

Ich gestalte, ich lerne: Durch Visualisierungsgeleitetes Lehren und Lernen zu nachhaltigem Lernerfolg

Jure Purgaj, Sabine Albert

Abstract Deutsch

Im Designbereich wird in den Lehrplänen der Universitäten Europas und der berufsbildenden Schulen das Einbinden von Forschungsergebnissen angestrebt. Daher wird in diesem Beitrag der Forschungsfrage nachgegangen, wie eine nachhaltige Transformation von wissenschaftlichen Erkenntnissen in die Praxis der Modedesign Ausbildung gefördert werden kann. Befunde einer empirischen Untersuchung mit Expert*innen aus sechs europäischen Ländern zeigen die Notwendigkeit, *fashion studies* visuell aufzubereiten, um nachhaltiges Lernen zu fördern. Auf Basis dieser Befunde wird die Methode des *Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens* entwickelt und in das Forschungsgeleitete Lehren integriert, wodurch ein neues fachdidaktisches Konzept entsteht.

Schlüsselwörter

Fachdidaktik, Modedesign, Visualisierungsgeleitetes Lehren und Lernen, Nachhaltiges Lernen, Berufsbildung.

Abstract English

In the design field, the curricula of Europe's universities and vocational schools aim to incorporate more research findings. This paper, therefore, explores the research question of how a sustainable transformation of scientific knowledge can be promoted in the practice of fashion design education. Results of an empirical study with experts from six European countries show the necessity to visually process fashion studies to promote sustainable learning. Based on these findings, the method of visualization-guided teaching and learning is developed and integrated into research-guided teaching, resulting in a new subject didactic concept.

Keywords

Subject Didactics, Fashion Design, Visualization-guided teaching and learning, Sustainable Learning, Vocational Education.

Zum Autor / Zur Autorin

Jure Purgaj, Mag. Dr.; Mitarbeiter am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkoordinator des Masterstudiums Modemanagement im Fachbereich Mode und Design
Kontakt: jure.purgaj@phwien.ac.at

Sabine Albert, Mag.^a Dr.ⁱⁿ; Mitarbeiterin am Institut für Berufsbildung (IBB) an der Pädagogischen Hochschule Wien; Studienkoordinatorin des Masterstudiums mit den Schwerpunkten Medienpädagogik, Personal- und Sozialkompetenz, Qualitäts- und Prozessmanagement
Kontakt: sabine.albert@phwien.ac.at

1 Einleitung

Die sozialwissenschaftliche und naturwissenschaftliche Forschung im Bereich der Mode hat eine Fülle von wissenschaftlichen Erkenntnissen hervorgebracht. Das verdeutlicht die Notwendigkeit, sich im Designbereich mit *fashion studies* (Studien der Mode) auseinander zu setzen und begründet den anhaltenden Diskurs über die Einbindung von Forschungsergebnissen in die Lehrpläne der Universitäten in Europa (vgl. Skjold 2008, S. 29). Dieses Bestreben sollte sich auch in den Lehrplänen der entsprechenden berufsbildenden Schulen widerspiegeln, da diese Institutionen den ersten und dadurch prägendsten Eindruck von innovativen Neuerungen ermöglichen und fördern. Bei einem Blick auf die Curricula von europäischen Universitäten, die Studierende im Bereich Bekleidungs-, Textil-, oder Modedesign ausbilden, wird deutlich, dass das Fach *fashion studies* nur fallweise angeboten wird. Wenn Lehrveranstaltungen gefunden werden, die zu dem Gebiet der *fashion studies* gezählt werden könnten, handelt es sich vor allem um Design- und/oder Kostümgeschichte. Auch die Analyse der Lehrpläne an berufsbildenden Schulen ergibt ähnliche Resultate. Das System der Mode muss sich ändern, um den Herausforderungen der globalisierten Welt entgegenzukommen. Deswegen ist es notwendig, in der Ausbildung sowohl von Modedesigner*innen auf der universitären Ebene als

auch in berufsbildenden Modeschulen Veränderungen zu fördern, um auf diese Herausforderungen reagieren zu können. Dieser Beitrag richtet sich demnach an Lehrende, die einerseits an tertiären Bildungseinrichtungen und andererseits an berufsbildenden Schulen tätig sind. Die Einbindung von Fächern in die Curricula, in denen es beispielsweise um Nachhaltigkeit geht, ist wünschenswert, aber ohne eine didaktische Aufbereitung von Inhalten wird das Potenzial möglicherweise nicht vollständig genutzt. In diesem Zusammenhang wurde festgestellt, dass sich Designlehrende eher als coachende Personen verstehen, die sich bei ihrem Tun auf ihre Erfahrungen und Fähigkeiten verlassen und daher keine professionell didaktische Herangehensweise verfolgen (vgl. Purgaj & Albert 2020, S. 115). Folglich wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie eine nachhaltigere Transformation von Wissenschaft in die Praxis in der (Mode-)Design-Ausbildung gefördert werden kann. Für die Beantwortung dieser forschungsleitenden Frage, wird zunächst nachhaltiges Lernen expliziert und das *Forschende Lernen*¹ als nachhaltiges didaktisches Konzept fokussiert. Ergänzend dazu werden empirische Resultate einer vom Autor und der Autorin durchgeführten Studie über die Einbindung von *fashion studies* in der Ausbildung von Modedesigner*innen und das Expert*innenverständnis über Forschung in Modedesign an tertiären Bildungseinrichtungen in sechs europäischen Ländern herangezogen. Diese zeigen, dass in Mode und Design Forschungsergebnisse aufgrund ihrer Komplexität oft nicht für den Unterricht verwendet werden, da die bevorzugte Darstellung der Resultate und Daten die visuelle Form ist. Die theoriegenerierenden Expert*inneninterviews und deren Auswertung erfolgten nach Meuser und Nagel (2005), wobei im Wesentlichen auf die kommunikative Erschließung und analytische Rekonstruktion der subjektiven Dimension des Expert*innenwissens gezielt wird. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird vom Autor und der Autorin als fachdidaktische Herangehensweise die Methode des *Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens* (in Folge als VLL bezeichnet) vorgeschlagen, die der Forderung nach Visualisierung von Forschungsergebnissen nachkommt und die es ermöglicht, *fashion studies* in den Entwurfsprozess, unabhängig von der Bildungseinrichtung, ein-

