

Neue Bildungsziele – neue Lernarchitekturen

Kompetenzförderung im Textilunterricht

»Ja, ich habe auch gestrickt und gehäkelt [lacht], in der fünften Klasse. Da haben wir Häkelunterricht gehabt bei Frau Baumbach. Eine Lehrerin, die sich eigentlich durch ihre Katzengeschichten auszeichnete. Sie hat Kätzchen zuhause, mehrere, acht Stück glaub' ich, gehabt. Und, äh... Gott sei Dank, das waren immer wirklich schöne Unterrichtsstunden, weil sie siebzig Prozent der Unterrichtszeit über die Kätzchen erzählte, wenn die Junge bekommen haben, oder wenn sie sich... verspielt... hinter die... versteckt haben... irgendwo hinter ihren Töpfchen, oder so... und, äh, die mocht' ich gern, und dabei haben wir gehäkelt. Wir haben gehäkelt und Frau Baumbach hat von den Kätzchen erzählt, das fand ich einen ganz angenehmen Unterricht.

Was hat man gehäkelt?

Ich hatte einfach nur ein langes, ähm... [deutet mit den Händen einen ca. 5 x 30 cm langen Streifen an]... so'n langes, weißes... Ding gehäkelt. [lacht] Ich hab ihr erzählt, das sei ein Schal, für... für... für die Kätzchen von der Frau Baumbach, aber ich... ich war nicht im Stande irgendwie so 'n Topflappen oder so... es war nur so'n langes, so'n Strich halt, so'n langer, kleiner Schal. «¹ (Bausch 2005).

Sind diese Erfahrungen Christian Ulmens (30), deutscher Moderator und Schauspieler, ein tragischer Einzelfall und längst überholte Vergangenheit? Ulmen beschreibt das, was man als Eunuchenproblem bezeichnen kann: wissen wie es geht, aber nichts damit machen können. Sein additiv erworbenes, träges Schulwissen war nicht handlungsrelevant. Es verknüpfte sich nicht mit seiner praktischen Versiertheit zur Entwicklung einer Kompetenz.

Studierende der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg haben in einem Forschungsseminar eine Bestandsaufnahme des Textilunterrichts durchgeführt. In einer Untersuchung² wurden 44 Personen, die beruflich im textilen Feld tätig sind, zu ihren Erfahrungen im Textilunterricht befragt. Die Untersuchungsgruppe bestand je zur Hälfte aus Textillehrerinnen sowie ExpertInnen der Berufsbereiche Modedesign, Textilkunst, Textilhandel usw. Eine zweite Untersuchung³ erfasste die Aussagen von 344 Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und 14 Jahren zu deren Erfahrungen im Textilunterricht.

Die Untersuchungen bestätigen die angenehmen Unterrichtserfahrungen Christian Ulmens. Auffällig ist das positive Erleben des Textilunterrichts, das an der Unterrichtsatmosphäre festgemacht wird. Befragte Lehrerinnen und Experten empfanden den Textilunterricht als »lässig« und schätzten die »lockere Atmosphäre«. Sie hatten »viel Spaß bei der Arbeit« mit den



Abb. 1 entspannte Atmosphäre

¹ Christian Ulmen in: Setzen, Sechs! Schulgeschichten aus Deutschland (3. Teil), D 2005

² „Textilunterricht heute: Vorstellungen, Erwartungen, Vorurteile“ unter Leitung von Christian Becker
Querschnittstudie (Dez 2005/Jan 2006, Deutschland); Grundgesamtheit 44 Befragte (25-70 Jahre); Methodentriangulation (qualitatives Leitfaden-Interview / quantitativer Fragebogen) und Datentriangulation (Textil-Lehrer / Textil-Experten)

³ „Was mach' ich mit den Jungs?“ unter Leitung von Christian Becker
Querschnittstudie zu den Interessen von 171 Jungen und 173 Mädchen im Textilunterricht (Okt 2003); Grundgesamtheit 344 Befragte (Schüler 8-14 Jahre, Niedersachsen); Fragebogen
http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Textilunterricht.pdf

Händen. So berichtet eine Lehrerin (58): *»diese Fröhlichkeit [...], an die erinnere ich mich gerne.«* Schülerinnen und Schüler bestätigen dies. 100% der 8-11-Jährigen und 95% der 12-14-Jährigen haben *»immer«* bzw. *»manchmal«* Spaß am Textilunterricht (Becker 2003). Lehrerinnen und Lehrer heben zudem hervor, wie anders – im positiven Sinne – sich Kinder und Jugendliche im entspannten Klima des Textilunterrichts verhalten.

Das hohe Maß an Unterrichtsfreude verleitet zu der Annahme, mit dem Textilunterricht sei alles in Ordnung. Doch der Schein trügt.

Realität

Denn Gemütlichkeit und Spaß bedeuten nicht Lernen. Viele der Befragten (Becker 2003; 2005/06) stellten fest, dass sie – abgesehen von einigen mehr oder weniger brauchbaren textilen Techniken – nach eigener Einschätzung nur wenig oder gar nichts für ihr nachfolgendes Leben gelernt haben. Ihrem Textilunterricht fehlte der Bezug zur aktuellen und künftigen Lebensrealität. Befragte gaben an, dass der Textilunterricht definitiv keinen Einfluss auf ihr damaliges und späteres Leben hatte. Sie fertigten z.B. *»doofe Stickprobchen ohne einen Nutzen aus dem, was man gemacht hat.«* *»Man lernte irgendwas und hat die Verknüpfung nicht wirklich gesehen.«*

Interesse

Viele der Interviewten hatten zwar Spaß am Unterricht, jedoch oft nur ein geringes Interesse an den Gegenständen des Unterrichts. Sie konnten sich nicht mit ihnen identifizieren, empfanden sie als *»hausbacken«, »langweilige Dinge«, »äußerst ätzende Sachen«, »die wir eigentlich danach nur noch in den Schrank oder in den Müll gestopft haben.«* *»Also das war super antiquiert immer.«* Eine Textildesignerin stellt fest, dass sie nicht das Gefühl habe, viel im Textilunterricht gelernt zu haben – denn er sei ziemlich uninteressant gewesen.

Kreativität

Zahlreiche Befragte fühlten sich im Unterricht fremdbestimmt, fanden es *»ziemlich schrecklich, dass es [...] immer nach Schema F ging«* und wurden durch strenge Vorgaben eingeengt: *»[...] Einmal daneben stechen, einen Faden daneben und dann gab es ganz große Szenen und schlechte Zensuren [...] ganz, ganz schrecklich, furchtbar.«*

Viele stellen fest, dass es durch enge Aufgabenstellungen *»überhaupt keinen Raum für eigene Kreativität«* gab. *»Für mich waren das schon immer sehr, sehr unkreative Dinge, was mit Textilunterricht zusammenhing.«*

Es mangelt dem Textilunterricht an Lernsituationen, in denen Schülerinnen und Schüler nachhaltige Kompetenzen erwerben. In denen sie vernetztes Wissen und Können auf unterschiedliche komplexe, lebensnahe Probleme beziehen und diese lösen können. Fazit dieser Befragungen ist, dass kompetenzfördernder Textilunterricht eine neue Lernarchitektur braucht.

Neue Lernarchitektur

Kompetenzbildender Textilunterricht basiert auf der Bearbeitung und Lösung komplexer Probleme:

- Diese haben einen erkennbaren Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bzw. zu der sie umgebenden realen Welt.
- Diese haben einen Sinn und eine Bedeutung, die sich den SchülerInnen und Schülern erschließen und dadurch ihr Interesse wecken.
- Diese haben viele und vernetzte Variablen, sind dynamisch und undurchsichtig.

Kompetenzfördernder Textilunterricht

- basiert auf Realität
- weckt Interesse
- fordert und fördert Kreativität

Im Folgenden werden diese drei Bausteine, die für die Lernarchitektur eines kompetenzfördernden Textilunterrichts bedeutsam sind, erläutert. Anschließend werden Projekte aus verschiedenen Schulformen vorgestellt, die zeigen, wie kompetenzfördernder Textilunterricht konzipiert sein kann.

Baustein1: Realität

Die Welt der Textilien erfährt gegenwärtig spektakuläre Veränderungen. Die Textilforschung bereitet sensationelle technologische Entwicklungen für den Markt vor. Im Design und in der Kunst wird mit traditionellen Elementen und urbanen Inspirationen gespielt. Diese vielgestaltigen neuen Trends haben in den letzten Jahren Textilien und Mode ins Rampenlicht gerückt. Es ist ein zunehmendes öffentliches und wissenschaftliches Interesse am Textilien festzustellen. International erfährt Textiles eine stärkere Präsenz und Aufwertung. Mode an der Schnittstelle zur Kunst zieht Besuchermassen in Ausstellungen (*gerade beendet: Art & Fashion, Kunstmuseum Wolfsburg*). Textile Alltagsdinge sind ausnahmslos designt. Die Kunst bedient sich textiler Materialien und Strategien. Die Visual Studies wenden sich Fashion und die Kulturwissenschaft dem modifizierten Körper sowie der materiellen Kultur der Gegenwart zu. Mode gewinnt im interkulturellen Kontext an Bedeutung und wird im Kontext von Schuluniform bildungspolitisch diskutiert. Das textile Feld spannt sich heute zwischen natürlichen und synthetischen Materialien, zwischen handwerklichen Primärtechnologien und industriellen High-Tech-Technologien, zwischen fragilem Seidenschleier und stahlhartem Formel-1-Chassis aus Aramidfasern. Es ist gekennzeichnet durch ein breites Spektrum unterschiedlichster Materialien, Eigenschaften, Verfahren, Erscheinungs- und Nutzungsformen.

Dagegen ist die Lernwelt des Textilunterrichts eine andere. Hier dominieren anachronistische textile Kuriositäten wie Traumfänger, Fadenschecken, Knotenechsen, Kordelmonster, Wattegespenster, Pompons. Oder auch zweifelhafte Gebrauchsgegenstände wie Miniatur-Webteppiche, Nikolausstiefel, Häkelbälle sowie untragbare Mode.



Abb. 2 Objekt textiler Fantasiewelt

Scheinbar losgelöst von der Realität arbeiten Kinder und Jugendliche seit den 1950er Jahren die immer gleiche Hitliste der Unterrichtsprodukte ab: Kissen, Stofftier, Lesezeichen, Nadelbuch, Tasche, Set und Beutel (vgl. Becker 2003, 2005/06). Kritiker merken seit Jahrzehnten an, der Textilunterricht agiere schon viel zu lange mit immer gleichen, verstaubten Requisiten.

Hitliste der Unterrichtsprodukte:

- Kissen
- Stofftier
- Lesezeichen
- Nadelbuch
- Tasche
- Set
- Beutel

Besserung scheint nicht in Sicht. Eine Durchsicht aktueller deutscher Lehrer- und Schülerhandbücher⁴ zeigt, dass Textilunterricht unvermindert als Materialkunde, Techniklernen und Textilgestaltung mit dem Ziel der Produktherstellung gedacht und konzipiert wird.

