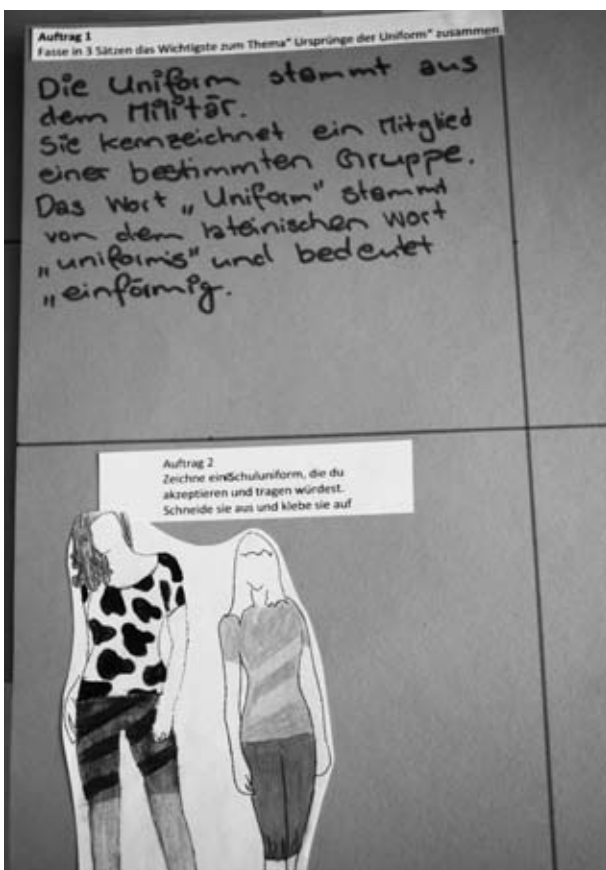
Lernende, die Schreiben nicht lieben und es auch in anderen Fächern nur ungern tun, haben in einem Fach, das sie mit anderen Zugängen assoziieren, noch mehr Mühe, sich schriftlich auszudrücken. Sie möchten sich im textilen Gestalten auf eine andere Art und Weise auseinandersetzen. Wie in Kapitel vier gezeigt, kann sich das wiederum auf das Fach negativ auswirken, indem ihm ein unreflektiertes Tun zugeschrieben wird.

Es ist wichtig, dass auch hier den Lernenden gute Formen für die schriftliche Auseinandersetzung angeboten werden, die sie zeitlich bewältigen und mit der fachpraktischen Auseinandersetzung verbinden können. Die schriftliche Sprachform hat sich vor allem bei der Aufforderung zu (Selbst-)Reflexion als weiterführend herausgestellt. Ebenso ist es sinnvoll, Ergebnisse aus Recherchen in Form von Plakaten, Steckbriefen oder anderen Aufzeichnungen schriftlich festzuhalten. Im untenstehenden Beispiel wurde pro Unterrichts Anlass eine Kurzzusammenfassung geschrieben, die auch mit Bildmaterial ergänzt werden durfte. → [Abb. 133](#)

Abb. 132  
Cartoon uniforme  
Kleidung



Abb. 133  
Zusammenfassung  
Lernender, 2011



## 5.4 Einbezug von Kontexten

In diesem Kapitel geht es darum, wie Lehrpersonen Kontexte für den Unterricht auswählen, einplanen und reflektieren können.

Das Ziel des Einbeziehens von Kontexten ist, ein Wissen rund um die Dingwelt – hier am Beispiel der Bekleidung – aufzubauen. Die Kontextsetzung bestimmt das Hintergrundwissen, das als Ergänzungswissen im Unterricht eingebracht wird.

Folgende Kriterien sind bei der Kontextsetzung einzubeziehen:

- Das Vorwissen (Alltagswissen) wird ergänzt, erweitert und/oder hinterfragt.
- Das Verständnis von weiterführenden Zusammenhängen und die Vorstellungen der Lernenden werden gefördert.
- Lebensweltbezogene Fragestellungen aus dem Alltag werden mit Fragen der Gesellschaft in Beziehung gebracht.
- Aspekte der Lernumgebung (soziales Gefüge der Klasse) werden angesprochen.
- Ausserschulische Lernorte werden einbezogen.
- Die behandelten Kontexte sind exemplarisch.
- Die Lernenden fühlen sich als Teil der Klasse und im Lernprozess mitverantwortlich.
- Lehrpersonen müssen von einer Kontextvermittlung überzeugt sein. Die Inhalte dürfen nicht als Anhängsel wirken, sondern sind als Bereicherung zu vermitteln. Lernende spüren schnell, ob der vermittelte Stoff ein echtes Lernangebot ist und mit dem fachpraktischen Tun in Verbindung und Einklang gebracht werden kann.
- Durch die thematisch-inhaltliche Schwerpunktsetzung wird eine bestimmte Fachvorstellung eingebracht. Es kann zwischen zwei Varianten von Unterricht, wie sie in der Praxis vorkommen, unterschieden werden:
  - Kontextualisierung
  - Kontextorientierung

### 5.4.1 Kontextualisierung

Bei diesem Vorgehen sind alle Lernphasen ausgewogen angesprochen (vgl. Kap. 2.3 und 2.4). Kontextualisiertes Vorgehen ist dann gegeben, wenn der Ausgangspunkt und die Zielsetzung

durch Inhalte, die einen gesellschaftlich relevanten Kontext vermitteln, gegeben sind. Die Inhalte, die durch die Kontextsetzung gewählt werden, sind für die Lernenden zuerst eher fremd. Es wird ein Ergänzungswissen aufgebaut. Die eingeführten Informationen, Begriffe, Regeln und/oder Theorien sind Bestandteile der Unterrichtssequenz oder -einheit. Durch die Wissensvermittlung gelingt eine Kompetenzentwicklung im Sinne von Allgemeinbildung.

Die Unterrichtsqualität besteht darin, dass über den Kontext ein Bezug hergestellt wird, der vorher nicht da war und jetzt sinnstiftend wird. Durch das Ergänzungswissen kann ein Bedeutungswissen konstruiert werden.

**WER SOLL DIESE AUFBAU-ARBEIT LEISTEN?** Am Beispiel von Lady Gaga ist eine Kontextualisierung gegeben, die sehr aktuell ist. Wer ist Lady Gaga? Welche Bedeutung schreibt sie ihrer Kleidung zu? Wie ist diese im gesellschaftlichen Kontext zu sehen? Die Künstlerin stellt sich selbst so vor: *«Grenzen beschränken dich. Gibt es beim Ausleben Grenzen? Nein. Ich jedenfalls setze mir keine. Warum auch? Grenzen beschränken dich in dem, was du ausdrücken willst. Und mit einem kontroversen Styling willst du auch anecken, die Normen sprengen, Grenzen einreißen. Man sollte alles ausprobieren, um sich selbst besser kennenzulernen. Das hat auch mit dem Ausloten des eigenen Geschmacks zu tun.»* (Lady Gaga 2010)

Vom unkonventionellen Stil der Künstlerin können Lernende sich inspirieren lassen und dabei ihre ästhetischen Erfahrungen erweitern. → Abb. 134

Jedem neuen Wissen liegen mehr oder weniger deutlich ausformulierte Annahmen zugrunde und ...

Heute habe ich erfahren, dass schlank sein in gewissen Kulturen mit arm sein verbunden wird.

Durch die Informationen wird ein Mehrwissen erzeugt. Durch dieses Mehrwissen kann eine vorherige Bedeutung von «schlank sein» (z. B. schlank ist schön) neu gedeutet werden. Die Zuschreibung schlank ist schön wird relativiert. Neue Wahrnehmungsmuster und Deutungen werden auch für das Handeln im Alltag aufgebaut.

#### 5.4.2 Kontextorientierung

Bei der Kontextorientierung werden Kontexte einbezogen, die nahe am Alltag resp. der Lebenssituation der Lernenden sind. Der Alltagsbezug ist Ausgangs- und Orientierungspunkt. Dieses Alltagswissen soll im Unterricht in ein Allgemeinwissen von gesellschaftlicher Bedeutung

transformiert werden. Allgemeingültige Begriffe, Regeln und Theorien werden hier erläutert, um das Alltagsphänomen zu erklären. Das, was textilpraktisch hergestellt wird, kann mehr oder weniger mit dem Kontext verbunden werden, idealerweise fließt das Wissen ins Handlungswissen ein. Die Kontextorientierung hat zum Ziel, ein Ergänzungs- oder Deutungswissen zu rekonstruieren oder zu dekonstruieren. Mit der Kontextorientierung wird ein anderes, erweitertes, vielschichtigeres und umfassenderes Verständnis der textilen Dinge aufgebaut.

Heute habe ich im Textilen Gestalten erfahren, dass Rot, Blau und Violett lange die Farben der Macht waren und diese nur bestimmte Personen tragen durften.

Vor der Unterrichtssequenz zur Bedeutung von Farben in der Bekleidung hat diese Schülerin nicht über die Aussagen von Farben nachgedacht. Sie hat geglaubt, dass sie uneingeschränkt über Kleiderfarben entscheidet und nach Lust und Laune tragen kann. Jetzt weiß sie, dass es Farbencodes gibt und dass diese durch die Kulturgeschichte geprägt sind. Im Buch *«Weisse Weste, rote Roben»* (Nixdorff 1983) sind die Farben, welche an der Kleidung in unterschiedlichen Kulturen und Zeiten gebraucht wurden, beschrieben. Die Farben unterlagen den Kleiderordnungen und waren den sozialen Schichten und Ständen zugeteilt. So waren die aufwendig zu produzierenden Farben auch den höheren Schichten zugeordnet: Rot, Blau und Violett wurden zu den Farben der Macht und des Reichtums. Farben, die aus Pflanzen der Umgebung zu gewinnen waren, wie z. B. Gelb, wurden für Symbole von Minderwertigkeit oder Randständigkeit benutzt. Die Prostituierten mussten im Mittelalter gelbe Gewänder tragen. Der gelbe Stern wurde im Zweiten Weltkrieg von der Gestapo eingesetzt, um die Juden von den Ariern zu unterscheiden. Die Farben sind in der Geschichte als explizite Codes (Kleiderordnungen) benutzt worden. Heute wirken sie, wenn unreflektiert, implizit mit, z. B. rosa für Mädchen, blau für Jungen.

Verschiedene Kontexte werden hinzugezogen, um ein textiles Objekt vielseitig zu befragen. Quellen wie Zeitungsartikel, Videos oder Bildmaterial sind ebenso gefragt wie Fachliteratur. Die Recherchearbeiten können aber auch in der unmittelbaren Alltagswelt der Lernenden stattfinden, so kann ein Ist-Zustand erhoben und das Alltagswissen der Lernenden in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden (vgl. Kap. 2.3.1).