¹ Da Lehren und Lernen zwar in Wechselwirkung zueinanderstehen, es sich dabei dennoch um zwei unterschiedliche Intentionen und Prozesse handelt, wird in diesem Beitrag zunächst *Forschendes Lernen* von *Forschungsgeleiteter Lehre* unterschieden, um die Begriffe danach in das *Visualisierungsgeleitete Lehren und Lernen* zusammen zu führen.

zubinden. Dadurch können wissenschaftliche Erkenntnisse als Brückenbauer zwischen Theorie und Praxis im Rahmen des Designstudios² genutzt werden.

2 Nachhaltigkeit durch Forschendes Lernen

Bei Betrachtung der Entwicklung der universitären Lehre ließen in früheren Zeiten Lehrende als *Meister*in* ihres Faches Student*innen an den von ihnen betriebenen Wissenschaften teilhaben. Somit war die Lehre integrierter Teil der wissenschaftlichen Arbeit. In diesem Zusammenhang erinnert Joachim Ludwig (vgl. 2011, S. 8) an Wilhelm von Humboldt, der darauf hinweist, dass es eine wesentliche Aufgabe von Universitätsprofessorinnen und -professoren ist, die Forschungstätigkeiten der Student*innen anzuleiten und sie darin zu unterstützen. Vor allem aufgrund der Vielzahl an Theorien, bedingt durch die moderne Wissensgesellschaft, der großen Studierendenzahlen und der wenigen zur Verfügung stehenden Zeit, wird die Einheit von Forschung und Lehre an Universitäten immer wichtiger, wenn nachhaltiges Lernen angestrebt wird. Demgemäß setzt sich Ludwig weiter dafür ein, dass der Weg wegführen müsse von Präsentationsleistungen der Lehrenden, die Wissen in kleine, für Studierende sinnlose Häppchen aufteilen, hin zur didaktischen Transformation von Forschen und Lernen in *Forschendes Lernen*. Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens erfüllt die Anforderungen an nachhaltiges Lernen. Entsprechend der Definition von Franz Weinert (vgl. 2002, S. 27 f.), dass es bei nachhaltigem Lernen um mehr als die reine Wissensaufnahme geht, nämlich die Fähigkeit, das Wissen zur Problemlösung in variablen Situationen anwenden zu können, werden für die Gestaltung der Lehre vorwiegend Lehr- und Lernformen empfohlen, die von Studierenden ein hohes Maß an Eigenständigkeit erfordern (vgl. Reiber 2006). Bei näherer Betrachtung des Prozesses des Forschenden Lernens werden Aufgaben sichtbar, in denen Studierende selbst handeln müssen, wie beispielsweise das Finden und Definieren von Problemen, das Formulieren von Hypothesen, das Recherchieren, das Planen, Durchführen und Auswerten von Untersuchungsdesigns, das Darstellen von Ergebnissen, das Interpretieren, Diskutieren und Präsentieren und damit auch die Kooperation und Kommunikation mit weiteren Personen. Des Weiteren werden

² Mit dem Wort *Designstudio* werden in der Designausbildung eine Vermittlungsmethode und ein Ort beschrieben, in dem die Lernenden Objekte gestalten und Aufgaben im Bereich des Designs lösen.

Arbeit und Zeit gemanagt, Entscheidungen getroffen und schließlich müssen auch Frustration und Kritik ausgehalten werden (vgl. Huber 2009, S. 12). So steht am „Ende eines Lernprozesses nicht nur ‚träges Wissen‘, [...] das schnell wieder verblasst, sondern ein lebendiges Können, das aktiv in neuen Situationen eingesetzt oder flexibel abgewandelt werden kann“ (Huber 2009, S. 12 f.). Dieses so genannte *Deep Learning* wird durch den bildungspolitischen Auftrag der Agenda 2030 nach Nachhaltigkeit in der Lehre notwendig und längst überfällig, da nur so Veränderung und Fortschritt möglich sind. Denn genau diese Kernkompetenzen, vor allem der Umgang mit dem Unbestimmten, werden in hoch qualifizierten Berufen gebraucht (vgl. Huber 2009, S. 12).

