UNIVERSITÄT AUGSBURG
Universitätsbibliothek

OPEN ACCESS
OPUS AUGSBURG

Kunstunterricht als Werkstatt: Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht

Constanze Kirchner, Georg Peez

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Kirchner, Constanze, and Georg Peez. 2005. "Kunstunterricht als Werkstatt: Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht." In *Werkstatt: Kunst; Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterichte*, edited by Constanze Kirchner and Georg Peez, 8–21. Norderstedt: Books on Demand.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:
Deutsches Urheberrecht
Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:
https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/

Constanze Kirchner & Georg Peez (Hg.)

Werkstatt: Kunst

Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht

Constanze Kirchner & Georg Peez

Kunstunterricht als Werkstatt

Aspekte ästhetischer Erfahrungs- und Lernprozesse im Werkstattunterricht

Das Thema «Werkstatt» hat nicht nur im Fach Kunst, sondern auch in anderen Fächern Hochkonjunktur.

In Deutschland gibt es viele Lernwerkstätten in den unterschiedlichsten institutionellen und thematischen Zusammenhängen: In den Schulen werden Räume zu Werkstätten eingerichtet. In der Lehrerfortbildung gründen sich Lernwerkstätten, um interdisziplinäre Fortbildungsangebote zu planen und umzusetzen. Und auch in außerschulischen Lernfeldern ist der Werkstattgedanke en vogue, denn er markiert auf den ersten Blick die Abgrenzung gegenüber traditionellen «verschulten» Lehr- und Lernformen.

Inzwischen gibt es eine unüberschaubare Fülle an methodischer Literatur und vor allem an veröffentlichten Unterrichtsmaterialien zum Thema. Der Trend ist offensichtlich: Fast jeder Inhalt wird mit der Bezeichnung «Werkstatt» verbunden. Beispielsweise bieten Verlage Bücher für die pädagogische Praxis vom Kindergarten bis zur Klasse 13 an. Beim Durchblättern der aktuellen Verlagskataloge ist der Werkstattbegriff allgegenwärtig: Es gibt Unterrichtsmaterialen zu den Themen Schreib- und Lese-Werkstatt, Feuer-Werkstatt, Europa-Werkstatt, Zoo-Werkstatt, Hunde-Werkstatt, Märchen-Werkstatt, Frühlings-Werkstatt, Sommer-Werkstatt, Winter-Werkstatt. Selbst eine Werkstatt zum Klo ist verzeichnet. Es gibt eine Stein-Werkstatt, eine Kartoffel-Werkstatt, eine Regenwurm-Werkstatt sowie eine Franz-Marc-Werkstatt für den Kunstunterricht usw.

Anhaltspunkte im Diskurs

Subjekt-, Handlungs-, Prozess- und Erlebnisorientierung in der Pädagogik ließen den Werkstattgedanken in den letzten Jahren zu einem diffusen (fach-) didaktischen Bedeutungsgemenge werden, das kaum noch zu entwirren ist: vom kleinschrittigen Stationenlernen über thematische Projekte bis hin zur virtuellen Internet-Werkstatt. Orientierung tut Not. Denn insbesondere der Kunstunterricht scheint mit seinen Anteilen des bildnerischen Tuns eine große Nähe zum Werkstattgedanken zu haben. Um so wichtiger ist eine fachspezifische Konturierung, wenn nicht fast alles das Etikett «Werkstatt» erhalten soll. Mit dieser Zielperspektive wurde das vorliegende Buch konzipiert. Es bietet aktuelle Beiträge, die konzeptuell und praxisbezogen den Werkstattgedanken für ästhetische Lernprozesse konturieren.

Angesichts des Diskussionsprozesses, in dem wir uns befinden, ist eine abschließende Klärung des Begriffs «Werkstatt» auch mit dieser Veröffentlichung weder möglich noch beabsichtigt. Ziel ist zum einen jedoch, den Leserinnen und Lesern Anhaltspunkte für eine theoretische sowie historische Erörterung und Fundierung des

Werkstattgedankens bezogen auf ästhetisch-bildnerische Lernprozesse zu geben. Zum anderen wird das weite inhaltliche und methodische Spektrum der Werkstattarbeit anhand von Praxisdarstellungen aus dem Kunstunterricht exemplarisch geschildert und differenziert beleuchtet.

Orientierungshilfen durch den Rahmenplan?