Unter LehrbuchautorInnen scheint die Ansicht vorzuherrschen, mit der handwerklichen Herstellung antiquierter bzw. weltfremder Dinge ließen sich auf die Lebenszukunft und Lebensbewältigung gerichtete Kompetenzen entwickeln. Doch sie irren. Kinder und Jugendliche leben in keiner Fantasiewelt, sondern in der Realität. Sie sind heute vom Weltgeschehen nicht mehr abzuschotten. Zudem wird ihnen mehr Autonomie, Urteilsvermögen und politisches Interesse unterstellt, als noch vor 25 Jahren. Daher bedarf es zur Entwicklung echter Kompetenzen realer, ganz konkreter Alltagsdinge.

Textile Dinge sind ein Teilbereich der materiellen Kultur und damit wesentlicher Bestandteil unserer Kultur. Im Laufe unseres Lebens lernen wir ca. 20.000 Dinge⁵ kennen. Der Großteil davon sind Textilien.

Textile Dinge haben in der materiellen Kultur eine besondere, eigenständige Stellung. Sie sind omnipräsent, die weltweit und zu jeder Zeit quantitativ verbreitetsten Dinge. Textilien sind handgreifliche Konkretisierungen, Aneignungen und Ausdruck immaterieller Werte, Vorstellungen, Einstellungen, Haltungen und Ideale. In den textilen Dingen steckt die Kulturgeschichte. Aufgrund ihrer Formbarkeit und Flexibilität speichern sie Gebrauchsspuren als materiales Gedächtnis. Gleichzeitig prägen sie künftige Wahrnehmungen, Handlungen und Mentalitäten mit. Menschen und textile Dinge sind in einem feinmaschigen Netzwerk fest miteinander verbunden.

Textilien sind – in Form von Kleidung – die körpernahsten, bedeutungsgeladensten Dinge und verweisen immer auf den Akteur. Die prominenteste Textilie ist Kleidung. Sie ist der zentrale Gegenstand »von kultureller und sozialer Identitätskonstruktion, von sozialer Repräsentation und von

Egokonstruktionen« (Mentges 2006, S. 22). Kleidung macht unsere Körper bedeutend und kulturell sichtbar. Sie verweist an der Schnittstelle zwischen Innen und Außen auf die gegenseitigen Bedingungen in der Berührung von subjektivem Handeln und gesellschaftlichem Rahmen. Der Kunstphilosoph und Schriftsteller Umberto Eco kommt in seinem Essay *Das Lendendenken – Folgeerscheinung oder bedachtsamer Umgang mit Blue Jeans* (1989) zu einem interessanten

⁴ Richter (1999), Wollstein-Spatz (1999), Schlieper (2000), Wollstein-Spatz (2000), Richter (2001), Elsner/Zeyher-Plötz (2003), Kaminski et.al (2003), Krebs (2003), Fanio et.al. (2006), Bollenhagen (2007)

⁵ Alina Schadwinkel: »Der Königsweg des Denkens«. In Z.: Die Zeit, Nr. 37, 08.09.2011, S. 48

Schluss. Kleidung erzwingt nicht nur äußere Haltungen, sondern auch innere. Textilien sind demnach nicht nur Ausdrucksformen des Denkens – sie beeinflussen das Denken.



Abb. 3-5 Jugendmoden

Im Hinblick auf ihr Bildungspotenzial wurden und werden Textilien, Kleidung und Mode in der schulischen Bildung weit unterschätzt.

Textile Dinge sind Vergegenständlichungen unterschiedlichster Handlungen. In ihnen sind langwierige, höchst komplexe Prozesse und Strukturen verdichtet, die punktuell ablesbar werden. Das Globale steckt im lokalen Detail. Hautnah machen Textilien dieses als Manifestationen erfahrbar. Sie verweisen auf zentrale gesellschaftliche Phänomene und Probleme, die Wolfgang Klafki als epochale Schlüsselprobleme bezeichnete, u. a. auf

Textilien sind Indikatoren

- Religionskonflikte (Kopftuchdebatte, Verschleierung,...)
- Politischen Extremismus (Kleidungsstile von Neonazis, linken Autonomen,...)
- Transkulturalität (Migrantische Kleidungsstile, ›Döner-Chic‹,...)
- Geschlecht (Männer- und Frauenkleidung,...)
- Multimediagesellschaft (Wearable Electronics, Smart Fashion,...)
- Globalisierung von Produktion und Handel (Weltreise von Jeans und T-Shirt,...)
- Ökonomische Macht (Kinderarbeit in der Schuhproduktion,...)
- »Kampf der Kulturen« (Flaggenverbrennungen,...)
- Soziale Ungleichheit (Haute Couture vs. Lumpenkleidung,...)



Abb. 6-8 Textilien als Indikatoren für Transkulturalität, ökonomische Macht und den »Kampf der Kulturen«

Kompetenzfördernder Textilunterricht bildet Realität, also die konkrete Alltagswelt ab. Er orientiert sich an den Lebenswirklichkeiten, die Tag für Tag real und medial auf Kinder und Jugendliche einströmen. Er stellt textile Dinge und Probleme des Lebens ins Zentrum des Lernens. Nur so kann es gelingen,

die Lösung der Probleme unserer Zeit anzugehen. Auf diese Weise erwerben Schülerinnen und Schüler die notwendigen Kenntnisse und Ansätze für verantwortliches Handeln und kulturelle Mitgestaltung.

Im Lernprozess werden die Lernenden und der konkrete Gegenstand in der originalen Begegnung (Heinrich Roth 1973) in Verbindung gebracht. Roth fordert statt des Redens über die Dinge die wirkliche Begegnung von Lernenden und Gegenständen im Unterricht. Ihm geht es zum einen darum, dass der Gegenstand als reales, sinnlich wahrnehmbares Objekt leicht zugänglich ist und den Lernenden den inhaltlichen Unterrichtseinstieg erleichtert. Lernende/r und Gegenstand sollen zum anderen in der originalen Begegnung so in Verbindung gebracht werden, *«daß das Kind fragt, weil ihm der Gegenstand Fragen stellt, und der Gegenstand Fragen aufgibt, weil er eine Antwort für das Kind hat»* (Roth 1973). Besonders Kinder zeigen eine vitale Interessiertheit. Sie sind neugierig und lernmotiviert, fragen noch spontan und unermüdet. Die originale Begegnung geht von einer durch das Objekt ausgelösten intrinsischen Lernmotivation aus. Der textile Gegenstand wird von den Lernenden auf die menschliche Originalsituation zurückgeführt. Er wird wieder das, was er einmal war: Frage, Problem, Notwendigkeit, Gestaltungsidee. Mit dem Realobjekt wird auch das exemplarische Prinzip wirksam, denn am Gegenstand soll nicht nur Allgemeines, sondern vor allem Spezifisches gelernt werden (Wolfgang Klafki 1993, Martin Wagenschein 1982).

Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, relevante Themen immer wieder neu zu identifizieren und den Lernenden die Vernetzungen der Dinge und des individuellen Handelns aufzuzeigen.

Baustein 2: Interesse

Textilunterricht ist ein tätigkeitsintensiver, handelnder Unterricht, wobei das Handeln nahezu ausschließlich auf praktische Tätigkeiten mit den Händen beschränkt ist. Handeln wird im Textilunterricht gemeinhin mit manuellem Tun gleichgesetzt, mit dem Erlernen und Anwenden textiler Verfahren

Kognitive Handlungsprozesse fasst dieser Handlungsbegriff nicht. Dieses »kopflöse«, rein manuelle Arbeiten erzeugt aktive, entspannte und gedankenlose Atmosphäre. Diese kompensiert das kopflastige Lernen auf Lehrer- wie Schülerseite. Das ruft ein hohes Maß Zufriedenheit hervor.

Aus der aktuellen Stimmungsforschung (vgl. Edlinger & Hascher 2008) ist bekannt, dass Emotionen und Stimmungen Auswirkungen auf das Lernen haben. Positive Stimmung im Unterricht kann Kreativität, Kontaktfreude, Hilfsbereitschaft und die Verarbeitung von positiver Information fördern. Lernende nehmen sich selbst wie auch ihre Umwelt positiver wahr. Sie trauen sich selbst mehr zu. Auch die Findung von Ideen wird gefördert und die Geschwindigkeit des Denkens nimmt zu. Positive Stimmung erhöht die Kritikfähigkeit und verbessert somit das gesamte Lernverhalten.

Hierin ist auch der Grund zu sehen, weshalb Kinder und Jugendliche sich im Textilunterricht oftmals ungewohnt verhalten. Der sonstige Schulalltag ist häufig durch Stress, Langeweile und das Erleben unangenehmer Gefühle bestimmt. Im Textilunterricht erleben viele Schülerinnen und Schüler eine angenehme Atmosphäre und bewerten diese positiv. Gute Stimmung allein macht aber noch keinen

guten Unterricht. Es bedarf weiterer Faktoren, um das kompetenzorientierte Lernen im Textilunterricht zu fördern.

Der Erziehungswissenschaftler Rainer Winkel (1993, S. 16) ließ Referendare kurze Essays über das Thema *Was ist (k)ein guter Unterricht?* schreiben.

» Von 19 Arbeiten betonen 17 *expressis verbis* und zum Teil mehrmals, daß ein guter Unterricht vor allem „Spaß“ machen muß, „Lust“ bereiten soll, „motivierend“ zu erteilen sei.«

Winkel warnt davor, in die Falle didaktischer Modewörter zu geraten und Lehrenden die Rollen von Motivationsexperten oder Entertainern zuzuweisen. Er verweist auf Friedrich Herbart, der in seiner *Allgemeinen Pädagogik* (1806, vor gut 200 Jahren!) nicht den Spaß, sondern das *Interesse*, genauer: die *Vielseitigkeit des Interesses* ins Zentrum stellt.

Interesse heißt: dazwischen-*sein*, dabei-*sein*, Teil-*nahme* und das ist, wie Winkel feststellt, etwas anderes als Spaß-*machen*, Lust-*haben* oder motiviert-*werden* (Winkel 1993, S. 17). Inter-esse beschreibt Zustände des Seins und nicht des Tuns.

Interessen sind nach Erkenntnissen der Pädagogischen Psychologie eine zentrale Komponente im schulischen Lehr-/Lern-Geschehen (vgl. Krapp 1998). Zum einen sind sie bezogen auf die Motivation einflussreiche Bedingungsfaktoren. Zum anderen gilt der Aufbau stabiler Interessen als wichtiges Bildungsziel.

In der neueren pädagogisch-psychologischen Interessenforschung wird in der *Person-Gegenstand-Konzeption* als Interesse das Phänomen bezeichnet, das sich aus der Interaktion zwischen einer Person und ihrer gegenständlichen Umwelt ergibt. Das Interesse ist »eine besondere, durch bestimmte Merkmale herausgehobene „Beziehung“ einer Person zu einem Gegenstand« (Krapp 1998, S. 186).

Entscheidend ist zweierlei. Zum einen die hohe subjektive Wertschätzung des mit dem Interesse verbundenen Gegenstandsbereichs. Und zum anderen eine positive Einschätzung der emotionalen Erfahrungen während der Interessenhandlung.