Differenzfähigkeiten kommen noch dazu. Das didaktische Konzept des Forschenden Lernens und der Selbsttätigkeit sowie die kooperativen Arbeitsformen, die vielfältigen Vorkenntnisse und Fähigkeiten von Studierenden im tertiären Bildungsbereich und auch von Schüler*innen an berufsbildenden Schulen finden Berücksichtigung und werden so der ansteigenden Heterogenität gerecht. Zudem spielt das Erleben von Forschendem Lernen an Universitäten eine wegweisende Rolle, um die Lehramtsstudierenden dazu zu befähigen, ihre Erfahrungen mit den Schüler*innen teilen zu können.

Wissenschaft, die selbst betrieben wird, Neugier und Staunen sind untrennbar mit Bildung verbunden und sollten daher an tertiären Bildungseinrichtungen und an berufsbildenden Schulen selbstverständlich sein. Ebenso betont Brigitte Kossek (vgl. 2009, S. 2) die Einheit von Forschung und Lehre als Kernziel, denn erst durch den Diskurs zwischen Studierenden und Lehrenden werden Theorien und Methoden kritisch hinterfragt, wodurch es zu einem Weiterentwicklungsprozess kommen kann (vgl. ebd., S. 2). Ähnlich plädiert Dieter Euler (vgl. 2005, S. 253–254) für die Aneignung und weniger das Anhäufen von Wissen und sieht Universitäten als einen Ort zur Entwicklung und Diskussion von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Methoden. Er begründet die Einheit von Forschung und Lehre dadurch, dass Wissenschaft ein kontinuierlicher Prozess der Erkenntnisgewinnung und niemals abgeschlossen ist. Aus der Forschung wird die Lehre gespeist und wissenschaftliches Denken wird durch die Teilhabe an Forschung erlernt. In diesem Sinne integriert Johannes Wildt (vgl. 2009, S. 5 f.) einen Lernzyklus in einen typischen Forschungszyklus. Dieser beginnt mit der konkreten Erfahrung bzw. der vorfindlichen Praxis, aus der heraus es als Folge von Beobachtung und Reflexion, aufgrund von Irritation, Widersprüchen, Problemen oder Unsicherheiten zur

Entdeckung von Themen und Interessen kommt sowie Fragestellungen und Hypothesen entwickelt werden. Entwickelte Untersuchungskonzepte werden in neuen Situationen getestet bzw. analog dazu Entwürfe von Forschungsdesigns auch praktisch durchgeführt, ausgewertet und interpretiert, was dem Experimentieren und der Gewinnung neuer Erfahrungen entspricht. Diese münden in der Vermittlung und Anwendung wiederum in die Vorerfahrung ein und daraus können dann wieder synchrone Lern- und Forschungszyklen entstehen. Schritte im Forschungszyklus und im individuellen Lernprozess werden so verknüpft, dass der Erwerb forschungsrelevanter Kompetenzen und der Aufbau von bedeutsamen Fähigkeiten im Erkenntnisgewinnungsprozess einhergehen. Forschendes Lernen entsteht letztendlich durch das Zusammenführen von Forschen und Lernen durch eine didaktische Transformation, indem entsprechende Lernarrangements bereitgestellt werden (vgl. ebd.).

2.1 Forschungsgeleitete Lehre

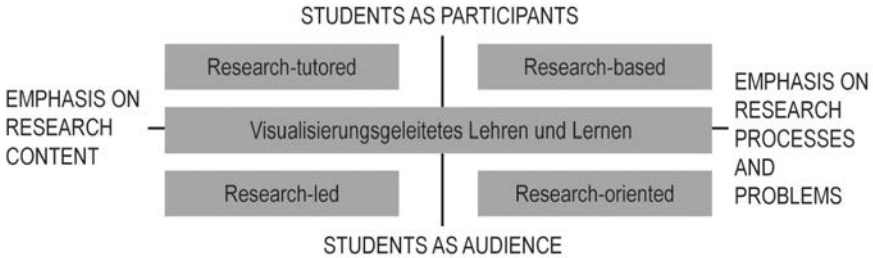
Zum einen ist dieser Beitrag auf den Erwerb von Forschungskompetenzen von Lernenden fokussiert, zum anderen bedarf es eines Blickes darauf, wie Forschungskompetenzen gelehrt werden, er soll also auf die Didaktik, im speziellen die Fachdidaktik im Bereich Mode und Design abzielen. Folglich wird auf das Modell von Healey & Jenkins (vgl. 2009, S. 5) Bezug genommen. Dabei geht es zunächst einmal in der *Forschungsvermittelnden Lehre (Research-tutored)* um die Vermittlung und das Kennenlernen von Forschungsergebnissen, wobei der Lehrplan von den Forschungsinteressen der Lehrenden dominiert wird. Weiterführend werden in der *Forschungsbegleitenden Lehre (Research-led)* wissenschaftliche Aufsätze, Seminararbeiten oder Präsentationen von Studierenden unterstützt und durch Lehrende angeleitet diskutiert (vgl. Kossek 2009, S. 9). Daran kritisiert Ludwig Huber (vgl. 2014, S. 28), dass es sich um kein eigenes Format handle, und unterstellt Healey und Jenkins, aufgrund des Anstrebens einer Vier-Felder-Matrix, ein Format erstellt zu haben, dass seiner Ansicht nach ohnehin implizit in allen anderen Formaten enthalten sei. In diesem Beitrag wird jedoch dennoch an dem Begriff festgehalten, indem wissenschaftstheoretische Arbeiten von Studierenden in den Blick genommen werden. Forschungsmethoden, Formen der Wissenskonstruktion sowie ein Heranführen der Studierenden an ein Forschungsethos erfolgt in der *Forschungsorientierten Lehre (Research oriented)*. Und in der *Forschungsbasierten Lehre (Re-*

