

Vom Werkstück zur selbstbestimmten Lebensgestaltung:  
Werkpädagogik als Handlungsansatz der Sozialen Arbeit.

Chancen des Faches in der Ausbildung angehender  
ErzieherInnen

Eingereicht als Diplom- und Prüfungsarbeit für die staatliche  
Abschlussprüfung

Verfasser: Johannes Gfüllner

Betreuerin: Prof. Dr. Birgit Dorner

Pyramoos, den 19.10.2006

## Zusammenfassung

Die Bedeutung der Werkpädagogik als Handlungsansatz der Sozialen Arbeit steht im Mittelpunkt dieser Arbeit. Der Fokus liegt dabei auf ihrem Beitrag zur selbstbestimmten Lebensgestaltung und Identitätsentwicklung von jungen Erwachsenen.

Dazu wird zuerst näher auf die Identität eingegangen, deren Entwicklung und identitätsfördernde Aspekte.

Unterstützende Faktoren der Werkpädagogik werden anschließend herausgearbeitet. Dabei kommen Bildungsinhalte und der idealtypische Verlauf von Werkprozessen zur Sprache. Dessen Akteure und didaktische Ansätze bilden den Abschluss der Darstellung wesentlicher Elemente der Werkpädagogik.

Das lebensweltorientierte Konzept der Sozialen Arbeit von Hans Thiersch et al. wird im weiteren dargestellt. Es stellt ähnliche wie die Werkpädagogik die Gestaltung der Lebenswelt in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dieses Kapitel zeigt deshalb grundlegende Aspekte auf, wie die Herkunft dieses Theoriemodells, die Rekonstruktion der Lebenswelt und das sozialpädagogische Handeln. Die Anknüpfungspunkte zur Werkpädagogik schließen dieses Kapitel ab.

Der praktische Teil dieser Arbeit analysiert den Werkunterricht an einer Fachakademie für Sozialpädagogik im Studienjahr 2005/06. Es werden die Unterrichtsthemen vorgestellt und die Ergebnisse der verschiedenen Befragungen evaluiert.

Die Interpretation der Resultate zeigt Beiträge der Werkpädagogik auf, die Fähigkeit zur aktiven Lebensgestaltung im Erwachsenenalter zu unterstützen. Notwendige Konsequenzen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der sozialpädagogisch orientierten Werkpädagogik runden die Arbeit schließlich ab.

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Eigene Erfahrungen.....	2
1.2	Begriffsklärungen: Werkpädagogik zwischen Beschäftigung und Therapie.....	3
1.3	Literaturprobleme.....	6
2	Lebensgestaltung und Identität.....	7
2.1	Begriff der Identität.....	7
2.2	Erwachsenenbildung als Identitätshilfe.....	9
3	Grundlegende Elemente der Werkpädagogik.....	11
3.1	Bildungsinhalte der Werkpädagogik.....	11
3.1.1	Sensorischer und motorischer Bereich.....	12
3.1.2	Kognitiver Bereich.....	13
	Vom Sinneseindruck zur kritischen Wahrnehmung.....	13
	Erfahrung der Selbstwirksamkeit.....	14
	Mündiger Umgang mit der Technik im Denken, Entscheiden und Handeln.....	14
	Erarbeiten von Strategien der Problemlösung.....	15
	Kreative Fähigkeiten entfalten.....	16
	Konstruktiver Umgang mit den eigenen Fehlern.....	19
3.1.3	Emotionaler Bereich.....	19
3.1.4	Sozialer Bereich.....	20
3.1.5	Verknüpfungen und Wechselwirkungen.....	24
3.2	Werkprozesse als wesentliches Element der Werkpädagogik.....	26
3.2.1	Kreative Prozesse.....	26
3.2.2	Idealtypische Werkprozesse.....	28
	Einstieg.....	28
	Planung.....	30
	Herstellung und Gestaltung.....	31
	Auswertung.....	32
3.3	Akteure im Werkprozess.....	33
3.3.1	Zielgruppe: Werken mit jungen Erwachsenen.....	33
3.3.2	Werkbegleitung.....	41
3.3.3	Material und Werkzeug.....	42
3.3.4	Die Bedeutung des Endproduktes.....	43
3.3.5	Globe/ Umfeld.....	46
	Bildungsinhalte und Unterrichtsziele des Lehrplans.....	46
	Organisatorische Bedingungen des Werkunterrichts.....	48
3.4	Didaktische Ansätze der Werkpädagogik.....	51
3.4.1	Fachdidaktische Grundlagen.....	51
	Planen.....	52
	Durchführen.....	54
	Evaluiieren.....	56
3.4.2	Biografisches Lernen.....	57
3.4.3	Konstruktivistisch geprägte Fachdidaktik.....	58
4	Lebensweltorientierte Soziale Arbeit.....	60
4.1	Rekonstruktion der Lebenswelt.....	61
4.2	Sozialpädagogisches Handeln.....	62
4.3	Anknüpfungspunkte zur Werkpädagogik.....	65
5	Praxisteil: Ein Jahr Werkerziehung an der Fachakademie.....	67

5.1 Werkthemen im Studienjahr 2005/06.....	67
Landart.....	69
Grundkurs Maschinen.....	70
Eine Uhr nach eigenen Vorstellungen: Anwendung der Maschinen.....	71
Töpfern in den 2. Klassen.....	73
Alben und Ordner.....	75
Freie Werkprojekte zum Ende des Studienjahres.....	77
5.2 Grundlagen der Evaluation.....	80
5.3 Vorgehen.....	81
5.4 Ergebnisse der Anfangsbefragung.....	83
5.5 Evaluation der Werkprozesse.....	85
5.5.1 Auswertungskriterien.....	85
5.5.2 Reflexionsgespräche am Ende der Werkprozesse.....	86
Sensorischer und motorischer Bereich.....	86
Kognitiver Bereich.....	86
Emotionaler Bereich.....	87
Sozialer Bereich.....	88
Kritische Anmerkungen der Studierenden.....	88
5.5.3 Endauswertung der 1. Klassen.....	91
Sensorischer und motorischer Bereich.....	91
Kognitiver Bereich.....	91
Emotionaler Bereich.....	93
Sozialer Bereich.....	94
Ablehnende Stimmen zum Sinn des eigenen Gestaltens.....	94
Kritik am Werkunterricht/ Dozenten.....	95
5.6 Bewertung/ Interpretation der Ergebnisse.....	97
6 Konsequenzen und Empfehlungen.....	103
6.1 Rahmenbedingungen.....	103
6.2 Didaktisches Vorgehen.....	104
6.3 Werkpädagogik in der Sozialen Arbeit.....	104
7 Schlussbemerkung.....	105
Literaturverzeichnis.....	106
Anhang.....	111
Abbildungsverzeichnis.....	112

# 1 Einleitung

„... und der Fachbereich „Werken“ übernimmt dann die Kinderbetreuung und das Dekorieren der Räume“. Solche oder ähnliche Aussagen höre ich leider immer wieder. „Was macht ihr eigentlich im Kindergarten? Das Kind kann ja nicht einmal mit der Schere umgehen.“ Auch dieser Satz verdeutlicht mir, was von der Werkpädagogik als „Ziel“ erwartet wird: Es sollen nützliche Dinge produziert werden und die motorischen Fertigkeiten der unterschiedlichen Zielgruppen gefördert werden.

Diese reduzierten Erwartungen stellen und stellen mich aber nicht zufrieden. So wird die Werkpädagogik zum Erfüllungsgehilfen anderer Disziplinen degradiert und ihr wird nur die Förderung motorischer Fertigkeiten zugetraut. Gerade im sozialpädagogischen Kontext halte ich es für notwendig, die Beiträge der Werkpädagogik zur Identitätsentwicklung und -hilfe herauszuarbeiten.

Im folgenden Einleitungsteil geht es um meinen persönlichen Bezug zum Thema, Begriffsklärungen und den sich abzeichnenden Mangel an aktueller wissenschaftlicher Werkliteratur.

Der Hauptteil fußt auf folgenden Thesen:

- Eine gelungenen Identitätsentwicklung ist die Voraussetzung dafür, das eigene Leben selbstbestimmt gestalten zu können.
- Lebensweltbezogenes Werken und Gestalten unterstützt den Menschen in seiner Identitätsentwicklung und stellt damit eine Bereicherung des methodischen Repertoires der Sozialen Arbeit dar.

Deshalb halte ich es für sinnvoll, zuerst auf die Identität näher einzugehen. Dann räume ich der Werkpädagogik mit ihren Bildungsinhalten und dem didaktischen Vorgehen einen breiten Raum ein, um meine Thesen zu begründen. So verdeutlicht beispielsweise der idealtypische Verlauf eines Werkprozesses die oben genannten Annahmen.

Die Herstellung von Produkten für den eigenen Lebensraum zeigt meiner Ansicht nach eine große Nähe zum lebensweltorientierten Konzept der Sozialen Arbeit. Die Grundzüge dieses theoretischen Modells sind darum ein weiterer Bestandteil meiner Überlegungen. Von Anfang an zeichnete sich ab, dass Publikationen zur Werkpädagogik normativen Charakter haben und empirische Forschungsergebnisse Mangelware sind. Somit war es für mich interessant, die Wirkung des Werks selbst zu überprüfen und in Beziehung zu den theoretischen Annahmen zu setzen. Meine Anstellung als Werklehrer an der Fachakademie bot mir dazu die Möglichkeit, Forschung in eigener Sache zu betreiben. Über ein Studienjahr lang sammelte ich in unterschiedlicher Art und Weise Ergebnisse, um ein möglichst genaues Bild darüber zu gewinnen, in wieweit Werkpädagogik identitätsfördernd wirkt.

Im Laufe dieser Arbeit wuchs aber die Erkenntnis, dass ich nur Tendenzen über die Wirkung der Werkpädagogik erarbeiten kann. Diese Ergebnisse halte ich aber trotzdem für wertvoll, da sie Impulse für die sozialpädagogisch orientierte Werkpädagogik liefern.

Den Abschluss dieser Arbeit bilden deshalb auch Anregungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Werkpädagogik.

Ein Wort zum Gebrauch der männlichen und weiblichen Form im Text. Über 90% der Studierenden an der Fachakademie sind weiblich. Um beiden Geschlechtern gerecht zu werden, kombiniere ich deshalb in einem Wort beide Formen (getrennt durch ein „I“) oder nutze neutrale Begriffe.

### **1.1 Eigene Erfahrungen**

Auf meinem landwirtschaftlichen Nebenerwerbshof ist Werken eine notwendige Realität: Geräte müssen repariert werden und neue Gegenstände entstehen. Der Erfolg ist unmittelbar sicht- und greifbar. Zudem empfindet es mein bereits in Rente stehender Vater als eine sinnvolle Tätigkeit, wenn er auf dem Hof solche Arbeiten

übernehmen kann.

Ortswechsel: In meiner Arbeit als Werklehrer an der Fachakademie für Sozialpädagogik vermittele ich angehenden ErzieherInnen das Rüstzeug, um Kinder und Jugendliche auf ihrem gestalterischen Entwicklungsweg zu begleiten. Geht es aber um den Stellenwert dieses handlungsorientierten Faches, dann sind meiner Ansicht nach Unterschiede zu erkennen: Für wirklich wichtig werden von den Studierenden theoriebezogene Fächer erachtet. Hier finden ja Klausuren statt und am Ende ist in diesen Fächern eine Abschlussprüfung zu bewältigen.

Auch im Studium der Sozialpädagogik scheint es schwerpunktmäßig um rein kognitive Leistungen zu gehen: Fachliteratur muss in Referaten und Hausarbeiten vorgestellt werden. Die vermittelten Methoden sind zudem überwiegend gesprächsorientiert.

Alle diese Erfahrungen bewogen mich, der Frage nachzugehen, welche Möglichkeiten das Werken als Handlungsansatz in der Sozialen Arbeit bieten könnte. Zudem hoffe ich mit dieser Diplomarbeit einen Beitrag zu leisten, die dichotome Aufteilung von Theorie und Praxis zu überwinden.<sup>1</sup>

## **1.2 Begriffsklärungen: Werkpädagogik zwischen Beschäftigung und Therapie**

Welche Haltungen gegenüber dem Werken lassen sich in der Literatur oder im Alltagsverständnis ausmachen? Die Spanne reicht meiner Ansicht nach vom bloßen Zeitvertreib bis hin zur gezielten Therapie. Wo ist aber die Werkpädagogik verortet? Ist sie ein Anhängsel der Kunsterziehung? Ist sie einfach nur die Arbeit der Laien, wenn sie in den eigenen Räumen mehr oder weniger gelungen Reparaturen vornehmen? Oder ist sie gar ein Zweig der Ergotherapie, also der Therapie durch Arbeit?

Zuerst ist es notwendig, die Herkunft des Wortes „Werken“ näher zu

---

<sup>1</sup> Sträßler-Panny spricht in diesem Zusammenhang von „Theorie-Eskapismus“ der Textilarbeit (Sträßler- Panny 1996, S. 16), der wie ich glaube, auch in der Werkerziehung zu finden ist.

bestimmen. Die etymologische Herkunft des Wortes „Werken“ leitet sich von wirken ab und bedeutet „arbeiten“, „machen“, „herstellen“ und „hervorbringen“ (Kluge 2002: 992) Dagegen stammt das Wort „Kunst“ von „können“ und wird erst seit dem 18. Jahrhundert als künstlerische Betätigung verstanden (vgl. Kluge 2002: 547).

Je nach Ausrichtung des Werkens werden auch folgende Begriffe verwendet: „Basteln“, „Beschäftigung“, „Technisches Werken“, „Musisches Werken“, „Technisches Gestalten“, „Angewandtes Gestalten“ und „Werkerziehung“.

Die Suche nach einer Definition des Begriffes gestaltete sich schwierig. Es wird zwar über die Werkpädagogik geschrieben, aber eine exakte Eingrenzung ist nur selten zu finden. Eine Ausnahme stellt die schweizer Lizentiatsarbeit „Werkunterricht“ von Dagmar Müller (1996) dar. Sie bezieht in ihrer Definition sowohl das Werkprodukt als auch den Entstehungsprozess mit ein:

*„Werken ist die pädagogisch intendierte Produktherstellung, welche sich problemlösend, das heisst über die strukturelle Erfassung und prozessgebundene Integration von materialen, konstruktiven, funktionalen, ästhetischen und technischen Problemaspekten realisiert.“ (Müller 1997: 51).*

In Anlehnung an die Textildidaktikerin Sträßer- Panny könnte man Werken auch in konstruktivistischer Sichtweise als Handlungsprozess ansehen, „der zum Ziel hat, subjektive Deutungen von Leitvorstellungen und Lebenskonzepten einer bestimmten Zeit mit Hilfe materialspezifischer Eigenschaften in ein stoffliches Produkt zu übersetzen“. (Sträßer-Panny 1996: 20)

In der neueren sozialpädagogischen Literatur wird Werken als ein Teil der Gestaltungspädagogik oder Medienpädagogik gesehen (Hoffman et al. 2004), da Werkstoffe hier als ein Medium sozialpädagogischen Handelns wie auch Musik oder Farben gesehen werden.

Nun aber soll es um die schulische Form der Werkpädagogik gehen. Das Fach Werkerziehung schließt in der Fachakademie neben dem praktischen Arbeiten die Werkdidaktik mit ein. Nun vermittelt aber



das Wort „Erziehung“ den Eindruck, dass der/die AdressatIn „noch nicht fertig entwickelt ist“ und somit „Defizite“ aufweist. Statt dessen verwende ich in dieser Arbeit den Ausdruck „Werkpädagogik“. Eine Reduzierung auf bestimmte Altersgruppen entfällt. Werkpädagogik wird im Sinne dieser Arbeit als Handlungsansatz der Sozialpädagogik gesehen.

Die Werkpädagogik wurde und wird nach Birri (2003: 19) von drei Grundrichtungen geprägt. Zum ersten wäre hier das **handwerkliche Modell** zu erwähnen. Dieses strebt die umfassende, gleichwertige Entwicklung aller menschlicher Anlagen und Fähigkeiten an und möchte „Kopf, Herz und Hand“ fördern. Als Vertreter hiervon kann G. Kerschensteiner gelten.

Als zweites Modell beeinflusst(e) das **kunstpädagogische Modell** die Werkpädagogik nachhaltig. Als Hauptaufgabe sieht dieser Zweig die Entfaltung der schöpferischen Kräfte, die Schulung der Wahrnehmung und die Auseinandersetzung mit ästhetischen Inhalten. Diese Richtung des Werkens wird von einigen Autoren auch als „muisches Werken“ bezeichnet. Als Protagonist davon kann Hils (1971) bezeichnet werden, dessen Verdienst es ist, auf die therapeutischen Faktoren des Werkens hingewiesen zu haben.

Schließlich etablierte sich in der Werkpädagogik das **technische Modell**. Es steht für die „praktisch-handelnde Auseinandersetzung mit technischen Gegenständen“ (Birri 2003: 19) und soll die kritische Bewertung der Technik fördern. Letztendlich geht es um den verantwortungsbewussten Umgang mit ihr. Vertreter hiervon sind Wessels (1969), Staguhn (1983) und Lackner (1988) (vgl. ebd.)

Historisch betrachtet fanden in der Nachkriegszeit Auseinandersetzungen zwischen dem musisch und technisch orientierten Werken statt. In den Real- und Hauptschulen in Bayern scheint sich das technische Werken durchgesetzt zu haben (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) 2006:

Lehrplan Hauptschule: 70 und Lehrplan Realschule: 1 - 3). Der Lehrplan der Fachakademie für Sozialpädagogik hingegen bezieht sich meiner Ansicht nach eher auf das kunstpädagogische Modell.

### **1.3 Literaturprobleme**

Überblickt man die Literatur für die Werkpädagogik, dann findet man lediglich zwei Sparten von Werkbüchern. Der Buchhandel bietet eine Vielzahl von Büchern mit Techniktipp und Werkstückideen.

Didaktische oder theoretische Abhandlungen sind dagegen spärlich gesät. Fast scheint es so, dass sich in der Werkpädagogik

Theorieabstinenz breit gemacht hat. (vgl. Sträßer-Panny 1996: 11)

Die Recherche nach geeigneter Literatur gestaltete sich also schwierig. Die meisten Bücher sind schon älteren Datums.

Nur ein Buch konnte ich ausfindig machen, das explizit Werken und Sozialpädagogik thematisiert (Burkhart 1985).

Es drängt sich der Eindruck auf, dass diesem Bereich des menschlichen Handelns und Gestaltens von der Wissenschaft wenig Beachtung geschenkt wird. Wenn überhaupt, dann finden sich einzelne Kapitel in sozialpädagogischen Handbüchern zu gestalterischen Themen (Beispiel: Martini 2004).

Neueren Datums sind Veröffentlichungen in der Schweiz. Ein vielversprechendes Projekt nutzt hier konsequent das Medium Internet. Unter der Webadresse <http://www.fdtg.ch> wird zur Werkpädagogik ein „webbasiertes Lehr- und Lernsystem“ angeboten (vgl. Birri 2006).

Wertvolle Denkanstöße fand ich auch in der Literatur der Textildidaktikerinnen Inge Sträßer-Panny und Iris Kolhoff-Kahl.

## **2 Lebensgestaltung und Identität**

Das nun folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Identität des Menschen als Grundlage einer selbstbestimmten Identitätsentwicklung. Neben der Begriffsklärung stehen Ansätze der Erwachsenenbildung, welche die Identitätsentwicklung unterstützen, im Mittelpunkt des Interesses.

### **2.1 Begriff der Identität**

Der Begriff „Identität“ stammt aus den Sozialwissenschaften und der Psychologie (vgl. Siebert, 2004: 45) und wird je nach Herkunft unter verschiedenen Blickwinkeln gesehen.

Faltermaier geht davon aus, dass jede Person das Bestreben hat, sich trotz der Veränderungen im Leben, „mit sich selbst gleich zu fühlen“ (Faltermaier 2002: 64), also die eigene Kontinuität wahr zu nehmen. Die Identität ist dabei ein Prozess der Selbstreflexion, welcher die ganze Person und insbesondere die Persönlichkeit umfasst. Dabei lassen sich mehrere Komponenten der Identität unterscheiden. Der kognitive Bestandteil ist das Selbstkonzept, der emotionale ist das Selbstwertgefühl und der motivationale ist die Kontrollüberzeugung. Ebenso gehört die körperliche Ebene der Identität dazu. Darunter versteht man das eigene Körperbild, welches nur teilweise bewusst ist. Faltermaier bezeichnet es als Körperkonzept oder Körperselbst. Die Selbstwahrnehmung und folglich auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität wird davon geprägt, wie eine Person von anderen wahrgenommen wird und welche Erwartungen von Institutionen und Bezugspersonen an sie herangetragen werden. Kennzeichnend für diese Außenwirkung ist der Begriff der „sozialen Identität“ (ebd.: 65).

Der Soziologe Krappmann bezieht nun diese soziale Komponente in seine Überlegungen zur Identität ein. Damit sich jedes Individuum an der Kommunikation und gemeinsamen Handeln beteiligen kann, muss es eine Leistung erbringen, die Krappmann mit dem Begriff

„Identität“ bezeichnet (Krappmann, 2005: 8). Weiter definiert er Identität als „... die immer wieder neu herzustellende Balance zwischen den Normen und Erwartungen, die an das Individuum gerichtet sind, und den Bedürfnisdispositionen, die es von innen heraus nach außen zeigt, und mit denen es den Ansprüchen Grenzen setzt.“ (Callo 2002: 117 und Krappmann 2005: 68) Nur so kann sich die Person als Ganzheit und Einheit mit sich und der Welt erleben. Diese Balance kann folglich keine statische sein, sondern ist ständigen Veränderungen ausgesetzt und bleibt eine andauernde Zukunftsaufgabe des Menschen (vgl. Siebert 2004: 39). Anders ausgedrückt könnte in diesem Sinne auch vom persönlichen Profil eines Menschen gesprochen werden, das bei zwischenmenschlichen Begegnungen zum Ausdruck kommt.

In welchen Ebenen zeigt sich nun die Kontinuität der eigenen Identität? Dazu unterscheidet Faltermaier zwischen zwei Dimension. Die sozial-horizontale Dimension wird deutlich, wenn sich eine Person in verschiedenen sozialen Situationen als konsistent agierend wahrnimmt (vgl. Faltermaier 2002: 65). Erkennt ein Mensch die eigene Kontinuität auch über längere Zeiträume, dann handelt es sich um die biographisch-vertikalen Dimension.

Insgesamt kann aber nicht von einem starren Identitätskonzept ausgegangen werden. Die spätmodernen Gesellschaften setzen das Individuum einem ständigen Anpassungsdruck aus. Verlangt wird eine schnelle Anpassung an veränderte Lebensverhältnisse. All zu schnell kann sich die berufliche Situation ändern. Auch soziale Beziehungen sind davon betroffen. Stichwörter sind dazu beispielsweise Arbeitslosigkeit, technischer Fortschritt oder Scheidung. Dies alles führt zu einer ständigen Neubestimmung der eigenen Identität und kann zur wiederkehrenden Identitätskrise werden. Zudem erweisen sich soziale Verhältnisse als sehr vielschichtig (ebd.: 67). Eine widersprüchliche und zersplitterte Lebenswelt bedingt eine zusammengesetzte Identität. Keupp nimmt

dazu Anleihen aus der Textilarbeit, wenn er von der Identität mit Patchworkmustern spricht (Keupp zitiert in Faltermaier 2002: 67).

## **2.2 Erwachsenenbildung als Identitätshilfe**

Kapitel 2.1 machte deutlich, dass die Identität des Menschen nicht statisch ist, sondern eine ständige Anpassungsleistung erfordert. Bildungsangebote für Erwachsene können dabei unterstützend wirken, weil damit „die Chance auf ein Gelingen der Identitätsarbeit“ (Miller 2003: 30) vergrößert wird. Im Folgenden werden deshalb identitätsfördernde Aspekte aufgezeigt und eine Verbindung zu Belastungen und Lebensübergängen hergestellt.

Der Soziologe Krappmann spricht von vier identitätsfördernden Fähigkeiten: der „Rollendistanz“, „Role taking und Empathie“, „Ambiguitätstoleranz und Abwehrmechanismen“ und „Identitätsdarstellung“.

Die Fähigkeit der „Rollendistanz“ verlangt vom Menschen, Normen reflektieren und interpretieren zu können. Damit können Rollen ausgewählt, negiert und modifiziert werden (vgl. Krappmann 2005: 133).

Unter „Role taking und Empathie“ versteht er die Fähigkeit, die Erwartungen der anderen zu antizipieren und Einfühlungsvermögen zu entwickeln (vgl. ebd.: 142f).

Als „Ambiguitätstoleranz“ bezeichnet er die Fähigkeit, Widersprüche und Belastungen aushalten zu können, die durch Rollendistanz und Empathie entstanden sind. Dazu gehört auch, diesen Konflikten teilweise etwas entgegen zu setzen, also Abwehrmechanismen zu entwickeln. Damit wird die eigene Ich-Identität deutlich und ermöglicht trotz der „Unterschiedlichkeit der Interaktionspartner an Interaktion teilzunehmen.“ (Callo 2002: 117 und Krappmann 2005: 151)

Schließlich bezeichnet er die „Identitätsdarstellung“ als Fähigkeit, „die persönliche Identität zu präsentieren“ (Krappmann 2005: 168).

Die psychoanalytisch geprägte Identitätstheorie von Erikson nimmt an, dass die Strukturen der Ich-Identität genetisch angelegt sind und eine positive, gesunde Identität durch die Bewältigung von Entwicklungsphasen entsteht (vgl. Callo 2002: 114f). Damit verweist Erikson auf die Bedeutung von Transitionen, also von Lebensübergängen. Diese sind seiner Ansicht nach Herausforderungen, welche dem Menschen die Chance bieten, sich weiter zu entwickeln (vgl. Siebert 2004: 48).

Das Modell der „Critical life events“ beschäftigt sich mit den Auswirkungen kritischer Lebensereignisse auf die Identität des Menschen. Filipp versteht darunter Ereignisse, die zeitlich und räumlich konzentriert auftreten. Sie führen zu einem Ungleichgewicht zwischen einer Person und ihrer Umwelt und rufen starke emotionale Reaktionen hervor. Als Beispiele wären schwere Krankheiten oder der Verlust des Partners zu nennen. Für die Betroffenen bedeutet dabei jede Krise Risiko und Chance. Die Deutung eines Ereignisses hängt dabei aber von der subjektiven Wahrnehmung ab. Somit werden ähnliche Ereignisse individuell unterschiedlich interpretiert und verarbeitet (vgl. Montada 1998: 69). Eine gelungene Krisenverarbeitung eröffnet die Chance für eine Identitätserweiterung. Dem gegenüber steht die fehlende oder misslungene Verarbeitung, welche leicht zu depressiven Störungen führen kann (vgl. Siebert 2004: 49f).