Der hessische Rahmenplan für die Sekundarstufe I fordert explizit: «Kunstunterricht orientiert sich – wo immer es möglich ist – am Werkstattgedanken, in dem die schöpferische Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler dominiert. Entsprechend müssen Lernprozesse in Form ästhetischer Praxis unter Berücksichtigung notwendiger kreativer Freiräume organisiert werden.» (Rahmenplan Sek. I, S. 26) Diese Aussagen des hessischen Rahmenplans zum Werkstattgedanken werden nicht weiter ausgeführt und bleiben somit diffus. Sie bieten keine Hilfe in der konkreten Unterrichtspraxis, sondern scheinen vielmehr in ihrer Allgemeinheit eher ein modisches verbales Feigenblatt der Kultusbürokratie zu sein. Diese Vermutung verstärkt sich, wenn man weiter liest: «Im Konzept des Werkstattgedankens kommt dem Lehrer und der Lehrerin vor allem die Rolle des beratenden Experten, der beratenden Expertin zu.» (ebd.) Weder wird deutlich, wie z. B. «kreative Freiräume» hergestellt werden können oder wie die so genannte «schöpferische Selbsttätigkeit» angestoßen werden kann, noch wird begründet, warum Unterrichtende eigentlich gar nicht mehr unterrich-ten sollen, wohingegen ja gerade eine Werkstatt von miteinander gekoppelten Lehr- und Lernprozessen, sogar auch von Meister-Lehrling-Beziehungen geprägt sein kann. In der schulischen Unterrichtspraxis erweist sich, dass die Funktion der Lehrenden als «beratende Experten» zu einseitig ist, denn über die Beratung hinaus müssen inhaltliche Angebote an die Schülerinnen und Schüler gemacht werden, die von den jeweiligen Interessen der Kinder und Jugendlichen ausgehen. Kinder und Jugendliche brauchen häufig ganz direkte Hilfestellungen, zum Teil auch konkrete Aufgabenstellungen. Man muss überlegen, ob Beratung heißt, dass überhaupt kein Thema vorgegeben wird oder ob etwa nur individuell mit unterschiedlichen ästhetischen Mitteln gearbeitet wird. Abschließend sei nochmals der hessische Rahmenplan zitiert: «Zum Prinzip Werkstatt gehört auch, dass der Arbeitsraum zeitweilig zum Erlebnis- und Begegnungsraum wird, in dem Bilder betrachtet, anregende Musik und Literatur gehört werden und offene Gespräche stattfin-den.» (Rahmenplan Sek. I, S. 26) Diese Forderung des Rahmenplans hat wohl kaum etwas mit dem Werkstattprinzip zu tun, sondern vielmehr mit allgemeinen didaktischen Prinzipien für offenen Unterricht.

Constanze Kirchner (BDK) oben, Werner Stehr (HeLP) unten: Begrüßungsworte zum «Kunstpädagogischen Tag» 2000 des BDK-Hessen in Kassel

«Kunstpädagogischer Tag»

Um die dargestellten Diffusitäten und Unklarheiten zumindest zu einem Teil dialogisch zu bearbeiten und auch zu klären, lud der Landesverband Hessen im Bund Deut-

scher Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher (BDK) im März 2000 zu einer ganztägigen Fortbildungsveranstaltung unter dem Motto «Werkstattunterricht» nach Kassel ein.

An den Büchertischen...

Nahezu 300 Teilnehmende kamen überwiegend aus Hessen sowie angrenzenden Bundesländern. Unterstützung erfuhr der BDK vor allem durch die Grundschulwerkstatt der Universität Gesamthochschule Kassel, die Kunsthochschule Kassel sowie durch das Hessische Landesinstitut für Pädagogik. Der «Kunstpädagogische Tag» gliederte sich in einen Vormittag mit zwei, in diesem Buch veröffentlichten Vorträgen von Herbert Hagstedt und Dorit Bosse und einer anschließenden Aussprache im Plenum. Nach der Mittagspause, in der u. a. auf Büchertischen ausstellender Verlage gestöbert werden konnte, traf man sich in elf Arbeitsgruppen von durchschnittlich über 20 Personen, um das «Prinzip Werkstatt» exemplarisch anhand bestimmter Unterrichtsinhalte und Lernsettings kennen zu lernen, selber auszuprobieren und gemeinsam zu reflektieren. Diese Arbeitsgruppen behandelten den Werkstattgedanken zu den Inhalten: Hochdruckverfahren (Peter Hespeler); Aktion und Spiel (Werner Zülch); Website-Gestaltung (Marc Fritzsche); multimediale Softwareproduktion (Torsten Sommer); Körpererfahrung und Zeichnen (Andreas Brenne); Stationenlernen (Elisabeth Sippel, Renate Mann, Claudia Franke-Brandau); Buch und Papier (Harald Knöfel/ Susanne Mihm-Lutz); Malerei-Atelier (Bernhard Balkenhol); szenisches Interpretieren (Dieter Rauch). Viele der Arbeitsgruppenleitenden beteiligen sich mit Beiträgen an der vorliegenden Publikation.

Dass das Thema «Werkstatt» ein großes Anregungspotenzial für die Kunstpädagogik, insbesondere für den schulischen Kunstunterricht bietet, wurde am «Kunstpädagogischen Tag» deutlich, sowohl in den Diskussionen zu den Vorträgen am Vormittag als auch in den Arbeitsgruppengesprächen am Nachmittag. Für die Vertiefung bestimmter Einzelfragen, die erst während der Veranstaltung virulent wurden, etwa die Frage nach der Leistungsbewertung im Werkstattunterricht (Ariane Garlichs) oder der bildungstheoretischen Legitimierung Ästhetischer Werkstätten in der Primarstufe (Adelheid Sievert), konnten zusätzlich Autorinnen und Autoren gewonnen werden.