Bei Schülerinnen und Schülern wird z.B. Interesse geweckt, indem ein von ihnen wertgeschätzter textiler Gegenstand (z. B. Jeans, Fankleidung, Sneakers) im Fokus des Unterrichts steht. Zudem muss das Unterrichtshandeln am Gegenstand (z. B. Experimentieren, Forschen, Gestalten) positive Emotionen wie Zufriedenheit, Erfolg, Glück oder Anerkennung erwarten lassen.



Abb. 9 Sneakers – wertgeschätzte Jugendmode

Kinder und Jugendliche haben ein mehr oder weniger spezifiziertes Alltagswissen über textile Dinge. In der *Person-Gegenstand-Auseinandersetzung* erwerben sie neue Kompetenzen: Das Wissen wird ergänzt, ausdifferenziert, vertieft und neu strukturiert. Fertigkeiten werden erworben, trainiert, verfeinert und optimiert. Lernende, die aus eigenem Interesse handeln, erschließen sich nicht nur einen textilen Gegenstand, sondern umfassende Sach- und Sinnzusammenhänge (vgl. ebd.). Sie sind damit in der Lage, ein über die Schulzeit hinausreichendes Interesse an textilen Kulturgütern und ihren Kontexten zu entwickeln.

Das Konzept des Interesses steht in enger Verbindung zum Konzept der intrinsischen Lernmotivation und Modellen des selbstgesteuerten Lernens. Ein interessenbasiertes Lernen erfolgt freiwillig, ohne äußeren Druck und Zwang, weil sich der/die Lernende mit dem Gegenstand und den Handlungsmöglichkeiten des Interesses identifiziert. Dies hat empirisch nachweisbare Folgen auf die Art und Weise der Lernsteuerung, die Erlebensqualität während des Lernens sowie den kurz- und langfristigen Outcome des Lernens (vgl. ebd.).

Textilunterricht, der auf den nachhaltigen Erwerb von Kompetenzen und Handlungsfähigkeit im Alltag zielt, nimmt die Interessenbereiche von Kindern und Jugendlichen ernst. »Toll aussehen« (90%/2002, 92%/2006) ist das, was für Jugendliche von größter Bedeutung, was ›in‹ war (Deutsche Shell 2002, 2006, 2010). Insbesondere jüngere Jugendliche (Sekundarstufe I) interessieren sich stark für ihr Aussehen und »Markenkleidung« (80%/2002, 79%/2006), wobei die textilen Handlungen »shoppen« (w 27%, m 5%, Ø 16% 2002/2010) und »stylen« als Freizeitbeschäftigung häufiger von Mädchen genannt werden.

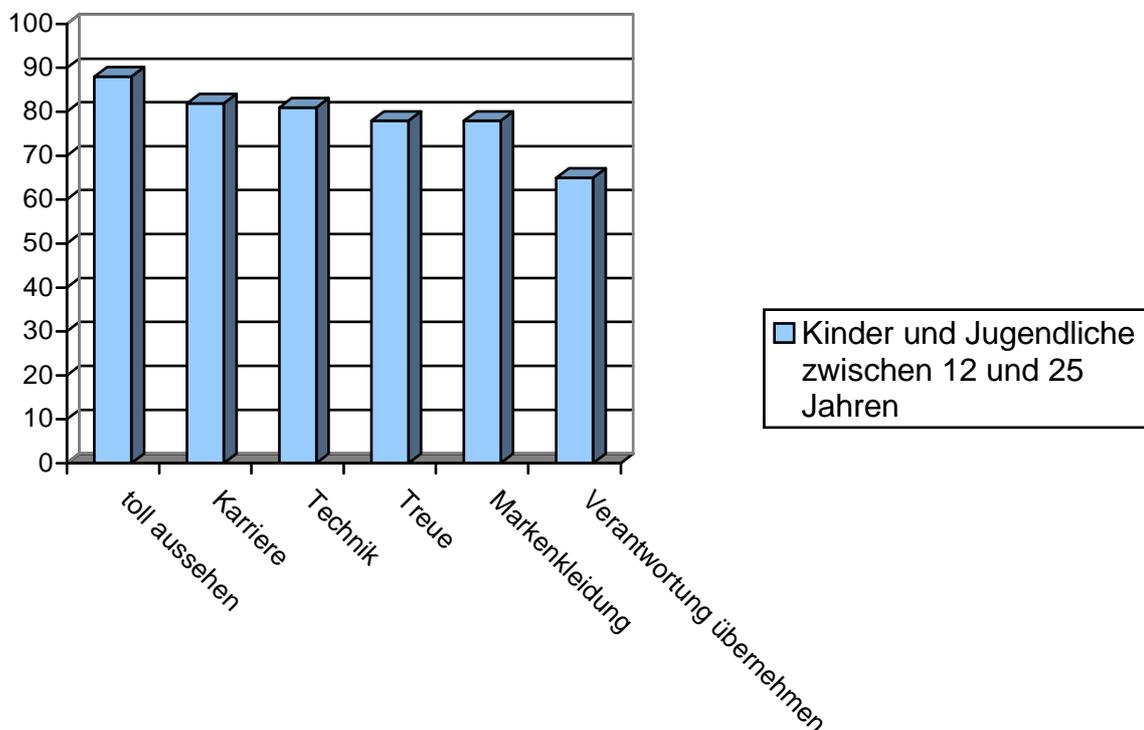


Abb. 10 »In ist...« - die Top 6 der Shell Studien 2002/2006/2010

Die ersten fünf (von 16) Items werden von mehr als drei Viertel aller Jugendlichen als ›in‹ bezeichnet. Zwischen den Geschlechtern ergeben sich kaum Unterschiede, bis auf den Bereich »Technik«, der für 90% der männlichen und nur 70% der weiblichen Jugendlichen bedeutsam ist. Traditionelle Arbeitsbereiche des Textilunterrichts wie »etwas Kreatives/Künstlerisches machen« (9%/2002, 12%/2010) haben dagegen kaum Bedeutung im Leben und in der Freizeitgestaltung jugendlicher Haupt- und Realschüler. Diese Aktivität ist vorrangig für Gymnasiasten von Bedeutung, die aber in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen keinen Textilunterricht haben.

Die wirklichen Interessenbereiche von Jugendlichen werden im Textilunterricht kaum thematisiert. Es wird an den Interessen der Kinder und Jugendlichen vorbei unterrichtet. Für sie haben Textilien, Kleidung und Mode zum Zweck der Selbstdefinition und Selbstdarstellung eine große Bedeutung.⁶ Dies ist die zentrale Schnittstelle der Lernenden und der Dinge.

Kinder, Jugendliche und Konsum:

- Kaufkraft: 20 Mrd. € (6-19-Jährige)⁷
- 92% Taschengeld selbstständig ausgeben
- 94% nach eigenen Vorstellungen kleiden
- 73% Individualität durch Mode ausdrücken
- 74% Kleidung allein kaufen
- 74% Lieblings-/Stamm-Modemarke
- 64% an Werbung orientieren

Insbesondere Markenkleidung ist die jugendkulturelle Messlatte, die in zunehmend jüngeren Jahren angelegt wird⁸. Immer früher dringt heute die Konsumwelt in die Kinderzimmer. Markenmode wird zum Muss. Originales tritt an die Stelle des Originellen. 71% der 6- bis 13-Jährigen finden Werbung »sehr gut« oder »gut«, doch nur die wenigsten durchschauen sie.⁹ Die Beziehung zu einer Stammmarke baut sich zwischen dem 12. und 17. Lebensjahr auf. Gezielt nutzt die Modeindustrie diese Orientierungsphase, da Kinder und besonders Jugendliche hochattraktive Zielgruppen sind. Rückblickend stellen junge Erwachsene fest, dass sie in ihrer Jugend auf mehr Informationen angewiesen gewesen wären. Dieser Informationsbedarf wurde von der Schule nicht bedient.

Hier liegt eine zentrale Aufgabe des kompetenzorientierten Textilunterrichts. Er knüpft an die Interessenbereiche von Kindern und Jugendlichen an. Er macht interessante textile Dinge zum Ausgangspunkt und zentralen Inhalt des Textilunterrichts – also textile Gegenstände und nicht Verfahren. Der textile Gegenstand verändert seine Position in der Unterrichtsabfolge. Er steht nicht wie bisher als Produkt am Ende des Unterrichts. Im neuen Setting steht er am Anfang des Unterrichts, ist Initiator des intrinsisch motivierten Lernens.

⁶ Ich danke Sandra Maas und Wiebke Schlonsok für ihre Recherche und die Informationen über das textile Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen.

⁷ <http://www.schufamachtschule.de/de/themenundprojekte/kinderundkonsum/kinderundkonsum.jsp> (17.09.2011, 18.16)

⁸ Alle Zahlenangaben dieses Abschnitts aus: Bravo Faktor 8 Standardisierte quantitative Erhebung (Aug-Sep 2005; Deutschland); Grundgesamtheit 524 Befragte (18-22 Jahre)

⁹ Vgl. Susanne Gaschke (2011)

Es geht jedoch nicht primär darum, mit einem interessanten Gegenstand eine kurzfristige Anfangs-Aufmerksamkeit zu erzielen. Das entscheidende motivationale Problem ist die Erzeugung einer andauernden Lernbereitschaft. Diese hält über den gesamten Zeitraum der Stoffbearbeitung an. Lerngegenstände müssen daher ebenso über eine *catch*- wie auch eine *hold-Komponente* verfügen. Sie müssen neben der Interessenweckung auch eine kontinuierliche Aufrechterhaltung des Interesses gewähren. Nur so können sie dauerhaft zum Lernen motivieren.

Für die Entwicklung einer motivationalen Disposition spielen 3 Komponenten eine wesentliche Rolle (vgl. Krapp 1998, S. 194):

1. *Das Bedürfnis nach Autonomie*

Lernende wollen – stets bezogen auf ihr jeweiliges Kompetenzniveau – die Ziele und Vorgehensweisen ihres Handelns selbst bestimmen.

Autonomie ist eine Voraussetzung für die Optimierung der Kompetenzerfahrung. Denn die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe wird nur dann als Bestätigung des eigenen Könnens erfahren, wenn sie weitgehend selbstständig gelöst wurde.

- Mitbestimmung bei der Themenfestlegung
- Wahlmöglichkeiten (z. B. Werkstatt-/Stationenlernen, Pflicht-/Wahlangebote)
- Gestaltungs-/Freiräume bieten (weit gefasste Vorgaben)
- individuelle Zielsetzungen (individueller Lehrplan, Wochenplanarbeit,...)
- verändertes Fehlerbewusstsein (Umwege, Abwege, unerwartete Lösung,...)
- Verantwortung übertragen (Experten, Tutoren, Selbstorganisationsprozesse)

2. *Das Bedürfnis nach Kompetenzerleben*

Lernende wollen sich als handlungsfähig erleben, wollen den Anforderungen gewachsen sein und die anstehenden Aufgaben und Probleme aus eigener Kraft bewältigen können.