Die Bewältigung oder die Copingstrategie erfordert die Schlüsselqualifikation „personale Kontrolle“. Sie ist die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Leben und die Umwelt aktiv zu gestalten. Ansonsten droht der Verlust der Kontrollüberzeugung, es setzt sich also die Vorstellung durch, das Leben nicht mehr selbst in der Hand zu haben. Hier wird auch von der „gelernten Hilflosigkeit“ gesprochen, welche krankhafte Störungen nach sich ziehen kann (vgl. ebd.: 50).

Siebert stellt nun die Frage, ob im Vorgriff auf mögliche kritische

Ereignisse auf Vorrat gelernt werden kann. Dazu formuliert er die These, „dass Erwachsene, die generell über Lernstrategien zur Problemlösung verfügen, auch progressiver und produktiver mit solchen kritischen Ereignissen fertig werden“. Ob solche Lernanlässe in der Erwachsenenbildung angenommen werden, hängt Sieberts Ansicht nach aber vom Verlauf der bisherigen Bildungskarriere ab (vgl. ebd.: 50).

Die hier vorgestellten Modelle können Ausgangspunkt für alle Angebote der Erwachsenenbildung sein, welche eine Identitätshilfe zum Ziel haben. Das Anliegen dieser Arbeit ist es nun, die Werkpädagogik auf ihre identitätsfördernde Wirkung zu überprüfen. Auch die Werkpädagogik hat Berührungspunkte zu den vorherigen Ausführungen, den u.a. ist der Erwerb von Strategien der Problemlösung eines ihrer Anliegen.

### **3 Grundlegende Elemente der Werkpädagogik**

In den folgenden Kapiteln stelle ich die Werkpädagogik in ihren Grundzügen vor. Ausgehend von den Bildungsinhalten gehe ich auf didaktische Ansätze ein. Schließlich stelle ich den idealtypischen Prozessverlauf vor und gehe auf die Rolle der Akteure ein.

#### ***3.1 Bildungsinhalte der Werkpädagogik***

In diesem Punkt interessieren die Bildungsabsichten der Werkpädagogik, mit Schwerpunkt auf identitätsfördernden Elementen.

Zunächst ist notwendig, den schwer zu fassenden Bildungsbegriff näher zu definieren. „Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen.“ (Klafki 1993: 19) Diese Definition verweist damit auch auf Bildung durch Werkarbeit, denn „indem er (der Mensch, JG) gestaltet, schafft er eigene Wirklichkeit. Gestalten hat deshalb immer

mit Selbstverwirklichung zu tun.“ (Müller 1996: 47)

Bildung ist dabei aber keine Einbahnstraße, sie ist „nicht unabhängig von den verarbeitenden Strukturen des Subjekts.“ (Müller 1997: 13)

Auf diesen Umstand nimmt die Werkpädagogik im besonderen Rücksicht, da hier Bildung „aus der Eigentätigkeit des Subjekts *durch* den Anspruch der Sache passiert“. (ebd.: 12)

Nun folgt, soweit sinnvoll, die Kategorisierung der einzelnen Bildungsinhalte. Damit fällt es leichter, sie zu systematisieren und Begründungen für deren Auftreten zu finden. Schließlich geht es um Querverbindungen zwischen den Bildungsabsichten, um deren ganzheitliche Bedeutung für den Menschen zu verdeutlichen.

### **3.1.1 Sensorischer und motorischer Bereich**

Im Laufe eines Werkprozesses werden durch den Umgang mit Materialien sensorische und optische Eindrücke gesammelt. Müller bezeichnet diese als Primärerfahrungen (Müller 1997: 19). So wird deutlich, dass Ton bei Wärme und Trockenheit zur Rissbildung neigt oder dass Holz aus Fasern besteht, die während der Bearbeitung leicht verletzt werden können. Diese Eindrücke werden durch industriell erzeugte „Fertigprodukte“ auf einige wenige reduziert. Es entsteht damit kein Bezug zur Eigenart des Materials. Durch den gestalterischen Umgang mit Werkstoffen wird die Welt um einiges fühlbarer, spürbarer und letztendlich be-greifbarer. Damit erschließt sich eine vertiefte Einsicht in den Ursprung der Dinge (vgl. ebd.: 19), welche Filme, Webseiten oder Lernsoftware nicht bieten können. Theodor Seifert erweitert die Bedeutung sinnlicher Erfahrungen auf die Beziehung zwischen Menschen. So stellt er die These auf, dass unterentwickelte Sinne auch verhindern, sein Gegenüber umfassend wahrzunehmen. Sie werden damit zu einer „Quelle unerfüllter menschlicher Beziehungen“ (Seifert 1979: 61).

Der Umgang mit Werkzeugen und dem Material erfordert manuelle Fertigkeiten, die damit aber auch weiterentwickelt und verfeinert



werden. Damit wird die Grundlage geschaffen, selbst etwas sinnvolles bewirken zu können und Selbstsicherheit zu erlangen (vgl. Martini, 2005: 161 und Jores: 17). Außerdem erfährt der Werkende etwas über sich selbst: Wo liegen die eigenen Grenzen? Auf welches Können kann ich zurückgreifen? Welche eigenen Bedürfnisse nehme ich wahr?

### **3.1.2 Kognitiver Bereich**

Werken haftet oft das Vorurteil an, dass hauptsächlich manuelle Fertigkeiten geschult werden. Das wäre aber zu kurz gedacht, wie der nächsten Abschnitt verdeutlicht.

#### ***Vom Sinneseindruck zur kritischen Wahrnehmung***

Gerade die sinnlichen Eindrücke während eines Werkprozesses schulen die eigene Wahrnehmung. Das eigene Handeln lenkt dabei die Eindrücke in eine Richtung und intensiviert sie damit.

So zwingt beispielsweise die Auseinandersetzung mit Ton zur Konzentration und Hingabe, denn das Werkstück gelingt nur, wenn die Materialeigenschaften beachtet werden. Ton benötigt während der Verarbeitung einen bestimmten Feuchtigkeitsgrad und reißt, wenn er zu stark ausgedehnt wird.

Wahrnehmung geschieht dabei immer im Kontext des eigenen Erfahrungsschatzes. Das Hirn selektiert und interpretiert dabei sensorische und optische Eindrücke. Aus der unmittelbaren Anschauung werden sinnliche und abstrakte Erkenntnisse, es findet ein reflektiver Prozess statt. Allmählich verändert sich damit auch die Fähigkeit der Wahrnehmung: Sie wird kritischer und sensibler. In einer schrillen und bunten Konsum- und Scheinwelt droht ansonsten die Fähigkeit der Wahrnehmung zu verkümmern (vgl. Müller 1996: 49).

Dieser Punkt macht auch deutlich, dass Werken auch ästhetische Bildung bedeutet. Was wird nun unter Ästhetik verstanden? Sie beschäftigt sich mit der „Wirkung von Objekten und Ereignissen auf die menschlichen Sinne, einschließlich der daraus resultierenden

Empfindungen, Deutungen und Urteile“ (Jäger/ Kuckermann 2004: 14). Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, soll nicht näher auf die ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit eingegangen werden, aber weiterführende Informationen geben Jäger et al. im Buch „Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit“.

### ***Erfahrung der Selbstwirksamkeit***

Nun aber zu einem weiteren Aspekt: Werken bedeutet im Sinne dieser Arbeit immer eine selbstgesteuerte Tätigkeit. Das Werkstück entsteht erst durch das eigene Handeln. Die Form und Funktion des Endprodukts werden von den persönlichen Bedürfnissen und daraus resultierenden Zielen bestimmt. Durch das eigene Handeln entsteht ein Stück Wirklichkeit. Anders ausgedrückt: Das selbstgebaute Werkstück bleibt sichtbar, berührbar und benutzbar und wird so zum Zeugen der eigenen Überlegungen und Mühen.

Deutlich wird aber auch, dass nicht ein bloßer Schalterdruck die Welt in Bewegung setzt, sondern die Eigentätigkeit des Menschen (vgl. Müller: 20).

### ***Mündiger Umgang mit der Technik im Denken, Entscheiden und Handeln***

Technische Geräte bestimmen den Alltag in hohem Maße. Die persönliche Mobilität wird durch Fahrzeuge gewährleistet, Kommunikation findet per Handy, Computer und Internet selbst über weiteste Distanzen mühelos statt. Nahrungsmittel werden durch Maschinen industriell produziert und vermarktet. Kleidungsstücke werden aus synthetisch erzeugten Fasern produziert und zeichnen sich durch höchsten Tragekomfort aus. Dies sind alles Beispiele, wie weit Technik in unser persönliche Leben vorgedrungen ist. Hier wird auch der Einfluss der Technik auf die Entwicklung der menschlichen Identität deutlich. Ohne Telekommunikationsmittel wären viele Kommunikationspartner unerreichbar. Selbst das eigene Leben könnte sich ohne Medizin nicht in dem Maße entfalten, wie wir es

kennen.

In Zukunft ist aber nicht nur das Wissen über technische Abläufe bedeutend, sondern eine kritische Haltung ihnen gegenüber gilt es zu entwickeln. Welche Geräte brauche ich überhaupt? Welche Konsequenzen und Probleme sind zu erwarten? Was nimmt mir die Technik aus der Hand, was ich besser selbst anpacken sollte und könnte? Im Entstehungsprozess eines Werkstückes spielen die eigenen Anforderungen an Qualität, Funktion und Bedürfnisgerechtigkeit eine zentrale Rolle. Schließlich ist dies auch der Motor, warum etwas selber kreiert, hergestellt und gebaut wird. Eine mündige Konsumentenhaltung entsteht durch das „Selberdenken, Selberentscheiden und Selberhandeln“ (Lackner 1988: 83). Die Eigentätigkeit verändert die Haltung zu den Produkten der Industrie und ganz generell zu technischen Entwicklungen. Sie verhindert eine so genannte „Push-Button-Mentalität“ (ebd.: 101) und schärft den kritischen Blick. Dieser ist eine Voraussetzung für eine verantwortungsbewusste Lebensgestaltung (vgl. ebd.: 82).

### ***Erarbeiten von Strategien der Problemlösung***

Auf dem Weg zum fertigen Werkstück müssen mehr oder weniger Probleme gelöst werden. Diese liegen im Spannungsfeld von Technik und Kunst (vgl. Lackner 1988: 65), wie folgende Beispiele verdeutlichen: Wie kann die eigene Vorstellung in die Realität umgesetzt werden? Welche Arbeitsschritte sollten in welcher Reihenfolge erledigt werden, damit das gewünschte Ziel erreicht wird? Wie können die knappen Werkzeuge am produktivsten in der Gruppe eingesetzt werden? Wie kann eine angestrebte Funktion am einfachsten erreicht werden? Wie können die Gestaltungsmittel wie Form und Farbe am wirkungsvollsten eingesetzt werden? Vorteil ist dabei, dass diese Problemstellungen überschaubar sind und Ressourcen (wie Bücher, Lehrperson, Gruppe) zur Verfügung stehen, die bei der Problemlösung unterstützen. Dabei gibt es selten die

einzig richtige Lösung, vielmehr gilt es, das Für und Wider abzuwägen und die passendste Lösung zu finden (vgl. Müller 1996: 37). Gefordert ist dabei das divergente Denken, also für ein Problem mehrere Lösungen zu finden. Bedeutend ist dabei die Fähigkeit, Informationen zielgerichtet zu sammeln, zu sortieren, zu überprüfen und auszuwerten (vgl. ebd.: 75).

### ***Kreative Fähigkeiten entfalten***

Die Fähigkeit Probleme gezielt lösen zu können bedarf auch der eigenen Kreativität. Auf das kreative Handeln des Menschen, soll im folgenden eingegangen werden:

Von Hentig vertritt die Ansicht, dass der Begriff „Kreativität“ zu einem „Heilswort“ (von Hentig 1998: 9) geworden ist, aber nur selten kritisch hinterfragt wird. Dies soll im Folgenden im Lichte der Werkpädagogik geschehen:

Das Wort Kreativität stammt ab vom lateinische „creare“. Es bedeutet hervorbringen, schaffen, zeugen, gebären. Wollte man Kreativität also genau in das Deutsche übersetzen, dann müsste es mit „Schöpferisch-sein“ umschrieben werden (Willhelm 2004: 100).

Im Kontext der Werkerziehung wird unter Kreativität die Fähigkeit des Menschen verstanden,

*„... Denkprozesse beliebiger Art hervorzubringen, die im wesentlichen neu sind und demjenigen, der sie hervorgebracht hat, vorher unbekannt waren. [...] Kreativität kann die Bildung neuer Systeme und neuer Kombinationen aus bekannten Informationen involvieren, sowie die Übertragung bekannter Beziehungen auf neue Situationen und die Bildung von Korrelate. Eine kreative Tätigkeit muss absichtlich und zielgerichtet sein, nicht nutzlos und phantastisch – obwohl das Produkt nicht unmittelbar praktisch anwendbar, nicht perfekt oder gänzlich vollendet sein muss. Es kann eine künstlerische, literarische oder wissenschaftliche Form annehmen oder durchführungs-technischer oder methodologischer Art sein.“ (Geburek, H zitiert in Birri et al. 2003: 51)*

Wilhelm benennt drei Kriterien, die eine kreative Leistung auszeichnen: „Es ist neu und anders als das Gewohnte (1), es ist

überraschend und originell (2) und es wird von anderen in seiner Bedeutung und Angemessenheit anerkannt, wodurch sich das Kreative vom Unsinnigen unterscheiden lässt (3).“ (Wilhelm 2004: 100). Er verweist darauf, dass neben dem Produkt schon der Weg zu diesem Ergebnis also der Prozess als kreativ bezeichnet werden kann. Wilhelm wendet sich im Kontext der Sozialen Arbeit gegen die Auffassung, „dass Kreativität durch messbare Eigenschaften erzeugt werden kann“. Vielmehr spricht er sich dafür aus, Kreativität als einen situativen Prozess zu sehen. Dieser löst eine Veränderung der erlebten Bedeutung einer Sache, eines Umstandes für eine Person oder eine Personengruppe aus. Kreativ sein bedeutet demnach, dass gewohnte Wahrnehmungs- und Handlungsrountinen bewusst verlassen werden und damit eine veränderte Wahrnehmung einsetzt (vgl. ebd.: 101).

Ein Beispiel aus dem Werkunterricht soll diesen kreativen Akt verdeutlichen: Susanne (Name geändert) möchte aus Ton einen Lampenschirm herstellen. Die kegelförmige Fläche soll aus Tonstreifen aufgebaut werden. Um die Form abzustützen entwickelt sie mit einer Studienkollegin einen Kegel aus Karton. Nach mehrmaligen Versuchen gelingt es den beiden, die richtige Höhe und den passenden Durchmesser zu finden. Als der Lampenschirm fertiggestellt ist, kann sie zwar die Außenfläche verstreichen, aber bei der Innenseite gelingt ihr dies nicht, da die Form aus dem frischen Ton sonst einstürzen würde. Nach einigen Versuchen nimmt sie die Kartonform heraus und legt den Kegel auf die Seite und kann diesen nun so auch innen verstreichen, da die Tischfläche als Stütze fungiert. Diese Problemlösung wurde von der anderen Studierenden dann übernommen (fertiges Werkstück: siehe Abbildung 1).



*Abbildung 1: Lampenschirm, 2. Klasse*



*Abbildung 2: Tischleuchte, 2. Klasse*

### ***Konstruktiver Umgang mit den eigenen Fehlern***

Divergentes und kreatives Denken braucht aber eine konstruktive Fehlerkultur. Der Umgang mit Fehlern entscheidet darüber, ob diese als persönliches Versagen oder als Entwicklungschance gewertet werden. Inwieweit Werkende eine konstruktive Haltung gegenüber ihren Fehlern entwickeln, hängt dabei wesentlich vom Vorbild und Vorgehen der Werkbegleitung ab. Förderlich ist dabei, wenn gemeinsam nach Lösungen gesucht wird und Fehler nicht als Katastrophe gesehen werden. Zudem sollte die Benotung den Entstehungsprozess einschließen, denn nur so wird der Stellenwert der konsequenten Lösungssuche gewürdigt.

Kontraproduktiv zeigt sich hier das Benotungssystem der Schule, denn oft zählt nur das Endresultat, Fehler werden mit schlechten Noten bestraft. Ein prozessorientierter Werkunterricht bietet die Chance, dem entgegen zu wirken, wenn im Laufe des Werkprozesses der Fokus auf der Suche nach der effizientesten Lösung liegt (vgl. Müller 1996, S. 80).

### **3.1.3 Emotionaler Bereich**

Werfen wir nun einen Blick auf die emotionale Bedeutung des Werkens. Die bisherigen Ausführungen machten deutlich, dass die Eigentätigkeit im Laufe eines Werkprozesses in mehrfacher Hinsicht zu persönlichen Erfolgen führen kann. Es werden Fertigkeiten gelernt, Lösungswege entdeckt und ein den Bedürfnissen entsprechendes Produkt entsteht. Dies hat Auswirkungen auf die emotionale Seite der Werkenden. Auslöser des Erfolgs ist die eigene Person, das eigene Wollen und Können. Somit entsteht Vertrauen in die eigenen schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten (vgl. Wessel 1969: 40). Dieses Selbstvertrauen ist Basis für die innere Einstellung, sich mutig mit Neuem zu beschäftigen, neue Wege zu gehen. Daraus erwächst auch die Erkenntnis, selbst etwas bewirken zu können, dass eigene Mühen nicht erfolglos bleiben. Seligman beschreibt eindringlich die

Entstehung der „erlernten Hilflosigkeit“ durch die Erfahrung, dass eigenes Handeln aussichtslos ist (Seligman 1986: 98). Werkprozesse können dieser inneren Haltung somit entgegenwirken.

Der Umgang mit den eigenen Fehlern hat neben der kognitiven auch eine emotionale Komponente. Wenn Fehler als hilfreiche Schritte bei der Lösungssuche gelten, dann wirkt dies auch auf das eigene Selbstbewusstsein. Es entsteht kein Gefühl des persönlichen Versagens, sondern eine solche Fehlerkultur spornt an, weiter zu arbeiten. Wenn auch Fehler nicht gleich zum Erfolg führen, trägt dieser konstruktive Umgang mit Misserfolgen aber dazu bei, Hilflosigkeit besser zu überwinden (vgl. Müller 1996: 48 und Seligman 1986: 57). Im folgenden Zitat stellt Müller auch einen Zusammenhang zwischen einer konstruktiven Fehlerkultur und kreativen Leistungen her:

*„Wenn dank der Prozessorientierung des Unterrichts allfällige Fehler nicht zu Abstrichen im Selbstkonzept führen, ermutigt dies zu Initiative und kreativ-erprobendem Handeln. Außerdem erlaubt die emotionale Verarbeitung sowohl positiver als auch negativer Handlungsfolgen überhaupt die Erfahrung der eigenen Wirksamkeit, mithin lehrt sie das gesunde Haushalten mit motivationalen Kräften und korreliert mit Selbstvertrauen. Kurz: Prozessorientierung ermutigt zu kreativem Verhalten, weil sie eine realistische Selbsteinschätzung, eine initiative Haltung und die konstruktive Verarbeitung von Fehlschlägen fördert.“*  
(Müller 1996: 86)

Die beschriebenen emotionalen Aspekte des Werkens unterstützen die aktive Mitarbeit und folglich auch eine intrinsische Motivation. Denn das Arbeiten am Werkstück geschieht aus eigenem Antrieb und wird unabhängiger von externen Faktoren wie Noten. Schließlich schenkt die gefundene Problemlösung, das fertige Werkstück ein Gefühl der Freude. Ein gelungenes Werkstück bereitet somit auch den Weg, für neue Vorhaben (vgl. Jores 1971: 19).

### **3.1.4 Sozialer Bereich**

Ein weiteres Lernfeld für die Studierenden ist die Übernahme von Verantwortung für das Material und Werkzeug, die eigene Arbeit und



für die Werkgruppe. Wenn beispielsweise die Einsatzmöglichkeiten eines Materials selbst erarbeitet wurden, dann fällt es auch leichter, den Wert zu beurteilen. Ebenso verhält es sich mit dem Werkzeug. Gute Qualität zahlt sich während der Arbeit aus, hat aber ihren Preis. Wenn also die Achtung gegenüber Material und Werkzeug steigt, dann wird damit auch verantwortlicher umgegangen. Dies hat aber auch Auswirkungen auf den eigenen Arbeitsstil. Das Werkstück kann nur gelingen, wenn sorgfältig und mit Ausdauer gearbeitet wird. Riskantes Handeln gefährdet sowohl die eigene Person als auch andere Gruppenmitglieder. Die Maschinenarbeit führt dies deutlich vor Augen: gedankenloses Arbeiten gefährdet die Sicherheit aller. Solange es nur Einzelkämpfer gibt, wird das Potential einer Werkgruppe nicht ausgeschöpft. Wertvoll sind gegenseitige Hilfestellungen und Anregungen. Auf der anderen Seite muss auf die Bedürfnisse der anderen Gruppenmitglieder Rücksicht genommen werden. Um dem gerecht zu werden, sind Absprachen und gemeinsame Überlegungen notwendig, es bedarf also der steten Kommunikation untereinander. Die Arbeit in der Werkstatt bietet dafür ein hervorragendes Lernfeld, in dem sich die Werkenden gegenseitig unterstützen, behaupten und unterordnen lernen (vgl. Martini 2005: 162). Gemeinschaftsprojekte stellen dabei hohe Ansprüche an die Sozialkompetenz aller, denn es gilt, Interessen abzuklären und für die unterschiedlichen Bedürfnisse einen Konsens zu finden. Die so entstehenden Reibungsflächen helfen die sozialen Fähigkeiten weiter zu entwickeln (vgl. Müller 1996: 88). In der Werkgruppe entstehen unterschiedliche Ideen, die mehr oder weniger in die Realität überführt werden. Diese Werkstücke sind Träger von Einstellungen, Ansichten und Wunschvorstellungen ihrer Produzenten (vgl. Sträßer-Panny 1996: 187). Der Werkprozess bietet somit die Chance, die Denk- und Verhaltensweisen der andere kennen zu lernen (vgl. Müller 1996: 162). Aber auch Themen, welche die Werkenden gerade beschäftigen,

finden teilweise ihren Weg aus der Gedankenwelt des Einzelnen in die Gruppe. Während der Arbeit entwickeln sich leicht zwanglose Gespräche, die den Erfahrungsaustausch unterstützen.



*Abbildung 3: Materialerfahrung mit Rasierschaum, 2. Klasse*



*Abbildung 4: Materialerfahrung mit Kleister, 2. Klasse*

### **3.1.5 Verknüpfungen und Wechselwirkungen**

Wahrnehmung, Kreativität, Fertigkeiten und Selbstvertrauen

Die in den Punkten 3.1.1 bis 3.1.4 getroffene Aufteilung in Bildungsbereiche ist eine Orientierungshilfe, trifft aber die Realität nur unzureichend. Es sind Beziehungen und Überschneidungen erkennbar. Einige Beispiele belegen nun diese Aussage.

Sinneseindrücke und Wahrnehmungen stehen nie für sich alleine.

Diese Informationen werden im Hirn verarbeitet und im Erfahrungsschatz gespeichert. Diese Erfahrungen prägen nun aber Einstellungen und Gefühle. Der Umgang mit Ton kann die Einstellung beispielsweise gegenüber handwerklich erzeugter Keramik verändern. Außerdem hat das Töpfern Einfluss auf die eigene Gefühlsverfassung. Die Arbeit kann sowohl entspannend wirken oder im ungünstigsten Fall Abneigung provozieren.

Schließlich beobachte ich in der Praxis, dass motorische Fertigkeiten beispielsweise im Umgang mit Maschinen auch Einfluss auf das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen haben können. Der Mensch erlebt in seiner Werkarbeit Erfolge, da die Maschinen seinen Handlungsspielraum erweitern. Diese wirken auf sein Selbstverständnis zurück und verstärken den Glauben an die eigenen Fähigkeiten.

Die Hand und damit auch manuelle Tätigkeiten ermöglichen es zudem, die Wirklichkeit und das Selbst zu „begreifen“. Damit wird die Hand auch zu einem „Erkenntnisorgan“ (Huber 2005: 1)

Wo lässt sich die menschliche Kreativität einordnen? Zweifelsohne lassen sich kognitive Anteile feststellen. Bei der Problemsuche ist es notwendig wie oben bereits angeführt, gewohnte Denkmuster zu verlassen und Sachverhalte in einem neuen Licht zu sehen und diese neu zu kombinieren. Das alleine macht aber noch nicht die Neuartigkeit einer kreativen Leistung aus (vgl. Müller 1996: 81). Es bedarf auch der emotionalen und motivationalen Seite des Menschen. „Aufgeschlossenes Interesse, Erkenntnisdrang und

Begeisterungsfähigkeit“ (ebd.: 82) sind mindestens genauso notwendig und zeichnen den kreativen Menschen aus. Dazu gehört auch, dass sich jemand aus innerem Antrieb heraus auf die Suche nach einer Problemlösung begibt (vgl. ebd). Lob und Strafe mögen zwar anspornen, aber kreative Schöpfungen sind damit alleine nur schwer vorstellbar.

Schließlich braucht kreatives Handeln auch eine gehörige Portion an Selbstvertrauen. „Denn nur eine gewisse **sozial-emotionale Unabhängigkeit** scheut sich nicht vor negativen oder neidischen Reaktionen und wagt deshalb auch offenes, in seinem Endergebnis unsicheres Handeln.“ (ebd.: 83)

Vielleicht spielt die Aussage „Werken fördert den Menschen ganzheitlich“ u.a. genau auf die in diesem Punkt genannten Verknüpfungen und Verbindungen an.

Das folgende Schema verdeutlicht die Beteiligung rationaler und emotionaler Aspekte am Problemlösungsprozess.

