

Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs

Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag

Elisabeth Eichelberger und Marianne Rychner

Inhalt

Gedanken des Erziehungsdirektors	11
1 Einleitung	13
2 Historische Ansätze von Fachmodellen	19
2.1 Vom Handarbeiten zum Textilen Gestalten im deutschsprachigen Raum	19
2.1.1 Die Anfänge der verschiedenen Fachkonzepte.....	19
2.1.2 Entwicklungen um die Jahrhundertwende.....	24
Einflüsse der Reformpädagogik	24
Einflüsse der Kunsterziehungsbewegung	24
2.1.3 Strömungen in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts	28
Die Arbeitsschulbewegung.....	28
Der Jugendstil	29
2.1.4 Konzeptansätze bis 1980.....	30
Einflüsse nach den Weltkriegen	30
Die 1950er Jahre.....	31
Das Bauhaus.....	31
Letzter Versuch, Mädchenbildung zu installieren	31
2.1.5 Überblick über die Geschichte der Fachmodelle.....	32
2.2 Blicke zurück: Zwei Lehrerinnen erinnern sich. Von der Dialektik des Nutzens unter wechselnden Bedingungen	34
2.2.1 Versagensangst oder Sinnstiftung: Kontrastive erste Erfahrungen	35
2.2.2 Unterschiedliche Konzeptionen von Nützlichkeit.....	37
2.2.3 Madeleine Frutigers Versuch, Bewährtes neu zu begründen.....	38
2.2.4 Von der Ökonomie zum Experiment: Eine authentische Transformation	40
2.2.5 Familienökonomische Orientierung als habituelle Grundlage für neue Ansätze	44
2.2.6 Handarbeiten – etwas für dumme Mädchen? Überlegungen zur Hierarchie der Schulfächer.....	45
2.2.7 ... und vielleicht ein Ausblick auf die kommenden 75 Jahre	47
3 Sechs Fachmodelle aus den Jahren 1980–2005	49
3.1 Hintergrund und Bedeutung von Fachmodellen	49
3.2 Das Mehrkomponentenmodell	50
3.2.1 Entwicklungskontext der Modelle	50
3.2.2 Ziele des Mehrkomponentenmodells	52
Zu den ökonomischen Zielen	52
Zu den ästhetischen Zielen	54

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

3.4.10	Folgerungen: Ein Konzept der «ganzheitlich-interpretativen Textildidaktik»	110
	Facetten eines Konzepts ganzheitlich-interpretativer Textildidaktik	111
3.4.11	Lernen mit textilen Dingen ist im Sinne einer interpretativen Handlungstheorie «Handlung»	112
3.4.12	Lernen mit textilen Dingen fördert Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, dies gegenüber sich selbst und anderen	114
3.4.13	Zusammenfassung	114
3.5	Das Modell der ästhetischen Bildung	116
3.5.1	Zum Begriff «ästhetische Bildung»	116
3.5.2	Grundanliegen der ästhetischen Bildung	117
3.5.3	Textilspezifisches in der ästhetischen Bildung	117
3.5.4	Planungsaspekte nach dem Modell der ästhetischen Bildung	121
3.5.5	Ästhetische Bildung als sinnbewusster Unterricht	122
3.5.6	Fachdidaktische Anliegen des Modells ästhetische Bildung	123
3.5.7	Zusammenfassung	128
3.6	Mehrperspektivischer Textilunterricht	130
3.6.1	Zielsetzungen des mehrperspektivischen Modells	130
3.6.2	Lernprozesse im mehrperspektivischen Unterricht	132
3.6.3	Beispielhafte Themen zum mehrperspektivischen Modell	132
	Der Natur begegnen und sie verstehen	132
	Historisches und biografisches Lernen	133
	Empirisch forschendes Lernen	134
3.6.4	Zusammenfassung	135
3.7	Modell Didaktik der textilen Sachkultur	137
3.7.1	Ausgangslage des Fachdidaktikmodells «textile Sachkultur»	137
3.7.2	Textile Dinge stehen im Zentrum	137
3.7.3	Lernende als Alltagsakteure	139
3.7.4	Textile Dinge, ihre Alltäglichkeit und Allgegenwart	140
3.7.5	Kritik an traditionellen Fachdidaktikmodellen und Perspektiven eines aktuellen Unterrichts	141
3.7.6	Zusammenfassung des Modells «textile Sachkultur»	145
3.8	Zusammenfassender Überblick und aktuelle Kontroversen zu Fachdidaktikmodellen	147
4	Rezeption von Fachmodellen im institutionellen Kontext	155
4.1	Einleitende Überlegungen zum Verhältnis von Fachmodellen und Unterrichtspraxis	155
4.2	Textilunterricht in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum	157