search based) werden Studierende aktiv in Forschungsprozesse involviert, idealerweise als aktive Partner*innen von Lehrenden bzw. Forschenden, um gemeinsame Forschungsergebnisse zu erzielen (vgl. Kossek 2009, S. 9). Die vier Begriffe werden im Deutschen unterschiedlich verwendet. In diesem Beitrag wird in Anlehnung an die österreichischen Universitäten Wien und Graz (Kossek 2009; Egger et al. 2014) der Begriff *Forschungsgeleitete Lehre* übernommen.

Eine Hochschuldidaktik braucht Schritte, durch welche die Studierenden forschungsrelevante Kompetenzen erlangen können. An der Universität Oldenburg (2017) wurde ein didaktischer Ansatz entwickelt, der das Lernen im Forschen verortet. Es wird dabei nach Kompetenzstufen vorgegangen, wobei vor allem in der Studieneingangsphase unterschiedliche Phasen eines Forschungsprozesses in den Blick genommen werden und niemals alle Kompetenzen gleichzeitig vermittelt werden, was einzelne Lernschritte für die Studierenden ermöglicht. Zusammenfassend lässt sich *Forschungsgeleitetes Lehren in fashion studies* so darstellen, dass unterschiedliche Komplexitätsstufen durchgeführt werden. Zunächst einmal können, entsprechend einem Lernzyklus, abgeschlossene und bereits dokumentierte Projekte kritisch reflektiert werden, was wenig arbeits- und zeitintensiv ist und den Studierenden einen „Vergleich mit eigenen Forschungsinteressen, Fragestellungen und Vorstellungen vom Forschungsmethodeneinsatz“ (Ludwig 2011, S. 11) ermöglicht. Des Weiteren können neue (Lehr-)Forschungsprojekte mit eigenen Fragestellungen und Forschungsprozessen bearbeitet werden. Ist es zunächst einmal wichtig, die Studierenden mit wissenschaftlichem Wissen vertraut und den Unterschied zu Alltagswissen deutlich zu machen, sollten die Studierenden nach dem Erwerb der Kompetenzen zu *Forschendem Lernen* in der Lage sein, selbständig den Stand der Forschung zu erarbeiten, Forschungsfragen zu entwickeln, ein geeignetes Forschungsdesign zu kreieren und schließlich Forschungsergebnisse in Vortrags- oder Schriftform zu präsentieren. Die Befunde einer empirischen Erhebung zur Einbindung von Forschung in die Lehre (auf die in Kapitel drei eingegangen wird) sowie der Darstellung von Forschungsergebnissen zeigen, dass im Bereich Modedesign einer visualisierten Form der Vorzug zu geben ist. Aus diesem Grund wird vom Autor und der Autorin die Methode des VLL in das Modell von Healey & Jenkins (2009) integriert.

2.2 Das Visualisierungsgeleitete Lehren und Lernen (VLL)

Wie in Übersicht 1 dargestellt, wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, die Methode des VLL zwischen der Forschungs-vermittelnden und der Forschungs-begleitenden Lehre einzuschieben.



Übersicht 1: Eigene Darstellung der vorgeschlagenen Alternation des Healey & Jenkins Modells (2009).

Dabei handelt es sich um eine fachdidaktische Herangehensweise, mittels derer Forschungsergebnisse nicht nur von Lehrenden gelehrt oder von Lernenden gelernt, sondern zusätzlich visualisiert werden, was zum einen der Designtradition entspricht und zum anderen eine intensivere Auseinandersetzung und Reflexion ermöglicht und so zu mehr Nachhaltigkeit führt. Die Visualisierung von Forschungsergebnissen durch die Lernenden erlaubt ein tiefes Eintauchen in die Materie, Interpretationen werden nachvollziehbarer und Reflexionen bringen nachhaltigere Effekte für die Lernprozesse der Studierenden mit sich. Die wissenschaftliche Authentizität und das Erkenntnisinteresse der Lehrenden werden so für die Lernenden erfahrbar gemacht und es wird ihnen dadurch die Möglichkeit gegeben, ihre eigenen Fragestellungen anzuknüpfen. Somit werden sie bei der Herstellung von Sinnzusammenhängen unterstützt, demnach ihre Lerninteressen geweckt und Wissen nicht einfach dargestellt (vgl. Ludwig 2011, S. 8). Durch das Generieren weiterer Forschungsfragen mithilfe ihrer eigenen visualisierten Objekte, ergänzt durch die *Forschungsvermittelnde Lehre (Research tutored)*, gelangen die Studierenden auf die nächsten Stufen der Forschungskompetenzen. Des Weiteren kommt diese didaktische Herangehensweise dem Ruf nach transformativer Bildung nach, indem sie das *Transformative Lernen* initiiert. Durch VLL werden Studierende dazu befähigt, einen selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, aber auch mit Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltig-

keit aufzunehmen. Dadurch kommt es zu einer Veränderung der subjektiven Bedeutungsperspektiven, ohne vorgegebene Richtung durch Lehrende (vgl. Singer-Brodowski 2016, S. 16).