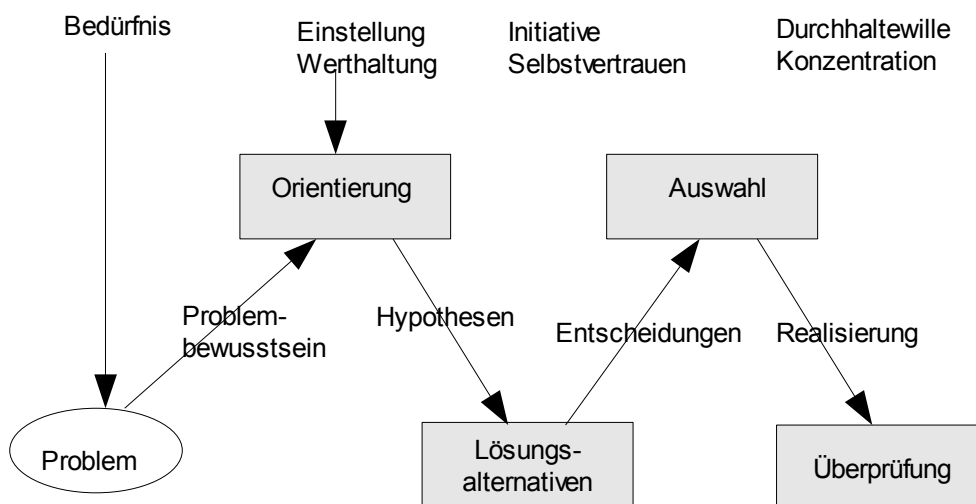


Abbildung 5: Prozess der Problemlösung

(aus: Müller 1997: 48)

### **3.2 Werkprozesse als wesentliches Element der Werkpädagogik**

Werkprozesse stellen aus (sozial-)pädagogischer Sicht den Kern des Handlungsansatzes Werken dar (vgl. Müller 1997: 28). Denn gerade eine ausschließlich produktorientierte Arbeitsweise schöpft die Möglichkeiten der Werkpädagogik nicht aus. Im Wesentlichen kommt es dabei auf das Endergebnis an, wie „gut“ es gelungen ist und ob es brauchbar ist. Außer Acht bleiben dabei die Lösungswege, die persönlichen Erkenntnisse und Lernschritte, welche ein Subjekt im Laufe der Arbeit gewinnt.

Werkprozesse in der idealtypischen Form sind zugleich kreative Prozesse. Gerade die Prozessorientierung gewährleistet kreative Lernprozesse (vgl. ebd.: 83). Um dies zu belegen, gehe ich in der Beschreibung zuerst kurz auf zwei Modelle kreativer Prozesse ein und stelle dann den idealtypischen Verlauf eines Werkprozesses dar.

#### **3.2.1 Kreative Prozesse**

In der Kreativitätsforschung wurde das Vorgehen von Menschen untersucht, die allgemein als kreativ gelten (siehe auch die Arbeiten von Gardner 1996). Dabei wurden Gemeinsamkeiten festgestellt und daraus Modelle entwickelt. An dieser Stelle stehen die Ansätze von Wallas und von Dewey im Mittelpunkt, da diese auch kreative Prozesse während des Werkens erklären.

Wallas beschreibt ein Modell mit vier Phasen. Dieses wird als inspirierter (Birri 2003: 49) oder intuitiver (Kohlhoff-Kahl 2005: 127) Zugang zur Kreativität bezeichnet. Erkennbar werden dabei folgende Phasen: Präparation, Inkubation, Illumination und der Verifikation.

##### **Präparation**

In der ersten Phase, der Präparation wird ein Problem erkannt und analysiert. Nötige Informationen, Materialien, bereits vorhandenes Wissen werden gesammelt. Voller Tatendrang wird das Problem angegangen.

### **Inkubation**

Auf der Suche nach der Problemlösung werden Hypothesen entwickelt und Kombinationen durchgespielt. Diese Arbeitsphase vollzieht sich teilweise unbewusst und ist geprägt von Frustration und Unbehagen.

### **Illumination**

Die Problemlösung, der Lösungsweg wird dem Menschen plötzlich bewusst und löst ein Aha – Erlebnis aus. Man spricht auch davon, dass „jemandem ein Licht aufgegangen ist“, oder „der Groschen gefallen ist“. Die Problemlösung ist durch die vorhergegangenen Phasen erst möglich geworden.

### **Verifikation**

Durch die Herstellung eines Produkts oder die Erprobung des Lösungsansatzes wird die kreative Idee überprüft. Dabei kann eine Umformung oder weitere Konkretisierung der Lösung notwendig werden (vgl. Kohlhoff-Kahl 2005: 126f und Birri et al. 2003: 49f).

Ein weiteres Modell entwickelte der Amerikaner Dewey. Er nannte es den organisierten Zugang zur Kreativität. Es zeichnet sich durch fünf Schritte aus:

#### **Man begegnet einer Schwierigkeit**

Kann eine Aufgabe, ein Problem nicht unmittelbar gelöst werden, entsteht im Menschen ein Spannungszustand. Dieser trägt dazu bei, dass Lösungswege gesucht und analysiert werden.

#### **Abgrenzung der Schwierigkeit, Problem klären**

Es wird versucht, mögliche Schwierigkeiten aufzudecken und einen Überblick über die Situation zu gewinnen. Dies geschieht oft mit dem Prinzip „Trial and Error“. Problemlösungen werden zwar durch impulsives Handeln gefunden, können aber oft nicht mehr wiederholt werden.

#### **Sich an mögliche Lösungen herantasten**

Es werden Überlegungen zu möglichen Lösungen angestellt. Vielfältige Ideen, Spekulationen, Hypothesen und die Vernetzung

vorhandenen Wissen bestimmen die Suche nach der Problemlösung. Darauf folgt die Bewertung und Weiterentwicklung der gefundenen Lösungsansätze.

### **Überprüfen der vorgeschlagenen Lösungen**

Die Verifikation der gefundenen Hypothesen geschieht durch Experimente, Materialversuche und Werkanalysen. Bereits vorhandene Fertigkeiten, Erfahrungen und Wissensbestände werden dabei einbezogen. Es wird entschieden, welcher Lösungsansatz umgesetzt wird.

### **Eine Idee wird weiterverfolgt**

Schließlich wird das Vorhaben in die Tat umgesetzt. Der Handlungsablauf und die durch Experimente erworbenen Erkenntnisse werden rückblickend rekonstruiert. Dadurch wird der Transfer auf neue Problemsituationen ermöglicht (vgl. Birri et al. 2003: 49).

Was sind nun die wesentlichen Unterschiede zwischen beiden Ansätzen? Werden bei Wallas Probleme intuitiv angegangen, verfolgt das Modell von Dewey ein systematisches Vorgehen.

Welches Modell auch zu Grunde gelegt wird, der Ablauf der einzelnen Phasen wird nicht linear verlaufen, sondern in Wirklichkeit überlagern sich die Stadien (Schuh et. al.: 90). Am Ende des kreativen Prozesses steht die Erholung. Sie bildet zugleich die notwendige Ausgangsbasis für einen neuen Prozess (vgl. ebd.: 83 - 89).

## **3.2.2 Idealtypische Werkprozesse**

Nach der Darstellung der Modelle von Wallas und Dewey steht nun der eigentliche Werkprozess mit seinen Besonderheiten und Parallelen zu kreativen Prozessen im Mittelpunkt.

### ***Einstieg***

Hier gilt es zu unterscheiden, ob Werken den AdressatInnen quasi verordnet wurde, wie es im Rahmen einer Ausbildung oder eines Kurses geschieht oder ob Werken in den Alltag eingebunden ist. Für



beides gilt aber, dass es in dieser Phase um Einstimmung und Hinführung zum Werkprozess geht. In der Schule wird es dabei um das Erreichen der durch den Lehrplan vorgegebenen Lernziele gehen. Alltagsorientiertes Werken wird sich hingegen aus der Situation heraus entwickeln. Dadurch grenzt sich Werken als Handlungsansatz der Sozialpädagogik im Verständnis dieser Arbeit auch von einer Therapie ab, die gezielt Defizite des Klienten ausgleichen will. (Der Einstieg wird auch vom jeweiligen didaktischen Ansatz beeinflusst.) Das Augenmerk richtet sich hier auf das Thema oder den Handlungsanlass, das Material und das Werkzeug (vgl. Müller 1997: 29). Der Handlungsanlass ist entweder selbstgewählt oder wird vorgegeben. Ein passendes Thema zeichnet sich dadurch aus, dass es Interesse sowie Neugier weckt und so entdeckendes Lernen ermöglicht. Hier spielen die Bedürfnisse der AdressatInnen eine wichtige Rolle. Was ist darunter im Rahmen des Werkens zu verstehen? Gerade Erwachsene streben nach eigener Individualität und einem eigenen Lebensstil. Diese drückt sich beispielsweise durch die eigene Kleidung, die selbstgewählte Gestaltung der Wohnräume oder im Hobby aus.

Anders formuliert geht es um Handlungsanlässe, welche die Betroffenheit der Adressaten auslösen. Die AdressatInnen sollten den Handlungsanlass als lebensnah und wichtig auffassen, der eigene Lebenskontext sollte der Ausgangspunkt sein (vgl. Kohlhoff-Kahl 2005: 118 und Sträßer-Panny: 317). Das Thema muss mit der eigenen Person und der Gruppe in Zusammenhang stehen (vgl. Cohn 2004, S. 113).

Aber nicht nur das Thema ist von Bedeutung. So lädt das Material zum spielerischen Entdecken und Ausprobieren ein und provoziert somit neue Ideen.

Schließlich prägen vorhandene Werkzeuge und handwerkliche Kenntnisse der Akteure den Einstieg in Werkprozesse. So verschafft ein solider Bestand an Fertigkeiten „methodische Bewegungsfreiheit“

(Müller 1996: 22). Ideen werden erst „denkbar“, wenn den Akteuren klar ist, auf welche Möglichkeiten sie zurückgreifen können. Der Begriff „Akteure“ bezieht sowohl die Werkenden als auch die Werkbegleitung mit ein.

### **Planung**

Ausgangspunkt für jede Planung ist eine unvoreingenommene Einstellung gegenüber Problemsituationen, sonst würden diese nur ungerne oder nicht angepackt. Dabei kommt es auf die Deutung von Problemsituationen an. Werden diese als Gefahr betrachtet, die Stress oder Ängste hervorrufen? Oder kann in einer Problemsituation etwas positives entdeckt werden? Wird die Erfahrung gemacht, dass eigenes Handeln unbefriedigende Situationen ändert, oder dass jede ungelöste Aufgabe eine Entwicklungschance sein kann, dann entsteht die Bereitschaft, ein Problem überhaupt anzugehen. Ausgangspunkt jeder Problemlösung sind die eigenen realen Bedürfnisse, der eigene Standpunkt. Aus der Sicht der Werkerziehung geht es deshalb darum, dass eigene Bedürfnisse auf die angestrebte Funktion eines Werkstückes abgestimmt werden. Dann wird auch klar, welchen Ansprüchen das geplante Werkstück gerecht werden muss (vgl. Müller 1997: 31).

Dies lässt sich am Beispiel einer Sitzgelegenheit verdeutlichen. Hier kommt es auf die Tragfähigkeit, Bequemlichkeit, Materialverbrauch und auf die optische Gestaltung an. Denn die Sitzgelegenheit soll ja benutzbar sein und zur häuslichen Einrichtung passen.

Zusammenfassend stellt Müller fest: „Das Problembewusstsein überführt somit diffuses Mängелеmpfinden in analytische Bedürfnisklärungen, vage Problemstellungen in konkrete Zielsetzungen.“ (ebd.)

Nun geht es darum, dass die Planungen konkreter werden. In den wenigsten Fällen entstehen Lösungsansätze durch krampfhaftes Suchen. Vielmehr „fällt der Groschen“, wenn dies gar nicht erwartet

wird beispielsweise beim Duschen oder vor dem Einschlafen. Kreative Lösungen brauchen also das richtige Verhältnis von „Analyse und Synthese, Durchhaltewillen und geistigem Loslassen, Rationalität und Intuition, Erfahrung und Phantasie“ (ebd.: 32).

Eigene Vorstellungen werden durch Experimente und Skizzen geklärt und weiterentwickelt. Damit entstehen eine Reihe von Lösungsvorschlägen. Schließlich geht es in der Planungsphase darum, die gewonnenen Ergebnisse hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit zu überprüfen. Maßstab ist dabei das Herausfinden der „person- und sachangemessensten Lösung“ (ebd.). Die bisher nur utopische Lösung wird in die Realität überführt. In dieser Phase wird es notwendig, einen Überblick der möglicher Materialien und vorhandener Werkzeuge zu gewinnen und Herstellungsschwierigkeiten einzuplanen. Helfen können dabei experimentelles Erkunden von Materialien, Werkzeugen und Verfahren. Dabei gilt natürlich, dass bereits vorhandenes Wissen und Vorerfahrungen diesen Schritt abkürzen. Insgesamt kommt es darauf an, bei der Material- und Verfahrenswahl „neben funktionalen und ästhetischen auch ökonomische und ökologische Gesichtspunkte zu beachten“ (Müller 1997: 32).

Nun wird aus der Ideenskizze der eigentliche Entwurf oder das Planungsmodell. Diese Veranschaulichung der eigenen Idee hilft, das Vorhaben kritisch zu hinterfragen, präzisieren und optimieren. Die Werkenden sollten sich am Ende der Planung darüber im klaren sein, welche Mittel benötigt werden und welche Vorgehensweise sinnvoll ist. Natürlich sind diese Planungen keine absolute Größe, sonst würden Spontaneität und Kreativität im weiteren Prozessverlauf verloren gehen (vgl. ebd.: 32).

### ***Herstellung und Gestaltung***

Nun muss sich das zuvor Geplante in der Herstellung bewähren. In dieser Phase wird deutlich, ob die vorher erarbeiteten

Zielvorstellungen mit den Bedingungsfaktoren eine Synthese eingehen. Gelingt dies nicht, dann heißt es die vorhergehenden Überlegungen abzuändern und neue Aspekte zu klären. „Planerische Vorbestimmung bewährt sich nur in Kombination mit Situationsflexibilität“ merkt Müller dazu an (ebd.: 36). Neue und auf die ursprünglichen Planungen aufbauende Überlegungen ergeben sich zudem während des Handelns. Das bedeutet auch, dass evtl. neue Kriterien formuliert werden. Wird beispielsweise beim Möbelbau aus Holz entdeckt, dass die bisher gewählten Verbindungen auf Dauer zu wenig haltbar sind, dann muss die technische Lösung variiert werden. Diese Lösung hat zudem wieder Auswirkungen auf die ästhetische Wirkung des Möbelstücks.

Insgesamt sieht Müller im Gestaltungsprozess das Aufeinandertreffen von „erkennender und erlebender, erfahrender und verändernder Tätigkeit“ (ebd.: 36).

### ***Auswertung***

Das Endergebnis wird nun hinsichtlich der Aufgabenkriterien und der Funktionalität überprüft. Erfüllt das Werkstück seinen Zweck? Waren der Material- und Zeitaufwand angemessen? Erfüllt der hergestellte Gegenstand die geforderten Funktionen? Diese Fragen wird sich die oder der Werkende am Ende einer Arbeit auch ohne schulischen Hintergrund stellen. Aber auch ästhetische Kriterien werden überprüft. Passt das Werkstück zur eigenen Wohnungseinrichtung? Gefällt es mir selbst? Wie reagieren andere auf die äußere Erscheinung des Werkstückes? Im schulischen Kontext geht es zudem um das qualifizieren des Ergebnisses nach Noten. Dies muss sich aber auch an den oben genannte Kriterien orientieren (vgl. ebd.: 41).

Müller sieht die Auswertung auch als einen Prozess des Zusammenfassens und Verknüpfens. In Gruppengesprächen werden Erfahrungen eingeordnet, ausgetauscht und verglichen. Besonderen Wert legt Müller auch auf den Transfer der erworbenen Erfahrungen

auf neue Situationen. Dazu schlägt sie vor, das eigene Werkstück mit industriellen Produkten zu vergleichen. Damit würde deutlich, inwieweit Erzeugnisse der Konsumgüterindustrie den persönlichen Anforderungen gerecht werden. Als Kriterien nennt sie beispielsweise Funktion und Bedürfnis, Preis und Qualität.

Schließlich schlägt sie vor, Arbeitsprozessberichte erarbeiten zu lassen. Darin sollten SchülerInnen den Handlungsablauf, aufgetretene Schwierigkeiten oder den erreichten Lerngewinn thematisieren (vgl. ebd.: 42).

Werkprozesse verlaufen nicht linear, vielmehr gehen einzelne Phasen ineinander über oder laufen zirkulär ab. Das stellt besondere Anforderungen an die Werkenden als auch an die Werkbegleitung. Das folgende Kapitel wird u.a. darauf eingehen.

### **3.3 Akteure im Werkprozess**

Die Menschen als handelnde Personen stehen zunächst einmal im Blickfeld. Nun soll gezeigt werden, welcher Lebenshintergrund die Werkenden bestimmt und welchen Einfluss sie auf den Werkprozess nehmen.

Daneben beeinflussen aber auch Material, Werkzeug, Endprodukt und Umfeld das Geschehen nachhaltig. Diesen heimlichen Akteuren und deren Wirkung gilt anschließend das Interesse.

#### **3.3.1 Zielgruppe: Werken mit jungen Erwachsenen**

In den folgenden Ausführungen beziehe ich mich auf die Studierenden der Fachakademie. Deren Altersspanne reicht in der Regel von 18-22 Jahre. Sie befinden sich demnach im jungen Erwachsenenalter (vgl. Faltermaier et al. 2002: 88).

Vereinzelt absolvieren auch Ältere die Ausbildung. In der Regel sind dies pro Studienjahr ein bis zwei Prozent (Quelle: eigenen Berechnungen). Aufgrund der geringen Zahl vernachlässige ich diese Altersgruppe.

## **Entwicklung des Werkens**

Geht es um das Werken im Erwachsenenalter, dann wird das Fehlen wissenschaftlicher Untersuchungen besonders deutlich. Selbst Publikationen zum entwicklungstypischen Werkverhalten von Kindern und Jugendlichen sind älteren Datums (vgl. Wessels 1969: 140ff) oder wurden in den Neuerscheinungen im wesentlichen übernommen (vgl. Birri et al. 2003: 27ff). Wessels hat sich darum bemüht, die Entwicklung des menschlichen Werkens zu systematisieren.

Die meisten Studierenden der Fachakademie befinden sich demnach im „Stadium der Analyse und Synthese“ (Wessel 1969: 164), welches zwischen dem 15. und 20. Lebensjahr liegt. Junge Erwachsene sind im Gegensatz zum Jugendalter ausgeglichener und sachlicher. Ihre kognitiven Fähigkeiten ermöglichen es ihnen, „Probleme sachgemäß zu analysieren und daraus Synthesen zu gewinnen“ (Birri et al. 2003: 32). Wenn sie eine Aufgabenstellung als sinnvoll erachten, oder ihnen ein Werkstück brauchbar erscheint, dann besteht eine hohe Bereitschaft, sich aktiv am Werkprozess zu beteiligen. Junge Erwachsene entwickeln ein neues Verständnis für ihre Lebensgestaltung. Sie bevorzugen es, an Gegenständen zu arbeiten, die einen Gebrauchswert haben. So wird das „Herstellen von Gegenständen des Wohnens, der Freizeitkultur oder des Hobbys verlangt“ (ebd.: 33).

Dabei sind junge Erwachsene durchaus motiviert, selbständig und teilweise auch verbissen nach Problemlösungen zu suchen, welche die eigene Arbeit oder Gruppenanliegen betreffen. Außerdem kristallisieren sich in Werkgruppen SpezialistInnen in einem bestimmten Gebiet heraus (ebd.).

Nach dieser Analyse des Werkens im Erwachsenenalter geht es nun um die Lebenssituation der weiblichen und männlichen Studierenden also auch um deren Bedarf an Identitätshilfe. Darauf folgt die Rolle der Studierenden im Werkprozess.

## **Lebenssituation**

Die überwiegend weiblichen Studierenden der Fachakademie (93 % Frauen im Studienjahr 2005/06, Quelle: Anfangsbefragung, siehe auch Kapitel 5.4) stammen hauptsächlich aus ländlich geprägten Gebieten oder aus Kleinstädten des südostbayerischen Raums (Glück 2006: 14).

Das Lebensalter der Studierenden hat für sie große Bedeutung bezüglich des weiteren Lebenslaufes. Es wird viel Energie investiert, einen passenden Platz in der Gesellschaft zu erlangen. Faltermaier geht davon aus, dass diese Altersgruppe das größte innovative Potential für die Weiterentwicklung der Gesellschaft einbringt (vgl. Faltermaier 2002: 88).

Insgesamt sind sich junge Erwachsene im Gegensatz zum Jugendalter ihrer selbst stärker bewusst und nehmen das, was ihre Persönlichkeit ausmacht, stärker wahr. Deshalb streben sie an, eigene Interessen, Fähigkeiten und Begabungen weiter zu entwickeln. Im zwischenmenschlichen Bereich geht es darum, eine längerfristige Partnerschaft aufzubauen aber auch in Konkurrenz mit anderen Erwachsenen zu treten.

Die Gesellschaft erwartet von jungen Erwachsenen, dass diese eine Familie gründen und eine berufliche Karriere aufbauen. Im Gegenzug haben sie jetzt Zugang zu allen Rechten der Erwachsenenwelt. Diese Chancen lassen das Selbstbewusstsein steigen.

Gerade die hohe körperliche Leistungsfähigkeit bietet jungen Erwachsenen ein Gefühl der Stärke (vgl. ebd.: 89).

Nun sind aber in diesem Lebensalter wesentliche Weichenstellungen zu treffen, die nur noch schwer rückgängig gemacht werden können: Es werden Verpflichtungen eingegangen bezüglich Beruf, Partnerschaft und eigenen Kindern (vgl. ebd.: 91).

Diese Entscheidungen hängen von den mehr oder weniger bewussten Lebenszielen ab. Die Individualisierung und Flexibilisierung der Gesellschaft setzt den jungen Erwachsene dabei unter Zugzwang, das

eigen Leben aktiv zu gestalten. Von großer Bedeutung ist dabei das eigene Kontrollbewusstsein, also die Einstellung des jungen Erwachsenen, inwieweit sie oder er das eigene Leben aktiv mitgestalten kann (vgl. ebd.: 102).

### **Identitätsentwicklung**

Faltermaier beschreibt hier geschlechtsbezogene Unterschiede: Frauen neigen dazu, ihre Identität „über soziale Beziehungen und die Sorge für andere“ (ebd.: 93) zu definieren. Im Gegensatz dazu bestimmen sich Männer vorwiegend über ihre Erfolge und Leistungen. Wie schon im Kapitel „Identität“ herausgearbeitet wurde, entwickelt sich die eigene Identität über neue Anforderungen und Erfahrungen weiter. Es muss eine Balance zwischen eigener Anpassung und Selbstverwirklichung gefunden werden.

Dabei ist die Lebenswelt in der spätmodernen Gesellschaft vielschichtiger geworden. Es gilt verschiedenste Lebensbereiche wie die Herkunftsfamilie, Freunde aus der Jugendzeit, Berufswelt und neue soziale Bindungen unter einen Hut zu bekommen. Gerade die Flexibilisierung der Berufswelt mit ihren befristeten Arbeitsverträgen und teilweisen ungünstigen Arbeitsbedingungen führt zu einer Verunsicherung in dieser Lebensphase.

Erfolgreich ist, wer den gängigen Konventionen entspricht und „erfolgreich, dynamisch, modisch, schön, sportlich, reich, wissend und vor allem >>in<< ist“ (ebd.: 95).

Wer diesem Ideal nicht entspricht, wer scheitert und erfolglos ist, läuft Gefahr, in eine Identitätskrise zu geraten. Dabei wird die Schuld des Scheiterns beim Subjekt gesucht (vgl. ebd.).

### **Entwicklung sozialer Beziehungen**

Partnerbeziehungen sind gekennzeichnet durch eine größere Stabilität, Verbindlichkeit und emotionaler Intensität. Dabei werden neben der klassischen Ehe viele neue Lebensformen eingegangen. Traditionelle Normen spielen auch auf dem Land eine immer geringere Rolle und nicht zufriedenstellende Paarbeziehungen werden



schneller aufgelöst. Als gegenläufige Tendenz besteht aber der Wunsch nach einer „großen romantischen Liebe“ (ebd.: 96). Die individualisierte Gesellschaft bietet besonders den weiblichen Studierenden im frühen Erwachsenenalter mehr Möglichkeiten, ihr Leben selbst zu gestalten. Dies erfordert aber „gleichzeitig ein hohes Maß an Eigeninitiative hinsichtlich der Gestaltung des eigenen Lebens unter neuen Zwängen“ (Beck 1986: 172). Es stehen ihnen mehr Optionen offen, aufgrund höherer Bildungschancen, selbstverständlicher Erwerbstätigkeit, Liberalisierung der Sexualität, gezielte Empfängnisverhütung und Veränderungen in der Partnerschaft (vgl. ebd.: 96).

Zugleich stoßen junge Frauen besonders in ländlichen Gebieten aber immer noch auf ein traditionelles Verständnis von geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung in Partnerschaft und Beruf. Diese Diskrepanz muss bewältigt werden (vgl. ebd.: 96f).

Die vorher beschriebenen Veränderungen wirken auch auf die Geschlechtsrolle der Männer. Diese sehen sich neuen Ansprüchen der Frauen hinsichtlich der Aufgabenteilung in der Partnerschaft und Familie ausgesetzt. Dabei kann dies durchaus Anstoß für eine Weiterentwicklung der männlichen Identität sein, wenn Kooperationsformen gefunden werden, die den Fähigkeiten und Bedürfnissen beider Partner besser entsprechen (vgl. ebd.: 97). Die Tendenz der Individualisierung bringt es mit sich, dass aktiv soziale Netzwerke aufgebaut werden müssen, da verwandtschaftliche Beziehungen eine immer geringere Bedeutung spielen. Dabei besteht durchaus ein Handlungszwang, da sonst die Gefahr der gesellschaftlichen Isolierung besteht und Belastungen und Krisen zu psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen führen können (vgl. ebd.: 98).

### **Sozialisation in Beruf und Familie**

Beruf und Erwerbsarbeit sind ein lebensbestimmendes Element, Erwachsene definieren in hohem Maße ihre Identität durch sie.

Die Zeiten der Ausbildung haben sich verlängert, der Hauptaugenmerk wird im jungen Erwachsenenalter auf den erfolgreichen Berufseinstieg gelegt. Zwangsläufig wird die Familiengründungsphase zeitlich nach hinten verlegt (vgl. Nissen 2003: 14).

Sozial erwartet wird von jungen Erwachsenen nach der Ausbildung immer noch die Gründung einer festen Partnerschaft und Familie. Dazu gehört auch die Aufnahme einer geregelten Erwerbstätigkeit, welche die gesellschaftliche Teilhabe sichert. Das Einkommen ermöglicht es ihnen, einen persönlichen Lebensstil nach außen hin sichtbar zu machen.

Das Modell der lebenslangen Ganztagsarbeit gehört mehr und mehr der Vergangenheit an. Dies führt dazu, dass sich das Berufsleben junger Erwachsener stärker individualisiert und flexibilisiert. Folge davon ist, dass der eigene Lebenslauf anfälliger für Störungen durch Zeiten von Arbeitslosigkeit oder hoher Arbeitsbelastung geworden ist (Faltermaier 2002: 99).