Vier Begriffe «Werkstatt»

Adelheid Sievert beschreibt eine Werkstatt als einen Ort, eine Stätte, an dem ein Werk hergestellt oder auch repariert wird (Sievert 1998, S. 6). In diesem ortsbezogenen Sinne führt Klaus-Ove Kahrmann in Berufung auf Hartmut von Hentig aus, dass Schule als Erfahrungsraum nicht ausreiche, sondern dass zudem für die Heranwachsenden pädagogisch sinnvolle Erfahrungsräume außerhalb der Institution Schule geboten werden müssten. Als Konsequenz hebt Kahrmann hervor: «Für das Prinzip Werkstatt hieße das, entweder die Schule zur Werkstatt umzubauen oder regelmäßig Werkstätten außerhalb der Schule aufzusuchen.» (Kahrmann 1992, S.

15) Auch Gert Selle begründet seine «Alternative zum Kunstunterricht» (Selle 1991), das Ästhetische Projekt in der Schule, in diesem Werkstatt-Verständnis: Nicht im Klassenzimmer könne ästhetisches Erfahrungslernen stattfinden, sondern in eigens eingerichteten Werkstätten, die von den Kindern und Jugendlichen nachmittags freiwillig aufgesucht werden (Selle 1991, S. 20). Während Selles Vorschlag den fachlich hoch brisanten Sprengsatz enthält, dass eine Kunstpädagogik in der Schule, die nur auf «Werkstatt» setzt, ihre Stellung unter den «Vormittagsfächern» einbüßt und letztlich aus dem Fächerkanon herausgenommen wird, plädiert Adelheid Sievert für die Integration des Werkstattunterrichts in den Schulalltag: Solche Werkstätten als Ergänzung und Erweiterung von Schule können langfristig konzipiert sein, sie können aber auch auf Zeit, etwa auf dem Schulhof angesiedelt werden (Sievert 1998, S. 6 ff.). In diesem ersten Verständnis ist Werkstatt also ganz konkret ein Raum, der Merkmale dessen enthält, was wir auch im Alltag als Werkstatt bezeichnen.

Zweitens ist «Werkstatt» als ein Unterrichtsprinzip zu verstehen, das prozessorientiert sowie experimentell ist und die «selbst gesteuerte Planung und Entwicklung von Vorhaben zum Ziel» (Sievert 1998, S. 6) hat. Die ästhetische Werkstatt steht für innere Schulreformen; sie ermöglicht und fördert durch die Vielfalt ästhetischer Materialien und Techniken entdeckendes, handlungsorientiertes, experimentelles und selbst organisiertes Lernen; sie regt zu aktiver Wahrnehmung und handelnder Aneignung von Wirklichkeit an (Sievert 1998, S. 6 f.).

Dorit Bosse fügt in ihren phänomenorientierten Erkundungen zur «ästhetischen Werkstatt als Ort entdeckenden und eigenständigen Lernens» in diesem Band noch zwei weitere kunstpädagogisch bzw. künstlerisch orientierte Varianten des Werkstatt-Verständnisses hinzu: Sie unterscheidet neben dem Raum- bzw. Ortsbezug der Werkstatt den Subjektbezug und den Sachbezug.

Werkstatt sei demnach in ihrem dritten Verständnis als fiktiv oder «immateriell» und nach innen verlagert zu verstehen. In Berufung auf einige Theorieaspekte Gert Selles charakterisiert dieses subjektbezogene Werkstatt-Verständnis die «Transformation des Bewusstseins». Gemeint ist damit weder die materielle noch die methodische Ausrichtung des Werkstattge-dankens, sondern vielmehr der geistige Prozess im ästhetischen Handeln, in der Auseinandersetzung mit dem ästhetischen Material, der Idee usw. Werkstatt bedeutet in diesem Sinne ein ganzheitliches Involviertsein in das ästhetisch-praktische Tun – ohne Anbindung an operationalisierte Lernschritte, an räumliche Voraussetzungen, sondern das Einlassen auf individuell gesteuerte ästhetische Prozesse (Bosse in diesem Band). Oder mit den Worten Selles: Die «Werkstatt des Subjekts» ist auch «Transformationsebene geistiger Verarbeitungen» (Selle 1992, S. 46 f.).

Ferner – in einem vierten Sinn – kann die «substanzielle Werkstatt» das Werk selbst sein. Gemeint ist, dass die Werkstattsituation, in der gearbeitet wird, als materieller Ort zur Rauminszenierung oder zum begehbaren, benutzbaren, interaktiv kommunizierbaren Kunstwerk generiert. Eine

In den Arbeitsgruppen...

Werkstattsituation kann konzeptionell als Kunstwerk interpretierbar werden. Installationen von Joseph Beuys führt Bosse für diesen vierten Bezug exemplarisch an. (Vgl. den Beitrag von Dorit Bosse in diesem Band.)