Das *Transformative Lernen* basiert auf der Vorstellung, dass subjektive Erfahrungen auf eigene Art und Weise interpretiert werden und die Sicht auf die Welt das Ergebnis der individuellen Wahrnehmung der eigenen Erfahrung ist (vgl. Sala 2016). Durch kritische Reflexion, sowohl Selbstreflexion (vgl. Cendon 2017, S. 40) als auch – was in Modedesign-Studiengängen immer wichtiger wird – durch nachhaltige Modedesignpraktiken wie Zusammenarbeit und Austausch (vgl. Sala 2016) kommt es zu einer Neubewertung des Gelernten und alten Erfahrungen werden neue Bedeutungen und Perspektiven gegeben (vgl. Cendon 2017, S. 40). Durch VLL wird es für die Lernenden möglich, Forschungsergebnisse und somit „reale Szenarien mit ihrem Lernen zu verbinden und so die tatsächlichen Auswirkungen ihrer Entscheidungen kritisch zu reflektieren und zu visualisieren“ (Sala 2016). Neben dem *Forschungsbegleiteten Lehren (Research-led)* und dem *Visualisierungsgeleiteten Lehren und Lernen* bekommt somit das *Forschungsvermittelnde Lehren (Research-tutored)* eine völlig neue wesentliche Stellung in dem Prozess, denn hier kann nachhaltige Entwicklung als offen und kontrovers diskutierter gesellschaftlicher Such- und Gestaltungsprozess begriffen werden. Im dritten Kapitel werden die Forschungsergebnisse, die zu der Entwicklung des neuen fachdidaktischen Konzeptes geführt haben, anhand des VLL dargestellt, um in die Methode nachvollziehbar einzuführen. Davor erfolgt jedoch die Darstellung des Forschungsdesigns der durchgeführten Untersuchung.

3 Forschungsdesign

Für die Erhebung der Daten wurde die Methode der „Experteninterviews“ (Bogner et al. 2017) ausgewählt, da sie ermöglicht, implizites Wissen aufzuspüren (vgl. Moser 2011), wodurch die Prozesse der Transformation von Wissenschaft in die Praxis der Expert*innen sichtbar gemacht werden können. Für die Analyse und Auswertung der Expert*inneninterviews wurde die Herangehensweise von Meuser & Nagel (2005) verwendet, um das „Überindividuelle Gemeinsame“ (ebd., S. 80) zu rekonstruieren. Die Analyse beinhaltet folgende nacheinander durchlaufenen Arbeitsschritte: *Paraphrasieren, Thematisches Ordnen, Thematischer Vergleich, Konzeptualisierung* und die *Theoretische Gene-*

ralisierung (vgl. Meuser & Nagel 2013, S. 457). Diese Methode ermöglicht es, Aussagen von Expert*innen, die als Repräsentant*innen einer *Zunft* zu verstehen sind (vgl. Bogner et al. 2017, S. 78), zu analysieren. Die Daten für die Analyse bilden 16 halbstrukturierte Expert*inneninterviews, die in den Ländern Dänemark, Slowakei, Slowenien, Italien, Österreich und Ungarn zwischen November 2016 und Juli 2017 durchgeführt worden sind. Aus den Interviews wurden für diesen Beitrag nur die Antworten auf die Frage „Wie würden Sie Forschung im Bereich Mode beschreiben“ herangezogen. Die befragten Expert*innen unterrichteten zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt zehn Jahre an einer tertiären Bildungsstätte im Bereich Modedesign. Um die angestrebte Anonymisierung sicherzustellen, wurden die Namen der Expert*innen mit Nummern von 1 bis 16 ersetzt. Weiters ist hinzuzufügen, dass die Antworten, die keine Anonymisierung der Expert*innen ermöglichen, sei es wegen erwähnter Namen, Projekte oder Kooperationen, in diesem Beitrag als Beispiele ausgelassen wurden.

4 Ergebnisse

Forschung in Bereich Mode wird von den Expert*innen als etwas sehr Wichtiges (I1, I9), Fundamentales (I10), Zielorientiertes (I13) und als nicht akademische Forschung (I14) beschrieben. Des Weiteren wird Forschung mit dem Sammeln von Informationen (I2, I11) und mit der Suche nach Inspiration (I5, I15) und als der Ausgangspunkt (I9) für die Entwicklung einer Kollektion charakterisiert. Die Informationen und die Inspiration müssten ihren Aussagen nach visuell sein, und sie schlagen in diesem Zusammenhang die Form von Beispielen von Materialien (I8, I9), die Form von Bildern (I2, I3, I5) oder die Form von anderen Objekten (I15) vor, die als Inspiration dienen könnten. Bei der Beschreibung des Ortes, wo Forschung betrieben werden sollte, werden zwei unterschiedliche Haltungen deutlich. Die erste Gruppe (I8, I12) sagt, dass es ausschlaggebend sei, von der Mode wegzugehen, um eine eigene Sprache zu entwickeln. Dabei dürfe jedoch auf die Geschichte der Mode nicht vergessen werden (I8). Die zweite Gruppe (I10, I13) meint, dass die Forschung im Gebiet der Mode stattfinden müsse, um visuelle Referenzen für die eigene Entwicklung zu bekommen. Die Ergebnisse zeigen einerseits die Notwendigkeit auf, Forschung mit der Lehre zu verschränken. Andererseits wird deutlich, dass wichtiges Grundlagenwissen, das aus der Forschung generiert wird,

nachhaltig für weitere Designprozesse genutzt werden sollte, wobei die visuelle Aufbereitung präferiert wird, was uns zur Methode des *Visualisierungsgeleiteten Lehrens und Lernens (VLL)* führt. Im folgenden Kapitel wird das VLL anhand der Darstellung ausgewählter Ergebnisse dieser Untersuchung beschrieben.