Aber auch im Freizeitbereich sind junge Erwachsene sozialen Konkurrenzdruck ausgesetzt. So wird die Übernahme gängiger Modevorstellungen hinsichtlich Kleidung, Sport und Kultur erwartet. Es gilt aber einen eigenen Lebensstil zu finden, der weder zur Überanpassung noch zur sozialen Isolation führt.

Engagement im öffentlichen Leben, eröffnet die Chance, den Umgang mit der Macht zu erlernen. Außerdem wird die Fähigkeit weiterentwickelt, Kompromisse zwischen eigenen und den Bedürfnissen anderer in Gruppen zu finden (ebd.: 100).

### **Übergänge und kritischen Lebensereignisse**

Junge Erwachsene müssen sich mit unterschiedlichen kritischen Lebensereignissen auseinandersetzen. Normative also vorhersehbare Übergänge oder Transitionen sind der Wechsel vom Bildungssystem in die Arbeitswelt und vom Singledasein in die Partnerschaft und Familiengründung.

Partnerverlust, schwere Krankheit, Arbeitslosigkeit oder unerwünschte Schwangerschaft sind Beispiele für unerwartete Ereignisse und somit non-normativ. Sie wirken sich nachhaltig auf die Gestaltung des eigenen Lebens aus und können zur Veränderung der Lebensperspektive führen. Sie stellen Wendepunkte und Einschnitte im Lebenslauf dar. Die Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen bietet die Chance, die eigene Persönlichkeit und die Bewältigungsstrategien weiter zu entwickeln (ebd.: 100f).

### **Studierende als Mitglieder einer Werkgruppe**

Sträßer-Panny geht von individualisierten Lernsubjekten aus. Sie entdeckt bei den Werkenden eine „Vielfalt von Lernsubjekten mit sehr unterschiedlichen Handlungsinteressen“ (Sträßer-Panny 1996: 276). Das führt dazu, dass LehrerInnen mit SchülerInnen rechnen müssen, deren Auftreten und Verhalten widersprüchlich und konfliktreich sein kann. Unter dem Begriff der Diskontinuität weißt sie auf die vielen unterschiedlichen Lebensverläufe und Biographien der SchülerInnen hin. Diese äußern sich auch in unterschiedlichen Vorlieben und Prioritäten der Wahrnehmung von Seiten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Damit kann zum einen von einer größeren Selbständigkeit ausgegangen werden. Zum anderen zeigt sich auch Verunsicherung, ausgelöst durch die ständige Suche nach dem persönlichen Selbstverständnis und dem Umgang mit widersprüchlichen Lebenserfahrungen. Sträßer-Panny warnt deshalb vor Klischees oder Verallgemeinerungen, welche durch Vorurteile ausgelöst werden. Sie fordert dazu auf, eine Schulklasse als eine „Menge grundverschiedener Einzelpersönlichkeiten“ (vgl. ebd.: 277) wahrzunehmen.

Überlegungen zur Konstruktion des sozialen Geschlechts („Gender“) beschreibt Sträßer-Panny in ihrer Abhandlung zur Textildidaktik. Eine Übertragung auf den Werkunterricht ist aufgrund der inhaltlichen Nähe angebracht.

So agieren im Werkunterricht Studierende, die teilweise tradierte

Konzepte „einer offenen und verkappten Mädchenbildung“ (Sträßer-Panny 1996: 287) verinnerlicht haben. Deutlich wird dies dann, wenn der Sinn des Werkens im Dekorieren und Verschönern gesehen wird (vgl. ebd.: 287).

Sträßer-Panny beklagt den Mangel an empirischen Untersuchungen zum Genderaspekt im Textilunterricht der Schulen. Es müsste also ihres Erachtens untersucht werden, welche geschlechtsspezifischen Unterschiede deutlich werden. Ebenso sollte der Frage nachgegangen werden, ob Textilunterricht und natürlich auch der Werkunterricht nicht „ein erweitertes Selbstbild bei beiden Geschlechtern“ (ebd.: 287) fördern könnte.

Es müsste zudem untersucht werden, inwieweit unbewusste Geschlechtsstereotypen der Lehrer die Sichtweise und Einschätzung der SchülerInnen beeinflussen.

Hinsichtlich des geschlechtstypischen Verhaltens leitet sie Aufgaben des Gestaltungsunterrichts in der Schule ab. So ermöglicht ihrer Ansicht nach die „... Erprobung von Rollenstereotypen, diese auch zu überschreiten, umzukehren und mögliche Grenzen auszuloten.“ (Sträßer-Panny 1996: 288)

Schließlich gibt sie zu bedenken, dass der Ausdruck subjektiver Rolleninterpretationen in den Werkprodukten dazu beiträgt, die eigene Geschlechtsidentität zu thematisieren (vgl. ebd.). Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Zum Abschluss des vergangenen Unterrichtsjahres wurde von einer geschlechtsgemischten Werkgruppe das Thema „Leuchten“ ausgewählt. Die Frauen arbeiteten überwiegend an Lösungsansätzen, bei denen die elektrischen Teile schon fertig zugekauft wurden. Somit ging es hauptsächlich um die dekorative Gestaltung der Lampen. Die Männer zeigten mehr Interesse an der technischen Lösung dieser Werkaufgabe. So arbeiteten sie am Stromkreis und an der konstruktiven Umsetzung ihrer Ideen. Natürlich kann dieses Beispiel nicht verallgemeinert werden, aber Grundtendenzen sind erkennbar.

Dittli et al. sprechen hier von der Technikdistanz und von Technikdefiziten der Mädchen. Interesse an technischen Sachverhalten zeigt sich in einer aufgeschlossenen Auseinandersetzung zu technischen Objekten und Tätigkeiten. Unter Technikdefizit verstehen dagegen die Autoren, dass Mädchen ein geringeres Interesse am technischen Sachwissen zeigen. Könnte die Technikdistanz der Mädchen abgebaut werden, dann würde sich auch das Verhältnis zur Technik verändern (vgl. Dittli 2002: 29).

### **3.3.2 Werkbegleitung**

Zu den Akteuren eines Werkprozesses gehört auch die Werkbegleitung. Der Begriff verdeutlicht die Funktion einer Lehrperson während des Werkprozesses. Wie die weiteren Ausführungen zeigen werden, soll sie Kooperations- und Lernpartner sein. Gerade im schulischen Bereich, wo Abhängigkeitsverhältnisse und hierarchische Strukturen vorzufinden sind, geht es darum, ein verändertes Lehrerbild im Werkunterricht zu etablieren.

Nun soll es darum gehen, welche persönlichen Voraussetzungen die Werkbegleitung mitbringen und welche Rollen und Aufgaben sie übernehmen sollte.

Auch bei Lehrkräften ist von einer heterogenen Gruppe auszugehen. Von Bedeutung ist dabei die persönliche Biografie. Die Lebensgeschichte wirkt sich auf den persönlichen Blickwinkel aus, wie Werken gesehen wird. Richtet die Lehrperson den Hauptaugenmerk ausschließlich auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten oder auch auf die Lebenssituation der einzelnen Individuen. Das Verhalten der Lehrperson im Unterricht wird neben dem erlernten professionellen Handeln auch beeinflusst von vorhandenen Bedürfnissen, Phantasien, der persönlichen Erlebniswelt, Problemen und Dilemmata (vgl. Strässer-Panny: 288f). Diesen Umstand sollte sich die Lehrperson stets bewusst machen, da sie das Verhalten der Werkgruppe mitbestimmt. Gerade die Bereitschaft zur Selbstreflexion

verdeutlicht also der Lehrkraft die eigenen geschichtlichen Bezüge, die Entstehung des persönlichen Lebensstil und Lebenskonzeptes. Sonst besteht die Gefahr, dass die eigenen Wahrnehmungsprioritäten unreflektiert auf die Werkgruppe übertragen werden. Es ist vielmehr notwendig, die Andersartigkeit der einzelnen Werkenden ohne Vorurteile zu registrieren und offen für Veränderungen zu sein. Logische Konsequenz ist deshalb, dass der Werkgruppe keine fertigen Unterrichtskonzepte serviert werden, sondern ein Unterricht mit „Vorschlagcharakter“ (ebd.: 291) organisiert wird. Dieser bezieht lebensweltnahe Probleme oder Handlungsanlässe der Werkgruppe mit ein, und ermöglicht es der Werkgruppe, „individuelle sachkompetente Lösungswege zu finden“ (ebd.: 291).

### **3.3.3 Material und Werkzeug**

Große Bedeutung kommt dem Material zu. Es steht am Anfang eines Werkprozesses und lädt mit seinen typischen Merkmalen zum experimentieren, spielen und bearbeiten ein. Die zur Verfügung stehenden Materialien sind vielfältig und werden am ehesten noch durch finanzielle und logistische Probleme eingegrenzt. Die gängigsten sind dabei Papier, Holz, Steine, Bast, Metall, Wachs, Textilien, Ton, Gips und Kunststoffe. Spezifische Materialgesetze fordern heraus und ermöglichen so neue Erfahrungen und Ideen (Müller 1996: 17).

Welcher Reiz geht aber von diesen Materialien noch aus, in einer multimedial aufbereiteten Welt? Kindliches Erstaunen rufen sie im Erwachsenenalter nur noch selten hervor. Dazu kommt noch, dass Vielen der Entstehungsprozess beispielsweise von Papier, Textilien oder Ton oder auch Abfallprodukten nicht (mehr) bewusst ist (vgl. ebd.).

Deshalb kommt der ersten Kontaktaufnahme eine besondere Bedeutung zu, die spielerisch und experimentierend erfolgen sollte. Nur so wird den Werkenden die Variationsbreite an Einsatz- und

Ausdrucksmöglichkeiten deutlich. Solche Erfahrungen ermöglichen „ein Wechselspiel aus Einfühlung *in*, Anpassung *an* und Variation *der* Materialeigenschaften“ (Müller 1996: 18) im Laufe eines Werkprozesses.

Das Material übernimmt die Funktion eines Mediums. Es dient nicht nur dazu, einen Gegenstand herzustellen, sondern auch die Wahrnehmung des/der Werkenden zu sensibilisieren. Ebenso werden durch den Umgang mit diesen Medien elementare Erfahrungen gesammelt und Fertigkeiten geübt. Schließlich werden durch den Umgang mit Materialien Haltungen aufgebaut und weitergegeben (Birri, 2003: 98).

Eine ähnliche Rolle als Mittler und Medium übernehmen die Werkzeuge wie Hammer, Computer, Schleifgerät oder Säge. Sie ermöglichen die Umsetzung einer Idee in ein reelles Produkt. Für Werkprozesse sind sowohl mechanische als auch elektrisch betriebene Werkzeuge von Bedeutung. Sie werden auch als Realisationsmedium bezeichnet (vgl. Kohlhoff – Kahl 2005: 166). Werkzeuge stellen auch eine Begegnung mit der Technik dar. Um sie bedienen zu können, ist technisches Verständnis notwendig. Außerdem machen sie die „psycho-physischen, ethischen, ökonomischen, ästhetischen Bedürfnisse des Menschen“ deutlich (Müller 1996: 24). Denn sie wurden und werden dazu erfunden und weiterentwickelt, um diese Bedürfnisse zu befriedigen und fehlende Möglichkeiten des Menschen auszugleichen.

### **3.3.4 Die Bedeutung des Endproduktes**

Der fertige Gegenstand ist der bestehende und sichtbare Beweis, dass der Werkprozess bewältigt wurde. Er gehört zum Werkprozess genauso wie beispielsweise eine Theateraufführung zu den Proben. Er kann aber auch Ausgangspunkt und Antrieb für künftige Werkprozesse sein, denn das fertige Werkstück muss sich erproben. Sowohl Gelungenes als auch Mängel werden deutlich. Abgebrochene

Werkprozesse und unfertige Werkstücke bleiben lange in der Erinnerung haften und können dadurch kontraproduktiv für folgende Werkvorhaben werden (vgl. Weber 2001: 28). Schließlich ist das Endprodukt auch Ausdruck von Vorstellungen und Deutungen der Produzenten, die über die Form und Funktion des Werkstücks sichtbar werden (vgl. Sträßer-Panny 1996: 187).





*Abbildung 6: Keramik, 2. Klasse*



*Abbildung 7: Keramik, 2. Klasse*

### **3.3.5 Globe/ Umfeld**

Der Unterricht findet nicht im „luftleeren“ Raum statt. Werkpädagogik an der Fachakademie bedeutet die Umgebung oder den „Globe“ nicht aus den Augen zu verlieren. Dazu gehört die Zeit, der Ort und „deren historischen, sozialen und technologischen Gegebenheiten“ (Cohn 2004, S. 114). Von Ruth Cohn stammt der markante Satz: „Wer den Globe nicht kennt, den frisst er.“ (Cohn 1997: 355) Anders ausgedrückt, wer die Arbeitsbedingungen ignoriert der läuft Gefahr sich aufzureiben.

Im folgenden werde ich deshalb näher auf den Lehrplan der Fachakademie eingehen und organisatorische Bedingungen erläutern.

#### ***Bildungsinhalte und Unterrichtsziele des Lehrplans***

Als Beitrag der Werkerziehung zur Erzieherausbildung sieht der Lehrplan des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (kurz „Kultusministerium“) grundsätzlich die Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen sowohl im technisch-gestalterischen Bereich, als auch hinsichtlich der Werkdidaktik vor.

Die Studierenden sollen „die grundlegende Bedeutung des schöpferischen und spielerischen Denkens und Handelns für jede Art der Problemlösung“ (Kultusministerium 2003: 15) erleben.

Außerdem geht der Lehrplan davon aus, dass ästhetisches Gestalten zur „reflektierten Selbsteinschätzung“ (ebd.) führt und so die Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit fördert.

Die Ziele der Werkerziehung während der einzelnen sieben Lernfelder konkretisiert nun die folgende Übersicht:

Im Lernfeld „**Werte und Werthaltungen**“ mit 20 Wochenstunden wird explizit auf die Bedeutung des Werkens als Identitätshilfe eingegangen. Hier sollen sich die Studierenden mit der eigenen gestalterischen Entwicklung auseinandersetzen. Zudem geht es um die Frage, welche Bedeutung Werkarbeiten für die Persönlichkeitsentwicklung verschiedener Zielgruppen haben (vgl.

ebd.: 22).

Das Lernfeld **„Bildung und Bildungsprozesse“** mit 30 Wochenstunden greift die Bedeutung der ästhetischen Bildung auf. Themen wie methodisches Handeln, Bedeutung der Wahrnehmung für die kindliche Entwicklung und der neue Erziehungs- und Bildungsplan (BEP) für die Kindertagesstätten sollen hier bearbeitet werden (vgl. ebd.: 28).

**„Wahrnehmen, Beobachten und Erklären“** als drittes Lernfeld mit acht Wochenstunden thematisiert die bewusste Wahrnehmung der Einflüsse auf das Werken in Gruppen. So sollen Themen wie die geschlechtstypischen Prägungen und handwerklichen Fähigkeiten aufgegriffen werden (vgl. ebd.: 34).

Didaktische Fragestellungen stehen im Lernfeld **„Methodisches Handeln“** mit zehn Wochenstunden im Vordergrund. Die Studierenden sollen sich beispielsweise mit der eigenen werkpädagogischen Haltung auseinandersetzen und Werkprozesse initiieren und begleiten lernen (vgl. ebd.: 40).

Mit dem Lernfeld **„Ästhetische Erfahrung, Ausdruck und Gestaltung“** wird den musischen Fächern Tribut gezollt. In den dafür vorgesehenen dreißig Wochenstunden sollen eigene ästhetische Erfahrungen gesammelt werden und Techniken der Werkbetrachtung und Präsentation im Mittelpunkt stehen (vgl. ebd.: 45).

Nonverbale Ausdrucksformen mit Hilfe von Materialien stehen im Lernfeld **„Kommunikation und Interaktion“** im Vordergrund. Dabei sollen innerhalb von zehn Wochenstunden Aussagen von handwerklichen, industriellen und kindlichen Gestaltungsprodukten thematisiert werden (vgl. ebd.: 50).

Schließlich stehen im siebten Lernfeld **„Kooperation und Koordination“** die Möglichkeiten und Grenzen größerer Aktionen im Mittelpunkt. Dabei sollen „fächerübergreifende Projekte“ (ebd.: 55) initiiert werden. Dafür sind insgesamt zehn Wochenstunden vorgesehen.

### ***Organisatorische Bedingungen des Werkunterrichts***

Die Fachakademie liegt idyllisch am Waldrand in der Nähe der Kreisstadt Mühldorf am Inn. Träger dieser kommunalen Schule ist der Landkreis Mühldorf, der Schulbesuch ist für die Studierenden bis jetzt kostenlos. Zu erreichen ist die Schule am besten mit dem eigenen PKW, da der nächste Bahnhof in Mühldorf ca. 4 km entfernt liegt. Die Fachakademie Mühldorf wird dreizügig geführt, das bedeutet es existieren drei Parallelklassen. Jede Klasse wird nun für den fachpraktischen Unterricht wie Werk- oder Kunsterziehung nocheinmal unterteilt. Fahrgemeinschaften stellen dabei für die Gruppeneinteilung ein wesentliches Kriterium dar. Zahlenmäßig bestehen die Gruppen je nach Klassengröße aus neun bis sechzehn Studierenden.

Der Werkraum bietet Arbeitsplätze für maximal sechzehn Studierende. Er befindet sich zusammen mit zwei Kunsträumen im Keller des Schulgebäudes. Die Arbeitsfläche ist mit 9 x 11 Meter großzügig bemessen. Die Studierenden arbeiten an Hobelbänken und können auch auf vier Seitentische ausweichen. Der Werkzeugbestand ist gut sortiert und von hoher Qualität.

Der Werkraum ist mit Tageslicht zufriedenstellend beleuchtet und ist über drei Türen zu erreichen. Leider verführen die Türen dazu, den Weg zu den Kunsträumen abzukürzen. Dies wirkt sich oftmals störend auf den Unterrichtsverlauf aus.

Als Nebenräume stehen ein Keramikraum mit Brennofen, ein Waschraum, ein Maschinenraum und zwei Lagerräume zur Verfügung. Wie ist der Unterricht nun zeitlich strukturiert? Die Werkstunden können über den ganzen Tag verteilt sein, wobei ein Schultag mit dem Pflichtunterricht in der Regel um 08.45 Uhr beginnt. Ende ist dann um 17.00 Uhr. Die meisten Werkeinheiten dauern 90 Minuten, was zwei Unterrichtseinheiten entspricht. Im Schuljahr 2005/06 fand der Werkunterricht für vier Gruppen in Blockform statt, erstreckte sich also über 180 Minuten.

Das Fach „Werkerziehung“ gehört zum Pflichtunterricht an der Fachakademie. Insgesamt sind im Laufe eines Studienjahres vier Leistungsnachweise zu erbringen. In der Regel dienen die Werkstücke als Benotungsgrundlage, wobei auch Referate und schriftliche Arbeiten bewertet werden können. Werkerziehung ist gemeinsam mit Kunsterziehung ein Vorrückungsfach. Kommt es in einem weiteren Fach zu einer mangelhaften Bewertung, dann muss das Studienjahr wiederholt werden. Eine Abschlussprüfung ist für dieses Fach nicht vorgesehen.

Die Studierenden können noch zusätzliche Werkstunden belegen. Denn je nach Interessenlage müssen diese im Laufe von den zwei Studienjahren sechs verschiedene Übungsfächer belegen. Diese dienen der inhaltlichen Vertiefung des Pflichtangebots und ermöglichen es den Studierenden, Schwerpunkte zu setzen.



*Abbildung 8: Naturwerkstatt: Bett, 1. Klasse*



*Abbildung 9: Naturwerkstatt: Stuhl, 1. Klasse*

### **3.4 Didaktische Ansätze der Werkpädagogik**

#### **3.4.1 Fachdidaktische Grundlagen**

Der Rahmen dieser Arbeit ist begrenzt, deshalb können an dieser Stelle nur grundlegende Elemente einer Fachdidaktik der Werkpädagogik dargestellt werden<sup>2</sup>. Basis der weiteren Ausführungen bildet ein von Dagmar Müller (1996) entwickeltes Modell.

Um der wesentlichen Bedeutung der Bildungsinhalte gerecht zu werden, wurde bereits im Kapitel 3.1 auf sie eingegangen. Sie bestimmen auch die weiteren didaktischen Elemente der Werkpädagogik wie die (Teil-)Ziele, das methodische Handeln und die praktischen Inhalte der Werkpädagogik.

Müller gelangt durch die Systematisierung der Bildungsinhalte auf vier strukturelle Bedingungen des Werkunterrichtes. Dieser sollte folgende Prinzipien aufweisen: ... „Problemorientierung, Prozessorientierung, Projektorientierung und inhaltliche Exemplarität“ (Müller 1996: 96). Was wird unter den einzelnen Begriffen verstanden? Problemorientierung ist dann gegeben, wenn eine Problemstellung oder Aufgabenstellung den Ausgangspunkt bildet und im Laufe des Werkprozesses bearbeitet werden. Die Prozessorientierung drückt aus, dass überwiegend der Weg hin zum fertigen Werkstück den eigentlichen Lernerfolg ermöglicht. Werken sollte zudem projektorientiert sein, d. h. die Verantwortung für die Herstellung des Produkts liegt von Anfang bis Ende bei den Werkenden. Schließlich sollte Werken anhand exemplarischer Themen Bildungsinhalte vermitteln. Eine umfassende handwerkliche, künstlerische und technische Ausbildung kann somit nicht das Ziel der Werkpädagogik sein, dieses könnte sie allein schon aus zeitlichen Gründen nicht bewältigen. An beispielhaften Themen, die an den

---

<sup>2</sup> Publikationen über fachdidaktische Themen gibt es nur vereinzelt. Empfohlen seien an dieser Stelle die Ausführungen von Birri et al. („Fachdidaktik technisches Gestalten“) und Dagmar Müller („Werkunterricht“).

„Lebenswelten bzw. Alltagserfahrungen“ (Dittli et al. 2002: 30) anknüpfen, sollten Fähigkeiten, Wissen und Grundhaltungen gegenüber dem menschlichen Gestalten vermittelt werden. Gelingt es die Freude am Werken zu wecken, dann besteht eine berechtigte Hoffnung, dass erwachsene Studierende sich aus eigenen Antrieb heraus weiterqualifizieren und die Begeisterung am Gestalten auch ihren Adressaten vermitteln. Damit wird auch der Unterschied des Werkunterrichtes an allgemeinbildenden und sozialpädagogischen Schulen deutlich.

Diese vier Prinzipien setzt Dagmar Müller in Beziehung zu den drei didaktischen Handlungsebenen Planen, Durchführen und Evaluieren des Werkunterrichts. Die folgende Tabelle zeigt die daraus entstehenden zwölf Dimensionen, welche das Grundgerüst werkunterrichtlicher Fachdidaktik darstellen (vgl. ebd.: 101):

	<b>Problemlösung</b>	<b>Prozess</b>	<b>Projekt</b>	<b>Exemplarität</b>
Planen	Entwicklung der Aufgabenstellung	Herstellen der Lernsituation	Organisation von Mitsprache- regelung Selbstbestim- mung	Ziel- & Sachanalyse
Durchführen	Förderung von Problemlösestrategien	Präsenz im Nachvollzug; Fehlerkultur	Gewähren von Entscheidungs- spielräumen	Einbau theoretischer & thematischer Inputs
Evaluieren	Kriterienorientiertes Evaluieren	Performatives Evaluieren	Erziehung zu Kritikfähigkeit & realistische Selbsteinschät- zung	Inhaltl. Bezüge und Transfermögl. schaffen

Abbildung 10: Fachdidaktische Kompetenzen

(aus: Müller, Dagmar 1996: 101)

Nun folgt die detailliertere Darstellung des didaktischen Vorgehens in den Handlungsebenen Planen – Durchführen - Evaluieren.

### **Planen**

Am Anfang steht die Sach- und Strukturanalyse. Dabei geht es um



Fragen wie: Welche Bereiche der Wirklichkeit erschließt ein Lerngegenstand? Wie können die Voraussetzungen der Zielgruppe wie Entwicklungsstand, Bedürfnisse oder altersspezifische Interessen einbezogen werden? Dazu gehört auch, dass die Zielgruppe hinsichtlich ihrer Wünsche befragt und in die Aufgabenstellung einbezogen wird (Müller 1996: 104).

Planerisches Handeln schließt auch das Formulieren von Lernzielen ein. Es geht dabei um die Frage, „warum etwas gelernt werden soll“ (ebd.: 105). Grundsätzlich dienen Lernziele dazu, Bildungsinhalte (siehe Kapitel 3.1) zu erreichen. Voraussetzung dafür ist der Erwerb von Fertigkeiten, Einstellungen und Kenntnissen. Diese haben somit keinen Selbstzweck. Lernziele verhindern damit auch bloßen Aktionismus und erleichtern eine spätere Evaluierung des Erreichten (vgl. ebd.: 105).

Die bisherigen Planungen sind die Grundlage dafür, eine Aufgabenstellung entwickeln zu können, die eine Problemstellung darstellt. Im Gegensatz zum möglichst genauen Nachbauen eines Gegenstandes bleiben den Adressaten durch die Aufgabenstellung Entdeckungsräume und müssen Lösungsstrategien gefunden werden. Um die Lösungsfindung zu erleichtern, gilt es Kriterien festzulegen, die der Lösungsansatz enthalten muss. Diese Kriterien lenken dabei das Vorgehen der Werkenden, indem sie Spielräume eröffnen und die Konzentration auf das Wesentliche unterstützen. Worauf können sich nun diese Kriterien beziehen? Da Werkstücke entstehen, eignen sich Kriterien bezüglich dem Material, der Form und der Funktion. Die in der Aufgabenstellung skizzierte Problemsituation soll das eigene Erkunden, Suchen, Finden und Lösen der Adressaten ermöglichen. So wird auch die Fähigkeit des Problemlösens durch das eigene Handeln weiter entwickelt (vgl. ebd.: 107).

Arbeitet die Lerngruppe an den Werkstücken, dann ist die Werkbegleitung in vielfältiger Weise gefordert. Sie sollte ihren Vorsprung an Wissen und Können bedarfsorientiert einsetzen, aber

zugleich die Autonomiebestrebungen der Adressaten fördern. Dies beginnt schon mit der Betreuung von Entscheidungsprozessen. So müssen auch weniger wortgewandte Gruppenmitglieder in den Entscheidungsprozess mit eingebunden, Entscheidungsverfahren festgelegt und ein eventueller Interessenausgleich angeregt werden. Geht es um die Verlaufsplanung mit der Gruppe, dann sind von Seiten der Werkbegleitung Unterstützung, Beratung und Rückmeldung notwendig, damit in Kleingruppen weitergearbeitet werden kann.