## 5.5 Einbezug der Lebenswelten

Das Themenfeld der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung bietet viele Bezüge zu den Lebenswelten der Jugendlichen. Welche Sicht von Lebensweltbezug wird von den Lehrenden eingenommen? Wie reagieren Lernende auf einen Unterricht mit Lebensweltbezug?

**SO SAGT UNS DOCH ENDLICH, WIE WIR IN DER PRAXIS VORZUGEN HABEN!** Im Textilunterricht kann eine unmittelbare Einbindung der alltagsweltlichen Räume hergestellt werden. Im Projekt wurden private und öffentliche Räume einbezogen: Eine Lehrerin hat z. B. als Hausaufgabe Interviews zum Thema «*Röcke in der Familie*» durchgeführt.

Es wurden drei Generationen befragt, um zu rekonstruieren, welche Regeln zu welcher Zeit beim Röcketragen gegeben waren. Dabei haben die Jugendlichen viel über die Familiengeschichte erfahren, sie haben oral history betrieben. Ausserdem haben sie sich Methodenkenntnisse angeeignet, indem sie gelernt haben, wie Fragen vorbereitet und Gespräche geführt, wie Antworten protokolliert und ausgewertet werden. Der Vergleich in der Klasse hat gezeigt, dass die Schüler zu unterschiedlichen Ergebnissen gekommen sind, und es konnten Gründe für die Abweichungen benannt werden. Und nicht zuletzt sind den Jugendlichen Unterschiede ihrer Generation zu früheren bewusst geworden. → [Abb. 135, S. 124](#)

Die beteiligten Schülerinnen wissen jetzt, dass ihre Grossmütter in ihrer Jugendzeit nur Röcke trugen, ihre Mütter schon weniger Röcke und mehr Hosen trugen, die Jugendlichen heute nur selten Röcke tragen. Das löst in einem Gespräch weitere Fragen aus: Warum hat sich das so entwickelt? Was steht damit in Zusammenhang? Welche Zuschreibungen hatte der Rock in der Generation meiner Mutter und Grossmutter im Vergleich zu meiner Generation?

Dass es früher weniger Kleider gab, dass diese beim Kauf teurer waren, ist ebenfalls eine Erkenntnis, die das Jetzt und Heute in ein anderes Licht stellt. Was heute selbstverständlich ist, erhält eine andere Bedeutung. Mit diesem Vergleich konnten die Lebenswirklichkeiten und Alltagswelten der Jugendlichen relativiert werden.

**DAS SIND SEHR WICHTIGE ERKENNTNISSE, DIE IN** Der Vergleich ist nicht ein von aussen herangetragen, sondern wurde direkt im näheren Umfeld angestellt. Das macht für die Jugendlichen insofern einen Unterschied, als sie die Daten in Beziehung zu bekannten

Abb. 134  
Schülerin formt an der  
Büste nach, 2011





Abb. 135  
Auswertung einer Schülerin  
zum Thema Rock

GROSSMUTTER 1950	MUTTER 1980	ICH 2010
Trägt nur Röcke	Trägt mehr Hosen als Röcke	Vielfalt von Schnitten und Längen, Farben und Materialien
Dunkle Farben	Verschiedene Farben	Habe viele, trage sie selten
Immer wadenlang	Knie- und wadenlang	Sind billig
3 bis 5 Varianten	Mehrere Varianten	
Kleider sind teuer	Kleider werden günstiger	

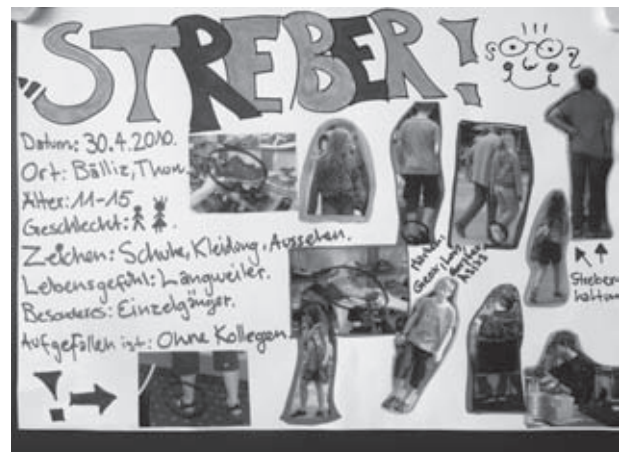
Abb. 136  
Arbeitsblatt einer Schülerin  
zum Experiment Rock, 2010

**Experiment Rock**

**Auftrag:** Experimentiere mit unterschiedlichen Röcken!  
Etwas anderes wagen als sonst!  
Grenzen können spielerisch erprobt werden.  
Finde heraus, wie du dich in anderer, ev. ungewohnter Kleidung fühlst und wie sie auf andere wirkt?

Name	Anuscha
Bild	Bemerkungen
	- Es war lustig in eine Tracht reinzuschlüpfen, weil die Tracht hat man nicht beim Alltag an. Es war etwas Neues. Aber ich bin nicht so der Trachten Typ. Ich würde das eher nicht in die Öffentlichkeit anziehen. Ich fühle mich in der Tracht nicht so wohl.
	+ Dieses Kleid gefiel mir sehr. Es war sehr bequem. Es war nicht zu eng es hat gerade gut gepasst!

Abb. 137  
Ergebnis Auftrag Gleichheiten und Unterschiede einer Gruppe, 2010



Menschen setzen und diese dadurch auch genau verorten können.

Die Schülerinnen berichteten beim Vorstellen ihrer Ergebnisse, dass die Grossmütter viel Spass hatten und gern aus ihrer Jugendzeit und von ihrer Kleidung erzählt haben. Die Lehrerin folgert, dass es eine Variante zu der hier praktizierten Form der Recherche gäbe. Ältere Personen könnten in die Schule eingeladen werden, um aus ihrer Jugendzeit zu erzählen. Schliesslich stellt sie fest, wie wertvoll und gewinnbringend Fotomaterial aus vergangenen Zeiten ist, weil es die mündlichen Darstellungen bereichert und ergänzt.

Das Thema Röcke wurde nicht nur familiengeschichtlich angegangen: Unterschiedlichste Rockmodelle aus unterschiedlichen Zeiten und aus verschiedenen Regionen wurden zum Experimentieren herangezogen. Es stand eine Sammlung von Röcken und Kleidern bereit, die anprobiert und ausgetestet wurde. Die Lernenden gingen dabei vom Bekannten aus und mussten die Grenzen des Vertrauten verlassen, indem sie auch Schnitte und Stile, die für sie ungewohnt waren, ausprobierten. Mit folgendem Arbeitsblatt wurden die Ergebnisse festgehalten. → [Abb.136](#)

Mit dieser Aufgabe wurden die Lernenden auf ihre Lebenswelt zurückgeführt, indem sie Bekanntes und Unbekanntes unterscheiden müssen. Sie erfahren, dass alles Gewohnte selbstverständlich und das Ungewohnte fremd ist.

Wenn Lebensweltbezüge im Textilunterricht einfließen, sind auch Erfahrungen beteiligt. Erfahrungen sind individuell erlebt und geprägt. Es sind Momente der multisensorischen Wahrnehmung und Empfindung einer Situation oder des Staunens über einen Zusammenhang. Erfahrungswissen ist das daraus resultierende begriffliche und textilpraktische Handlungswissen. Ästhetisches Lernen geschieht im Wechsel zwischen Erleben und Erfahren.

Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung bietet viele Möglichkeiten zur Bewusstmachung von erfahrenen Lebensweltbezügen. Die Erfahrungen werden bestätigt, modifiziert und begründet.

Eine Lernendengruppe hat sich mit dem Thema «vertraut – fremd» beschäftigt. Die Schülerinnen und Schüler waren aufgefordert zu überlegen, wo sie vertrauten und fremden Dingen oder Situationen begegnen oder begegnet sind, und dies auf Zetteln zu notieren. Die Lernenden schrieben:

Fremd ist mir, wenn ich nicht weiss, wie damit umzugehen ist.  
Fremd ist mir, wenn ich die Konsequenzen nicht kenne.

Vertraut ist mir, wenn ich in einer bekannten Umgebung bin.  
Vertraut ist mir, wenn ich mich sicher fühle.

Die Lehrperson nahm eine starke Betroffenheit der Lernenden wahr und hielt in ihrer Lektionsreflexion fest:

Man merkte, dass die Beispiele ganz aus der Erfahrungswelt der Jugendlichen gewählt sind.  
Die Situationen konnten gut begründet werden.

So entstand eine rege Diskussion, in der Lernende zum Ausdruck brachten, wenn sie dasselbe empfanden, sei es bei vertrauten oder fremden Situationen. Es wurden Erlebniswerte ausgetauscht.

Eine andere Lehrerin hat ihre Lernenden in Teams mit der Fotokamera in die Stadt geschickt. Der Auftrag lautete, 25 bis 30 Bilder von Gleichaltrigen einzufangen (Ganzaufnahmen, Detailaufnahmen). In der anschliessenden Analyse wurden Gleichheiten und Unterschiede in den Abbildungen herausgearbeitet. Dazu hat die Lehrerin folgende Stichworte eingebracht:

---

Szene, Aufenthaltsort, Aktivitäten, Zusammensetzung der Gruppe, Lebensgefühl, Musik, Sprache/Sprachausdrücke, Kleidung (Schuhe, Accessoires, Schmuck), Marken/Zeichen/Symbole.

---

Während einige der Merkmale direkt am Bildmaterial abzulesen waren, mussten weitere Daten von den Schülerinnen und Schülern beschrieben werden. Mit den gesammelten Materialien wurde in den Teams ein Plakat gestaltet. Mit einer persönlichen Einschätzung (*aufgefallen ist mir ... das hat mich angesprochen, weil ... besonders gefallen hat mir ...*) wurde die Präsentation abgerundet:

---

Erstellt zu zweit aus den vorhandenen Fotos ein Collage-Plakat in der Grösse von 40 × 60 cm. Auf dem Plakat soll schriftlich festgehalten sein: Titel, Datum, Ort, Alter der abgebildeten Personen, Geschlecht, Aktivitäten, Musik, Zeichen, Lebensgefühl, Besonderes/Auffälliges. → [Abb.137](#)

---



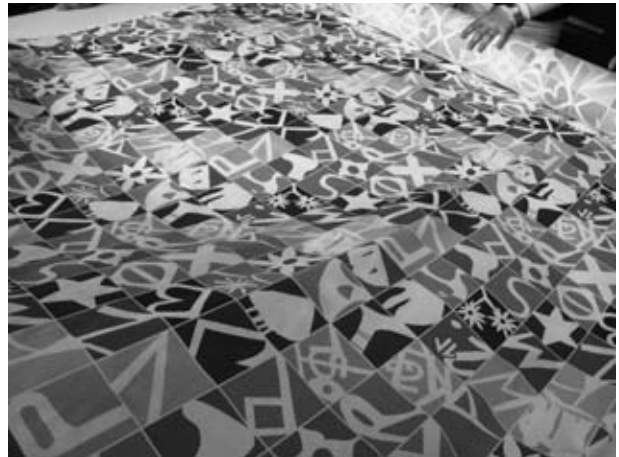
Eine gute Möglichkeit, die Lebenswirklichkeit ins Schulzimmer zu bringen, ist der Blick in den eigenen Kleiderschrank. Dabei wird schnell ersichtlich, welche textilen Dinge im Alltag vorhanden sind. Eine Lehrerin hat den Lernenden folgenden Auftrag dazu erteilt:

---

**Reise durch den Kleiderschrank: Untersuche alle T-Shirts und Jeans in deinem Kleiderschrank. Notiere in der Tabelle einerseits den Namen der Marke, andererseits die Anzahl der Kleidungsstücke. Bring die Ergebnisse in die nächste Stunde mit.**

---

Abb. 138  
Klassenergebnis  
Stofffläche, 2011



Mit der individuellen Sammelliste wurde eine Klassenbestandsaufnahme gemacht. Es entstand eine Liste, die zeigt, Kleidung welcher Marken von den Mädchen und von den Jungen dieser Klasse gekauft wurde.