5 Darstellung des neuen fachdidaktischen Konzepts

Die vorgeschlagene Methode richtet sich an Lehrende, vor allem aber an Lernende, denen die Möglichkeit gegeben werden soll, wissenschaftliche Texte aus dem Bereich der *fashion studies* in ihre Gestaltungsprozesse zu integrieren und diese reflektiert zu visualisieren. Den Lernenden sollen Mittel und Wege aufgezeigt werden, diese Texte als nützliche Referenzen zu nutzen. Und des Weiteren sollen sie erkennen, wie ihnen diese dabei helfen, das System, mit dem sie sich beschäftigen und vor allem die eigene Praxis, besser zu verstehen und zu hinterfragen. Um ein Verständnis für die Disziplin zu erlangen und diese weiterzuentwickeln, ist die Auseinandersetzung mit der Wissenschaft der Disziplin unumgänglich. Das Ziel dabei ist jedoch, Theorie als etwas, das nicht fremd, trocken oder veraltet ist, zu begreifen. Daher erfolgt eine Herangehensweise an die Theorien der Wissenschaft über die eigene Praxis, wie von den Expert*innen der empirischen Untersuchung gefordert.

5.1 Struktur der Methode

Die Methode VLL ist in sechs Phasen (Übersicht 2) gegliedert und kann innerhalb der einzelnen Gestaltungsphasen – Inspiration, Realisation und Präsentation (vgl. Stappers 2007) – des Designprozesses durchgeführt werden.

Methode VLL	Designprozess (Stappers 2007)
1. Vorbereitung	
2. Auswahl	Inspiration
3. Interpretation	
4. Entwurf	Realisation
5. Präsentation	Präsentation
6. Reflexion	

Übersicht 2: Beispiel der individuellen Phasen der Methode VLL innerhalb des Designprozesses.

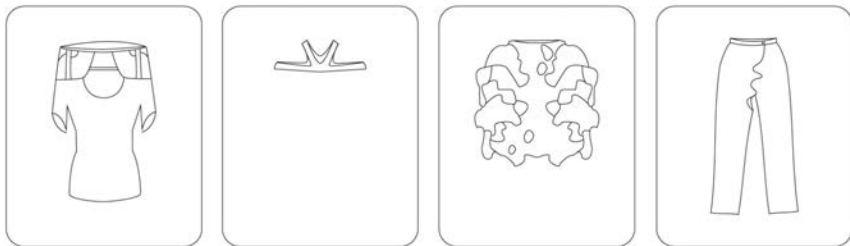
Die einzelnen Phasen sind nacheinander durchzuführen und in sich abgeschlossen. Zwischen den einzelnen Phasen sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten, ihre Erkenntnisse zu festigen und zusammenzufassen. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen näher beschrieben und erläutert sowie anhand der ausgewählten Ergebnisse aus Kapitel 3 exemplifiziert.

5.2 Durchführung der Methode

1. *Vorbereitung*: In dieser Phase werden wissenschaftliche Inhalte durch Arbeitsaufträge oder andere didaktisch-methodische Ansätze vermittelt. Nach der Bearbeitung der Inhalte wird die zentrale Aufgabe gestellt: Gestalten Sie eine Visualisierung der Ergebnisse, mit der Ihr subjektives Verständnis der Inhalte erweitert werden kann. Ziel dieser Phase ist es, die Lernenden dazu zu befähigen, den Inhalt und das Ziel der Untersuchung zu beschreiben und als Inspiration für den eigenen Designprozess zu nutzen.

2. *Auswahl*: In dieser Phase wählen die Lernenden die Ergebnisse aus, die sie als wichtig für das eigene Verständnis der Inhalte empfinden. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die Ergebnisse präzisieren und erklären können.

Beispiel für die Durchführung der Phase *Auswahl* anhand der Ergebnisse aus dem Kapitel 3: Die Analyse der erhobenen Daten lässt folgende Einteilung von vier Arten der Theoretischen Generalisierung (Beschreibung des Forschungsdesigns in Kapitel 2) der Ergebnisse zu: Das Verständnis des Begriffes Forschung, den Ort des Forschungsprozesses, die Durchführung der Forschung und die Form der Ergebnisse. Entsprechend dieser vier Arten von Theoretischer Generalisierung wird die Visualisierung vier Arten von Kleidungsstücken umfassen (Kleid, Top, Rock und Hose).



Übersicht 3: Beispiel für die Visualisierung der Ergebnisse.