Bei Bedarf muss Krisenmanagement geleistet werden, wenn Spannungen und Konflikte auftreten.

Schließlich ist darauf zu achten, dass Abmachungen und Beschränkungen vereinbart werden, damit Material nicht unnötig vergeudet wird und größere Frustrationen verhindert werden (vgl. ebd.: 108 – 111).

### ***Durchführen***

Hier steht die Eigenaktivität der Werkgruppe im Vordergrund. Die Werkbegleitung übernimmt beraterische Funktionen. So müssen unter Umständen organisatorische Hilfen angeboten werden bezüglich der anfallenden Arbeits- und Kommunikationsprozesse. Müller spricht sich aber dafür aus, auf „ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Produktions- und Reflexionsphasen zu achten“ (ebd.: 111f). Sonst sieht sie die Gefahr, dass Erkenntnisse nicht gesichert und ausgetauscht werden.

Selbstinitiiertes Lernen aus eigenem Antrieb ist eine bedeutende Voraussetzung für den Werkprozess, da nur so selbständiges Fragen, Suchen und Entwickeln stattfindet. Damit wird die intrinsische Motivation auch zum „Motor einer ganzheitlichen und kreativitätsstiftenden Erkenntnis“ (ebd.: 113). Der Werkbegleitung fällt die Aufgabe zu, motivierende Handlungsphasen und Phasen der Reflexion in ein ideales Verhältnis zu bringen. Sie sollte sich aber mit

vorschneller Kritik zurückhalten und den Ideenfluss bei Bedarf mit kreativitätsanregenden<sup>3</sup> Techniken am Laufen zu halten (vgl. ebd.: 112f).

Damit kreative Werkprozesse in Gang kommen, braucht es das Zutrauen in die Fähigkeiten der Adressaten. Diesen Vertrauensvorschuss bezeichnet Müller auch als „pädagogische Präsupposition“ (ebd.: 114). Im Fokus steht dabei das Selbstvertrauen der Werkenden. Wenn die Leitung die Suche nach Problemlösungen wertschätzt und die Motive, Gefühle und Ideen ernstnimmt, dann kann das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wachsen. Diese Vertrauensbasis ermöglicht es auch, dass jemand sich an Neues heranwagt.

Der Umgang mit den Fehlern der Werkenden spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie sollten als Lernchance begriffen werden. Merkmal einer solchen „Fehlerkultur“ ist die Zuversicht der Werkenden, dass Fehler gemacht werden dürfen, ohne dafür abgestraft zu werden. Das macht auch die konstruktive Seite von Fehlern deutlich: Durch ihren Überraschungseffekt sind sie „sowohl lehrreich als auch einprägsam“ (ebd.: 115).

Natürlich müssen dabei schwerwiegende Fehler im Umgang mit Werkzeugen und Materialien verhindert werden. Gerade Verletzungen hinterlassen eine starke emotionale Prägung.

Müller hält eine solche „Fehlerkultur“ als die wichtigste Komponente kreativer Prozesse (vgl. auch Lunin et al. 2002: 18).

Im Folgenden beschreibt Müller ein Kernanliegen dieser Arbeit, wenn sie auf die Wirkung dieser Fehlerkultur für die Persönlichkeitsentwicklung eingeht:

*„Sich von Fehlern nicht handlungsunfähig machen zu lassen, sie gar als Chance anzusehen, dürfte jedoch eine Fähigkeit von individualhistorischer Bedeutung sein. Denn die Vermutung scheint plausibel, dass eine differenzierte Fehlersicht, welche eine differenzierte Gefühlsreaktion bedingt, positiv auf Selbstkonzept und Wirksamkeitsglauben ausstrahlt. Für letztere*

---

3 Wertvolle Anregungen liefert dazu der Ordner „Werkfelder 2“ von Lunin und Sinner

*ist die Erfahrung der eigenen Kausalität ausschlaggebend, was neben den Erfolgserlebnissen gerade auch die Erfahrung der eigenen Grenzen einschliesst. Der konstruktive Umgang mit Misserfolgen pariert diesbezüglich Verdrängungstendenzen, weshalb Fehlerkultur zu realistischer Selbsteinschätzung mithin Selbstkongruenz führen kann. Zieltreue auch auf den Umwegen und Selbstmanagement, welches gegen Hoffnungslosigkeit und Passivität immunisieren, scheinen mir die besten Garanten für zukünftige Handlungsfähigkeit." (ebd.: 115)*

Phasen des Ausprobierens während eines Werkprozesses machen auch den Unterschied zum nachgestaltenden Arbeiten deutlich.

Noch einige Anmerkungen zur Rolle der Werkbegleitung, die aus meiner Praxis stammen und sich bewährt haben:

Das Interesse am Tun drückt Wertschätzung gegenüber dem Werken der Studierenden aus. Achtung spüren Studierende auch, wenn die Gruppenleitung selbst mit anpackt. Wer ist nicht froh um eine Hilfe, wenn man Werkstücke nicht alleine transportieren kann oder das Sägeblatt ständig reißt?

Arbeitet die Werkbegleitung am eigenen Werkstück, dann kann die Modellwirkung inspirierend sein, aber es besteht die Gefahr, dass sie die ganze Gruppe nicht mehr im Auge behält oder sich die Werkenden durch den Lösungsansatz der Werkbegleitung entmutigen lassen.

### **Evaluieren**

Die zu Beginn eines Werkprozesses formulierten Kriterien ermöglichen sowohl der Gruppe als auch der Leitung eine gezielte Auswertung eines Werkprozesses. In diesem Punkt erscheint es notwendig, auf die Leistungserhebung und Lernzielkontrolle im schulischen Bereich durch die Benoten einzugehen. Müller fordert in diesem Zusammenhang eine „performative Evaluation“ (ebd.: 118), bei welcher also der Entstehungsprozess in den Vordergrund rückt. Das erfordert wiederum eine ausführliche und informative Dokumentation des gesamten Werkprozesses. Für diese Aufgabe eignet sich ein Arbeitsprozessbericht, der von den Studierenden angefertigt wird. Damit wird zweierlei erreicht: die Studierenden

reflektieren nochmals den Prozessverlauf und die Lehrkraft kann sich ein Bild vom geleisteten Einsatz, von der Qualität der Problemlösung, von der Folgerichtigkeit der Planung oder von ökonomischen Überlegungen der Studierenden machen.

Bestandteile eines Arbeitsprozessberichtes sind deshalb sinnvollerweise „die Dokumentation der Kriterienentwicklung, des Lösungsansatzes, der Planung sowie der aufgetretenen Probleme und prozessbedingten Veränderungen.“ (ebd.: 119)

Eine beabsichtigte Folge dieser Art der Bewertung ist, dass der Vergleich zwischen den Studierenden in den Hintergrund rückt. Zudem ermöglicht sie allen Akteuren schon im laufenden Prozess eine Lerndiagnose.

Nach der Darstellung der Fachdidaktik geht es um zwei weitere didaktische Richtungen, welche wertvolle Ergänzungen und Anregungen liefern können.

### **3.4.2 Biografisches Lernen**

Dieser didaktische Ansatz greift die persönliche Lebensgeschichte eines Menschen auf und soll dazu beitragen, die eigene Lebenswirklichkeit zu erfahren und zu verstehen.

Kohlhoff-Kahl (2005: 103) geht davon aus, dass beispielsweise persönliche Textilobjekte Ausschnitte von Lebenswelten spiegeln und zu Orientierungspunkten werden. Deutlich wird dies, wenn man sich Lebensbereiche vor Augen hält, bei denen persönliche Gegenstände eine wesentliche Rolle spielen. Dazu gehören die eigene Kleidung, die Wohnung und die Freizeitgestaltung. Persönliche Objekte ermöglichen die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte aber auch mit der Zukunft. Sie werden zu Übergangsobjekten, die gebraucht werden, wenn es zu Lebenskrisen und bedeutenden Veränderungen im Leben kommt. So assoziiert der Mensch mit textilen Dingen Erinnerungen, sie lösen Gefühle aus wie Vertrautheit und Geborgenheit, sind körperlich wahrnehmbar und stärken das Selbstwertgefühl.

Zusammenfassend kann davon ausgegangen werden, dass sie zum Kommunikationsmedium mit sich selbst und der sozialen Umwelt werden (vgl. ebd.: 103).

Gestalterische Aktivitäten können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, auf Spurensuche nach Erlebnissen in der eigene Vergangenheit zu gehen. Sie lassen sich als „Zeitspeicher“ (ebd.: 108f) begreifen und rufen aber auch Möglichkeiten der Lebensgestaltung (wieder) ins Bewusstsein.

Zur Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie lädt beispielsweise die früher getragene und aktuelle Kleidung einer Person ein. Die Textilien sind Träger von Erinnerungen, Wünschen und Bedürfnissen und eröffnen die Möglichkeit, durch handwerkliche und künstlerische Techniken eigene Akzente zu setzen (vgl. ebd.: 109ff).

### **3.4.3 Konstruktivistisch geprägte Fachdidaktik**

Grundannahme des Konstruktivismus ist, dass jeder Mensch seine Wirklichkeit konstruiert. Damit wird es dem Subjekt möglich, sich seiner Umwelt und verschiedenen Situationen gezielt anzupassen. Die konstruktivistische Pädagogik geht aber zugleich davon aus, dass es eine „außersubjektive“ (Siebert 2004: 91) Realität gibt. Diese objektive Wirklichkeit entsteht im kulturellen und sozialen Kontext und gilt als „intersubjektiv überprüfbar“ (Kohlhoff-Kahl 2005: 115).

Die eigene Beobachtung ist demnach nie ganz objektiv, weil beispielsweise frühere Erfahrungen den Blickwinkel beeinflussen.

Deshalb ist es notwendig, den eigenen Standpunkt immer kritisch zu hinterfragen und die Rolle eines Forschers einzunehmen, dem die eigene reduzierte Wahrnehmung sehr wohl bewusst ist.

Anders ausgedrückt sollten beispielsweise Lehrer immer davon ausgehen, dass es neben der eigenen Lösungsvariante eines Werkproblems immer auch andere Ansätze der Problemlösung geben könnte.

Geplante Unterrichtsinhalte und Werkaufgaben werden von den

einzelnen Studierenden einer Werkgruppe nicht gleich aufgenommen und verarbeitet, da diese von unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lebenslagen geprägt sind. Lernen findet nur statt, wenn bisherige Erfahrungsmuster gestört werden. Lernfortschritte sind demnach eine eigenständige Leistung des Subjektes. Entdeckt jemand im Laufe eines Werkprozesse, dass bisherige Lösungsansätze nicht funktionieren, dann wird Neues ausprobiert, er oder sie lernt dazu. Frontaler Unterricht und vorschnelle Ratschläge von Seiten der Lehrperson hätten vermutlich zu keinem Lernfortschritt geführt. Eine konstruktivistisch geprägte Didaktik wird darauf achten, dass Bildungsinhalte einen konkreten Bezug zur Lebenswelt der Lernenden haben, denn nur so werden diese sich engagiert mit den Inhalten auseinandersetzen. Außerdem steht der Werkprozess im Vordergrund, da nur so eine Vielfalt von Lösungsansätzen zu entdecken ist. Die Werkbegleitung wird ebenso wie die Lernenden zum Forscher, der sich an der Lösungssuche beteiligt. Die Lernenden werden zum Subjekt des Lernens und sind nicht das Objekt von Belehrungen (vgl. ebd.: 115 bis 120).

Noch ein abschließender Gedanke: Der Mensch konstruiert die Wirklichkeit in seiner Vorstellungswelt. Im Laufe eines Werkprozesses geht es darum, ein kleines Stück der Lebenswelt zu konstruieren und zwar im praktischen Sinne mit Hilfe von Werkstoffen.

Das letzte Kapitel stellte wesentliche Merkmale der Werkpädagogik vor und ging dabei u.a. auf den Prozess und das Handeln der Werkbegleitung ein. Nun soll die Relevanz der Werkpädagogik für die Soziale Arbeit dargestellt werden. Dazu wird zuerst das Konzept der alltagsorientierten Soziale Arbeit vorgestellt, um dann Anknüpfungspunkte zur Werkpädagogik aufzeigen zu können.

## 4 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit

An dieser Stelle geht es also darum, den Hintergrund des sozialpädagogischen Handelns darzustellen. Dieser wird in verschiedenen theoretischen Modellen formuliert. Die Theorie gibt dabei unter anderem Aufschluss darüber, welchen Auftrag die Soziale Arbeit (im Folgenden kurz SA) verfolgen sollte und welcher Weg eingeschlagen werden sollte, um diesem gerecht zu werden.

Gegenwärtig stehen zum einen systemorientierte Theorieansätze (vgl. Miller 2003: 14f) im Fokus des Interesses. Zum anderen werden auch sozialpädagogische Lebenswelt-/Alltagstheorien (vgl. Braun 2003: 401) diskutiert.

Es soll nun der Lebensweltansatz nach Thiersch et al. im Mittelpunkt stehen, da hier Schnittmengen zur Werkpädagogik augenfällig sind.

Die Begriffe „Alltagsorientierung“ und „Lebensweltorientierung“ werden analog verwendet (vgl. Grunwald/ Thiersch. 2004: 13).

Im folgende Kapitel werden deshalb neben wichtigen Grundlagen auch Bezüge herausgearbeitet.

Das Konzept der lebensweltorientierten Sozialen Arbeit wurde von der „Tübinger Schule“ um Hans Thiersch entwickelt. Es bezieht sich auf Lebensverhältnisse und alltägliche Erfahrungen der Menschen (vgl. v. Spiegel 2004: 29). Die Autoren wenden sich damit auch gegen eine fortlaufende Spezialisierung der SA und die Arroganz der „Expertokratie“ (Grunwald/ Thiersch 2004: 14). Dahinter stehen Bedenken, dass Experten der SA für sich beanspruchen, allein durch ihre Intervention soziale Probleme zu lösen. Den Adressaten würde dadurch ihr Vermögen und ihre Verantwortung abgesprochen, selbst Veränderungen herbei führen zu können.

Auf welchen wissenschaftlichen Annahmen beruht nun dieses Modell?

Die Autoren leiten die lebensweltorientierte Soziale Arbeit von vier Wissenschaftskonzepten ab:

- von der hermeneutisch-pragmatischen Traditionslinie der Erziehungswissenschaft,



- vom phänomenologisch-interaktionistischen Paradigma,
- von der kritischen Variante der Alltagstheorie und
- von der Analyse gesellschaftlicher Strukturen (vgl. ebd.: 17 - 19).

Das Konzept wird auch als Antwort verstanden, auf die von Beck 1986 beschriebenen gesellschaftlichen Tendenzen der Individualisierung, der Pluralisierung von Lebenslagen und der zunehmenden Erosion bestehender Lebensstrukturen und -muster. Bestandteil des Konzepts ist auch eine gesellschaftspolitische Perspektive. Aufgabe der SA ist es demnach, für gerechte Lebensverhältnisse, Demokratisierung und Emanzipation einzutreten (vgl. v. Spiegel 2004: 29) und so einen „gelingenderen Alltag“ (Grundwald/ Thiersch 2004: 23) zu ermöglichen.

#### **4.1 Rekonstruktion der Lebenswelt**

Ausgangspunkt der alltagsorientierten Sozialen Arbeit ist die Rekonstruktion der Lebenswelt. Der Mensch wird als ein von der Wirklichkeit geprägtes Individuum verstanden. Bedeutsam sind Routinen und Typisierungen, welche entlasten aber auch Gefahr laufen, nicht hinterfragt zu werden und als selbstverständlich zu gelten.

Der Mensch arrangiert sich mit seinen Lebensverhältnissen um diese zu bewältigen oder, pointiert ausgedrückt, um zu überleben. Abweichendes Verhalten wird als Versuch begriffen, mit den Lebensverhältnissen zurecht zu kommen.

Die erfahrene Wirklichkeit der Lebenswelt ist gegliedert in unterschiedliche Bezugsfelder wie Familie, Arbeit, Jugendgruppe, Öffentlichkeit usw. (vgl. ebd.: 20). Hier sind auch materielle und immaterielle Ressourcen zu finden. Die Wohnung oder das Einkommen zählen beispielsweise zu den materiellen Ressourcen. Soziale Netzwerke und die Unterstützung durch den Lebenspartner gelten als immateriell.

Ein normativ-kritischer Betrachtungswinkel erkennt in Ressourcen, Deutungen und Handlungsmustern Widersprüchliches: Sie können sowohl Entlastung als auch engstirnige Pragmatik bewirken. Dabei setzt das Konzept der Lebensweltorientierung auf die Ambiguitätstoleranz, d.h. beide Pole als Tatsache wahrzunehmen und auszuhalten (vgl. ebd.: 21 und Krappmann 2005: 151). Schließlich liegt der Fokus auf gesellschaftlichen Tendenzen und den daraus folgenden lebensweltlichen Reaktionsmustern (vgl. ebd.). Beispiele sind dafür die Individualisierung der Arbeitslosigkeit oder die teilweise gegensätzlichen Erwartungen an das Individuum von Seiten der Berufswelt und der Familie. Dabei zeichnet sich die Erosion bisheriger normativer Orientierungen ab. Diese bedürfen des Ausgleichs zwischen der Tradition und neuen gesellschaftlichen Entwicklungen. Ein Beispiel soll dies verdeutlichen: Galt es früher als selbstverständlich, den einmal eingeschlagenen Berufsweg ein Leben lang zu verfolgen, so kann das Individuum gegenwärtig dazu gezwungen sein, sich beruflich öfters neu zu orientieren. Generelle Lösungsmuster gibt es dabei nicht, der Mensch muss seinen eigenen, für ihn passenden Lebensweg finden. Diese eigensinnige Lebensgestaltung muss dabei mit sozialen Bezügen und Verbindlichkeiten in Einklang gebracht werden (vgl. ebd.: 21f).

#### **4.2 Sozialpädagogisches Handeln**

Basis der sozialpädagogischen Fallarbeit ist wie oben beschrieben das Verständnis der Lebenswelt, also deren Rekonstruktion. Diese liefert Erkenntnisse über die Bewältigungsleistungen im Alltag des Menschen. Sozialpädagogisches Handeln wird insgesamt als Phasenabfolge verstanden: Situationsanalyse und Diagnose, Erarbeitung eines Lösungsentwurfes mit den Adressaten, sowie dessen schrittweise Realisierung und Überprüfung. Eine Diagnose behält dabei Entwicklungsaufgaben des jeweiligen Lebenslaufes und psychische Bewältigungsmuster wie Angst, Abwehr

oder Selbstdarstellung im Auge. Diese Erkenntnisse machen dann auch Rückkoppelungen auf die Selbstinterpretation und daraus resultierende Deutungs- und Handlungskonsequenzen sichtbar (vgl. ebd.: 30).

Besonderer Bedeutung sehen die Autoren des Konzepts zum einen im Arrangieren von Situationen und Gelegenheit, da sich hier Menschen mit ihrer Eigenart im Alltag wiederfinden können. Zum anderen verweisen sie auf die Notwendigkeit, verschiedene Handlungsformen auf die jeweilige Situation des Adressaten zu münzen. Schließlich verweisen sie darauf, dass die Überprüfung des Entwurfs und die Realität der professionellen Arbeit vielfältige Formen der Evaluation notwendig machen (vgl. ebd.).

Soziale Arbeit geht auf **Strukturen und Dimensionen** der Lebenswelt ein. Dabei sind von Bedeutung:

Die **Zeit** steht für die Bedeutung der Gegenwart, in der, von der Lebensphase abhängig, verschiedene Bewältigungsaufgaben zu leisten sind. Diese Gegenwart sieht die alltagsorientierte SA aber im „Horizont der offenen, immer riskanten Zukunft“ (ebd.: 33). So sollen beispielsweise Jugendliche befähigt werden, mit zukünftigen Anforderungen des Arbeitsmarktes zurecht zu kommen.

Die **Dimension des Raumes** verweist auf die Lebensverhältnisse der AdressatInnen. Diese können beispielsweise dörflich oder städtisch geprägt sein und durch ihre „bornierten, unattraktiven und deprivierenden Strukturen“ (ebd.) zu einem verengten Lebensraum werden. SA möchte neue Optionen eröffnen und den AdressatInnen das individuelle Gestalten des eigenen Lebensraumes ermöglichen. So ist die aktive „Gestaltung einer räumlich-situativen Welt ein wichtiges Moment im Jugend-Leben“ (Thiersch 2005: 50).

**Soziale Bezüge** bedeuten für Menschen sowohl Spannung als auch Ressource. Aufgabe einer lebensweltorientierten SA ist es deshalb, auch außerhalb von klassischen Lernorten verlässliche und belastbare Beziehungen aufzubauen. Diese wirken kompensierend und

entlastend. Hier geht es um die Förderung neuer sozialer Kompetenzen (vgl. Grundwald/ Thiersch 2004: 34).

**Bewältigungsarbeit** wird gerade in alltäglichen Handlungsvollzügen deutlich, wenn aufgeräumt wird oder Kinder bei Schularbeiten unterstützt werden. Hier wird der Wert der Arbeit im Kleinen deutlich. (vgl. ebd.: 33)

Grundanliegen ist es, durch **Hilfe zur Selbsthilfe** und **Empowerment** den AdressatInnen Sicherheit im Lebenskonzept zu vermitteln. (vgl. ebd.: 35)

Für die Praxis ergeben sich daraus folgende **Handlungs- und Strukturmaximen**:

### **Prävention**

Diese zielt auf die Stabilisierung und Inszenierung einer belastbaren Infrastruktur ab und hat die Bildung und Strukturierung allgemeiner Kompetenzen der Lebensbewältigung vor Augen (vgl. ebd.: 26).

### **Alltagsnähe und Regionalisierung**

Hilfsangebote sollten in der Lebenswelt der AdressatInnen angesiedelt sein und so zu einem niederschweligen Angebot werden. Zudem wird darunter eine ganzheitlich ausgerichtete Hilfe verstanden, die Lebenserfahrung und Lebensdeutung der AdressatInnen einschließt. Es besteht dabei aber die Gefahr, dass sich solche Hilfsangebote als Sparpaket entpuppen, wenn den Kommunen von Seiten des Staates Kosten zugeschoben werden und die Maxime „Alltagsnähe“ zur Vermeidung aufwändiger Maßnahmen vorgeschoben wird (vgl. ebd.: 27).

### **Integration**

Durch das Recht aller Menschen auf „Grundansprüche“ (ebd.: 6) und Respektierung der Verschiedenheit soll Ausgrenzung verhindert werden.

Bedenklich sind aber solche Entwicklungen, die Integration nur als Anpassung an die herrschenden Normen sehen.

### **Partizipation**

Darunter wird die Beteiligung und Mitbestimmung der AdressatInnen verstanden. Auch hier besteht die Gefahr, dass im Rahmen von fürsorglichen und stellvertretenden Maßnahmen Rechte der BürgerInnen unter den Tisch fallen (vgl. ebd.: 7).

Insgesamt können diese Maximen nur im Zusammenspiel sinnvoll realisiert werden.

Welchen Bezug hat nun die lebensweltorientierte SA zur Werkpädagogik?

### **4.3 Anknüpfungspunkte zur Werkpädagogik**

Die lebensweltorientierte SA stellt ein umfassendes Konzept dar, einen gelingenderen Alltag zu verwirklichen. Die Werkpädagogik lässt sich als Baustein begreifen, dieses Konzept zu verwirklichen.

Folgende Ausführungen sollen einige wesentliche Berührungspunkte verdeutlichen:

Ganz im Sinne der lebensweltorientierten SA setzt die Werkpädagogik am Alltag (vgl. Grundwald/ Thiersch: 26) der AdressatInnen an. Es geht um die Gestaltung des eigenen Lebensbereiches wie der Wohnung, Schmuck oder Kleidung. Gestalterische Vorhaben erfordern zu Beginn das Nachdenken über eigene Bedürfnisse und Lebensverhältnisse. Damit wird die eigene Lebenswelt bewusster (vgl. ebd.: 19) und stellt damit den ersten Schritt zur Veränderung dar.

Durch die Herstellung und Veränderung von Gegenständen sind die AdressatInnen nicht den bestehenden Lebensverhältnissen ausgeliefert, sondern verändern ihre Lebenswelt aktiv selbst.

SozialpädagogInnen übernehmen dabei die Rolle einer Begleitung und helfen, Ideen der AdressatInnen in die Wirklichkeit umzusetzen.

Damit drücken sie auch Respekt und Achtung gegenüber der Eigensinnigkeit der AdressatInnen aus (vgl. ebd.: 24). Diese Achtung wird aber auch von diesen erwartet. Materialien und Werktechniken unterliegen eigenen Gesetzmäßigkeiten, die von den Werkenden beachtet werden müssen.

Alltagsorientiert zu arbeiten heißt, Situationen und Gegebenheiten bewusst zu arrangieren. Es handelt sich dabei um eine Form des indirekten pädagogischen Agierens (vgl. ebd.: 30). Im Zentrum der Werkpädagogik steht nicht das problematische Verhalten oder schwierige Lebensverhältnisse, sondern eine einfühlsame Werkbegleitung ermöglicht selbstgesteuertes Arbeiten.

Das Konzept der lebensweltorientierten SA nennt als Dimension den Raum, den es aufgreift, um einen „verengten Lebensraum für neue Optionen zu öffnen“ (ebd.: 33). Dieser wird auch in der Werkpädagogik ganz konkret und „fassbar“ aufgegriffen und modifiziert. Das entstandene Werk prägt den Lebensraum nachhaltig, es bleibt bestehen und wird zum Zeugen der Gestaltungskraft der HerstellerInnen.

Schließlich baut das Konzept auf die Stärken und Ressourcen der Menschen auf (vgl. ebd.: 34). Werkpädagogik will in diesem Sinne nicht therapieren, sondern bezieht Fähigkeiten einzelner und der Werkgruppe in den Werkprozess ein und fördert diese. Dabei ermutigen Erfolge, sich an neue und herausfordernde (Werk-) Aufgaben heran zu wagen.

Dieser Teil der Arbeit zeigt, dass eine selbstbestimmte Lebensgestaltung von einer gelungenen Identitätsentwicklung abhängt. Die Werkpädagogik verfolgt dabei Bildungsinhalte, welche für junge Erwachsene eine identitätsfördernde Wirkung haben. Voraussetzung dafür ist aber, dass der Werkprozess im Vordergrund steht und Werkvorhaben den Interessen der Erwachsenen entsprechen. Themen wie die Gestaltung der Wohnung und Kleidung lassen das Engagement der Werkenden erwarten und drücken die Lebensweltorientierung der Werkpädagogik aus.

Nun möchte ich zeigen, in welchem Maße die Werkpädagogik diesem Anspruch in der Praxis gerecht wird.