Festzuhalten ist: Alle vier Verständnisweisen des Prinzips Werkstatt legen den Fokus auf die Selbststeuerung des bildnerisch-ästhetischen Handelns. Und: Allen Aussagen ist gemeinsam, dass die Werkstatt-Thematik Diskussionen um die Öffnung von Unterricht und Schule berührt. Hinzu kommt: Angesichts dieser multiperspektivischen Sichtweisen auf die Charakteristika von Werkstatt kommt der ästhetischen Erfahrung innerhalb der Werkstatt eine herausragende Stellung zu: Das Prinzip Werkstatt scheint in besonderer Weise geeignet, ästhetische Erfahrungen zu erzeugen, freizusetzen bzw. diesen Ausdruck zu verleihen. Alle genannten Merkmale tragen dazu bei, ästhetische Prozesse anzustoßen: der Ort (1), ob an die Schule gebunden oder nicht, dem durch bereit liegende Werkzeuge und Materialen hoher Aufforderungscharakter zukommt, die Methoden (2), die Freiräume für selbst gesteuertes ästhetisches Tun zulassen, die Bewusstseinsprozesse (3), die entstehen, wenn man individuellen Neigungen nachspürt, Begabungen herausfindet und in den ästhetischen Prozess leibsinnlich sowie geistig eintaucht sowie die Werkorientierung (4), die Verständnis für ungewöhnliche Kunstkonzepte wecken kann.

Vor dem Hintergrund dieser vier Verständnisweisen von «Werkstatt» empfiehlt es sich darzulegen, auf welches Werkstatt-Verständnis man sich jeweils bezieht. Erfolgt dieser Bezug im vorliegenden Buch nicht explizit, so ist in der Regel Werkstatt als methodisches Unterrichtsprinzip gemeint.

Werkstatt- und Projektorientierung als Unterrichtsprinzipien

Um sich mit einem so facettenreichen Thema wie dem Werkstattgedanken klärend auseinanderzusetzen, kann es hilfreich sein, zunächst Bezüge und Abgrenzungen vorzunehmen: Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede lassen sich gegenüber anderen Unterrichtsmethoden erkennen und for-

mulieren? Häufig werden Werkstatt- und Projektunterricht in einem Atemzug genannt. Sie markieren jedoch bei näherer Betrachtung zwei alternative, sich voneinander unterscheidende Unterrichtsmethoden zu traditionellem, lehrgangsorientiertem Frontalunterricht.

Auf den Kunstunterricht bezogen formulierte Gunter Otto sechs Strukturmerkmale projektorientierten Unterrichts: Mitplanung der Schülerinnen und Schüler; Interdisziplinarität und fächerübergreifendes Arbeiten; Bedürfnisbezogenheit und Bezüge zu der Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern; Produktorientierung innerhalb eines bewusst vollzogenen Prozesses; sozio-kultureller Zusammenhang mit aktuell-gesellschaftlichen Bezügen; Kooperation aller Beteiligten an gemeinsamen Produkten (Otto 1994, S. 36). Im Gegensatz zum projektorientierten Lernen liegt der Schwerpunkt des didaktischen Prinzips Werkstatt auf der Selbstorganisation der komplexen Lernprozesse durch die Kinder und Jugendlichen. Projektorientierung beinhaltet zwar auch mitplanendes und handelndes Arbeiten meist außerhalb des 45-Minuten-Taktes, dennoch muss es nicht zwingend selbst organisiert sein, sondern kann angeleitet sein. Ferner ist werkstattorientierter Unterricht davon geprägt, dass Lernen und Aneignung von Welt als «ganzheitlicher Prozeß» (Kahrmann 1992, S. 15) verstanden werden, wobei dem eigenen Handeln in diesen Aneignungsprozessen die entscheidende Bedeutung zukommt. Hieran anknüpfendes drittes Unterscheidungsmerkmal ist, dass im Gegensatz zum projekt-orientierten Unterricht in der Werkstatt die Arbeitsprozesse nicht einheitlich in bestimmte Phasen (Anstoß, Planung, Durchführung, Auswertung, Folgen) eingeteilt werden. Entsprechend beschreibt Klaus-Ove Kahrmann exemplarisch: «Oft ist zu beobachten, daß Betroffene lange Zeit nur herumlaufen und gucken, ohne selbst produktiv zu werden. (...) Plötzlich wendet sich dann das Blatt, und ein ungeahnter Aktivitätsschub setzt ein – die Rezeptionsphase ist zu Ende, hat aber ihre Zeit gebraucht.» «Die Werkstatt zielt auf Selbsterziehung ab.» (Kahrmann 1992, S. 17)

Im Wesentlichen geht es also dem Werkstattgedanken vorrangig um die Förderung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler durch selbst organisiertes Lernen in ästhetischen Bereichen, und zwar nicht indem allein vielerlei handwerklich-technische Angebote vorhanden sind, sondern es geht um ganzheitliches Lernen, das starre Fächergrenzen überwindet (Kirchner/ Otto 1998, S. 5). Mit diesem selbstständigen bzw. selbst organisierten Lernen ist ein spezifisches Unterrichtsprinzip verbunden, das häufig Werkstattprinzip genannt wird. In der Ästhetischen Werkstatt, als einem besonderen pädagogischen Arrangement, das durch prozessorientierte, situative Arbeitsformen entdeckendes, handlungsorientiertes und selbst organisiertes Lernen an innerschulischen und außerschulischen Lernorten fördert, ist die Eigenaktivität und die

Kompetenz jedes einzelnen herausgefordert. Besondere individuelle Fertigkeiten, Interessen und Begabungen werden als Bereicherung in die kooperativ abzustimmenden Arbeitsprozesse mit einbezogen (Sievert 1998, S. 6).