3. *Interpretation*: In dieser Phase werden die ausgewählten Ergebnisse als Ausgangspunkt für den Entwurf genutzt und durch visuelle Beispiele, die in Bezug zum behandelten Text stehen, ergänzt. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die Ergebnisse verknüpfen und textbasierte Inhalte mit visuellen Beispielen ergänzen können.

4. *Entwurf*: In dieser Phase werden erste Ideen visualisiert und Lösungen vorgeschlagen, ausgewählt und gestaltet (Übersicht 3). Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die Ergebnisse, die Sie bei der Phase *Auswahl* ausgewählt haben, visualisieren können.

5. *Präsentation*: In dieser Phase werden die Entwürfe präsentiert und begründet. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die eigenen Entwürfe gestalten, präsentieren und begründen können.

6. *Reflexion*: In dieser Phase werden die Visualisierungen reflektiert, beurteilt und durch neue Sichtweisen ergänzt. Die Reflexion wird auf der visuellen und der schriftlichen Ebene durchgeführt. Ziel dieser Phase ist es, dass die Lernenden die eigenen Visualisierungen beurteilen können, um dadurch neue Schlüsse für weitere Designentscheidungen zu ziehen.

Nachdem Lernende alle sechs Phasen des VLL absolviert haben, sollten sie die Forschungsergebnisse verstanden haben und in der Lage sein, diese konstruktiv und sinnvoll für ihre eigenen Designalternativen zu nutzen. Die Notwendigkeit dafür zeigt sich in den fünfziger Jahren, wo Designer*innen Plastik als das Wundermaterial entdeckt und für ihre Objekte genutzt haben. Die Folgen dieser Designentscheidung sind und werden noch lange zu spüren sein.

6 Diskussion und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Forschungsinteresse im Bereich Mode stark zugenommen hat, es jedoch an geeigneten transformativen Lerntechniken und Lehrmethoden mangelt, um die Wissenschafts-Praxis-Verknüpfung herstellen zu können und letztendlich den Auszubildenden eine kritische Systemreflexion und folglich eine zukünftige Positionierung zu ermöglichen. Inhalte und Themengebiete in der Mode haben sich in Richtung Kreativität, zu dynamischen Praktiken und Themen wie Nachhaltigkeit verschoben, was ein neues Verständnis von Modedesign darstellt, das über die Entwicklung, Produktion und den Vertrieb von Kleidung hinausgeht. Um al-

le Lernenden einzubeziehen und zu befähigen, ihren eigenen Lernstil zu finden, sind Konzepte wie partizipatives Lernen, Kooperationen, Anerkennung von Vorwissen und Reflexion wichtige Bestandteile des Lernens (Sala 2016). Besonderes Augenmerk wird dabei auf das Alltagswissen über Transformationsprozesse, Motivationen, Werte und Vorerfahrungen der Lernenden gelegt (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski 2015, S. 15). Um die neue Generation von Designerinnen und Designern für die Zukunft zu rüsten, müssen sie Kompetenzen und neue Konzepte aufnehmen, um ihre Lernprozesse kritisch hinterfragen zu können. Die Lehrenden spielen dabei eine wichtige Rolle, sowohl auf universitärer Ebene als auch in den berufsbildenden Schulen. Um Forschung auch für die Schüler*innen an berufsbildenden Schulen greifbar zu machen, bedarf es umfassender Erfahrungen von Lehramtsstudierenden, um als wirksame und eindrucksvolle Vorbilder agieren zu können. Erst wenn Lehrer*innen in der Lage sind, ihre Designprozesse an Forschungen zu orientieren, können sie diese Kompetenzen auch nachhaltig ihren Schüler*innen an den berufsbildenden Schulen nahebringen. Es ist die Aufgabe der Lehrenden, die Lernenden zu befähigen, ihre persönlichen Methoden der Gestaltungspraxis kritisch zu hinterfragen und sie zu ermutigen, diese Methoden mit ihren Wertvorstellungen in Einklang zu bringen. Dadurch wird ein Grundstein für einen möglichen Meinungs- und Perspektivenwechsel gelegt (Sala 2016). Diese Anforderungen erfordern eine Integration der *fashion studies* in die Designausbildung. Um diese identifizierte Lücke zu schließen, wurde die Methode VLL entwickelt und mit Beispielen für die Umsetzung im Designstudio ergänzt. Durch die Methode VLL wird die Designpraxis berücksichtigt und werden Forschungsergebnisse in visuelle Beispiele übersetzt. Die Methode ermöglicht den Lernenden eine intensive Auseinandersetzung mit ihren alltäglichen Kenntnissen und Denkweisen im Zusammenhang mit Forschungsergebnissen durch die Visualisierung der Ergebnisse und das Gestalten der Wissens-Community. Des Weiteren generieren die Lernenden idealerweise eigene Forschungsfragen, die es ihnen ermöglichen, den Prozess der *Forschungsgeleiteten Lehre* zu absolvieren und schließlich eigene oder gemeinsame Forschungsprojekte durchführen. Forschungsprojekte können die Bewertung einer Hypothese darstellen oder sich in einem entwickelten Produkt manifestieren. Wesentliche Aspekte stellen noch die kritische Reflexion, der Vergleich und die Analyse von Forschungsinteressen, Fragestellungen und der Einsatz von Forschungsmethoden dar (vgl. Ludwig 2011). Die beschrie-