Dieser Einstieg hat der Lehrerin aufgezeigt, welche Geschäfte und Marken von den Jugendlichen bevorzugt werden. Mit diesen Informationen konnte sie in der Fortsetzung der Unterrichtseinheit das Thema «meine Marken – meine Identitäten» auf das bestehende Wissen und die Vorlieben der Gruppe abstimmen und aufbauen.

Aus den Projektbeobachtungen geht hervor, dass ein lebensweltlicher Bezug oft als Einstieg in der Unterrichtseinheit gewählt wurde. Nur in Einzelfällen wurde dieser in der Fortsetzung und/oder durch die gesamte Unterrichts-idee hindurch weiterbearbeitet. Zu Beginn einer Unterrichtsthematik mit Lebensweltbezügen zu arbeiten, kann Ansichten und Meinungen der Schülerinnen und Schüler aktivieren. Die Lehrperson entscheidet, wie damit weiterzuarbeiten ist. Eine – vielleicht provokative – Diskussion kann Gegebenes hinterfragen, so dass auch neue, andere Möglichkeiten erschlossen werden. Die Lehrperson muss also wissen, was sie auslösen will und ob sie divergente Lösungen zulassen mag (vgl. Kap. 1.1).

## 5.6

### Das Fach mit anderen Fächern verbinden

Textilunterricht eignet sich gut für fächerübergreifende Projekte. Aufgrund der zahlreichen Anknüpfungspunkte der Textilien zu verschiedensten Themen können Zusammenhänge erkannt und allgemeinbildende Erfahrungen gemacht werden, die über die jeweiligen Fachinhalte hinausreichen.

**EINE FÄCHER-ÜBERGREIFENDE ZUSAMMENARBEIT ZEIGT DOCH VOR ALLEM FÜR DIE LERNENDEN NEUE ZUSAMMENHÄNGE AUF!**

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.

In der Projektzeit wurde während rund zwölf Schulwochen unter dem Thema *«Ich und die anderen – das sind wir»*

fächerübergreifend an einem gemeinsamen Projekt gearbeitet. Beteiligt waren die Fächer Deutsch, bildnerisches Gestalten, Informatik und Textiles Gestalten. → [Abb.138](#)

Im Zentrum des Projektes stand die Gestaltung einer Stofffläche. Jedes Fach leistete seine spezifischen Beiträge zu dieser Gestaltung. Das Textile verband in diesem Beispiel die verschiedenen Fächer, indem bildnerische, sprachliche, mathematische oder naturwissenschaftliche Wissensbestände zusammen angewendet wurden. Die Farb- und Symbolzusammensetzung wurde durch Auslegen bzw. Zusammenlegen auf dem Tisch erprobt, das Ergebnis digitalisiert und für den Druck vorbereitet. Zur Erstellung des Stoffrapports wurde der Informatiklehrer hinzugezogen. Mit Photoshop digitalisierten die Lernenden ihre jeweiligen Symbole und Zeichen.

Die Mehrheit aller Schülerinnen und Schüler beschreibt einen Lernzuwachs in der Anwendung des Programms Photoshop:

Heute habe ich gelernt, wie man eingescannte Bilder mit Photoshop weiter gestalten kann, dass man Farbe und so mit dem Programm bearbeiten, verändern kann!

Die Lehrerinnen, die die Idee zu *«Ich und die anderen – das sind wir»* entwickelt haben, betonen in den Kurzberichten, wie angenehm es war, ohne Zeitdruck zu arbeiten – eine Situation, die durch die mit dem fächerübergreifenden Unterricht einhergehende Zusammenlegung von Unterrichtszeit zu grösseren Unterrichtsblöcken gegeben war:

Es war ein intensiver Tag mit vielen Inhalten und Arbeitsformen. Den Druck vom 45-Minuten-takt hatten wir nicht. Wir konnten über Mittag alles liegenlassen und ruhig am Nachmittag die Arbeit wieder aufnehmen.

Der Vorteil einer solchen Anlage ist offensichtlich – der übliche Lektionenrhythmus in der Schule wird aufgebrochen. Eine so komplexe und fächerübergreifende Anlage, wie sie hier vorliegt, ergibt eine thematische Tiefe, welche nachhaltiger wirkt.

Fächerübergreifende Lernprogramme bieten sich mit verschiedenen Disziplinen an. Voraussetzung zur Zusammenarbeit ist die Klärung der Aufgabenfelder unter den Fächern: Für Textiles Gestalten muss definiert sein, was das Ziel der Zusammenarbeit ist. Eine am Prozess orientierte Gleichzeitigkeit von Handeln und Denken, die sich an vielfältigen Bezugssystemen orientiert, ermöglicht eine gute und sinnvolle Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Jedes Fach trägt in seiner Weise etwas bei, indem die spezifischen Inhalte und Methoden eingebracht werden. Damit kann die Denk- und Handlungsfähigkeit der Jugendlichen in einer Weise gefördert werden, die auch die Leistungen in den andere Fächern positiv beeinflusst.

## 5.7 Einbezug des öffentlichen Raums

### 5.7.1 Informationen in den Raum holen

Unterricht ist nicht privat, findet aber in einem geschützten Raum statt. Der Unterrichtsraum versinnbildlicht dies: Nach wie vor gibt es Unterricht, bei dem die Türen nach Unterrichtsbeginn geschlossen bleiben. Dies ist je nach Situation angebracht und sinnvoll, um ein bestimmtes Lernklima zu erzeugen.

Wenn Lernende angeregt werden, selbst Informationen zu einem Thema einzuholen, wird das vorhandene Angebot der Lehrperson ausgebaut und ergänzt.

Es ist mehr oder weniger selbstverständlich, dass in den Unterrichtsräumen virtuelle Zugänge genutzt werden. In den vorangegangenen Kapiteln ist beschrieben, wie Lernende beispielsweise im Internet recherchieren und mit den Informationen eine Geschichte schreiben. Das können Lernende zwar, auch ihre Vorträge können sie digital zusammenstellen, jedoch sind sie dabei in der Regel auf kriterienorientierte Begleitung angewiesen. Fragen wie diese ermöglichen eine gezielte Recherche:

---

**Was bedeutet der Hahn  
in der portugiesischen Kul-  
tur? Ab wann wurde das  
Symbol eingesetzt?  
Gibt es bestimmte Momen-  
te, die für das Benutzen  
des Symbols von Bedeutung  
waren oder sind?** → [Abb. 139](#)

---

### 5.7.2 Reaktionen einholen

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. Das vermittelte Wissen und Können wird dabei nicht einbezogen.

Diese traditionellen Begegnungen mit dem öffentlichen Raum, wie sie z. B. durch Ausstellungen stattfinden, können durch den Einbezug verschiedener ethnologischer Methoden (Interviews, Beobachtungen, Geschäftsrecherchen) aufgeweicht und ergänzt werden. Der öffentliche Raum wird dann anders genutzt: Es entstehen neue Lernorte, die gerade für schulumüde Lernende sehr anregend sein können, weil ein solcher Ort neue Ideen birgt und auch einen Erlebniswert hat. Es muss nicht unbedingt weit gereist werden, um den Lernenden neue Impulse zu vermitteln und sie handlungsorientiert lernen zu lassen. Direkt vor den Schulhaustüren kann beobachtet und/oder recherchiert werden. Wichtig ist es, dass die Lernenden mit Fragen und einer bestimmten Idee im öffentlichen Raum arbeiten. Die Methoden des Vorgehens sowie des Festhaltens des zu Erhebenden müssen auf die Suchrichtung abgestimmt sein und die Daten immer ausgewertet und/oder interpretiert werden. Auch diese Schritte müssen professionell begleitet werden.

Im Projekt wurden drei unterschiedliche Räume für die Auseinandersetzung genutzt.

→ [Abb. 140](#)

### Cesta de Pao

Der Brotkorb ist ein textiles Ding, welches von meiner Grossmutter an meine Mutter weitergegeben worden ist. Als meine Grossmutter starb, gab sie den Brotkorb an meine Mutter weiter. Dieses textile Ding hat drei Kreise, die aufeinander liegen. Auf dem untersten Kreis sind mehrere Hähne abgebildet. Der Hahn ist wichtig für uns, er bedeutet: Stolz, Gerechtigkeit, Wunderglaube und Schicksal.

### Die Legende vom Hahn von Barcelos

Diese portugiesische Legende erzählt von einem Bauern, der aus der Stadt Barcelos aufbrach, um nach Santiago de Compostela zu pilgern. Am Stadtrand von Barcelos beschuldigte ihn ein reicher Landbesitzer des Silberdiebstahls. Er wurde vor Gericht gestellt, schuldig gesprochen und zum Tod durch den Strang verurteilt. Vor seiner Hinrichtung verlangte der Bauer, ein letztes Mal mit dem Richter zu sprechen, der ihn verurteilt hatte. Der Richter war gerade dabei, gebratenen Hahn zu essen, als ihm der Verurteilte sagte, dass als Zeichen seiner Unschuld der Hahn vom Teller hüpfen und während seiner Hinrichtung krähen müsste ...

Abb. 140  
Orte und Methoden für Wissensgenerierung  
und -präsentationen

PRIVATE RÄUME	SCHULHAUS ALS ORT	ÖFFENTLICHE ORTE
Umfrage und Interviews in der Familie	Fotoreihe	Internetrecherchen
Fotorecherche	Interviews	Geschäftsrecherche
Experimente	Beobachtungen	Umfrage
	Befragungen	Selbstversuche
	Analysen von Bildern	Beobachtungen
	Elternabend	Museumsführung
	Schulfest	Museumsbesuch
	Ausstellung	Ausstellungsbesuch
	Vorführung Präsentation	
	Vorträge Aussenstehender	

## 5.8 Auswertung, Reflexion und Beurteilung

Auch ein erkenntnis- und lernendenorientierter Textilunterricht muss ausgewertet und beurteilt werden (vgl. Rusch 2008). In dieser Phase erhalten einerseits die Lernenden Rückmeldungen und Anregungen zu ihrem Lernprozess, andererseits können die Lehrenden ihre Vermittlung überprüfen.