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

Verbindendes und Trennendes im Lehrplan	205
Ansätze von Heilpädagogik.....	205
Erste Spuren des mehrperspektivischen Modells	206
Bedeutung pädagogischer Konzepte bei der Lehrplangestaltung	206
4.3.12 Problematischer Kompromiss in der Auseinandersetzung um die Fachbezeichnungen	207
4.3.13 Zusammenfassende Beurteilung und Ausblick	208
4.4 Ignorieren, interpretieren oder abändern: Lehrpläne in der Unterrichtspraxis	210
4.4.1 Lehrplan als Orientierungsrahmen: Auslegung oder Selbsteinschränkung?	210
4.4.2 Lehrplan als Basis und Anlass zu bildungspolitischen Auseinandersetzungen	213
4.4.3 Schlussfolgerungen: Lehrplan, Lehrerin und Schule: Faktoren einer Wechselwirkung	214
5 Deutungen aus der Praxis von Textilunterricht.....	217
5.1 Vom Gespräch über die Fallrekonstruktion zum Typus.....	217
5.1.1 Schulalltag, Fachmodelle und professionalisierte pädagogische Praxis	219
5.2 Sieben Varianten von Textilunterricht in den Deutungen von Lehrpersonen.....	223
5.2.1 Keine «richtige Lehrerin» – oder erst recht?	223
Kinder statt Schülerinnen und Schüler	223
Überforderung, Unterforderung und Motivation.....	224
Eine differenzierte Sicht auf Differenzen	226
Bessere Integration durch weniger Anpassung.....	227
Von der sinnlichen Dimension textiler Gestaltung zum pädagogischen Arbeitsbündnis	228
Fachlicher Grenzbereich als pädagogisch zentraler Ort	230
Monika Müller und die Persistenz geschlechtsspezifischer Stereotypen.....	231
5.2.2 Immer mitten drin: Im Projekt und bei der Sache	231
Gestalten als Prozess des sich Aneignens	232
Lehren als «dabei sein»	234
... mit eigener Risikobereitschaft und reflexiver Distanz	234
Kooperation statt Kompensation	236
Gestalten als Bildung und Anstoss zum Handeln.....	237
Differenzierte Sicht auf mehrdeutiges Motto	238
Integration durch Freiheit	240
5.2.3 Ein etwas verlorener Paradiesvogel im Klassenzimmer.....	242

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

5.3.3	Zwischen Ambition und Anpassung	287
5.3.4	Selbstdisziplin statt Disziplinierung. Am Lernprozess orientierte Fachvermittlung.....	289
6	Theorien der Praxis von Textilunterricht.....	293
6.1	Sozialisatorische Dimension textiler Materialien	294
6.1.1	Grundlage für differenzierte Wahrnehmungen	294
6.1.2	Formbare Widerständigkeit	295
6.1.3	Textilien und Geschlecht	296
6.1.4	Individualität und Stereotyp	299
6.1.5	Vergänglichkeit und Wandel.....	300
6.2	Gegenstände und deren Deutung	302
6.2.1	Denken und Handeln	302
6.2.2	Produktion, Sinn und Nutzen.....	305
6.3	Elemente professionellen Handelns	307
6.3.1	Freiheit oder Zwang	307
6.3.2	Zwischen Disziplinierung und Selbstdisziplin	308
6.3.3	Schule als gesellschaftlicher Ort	310
6.3.4	Richtige und falsche Schule? Impulse für das ganze Schulsystem.....	312
7	Schlussbemerkungen.....	317
8	Zwei Autorinnen, eund in Buch vielen Dank.....	319
	Anhang	323
	Literatur	323
	Abbildungsverzeichnis	332