Material in der Werkstatt

Die grundlegende Bedeutung des handgreiflichen Umgangs mit Materialien und Werkzeugen für die kognitive Entwicklung des Menschen ist entwicklungspsychologisch unbestritten (Wichelhaus 1995, S. 35ff.). Gerade Kunstunterrichtende schöpfen aus dieser Tatsache wichtige Legitimationen für ihre Arbeit: «Mit dem dialogischen Reiz des Materialgebrauchs sind Handlungsstrukturen vorgegeben und damit verbunden Erfahrungspotentiale. Haptische und kinästhetische Erfahrungen, die im Umgang mit dem Material gewonnen werden, haben elementare Bedeutung und erfüllen überdies wichtige kompensatorische Funktionen, da sie die Basis für den Aufbau weiterer Wahrnehmungs- und Erkenntnisstrukturen bilden.» (Kirchner/ Otto 1998, S. 9 f.) In der Werkstatt – verstanden als Raum, gefüllt mit Werkzeugen, Materialien und in Arbeit befindlichen Produkten – kann der Anregungscharakter der zu ertastenden und zu fühlenden Materialqualitäten sehr hoch sein und ästhetische Praxis fördern. Die tastende Hand wird hier unversehens selbst gleichsam zum «Werkzeug aller Werkzeuge» (Aristoteles nach Duderstadt 1997, S. 43) sowie zum «Erkenntnisorgan» (Duderstadt 1997, S. 53). Hierauf macht uns unsere Sprache mit ihren metaphorischen Wurzeln häufig aufmerksam, wenn wir beispielsweise sagen, dass wir etwas «begriffen», «erfasst» oder «behalten» haben, wenn wir Gedanken «verknüpfen» oder «verbinden». Ästhetische Erkenntnis ist sowohl an die leibsinnliche als auch an die geistige Tätigkeit gebunden.

Mit der so genannten Werkstattarbeit im Kunstunterricht verbinden sich Assoziationen an und vor allem Klischees von Arbeitsformen in einer Künstlerwerkstatt, weniger wohl in Bezug auf das traditionelle Meister-Schülerverhältnis als vielmehr im Hinblick auf das offene, ungehinderte, materialintensive ästhetische Tun in teils unaufgeräumter Umgebung, in der

vielfältige Materialien griffbereit vorhanden sind. Durch diese Atmosphäre soll der Anregungscharakter zum ästhetischen Tun entstehen. Abgesehen von der Frage, ob durch eine solche Atmosphäre tatsächlich prinzipiell bereits Motivation evoziert wird, kann jedoch festgestellt werden, dass ein vielfältiges Materialangebot sicherlich in hohem Maße zu individuellen ästhetischen Entwicklungen führen kann. Denn fragt man nach den Voraussetzungen, Bedingungen und Prozessen der Konstituierung von ästhetischen Produkten und Bildern, muss zwangsläufig über den Produktionsprozess nachgedacht werden. «Machen ist ein Manipulieren mit Materialien, deren Eigenschaften im probierenden Umgang erfahren werden. Materialreiz, Werkzeuggebrauch und latente Vorstellungsbestände bewegen die Phantasie und lösen Handlungen aus, die auf Umgestaltung gerichtet sind.» (Ebert 1971, S. 18)

Die Eigenart eines Werks hängt von der gestalterischen Beschäftigung mit dem Material ab. Der Produktionsprozess darf dabei nicht als mechanistisches Herstellungsverfahren, sondern muss als geistige Tätigkeit verstanden werden, die im Umgang mit dem Material Ausbildung erfährt und die nicht bloße Transformation einer Idee in ein Bild bedeutet. Ernst-D. Lantermann (1992, S. 41) betont das Wechselspiel von Fragen, die das Material in einer bestimmten Bearbeitungsform stellt, und vorläufigen Antworten, die es gibt. Dadurch werden wiederum neue Ideen entwickelt, das Material wird verändert. «Im Zusammenstoß der Intentionen mit dem Material bei der produktiven Arbeit ist die weitere Entwicklung des Ganzen unberechenbar und voller Überraschungen und in jedem Augenblick äußerst heikel. Alles ändert sich mit allem.» (Lantermann 1992, S. 54) Das Wechselspiel von Idee, Zufall und Hervorbringung, von Materialspuren, die Assoziationen auslösen, Erinnerungen anstoßen und die Bildfindung weitertreiben, das Suchen und Finden von Formen sind Faktoren, die den prozessualen Charakter der Werkgenese konstituieren. Das Material gilt als kommunikativer Faktor im ästhetischen Prozess, d. h. materielle Bedingungen wirken im Produktionsprozess als sinnkonstitutives Element; und der Umgang mit dem Material trägt zur Identitätsbil-

dung und zum Erkenntnisgewinn bei (Freitag-Schubert 1998, S. 49 ff.). Spezifische Materialreize bieten bestimmte Erfahrungs- und Erkenntnischancen, Zufälle und Störungen; die Ausdeutung der Formbildungen und subjektive Deutungsmuster bestimmen den Produktionsprozess.