benen Prozesse sollten in der Ausbildung durch fächerübergreifende Projekte gefördert werden, und die Lernenden dadurch zur Forschung ermutigen. Als Folge bewegen sich die Lernenden von einer ergebnisorientierten Perspektive hin zu konkreten Erfahrungs-, Experimentier- und Reflexionsprozessen, die einen Wandel in Lern- und Forschungsprozessen ermöglichen. Die Lernenden ändern ihre Rolle von der bloßen rezipierenden zur aktiven und agierenden Person (vgl. Schneidewind & Singer-Brodowski 2015, S. 20). Und die Aufgabe von Lehrenden gestaltet sich weit komplexer als lediglich Studierende zu coachen. Gergen (2003) beschreibt diese Haltung als *Transformativen Dialog*, wodurch es gelingt, Beziehungen aus unterschiedlichen Realitäten in gemeinsame und koordinierende Realitäten zu transformieren (Gergen, McNamee & Barret 2003).

Ausblickend muss die Methode in weiteren Studien überprüft werden, um sicherzustellen, dass das Anwenden der vorgeschlagenen Methode die Lernenden bei ihrem Weg, zu aktiven Akteur*innen ihrer Lernprozesse zu werden, unterstützt.

Literatur

- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2017). *Interviews mit Experten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Cendon, E. (2017). Reflexion in der Hochschulweiterbildung. Verbindungsglied zwischen unterschiedlichen Erfahrungswelten. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 2, S. 39–44. Abrufbar unter: <https://tinyurl.com/4x4epdpy> (2022-04-15).
- Egger, R., Wustmann, C. & Karber, A. (Hrsg.) (2014): *Forschungsgeleitete Lehre in einem Massenstudium. Bedingungen und Möglichkeiten in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Reihe: Lernweltforschung, Band 13. Springer Verlag.
- Euler, D. (2005). Forschendes Lernen. In S. Spoun & W. Wunderlich (Hrsg.), *Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute* (S. 253–272). Frankfurt & New York: Campus Verlag.
- Gergen, K. J., McNamee, S. & Barrett, F. (2003). Transformativer Dialog. *Zeitschrift für Systemische Beratung und Therapie*, 2, S. 69–89.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: Higher Education Academy. Abrufbar unter: <https://bit.ly/3rBcrWK> (2022-04-15).
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterschei-

- dungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *HSW Hochschulforschung*, 1+2.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: Universitätsverlag.
- Kossek, B. (2009). *Survey: Die forschungsgel leitete Lehre in der internationalen Diskussion*. Universität Wien: Center for Teaching and Learning/CTL, April 2009.
- Ludwig, J. (2011). *Forschungsbasierte Lehre als Lehre im Format der Forschung. Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik 3*. Abrufbar unter: <https://www.faszination-lehre.de/file/data/Handreichungen/Beitraege-Hochschuldidaktik/bbhd03.pdf> (2021-20-06).
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 457–472). Weinheim: Beltz Juventa.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2005). Experteninterviews – Vielfach erprobt, Wenig Bedacht. Ein Beitrag zur Qualitativen Methodendiskussion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–93). Weinheim: Beltz Juventa.
- Moser, S. (2011). *Konstruktivistisch forschen Methodologie, Methoden, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Purgaj, J. & Albert, S. (2020). How Fashion Designers Teach: Eine Untersuchung zur Modedesigndidaktik an tertiären Bildungsanstalten in Dänemark, Italien, Slowakei, Slowenien, Ungarn und Österreich. In L. Dietzold & J. H. Park (Hrsg.), *Design & Bildung. Schriftenreihe zur Designpädagogik. Band 3. Designwissenschaft trifft Bildungswissenschaft*. (S. 110–117). München: kopaed verlagsgmbh.
- Reiber, K. (2006). *Wissen – Können – Handeln. Ein Kompetenzmodell für lernorientiertes Lehren*. Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik 2/1. Tübingen.
- Sala, K. (2016). Revisiting Fashion Education: Inspiring transformative learning experiences for fashion design students. In *Global Fashion 2016, International Fashion Conference*. Abrufbar unter: <https://bit.ly/37W8YuR> (2022-04-15).
- Schneidewind, U. & Singer-Brodowski, M. (2015). Vom experimentellen Lernen zum transformativen Experimentieren. Reallabore als Katalysator für eine lernende Gesellschaft auf dem Weg zu einer Nachhaltigen Entwicklung. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik*, 16 (1), S. 10–23.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (1), S. 13–17.

- Skjold, E. (2008). *Fashion Research at Design Schools*. Kolding. Abrufbar unter: http://www.re-ad.dk/dskd/files/107975/fashion_research_report.pdf (2021-20-06).
- Stappers, J. P. (2007). Doing Design as a Part of Doing Research. In R. Michel (Hrsg.), *Design Research Now. Essays and Selected Projects*. Basel: BIRD.
- Universität Oldenburg (2017). *Forschungsbasiertes Lehren und Lernen an der Universität Oldenburg*. Leitungsteam des Projektes Forschungsbasiertes Lernen im Fokus (FLiF).
- Weinert, F.-E. (Hrsg.) (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. *Journal Hochschuldidaktik. Forschendes Lernen: Perspektiven eines Konzepts*. Dortmund: TU.