- Vorkenntnisse und vorhandene handwerklich-manuelle Fertigkeiten checken
- klare und transparente Strukturen (Aufgabe, Zeitraum, Methode, Ziel,...)
- vorbereitete Lernumgebung (Anleitungen, Anschauungsmuster,...)
- optimale Herausforderungen (differenzierte bzw. mäßig schwierige Aufgaben)

3. *Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit*

Die Identifikation mit bestimmten Personen oder Personengruppen (Peergroups) führt dazu, dass Lernende aus dem Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung die Bereitschaft entwickeln, neue Tätigkeits- oder Wissensgebiete zu erschließen. Sie identifizieren sich mit Tätigkeiten, Wertorientierungen und Handlungszielen, die von diesen Peergroups besonders geschätzt werden.

- kooperatives Arbeiten (Design-Teams, Lern-Tandems,...)
- öffentliche Modenschauen, Präsentationen unter Einbezug von Peergroups

Textilunterricht kann nur dann bildungswirksam sein, wenn er die Interessen der Lernenden ernst nimmt. Lerninhalte sind Emotionsträger. Nur Informationen, die emotional berühren, sind langfristig gespeichert und abrufbar. Dies gilt verstärkt für Veränderungen des Verhaltens, der Einstellungen und

Werte. Kompetenzfördernder Textilunterricht basiert auf emotional gehaltvollen und interessanten Unterrichtsgegenständen, die Probleme aufwerfen und lösen, mit denen Kinder und Jugendliche sich identifizieren können.

Baustein 3: Kreativität

Ob Werbung, Kunst, Management oder Verwaltung – allorts ist Kreativität gefragt. *Kreativität* ist das aktuelle Modewort oder »Heilswort«; so bezeichnet Hartmut von Hentig (2000) es in seinem Essay über Kreativität. Der Begriff wird inflationär gebraucht. Zugleich besteht keine Klarheit darüber, was genau er bezeichnet. Und mit der Kompetenzorientierung der Bildung schwappt die Forderung nach Entwicklung *kreativer Kompetenz* in die Schulen. Dort wird sie an die so genannten musisch-kulturellen Fächer herangetragen. Nun liegt es bei den Kunst-, Musik-, Werk- und Textillehrenden, das kreative Potenzial ihrer Schülerinnen und Schüler zu wecken und systematisch auszubilden.

Aber tun sie das nicht schon längst? Bei der Betrachtung aktueller Lehrbücher und Unterrichtsprodukte kommen Zweifel auf. Die Abbildung zeigt Textilarbeiten einer 3. Klasse zum Thema Indianer nach Anleitung aus einem aktuellen Lehrbuch. Die Lernenden sollten unter Verwendung von Schablonen sowie der Techniken Flechten, Weben, Knoten, Kleben und Applizieren ein Indianergesicht gestalten. Kreative Lösungen der Aufgabe sind nicht zu entdecken, statt dessen eine schematische Abarbeitung mit minimalen Variationen. Hier zählen nicht der lustigste Gesichtsausdruck, die verrückteste Flechtfrisur, das krummste Stirnband oder völlig andere, verwegene Gestaltungslösungen. Kann Schule auf diese Weise kreative Kompetenz entwickeln?



Abb. 11 Normiertes Einerlei im Textilunterricht

Was genau ist Kreativität? Gemeinhin wird mit dem Begriff Kreativität Fantasie, Originalität, Einfallsreichtum oder Erfindungsgabe assoziiert. Etymologisch leitet er sich vom lateinischen *creare* ab: etwas *neu schöpfen*, etwas *erfinden*, etwas *erzeugen*. In der Auslegung des Begriffs und des Konzepts ist Kreativität jedoch nur schwer fassbar und bleibt schwammig. Das macht folglich auch die damit an den Textilunterricht gerichteten politischen und pädagogischen Forderungen unscharf. Wer Kreativität einfordert, muss wissen, was Kreativität ist. Und woran man sie erkennt. Und wie man sie erlangt bzw. bei anderen fördert.

Soll Kreativität *Ziel* oder *Mittel* sein? – fragt Hartmut von Hentig (2000, S. 10f). Sollen Kinder und Jugendliche auf ein Leben vorbereitet werden, das aus schöpferischen Akten statt aus notwendigen Funktionen besteht? Oder sollen sie in Form des Mittels eine Alternative zu Abarbeiten und Planerfüllung erlernen? Die Erwartungen, die derzeit an die Kreativität und die von ihr freizusetzenden Kräfte geknüpft werden, sind hoch. Von Hentig (vgl. ebd., S. 11f) hält diese enthusiastischen Erwartungen für falsch. Er stellt fest, dass Kreativität alleingestellt als Ziel keinen Sinn macht und er ist

der Auffassung, dass die Möglichkeiten Kreativität zu mobilisieren beschränkt sind. Er sieht in der Kreativität eher ein »*notwendiges Korrektiv in Gesellschaften, die dazu neigen, alles »durchzurationalisieren«, die die Spontaneität, die Irregularität und damit die Humanität unterdrücken*« (ebd., S. 12).

Dieses Korrektiv hält von Hentig in der schulischen Bildung für notwendig. Seiner Auffassung nach verhindert die Schule die Ausbildung der ganzen Person. In ihrer jetzigen Form fördert sie durch einseitige Beanspruchung der Lernenden die Verkümmern elementarer Erfahrungsmöglichkeiten (vgl. ebd., S. 46). Er begründet seine pädagogischen Forderungen mit der Hirnforschung und der Konzentration des schulischen Lernens auf die linke Hemisphäre. Der linken Hemisphäre werden Funktionen wie logisches Denken, Sprache und analytisches Denken zugeschrieben. Der rechten Musikalität, Kreativität und räumliches Vorstellungsvermögen.

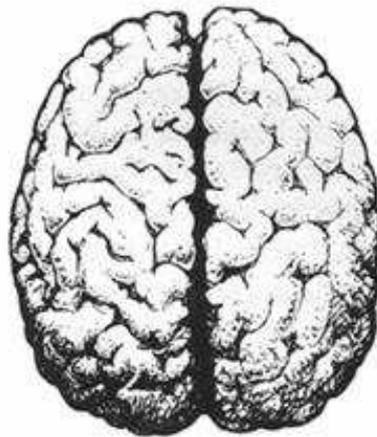
LINKS

Logik
Sprache (Syntax, Grammatik)

Lesen
Schreiben
Rechnen
Zählen

Aufschlüsselung der Umwelt
Digitales Denken
Lineares Denken
Zeitabhängigkeit
Analyse
Intelligenz

Aktivität



RECHTS

Kreativität
Gestaltwahrnehmung
Ganzheitserfassung
Raumempfinden
archaische Sprachformen

Musik
Geruch
Muster

geschlossenes Weltbild
Analoges Denken
Symbolik
Zeitlosigkeit
Holistik
logische Mengen
Intuition

Passivität

Abb. 11 Die Hirn-Hemisphären

Kompetenzfördernder Unterricht sollte beide Hirnhälften ausgewogen beanspruchen. Dazu bedarf es Lernaufgaben, für die es noch keine erwarteten Lösungen gibt. Gleichzeitig müssen diese Aufgaben in der Realität verankert sein, sodass sie beliebige Lösungen ausgeschlossen sind.

Die Erfindung der Nähmaschine ist ein Beispiel für einen kreativen Prozess zwischen realen Erwartungen und ergebnisoffener Problemlösung ist: Elias Howe hatte schon lange und verbissen an der Entwicklung einer Nähmaschine gearbeitet, jedoch ohne Erfolg. Eines Nachts träumte er, dass er vor einer Horde Kannibalen davonrannte. Die kamen ihm so nahe, dass er schon ihre Speerspitzen glitzern sah. Jede Speerspitze war durchbohrt. Die Löcher sahen genauso aus wie die Nadelöhre von Nähmaschinen. In diesem Augenblick wachte Howe aus seinem Traum auf. Er erkannte, was ihm gerade gezeigt worden war: Damit seine Nähmaschine funktionieren konnte, musste er das Nadelöhr vom Ende der Nadel an die Spitze versetzen. Mit der unerwarteten Lösung eines realen Problems war ihm die Erfindung der Nähmaschine gelungen. Ein kreativer Akt.

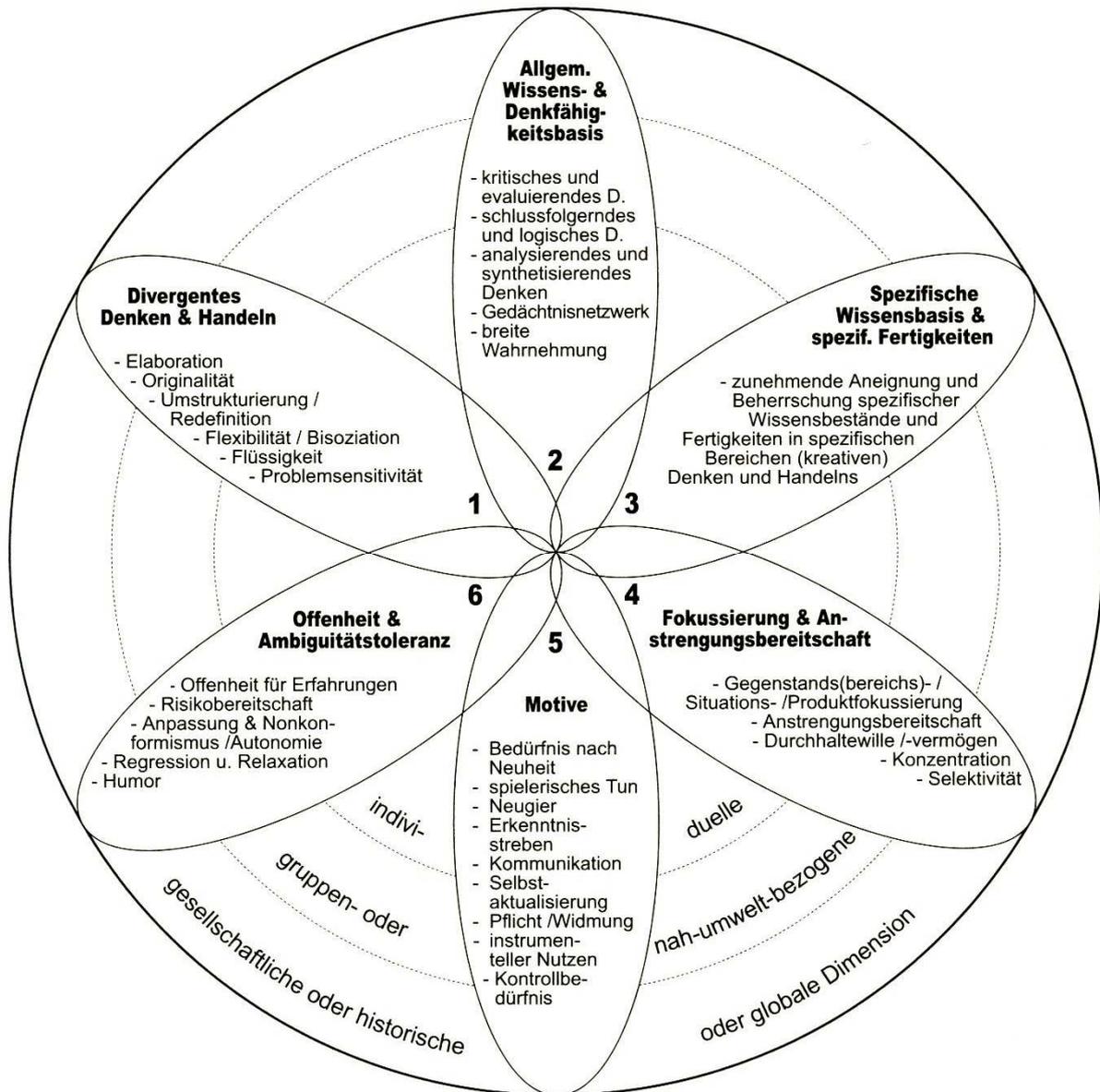


Abb. 12 Kreativitätsmodell (Urban 1992)

In der aktuellen Kreativitätsforschung (vgl. Spiel 2003) existieren unterschiedliche Konzepte. Kreativität wird entweder als Eigenschaft der Person, des Prozesses, des Produkts oder des Umfeldes bzw. der Situation verstanden. Das Modell von Klaus Urban (ebd., S. 131) beschreibt Kreativität als multivariantes Konstrukt von sechs Komponenten der kreativen Person. Der kreative Prozess erfordert nach Urban die Kombination verschiedener Komponenten. Keine der Komponenten bringt isoliert betrachtet Kreativität hervor, erst im Zusammenwirken ermöglichen sie einen kreativen Prozess.