Für die Evaluation des Unterrichts können nach Kattmann (1997) vor, während und nach dem Vermittlungsprozess folgende Fragen gestellt werden:

- Waren die Unterrichtsformen angemessen, um bedeutungsvolles Lernen zu fördern?
- Welches waren die wichtigsten Elemente der Alltagsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern, die im Unterricht berücksichtigt wurden?
- Welche unterrichtlichen Möglichkeiten haben sich durch das Beachten der Schülervorstellungen ergeben, wie wurden sie genutzt?
- Wie haben die angebotenen wissenschaftlich geklärten Vorstellungen das Lernen gefördert oder behindert?
- Welche Vorstellungen wurden durch das Verwenden bestimmter Termini hervorgehoben, gefördert oder behindert?
- Welche der von Schülerinnen und Schülern geäußerten Alltagsvorstellungen korrespondieren möglicherweise mit wissenschaftlichen Konzepten dergestalt, dass sie für ein bedeutungsvolles Lernen genutzt werden können?
- Hatten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen und ihren Lernfortschritt wahrzunehmen und zu reflektieren?
- Waren die Arbeitsweisen angemessen und wie haben sie sich auf das fachliche Lernen ausgewirkt?

In gleicher Weise wird auf die Erhebung von Schülerperspektiven und die fachliche Klärung rekuriert, z. B.:

- Welche Vorstellungen entwickeln Schülerinnen und Schüler bezogen auf fachlich relevante Phänomene?
- Welche Vorstellungen von Wissenschaft ergeben sich aus den Äusserungen der Schülerinnen und Schüler?
- Wurden den Schülerinnen und

Schülern die mit dem Lerngegenstand verbundenen wissenschaftlichen und epistemologischen Positionen erkennbar?

- Kamen Themen vor, bei denen bereichsspezifische Erkenntnisse auf andere Gebiete übertragen wurden? Wurden diese den Schülerinnen und Schülern bewusst (gemacht)?

Grundsätzlich kann für die Erkenntnissicherung zwischen Reflektieren und Beurteilen unterschieden werden (vgl. 5.8.1 und 5.8.2). Beide Formen können auf die vier Lernphasen im Lernprozess bezogen werden (vgl. Beispiele ab 5.8.3).

Wird der Arbeitsprozess und/oder das Produkt reflektiert oder beurteilt? Welche Bezugsgrößen werden dabei verwendet? Was steht genau im Fokus? Um diese Fragen zu klären, können die in der Grafik dargestellten Faktoren in die Reflexion oder Beurteilung einbezogen werden. → [Abb. 141](#)

Klassische Indikatoren des Arbeitsverhaltens sind das Interesse, die Initiative, die Selbstständigkeit, die Teamfähigkeit und die Ausdauer sowie Problemlöseverhalten.

Die individuellen Fortschritte können entweder während des Prozesses oder an einem Produkt beobachtet und festgestellt werden.

Im Gegensatz zur Produktbeurteilung ist die Prozessbeurteilung immer auch ein Teil der Reflexion mit Ausblick auf Veränderung und/oder Verbesserung und sollte daher nicht nur am Schluss, sondern immer auch begleitend erfolgen.

**JETZT BIN ICH ABER GESpannt, WIE DAS KONKRET ANZUWENDEN IST.** Wenn Themen der sozialen und kulturellen Bedeutung von Bekleidung vermittelt werden, geht es im Unterricht sowohl um Fakten- als auch um Bedeutungswissen und -können. Während Faktenwissen eher mit absoluten und quantitativen Maßstäben gemessen wird, geht es beim Bedeutungswissen eher um qualitative Rückmeldungen in Form von Kommentaren. Wenn Bedeutungen überprüft werden, müssen diese auch definiert sein. Erst mit einer klaren Beschreibung des Bedeutungswissens ist es möglich, objektive Rückmeldungen abzugeben. Qualitative Rückmeldungen sind anspruchsvoller, sie fordern von den Beteiligten, genauer hinzuschauen. Dass es Grenzen der Reflexion und Beurteilung gibt, muss respektiert werden.

Die Fragen zu den beiden Wissens- und Könnensformen zeigen verschiedene Rückmeldeabsichten auf. → [Abb. 142](#)

Die in den folgenden Unterkapiteln einerseits für die Reflexion, andererseits für die

Abb. 141  
 Beurteilung und Reflexion  
 Prozess und/oder Produkt

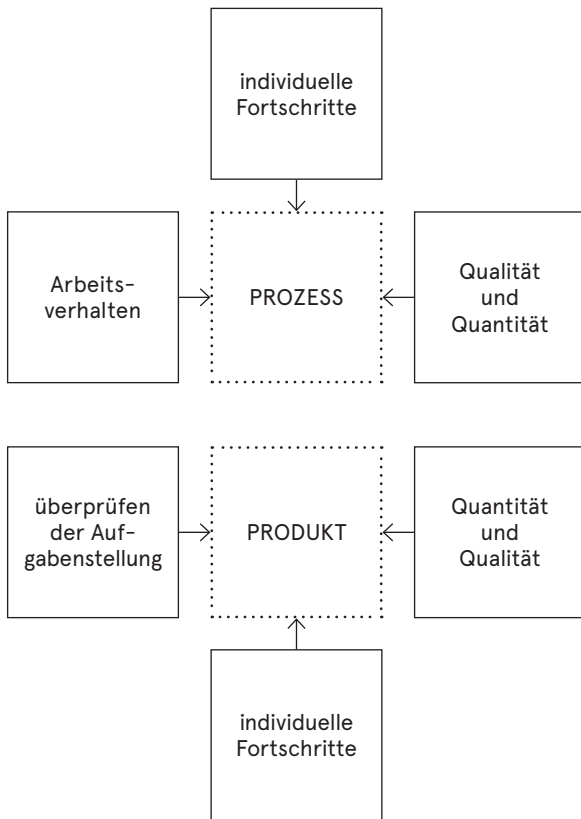


Abb. 142  
 Gegenüberstellung Fakten- und Bedeutungswissen  
 und -können bei der Auswertung

REFLEXION UND BEURTEILUNG TEXTILE DINGE

Faktenwissen und -können

Bedeutungswissen und -können

ZENTRALE UND ZU UNTERSCHIEDENDE FRAGEN  
 FÜR DIE REFLEXIONS- UND BEURTEILUNGSPHASE

Was liegt materiell vor? Ist etwas den vorgegebenen Normen entsprechend hergestellt?

Werden die den Materialien, Verfahren, Formen, Farben und Dingen eingeschriebenen Aussagen bewusst eingesetzt?

Wird die Gebrauchsfunktion erfüllt?

Sind subjektive und bedürfnisorientierte Bedingungen, die ausgewiesen sind, berücksichtigt?

Können die objektiven Daten (z. B. zu Materialien, Verfahren oder geschichtlichen Angelpunkten) wiedergegeben werden?

Können die Zeichen, Symbole und Aussagen erklärt, gedeutet und in der materialisierten Idee angewendet werden?

Sind allgemeingültige Strukturen und Normen einbezogen und regelkonform angewandt?

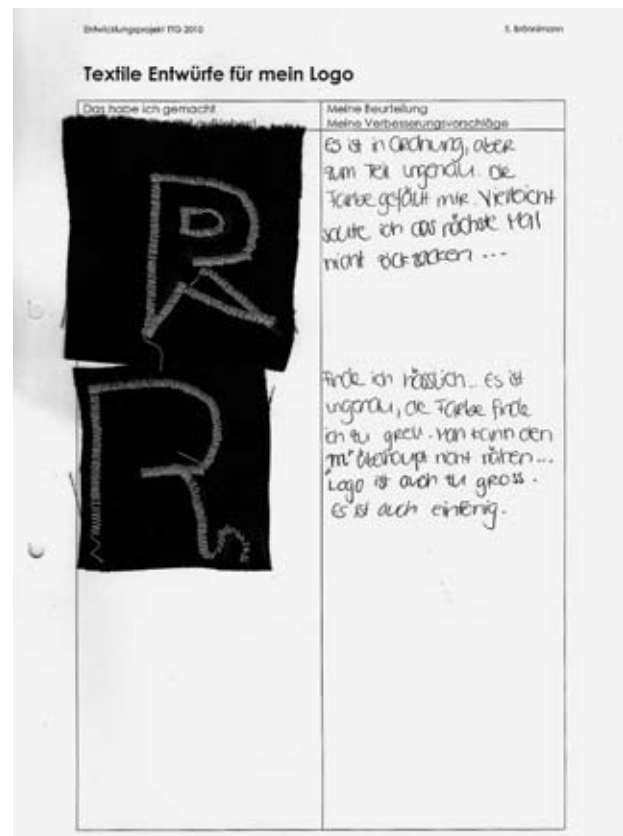
Wie sind subjektive Repräsentationsformen im materialisierten Ausdruck integriert?



Abb. 143  
 Reflexionsfelder konstruktivistischen  
 Lernens nach Reich, 2008

	HANDLUNGS- FENSTER	METHODEN- FENSTER	ERGEBNIS- FENSTER
Konstruieren	erfinden	begründen	gestalten
Rekonstruieren	entdecken	verallgemeinern	erfahren
Dekonstruieren	enttarnen	zweifeln	kritisieren

Abb. 144  
 Reflexion zu Entwürfen  
 eines Schülers, 2010



Beurteilung angestellter Überlegungen können die Basis für ein Weiterdenken und Erproben in der Praxis sein.

### 5.8.1

#### Lernen und Reflektieren

Lernen wird oft erst mit dem Nachdenken über eine Sache erreicht. Reflektieren ist ein Versuch, Erfahrung bewusst zu machen. Prüfendes und vergleichendes Nachdenken sind wichtige Momente der Bewusstmachung. Dass einerseits einzeln im Stillen und andererseits im Austausch mit anderen reflektiert werden kann, wurde bereits im Kapitel «Sprachliche Auseinandersetzung im Textilunterricht» (5.3) angesprochen. Inwiefern die gesprochene Sprache an diesem Erkenntnismoment beteiligt sein muss, kann hier nicht abschliessend beantwortet werden, auch dazu finden sich aber erste Ideen im genannten Teilkapitel.

Mit der Reflexion wird dem Denken und Handeln Aufmerksamkeit geschenkt. Durch das Nachdenken kann klarer wahrgenommen werden, was ist und wie es auch noch sein könnte. Analysen und Synthesen werden gebildet. Dies kann punktuell im Lernprozess oder abschliessend nach einer Lernphase geschehen.