## **5 Praxisteil: Ein Jahr Werkerziehung an der Fachakademie**

Im folgenden praktischen Teil steht das Fach „Werkerziehung“ an der Fachakademie für Sozialpädagogik im Mittelpunkt. Ich gehe der Frage nach, in wieweit Studierende vom Werkunterricht für ihre Identitätsentwicklung profitieren konnten. Dazu werde ich erst wesentliche Teile meines Unterrichts vorstellen. Für die Evaluation konnte ich dann auf Fragebögen und Auswertungsgespräche mit den Studierenden zurückgreifen, die in unterschiedlichen Formen in den 1. und 2. Klassen entstanden sind. Die Ergebnisse der Befragungen wurden bewusst detailliert dargestellt, auch wenn nicht alle Ergebnisse ausgewertet werden. Sie könnten Material liefern für weitere Studien, die sich mit der Wirkung der Werkpädagogik beschäftigen.

Einige Anmerkungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Werkpädagogik an der Fachakademie runden den letzten Teil dieser Arbeit schließlich ab.

### **5.1 Werkthemen im Studienjahr 2005/06**

Zu Anfang gebe ich eine Übersicht der Unterrichtsthemen im Studienjahr 2005/06 (1. und 2. Klasse):

#### **Jahrgangsstufe 1**

1. Gegenseitiges Kennenlernen; Definition von Werkerziehung: Einrichtungsvorstellung
2. Einführung in die Landart: einfache Übungen wie „groß – klein“, „Kontraste“, „Folgen“ darstellen
3. Ideen Anregungen für die Naturwerkstatt durch Bücher, Fotos im Internet; Besprechung des Handlungsberichts; Einführung Werkzeug
4. Start Naturwerkstatt, Thema: „Konstruktive Arbeiten“
5. Reflexion Naturwerkstatt
6. Analyse eines kreativen Prozesses, gemeinsam erarbeitet
7. Maschinenschein: Schrauben und Bohren
8. Einführung Sägen: Dekupiersäge, Bandsäge, Stichsäge

9. Schleifgeräte: Bandschleifer, Schwingschleifer, Handschleifer
10. Lamellosäge, Schraubverbindung, Start des Werkstückes „Anhänger“
11. Fertigstellung Anhänger, Einführung Uhr; Leistungsnachweis Maschine
12. Planung der Uhr, ausarbeiten der Form
13. Auswertung der Uhr; Entwicklung des kindlichen Gestaltens
14. Arbeit an den Entwicklungstexten in Kleingruppen, Herstellung von Buntpapieren
15. Kleisterpapiere fertiggestellt
16. Bildhalter: beziehen
17. Bildhalter fertig, Zuschnitt Alben
18. Scharniere hergestellt, teilweise Blätter zugeschnitten
19. beziehen der Alben
20. Endmontage, Reflexion über dieses Werkstückes
21. Papiermassage: angeleitete Einheit plus Besprechung
22. Gruppenarbeit an der kindlichen Entwicklung
23. Herstellung Pfähle für Gartenausstellung
24. Abschlussthema: „Sitzgelegenheiten“: Entwicklung von Modellen
25. Arbeit an Sitzgelegenheiten, Möbel, Instrumente, Anhänger

## **Jahrgangsstufe 2**

1. Gestalten im Jugendalter: Beispiel Vandalismus
2. Jugendalter: entwicklungstypisches Verhalten
3. Gestalten im Erwachsenenalter, Informationen zum Ton
4. Blätter besprochen, Geschichte „Wunschplastik“ mit Gestaltung und Vorstellung
5. Therapeutische Wirkung des Werkens, Einführung von Aufbau- und Dekorationstechniken beim Ton
6. Einführung Plattentechnik mit einer Fliese
7. Beginn Werkstück: Gefäß aus Ton
8. Einführung Glasurtechniken; glasieren der eigenen Werkstücke
9. Referate zu Entwicklungsthemen, Werkthemen (Empowerment, Tonerfahrungen)
10. Arbeit an einer Uhr/ Album (Anregung aus den ersten Klassen) Glasieren
eine Klasse arbeitete mehrere Samstage an Ton und Reservierungstechniken Kleidung
11. Auswertungsgespräch Keramik, Arbeit an der Uhr
12. Fasching: Fotografieren in der Gruppe



13. Freie Projekte, überwiegend Uhr, aber auch Leuchten

14. Unterrichtsbesuche: Psychiatrie Gabersee; Ägyptisches Museum in München

## **Landart**

### **Phase der Einstimmung**

In den ersten Klassen begann ich mit dem Thema „Naturwerkstatt Landart“

Als Einstieg wählte ich kleinere Übungen, die von den Studierenden in Kleingruppen von zwei bis drei Studierenden bearbeitet wurden. Ziel war das gegenseitige Kennenlernen und erste Erfahrungen mit dem Material. So sollten mit den am Schulgelände vorgefundenen Naturmaterialien Dinge zu den Themen „klein-groß“, „Kontraste“ oder „Folgen“ gestaltet werden. Wurde eine Übung fertiggestellt, stellte jede Gruppe ihre Arbeiten vor. Aus zeitlichen Gründen wurden in den einzelnen Klassen zur zwei Übungen bearbeitet. Ich erarbeitete ebenso einen Lösungsvorschlag.

Dann zeigte ich den Werkgruppen Dias von den Arbeiten früherer Jahrgänge und einige Bücher zum Thema Landart<sup>4</sup>.

### **Ablauf und didaktisches Vorgehen**

Als Werkaufgabe formulierte ich: „Baut aus den vorgefundenen Naturmaterialien etwas mit einem konstruktiven Element“. Dieses Projekt sollte in Kleingruppen mit maximal drei Studierender erarbeitet werden. Als zeitliche Vorgabe legte ich drei Unterrichtseinheiten fest, die im Laufe von zwei Wochen eingebracht werden sollten. Folglich mussten die Studierenden zwei Unterrichtsstunden außerhalb des Werkunterrichts einbringen, diese wurden ihnen aber angerechnet.

Zu Beginn zeigte ich den Studierenden den Einsatz des notwendigen Werkzeuges wie Bügelsäge und Abschälmesser und gab Hinweise zu möglichen Holzverbindungen.

---

<sup>4</sup> Interessante Anregungen finden sich in Ausstellungskatalogen von Nils Udo und im Buch „Naturwerkstatt Landart“ von A. Güthler

Dank der guten Witterung konnten die Arbeiten im vorgegebenen Zeitrahmen erstellt werden.

Die Ergebnisse bewertete ich nicht, aber die Studierenden mussten einen Herstellungsbericht mit Handlungsablauf und Zielreflexion verfassen. Meine Aktivitäten beschränken sich auf die Erklärung von Werkzeugen und Hilfestellungen bei konstruktiven Problemen.

Es entstanden sehr unterschiedliche Arbeiten, sie reichten vom Bett über Tierfiguren bis zu einem Fußballtor, das anschließend verbrannt wurde.

### **Beobachtungen**

Nach anfänglichen Vorbehalten bezüglich der Witterung und Ungeziefer konnten sich die Studierenden auf die Aufgabenstellung einlassen. Dennoch war das Engagement sehr unterschiedlich. Es entstanden sowohl kleinere Arbeiten als auch Projekte, die weit über die geplante Zeit hinausgingen.

### **Grundkurs Maschinen**

In den ersten Jahren meiner Berufstätigkeit fiel mir auf, dass Studierende Maschinen mieden oder sich bei jeder Arbeit die Verwendung eines Gerätes von mir erklären ließen. So folgerte ich, es müsse effizienter sein, zu Beginn des Werkunterrichts an der Fachakademie eine Art Grundkurs Maschine einzuführen. Außerdem vertrete ich den Grundsatz, dass die Vielfalt an möglichen technischen Problemlösungen größer wird, wenn auch Maschinen als realistische Möglichkeit gesehen werden.

Bezüglich der Vorerfahrungen beobachtete ich, dass nur wenige Studierende jemals mit Stichsäge, Bohrmaschinen oder Schwingschleifer gearbeitet haben. In den Kindertagesstätten sind Handwerksgeräte auch nur vereinzelt zu finden.

Über drei Werkeinheiten erstreckte sich die Einführung in die Handhabung der gebräuchlichsten Maschinen. So vermittelte ich Wissen über Sicherheitsaspekte und die Handhabung von

Bohrgeräten, Schleifmaschinen und Sägen. Anschließend konnten die Studierenden die Maschinen bei der Fertigung eines Anhängers für den Schlüsselbund oder die Halskette ausprobieren. Auch hier ging ich auf die Fragen der Studierenden ein.

Als Lernzielkontrolle diente ein praktischer Leistungsnachweis, bei dem das Können an einer oder mehreren Maschinen überprüft wurde. Es musste dabei beispielsweise eine Eckverbindung gefertigt werden. Die Dauer betrug ca. 20 Minuten.

### **Eine Uhr nach eigenen Vorstellungen: Anwendung der Maschinen**

Ziel war es, die bisher erworbenen Fertigkeiten zu festigen, deshalb konnte jede/r eine eigene Uhr entwickeln. Außerdem wollte ich die Zeit während der Maschinen-Leistungsnachweise sinnvoll überbrücken.

Um das Werkstück einzugrenzen, legte ich fest, dass die Uhr entweder aufgehängt oder hingestellt werden soll und ein oder mehrere Materialien verwendet werden dürfen. Für den Antrieb der Uhr stand ein zugekauftes Uhrwerk zur Verfügung, welches von den Studierenden auch selbst besorgt wurde.

Es wurde überwiegend Holz, Kunststoff und Blech verwendet. Die Herstellungsphase erstreckte sich über fünf Unterrichtseinheiten. Ich benotete die Uhr auch. Deshalb verteilte ich zuerst die Benotungskriterien und besprach diese mit den Werkgruppen vor Beginn der Arbeit.

Obwohl nur für die 1. Klassen vorgesehen, wollten einige Gruppen aus den 2. Klassen die Uhr aus eigenem Interesse ebenfalls bauen.



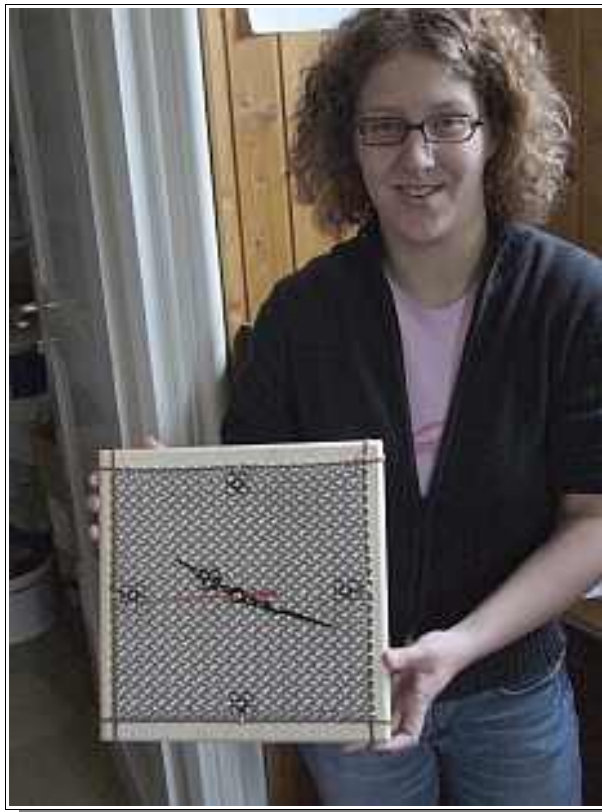


Abbildung 11: Uhr, 2. Klasse



Abbildung 12: Uhr, 1. Klasse

## **Töpfern in den 2. Klassen**

### **Ausgangslage**

Als erstes Thema des Studienjahres stand für die sechs Werkgruppen der 2. Klassen der Umgang mit formbaren Materialien auf dem Programm. Dafür habe ich das Material „Ton“ ausgewählt, das von den Studierenden selbst besorgt werden musste. Dank einer großzügigen Spende war aber genügend Material vorhanden.

Im ersten Fragebogen (vgl. Kap. 5.4) teilten mir 16% der Studierenden aus den zweiten Klassen) ihre Vorbehalte gegenüber dem Material „Ton“ mit. So äußerten sie Ekel davor, oder hatten im Laufe ihrer Schullaufbahn schlechte Erfahrungen damit gesammelt. Einige meinten auch, sie hätten erschöpfend viel mit Ton gearbeitet.

### **Sensibilisierung**

Insgesamt hatte ich zwei Vorübungen eingeplant. Als erstes ging es um das Modellieren eines eigenen Wunsches. Eine Phantasiegeschichte diente dabei als Anregung, sich ohne besondere technische Fertigkeiten mit dem Material auseinander zusetzen. Den Abschluss bildete dann eine Gesprächsrunde, die Gelegenheit bot, die eigenen Werke vorzustellen.

Im anschließenden Auswertungsgespräch ging es um die Empfindungen und Erfahrungen der Studierenden. Außerdem stellte ich mein methodisches Vorgehen vor.

Die Techniken der Oberflächengestaltung standen bei der Tonfliese auf dem Programm. Im Rahmen eines gemeinsamen Gruppenthemas wie „Himmelsobjekte“ konnten Applikationen, die Ritztechnik oder der Einsatz von Engoben geübt werden.

### **Vom Streifen zum Gefäß**

Einige Informationsblätter gaben den Studierenden erste Einblicke in Materialeigenschaften und Techniken der Keramik. Den wenigsten Studierenden war die Platten- und Streifentechnik bekannt. In den bisherigen Schulen wurde überwiegend mit der Pinch- und

Wulsttechnik gearbeitet. Als Werkaufgabe formulierte ich: „Fertige ein Gefäß mit Hilfe einer Aufbautechnik.“ Dazu besprach ich auch die Benotungskriterien (siehe Anhang 6, Benotungszettel), die ich den Studierenden auch schriftlich gab. Wert legte ich auf die technische Ausführung, die optische Gestaltung und die Funktion des Gefäßes. Zur Anregung betrachteten wir Bilder von früheren Arbeiten zu ähnlichen Themen, welche ich auf meiner Homepage (<http://www.werkerziehung.de>) zeige. Diese sind somit den Studierenden jederzeit frei zugänglich.

Außerdem stellte ich zum Nachschlagen eine Reihe von gelungenen Werkbüchern zur Verfügung.

Zu Beginn der Arbeitsphase zeigte ich den Studierenden die Herstellung von Tonplatten und den Zuschnitt der Streifen. Nun konnten die Werkgruppen in mindestens vier Werkeinheiten an dem Gefäß arbeiten. Bei Bedarf verlängerten wir die Arbeitszeit.

Welche Rolle übernahm ich während der Herstellung? Zum einen ermunterte ich die Studierenden bei Abneigung, sich an das Material heran zutrauen. Wenn gewünscht, stellte ich ihnen Handschuhe zur Verfügung. Ansonsten gab ich bei Problemen Hilfestellungen, bezog dabei aber auch andere Studierenden mit ein. Wenn Zeit dazu war, bereitete ich trockenen Ton auf oder arbeitete an einfachen Gefäßen. Nach dem ersten Brand im Ofen (Schrühbrand) ging ich auf den Umgang mit Glasuren ein. Die Studierenden glasierten dann ihre Gefäße selbst.

Den Abschluss bildete das Ausstellen und die Benotung der Werkstücke.

### **Beobachtungen**

Der anfängliche Ekel einiger Studierender legte sich mehr und mehr. Insgesamt arbeiteten die Studierenden sehr unterschiedlich mit diesem Material. Arbeiten mit Ton polarisiert die Werkgruppen. Einige Studierende konnten diesem Material nichts abgewinnen. Sie hatten Probleme bei der Ideensuche und bei der Verarbeitung sodass deren

Ton zur Rissbildung neigte. Ebenso konnten sie sich der Arbeit nicht konzentriert widmen oder bauten nur sehr zaghaft. Dagegen verwirklichten andere sehr zielstrebig ihre Ideen und zeigten große Freude dabei.

Bemerkenswert waren die Gespräche während der Arbeit. Die Themen reichten vom Ärger über LehrerInnen bis hin zu Partnerschaftsproblemen und dem Papsttum in der katholischen Kirche. Es wurde viel innerhalb der Gruppe besprochen, bei dem meine Meinung nicht explizit gefragt war. Wenn ich darum gebeten wurde, beteiligte ich mich an den Gesprächen und teilte meine Position mit.

In einer Werkgruppe verblockten wir die Keramikeinheiten auf einen Samstag. Damit wurde der Unterricht vorgezogen und konnte später einige Male ausfallen. Ich nahm eine sehr konzentrierte Arbeitsatmosphäre wahr. Das Her- und Wegräumen der Werkzeuge in den sonst üblichen zwei Schulstunden beeinträchtigt den Arbeitsfluss meiner Meinung nach doch erheblich.

## **Alben und Ordner**

### **Ausgangslage**

Die angehenden ErzieherInnen arbeiten tagtäglich in den Praxisstellen mit dem Werkstoff „Papier“. Dieser wird überwiegend bemalt, beschrieben, gefaltet, gerissen und beklebt. Konstruktive Arbeiten sind dagegen, meinen Erfahrungen nach, nur selten anzutreffen. Somit wollte ich den Studierenden neue Einsatzfelder des Papiers aufzeigen. Außerdem ging es mir darum, planvolles Vorgehen zu üben und eine handwerkliche Verarbeitung von Papierwerkstoffen kennenzulernen.

### **Vorbereitungen und Probestücke**

Bevor es an das Album oder den Ordner ging, stellten wir die dafür notwendigen Buntpapiere her. Dabei wurde Kleister mit wasserlöslicher Holzbeize eingefärbt und dann auf das Papier



aufgetragen. Anschließend konnten mit verschiedenen Gegenständen wie Käämme und Pappstreifen Muster in die Farblösung eingezogen werden.

In der Folgewoche stellten wir als einfache Papparbeit einen Bildhalter her. Für dieses Einführungsstück werden grundlegende Techniken eingesetzt. Den Zuschnitt mit Schneidemaschine und Cutter als auch das Beziehen mit Kleister und Leim demonstrierte ich den Studierenden. Bei Bedarf korrigierte ich das handwerkliche Vorgehen der Studierenden.

### **Herstellung der Alben**

Ich achtete darauf, dass genügend Kleisterpapiere für das nun folgende benotete Werkstück hergestellt wurden. Es konnten auch eigene Schmuckpapiere verwendet werden. Um die einzelnen Arbeitsschritte zu verdeutlichen, setzte ich Modelle ein und leitete das flächige Kleben an.

Als erstes schnitten die Studierenden die Buntpapiere und Pappe zu und leimten die Scharniere aus Buchbinderleinen an. Dann konnten die Alben mit dem Buntpapier bezogen werden. Nach dem Einbau der Hefter stand schließlich der Oberflächenschutz mit Wachs auf dem Programm.

Während der Herstellung half ich den Studierenden beim Beziehen und achtete darauf, dass hierbei überlegt vorgegangen wurde.

### **Papier als Massage-Hilfsmittel**

Eine gänzlich neue Seite von Papier wollte ich den Werkgruppen durch eine Papiermassage näher bringen. Dazu bat ich, in Zweiergruppen zusammen zugehen. In wechselnden Rollen war eine Studierende Ausführende und die andere konnte die Übungen genießen. Meine Aufgabe bestand darin, eine ruhige Atmosphäre herzustellen und die einzelnen Übungen anzuleiten.

Den Abschluss bildete ein gemeinsames Auswertungsgespräch, bei dem ich auch mein methodisches Vorgehen erläuterte.

### **Beobachtungen**

Die Experimentierfreude bei der Herstellung der Buntpapiere war bemerkenswert. Herrschte während der Arbeit Zeitdruck, dann produzierten die Studierenden vermehrt fehlerhafte Arbeiten.

## **Freie Werkprojekte zum Ende des Studienjahres**

### **Ausgangslage**

Gegen Ende der schulischen Ausbildung im 2. Studienjahr biete ich den Studierenden die Möglichkeit, eigenständige Werkprojekte zu entwickeln. Dazu vereinbarten wir einige Wochen vorher das gewünschte Thema. In einigen Werkgruppen wurde wegen Abstimmungsproblemen an zwei Themen gearbeitet, wobei die Hilfestellung bei einem Thema für mich einfacher ist.

Die Materialien wurden selber besorgt. Anregungen holten sich die Studierenden aus Katalogen oder dem Internet.

### **Prozessverlauf**

In den sechs Werkgruppen wurden Leuchten, Musikinstrumente, Flechtkörbe und farblich gestaltete Kleidungsstücke hergestellt.

**Körbe:** Nach einem Besuch der Psychiatrie am Bezirksklinikum Gabersee entstand die Idee, selbst einmal Körbe aus Peddigrohr anzufertigen. Da dies bis jetzt noch niemand gemacht hatte, luden wir die Dozentin für Kunsterziehung ein, die Technik zu demonstrieren. Ich war genauso Anfänger, wie die Studierenden. Gerade das Erlernen einer unbekanntem Technik, fand ich bei diesem Thema spannend. Es zeigte sich, dass die Grundplatte schwieriger war als wir dachten. Die Grundform wollte sich einfach nicht einstellen. Dies veranlasste einen Teil dazu, das Werkstück aufzugeben. Ein Viertel aber überwand die Schwierigkeiten und hatte am Schluss eine fertige Arbeit. Gerade das gleichmäßige Flechten hatte für mich einen besonderen Reiz.

**Musikinstrumente:** Nur wenige Studierende entschieden sich dafür, ein Instrument zu bauen. Hier waren Erfahrungen aus dem Bereich Holz und Metall nötig, die erst wieder aufgefrischt werden mussten.

Alle Arbeiten wurden aber fertig gestellt.

**Farbliche Gestaltung von Textilien:** Für diese Arbeit vereinbarten wir an einem Samstag von 9.00 bis 15.00 Uhr zu arbeiten. Wegen den bisherigen positiven Erfahrungen mit einem Blocktag bat die Gruppe darum, die Textilarbeit so zu organisieren.

Der Tag wurde mit einem Frühstück begonnen und einer Mittagspause strukturiert. Die meisten Studierenden suchten im Internet nach Motiven und bügelten diese auf. Anschließend beschrieben sie die T-Shirts mit Textilstiften oder nähten Perlen auf. Der andere Teil probierte Reservierungstechniken aus. Dabei wurden Kissen, Decken und T-Shirts abgebunden oder mit flüssigem Wachs eingepinselt. Bis auf eine Tischdecke wurden alle Textilarbeiten fertiggestellt.

**Lampen:** Hier entstanden sehr unterschiedliche Ideen. Es wurden alte Lampen umgestaltet und ein Blumentopf in eine romantische Tischleuchte umgewandelt. Außerdem wurden aus Bambusstäben Standlampen entwickelt. Anregungen boten dazu einige Bücher.

### **Beobachtungen**

Insgesamt fiel auf, dass die Studierenden mit unterschiedlichem Elan am letzten Thema vor den Abschlussprüfungen arbeiteten. Ein Reihe von Leuchten und Möbel wurden nicht mehr fertiggestellt.

Mich faszinierte die Vielfalt an Ideen. Einige Studierende orientierten sich stark an Vorlagen in Büchern. Diese machten aber die Erfahrung, dass die Schritt für Schritt-Anleitungen nicht immer umzusetzen waren.



Abbildung 13: Entwurf für eine Drehlampe, 2. Klasse



Abbildung 14: Neugestaltung einer Leuchte, 2. Klasse

## **5.2 Grundlagen der Evaluation**

Als erstes geht es um die Frage, was Evaluation bedeutet. Von Spiegel versteht unter einer kleinen Evaluation eine „kriteriengeleitete Auswertung“ (von Spiegel 2004: 144). Im Allgemeinen soll die Evaluation die „Nachprüfbarkeit des methodischen Handelns und dessen Wirkungen“ (ebd.) gewährleisten. Untersucht wird die Angemessenheit und Wirksamkeit des methodischen Vorgehens, um die zukünftige Arbeit zu optimieren. Dafür werden Daten systematisch gesammelt, schriftlich fixiert und nach vorher festgelegten Kriterien oder Standards analysiert (ebd.: 145).

Wird die Wirksamkeit eines Handlungsansatzes untersucht, dann ist zu beachten, dass die Ergebnisse nur eingeschränkt verallgemeinert werden können. Die gewonnenen Ergebnisse hängen vom Betrachtungswinkel der Befragten ab und sind im Zusammenspiel von mehreren, teilweise nicht erfassbaren Variablen entstanden. Die individuelle Wirkung kann prinzipiell nur im Rückblick festgestellt werden und bleibt eine subjektive momentane Einschätzung und Deutung (ebd.: 145f). Steigt die Anzahl der Befragten, dann lässt sich eher eine Tendenz bestimmen.

Als Methoden der Datenerhebung eignen sich die Instrumentarien eines Forschungsvorhabens wie Fragebögen, Leitfadeninterviews oder strukturierte Beobachtungen (ebd.: 146).

Auf das Thema dieser Arbeit bezogen bedeutete dies, dass Auswirkungen des Werkens auf die Studierenden der Fachakademie von mir untersucht wurden. Dazu sammelte ich ein Jahr lang in allen 12 Werkgruppen Daten in unterschiedlicher Form (siehe 5.3).

Nach der Kategorisierung der Ergebnisse wurden diese dann mit den oben beschriebenen Bildungsinhalten der Werkpädagogik verglichen und interpretiert.

Fragebögen und Auswertungsgespräche geben, wie oben beschrieben, nur subjektive Meinungen und Ansichten wieder. Diese

verstehe ich aber als Annäherungswerte, die Einblicke in die Wirkung der Werkpädagogik geben. Studien über Langzeitwirkungen erfordern andere Messinstrumente. Hier wäre beispielsweise an eine Längsschnittstudie zu denken, welche den Einfluss der Werkpädagogik auf die Lebensgestaltung untersucht.

### **5.3 Vorgehen**

Zuerst eine grundsätzliche Anmerkung: Alle angestrebten Erkenntnisse beruhen auf den Deutungen und Wertungen der Studierenden. Um aber verlässliche Aussagen treffen zu können, war es notwendig, die Studierenden in unterschiedlicher Form zu befragen. Deshalb setzte ich am Anfang einen Fragebogen ein, wertete ich Reflexionsgespräche aus, fotografierte ich die Studierenden während der Arbeit und legte ihnen am Schluss vier offene Fragen zur Beantwortung vor.