Kreative Unterrichtsprozesse sind demnach keine gefühlsgesteuerten, spontanen, intuitiven Vorgänge im Sinne dessen, was allgemein unter »kreativem Wurf« verstanden wird. Es handelt sich – im Gegenteil – um sehr komplexe Vorgänge, die ein vernetztes Denken und Handeln erfordern. Und genau hier liegt ein Schwachpunkt unseres Bildungssystems. Denn seit PISA wissen wir, dass es Schülerinnen und Schülern an verfahrensmäßigem Wissen und der Fähigkeit zur differenzierten Herangehensweise an komplexe Probleme mangelt. Die Lösung von Alltagsproblemen erfolgt nicht

wie klassisch-didaktisierter Unterricht in linearen Ursache-Wirkungs-Ketten. Dieses Ordnungsprinzip reicht heute bis auf wenige Situationen zur Lebensbewältigung nicht mehr aus. Komplexe Probleme erfordern kreative Lösungen. Sie erfordern neue, ganz eigene Regelsysteme und Vorgehensweisen. Oder sogar das Brechen erlernter Strategien, Regeln und Gesetze.

IKEA ist ein Geschäftsmodellinnovator, der gleich mehrere Regeln des Handels gebrochen hat. Drei Wertschöpfungsstufen (Lagerung/Warenausgabe, Transport und Zusammenbau), die früher Teil der Leistungen des Möbelhandels waren, wurden an den Kunden übertragen. Was wie eine Schlechterstellung des Kunden erscheint, hat für diesen aber Vorteile. Er muss nicht an der Warenausgabe warten, kann sein Möbel sofort mitnehmen und zuhause verwenden. Möbelkauf wird zum Spontankauf. Alle traditionellen Regeln des Handels verhinderten dies.

Das Erlernen von Strategien, Regeln und Gesetzen ist für die Lösung komplexer Probleme hinderlich. Deren Problemlösung ist bedingungsabhängig und bedingungsbedingungsabhängig. Die blinde Anwendung erlernter Methoden führt häufig dazu, dass veränderte Bedingungen gar nicht wahrgenommen werden. Mit den veränderten Bedingungen müssen sich auch die Methoden verändern. Es gilt Schülerinnen und Schüler im Geiste geschmeidig zu machen für die kreative Lösung komplexer Probleme.

In kreativen Unterrichtsprozessen verknüpft sich scheinbar Gegensätzliches zu neuen Ideen: Gefühl und Verstand, Erwartung und Überraschung, Überlegung und Intuition, Disziplin und Nachlässigkeit, Tradition und Innovation, Fokussierung und Weitblick, Systematik und Flexibilität, Spezialisierung und Vielfalt. Textilentwurf, der kreative Kompetenz fördern will, setzt auf innovative, individuelle, andersartige, unkonventionelle und überraschende Lösungen, fördert und würdigt sie.

Projekt 1: Fashion goes Africa

Dieses Projekt wurde 2008-2010 unter der Leitung von Annerose Sczesny-Freudel an der *Fachoberschule für Gestaltung: Kunst, Design und Medien der Wilhelm Wagenfeld Schuler Bremen* durchgeführt. Kooperationspartner war der Oldenburger Verein *Hilfe direkt Oldenburg – Sierra Leone/West-Afrika*. Der Verein fördert Aufbauprojekte in Sierra Leone. Dieses Land versucht nach einem Jahrzehnt blutigen Bürgerkrieges nun seinen Wiederaufbau. Es belegt auf der Liste des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen den letzten Platz.

Zum Aufbau der Textil- und Bekleidungsproduktion in Sierra Leone stellte der Verein 60 mechanische Tret-Nähmaschinen zur Verfügung. Daraus ergab sich die Frage, wie ein entsprechendes Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogramm gestaltet sein könnte. Dieses sollte die regionalen Textilien, also die dort hergestellten Handbatikstoffe einbeziehen. Mit dieser Frage begann die Kooperation mit der Schule.

Baustein 1: Realität

Das Projekt *Fashion goes Africa* ist ein realitätsbezogenes Unterrichtsprojekt. Es basiert auf zwei Schlüsselproblemen unserer Welt: Zum einen Krieg und Wiederaufbau, zum anderen der

Qualifizierung und Beschäftigung von Frauen im Zuge ihrer Emanzipation. Die Probleme entspringen nicht der unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie sind jedoch durch die mediale Berichterstattung Teil ihrer globalen Lebensrealität. Das Projekt zeigt den Lernenden Möglichkeiten auf, selbst zur Lösung von grundlegenden und komplexen Problemen der Welt beizutragen, macht sie handlungsfähig und fördert die Entwicklung entsprechender Kompetenzen. Damit greift es das Interesse von Kindern und Jugendlichen »*Verantwortung übernehmen*« zu wollen auf (Deutsche Shell 2002).

Baustein 2: Interesse

Das Interesse der Jugendlichen an diesem Thema wurde durch die Lehrperson zu Beginn extrinsisch geweckt. Weder die Problematik in Sierra Leone noch die Wiederaufbauarbeit war den Jugendlichen vertraut. Dennoch erfüllt das Projekt die Voraussetzungen zur Entwicklung einer motivationalen Disposition: Die Lernenden standen vor einem ergebnisoffenen Problemlösungsprozess, hatten Freiräume in der Lösungsfindung und übernahmen in Teilbereichen Verantwortung. Sie erlebten sich als kompetent, denn sie bewältigten ein Problem aus eigener Kraft.

Die Aussicht auf eine weitgehend eigenständige Lösung des Problems machte die Schülerinnen und Schüler neugierig. Das Projekt bot ihnen die Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen sowie Ziele und Vorgehensweisen selbst zu bestimmen. Sie erhielten die Möglichkeit, Probleme weitgehend eigenständig zu lösen und sich dabei als handlungsfähig zu erfahren. Dieses Autonomie- und Kompetenzerleben förderte zunehmend ihre Motivation.

Zugleich erlebten sie in den Absprachen mit dem Kooperationspartner eine starke soziale Eingebundenheit ihres Lernhandelns. Das Problem konnte nur im Team gelöst werden. Die Jugendlichen fühlten und dachten sich in die Situation der Frauen in Sierra Leone und deren Möglichkeiten ein. Zudem wurden ihre Lösungsideen von befragten Experten und dem Kooperationspartner beurteilt. Die Jugendlichen standen daher unter dem realen, professionellen Zwang, öffentlich überzeugen zu müssen.

In der ersten Phase des Projekts starteten die Schülerinnen fächerverbindend mit einem Wissenserwerb. Sie informierten sich mit Hilfe von Internet, Literatur und Experten über die Folgen des Bürgerkriegs sowie die politische und wirtschaftliche Situation im Land. Zudem über die Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen, die regionale Textil- und Bekleidungsproduktion sowie Batikstoffe. Auf dieser allgemeinen und spezifischen Wissensbasis begann die gestalterische Arbeit. Die zentralen Fragen waren: Wie kann man Arbeitsplätze für Frauen in Sierra Leone schaffen? Was kann man aus den 2 m breiten Batikstoffen, die für die traditionellen Wickelgewänder produziert werden, herstellen? Wo und wie lassen sich welche Produkte gewinnbringend verkaufen?

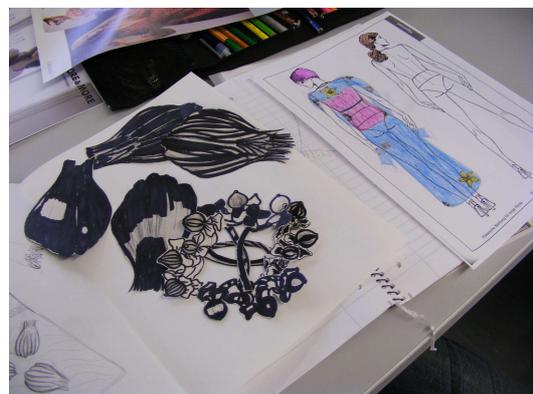


Abb. 13 Modellentwurf und Mustergestaltung

Nach intensiven Gesprächen mit Gisela Bednarek von *Hilfe direkt* und Musa Binda, dem Koordinator vor Ort, festigte sich die Idee. Die Lernenden sollten modische Kleidung aus Batikstoffen für den europäischen Markt designen, um diese dann in Sierra Leone zu produzieren. Das Ziel war somit die Entwicklung einer verkaufsfähigen Symbiose aus europäischem und afrikanischem Design. Die Modelle sollten weitgehend zeitlos sein, um sich dem schnellen Modewandel etwas zu entziehen. Zugleich mussten sie auf den einfachen Nähmaschinen, die nur gerade Nähte ermöglichen, von unerfahrenen Näherinnen zu fertigen sein.

Im Gestaltungsprozess entwickelten die Lernenden ergänzend zu den Batikstoffen eigene Druckmotive. Sie stilisierten afrikanische Pflanzen und Früchte und bedruckten im Siebdruckverfahren unifarbene Stoffe. Diese wurden in den Entwürfen mit den Batikstoffen zu Kleidern, Hosen und Hemden kombiniert. Die Schnitte wurden aus einfachen Fertigschnitten abgewandelt und erprobt. Die Fertigung erfolgte durch die Lernenden. Sie hatten überwiegend keine Nähkenntnisse, ihre Fertigkeiten entsprachen somit denen der zu qualifizierenden afrikanischen Frauen. Unterstützt wurden sie durch eine Schneidermeisterin.