Reich (2008) – als Vertreter konstruktivistischen Lernens – unterscheidet drei Reflexionsfenster. → [Abb. 143](#)

Im Textilunterricht können im Rahmen von Arbeitsaufträgen gezielt Reflexionsräume geschaffen werden.

Reflexionsmomente begünstigen ein Innehalten, regen zum Überprüfen des Arbeitsprozesses an. So erfolgte z. B. die Reflexion zum Entwurf eines eigenen Logos in erster Linie nur für die Lernenden selbst, als Grundlage für eine anschliessende Überarbeitung. → [Abb. 144](#)

*Die Schülerinnen und Schüler sind sehr kritisch bei der Reflexion des eigenen Logoentwurfes. Zum Teil setzen sie eigene Verbesserungsideen um, die sie wiederum kritisieren. Es gibt kaum eine Schülerin oder einen Schüler, der zufrieden mit dem eigenen Entwurf ist.*

So kommentiert die Lehrperson die Arbeit der Klasse mit den Reflexions-Arbeitsblättern und verweist damit auf die Eignung dieses Vorgehens zur Weiterentwicklung von Ideen und Entwürfen.

In anderer Form wurde die Reflexion in einer Unterrichtseinheit genutzt, in der es um das Thema Jugendszenen ging. Hier waren die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, sich im

Rahmen eines Zonenmodells zu verorten und damit ihre Zugehörigkeit zu einer Szene zu veranschaulichen (vgl. Kap. 3.3.4). Begleitend dazu sollten sie eine Begründung für die Positionierung schriftlich festhalten und diese im Klassenverband vorstellen. Ich gehöre zur ...

*... Kernszene, weil ich offenlege, zu meiner Gruppe zu gehören. Ich bin im Metalstyle. Ich habe fast immer ein Band-Shirt an und kleide mich oft schwarz und trage einen schwarzen Handschuh. Von Metal höre ich meistens Powermetal und Gothicmetal. Ich habe immer mein Pentagramm dabei. ... Mainstream-Szene, weil ich mich nicht in einer Szene einordnen kann. Ich habe meine Inspiration von Musikvideos aller Arten: House, Hip-Hop, Reggaeton, RnB, Dancehall.*

Diese Selbsteinschätzungen dienten als Aufhänger für explorative Aufträge zu Jugendszenen (Beobachtungen). Sie schufen eine gemeinsame Ausgangsbasis und sensibilisierten den Blick für Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie für Fragen der Zugehörigkeit.

### 5.8.2

#### Lernen und Beurteilen

Dass es für Beurteilungen verschiedene Ziele und Absichten gibt, ist allgemein bekannt und wird hier nicht grundsätzlich erläutert. Beurteilungen können sowohl von den Lernenden selbst, andererseits von den Lehrpersonen erteilt werden. Meistens sind die Beurteilungen durch die Lehrpersonen mit einer Benotung verbunden.

**WIE SOLL ICH IN SO EINEM UNTERRICHT DENN EINE (GERECHTE) BEWERTUNG VOLLZIEHEN KÖNNEN?** Beurteilungen sind Bemühungen um Objektivierung. Welcher Grad an Objektivierung dabei tatsächlich erreicht wird, muss am konkreten Beispiel analysiert werden.

Was kann im hier vorgestellten Themenbereich sinnvoll beurteilt werden? Wie können die Kenntnisse und Fähigkeiten, die durch die neuen Ziele und Inhalte vermittelt wurden, in der Beurteilung überprüft werden? Ein Ergebnis aus der Zusammenarbeit mit der Praxis ist, dass Beurteilungen oft erklärungsbedürftig sind: Erst wenn den Lernenden die Beurteilungskriterien offengelegt und verständlich sind, können sie für ihre Weiterarbeit davon profitieren. Die Erkenntnisse aus der Beurteilung fliessen so direkt in den Lernprozess ein, die Lernenden können gezielter

und bewusster weiterarbeiten. Die Hinweise, die so im Lernprozess abgegeben werden, sind wichtig. Sie sind ein Instrument der Begleitung und Betreuung einer Arbeit.

Die abschliessende Beurteilung dient der Erkenntnissicherung und als Leistungsausweis. Es können verschiedene Formen unterschieden werden: mündlich oder schriftlich, mit oder ohne Note, mit oder ohne mündliche bzw. schriftliche Stellungnahme zur Note. Diese Formen müssen situativ ausgewählt werden.

### 5.8.3 Beispiele der Reflexion und Beurteilung im Themenfeld

Nachfolgend werden anhand der Aufträge, die bereits im Teilkapitel «Wissens- und Könnensformen» (siehe Kap. 2.1 bis 2.3) beschrieben sind, exemplarisch Möglichkeiten sowohl der Reflexion als auch der Beurteilung dargestellt:

Es macht wenig Sinn, Alltagswissen und -können für eine zeugnisrelevante Lernendeneinschätzung zu beurteilen. Hingegen kann die Einschätzung des Alltagswissens und -könnens eine Quelle für das Einschätzen von Voraussetzungen der Lernenden sein, die reflektierend einbezogen wird, um davon Ziele und Inhalte für den weiteren Unterricht abzuleiten.

Die weiteren Wissens- und Könnensformen können mit unterschiedlichen Zielen sowohl für eine Beurteilung als auch Reflexion herangezogen werden. → [Abb. 145](#)

Das Gelernte kann im Textilunterricht unterschiedlichen Niederschlag finden. Wenn die vier Wissens- und Könnensformen zusammenspielen, findet nicht nur ein bewussterer Lernprozess statt, sondern es ist auch ein mit der Theorie verbundenes Handeln zu beurteilen.

Die nachfolgenden Tabellen enthalten Anregungen und Hinweise zur Erkenntnissicherung bei der Vermittlung der in dieser Publikation vorgestellten Themen. → [Abb. 146–149; S.135 ff](#)

Abb. 145  
Wissensphasen als Möglichkeit  
von Reflexion und/oder Beurteilung

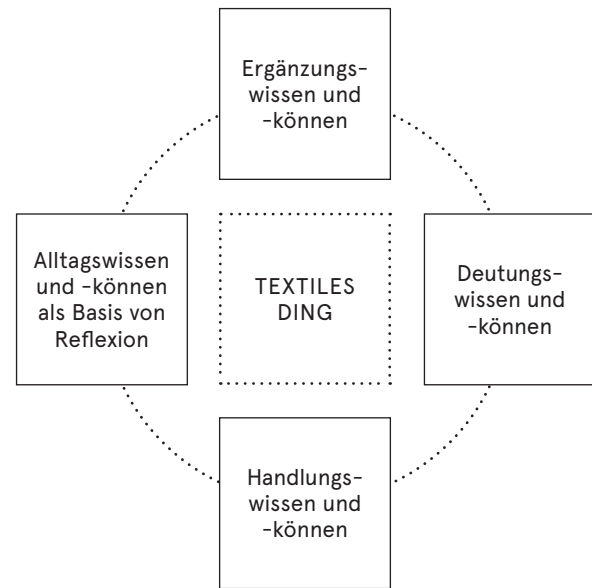


Abb. 146  
Alltagswissen abrufen  
(erkennen, was da ist)

---

WISSEN UND KÖNNEN  
AKTIVIEREN

REFLEXION

Bring nächste Woche eine Kopfbedeckung, die du jetzt oder früher selbst getragen hast, mit. Erkläre, welche Bedeutung sie für dich hat/hatte.

Textile Dinge mitbringen und vorstellen, Objektaus-sage erahnen

Vorwissen aktivieren  
Ist-Zustand beschreiben, benennen, sich erinnern

Erinnere dich an einen bestimmten Auftritt von Lady Gaga. Was hat sie getragen? Wie hat sie sich inszeniert? Was weißt du über die Künstlerin?

Wissen einbringen, abrufen

Sich im Vergleich zu der Klasse wahrnehmen,

Erstelle eine Liste der Kleidergeschäfte, wo du einkaufst. Beschreibe den Lieblingsladen. Erwähne dich an den letzten Kauf einer Hose und mache eine Skizze des Objekts.

Austausch über Vorwissen anregen

Eigene Kenntnisse einbringen

Vorlieben erfassen

Beispiele aufzählen und rangieren

Schreibe alle Marken, die du in Zusammenhang mit Kleidern kennst, auf.

Haltung und Meinung einbringen

Statements abgeben

Neugierde für andere Meinungen entwickeln

Stereotypen aufspüren

Zuschreibungen feststellen  
Vorinformationen sammeln und erste Ordnungen herstellen

Empathie entwickeln

Interesse wecken

Persönliche Betroffenheit aktivieren

Empfindungen kommunizieren

Beobachtungen an- und aussprechen

Vermutungen formulieren

Eigene Konventionen einbringen, erfassen

---

Abb. 147  
Ergänzungswissen und -können  
(erkennen, was dazukommt)

WISSEN UND KÖNNEN AUFBAUEN	REFLEXION	BEURTEILUNG Faktenwissen und -können überprüfen und bewerten Kann ...
<p>Recherchiere anhand der Texte und Bilder, welche Symbolik Kopfbedeckungen hatten und haben. Unterscheide dabei die Kategorien Hüte, Mützen und Kopfschmuck.</p>	Hintergründe kennen, abfragen	... geschichtliche Symbole recherchieren
	Kontexte erweitern	... Zeichen der Gegenwart nachschlagen
	Informationen recherchieren, sammeln	... Kategorien von Bekleidung erkennen ... typische Beispiele sammeln und erläutern
	Definitionen erklären	
<p>Schreibe einen Steckbrief zu der Performerin. Darin sollen die Absichten der Künstlerin zusammengefasst sein: Was will Lady Gaga mit ihren Inszenierungen bewirken?</p>	Gegebenheiten befragen, ein-, zuordnen	... Informationen zusammenstellen ... Erkenntnisse zu Absichten und Wirkung einer Person befragen
	Überliefertes erklären, erläutern, vergleichen	
<p>Führe ein Gespräch mit deiner Mutter oder Grossmutter oder einer anderen Person im selben Alter. Finde heraus, wie sie im Alter, wie du jetzt bist, Kleider eingekauft hat. Inwiefern gehörten Hosen zu ihrem Kleiderrepertoire? Wo hat sie Hosen eingekauft? Lass eine Skizze einer Hose herstellen.</p>	Inhalte beschreiben und bebildern	... Informationen einholen
	Inspirationen erkennen	... Daten sichten und ordnen ... Erfahrenes wiedergeben
<p>Recherchiere zu deiner Kleiderliebingsmarke Hintergründe. Stelle Bilder und Texte dazu zusammen.</p>		... über Bilder und Texte recherchieren und informieren

Abb. 148  
Deutungswissen und -können  
(erkennen, was sein könnte)