Im Vorfeld entwickelte ich einen Fragebogen, der Fragen zum Ankreuzen, Ausweichkategorien und einer offenen Fragen enthielt (siehe Anlage 1). Diesen habe ich dann zu Beginn des Studienjahres allen Studierenden ausgeteilt. Mich interessierten dabei hauptsächlich die Vorerfahrungen und die Einstellung der Studierenden gegenüber Werken. Bei der Entwicklung des Fragebogens griff ich auf Fachliteratur (vgl. Schaffer, 2002 und v. Spiegel 2004) und eigene Erfahrungen zurück, die ich in sieben Jahren Werkunterricht an der Fachakademie Mühldorf gesammelt habe. Auf empirische Forschungsergebnisse und Studien über die Wirkung der Werkpädagogik konnte ich nicht zurückgreifen (vgl. Kap. 1.3). Während des Studienjahres wertete ich die Werkprozesse mit den Studierenden mündlich in Gesprächsrunden und Brainstorming aus. Dazu bediente ich mich der „Marktplatz“ Methode. Auf drei Plakaten konnten Mitteilungen zu den Bereichen „Ich habe gelernt, dass...“, „Ich habe mich gefreut, dass...“ und „Ich ärgerte mich, dass ...“ aufgeschrieben werden. Diese habe ich zuvor an der Wand

aufgehängt. Anschließend dienten diese Plakate als Gesprächsgrundlage.

Zum Jahresende teilte ich in den ersten Klassen einen Fragebogen aus mit vier offenen Fragen (siehe Anlage 3 und 4). Vor allem interessierte mich dabei, welchen Sinn die Studierenden im Werken sehen und ob sich die Einstellung dazu verändert hat. Bei der Konzipierung griff ich auf die Thesen von Sträßer-Panny (1996) zurück.

Zur Auswertung der gewonnenen Daten habe ich mich an der Gliederung von Kapitel 3.1 orientiert.

Die beantworteten Fragebögen habe ich inhaltlich nach Aussagen untersucht, welche für das Erreichen der Bildungsinhalte sprechen (vgl. Schaffer 2002: 125 - 127).

Es war mir ein Anliegen, Zwischenergebnisse den Studierenden vorzustellen und mit ihnen zu diskutieren. Ich wollte nicht nur über die Studierenden Daten erheben sondern auch mit ihnen. Diese Vorgehensweise ist auch im Sinne eines gemeinsamen Lernens von Studierenden und Dozenten (vgl. Klafki 1993, S. 129).

Eine weitere Methode der Datenerhebung war die Fotografie. Diese stellt eine Form der offen teilnehmenden Beobachtung dar. Den Studierenden teilte ich meine Absicht mit, sie im Rahmen der Evaluation für die Diplomarbeit zu fotografieren (vgl. Schaffer 2002, S. 71). Dabei leistete mir eine Digitalkamera gute Dienste, da ich die Bilder unmittelbar nach der Aufnahme den Studierenden zeigen und um die Erlaubnis bitten konnte, diese zu veröffentlichen. Eine intensivere Auswertung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Aufgrund der Aussagekraft füge ich dennoch zwischen den Kapiteln immer wieder Bilder ein. Sie dokumentieren vor allen die Gefühlslage der Studierenden im Laufe der Werkprozesse. Dabei liefert auch das Medium Foto subjektive Ergebnisse, denn auf den Auslöser wurde ja nur gedrückt, wenn eine meiner Meinung nach aussagekräftige Szene festgehalten werden sollte.

#### **5.4 Ergebnisse der Anfangsbefragung**

Im Laufe der ersten Schulwochen habe ich in allen Werkgruppen den Eingangsfragebogen ausgegeben. Daran haben sich 148 Studierende beteiligt, das entspricht einer Rate von 98%. Ziel der Befragung war es, die Vorerfahrungen der Studierenden bezüglich Werken zu evaluieren. Alle angegebenen Prozentsätze sind aufgeteilt auf die 1. und die 2. Klasse. Die erste Zahl gibt jeweils das Ergebnis der 1. Klassen wieder. Ich differenziere zwischen den beiden Klassen, da einige Male erheblich Abweichungen auftraten. Außerdem habe ich in den 2. Klassen schon ein Jahr unterrichtet.

Die Ergebnisse habe ich in drei Bereiche eingeteilt um eine Qualifizierung zu ermöglichen. Von hoher Bedeutung halte ich Aussagen mit Prozentwerten  $\geq 66$  %. Im mittleren Bereich sind Aussagen  $\geq 33$  % und  $< 66$  %. Alle Aussagen unterhalb von 33 % stufe ich mit geringer Bedeutung ein.

Die meisten Studierenden an der FAKS Mühldorf besitzen einen mittleren Schulabschluss (89 %/ 95 %) oder haben das (Fach-) Abitur (11 %/ 5 %). 25% der Studierenden in den 1. Klassen haben eine Erstausbildung außerhalb des erzieherischen Bereichs absolviert, in den 2. Klassen sind es 21 %. Von allen Studierenden haben lediglich 2 eine handwerkliche Ausbildung. Meine Nachfragen in den 2. Klassen der Fachakademie ergaben, dass nur ein bis zwei Studierende pro Klasse den handwerklich-musischen Zweig in der Realschule belegt hatten.

Damit lässt sich festhalten, dass die meisten Studierenden die Realschule absolvierten und in der Regel an der allgemeinbildenden Schule bis einschließlich der 7. Klasse Werken oder Handarbeit hatten.

Auf die Frage, was die Studierenden am Werken schätzen, nennen die meisten das praktische Arbeiten (73 %/ 75 %) und die Möglichkeit, kreativ sein zu können (76 %/ 67 %). Dieses Ergebnis könnte ein



Hinweis darauf sein, dass theoretische Lerninhalte an der Fachakademie überwiegen und dass praktische Arbeiten in den musischen Fächern einen Ausgleich dazu darstellen.

Als bedeutend werden folgende Punkte gesehen: „Eigene Ideen umsetzen können“ (64 %/ 57 %), „neue Werktechniken kennen lernen“ (56 %/ 59 %), „mit anderen an einem gemeinsamen Werkstück arbeiten“ (42 %/ 30 %), die „Gespräche während der Arbeit“ (55 %/ 52 %) und „ein Erfolgserlebnis haben“ (36 %/ 33 %). Interessanterweise erwarten von Werken nur wenige, „Gefühle ausdrücken zu können“ (18 %/ 17 %) und „von den Alltagsorgen abschalten zu können“ (28 %/ 10 %).

Nun zu den von den Studierenden wahrgenommenen störenden Faktoren. Am häufigsten wird dabei Arbeiten unter Zeitdruck genannt (70 %/ 75 %). Geht es um die Benotung zeigt sich ein zwiespältiges Bild. 60 % der Studierenden der 2. Klassen stören sich an der Benotung, bei den 1. Klassen sind es lediglich 21 %. Ein bedeutendes Ärgernis scheint auch „unkollegiales Verhalten“ zu sein (56 %/ 30 %).

In zwei Fragen ging es um die Erwartungshaltung gegenüber dem Fach im neuen Studienjahr. 74 % der Studierenden der 1. Klassen sind neugierig darauf, dagegen sind es in den 2. Klassen nur 44 %. Im Gegenzug tendieren 46 % der Studierenden in den 2. Klassen zu einer abwartenden Haltung („mal schauen“). Nur wenigen ist das Fach egal, „da es wichtigeres gibt“ (1 %/ 11 %). Insgesamt sollte der Werkunterricht „möglichst viel Praxis“ (73 %/ 73 %) aufweisen, was sich mit den als positiv empfundenen bisherigen Erfahrungen deckt („möglichst viel Praxis“). Bedeutend sind auch das Erlernen „unterschiedlicher Werktechniken“ (59 %/ 57 %) und die Forderungen nach „Partner- und Gruppenarbeit“ (45 %/ 41 %). Darauf angesprochen, was Studierende zu einem gelungenen Werkunterricht beitragen können, formulieren die meisten „Ideen einbringen“ (36 %/ 35 %) und „kooperatives Verhalten“ zeigen (39 %

/27 %)

Wenn es darum geht, mit Problemen fertig zu werden, dann suchen zuerst die meisten einen „Rat bei anderen/ beim Dozenten“ (80 %/ 84 %). Dann erst folgt die Aussage: „Ich tüftle solange, bis ich eine Lösung habe“ (49 %/ 43 %).

## **5.5 Evaluation der Werkprozesse**

### **5.5.1 Auswertungskriterien**

Für die Auswertung musste ich ein System finden, welches die Ergebnisse in sinnvolle Kategorien einteilt. Dazu orientierte ich mich an die von Dagmar Müller (1996) verwendeten Bildungsdimensionen der Werkpädagogik. Somit ordnete ich die Ergebnisse, Beiträge und Anmerkungen der Studierenden in vier Überpunkten:

- Sensorischer/ manueller Bereich
  - Fertigkeiten im Umgang mit Werkzeug/ Maschinen und Techniken erworben
  - Sensibilisierung der Wahrnehmung
- Kognitiver Bereich
  - Kenntnisse/ Erfahrungen im Umgang mit Materialien
  - Ausdruck und Darstellung der eigenen Individualität (Selbstkonzept)
  - veränderter Blickwinkel/ Einstellungen gegenüber Werkprodukten
  - Förderung der Problemlösungskompetenz und damit Entfaltungsmöglichkeit der eigenen Fantasie und Kreativität
- Emotionaler Bereich
  - Größere Motivation, selbst praktisch zu arbeiten
  - Veränderung des Selbstwertgefühls, Selbstvertrauens, Erleben der Selbstwirksamkeit
- Sozialer Bereich
  - Erfahren der eigenen Rolle in der Gruppe und deren Bedeutung für das eigenen Gestalten

Die Unterpunkte stellen eine Operationalisierung der Bildungsdimensionen dar.

Die Einteilung mancher Beiträge bleibt dabei strittig, da diese sich in mehrere Kategorien zuordnen lassen. Hierzu verweise ich auf meine Anmerkungen zu Wechselwirkungen.

### **5.5.2 Reflexionsgespräche am Ende der Werkprozesse**

In diesem Punkt fasse ich die Anmerkungen der Studierenden in den verschiedenen Reflexionseinheiten zusammen. Grundlage für diese Auswertung ist die Anlage Nr. 5.

#### ***Sensorischer und motorischer Bereich***

Die Aussagen machen deutlich, dass die Handhabung der grundlegenden Maschinen erlernt wurde. Ebenso waren die notwendigen Werktechniken beispielsweise um einen Ordner herzustellen Gegenstand des Unterrichts. Die Studierenden beschrieben in diesem Zusammenhang auch Arbeitstugenden. Genannt wurden dabei genaues, sorgfältiges Arbeiten und die Geduld im Umgang mit verschiedenen Werkzeugen.

Geht es um die Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung, dann merkte nur eine Studierende an, dass sich während der Naturwerkstatt ihr Blick für Kleinigkeiten in der Natur geschärft hat.

#### ***Kognitiver Bereich***

Hier gaben die Studierenden an, die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Materials „Ton“ entdeckt zu haben. Außerdem halfen bereits vorhandene Gegenstände neue Ideen davon abzuleiten. Zudem wurde angesprochen, dass sich interessante Werkstücke auch mit nur wenig Naturmaterial verwirklichen lassen.

Bemerkenswert ist eine weitere Anmerkung zur Naturwerkstatt: Die Arbeit beförderte Erinnerungen an die eigene Kindheit zu Tage.

Im Rahmen der Auswertungsgespräche gingen die Studierenden auf die Möglichkeiten ein, eigene Vorstellungen umzusetzen. So konnten

bei der Gestaltung der Uhr, der Alben und im Rahmen der Naturwerkstatt eigene Ideen entwickelt und umgesetzt werden. Eine Studierende meinte dazu: „Ich habe gelernt, wie individuelles Arbeiten möglich wird, wie eine eigene Note eingebracht werden kann.“

Bei der Herstellung der verschiedenen Werkstücke wurde angemerkt, dass Raum für die eigene Kreativität vorhanden war.

Folgende Bemerkungen der Studierenden verweisen darauf, dass problemorientierte Aufgabenstellungen zu bearbeiten waren:

„Während der Herstellung der Uhr habe ich erfahren, dass es mir gelingt, selbst Lösungen zu finden.“ Außerdem gab eine Studierende an, dass sie gelernt habe, „dass man bei langen Überlegungen auf eigene Lösungen kam und technische Probleme lösen konnte.“

Voraussetzung dafür aber sei „sich Zeit zu nehmen“, und

„Funktionsprobleme brauchen zur Lösung Zeit“. Hilfreich fand eine Studierende „schon vorher genau zu planen“.

Mit dem vorschnellen Aufgeben befassen sich folgende Aussagen:

„Ich habe gelernt, nicht immer gleich zu schreien, wenn etwas nicht geklappt hat.“ und „Anstrengungen lohnen sich manchmal.“

Schließlich merkte jemand an, „dass man auch einmal etwas probieren sollte, was man noch nie gemacht hat.“

### ***Emotionaler Bereich***

Die folgenden Aussagen fasse ich unter dem Punkt „Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeit zusammen:

Es sei notwendig, „Fehler zu akzeptieren“ und „dass man

Erwartungen an sich selber nicht zu hoch schrauben soll“. Am Ende

der Naturwerkstatt vertrat eine Studierende die Überzeugung, dass gestalterische Aktivitäten mit Naturmaterialien das Gefühl vermitteln, „etwas geschafft zu haben und stolz auf das Werk sein zu können“.

Auch die Arbeit an den Fotoalben vermittelte die Überzeugung, „dass ich Alben selber machen kann und es nicht schwierig ist“.

Der Umgang mit den Maschinen trug dazu bei, „die Angst vor Maschinen zu verlieren“. Eine Studierende meinte, die Arbeit am Werkstück vermittele ihr „Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten“. Einen neuen Aspekt der emotionalen Seite des Werkens in der Natur gibt folgende Aussage wieder: „...wir durch die Bewegung und die frische Luft viel entspannter und ausgeglichener waren.“

### ***Sozialer Bereich***

Während der Naturwerkstatt spielte die Teamarbeit eine bedeutende Rolle, da immer zwei oder drei Studierende hier kooperierten. In der Reflexion wurde dann auch angemerkt, dass man dadurch „die Gruppe besser kennen lernt und die gegenseitige Hilfe mehr schätzt“. Während der Keramikeinheiten wurde einigen deutlich, „dass Zusammenarbeit beim Tönen wichtig ist“. Zur Erklärung: Kooperation war bei der Herstellung der Tonplatten für alle von Vorteil, da so das Ganze schneller zu bewerkstelligen war.

Natürlich gab es auch in den Reflexionseinheiten kritische Töne, die ich nun darstellen werde.

### ***Kritische Anmerkungen der Studierenden***

Einige Studierende klagten über den Zeitdruck. Für einzelne Arbeiten wäre ihrer Ansicht nach ein größerer Zeitrahmen nötig gewesen. Wartezeiten traten nach Ansicht der Studierenden auch auf, da zu wenig Maschinen vorhanden waren. Schließlich stellten einige fest, dass weniger Werktheorie besser wäre, damit mehr Zeit für das praktische Arbeiten bliebe. Abhilfe könnte ihrer Meinung nach eine Verblockung des Unterrichts bringen.

Dem Dozenten galt auch ein Teil der kritischen Beiträge. So hätten sich einige mehr Anleitung gewünscht und dass Arbeitsabläufe Schritt für Schritt erklärt würden. Hilfreich wäre es auch gewesen, das Vorgehen schriftlich zu fixieren.

Auch die Benotung führte zu Klagen. Einige waren der Ansicht, es würde zu schlecht und zu streng benotet. Der Dozent habe dabei zu

hohe Erwartungen und das Geschlecht hätte bei der Benotung eine Rolle gespielt.

Schließlich bemängelten einige, dass an den Maschinen ausgefragt wurde, „dass wir viel ohne Lehrer machen mussten“ und der Bezug zur Praxis fehle.

Das Unterrichtsfach „Werkerziehung“ findet im Gruppenverband statt. Negativ vermerkt wurde dabei, dass einige das Werkzeug schlecht behandelten und Unruhe störend wirkte.

Der Werkraum hat drei Eingänge und wird häufig als Durchgangsmöglichkeit genutzt. Deshalb wurde kritisiert, dass andere Klassen das Arbeiten stören und auch im Werkraum Unordnung hinterlassen.

Probleme bereitete auch das Werkmaterial. So stellten einige Studierende fest, dass „das Material nicht so wollte wie ich“ und gerade der Ton sich durch seine Eigenheiten auszeichnete. Auch die zugekauften Uhrwerke stellte für manche ein Ärgernis da, da diese einfach nicht funktionierten. Frustriert zeigten sich auch einige, wenn es technische Probleme gab, beispielsweise während der Herstellung oder mit der Funktion des Werkstücks. Konkret wurden hier das Glasieren und das Beziehen der Pappe, das Ausbohren des Uhrwerks und das Sägen genannt.

Schließlich übten einige auch Selbstkritik. Diese bezog sich hauptsächlich auf eine misslungene Ausführung des eigene Werkstücks.



*Abbildung 15: Batik, 2. Klasse*



*Abbildung 16: Musikinstrument, 2. Klasse*

### **5.5.3 Endauswertung der 1. Klassen**

Zum Abschluss des Studienjahres bat ich die Studierenden um ein Resümee. Obwohl ich in beiden Jahrgangsstufen die Befragung durchführte, beschränken sich meine Ausführungen nur auf die ersten Klassen. Die Ergebnisübersicht der zweiten Klassen befindet sich aber im Anhang.

Den Studierenden gab ich einen Fragebogen mit vier offenen Fragen (vgl. Anlage 3 und 4). 56 Studierende von insgesamt 83 beteiligten sich an der Umfrage und gaben den Fragebogen ab. Die Ergebnisse ordnete ich wieder nach den unter Kapitel 5.5.1 aufgeführten Kategorien und wertete die Antworten auch quantitativ aus.

#### ***Sensorischer und motorischer Bereich***

23 % machten in ihren Antworten deutlich, dass sie Fertigkeiten im Umgang mit Werkzeugen, Maschinen und Techniken erworben haben. Aussagen wie: „Es fällt mir leichter, verschiedene Bearbeitungstechniken ... zu finden.“ und „Der Umgang mit Werkzeugen wurde erlernt.“ bestätigen dies.

Auf eine Stellungnahme zu den Wirkungen des Werkens auf die Wahrnehmung bin ich nicht gestoßen.

#### ***Kognitiver Bereich***

63 % der Studierenden erkennen in den Werkstücken einen Ausdruck der eigenen Individualität. Werken macht für sie Sinn, da sie hier eigene Wünsche, Bedürfnisse und Ideen in die Realität umsetzen können. Zudem werden Werkstücke mit persönlichem Stil konstruiert, die nicht jede/r hat. Passend dazu finden die meisten, „das eigene Werkstück ist schöner“. Einige verwenden gerade das Selbstgemachte als Geschenk, welches besondere Wertschätzung ausdrückt.

Geht es um Materialkenntnisse, dann schreiben 54 %, dass sie in dieser Hinsicht von der Werkerziehung profitiert haben. Aussagen wie „Ich bin offener gegenüber fremden Materialien“, „...habe Anregungen zu verschiedenen Materialien erhalten“ und



„verschiedene Materialien lassen sich gut miteinander verbinden“ bestätigen dies. Eine Studierende stellte schließlich fest: „Man kann mit Resten viele schöne Dinge machen“.

In der nächsten Kategorie ging es um eine eventuelle Veränderung des Blickwinkels gegenüber (Werk)Produkten. Bei 20 % der TeilnehmerInnen konnte ich dazu Hinweise finden. Folgende Aussagen verdeutlichen dies beispielhaft: „Ich schätze meine Werkprodukte mehr, sie haben einen höheren Wert, da ich meine eigenen Ideen verwirklicht habe.“ und „Beim selbst gemachten Werkstück sieht man, welche Arbeit dahinter steckt.“

Für eine Studierende kommt deshalb eine Reparatur eher in Frage und eine andere meint: „... habe eine engere Beziehung zum selbst Hergestellten.“

Wenn es um die eigene Fantasie und Kreativität geht, dann wird in 27 % der Fragebögen darauf eingegangen. Dies geschieht eher nebenbei, wenn Studierende anmerken, „das Design meines Werkstücks wurde von meiner Kreativität bestimmt!“ Darüber hinaus hält eine Studierende fest: „Ich habe viel über die eigene Kreativität gelernt.“

Ein wesentliches Anliegen der Werkpädagogik ist der Erwerb einer Problemlösungskompetenz. Welche Ergebnisse lieferten dazu die Fragebögen? In 13 % der Bögen lassen sich Hinweise darauf finden. Am häufigsten wurde erwähnt, dass es geschätzt wurde, selbständig arbeiten zu können und die Möglichkeit bestand, „selber Lösungsmöglichkeiten zu finden“. Zu der Art der Aufgabenstellungen wurde angemerkt: „Man muss selber mitdenken und Lösungsmöglichkeiten finden.“

Eine Studierende äußerte sich zur Ideenfindung: „..., weil man erst bei der Arbeit mit dem Material auf Ideen kommt.“

Zwar waren didaktische Unterrichtsinhalte nicht explizit Gegenstand dieser Arbeit, aber der Vollständigkeit halber möchte ich festhalten, dass nur in einem Fragebogen angemerkt wurde, dass didaktische

Kompetenzen vermittelt wurden.

### ***Emotionaler Bereich***

Als erstes gebe ich in diesem Bereich mögliche Veränderungen der Motivation wieder, selbst zu werken. Bei 27 % der Fragebögen konnte ich dazu Hinweise finden. Von den meisten konnte entnommen werden, dass sich die Einstellung gegenüber Holz und Papier zum Positiven verändert hat. Folgender Satz gibt dies wieder: „Habe mehr Fantasie, Vorstellungen und Freude mit Holz zu arbeiten.“ Einige finden, dass sie gerne handwerklich aktiv sind und hätten nie gedacht, dass Werken soviel Spaß macht. Eine Aussage geht auf die Sinnfrage ein: „Etwas selber machen ist eine sinnvolle Tätigkeit.“

43 % der Studierenden befassten sich in den Fragebögen mit dem eigenen Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen und dem Erleben der Selbstwirksamkeit. Eine große Rolle spielt dabei die Angst vor den Maschinen und vor dem Holz. Diese scheinen einige verloren zu haben, wenn sie schreiben: „Ich habe mich getraut, mit Holz und den dazugehörigen Maschinen zu arbeiten.“ „Man verliert die Angst vor Maschinen.“ und „Ich traue mich nun an Holz heran.“

Das fertige Werkstück scheint auf das Selbstverständnis Einfluss zu nehmen, denn eine Studierende stellt fest: „Ich bin stolz auf das selbst gestaltete Werkstück, auf die eigene Idee und Kreativität.“ oder erkennt: „Ich habe etwas selbst hergestellt, das funktioniert und optisch gut wirkt.“ Es muss dabei nicht immer etwas völlig neues hergestellt worden sein, wie folgender Satz deutlich macht: „Ich habe nun die Möglichkeit, Gekauftes zu vervollkommen, den eigenen Wünschen anzupassen.“

Ganz allgemein fassen dazu folgende zwei Aussagen ihre Erfahrungen zusammen: „Auch ich kann handwerklich tätig sein!“ und „Ich hatte Erfolgserlebnisse.“

### ***Sozialer Bereich***

Die soziale Bedeutung der Werkerziehung wurde weit weniger thematisiert. So äußerten sich 7% der Studierenden dazu. Bei der Ideensuche konnte eine Studierende von der Gruppe profitieren, denn sie schreibt: „Der Austausch mit anderen half mir bei der Gestaltung des Werkstücks.“ Auch die Überwindung der eigenen Scheu vor dem Unbekannten förderte die Werkgruppe: „Ich schätze die Unterstützung durch andere, dadurch traute ich mich an neue Techniken.“ resümierte eine Studierende. Mehr indirekt bezieht sich folgende Aussage auf den Entscheidungsfindungsprozess in der Gruppe: „Ich konnte mitentscheiden, was gemacht wird.“

### ***Ablehnende Stimmen zum Sinn des eigenen Gestaltens***

18 % der Studierenden äußerten bei der Frage nach dem Sinn des eigenen Gestaltens eine skeptische Haltung.

Dieser Wert scheint hoch zu sein, zu beachten ist aber, dass im Fragebogen vier Fragen gestellt wurden. In allen fanden sich Hinweise auf Bildungsaspekte.

Diese Ablehnung bezieht sich zum einen auf den hohen Preis der Ausgangsmaterialien, fehlendes Werkzeug und auf den zur Herstellung notwendigen Zeitaufwand. Andere finden es einfach „praktischer, Sachen zu kaufen“ und diese scheinen für manche einfach schöner zu sein. Selbstzweifel werden in folgender Aussage deutlich: „Es wird nicht so wie ich es will, es entspricht nicht den eigenen Wünschen.“

Eine Zusammenfassung über die Ergebnisse der Befragung liefert folgende Abbildung:

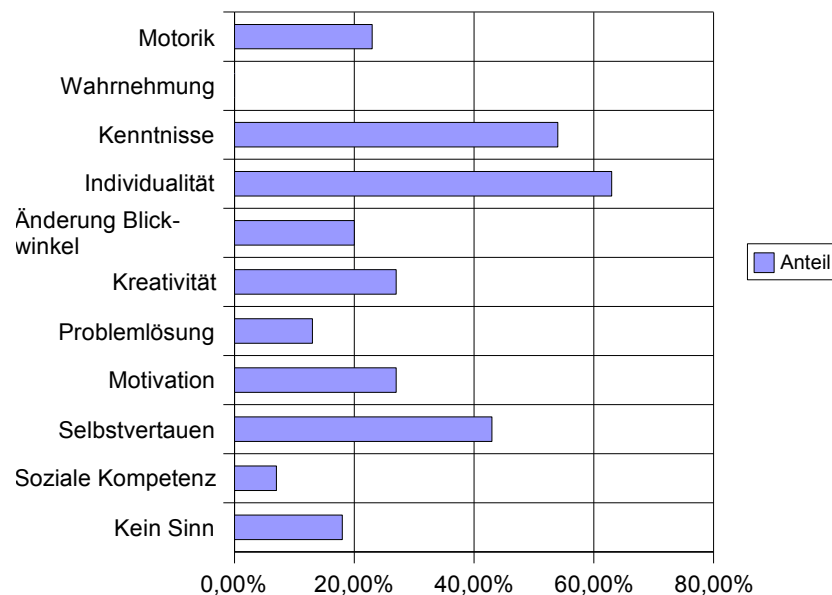


Abbildung 17: Gewichtung Bildungsaspekte

### **Kritik am Werkunterricht/ Dozenten**

Als letzten Punkt der Auswertung gehe ich auf einige Kritikpunkte der 1. Klassen ein:

16 % der Studierenden sprechen sich dafür aus, an der Maschine nicht mehr auszufragen. Zeitdruck wird bei folgendem Punkt deutlich: 14 % halten fest, dass sie „etwas in Ruhe bauen“ möchten. Die weiteren Anmerkungen betreffen die Benotung, die nicht den Anstrengungen entsprechen, fehlendes Verständnis für die Studierenden und das Zulassen von alternativen Werkaufgaben. Schließlich wünschen sich einige Studierende mehr Unterstützung seitens des Dozenten.