Abb. 14 Realien als Designvorlagen

In der zweiten Projektphase betrieben die Schülerinnen und Schüler Marktforschung. Bremer Designerinnen und Einzelhändler analysierten und beurteilten die Modelle. Angeregt durch die konstruktive Kritik wurde das Spektrum der Kleidungsstücke zugunsten größerer Kombinierbarkeit verändert (Hosen, Röcke, Tops). Das Design wurde in zwei Linien aufgespalten: eine puristische und eine farbenfrohe-gemusterte. Danach wurde das Kollektionskonzept entwickelt und es wurden neue Modelle designt. Parallel dazu arbeitete eine Gruppe an einem Marketingkonzept. Das bezog sowohl den lokalen Bremer Handel als auch eine eigene Internetplattform ein.

Weitere Anregungen sammelten die Schülerinnen und Schüler bei einem Besuch der Ausstellung *WeltGewänder* im Hamburger Museum für Kunst und Gewerbe. Dort wurden die Ergebnisse eines Modedesign-Wettbewerbs der Welthungerhilfe gezeigt. Diese hatte Modestudenten dazu aufgerufen, sich respektvoll mit den Kulturen der Länder des Südens auseinanderzusetzen. Diese designten Modelle, die europäische Schnitt-Traditionen mit Stoffen und Mustern anderer Kulturen vereinen. Im Gegensatz zum Schulprojekt unterwarfen sich die dort gezeigten Entwürfe jedoch keinen realen Sachzwängen.

Die beiden Projektphasen wurden jeweils mit öffentlichen Modenschauen auf verschiedenen kulturellen Veranstaltungen in Bremen abgeschlossen. Damit mussten sich die Schülerinnen und Schüler einer breiten Öffentlichkeit stellen.

Baustein 3: Kreativität

Das zu lösende Problem war ein komplexes, reales Szenario. Dieses war undurchsichtig und für die Lernenden schwer überschaubar. Eine ideale Voraussetzung für das Erlernen kreativen Problemlösens.

Der ergebnisoffene Arbeitsprozess war real verankert und durch konkrete Vorgaben wie Material, Produzierbarkeit, Verkäuflichkeit usw. gerahmt. Innerhalb dieses Rahmens standen den Lernenden alle Möglichkeiten offen. Der Unterricht wies zahlreiche Komponenten des Kreativitätsmodells von Urban (1992) auf. Die Schülerinnen und Schüler nahmen das Aufgabenfeld breit wahr. Sie stellten eigene Fragen, suchten gezielt Informationen, dachten kritisch, analysierend, logisch und schlussfolgernd. Im Verlauf des Projekts eigneten sie sich spezifische Kenntnisse und Fertigkeiten an. Sie zeigten Konzentration und in schwierigen Arbeitssituationen Durchhaltevermögen. Sie waren neugierig, entwickelten innovative und originelle Ideen. Zunehmend distanzieren sie sich mit Blick auf die Zielgruppe von Ihren individuellen Geschmacksvorstellungen und waren offen für Hinweise von Experten. Sie synthetisierten die Ergebnisse, strukturierten sie, redifinierten ihre Ziele und entwickelten neue Designs. *Fashion goes Africa* ist demzufolge ein Projekt, das Realität, Interesse und Kreativität in eindrucksvoller Weise miteinander verknüpft.



Abb. 15, 16 Kleider aus der Kollektion

Projekt 2: GesICHT – Textile Modifikationen

Textilunterricht im Zeitalter industrieller Massenproduktion steckt in einem Dilemma: Stets konkurrieren die Arbeiten der Schülerinnen mit den ›perfekten‹ Dingen, die die Industrie produziert. Mit professionellen Designern und Näherinnen zu wetteifern muss zwangsläufig zu frustrierenden Unterrichtserfahrungen führen. Nicht ohne Grund werden die eigenen Unterrichtsprodukte von Lernenden im Vergleich mit Industrieprodukten als »missraten«, »hässlich« oder »einfach nur Scheiße« bewertet. Sie gelten als unperfekt und – im Fall von Kleidung – als untragbar (vgl. Becker 2003). Dies gilt insbesondere für lernschwache Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf.



Abb. 17 Paddy Hartley | Face Corset

Einen anderen Ansatz verfolgte daher das Projekt *GesICht – textile Modifikationen*. Es wurde 2006/2007 im Rahmen der Lehrerbildung als kooperatives Studien- und Schulprojekt in Zusammenarbeit des Studiengangs *Materielle Kultur: Textil* der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (Christian Becker) mit der Oldenburger *Comeniuschule*, einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen (Sabine Müller-Jentsch / Künna Engelberg), und dem Londoner Künstler Paddy Hartley durchgeführt.

Gezielt wurde einerseits das Gesicht als Ort gestalterischer Praxis und Selbsterfahrung gewählt, der Teil des Körpers, für den es in der Regel keine industriellen Konkurrenzprodukte gibt. Das Gesicht ist in unserer Kultur die nahezu einzige textilfreie Zone des Körpers. Zudem wurde auf traditionelle textile Techniken verzichtet, um die Schülerinnen und Schüler aus dem Material heraus eigene angemessene Verfahren entwickeln zu lassen. Paddy Hartleys zwischen 2002 und 2004 entstandene *Face Corsets* lieferten den Einstiegsimpuls in das Projekt.

Der Körper steht als Ort der Veränderung und ästhetischer Erfahrung im Zentrum vieler aktueller (textil-)künstlerischer Arbeiten. Der Körperhülle – ob Haut oder textile Hülle – kommt in diesen Arbeiten eine besondere Bedeutung zu. Sie dient als Projektionsfläche. Sie macht Verborgenes an der Oberfläche sichtbar, verbindet das Innen mit dem Außen. Dabei kommen ganz unterschiedliche Modifikationspraktiken zum Einsatz. Diese bleiben entweder auf der Oberfläche (Verhüllen, Bemalen), verformen äußerlich (Korsett, Schnüren), gehen in die Haut (Tattooing, Piercing, Branding, Cutting) oder unter die Haut (Implantieren, Diät, Bodybuilding). Zahlreiche Künstlerinnen und Künstler verwenden Praktiken zur Körpermodifikation, die auch in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern gegenwärtig sind. Dies legte die Vermutung nahe, dass sich an der Schnittstelle von Körper und künstlerischem Wirken ein interessantes Handlungsfeld für den Unterricht auf tun könnte.

Baustein 1: Realität

Das Projekt setzte an einem zentralen Problem unserer Zeit an: Der Schönheit und ihren modischen Idealen. Gerade Jugendliche müssen sich hiermit tagtäglich bewusst oder unbewusst auseinandersetzen.

Im Lebensalltag ist das jugendliche Gesicht ein Dilemma: nicht mehr kindlich und noch nicht erwachsen. Und es ist längst nicht immer so makellos schön, wie die Idealgesichter der Models und Popstars. Hinzu kommt, dass das Gesicht als Spiegelbild der Persönlichkeit gilt. Der erste Eindruck zählt. Schönheit und gutes Aussehen sind in der jugendlichen Körperwahrnehmung klar an die Physiognomie gebunden, das Gesicht repräsentiert das Aussehen, in ihm werden Schönheit oder Hässlichkeit hautnah erlebt.

Schönheit ist Macht, stellt Hartmut von Hentig in seinem Essay »Die Wirkung des Schönen« (1985) fest. Sie entscheidet über das Individuum – nicht umgekehrt. Jugendliche, die als mündige Menschen vor Mächten bestehen sollen, sollten sich daher in Bildungsprozessen auch mit der Macht der Schönheit und deren Einfluss auf das eigene Körperbild und Selbstwertgefühl auseinandersetzen.

Die Kunst eröffnet geeignete pädagogische Zugänge, denn sie kann losgelöst von der Alltagskultur und modischen Zwängen – oder im Dialog mit beiden – Gestaltungsfreiräume, Strategien und Materialien bereitstellen, die zum Experimentieren mit dem eigenen Körper auffordern. In der Kunst hat das Gesicht u. a. in Form des Porträts und der Büste eine lange Tradition. Neben der Darstellung des Natürlichen und Schönen ging es immer auch um das Abnorme, Veränderte und Hässliche. In der künstlerisch-ästhetischen Auseinandersetzung mit der Schönheit und dem (eigenen) Aussehen, mit dem Unschönen und Abnormen werden in Lernprozessen Einsichten möglich, die zu einer kritischen Grundhaltung gegenüber modischen Schönheitsidealen führen können.

Das kooperative Projekt begann mit einer Experimentierphase. Studierende erprobten in Kenntnis verschiedener Arbeiten zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler frei mit einer Fülle textiler Materialien. Aufgabe war es, das eigene Gesicht auf verschiedene Weisen zu modifizieren und zu deformieren. Dabei sollten sie sowohl Materialerfahrungen als auch ästhetische Selbsterfahrungen sammeln. Anschließend entwickelten die Studierenden auf der Basis ihrer Erfahrungen ein Unterrichtsprojekt für eine 9. Förderschulklasse der Oldenburger Comeniuschule.



Abb. 18 Studierendensexperimente als Unterrichtsvorbereitung

Das Gesicht hat für Schülerinnen und Schüler dieses Alters im Kontext von Mode, Schönheit und Ästhetik eine besondere Bedeutung. Es erschien daher als große Herausforderung, sie vor diesem Hintergrund zu massiven Veränderungen ihres Äußeren zu motivieren. Denn selbst kleinste äußerliche Veränderungen werden immer auch als intime Eingriffe in das Innere, in die Persönlichkeit empfunden. Hinzu kam, dass dieser Lerngruppe die Gegenwartskunst in ihrer Ästhetik, ihren Intentionen und Praktiken fremd war.

Die textilen Gesichtsmodifikationen bildeten den Abschluss einer Unterrichtseinheit, in der sich die Förderschülerinnen und -schüler im Kontext des Themas *Schönheit* im Kunstunterricht intensiv mit dem Gesicht auseinandersetzten. Sie besuchten Museen, betrachteten Porträts und Büsten; sie zeichneten und malten Selbstporträts und betätigten sich bildhauerisch, indem sie im Kunstmuseum Köpfe aus Ytong gestalteten und ausstellten. Sie bedienten sich hierbei weitgehend klassischer künstlerischer Verfahren.



Abb. 19 Gesichtsmodifikation mit Schülertext

Baustein 2: Interesse

Genau hier setzte das Projekt mit der Interessenbildung an. Die textilen Gesichtsmodifikationen forderten neue künstlerische Praktiken heraus. Zudem überschritten die Lernenden die Schwelle zwischen Künstler und Objekt. Das eigene Gesicht wurde zum Ort ästhetischer Praxis und bildete das temporäre Ergebnis ihres künstlerischen Arbeitsprozesses ab. Das machte die Lernenden neugierig und weckte ihr Interesse.

Sie erlebten sich gleichzeitig in der Rolle des gestaltenden Subjekts wie auch in der des gestalteten Objekts. Sie selbst konnten frei entscheiden, mit welchen Zielen, Materialien und Vorgehensweisen sie gestalterisch vorgehen wollten. Völlig eigenständig, lediglich gecoacht durch die Studierenden und Lehrenden, übernahmen sie den Gestaltungsprozess. Mit Versuch und Irrtum, über Fehler und Umwege gelangten sie zu den selbst definierten Zielen. Vorgegebene Lösungswege gab es nicht.