In der Interaktion mit dem Material entwickelt sich Bedeutung. Helmut Danner erläutert das Wechselspiel zwischen Material und Person in der Handlung als einen Prozess des Sinnstiftens: «Das Sinnhafte entsteht und verändert sich Schritt für Schritt durch ein Zusammenspiel von Menschen und Ding. Das Entstehen des Sinnhaften nur einer ‹Seite› zuzuschreiben, wäre verfälschend. Ja, gibt es überhaupt einzelne ‹Seiten› in diesem Geschehen? Sind sie nicht Abstraktionen und damit Verfälschungen? Wir *und* die Dinge bringen Sinn hervor.» (Danner 1989, S. 85; Hervorhebung im Original) Wendet man diese Aussage Danners didaktisch, wird der immense Stellenwert von Materialvorgaben im ästhetischen Prozess deutlich: Das Material ist maßgeblich an der symbolischen Ausdrucksform beteiligt, weil es neben subjektiv gesteuerten Motiven die ästhetische Handlung mitbestimmt und darüber hinaus sinnstiftend wirkt. Die Spezifik des Materials konstituiert neben den individuellen Voraussetzungen die gestaltende Handlung. In unterschiedlicher Weise werden Emotionen freigesetzt, Fantasien angeregt, symboli-sche Vorstellungen ausgebildet und Bedeutungen gestiftet (Kirchner 1999, S. 258 ff.).

Rekapituliert man die Bedeutung des Materials für die ästhetischen Prozesse und damit verbunden für die individuellen Erfahrungs- und Erkenntnischancen, muss festgehalten werden, dass die Vielfalt an Materialangeboten in entscheidendem Maße Voraussetzung für persönlichkeitsbildende ästhetische Prozesse sein kann. Eine Werkstatt, in der selbst gesteuert mit einem breiten Spektrum an Materialien gearbeitet wird, kann in diesem Sinne einen wichtigen Beitrag zur ästhetischen Bildung der Heranwachsenden leisten.

Werkstatt und Computer

Konträre Auffassungen zwischen den Vertretern einer traditionellen, materialbezogenen Werkstattarbeit mit der Hand als zentralem Handlungs- und Erkenntnisorgan und Verfechtern für die Öffnung und Nutzung der Werkstattprinzipien in der Arbeit mit den digitalen Medien ergeben sich bei der Diskussion um die Frage, welcher Werkzeuge man sich werkstattorientiert bedient – ob «realer» und/oder «virtueller». Diese Kontroverse wird auch in diesem Buch dokumentiert und ausgetragen. (Vgl. die Beiträge von Herbert Hagstedt, Marc Fritzsche und Bernhard Balkenhol.)

Aus den Überlegungen zur Bedeutung des Materials abzuleiten, die Leiblichkeit und das Lernen mit der Hand stehe im diametralen Kontrast zum Umgang mit den digitalen Medien, greift unseres Erachtens zu kurz. Jedes gestalterische Mittel, zu dem Kinder und Jugendliche einen Zugang haben bzw. das ihrem Ausdrucksbedürfnis entspricht, ist geeignet, ästhetische Erfahrungen freizusetzen. Versteht man den ästhetischen Prozess als leibsinnliches und geistiges Tun, das in gestalterischen Ausdruck mündet, ist die Frage nach dem geeigneten bildnerischen Mittel ohnehin nur einzelfallbezogen zu erörtern. Bestenfalls lässt sich fragen, ob das Mittel dem inhaltlichen Konzept angemessen scheint.

Zudem: Trotz fortschreitender elektronischer Spracherkennung bleibt die Hand an der Maus, auf dem Touchpad, an den Funktionsdis-

plays der digitalen (Video-) Kamera oder auf der Tastatur des Rechners unersetzbar. Die Hand befindet sich stets an der zentralen Schnittstelle zwischen analogen und virtuellen Realitäten. Je stärker wir Virtualitäten erfahren können, desto mehr steigen die Möglichkeiten, auch die bisherige, reale Welt intensiver – gleichsam von außen und auch «neu» – wahrzunehmen (Schacht/ Peez 1999, S. 17 f.). «Der Leib ist ein konservatives Element, und er bleibt eine Bedingung all unserer Vollzüge» (Welsch 1996, S. 319), so der Philosoph Wolfgang Welsch. Körperlichkeit ist kein simples Gegenprogramm zu elektronischen Welten, sondern beide Weltzugangsweisen ergänzen sich nicht nur für die Heranwachsenden komplementär, sie durchdringen sich. «Wir beginnen zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitsformen wie selbstverständlich hin und her zu gehen. (...) Man sollte sich lustvoll in den elektronischen Welten bewegen können – aber nicht nur in ihnen, sondern auch in anderen Welten.» (Welsch 1996, S. 322) An diesen Gedanken schließt Henning Freiberg an, wenn er eine «Doppelstrategie» «des Aufgreifens medial bedingter Defizite in der ästhetischen Sozialisation und der Entwicklung von Medienkompetenz» (Freiberg 1998, S. 15 f.) für Kunstpädagogik entwirft.