Abbildung 18: Gruppenprojekt: Sofa für das Klassenzimmer



Abbildung 19: Musikinstrument, 2. Klasse

## **5.6 Bewertung/ Interpretation der Ergebnisse**

In einem ersten Schritt greife ich in diesem Punkt einige wesentliche Aspekte aus den Ergebnissen der Auswertung heraus und kommentiere diese. Dann werde ich deren Relevanz für die Identitätsentwicklung herausarbeiten.

Zuerst einmal gilt es festzuhalten, dass die Studierenden von der Werkerziehung erwarten, hier **praktisch zu arbeiten**. Das nötige Rüstzeug scheinen sie dazu erworben zu haben. So lässt sich von den Aussagen ableiten, dass **Fertigkeiten** im Umgang mit Maschinen und Werktechniken erlernt wurden.

Welchen Nutzen sehen nun die Studierenden in den erworbenen Fertigkeiten? Ein zentraler Aspekt dabei ist die

**Selbstverwirklichung**. Sie schätzen am Werkunterricht die Möglichkeit, individuelle Werkstücke herstellen zu können.

Werkstücke werden bereitwillig konstruiert, wenn ein eigener Nutzen erkennbar ist. Das Endprodukt sollte beispielsweise in die eigene Wohnung passen oder sich im Alltag verwenden lassen. Auch als persönliches Geschenk sollte es dienen können. Damit trägt der individuell gestaltete Gegenstand auch dazu bei, den eigenen Lebensstil deutlich zu machen.

Um mit Krappmann zu sprechen, dienen die individuell gestalteten Werkstücke also dazu, die eigene Identität gegenüber der Umwelt darzustellen (vgl. Kap. 2.1).

Zudem versetzen die erworbenen Haltungen und Fertigkeiten die Studierenden in die Lage, ihre eigene Umwelt aktiv zu gestalten. Die Veränderung der Lebensverhältnisse liegt damit bis zu einem gewissen Grade in der eigenen Hand. Es wächst damit auch die Überzeugung, mehr Kontrolle über das eigene Leben zu haben. Diese Erfahrung leistet einen Beitrag dazu, einer erlernten Hilflosigkeit zu entgehen (vgl. Kap. 2.2).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Entdeckung und

Weiterentwicklung der eigenen **Kreativität**. Die Befragung der Studierenden liefert hier ein zwiespältiges Bild. In der Eingangsbefragung gaben beispielsweise 67 % der Studierenden der 2. Klassen an, dass sie den kreativen Freiraum Werken positiv finden (vgl. 5.4). Auch in den Reflexionseinheiten unmittelbar nach Beendigung eines Werkstücks merkten dies die Studierenden an. In der Endbefragung aber stellten nur 27 % der Studierenden (vgl. Kap. 5.5.3) einen positiven Bezug zwischen Kreativität und Werken her. Wie ist dies möglich?

Eine Erklärung könnte sein, dass Werken schnell in Verbindung mit dem „Kreativsein“ gebracht wird. Was das aber im einzelnen heißt, scheint den wenigsten wirklich klar zu sein. Die Endbefragung bestand aus offenen Fragen, die sich mit dem Sinn des Werkens und Erfahrungen dazu beschäftigten. Möglicherweise verzerrte die Art der Fragestellung in der Endauswertung dieses Ergebnis.

Für mich war unverkennbar, dass neuartige Ideen im Laufe des Werkprozesses entstanden sind. Teilweise auch im Gespräch mit den Studierenden kamen wir zu überraschenden Gestaltungsideen und Lösungsansätzen. Als Beispiel eignet sich die Leuchte auf Abbildung 14. Aus der alten Tischlampe entstand im Laufe der Zeit etwas neues. Die herkömmliche Form wandelt sich zu einer Katzenkopf. Das Kennenlernen der eigenen kreativen Möglichkeiten halte ich für bedeutsam, denn damit steigt auch das Vertrauen auf das Finden eigener Lösungsansätze.

Die Bereitschaft, das Leben aktiv zu gestalten, hängt auch vom eigenen **Selbstbewusstsein** ab. Häufig wurde betont, dass Ängste gegenüber Maschinen abgebaut wurden (vgl. Kap. 5.5.3) und die Studierenden durchaus stolz darauf sind, mit diesen umgehen zu können. Im Gegenzug erkannten einige Werkende persönliche Grenzen, sei es was ihre Geduld betrifft oder ihre Abneigung gegenüber bestimmten Materialien. Schließlich meinte ein Teil, sie könnten nun ihre eigenen Unzulänglichkeiten und Fehler besser

akzeptieren (vgl. ebd.).

Von Interesse war für diese Arbeit auch, was von den Studierenden nicht erwähnt wurde und wie sich dies mit meinen eigenen Beobachtungen deckt.

Nur wenige Studierende gingen darauf ein, dass der Umgang mit Materialien die eigene **Wahrnehmung** veränderte („Blick für die Natur verändert“ und „...habe eine engere Beziehung zum selbst Hergestellten“ (vgl. ebd.). Dabei geschieht dies im Laufe eines Werkprozesses zwangsläufig, ja dies ist meiner Ansicht nach auch eine Voraussetzung, damit ein Werkstück gelingt. Ein anschauliches Beispiel dafür ist der Ton. Geht jemand auf dessen Eigenarten nicht ein, dann reißt er und wird zum Modellieren unbrauchbar. Das Töpfern fördert aber auch die Auseinandersetzung mit sich selbst. Den Werkenden werden eigene Züge der Persönlichkeit bewusst. Wie geduldig bin ich? Welche motorischen Fertigkeiten habe ich? Gleich einem Spiegel offenbart der Ton Persönlichkeitsmerkmale. Wenn Studierende aber den Ton und sich selbst mit den typischen Eigenschaften intensiver wahrnehmen, dann verändert sich auch die Fähigkeit, sich in Materialien und andere Menschen einfühlen zu können. Sie erwerben emphatische Fähigkeiten und können andere Menschen mit ihren Eigenarten besser verstehen (vgl. Kap. 2.2). Dem Produzenten eines Werkstücks werden aber auch problematische Eigenschaften des Materials und der eigenen Person deutlich. Nur teilweise können diese ausgeglichen werden. Somit ist es notwendig, mit den eigenen Schwächen zurecht zukommen und diese aushalten zu können. Diese Fähigkeit wird auch als Ambiguitätstoleranz bezeichnet (vgl. ebd.).

Unerwähnt blieben in den Befragungen auch Wahrnehmungen bezüglich der männlichen und weiblichen Geschlechtsrollen. Die im Werkunterricht erworbenen Fertigkeiten an den Maschinen und die handwerklichen Techniken verbreitern beispielsweise das Repertoire



an lebenspraktischen und gestalterischen Möglichkeiten der Frauen. Sie werden dadurch unabhängiger von der Hilfe der Männer. Im Gegenzug erleben männliche Studierende Frauen aus einer anderen Perspektive.

Eine Reflexion vorausgesetzt, regt dieser Bildungsbereich der Werkpädagogik dazu an, sich in bestehende Geschlechtsrollen einzufühlen und diese zu hinterfragen. Krappmann bezeichnet diese identitätsfördernden Fähigkeiten als „Rollendistanz“ und „Emphatie“ (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang sollte ein „Nebenprodukt“ der Werkpädagogik nicht unter den Tisch fallen. Im Laufe eines Werkprozesses konnte ich immer wieder beobachten, dass während der Arbeit verschiedenste, teils sehr persönliche Themen besprochen wurden. Studierende holten sich beispielsweise die Meinung anderer zu partnerschaftlichen Problemen ein oder besprachen Konflikte mit Mitstudierenden oder Lehrern. Diese Themen wurden von mir nicht aktiv eingeplant oder provoziert. Diese Gespräche während der Arbeit schätzen auch 52 % der Studierenden der 2. Klassen (vgl. Kap. 5.4). Geht es um die Kompetenz, Probleme zu lösen, dann fand nur ein geringer Teil (13%), dass Werken die Chance bot, diese Fähigkeit zu verbessern. Da passt es auch ins Bild, dass 80% der Studierenden der 1. Klassen im Rahmen der Anfangsbefragung ankreuzten, beim Dozenten oder Mitstudierenden im Problemfall Hilfe zu suchen (vgl. ebd.). Fast scheint es so, dass Studierende den eigenen Fähigkeiten nicht recht trauen wollen.

Diese Haltung deckt sich aber nicht mit meinen eigenen Beobachtungen. Immer wieder gelang es Studierende, eigene technische und gestalterische Lösungen zu finden und in den eigenen Werkstücken umzusetzen. Dies war auch notwendig, da die Aufgabenstellungen im Werkunterricht (vgl. Beschreibung der Werkvorhaben, Kap. 5.1) eigene Lösungsansätze verlangten. Meine Hilfestellung diente dazu, den Studierenden Anregungen zu geben,

welche sie befähigen sollten, das anstehende Problem eigenständig zu lösen. Die im Zusammenhang mit Werken erworbenen Strategien der Problemlösung tragen meiner Ansicht nach dazu bei, mit kritischen Lebensereignissen konstruktiver umzugehen (vgl. Kap. 2.2).

Schließlich wird auch die soziale Wirkung der Werkpädagogik kaum in den Befragungen erwähnt. Nur 7 % der Studierenden geben an, dass sie oder die Gruppe von der sozialen Komponente profitiert haben. Der Grund für dieses Ergebnis liegt wohl darin, dass vielen Studierenden nicht bewusst ist, wieviel sie von der Gruppe profitieren.

Auch hier bin ich anderer Auffassung. In der Werkstatt müssen Geräte geteilt werden und die Reihenfolge der Benutzer muss festgelegt werden. Ideen werden von einigen Studierenden der Gruppe geboren und von anderen werden sie aufgegriffen und verfeinert. Schließlich stellen auch Prozesse der Entscheidungsfindung die Gruppe vor eine Herausforderung, wenn es gilt, eigene Bedürfnisse einzufordern oder zurück zustellen. Selbst das Ritual des Aufräumens kann die Kooperationsfähigkeit der Gruppe weiterentwickeln, da diese unbeliebten Tätigkeiten gerecht und effektiv aufgeteilt werden müssen.

Es hat sich gezeigt, dass Kooperationsformen in den Werkgruppen dann aber am besten entstehen, wenn die Gruppenmitglieder sich in andere hinein versetzen und eigene und fremde Bedürfnisse in Einklang bringen können. Damit ergibt sich auch ein Beitrag für die soziale Identitätsentwicklung, denn Kooperationsformen setzen „Role Taking“ und „Emphatie“ voraus.



Abbildung 20: Uhrenbau, 2. Klasse



Abbildung 21: Planung Gruppenarbeit, 1. Klasse

## **6 Konsequenzen und Empfehlungen**

Im bisherigen Verlauf habe ich mögliche identitätsfördernde Inhalte des Werkunterrichts an der Fachakademie herausgearbeitet. Nun möchte ich auf notwendige Voraussetzungen eingehen, damit die Werkpädagogik diesem Anspruch gerecht werden kann. Als hilfreich erwiesen sich dabei die kritischen Anmerkungen der Studierenden (siehe Kapitel 5.5).

Schließlich soll es um die Bedeutung der Werkpädagogik für die Soziale Arbeit gehen.

### **6.1 Rahmenbedingungen**

Werkpädagogik findet an der Fachakademie im schulischen Kontext statt. Dies bedeutet zum einen, dass die Leistungen der Studierenden gemessen und in vergleichbare Kategorien eingeteilt werden müssen. Woran misst sich aber eine gute Leistung? Hier verweise ich auf Kapitel 5.2, welches die Dehnbarkeit des Begriffes „Erfolg“ aufzeigt. Tatsache ist aber, dass es immer wieder Streit um die Benotung gibt (siehe auch Kapitel 5.4 und 5.5.2). Ein Ausweg könnte sein, den Werkprozess schriftlich in Form eines Arbeitsprozessberichtes reflektieren zu lassen und ausschließlich diesen zu benoten. Dann würde auch der Lernweg während eines Werkprozesses stärker in den Vordergrund rücken.

Die Befragung der Studierenden und eigene Erfahrungen zeigten, dass Zeitdruck kontraproduktiv sein kann. Die Arbeitsweise und das Endprodukte werden für alle Beteiligten unbefriedigend. Es zeigt sich auch, dass vier Unterrichtsstunden oder eine Blockveranstaltung dem entgegenwirken konnten. Die Studierenden können dabei eine längere Arbeitszeit nutzen, da beispielsweise die Einstiegs- und Aufräumphase im Verhältnis kürzer ist.

Der Lehrplan für das Fach „Werkerziehung“ sieht sehr wohl die Bedeutung der Eigenarbeit für die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden (vgl. Kapitel 3.3.5). Dazu gehört auch die reflektierte

Selbsteinschätzung, die neben fachlichem Wissen eine wichtige Voraussetzung für professionelles erzieherisches Handeln ist. Wie verträgt sich aber dieses Bildungsziel des Lehrplans mit der drastischen Kürzung der Unterrichtszeit im 2. Studienjahr um 50 % auf eine Wochenstunde? Ist es damit noch möglich neben der Vermittlung von Handlungswissen und Fertigkeiten diesem Anspruch gerecht zu werden? Ich wage es zu bezweifeln.

## **6.2 Didaktisches Vorgehen**

Solange im Werkunterricht das Endprodukt im Vordergrund steht und es hauptsächlich auf die Förderung motorischer Fertigkeiten ankommt, wird Werken dem Anspruch nicht gerecht, die Identitätsentwicklung positiv zu unterstützen. Im Kapitel 3.4 bin ich auf didaktische Ansätze eingegangen, welche die Identität stärker thematisieren. Ich denke dabei insbesondere an die von Dagmar Müller beschriebene Fachdidaktik und die sinnverstehende und konstruktivistisch geprägte Textildidaktik von Sträßer-Panny. Diese Ansätze rücken die Lebenswirklichkeit der Studierenden in den Mittelpunkt und streben deren aktive Gestaltung an.

Seit einigen Jahren verfolgen wir an der Fachakademie das Prinzip der offenen Werkstatt. Nach Absprache können die Studierenden dabei die Werkstatt auch außerhalb der Unterrichtszeit nutzen. Es erstaunt mich immer wieder, was Studierende aus eigenem Antrieb alles bewerkstelligen. Dieses Angebot würde ich gerne ausweiten, es fehlt aber an zeitlichen und personellen Kapazitäten. Vielleicht müssten neue Formen des Werkunterrichts entwickelt werden, welche diese Arbeitsform unterstützen.

## **6.3 Werkpädagogik in der Sozialen Arbeit**

Diese Arbeit macht meiner Ansicht nach auch deutlich, dass Werkpädagogik nicht nur in der Schule ihre Berechtigung hat. Gerade ihre Orientierung am Alltag der Menschen und ihre sinnstiftende Bedeutung prädestiniert Werken als Handlungsansatz neben anderen

künstlerisch-kreativen Ansätzen. So können Gegenstände für das eigene Lebensumfeld wie Einrichtungsgegenstände oder Schmuck alleine oder in der Gruppe gefertigt werden. Aber auch die handwerkliche Unterstützung von anderen darf nicht vergessen werden. Dadurch erfahren Menschen Wertschätzung, die ihnen vielleicht sonst versagt bliebe. Grundlage dafür ist aber eine geeignete Infrastruktur in den Einrichtungen. Es besteht Bedarf an passenden Räumlichkeiten und Werkzeugen. Eine besondere Rolle übernimmt aber dabei das Personal: Vorhandene Fähigkeiten und vor allem die eigene Freude am Werken regen die Zielgruppe an, selbst tätig zu werden.

## **7 Schlussbemerkung**

Am Ende dieser Arbeit steht der Wunsch, dass sich die Werkpädagogik weiterentwickelt und als Handlungsansatz der Sozialen Arbeit etabliert. Überblickt man die Fachliteratur, dann wird meiner Ansicht nach die Notwendigkeit dazu deutlich. Außerdem glaube ich, dass mehr fachlicher Austausch über Themen der Werkpädagogik stattfinden sollte. Ich hoffe, mit dieser Arbeit einen Anstoß zu liefern. Um ein breiteres Publikum ansprechen zu können bietet es sich an, das Internet dafür konsequent zu nutzen. Zum anderen muss sich etwas in den Köpfen der Verantwortlichen für die Schulen und Einrichtungen ändern. Solange Werken und Gestalten darauf reduziert wird, netter Zeitvertreib, Hilfsmittel zum Erlangen technischer Kenntnisse und Dekorationsinstanz zu sein, wird sich am Stellenwert der Werkpädagogik wenig ändern. Dem folgende Zitat des Publizisten Dr. Paul Blau kann ich mich in diesem Sinne nur anschließen:

*„Darum bedeutet die zunehmende Einengung von Bildung auf Ausbildung zum Geldverdienen (oder -erraffen) einen Bruch mit dem Generationenvertrag: Wir sind verpflichtet, unseren Nachkommen die volle Entfaltung ihres Mensch-Seins zu ermöglichen. Kehrt um, Schulpolitiker aller Ebenen! Selbst wenn die Anbeter der FREIEN WIRTSCHAFT Zeter und Mordio schreien ...“ (Dr. Paul Blau, Wien 1994: 23)*

## Literaturverzeichnis

- Bayrisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003: Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik. 1. und 2. Schuljahr. In: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=b6ad2767f1f52adf910ac9aca8ccab7b> (23.09.2006)
- Beck, Ulrich 1986: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main
- Birri, C./ Oberli M. u.a. 2003: Lehrmittel Fachdidaktik Technisches Gestalten/ Werken, St. Gallen
- Birri, C./ Oberli M. u.a. 2006: Fachdidaktik technisches Gestalten. Ein webbasiertes Lehr- und Lernsystem. In <http://www.fdtg.ch/> (23.09.2006)
- Blau, Paul 1994: Ohne Titel. In: Bund österreichischer Kunst- & Werkerzieher, Landesgruppe Salzburg (Hg) 1994: Begnadet für das Schöne. Beiträge zum Stellenwert: Kunst- & Werkpädagogik, Weitra
- Braun, Karl-Heinz 2003: Lebensführung in der „zweiten Moderne“. Überlegungen zur Neukonzipierung der sozialpädagogische Alltagsforschung. In: Neue Praxis, Neuwied, Nr. 5/ 2003, 33. Jahrgang, S. 401f
- Burkardt, Hermann 1985: Sozialpädagogik und Werken mit Praxisbeispielen aus dem Materialbereich Holz, Dortmund
- Cohn, Ruth 1997 (13. Auflage): Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart
- Dittli, Viktor/ Späni, Lisa et al. 2002: Werkweiser 3 für technisches und textiles Gestalten, Bern
- Faltermaier, Toni et al. 2002 (2. Auflage): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Stuttgart, Berlin, Köln
- Gardner, Howard 1996: So genial wie Einstein. Schlüssel zum

kreativen Denken, Stuttgart

- Gfüllner, Johannes 2006: Bildergalerie. In: <http://www.werkerziehung.de> (27.09.2006)
- Glück, Marianne 2006: Studierende und PraktikantInnen. In: Mitgliederzeitschrift des Freundes- und Förderkreises. Nr. 4, 2006
- Grunwald, K. /Tiersch, H 2004: Das Konzept lebensweltorientierte Soziale Arbeit – einleitende Bemerkungen. In: Grunwald, K. /Thiersch, H. (Hg) 2004: Praxis lebensweltorientierter Sozialer Arbeit. Handlungszugänge und Methoden in unterschiedlichen Arbeitsfeldern, Weinheim und München
- von Hentig, Hartmut 1998: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München
- Huber, Hans Dieter 2005: Das Gedächtnis der Hand. Vortrag im Rahmen des Kongresses Mensch Kunst Bildung. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, Leipzig (unveröffentlichtes Manuskript, das der Verfasser dankenswerterweise zur Verfügung gestellt hat.)
- Jäger, J./ Kuckermann, R. 2004: Ästhetik und Soziale Arbeit. In: Jäger, J./ Kuckermann, R. (Hg) 2004: Ästhetische Praxis in der Sozialen Arbeit. Wahrnehmung, Gestaltung und Kommunikation, Weinheim und München
- Jores, Arthur 1971: Was der Mensch braucht. In Hils, Karl (Hg) 1971: Therapeutische Faktoren im Werken und Formen, Darmstadt
- Kolhoff-Kahl, Iris 2005: Textildidaktik. Eine Einführung, Donauwörth,
- Lackner, Stefan 1988: Bildungsdimensionen der Werkpädagogik, Frankfurt am Main,
- Lunin, S./ Sinner, M. 2002a: Werkfelder 1. Ein Fundus für das konstruktive und plastische Gestalten, Zürich



- Lunin, S./ Sinner, M. 2002b: Werkfelder 2. Grundlagen zu Gestaltung und Technik, Zürich
- Martini, Ulrich 2004: Kunst und Werken. In: Hoffman, B./ Martini, H. et al. 2004: Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit, Paderborn
- Miller, Tilly 2003: Sozialarbeitsorientierte Erwachsenenbildung. Theoretische Begründung und Praxis, München, Neuwied
- Montada, Leo 1998 : Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf/ Leo Mondada 1998 (4. Auflage): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim
- Müller, Dagmar 1996: Werkunterricht. Eine Studie zur Ausbildungssituation von WerklehrerInnen, Gersau
- Müller, Dagmar 1997: Die wissenschaftliche Betrachtung eines handlungsorientierten Unterrichtsfachs. Werkunterricht. In: Werkspuren, Zürich, Nr. 67, 3/ 1997 S. 27 - 52
- Nissen, U. et al. 2003: Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde, Opladen 2003
- Oerter, Rolf/ Dreher Eva 1998 : Jugendalter In: Oerter, Rolf/ Leo Mondada 1998 (4. Auflage): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim
- Schaffer, Hanne 2002: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung, Freiburg im Breisgau
- Schuh, Claudia/ Werder Heidi 2006: Die Muse küsst und dann? Lust und Last im kreativen Prozess, Basel
- Seifert, Theodor 1979: Unterentwickelte Sinne als Quelle unerfüllter menschlicher Beziehungen. In: Deutscher Werkbund Bayern 1979: Der Mensch ohne Hand oder die Zerstörung der menschlichen Ganzheit. Ein Symposium der Werkbundes Bayern, München
- Seligman, Martin 1986 (3. Auflage): Erlernte Hilflosigkeit, München/ Weinheim

- Siebert, Horst 2004: Theorien für die Praxis. Studentexte für die Erwachsenenbildung, Bielefeld
- von Spiegel, Hiltrud 1998: Arbeitshilfen für das methodische Handeln. In: Heiner, Maja et al. 1998 (4. Auflage): Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, Freiburg im Breisgau
- von Spiegel, Hiltrud 2004: Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit, München, Basel
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) 2006: Lehrpläne Hauptschule: Werken/Textiles Gestalten - Fachprofil Werken. In: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=13aa2580247de0e6b87c87c24abe3907> (14.10.2006)
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) 2006: Lehrpläne Realschule R6: Fachprofil Werken. In: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.asp?DownloadFileID=963060cb5452fcbe2640abef8973bf4b> (14.10.2006)
- Staguhn, Kurt 1983: Didaktik der Werkerziehung und der technischen Grundbildung, Frankfurt am Main,
- Sträßer-Panny, Inge 1996: Wider die Enthauptung der Hand. Hermeneutische Textildidaktik zwischen konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Pädagogik, Münster
- Thiersch, Hans 2005 (6. Auflage): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel, Weinheim und München
- Weber, Karolin 2001: Werkweiser 1 für technisches und textiles Gestalten. Handbuch für Lehrkräfte, Bern
- Wessels, Bodo 1969 (2. Auflage): Die Werkerziehung, Bad Heilbrunn
- Wilherlm, Edgar 2004: Kreativität. In: Hoffman, B./ Martini, H. et al. 2004: Gestaltungspädagogik in der Sozialen Arbeit, Paderborn

## **ERKLÄRUNG:**

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und außer den angeführten keine weiteren Hilfsmittel benützt habe.

Soweit aus den im Literaturverzeichnis angegebenen Werken einzelne Stellen dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, sind sie in jedem Fall unter Angabe der Entlehnung kenntlich gemacht.

Die Versicherung der selbständigen Arbeit bezieht sich auch auf die in der Arbeit enthaltenen Zeichen-, Kartenskizzen und bildlichen Darstellungen.

Ich versichere, dass meine Diplomarbeit bis jetzt bei keiner anderen Stelle veröffentlicht wurde.

Zudem ist mir bewusst, dass eine Veröffentlichung vor der abgeschlossenen Bewertung nicht erfolgen darf.

Ich bin mir darüber im klaren, dass ein Verstoß hiergegen zum Ausschluss von der Prüfung führt oder die Prüfung ungültig macht.

Pyramoos, den .....

(Unterschrift)

## **Anhang**

1. Eingangsfragebogen leer
2. Eingangsfragebogen mit Ergebnisse
3. Abschlussfragebogen der ersten Klassen mit den Ergebnissen
4. Abschlussfragebogen der zweiten Klasse mit den Ergebnissen
5. Auswertungsgespräche nach den Werkeinheiten
6. Abbildungsnachweis
7. Auszug aus dem Lehrplan der Fachakademie

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Lampenschirm, 2. Klasse.....	18
Abbildung 2: Tischleuchte, 2. Klasse.....	18
Abbildung 3: Materialerfahrung mit Rasierschaum, 2. Klasse.....	23
Abbildung 4: Materialerfahrung mit Kleister, 2. Klasse.....	23
Abbildung 5: Prozess der Problemlösung.....	25
Abbildung 6: Keramik, 2. Klasse.....	45
Abbildung 7: Keramik, 2. Klasse.....	45
Abbildung 8: Naturwerkstatt: Bett, 1. Klasse.....	50
Abbildung 9: Naturwerkstatt: Stuhl, 1. Klasse.....	50
Abbildung 10: Fachdidaktische Kompetenzen.....	52
Abbildung 11: Uhr, 2. Klasse.....	72
Abbildung 12: Uhr, 1. Klasse.....	72
Abbildung 13: Entwurf für eine Drehlampe, 2. Klasse.....	79
Abbildung 14: Neugestaltung einer Leuchte, 2. Klasse.....	79
Abbildung 15: Batik, 2. Klasse.....	90
Abbildung 16: Musikinstrument, 2. Klasse.....	90
Abbildung 17: Gewichtung Bildungsaspekte.....	95
Abbildung 18: Gruppenprojekt: Sofa für das Klassenzimmer.....	96
Abbildung 19: Musikinstrument, 2. Klasse.....	96
Abbildung 20: Uhrenbau, 2. Klasse.....	102
Abbildung 21: Planung Gruppenarbeit, 1. Klasse.....	102

Wenn nicht anders angegeben stammen alle Abbildungen von mir.