WISSEN UND KÖNNEN HINTERFRAGEN	REFLEXION	BEURTEILUNG Bedeutungswissen und -können überprüfen und bewerten Kann ...
Beschreibe, was die abgebildeten Kopfbedeckungen für einen Skater ausdrücken. Welche Gefühle spielen dabei eine Rolle? Wie will er sich anderen gegenüber abgrenzen?	Gleichheit und Differenz beschreiben, benennen	... Ausdruck der Kopfbedeckung beschreiben
	Gruppierungen wahrnehmen und definieren	... Bedeutung für die Szene erkennen
	Bedeutungen erkennen, vergleichen, unterscheiden, charakterisieren	... Zugehörigkeiten und Abgrenzungen der Szenengruppen erkennen
Vergleiche das Zitat von Lady Gaga mit dem, was sie macht. Welche Gestaltungsmittel erkennst du, die sich zwischen Alltags- und Kunstkleid bewegen?	Grenzen wahrnehmen und beschreiben	
	Beobachtungen auswerten, analysieren	... die sprachliche Aussage mit der Kleidersprache in Beziehung setzen
	Überliefertes deuten	... Gestaltungsmittel erkennen
	Zuschreibungen erkennen, interpretieren	... zwischen Funktionen der Bekleidung unterscheiden
Die Unterschiede des Hosetragens in den Generationen unterliegen gesellschaftlichen und geschichtlichen Möglichkeiten. Trage Faktoren, welche die Unterschiede begründen, zusammen. Was ist im Generationenvergleich anders?	Zusammenhänge erkennen, hervorheben, unterstreichen	
	Vorstellungen verstehen und begründen	... Faktoren der Zeit und gesellschaftlichen Einflüsse einordnen
	Historische und gesellschaftliche Bedingungen einordnen	... generationenspezifische Momente unterscheiden
Finde heraus, was das Signet und die Schrift der Marke bedeuten.	Gewordenheit als Konstruktion erkennen und Abweichendes als Ergänzung und Erweiterung beifügen	
		... Markensignets und -schriften erklären und deuten



Abb. 149  
 Handlungswissen und -können  
 (Zusammenspiel erkennen)

WISSEN UND KÖNNEN ANWENDEN	REFLEXION	BEURTEILUNG Fakten- und Bedeutungs- wissen und -können überprüfen und bewerten Kann ...
<b>Entwickle eine Kopfbedeckung, die einen bewusst gesetzten Ausdruck erzeugt und symbolisiert.</b>	Dingausdruck konstruieren, neu schaffen, erfinden  Vorstellungen entwickeln, auswählen	... Aussage und Wirkung einschätzen und materialisieren
<b>Lass dich durch die Auftritte und Outfits von Lady Gaga inspirieren und gestalte dein eigenes Kostüm.</b>	Ideen entwerfen, kreieren, skizzieren  Materielle und immaterielle Bedingungen zusammenführen  Überliefertes weiterentwickeln, neu kombinieren, umgestalten	... Quellen als Inspiration annehmen und eigenständige Kreationen gestalten ... fremde Anregungen weiterentwickeln
<b>Bestimme eine Gruppierung, für die du Hosen und/oder Röcke designst.</b>	Aussagen erörtern, kommunizieren, dekonstruieren	... für Zielgruppen textile Dinge entwickeln und umsetzen
<b>Stelle deine Lieblingsmarke in einen neuen Kontext und entwickle eine Kollektion. Ein Beispiel des neuen Markensignets stellst du als textile Etikette her.</b>	Neues erproben Grenzen neu setzen Leerstellen aufdecken  Formen, Farben und Materialien als Medien für Botschaften verstehen  Sich als Akteur, Akteurin begreifen  Sich positionieren, entscheiden  Stellung beziehen  Lösungen konstruieren, umsetzen  Ergebnisse präsentieren und diskutieren	... Gegebenes in andere Kontexte transformieren und neu gestalten

## Kurzzusammenfassung Kapitel 5 Textiles Gestalten unterrichten

Wie ist der Unterricht zu gestalten? Welche Methoden fordert ein erkenntnis- und lernendenorientierter Unterricht? Eine methodische Vielseitigkeit bindet die Schülerinnen und Schüler aktiv in den Prozess des Unterrichtsgeschehens ein. Nicht Anleitungen, sondern experimentelle und explorative sowie analysierende Vorgehen fördern einen nach neueren Kenntnissen ausgerichteten Unterricht. Mitwirkung und -entscheidung führen zu positiven Reaktionen der Lernenden. Den Lernenden Mitverantwortung zu geben setzt klare Strukturen, eine Ausgewogenheit zwischen Führung und Selbstbestimmung und eine Aufgabenstellung mit angepasstem Schwierigkeitsgrad voraus. Entscheidende Fak-

so kann ICH MIR DIE KOM- PLEXE HERAUS- FORDE- RUNG RE- FLEKTIE- REN UND BEURTEI- LEN ZU MÜSSEN SCHON ETWAS BESSER VORSTEL- LEN. toren des Vorgehens im Unter- richt sind zudem die Kontextset- zung sowie der Einbezug der Lebenswelten der Lernenden. Auch Sozial- und Gesprächsfor- men müssen bewusst und ziel- gerichtet eingesetzt werden. Und nicht zuletzt muss in einem er- kenntnis- und lernendenorientier- ten Unterricht aufmerksam und sorgfältig reflektiert und beurteilt werden.



## Danke schön

Während der Projektzeit haben sich zehn Schulen und elf ihrer Lehrerinnen sowie 220 Lernende offen gezeigt für eine konstruktive Zusammenarbeit. Ohne diese intensive und nachhaltige Zeit des Austausches wäre diese Publikation nicht realisiert worden. Folgende Schulen und Lehrpersonen haben im Projekt mitgearbeitet:

**Katharina Bader,**  
**Schulzentrum Rebacker, Münsingen**  
**Susanna Brönnimann,**  
**Oberstufe Pestalozzi, Burgdorf**  
**Franziska Buser,**  
**Oberstufenzentrum Unterlangenegg**  
**Anna Gruenig,**  
**Oberstufe Gsteighof, Burgdorf**  
**Susanna Holliger,**  
**Oberstufenschule Länggasse, Thun**  
**Doris Lüdi,**  
**Oberstufenzentrum Rittermatte, Biel**  
**Sibylle Marti,**  
**Oberstufe Strättligen, Thun**  
**Ruth Mosimann,**  
**Sekundarstufe 1, Oberdiessbach**  
**Sina Schärer,**  
**Schule Oberburg**  
**Franziska Stucki,**  
**Oberstufenschule Länggasse, Thun**  
**Murielle Wahli,**  
**Oberstufenzentrum Rapperswil**

**Ein herzliches Dankeschön allen Beteiligten aus den Schulen!**

Die Interventionszeit war für folgende Studierende auch Forschungspraktikumszeit, in der sie Unterrichtsbeobachtungen sowie Lernendenbefragungen durchgeführt und ausgewertet haben:

**Cinzia Affolter, Caroline Ammann,**  
**Sereina Bachmann, Caroline Bourquin,**  
**Sandrine Chanson, Lea Fankhauser,**  
**Margaux Gonin, Tina Huggler, Jasmin Oberli,**  
**Karin Oppliger, Martina Poltera,**  
**Michèle Übersax, Livia Röthlisberger,**  
**Fabienne Schwab, Isabelle Schweizer,**  
**Sara Suplin, Sandra Zesiger.**

Die Gespräche, die zwischen den Studierenden, den Lehrpersonen und der Projektleiterin entstanden sind, waren sehr bereichernd und anregend. Herzlichen Dank für das tolle Engagement und die vielfältigen forschenden Blicke!

Wenn das Schreiben so weit war, dass es zum Gegenlesen bereitstand, gaben dem Fach nähere oder entferntere kritisch Lesende wertvolle Rückmeldungen. Folgenden Personen sei hier für die Kommentare während des Schreibprozesses gedankt: Susanna Brönnimann, Helen Rytz, Prof. Dr. Norbert Schütz, Dr. Marianne Rychner, Nathalie Pellon.

Betreut wurde das Projekt von Prof. Dr. Kathrin Oester vom Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern, herzlichen Dank!

In verschiedenen Phasen der Projektarbeit waren wissenschaftliche Mitarbeiterinnen angestellt.

**Brigitte Anliker arbeitete zu Beginn des Projektes mit, später Birgit de Boer und Nicole Schumacher.**

Die Projektzeit war auch durch den Austausch und die Zusammenarbeit in diesem Team vielseitig und angeregt, herzlichen Dank!