In Hinblick auf den Werkstattgedanken bedeutet dies, dass sich freilich auch die ästhetische Werkstatt komplementäre, d. h. sich ergänzende Weltzugangsweisen zunutze machen sollte, wenn sie inhaltlich und didaktisch begründet sind. Von der Pluralität der Kunstpädagogik ausgehend, kann ein so wichtiges Medium, wie der Computer, der grundlegende Kulturtechniken vermittelt, nicht grundsätzlich aus der Werkstatt ausgegrenzt werden; im Gegenteil. Die fachdidaktische und praktische Herausforderung stellt sich vielmehr in Form der Integration unterschiedlicher realer Werkzeuge und virtueller Tools in der Werkstatt (Schierenbeck 1998).

Auch aus einem anderen Grunde sollte der Computer durchaus einen Platz in der ästhetischen Werkstatt einnehmen. Gehen wir vom orts- bzw. raumbezogenen Werkstatt-Verständnis aus, dann lässt sich heute kaum mehr eine Werkstatt vorstellen, die nicht digitale Aspekte enthält, die nicht virtuell vernetzt ist. Gehen wir vom Werkstatt-Verständnis als didaktischer Methode aus, so wird ebenfalls deutlich, dass der Computer nicht außen vorbleiben muss. Denn – wie oben dargelegt – können die charakteristischen Absichten im Zuge selbst organisierten ästhetischen Lernens

durchaus auch mit Hilfe digitaler Werkzeuge verfolgt werden.

Merkmale des Stationenlernens

Die Methode des Stationenlernens wird häufig im Zusammenhang mit dem Werkstattbegriff vor allem im Primarstufenbereich, aber auch der Sekundarstufe I genannt. Gleich drei Arbeitsgruppen am «Kunstpädagogischen Tag» waren vom Stationenlernen geprägt. (Vgl. die Beiträge von Elisabeth Sippel, Renate Mann und Claudia Franke-Brandau.) Diese Methode, so Frank Schulz, reagiert zum einen auf vielgliedrige Handlungsabläufe sowie zum anderen auf komplexe Unterrichtsinhalte, die sich thematisch gut in einzelne Schritte, in Stationen gliedern lassen (Schulz 1998, S. 87). «An Stationen werden Teilhandlungen ausgeführt, für die technische oder materielle Voraussetzungen nicht an jedem einzelnen Schülerplatz geschaffen werden können. (...) Der Unterschied zur Gruppenarbeit besteht darin, dass an den Stationen Materialien, Werkzeug und Maschinen bereitgestellt werden, über die Schüler in der Regel nicht selbst verfügen. Stationen sind auf Zeit eingerichtete und in geeigneter Weise ausgestattete Arbeitsplätze.» (Schulz 1998, S. 87) Viele dieser Merkmale des Stationenprinzips treffen auch auf den Werkstattgedanken – vor allem im Verständnis der orts- und raumbezogenen Bedingungen – zu, so etwa die nur begrenzte Ausstattung mit Materialien, Werkzeug und Maschinen oder die Einrichtung von Arbeitsplätzen auf Zeit.

Charakteristisch für die Stationenmethode ist, dass den Schülerinnen und Schülern in der Regel an den Arbeitsstationen Anregungen, in Bezug auf die Werkzeugnutzung auch fertige «Gebrauchsanweisun-

gen» oder Versuchsbeschreibungen, angeboten werden. Ihren «Lernlauf» halten die Schülerinnen und Schüler auf «vorher ausgegebenen Laufkarten» fest (Friedrich Jahresheft 1997, S. 128).
An den Stationen wird dann jedoch der Freiarbeit ähnlich selbstständig, in beliebiger Abfolge und in frei gewählter Sozialform gearbeitet. Der übergeordnete zeitliche und organisatorische Rahmen wird von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt. Somit deckt sich Stationenlernen im Sinne des orts- und raumbezogenen Werkstatt-Verständnis-ses nicht immer mit dem didaktischen Prinzip Werkstatt als Unterrichtsmethode. Im Gegenteil: Das zentrale Merkmal des selbst gesteuerten Lernens wird drastisch reduziert, wenn die einzige Selbststeuerung nur noch in der Zeiteinteilung liegt und die zu lernenden Inhalte letztlich doch kleinschrittig operationalisiert vorgegeben werden.

Zwischenresümee

Die sowohl in diesem Beitrag als auch im gesamten Buch skizzierten Verständnisweisen des Werkstattgedankens spiegeln die gegenwärtige Pluralität der Auffassungen zur Werkstatt wider. Welche konkreten Arbeits- und Lernformen man in der Praxis anwendet – ob Instruktionen an Stationen oder offene Materialangebote, ob reale oder virtuelle Werkzeuge, ob in der Schule oder außerhalb gearbeitet wird usw. – , sind zu erörternde Herausforderungen, die sich nicht an ein einmal festgelegtes Verständnis von Werkstattunterricht binden lassen. Vielmehr müssen auf der Grundlage der dargestellten Vielfalt situationsbedingt, lerngruppenorientiert und themenspezifisch die einzelnen

Entscheidungen begründet werden. Jedem wird beispielsweise einleuchten, dass Erstklässler ohne Hilfestellung in einer reichlich ausgestatteten Werkstatt zum Teil hilflos und gar restlos überfordert sein können.
Unsere Herausforderung für die Zukunft lautet deshalb, die unterschiedlichen fachspezifisch anregenden Facetten des Werkstattgedankens kennen zu lernen und auszuprobieren, um sie für die Kunstpädagogik zu nutzen und weiterzuentwickeln; dies allerdings ohne die in ihm enthaltene offene didaktische Struktur auf eine einzige Verständnisweise festzuschreiben. Gelingt dieser Balanceakt, dann kann der Werkstattgedanke für den Kunstunterricht seine innovativen Potenziale sowohl auf der konzeptuellen Ebene als auch in der Praxis entfalten. Mit dem vorliegenden Buch ist beabsichtigt, Klärungs- und Orientierungshilfen in beide Richtungen zu leisten.