Keine Anleitungen. Keine Abbildungen

künstlerischer Arbeiten. Die Lernenden nutzten

ausschließlich die eigene Fantasie, um zu ganz individuellen Gestaltungen zu gelangen.

Zugleich waren sie in die Gemeinschaft der Klasse eingebunden, was ihnen im

Experimentieren Sicherheit gab und sie

mutiger machte. Nach und nach wetteiferten

sie intrinsisch motiviert um die ausgefallensten

Gesichtsmodifikationen. Die anfängliche

Furcht, auf Fotografien ihrer veränderten

Gesichter öffentlich ausgestellt zu werden,

verlor sich zunehmend.

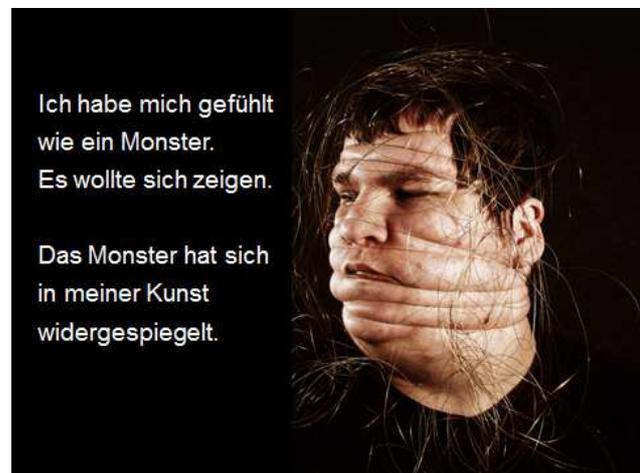


Abb. 20 Gesichtsmodifikation mit Schülertext

An die textilpraktische Phase schloss sich im Deutschunterricht eine sprachlich-reflexive Phase an, in der die Lernenden eigene Texte zu ihren textil modifizierten Gesichtern schrieben. In dieser Reflexion

wurden die erlebten starken Emotionen und Erfahrungen beschrieben. Der Prozess der ästhetischen

Erfahrungen am und mit dem eigenen Körper führte letztlich auch zu der Erkenntnis, dass Kunst

nichts abgehoben Elitäres ist. Sie ist persönlich, lebensnah, spannend, lustig und machbar.

Ausstellungen der Fotografien in der Schule und in der Universität rundeten das Projekt ab.

Interessiert verfolgten die Lernenden die öffentliche Resonanz auf ihre Arbeiten. Nach anfänglicher

Unsicherheit führten sie Besucher gezielt zu ihren eigenen Arbeiten und erläuterten diese stolz.

Baustein 3: Kreativität

Vor dem Hintergrund der alltäglichen Auseinandersetzung mit dem eigenen Aussehen und

Schönheitsidealen haben die Jugendlichen in diesem Projekt ein hohes kreatives Potenzial entwickelt.

Der Gestaltungsort war auf das Gesicht beschränkt, das Ergebnis völlig offen. Mit einer großen Fülle

verschiedenster textiler Materialien standen den Lernenden in diesem definierten Rahmen alle

Lösungswege zur Verfügung.

Spielerisch-experimentell haben sie neugierig das Gesicht als Gestaltungsort, das textile Material und seine Möglichkeiten entdeckt. Sie schufen innovative Ausdrucksformen und kreierten sich selbst neu. Sie nahmen sich selbst und gegenseitig anders wahr. Sie kommunizierten über Gefühle, sprachen Kritiken und Würdigungen aus. Sie konzentrierten sich intensiv auf die Aufgabe, selektierten und verwarfen Ideen. Sie strengten sich miteinander konkurrierend an und zeigten z. T. unter Schmerzen eisernen Durchhaltewillen. Aus den Materialien entwickelten sie eigenständig Gestaltungstechniken und verfeinerten diese nach und nach. Sie waren offen für neue Erfahrungen, risikobereit, tasteten sich mit Humor voran und wurden zunehmend nonkonformistischer.

In den abschließenden Texten reflektierten sie ihr Handeln und die Handlungsprodukte selbstkritisch. Und sie zogen logische oder originelle Schlussfolgerungen. Die Verschriftlichung sorgte im Sinne Heinrich von Kleists für eine Verfestigung der Gedanken, förderte die Bildung von Strukturen (*Heinrich von Kleist: Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden*).

Das Projekt *GesICHT – textile Modifikationen* griff mit künstlerisch-ästhetischen Mitteln in die gewohnten, alltäglichen Prozesse und ihre Spielregeln ein. Es nutzte das körperliche Materialexperiment für eine Entdeckungsreise zu ungewohnten Spiegelbildern. Sein und Schein vermischten sich in der Gesichtsgestaltung. Fantasiegestalten entstanden, physische und psychische Grenzen wurden erfahren. Mit dem Überschreiten gewohnter Grenzen eröffnete die künstlerisch-körperliche Selbsterfahrung neue Perspektiven auf das eigene Gesicht, auf das eigene Ich und veränderte die Selbstwahrnehmung. Das Projekt forderte zum Nachdenken über »schöne« und »hässliche« Körper, über vertraute und fremde Körperbilder, über wissenschaftliche und subjektive Theorien von »Schönheit« und »Mode« heraus.

Projekt 3: EduWear – Ein Baukasten für intelligente Mode und tragbare EDV

EduWear war ein von der EU gefördertes Programm. Es vermittelte Kindern und Jugendlichen technisches Denken und Handeln über den Weg der Mode. Den Rahmen bildeten formale wie informelle Lernsituationen, also schulische Projekttagge ebenso wie Ferienworkshops unterschiedlicher Dauer. Dort lernten sie ganz normale Kleidungsstücke mit Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu verbinden und entwickelten Smart Fashion.

Das Wissen über die IKT und die Fähigkeit, mit diesen Technologien kompetent und sicher umzugehen sowie möglicherweise deren Entwicklung aktiv mitzugestalten, bilden Kernkompetenzen für eine gesellschaftliche Teilhabe in der Informationsgesellschaft. In den Schulen hemmen strukturelle Hürden und die hohen Kosten für IKT-Lehrmittel die Entwicklung solcher Kompetenzen. Das Ziel des Projekts EduWear war, durch einen sowohl im Bildungsbereich als auch im Bereich der IKT-Entwicklung beheimateten Ansatz zu einem Abbau der hemmenden Faktoren beizutragen.

Für das Projekt entwickelte ein Team der Universität Bremen unter der Leitung von Prof. Dr. Heidi Schelhowe (Technologiezentrum Informatik) einen preiswerten Lehrbausatz für trag- und greifbare

Schnittstellen. Sein Schwerpunkt liegt insbesondere im Bereich intelligenter Textilien. Diese neu entwickelten Schnittstellen bieten Möglichkeiten für haptische, taktile und ästhetische Erfahrungen, sodass damit eine größere Bandbreite von Lerntypen erreicht werden kann. Eines der Hauptziele des Projekts war die Förderung der Erfahrung, dass die eigene Umgebung gestaltet und beeinflusst werden kann – und die Eröffnung von neuen Möglichkeiten, wie dies geschehen kann.

Basis des Projekts bildete der Konstruktions-Baukasten (Construction-Kit), in dem u. a. Hauptplatine, Software, USB-Kabel, Batterien, Steckverbindungen, LEDs, Mikrocontroller, Temperatur-, Licht- und Dehnungssensoren, Touchscreens, Universalmessgeräte, Vibrationsmotoren, Summer, leitfähige Garne, Stoffe und Tapes, Textilien, Schaumstoff, Metall- und Stoffscheren, Nadeln und Nähgarne sowie ein Handbuch enthalten waren.



Abb. 21 Alltagskleidung wird »schlau« gemacht

EduWear verband als Schulprojekt den Textilunterricht mit dem Sach-, Physik- und/oder Informatikunterricht. Zum Projekt brachten die Kinder und Jugendlichen eigene Kleidungsstücke mit. In einer Fantasiephase entwickelten sie ihre Zukunftsvisionen intelligenter Kleidung: Jacken massieren den Nacken, T-Shirts leuchten im Dunkeln, Stirnbänder mit eingebautem Ventilator sorgen für Frischluft, Taschen lösen bei Diebstahl Alarm aus – den Fantasien sind keine Grenzen gesetzt. Nach einer Einführung in die technischen Grundlagen begannen sie ihre individuellen Ideen zu realisieren. Konventionelle Kleidungsstücke und Accessoires wurden mit technischen Komponenten in Verbindung gebracht. Jacken wurden mit Mikrocontrollern versehen, die die gewünschten technischen Funktionen steuern. Stromverbindungen entstanden durch leitfähige Garne oder Stoffe. An einem PC wurden die Controller mittels einer einfachen Software von den Kindern und Jugendlichen selbst und nach eigenen Vorstellungen programmiert. Den Abschluss bildete eine gemeinsame Präsentation der smarten Modelle vor der Klasse, den Eltern oder schulöffentlich in der Aula.

Baustein 1: Realität

EduWear bot vor allem Mädchen einen Soft-Einstieg in die Informations- und Kommunikationstechnologien. Es arbeitete gegen das gesellschaftliche Problem, dass Mädchen sozialisationsbedingt oft technikscheu sind. In der Folge mangelt es an Frauen in den MINT-Berufen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Bereits junge Mädchen werden in klassisch weibliche Rollenbilder hinein erzogen. Später machen daher die meisten Mädchen bei ihrer Berufswahl einen Bogen um MINT-Berufe. Sie fühlen sich in so genannten "männlichen" Berufen fehl am Platze, da sie fürchten, den sozialen Erwartungen nicht gerecht zu werden.

EduWear setzte daher in einem Interessenbereich junger Mädchen an. Über die Mode knüpfte das Projekt an deren Alltagswelt und Interessen an. Die Aussicht darauf, ein Kleidungsstück aus ihrem eigenen Kleiderschrank in intelligente Mode zu verwandeln, machte sie neugierig und motivierte. Durch die Entwicklung einer eigenen schlaun Klamotte in einem konstruktionistischen Lernprozess,

also das Konstruieren eines persönlich bedeutsamen externen Objekts, wurde Interesse geweckt. Das motivierte sie, in der Realisierungsphase auch Denkfehler und technische Pannen durchzustehen.

Baustein 2: Interesse

Die Mädchen waren von der Idee, eine schlaue Klamotte zu entwickeln, schnell begeistert. Die Scheu vor der Technik legte sich schnell nach einer kurzen Einführung. Schnell gewannen sie das Selbstvertrauen, die selbst gestellte Aufgabe eigenständig lösen zu können. Sie erlebten sich als kompetent in der Problemlösung. Miriam resümierte stolz: *»Ich hätte am Anfang aber auch nicht geglaubt, dass man innerhalb von vier Tagen 'ne ganze Bluse intelligent machen kann. Oder dass man es überhaupt schafft, es so anzuschließen. Also das fand ich schon, wow«* (ebd. S. 19).