## Literaturliste

- Andrewes, Janet (2004): *Bodywork: Dress as cultural tool*. Leiden, Boston: Brill Academic Pub.
- Baacke, Dieter; Dollase, Rainer; Dresing, Uschi; Volkmer, Ingrid (1988): *Jugend und Mode*. Opladen: Leske + Budrich.
- Balet, Catherine (2006): *Identity*. Göttingen: Seidel.
- Barnes, Ruth; Eicher, Joanne B. (1992): *Dress and Gender. Making and Meaning in Cultural Contexts*. Oxford: Berg.
- Barthes, Roland (1985): *Die Sprache der Mode*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, Christian (2005): *Bildungsziel: kompetente Alltagsakteure*. In: *textil 2/2005*, S. 7–16. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Christian (Hg.) (2007): *Perspektiven textiler Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, Christian (2011): *Neue Bildungsziele – neue Lernarchitekturen*. In: *dynamotextil 2011*. [www.dynamotextil.files.wordpress.com/2011/10/2011\\_neue-bildungsziele-neue-lernarchitekturen-dynamotextil.pdf](http://www.dynamotextil.files.wordpress.com/2011/10/2011_neue-bildungsziele-neue-lernarchitekturen-dynamotextil.pdf)
- Bundesamt für Statistik 2011
- Blumer, Herbert (1969): *Fashion: From Class Differentiation to Collective Selection*. *The Sociological Quarterly* 10 (3): 275–291.
- Boecker, Maïke (2003): *Labeling Youth: Alle Macht den Marken*. In: Gaugele, Elke/Reiss, Kristina: *Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung der Körper in der Konsumkultur*. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Bombek, Marita (2003): *Schön und cool. Nachhaltigkeit für die Mode der Jahrtausendkids?* In: Gaugele, Elke; Reiss, Kristina; (Hg.), *Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung des Körpers in der Konsumkultur*. Frankfurt a. M., New York: Campus, S. 199–217.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bovenschen, Silvia (Hg.) (1986): *Die Listen der Mode*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Boorman, Neil (2009): *Good bye Logo*. Berlin: Ullstein.
- Brandstätter, Ursula (2011): *«In jeder Sprache sitzen andere Augen» – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum «Reden über Kunst»*. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst*. München: Kopaed, S. 29–43.
- Brokemper, Peter (2006): *Schönheit. Ein Projektbuch*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Butler, Judith (2001): *Psyche der Macht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eichelberger, Elisabeth; Rychner, Marianne (2008): *Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs*. Zürich: Pestalozzianum; Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eichelberger, Elisabeth (2010): *Androgyn – was ist das?* In: *textil 4/2010*, 1–14 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eicher, Joanne B; Roach-Higgins, Mary E. (1992). *Definition and Classification of Dress: Implications for Analysis of Gender Roles*. In: Barnes, Ruth; Eicher, Joanne B.: *Dress and Gender. Making and Meaning in Cultural Contexts*. Oxford: Berg, S. 8–28.
- Ellwanger, Karen (2000): *Einige Anmerkungen zum Konzept «Textile Sachkultur» an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. In: *textil 2/2000*, S. 61–63. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Entwistle, Joanne (2000): *The Fashioned Body*. London: Polity.
- Erikson, Erik H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend, Helmut (2003): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gaugele, Elke; Reiss, Kristina (2003): *Jugend, Mode, Geschlecht. Die Inszenierung der Körper in der Konsumkultur*. Frankfurt a. M. / New York: Campus.
- Gaugele, Elke (2005): *Drags, Garcones und Samtgranaten. Mode als Medium der Gender(de)konstruktion*. In: Mentges, Gabriele (Hg.): *Kulturanthropologie des Textilen*. Bamberg: edition ebersbach, S. 305–319.
- Godau, Marion; Heise, Juliane; Loy, Thomas; Mühr, Patricia (Hrsg.) (2008): *Partizipation, Intervention, Präsentation*. Oldenburg: Universität.
- Grossegger, Beate; Heinzlmaier, Bernhard (2004): *Jugendkultur-Guide*. Wien: öbvht.
- Herzog, Marianne (1988): *Textilunterricht: Pädagogisch-didaktische Grundlegung und Unterrichtsmodelle für Gymnasium und Realschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Herzog, Marianne (2011): *Mehrperspektivischer Textilunterricht. Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Huse, Birgitta (2006): *Ethnomode und Interkulturelle Didaktik zwischen textilen Traditionen, Must-Haves und exotischem Zauber*. In: *textil 3/2006*, 1–10 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, Susan B.; Nagasawa, Richard H.; Hutton, Sandra S. (1991): *Fashion Postmodernity and Personal Appearance: A Symbolic Interactionist Formulation*. *Symbolic Interaction* 14 (2): 165–185.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert (2011): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Gropengießer, Harald; Kattmann, Ulrich (Hg.) (2006): *Fachdidaktik Biologie. Die Biologiedidaktik begründet von Dieter Eschenhagen, Ulrich Kattmann und Dieter Rodi*. Köln: Aulis Deubner (7. Auflage)
- Helmhold, Heidi (2012): *Affektpolitik und Raum. Zu einer Architektur des Textilen*. Köln: König.
- Kattmann, Ulrich; Duit, Reinders; Gropengießer, Harald; Komorek, Michael (1997): *Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung*. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 3(3), 3–18.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köller, Ingrid (2000): *Textilunterricht und Textile Sachkultur: Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt*. Oldenburg: Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum.
- Köller, Ingrid (Hg.) (1999): *Textilunterricht und Textile Sachkultur: Ergebnisse aus der Textildidaktischen Erfahrungs- und Forschungswerkstatt*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für Pädagogische Berufspraxis.
- Köller, Ingrid (1999): *Didaktik textiler Sachkultur*. In: El-Gebali-Rüter, Traute (Hg.): *Textile Sachkultur erschliessen. Beiträge aus Forschung, Lehre und Schulpraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 39–57.
- König, Alexandra (2007): *Kleider schaffen Ordnung*. Konstanz: UVK.

- Kolhoff-Kahl, Iris (2009): *Ästhetische Muster-Bildungen: Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst*. München: Kopaed.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2010): *Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht 5–10, Körper, Bd. 1*, Paderborn: Schöningh.
- Kolhoff-Kahl, Iris (2012): *Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht 5–10, Dinge, Bd. 3*, Paderborn: Schöningh.
- Koelbl, Herlinde (2012): *Kleider machen Leute*. Ostfildern: Hatje Cantz.
- Kugler, Lieselotte; Isenbort, Gregor (Hg.) (2011): *Fashion Talks*. Berlin: Museumsstiftung Post und Telekommunikation.
- Linn-Geurts, Kathryn (2003): *Culture and the Senses*. Berkeley: University of California Press.
- Lehnert, Gertrud (2002): *Die Angst gewöhnlich zu sein – Über die Performativität von Mode und das Spiel mit «Geschlecht»*. In: Lischka, Gerhard Johann: *Mode – Kult*. Köln: Wienand.
- Loschek, Ingrid (2007): *Wann ist Mode?* Berlin: Reimer.
- Mann, Karin (2002): *Jugendmode und Jugendkörper*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Matthiesen, Ulf (1988): *Outfit & Ichfinish*. Zur beschleunigten Wandlungstypik der gegenwärtigen Bekleidungsmoden. *Soziale Welt Sonderband 6*: 413–448.
- Mentges, Gabriele; Mohrmann, Ruth-E.; Foerster, Cornelia (Hg.) (2000): *Geschlecht und materielle Kultur*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Mentges, Gabriele; Richard, Birgit (Hg.) (2005): *Schönheit der Uniformen*. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Mentges, Gabriele; Neuland, Dagmar; Richard, Birgit (Hg.) (2007): *Uniformierungen in Bewegung*. Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Mentges, Gabriele (2010): *Kleidung als Strategie am Körper*. In: Holenstein André et al. (Hrsg.): *Zweite Haut*, Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Miller, Damian; Oelkers, Jürgen (2007): *Wo denn sonst soll über den Kontext der Schule nachgedacht werden?* In: *Beiträge zur Lehrerbildung*. Pädagogisches Berufswissen für Lehrpersonen. *Organ SGL Schweiz*. 3: 329–341.
- Meyer, Hilbert (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Mosenthin, Gertrud; Royl, Wolfgang (1982): *Kleiden und Wohnen: Gestaltung der engeren Umwelt 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mörsch, Carmen (2005): *Transkulturalität als spezifische Bildungsdimension im Textilunterricht*. In: Gaus-Hegner, Elisabeth; Mätzler-Binder, Regine (Hg.): *Technisches Werken und Textiles Gestalten*. Fachdiskurs und Kernkompetenzen. Zürich: Pestalozzi.
- Neumann-Braun, Klaus; Richard, Birgit (2005): *Coolhunters*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nicolay, Megan (2007): *Operation T-Shirt*. Leipzig: Goldmann.
- Nixdorff, Heide; Müller, Heidi (1983): *Weisse Westen rote Roben*. Berlin: Reiter-Druck.
- Reich, Kersten (2008): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rusch, Waltraud (2007): *Bildungspotentiale des Textilen*. In: *textil 2/2007*, 8–17 Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rusch, Waltraud (2008): *Operatoren im Textilen Fachbereich*. In: *textil 3/2008*, 7–11. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rieder, Christine (2012): *Aufgabenkulturen im Fach Technische Gestaltung – Design und Technik*. In: Keller, Stefan; Bender, Ute (Hrsg.): *Aufgabenkulturen*. Seelze: Kallmeyer und Klett.
- Richard, Birgit (1999): *Logomanie und Markenhopping*. Strategien der Verkürzung und Konservierung des Flüchtigen. In: Marchsteiner, Ulrich (Hg.): *Haltbar bis... immer schneller*. Ausstellungskatalog (Kunsthalle Krems Österreich). Köln: Dumont, S. 60–67.
- Scheiper, Petra (2008): *Textile Metamorphosen als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels*. Wiesbaden: VS Schmidt, Doris (Hg.) (2003): *Jugendkulturelle Moden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmuck, Beate (2003): *Ethnographischer Blickwechsel: Reflexionen zu einer schülerorientierten, gender- und kulturdifferenten Textildidaktik von der «Hinterbühne»?!* In: *textil 3/2003*, S.11–22.
- Schmuck, Beate (2008): *«Was hässlich ist, muss operiert werden!»* In: Geiger, Annette (Hg.) *Der schöne Körper*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Schmucki, Lisa (2001): *Hautnah: Körperbilder – Körpergeschichten*. Königstein/Taunus: Helmer.
- Schütz, Norbert; Blohm, Manfred (2005): *Die Kunst Der Körper Das Textile*. Köln: Salon.
- Schütz, Norbert (2010): *1 THEMA – 2 ASPEKTE: TEXTIL-DESIGN – TRANSKULTURELL*. Ein Projekt zwischen der Mimar Sinan Universität Istanbul und der Universität Flensburg. Flensburg: University Press.
- Strässer-Panny, Inge (1996): *Wider die Enthauptung der Hand*. Hermeneutische Textildidaktik zwischen konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Pädagogik. Münster, New York, München und Berlin: Waxmann.
- Tarlo, Emma (1996): *Clothing matters*. Chicago: University Press.
- Vallentin, Gabriele (2001): *Ästhetische Bildung in der «Postmoderne»*: Didaktische Grundlage eines sinnbewussten Textilunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Watzlawick, Paul u. a. (2003): *Menschliche Kommunikation*. 10. unv. Aufl. Bern, Göttingen: Hans Huber.
- Welsch, Wolfgang (2009): *Was ist eigentlich Transkulturalität?* In: Darowska, Lucyna; Machold, Claudia (Hg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transcript.
- Posch, Waltraud (1999): *Körper machen Leute*. Frankfurt a.M. / New York: Campus.
- Albert, Mathias; Hurrelmann, Klaus, Quenzel, Gudrun (2010): *16. Shell Jugendstudie*. Jugend 2010. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias 2006: *15. Shell Jugendstudie: Eine pragmatische Generation unter Druck*. Frankfurt: Fischer.
- Linssen, Ruth; Leven, Ingo; Hurrelmann, Klaus (2002): *50 Jahre Shell Jugendstudie*. Berlin: Ullstein.