Literatur

Danner, Helmut: Vom Bambus zur Panflöte. In: Lippitz, Wilfried/ Rittelmeyer, Christian (Hg.): Phänomene des Kinderlebens. Bad Heilbrunn/ Obb. 1989, S. 81-92

Duderstadt, Matthias: Ästhetik und Stofflichkeit. Ein Beitrag zur elementaren Bildung. Weinheim 1997

Ebert, Wilhelm: Ästhetische Erziehung im Vor- und Grundschulalter – Konzepte und Realitäten. In: Die Grundschule 2/1971, S. 17-27

Freiberg, Henning: Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft. In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998, S. 12-17

Freitag-Schubert, Cornelia: Farbmaterial und Verfahren. Eine kunstwissenschaftliche und kunstpsychologische Untersuchung aus kunstpädagogischem Interesse. Weimar 1998

Friedrich Jahresheft 1997: Stationenlernen, S. 128

Kahrmann, Klaus-Ove: Das Prinzip Werkstatt. Eine Alternative zur alltäglichen kunstpädagogischen Praxis. In: Kunst+Unterricht, Heft 161, 1992, S. 14-19

Kirchner, Constanze/ Otto, Gunter: Praxis und Konzept des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 4-11

Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999

Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg: Kunstpädagogik mit der Maus? In: Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998, S. 5-11

Lantermann, Ernst-D.: Bildwechsel und Einbildung. Eine Psychologie der Kunst. Berlin 1992

Otto, Gunter: Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. In: Kunst+Unterricht, Heft 181, 1994, S. 35-37

Rahmenplan Kunst Sek. I, hg. vom Hessischen Kultusministerium. Wiesbaden 1996

Schacht, Michael/ Peez, Georg: Elementare Spielräume des Möglichen. «Hand» von Udo Koch. In: BDK-Mitteilungen, 1, 1999, S. 15-18

Schierenbeck, Fred: Annäherung an ein Kunstwerk. Zur Funktion digitaler Bildmedien im Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 40-43

Schulz, Frank: Über Methoden des Kunstunterrichts. In: Kunst+Unterricht, Heft 223/224, 1998, S. 87-92

Selle, Gert: Begründung einer Alternative zum Kunstunterricht. In: BDK-Mitteilungen, 4, 1991, S. 18-20

Selle, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992

Sievert, Adelheid: Kunstwerkstatt. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 118, 1998, S. 6-11

Welsch, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996

Wichelhaus, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht. In: Kunst+Unterricht, Heft 191, 1995, S. 35-39

WERKSTATT, f.,

seit dem späten mhd. bezeugte bezeichnung der arbeitsstätte, die ältere namen wie werkgadem, -haus allmählich verdrängt, bald aber selbst von werkstätte und -stelle bedrängt wird. der plural ist wie beim simplex statt im nhd. unüblich; als vereinzelte belege finden sich (...):

- die schulen seyn werckstätten der gottseligkeit
  SANDRUB hist. u. poet. kurzweil 18 ndr.;
- darinne haben etliche handwercksleut jhre werckstett
  SCHWEIGGER reyszbeschr. (1619) 53;
- bauete schon zuchthäuser und werkstätte
  GRIMMELSHAUSEN vogelnest 23 Scholte;
- viel schöne werck-stätte antrifft
  HOHBERG georg. cur. aucta (1682) 1, 68;
- deren felder öde, deren werkstätte verlassen werden sollten
  KLINGER w. (1809) 4, 150;
- baut dem betruge geheime tempel und werkstätte
  BODE Montaigne (1793) 1, 386; (...)

will man nicht den plural von werkstätte gebrauchen, so werden bisweilen zusammensetzungen wie werkstatt-betriebe (ALTEN hdb. f. heer u. flotte [1909] 4, 697) als plural genutzt. mundartlich ist werkstatt für Barmen, Elberfeld, Cronenberg (bei Solingen) und für weite teile des md. und obd. sprachgebiets bezeugt, stellenweise bis zur einsilbigkeit verschliffen (formen wie wärkscht JECHT Mansfeld 121; wargsd GERBET Vogtl. 274), während im nordfries. und nd. die form werkstätte bevorzugt wird (in varianten wie warksted MENSING schlesw.-holst. 5, 529; warkstee SCHAMBACH Göttingen 287; wierkstide MARTIN Rhoden 284; werkstile WOESTE westfäl. 320).

Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm
Fotomechanischer Nachdruck der deutschen Erstausgabe 1960
dtv München 1999
Bd. 29 = Bd. 14, Abt. 1, Teil 2.
bearbeitet von der Arbeitsstelle des Dt. Wörterbuches zu Berlin/Ost