Interessanterweise wurde die Auseinandersetzung mit der neuen Technologie von den Lernenden höher als die textile Handarbeit bewertet. Daher stellte Laura fest: *»Nur so was annähen, da hat man zwar schon was gelernt, aber das Programmieren, da lernt man ja noch mehr«* (Kümmel 2008, S. 18). Laura bemerkte zudem an, dass sie ihr intelligentes Kleidungsstück sogar anziehen würde, *»weil ich stolz darauf bin, dass ich so was überhaupt hingekriegt hab'«* (ebd. S. 35).



Abb. 22 Handschuhe werden leitfähig gemacht

Die öffentliche Anerkennung ihrer Leistungen, die die Lernenden durch die Präsentation erfahren haben, führte dazu, dass eine Gruppe von Kindern und Jugendlichen die Bereitschaft entwickelte, tiefer in dieses neue und wenig vertraute Tätigkeits- oder Wissensgebiet vorzudringen. Sie treffen sich inzwischen regelmäßig in der Bremer Universität und entwickeln dort neue Ideen sowie technische Verfeinerungen.

Baustein 3: Kreativität

In diesem Projekt wird den Mädchen kreatives Denken und Handeln abverlangt. Sie stehen vor einem zunächst unüberschaubaren technischen Problem. Ihre Kleidungsvisionen sollten im Lebensalltag ganz konkrete, intelligente Funktionen erfüllen. Sie mussten eine konkrete Verwendungsperspektive aufweisen. Damit gab es ein definiertes und in der Realität verankertes Ziel. Der Weg dorthin war ergebnisoffen und je nach Idee völlig individuell.



Abb. 23 Technische Prüfung

Ihre völlig freien Fantasien mussten in Form gebracht, modisch designt, mit den technischen Möglichkeiten verbunden und realisiert werden. Eine Rahmung erfuhr dieser Kreativitätsraum durch die vorhandene Kleidung, die begrenzten technologischen Möglichkeiten des Baukastens und die individuellen handwerklichen Fertigkeiten. So musste Laura ihre Idee verwerfen: »*Erst wollte ich Socken mit Rädern drunter machen, aber das geht nicht [...] weil die Motoren nicht so viel Kraft haben, dass die mich transportieren können*« (ebd. S. 12).

Auf diese Weise erlebten sie auf sehr praktische Weise, dass sie ihre künftige Lebenswelt selbst mitgestalten können.

In dieser Form des Kompetenzerwerbs und der Vorbereitung auf die Zukunft eröffnen sich neue Handlungsräume. Bildungsverantwortliche werden darüber nachdenken müssen, ob die Welt langfristig noch mit traditionellem Textilen Gestalten zu erklären und retten ist, oder ob ganz andere textil-kulturelle Lernbereiche abzustecken sind. Textile Bildungsprojekte wie EduWear, GesICHT und Fashion goes Africa, die im 21. Jahrhundert klar auf den Fortschritt setzen, regen dazu an, den Blick auf die reale Welt zu richten, die Interessen der Lernenden einzubinden und neue zu wecken sowie verstärkt auf das Individuelle, Unvertraute und Überraschende zu setzen.

Quellennachweise

Textquellen

Bollenhagen, Britta (2007): *Geschickt eingefädelt: Textiles Gestalten in der Grundschule*. Donauwörth: Auer

Cropley, Arthur (2000): *Defining an Measuring Creativity: Are Creativity Tests Worth Using?*. In: *Roeper Review* 23 (2), S. 72-79, zit. nach: Spiel (2003, S. 122)

Deutsche Shell (Hg.) (2002): *Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus* (14. Shell-Studie). Frankfurt am Main: Fischer (bearb., konzip., koordiniert von Klaus Hurrelmann und Mathias Albert)

Eco, Umberto (1989): *Das Lendendenken: Folgeerscheinung oder bedachtsamer Umgang mit Blue Jeans*. *Frankfurter Rundschau*, 14.09.1989, S. 232

Edlinger, Heidrun / Hascher, Tina (2008): *Von der Stimmung- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zur Wirkung von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten*. *Unterrichtswissenschaft*, 36, S. 55-70

Elsner, Helga / Zeyher-Plötz, Eve-Marie (2003): *Textil-Themenbuch: Tipps und Ideen für Schule und Freizeit*. Dietzenbach: ALS

Fanio, Ulrike / von der Heyde, Hiltrud / Imhof, Ursel / Kammeyer, Marlene / Michel, Christine / Scheunemann, Inga (2006): *Textiles Gestalten: Unterrichtseinheiten mit Kopiervorlagen für die 5./6. Klasse*. Horneburg: Persen

Gaschke, Susanne (2011): *Die Verkürzung der Kindheit*. In *Z.: Die Zeit*, Nr. 37, 08.09.2011, S. 47

Grüner, Gustav / Georg, Walter / Kahl, Otto (1982): *Kleines berufspädagogisches Lexikon*. Bielefeld: W. Bertelsmann

Hasselberg, Sven (2008): *Dein T-Shirt spricht mit dir*. In *Z.: Focus-Schule*, 04/2008, S. 40

Hentig, Hartmut von (1985): *Die Wirkung des Schönen*. In: *Ders.: Ergötzen, Belehren, Befreien: Schriften zur Ästhetischen Erziehung*. München; Wien: Fischer (Erstauf. 1966)

Hentig, Hartmut von (2000): *Kreativität: Hohe Erwartungen an eine schwachen Begriff*. Weinheim, Basel: Beltz

Herbart, Johann Friedrich (1806): *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer

Holling, Andreas (2008): *„Smart fashion“ für kleine Couturiers*. In *Z.: Bremer Anzeiger*, 2. April 2008

- Kaminski, Hans et.al. (Hg.) (2003): Praxis – Wirtschaft, Technik, Haushalt/Soziales: Sachsen 7. Schuljahr (Schülerbuch). Braunschweig: Westermann
- Krapp, Andreas (1998): Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. In Z.: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44, S. 185-201
- Krebs, Doris (2003): Textilgestaltung: Staubfänger – nein dankel Kempen: BVK (2. Aufl.)
- Kümmel, Anja (2008): EduWear Evaluation Report. Bremen: Universität Bremen
- Mentges, Gabriele (2006): Für eine Kulturanthropologie des Textilen. In: Dies. (Hg.): Kulturanthropologie des Textilen. Berlin: Ebersbach
- Richter, Marianne (1999): Textilarbeit/Werken. Donauwörth: Auer (2. Aufl.)
- Richter, Marianne (2001): Werken / Textiles Gestalten: Neue Anregungen für die Grund- und Hauptschule. Donauwörth: Auer
- Rösinger, Christiane (2008): Das schöne Leben. Frankfurt am Main: Fischer
- Schlieper, Cornelia (2000): Textilarbeit Schritt für Schritt. Hamburg: Handwerk und Technik (2. Aufl.)
- Spiel, Christiane (2003): Über das Erkennen von Kreativität. In: Berka, Walter et. al. (Hg.): Woher kommt das Neue: Kreativität in Wissenschaft und Kunst. Wien: Böhlau, S. 117-147
- Urban, Klaus (1992): Recent trends in creativity research and theory. In:Hany, Ernst A. / Heller, Kurt A. (Hg.): Competence and responsibility. Göttingen, S. 136-146, zit. nach: Spiel (2003, S. 131)
- Winkel, Rainer (1993): Moment mall: 20 pädagogische Miniaturen. Hohengehren: Schneider Verlag
- Wollstein-Spatz, Marianne (1999): Werken / Textiles Gestalten: Technik, Ideen, Material: Jahrgangsstufe 6. Hamburg: Handwerk & Technik
- Wollstein-Spatz, Marianne (2000): Werken / Textiles Gestalten: Werken / Textiles Gestalten: Technik, Ideen, Material: Jahrgangsstufe 5. Hamburg: Handwerk & Technik (2. Aufl.).

Internetquellen

- EduWear:
<http://dimeb.informatik.uni-bremen.de/content/view/217/167/> (Zugriff 22.10.2008, 18.09)

Filme

- Bausch, Susanne (2005): Setzen, Sechs! Schulgeschichten aus Deutschland (3. Teil), D 2005, SWR, dreiteiliger Dokumentarfilm

Unveröffentlichte Studien

- Becker, Christian (2003): Was mach' ich mit den Jungs? Querschnittstudie zu den Interessen von 171 Jungen und 173 Mädchen im Textilunterricht (Okt 2003); Grundgesamtheit 344 Befragte (Schüler 8-14 Jahre, Niedersachsen)
 Fragebogen: http://www.uni-oldenburg.de/textil/download/Jungen_Maedchen_Textilunterricht.pdf
- Becker, Christian (2005/2006): Textilunterricht heute: Vorstellungen, Erwartungen, Vorurteile. Querschnittstudie (Dez 2005/Jan 2006, Deutschland); Grundgesamtheit 44 Befragte (25-70 Jahre); Methodentriangulation (qualitatives Leitfaden-Interview / quantitativer Fragebogen) und Datentriangulation (Textil-Lehrer / Textil-Experten)

Bildquellen

- Abb. 12: Urban, Klaus (1992): Recent trends in creativity research and theory. In:Hany, Ernst A. / Heller, Kurt A. (Hg.): Competence and responsibility. Göttingen, S. 62, zit. nach: Spiel (2003, S. 131)
- Abb. 13, 14, 15, 16: Annerose Sczesny-Freudel
- Abb. 17: Paddy Hartley
- Abb. 21, 22, 23: EduWear, Anja Osterloh

Abb. 10: Grafik Christian Becker

Abb. 11, 18, 19, 20: Archiv Christian Becker

Abb. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12: Internet

Kontaktadressen

EduWear | Prof. Dr. Heidi Schelhowe

Universität Bremen | Fachbereich 3 | Informatik AG dimeb – Digitale Medien in der Bildung

Bibliothekstr. 1 | D – 28334 Bremen

Fon +49-(0)421-218-64370 | Fax +49-(0)421-218-4269 | eMail: schelhow@informatik.uni-bremen.de

Fashion goes Africa | Annerose Sczesny-Freudel

Wilhelm Wagenfeld Schule | Fachoberschule für Gestaltung: Kunst, Design und Medien

Delfter Str. 16 | D – 28259 Bremen

Fon +49-(0)421-361-59452 (Abt. Textil/Bekleidung) | sczesny-freudel@web.de

Comeniusschule – Förderschule Schwerpunkt Lernen | Sabine Müller-Jentsch

Hauptstr. 114 | D – 26131 Oldenburg

Fon +49-(0)441-507148 | Fax +49(0)441-5050695 | Comeniusschule-Oldenburg@web.de

Christian Becker

Wilhelm Wagenfeld Schule | Fachoberschule für Gestaltung: Kunst, Design und Medien

Delfter Str. 16 | D – 28259 Bremen

Fon +49-(0)421-361-59452 (Abt. Textil/Bekleidung) | christian.becker@uni-oldenburg.de

Vortrag im Rahmen einer LehrerInnenfortbildung der arge Wien | Österreich | 10/2011