## Abbildungsverzeichnis

Alle Abbildungen ohne Quellen sind projekteigene Darstellungen

- |        |  |          |
|--------|--|----------|
| 1      | Vorstellungen von Lernen   |          |
| 2      | Ausgangslage für Skizzen, Yasmin Stucki, 2010  |          |
| 3      | Ergebnisse, 2010   |          |
| 4      | Männerröcke: Tages-Anzeiger, 20.09.2008: Hark, Ulrike (2008)   | 79, 80   |
| 5, 6   | Modenschau Lady-Gaga-Kreationen, 2011  | 81       |
| 7      | Rekonstruktion eines Lady-Gaga-Kleides, 2011   | 82       |
| 8, 9   | Experimentieren mit Ungewohntem, 2011  | 83       |
| 10     | Drei unterschiedliche Lernideen  | 84       |
| 11     | Wissensformen im Textilunterricht  | 85       |
| 12     | Quellen der Wissensformen  | 86       |
| 13     | Steckbrief zur Marke «Levis», 2010   | 87       |
| 14     | Sachkultur nach Köller (1999) in Anlehnung an Becker (2005), S. 8  | 88       |
| 15     | Textiles Ding und die Wissens- und Könnensphasen   | 89–91    |
| 16     | Der Lernprozess im Textilen Gestalten  |          |
| 17     | Orte und Anteile von Lernphasen  |          |
| 18–23  | Bildabfolge von gewohnten bis ungewohnten Outfits, 2011: Eigene Darstellungen nach: <a href="http://www.sinn-frei.com/lady-gagas-verrueckteste-kostueme_14260.htm">www.sinn-frei.com/lady-gagas-verrueckteste-kostueme_14260.htm</a> : <a href="http://www.bing.com/images/search?q=Lady+Gaga">www.bing.com/images/search?q=Lady+Gaga</a>  |          |
| 24, 25 | Experimentieren mit ungewohnten Körper-silhouetten, 2011   |          |
| 26     | Ausschnitt aus der Reflexion einer Schülerin zu obigem Experiment, 2011  |          |
| 27     | Modenschau, 2011   |          |
| 28–30  | Schülerinnendokumentation, 2010  |          |
| 31     | Informationsblatt zur Berner Rosshaartrachtenhaube, 2011   | 92       |
| 32     | Lebenswelten   | 93       |
| 33     | Rollen der Lernenden im Textilen Gestalten   |          |
| 34     | Ausschnitt aus der Interviewauswertung zum Thema «Männer in Röcken», 2010  | 94–99    |
| 35, 36 | Modelinie und zugehöriges Markenlogo als Zeichnungs- und Textilentwurf, 2010   |          |
| 37     | Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt zum Thema Konsumverhalten, 2010  |          |
| 38–45  | Erkundung verschiedener Kleiderformen, 2010  |          |
| 46     | Ausschnitte aus Präsentationen, 2010   |          |
| 47     | Selbstbeurteilung zum Thema Uniform, 2011  |          |
| 48     | Mensch-Ding-Beziehung  |          |
| 49     | Einflussfaktoren Identitäten   |          |
| 50     | Ein- und Ausgrenzen  |          |
| 51     | Schuluniformen; Karsten Breitung   |          |
| 52, 53 | Betonung des Gemeinsamen: iStockphoto (2013): Bild #16223657<br>Betonung des Individuellen: iStockphoto (2013): Bild #15729910   |          |
| 54     | Selbst- und Fremdwahrnehmungen   |          |
| 55–62  | Mitgebrachte textile Dinge, 2011   |          |
| 63     | Steckbrief zu mitgebrachtem textilem Ding, 2011  |          |
| 64–66  | Ergebnisse Symbole, 2011   |          |
| 67, 68 | Lernende in Freizeit und Schule, 2012  |          |
| 69, 70 | Vorder- und Hinterbühnen: iStockphoto (2013): Bild #22989119, Bild #10426409   |          |
| 71     | Räume Jugendlicher   |          |
| 72     | Dr. Martens-Schuhe: Yasmin Stucki, 2012  |          |
| 73     | Arbeit mit dem Zonenmodell, inspiriert durch Grossegger und Heinzlmaier (2004, S. 21)  |          |
| 74     | Rechercheergebnisse einer Klasse zu Jugendszenen, 2010   |          |
| 75–78  | Markenlogos: GUCCI Terninho, <a href="http://www.terninho.net/files/2012/01/gucci-logo.jpg">www.terninho.net/files/2012/01/gucci-logo.jpg</a> , 19.12.12<br>CHANEL Diorable Style, <a href="http://www.diorablestyle.blogspot.ch/2011/11/chanel-black.html">www.diorablestyle.blogspot.ch/2011/11/chanel-black.html</a> , 19.12.12<br>YVES Toplogos, <a href="http://toplogos.ru/images/logo-yves-saint-laurent.jpg">http://toplogos.ru/images/logo-yves-saint-laurent.jpg</a> , 19.12.12<br>BURRBERY Marketing Society, <a href="http://www.blog.marketing-soc.org.uk/2012/10/burberry-for-brand-of-the-year-2012/burberry-logo-psd62507/">www.blog.marketing-soc.org.uk/2012/10/burberry-for-brand-of-the-year-2012/burberry-logo-psd62507/</a> , 19.12.12   |          |
|        | Entwürfe Modelinie, 2010   |          |
|        | Ergebnis Markensammlung, 2010  |          |
|        | Gestaltung eines Logos, 2011   |          |
|        | Lernende entwerfen eine Kollektion, 2010   |          |
|        | Ergebnis Logo an Kapuzenshirt einer Schülerin, 2010  |          |
|        | Ergebnis Kapuzenshirt und Aufschrift einer Schülerin, 2011   |          |
|        | Minirock 60er Jahre: Frauen vom «Britischen Verein zur Erhaltung des Minirocks» vor einer Dior-Filiale in London, 1966. In: Der Minirock (2009). Gettyimages, Hamburg: edel edition.   |          |
|        | Minirock 2010: Easy Young Fashion (2012): Jeans Minirock Monday Style, <a href="http://www.easyyoungfashion.de">www.easyyoungfashion.de</a>  |          |
|        | Gegenüberstellung Minirock 1960er und 2010   |          |
|        | Männer und Rock: Schaufenster. Die Presse: <a href="http://schaufenster.diepresse.com/home/721590/MaennerTrends-2012_Kurz-bunt-und-jedeMenge-Jeans?gal=721590&amp;index=12&amp;direct=&amp;_vl_backlink=/home/index.do&amp;popup=">http://schaufenster.diepresse.com/home/721590/MaennerTrends-2012_Kurz-bunt-und-jedeMenge-Jeans?gal=721590&amp;index=12&amp;direct=&amp;_vl_backlink=/home/index.do&amp;popup=</a> , 2.1.13<br>Masai Mara, Kenia, von Antonieta Zachmanns (2009)<br>iStockphoto (2013): Bild #13820669   |          |
|        | Urgrosseltern, undatiert: 31: Lauer, Franz (2007): <a href="http://www.fotocommunity.de/pc/pc/display/8227432">www.fotocommunity.de/pc/pc/display/8227432</a>  |          |
|        | Klassifikationssystem von Bekleidung nach Barnes und Eicher, 1992, S.15  |          |
|        | Körperdarstellungen in der Modefotografie: Alpha Impex (2012): Sexy Woman Hose Lola, <a href="http://www.alpha-impex.de">www.alpha-impex.de</a><br>Beauty Dealer (2012): Peuterey Herren Hose, <a href="http://www.beautydealer.de">www.beautydealer.de</a><br>Hari Yoga (2012): Hose Sarja, <a href="http://www.hari-yoga-by-fkk.com">www.hari-yoga-by-fkk.com</a><br>ZebraClub (2012): Yerse Hose olive, <a href="http://www.zebraclub.de">www.zebraclub.de</a><br>Burner, <a href="http://www.burner.de/karl-kani-football-baggy-jeans-hosen.KAR+P+108110+IEW.html">www.burner.de/karl-kani-football-baggy-jeans-hosen.KAR+P+108110+IEW.html</a> , 19.12.12<br>Fashion Union, <a href="http://www.fashionunion.com/leggings/leopard-leopard- legging/invtr/wtr10059led/">www.fashionunion.com/leggings/leopard-leopard- legging/invtr/wtr10059led/</a> , 19.12.12 |          |
|        | Collagen ziviler Alltagsuniformen, Ergebnisse Lernender, 2011  | 100, 101 |
|        | Entwürfe für Unisex-Mode einer Schülerin, 2011   | 102      |
|        | Schülerinnen in selbstbestimmter Klassenkleidung, Selbstversuch, 2011  | 103      |
|        | Aussage einer Schülerin zum Selbstversuch mit uniformer Kleidung, 2011   | 104      |
|        | Individualisierende Umgestaltung, 2011   | 105–107  |
|        | Die Ausgangslage, 2011   | 108      |
|        | Uniformen: iStockphoto (2013): Bild #6133227<br>Schmidli Philipp (2012): Schweizer Armee – ZEM<br>Feuerwehr der Stadt Bern (2012): Branddienst,  | 109–112  |

- www.feuerwehr-bern.ch/brandcorps-kp-bern-west/fahrzeugematerial/bekleidung/iStockphoto (2013): Bild #18536284
- 113 Einflussgrößen im Zusammenspiel des Unterrichts
- 114 Vier Vorstellungen von Unterricht im Textilen Gestalten
- 115 Handlungskompetenzen einer Lehrperson. In Anlehnung an Kolhoff-Kahl 2005, S. 47, sowie Herzog 2011
- 116 Bausteine in der Planung von Textilunterricht
- 117, 118 Unterschiedliche Resultate in den Unterrichtseinheiten <Uniform>, 2011
- 119, 120 Unterschiedliche Resultate in den Unterrichtseinheiten <Lady Gaga>, 2011
- 121 Textiles Ding im Lernprozess
- 122 Materialien und Verfahren an den Beispielen Rock und Marken
- 123 Aufgabenstellung «Ich und die anderen – das sind wir», 2011
- 124 Farbewürfe, 2011
- 125 Subjekt-Objekt-Beziehungen
- 126, 127 Ungewohntes ausprobieren, 2011
- 128 Arbeitsblatt Interview, 2010
- 129 Methodenwahl und Zielsetzung
- 130 Sozialformen und Beispiele
- 131 Auswertung Kleiderschrankanalyse, 2010
- 132 Cartoon uniforme Kleidung: Comicpiero (2012): Schuluniform, de.toonpool.com/cartoons/Schuluniform\_37759#
- 133 Zusammenfassungen Lernender, 2011
- 134 Schülerin formt an der Büste nach, 2011
- 135 Auswertung einer Schülerin zum Thema Rock
- 136 Arbeitsblatt einer Schülerin zum Experiment Rock, 2010
- 137 Ergebnis Auftrag Gleichheiten und Unterschiede einer Gruppe, 2010
- 138 Klassenergebnis Stofffläche, 2011
- 139 Unterrichtsergebnis «Ich und die anderen – das sind wir», 2011
- 140 Orte und Methoden für Wissensgenerierung und -präsentationen
- 141 Beurteilung und Reflexion Prozess und/oder Produkt
- 142 Gegenüberstellung Fakten- und Bedeutungswissen und -können bei der Auswertung
- 143 Reflexionsfelder konstruktivistischen Lernens nach Reich, 2008
- 144 Reflexion zu Entwürfen eines Schülers, 2010
- 145 Wissensphasen und Reflexion und/oder Beurteilung
- 146 Alltagswissen abrufen (erkennen, was da ist)
- 147 Ergänzungswissen und -können (erkennen, was dazukommt)
- 148 Deutungswissen und -können (erkennen, was sein könnte)
- 149 Handlungswissen und -können (Zusammenspiel erkennen)

ISBN 978-3-943652-42-0  
ISSN 2629-7612