

Was kann die Basis des gemeinsamen Werkens sein?

Vortrag, gehalten auf der Tagung des BÖKWE am
30.09.2016

Die Zusammenlegung der Fächer Textiles Werken und Technisches Werken fordert uns heraus, ein neues, gemeinsames Selbstverständnis zu entwickeln, ein Selbstverständnis als Werkerinnen und Werker. Wenn ich das Werken ins Zentrum rücke, dann definiere ich nicht zunächst ein bestimmtes Phänomen – wie Technik oder Textil – als Stoff und versuche es anschließend zu didaktisieren. Sondern ich behaupte, dass dem Werken selbst pädagogisches Potenzial innewohnt. Das Werken selbst ist bildsam, es ist gleichzeitig Stoff und Methode. So naheliegend es einerseits ist, vom Werken als dem Gemeinsamen auszugehen, so ungewöhnlich ist es mit Blick auf die Fachdiskussion im deutschsprachigen Raum. Wenn wir uns aktuelle fachdidaktische Literatur ansehen, finden wir das Werken kaum. Textil oder Technik steht im Mittelpunkt.¹ Wenn ich dennoch vom Werken spreche, gehe ich zunächst sozusagen ein paar Schritte zurück in der Fachgeschichte.

Werkpädagogik in der Nachkriegszeit

Der Begriff der Werkpädagogik war in der Nachkriegszeit leitend. Beide Bereiche des Werkens sahen sich damals als Teil *einer* Werkpädagogik. In der Werkpädagogik fanden beide Schulfächer des Werkens eine gemeinsame identitätsstiftende Basis. Damit einher ging eine Annäherung der beiden Werkfächer, die sich in den Überschneidungen, was Materialien und Werkverfahren betrifft, zeigt. Flechten, Spinnen, Weben und Stoffdruck sind Arbeiten, die zum Beispiel der Kunst- und Werkpädagoge Karl Hils in *Werken für*

¹ z.B.: Becker, Christian (Hg.), Perspektiven Textiler Bildung, Baltmannsweiler 2007; Eichelberger, Elisabeth, Rychner, Marianne, Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs, Zürich 2008; Kolhoff-Kahl, Iris, Textildidaktik. Eine Einführung, Augsburg 2016; Schmayl, Winfried, Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts, Baltmannsweiler 2013; Theuerkauf, Walter E., Prozessorientierte technische Bildung. Ein transdisziplinäres Konzept, Frankfurt 2013; von Wensierski, Hans-Jürgen, Sigenege, Jüte Sophia, Technische Bildung. Ein pädagogisches Konzept für die schulische und außerschulische Kinder- und Jugendbildung, Opladen u.a. 2015.

Alle für alle, Knaben wie Mädchen als bildsam ansieht. Und die Bearbeitung von Holz, Keramik, Metall und Papier ist auch in Ruth Zechlins *Werkbuch für Mädchen* beschrieben. In beiden Werken, *Werken für Alle* und *Werkbuch für Mädchen* wird das Werken als etwas Urmenschliches verstanden, in dem schöpferische Kräfte zum Ausdruck kommen.²

Obwohl die Werkfächer ein gemeinsames Selbstverständnis hatten und die Materialien und Werkverfahren einander zu großen Teilen glichen, hatte dies auf den Schulunterricht wenig Einfluss. Das lässt sich anhand Ruth Zechlins *Handarbeits-Fibel* zeigen. Dieses Werk enthält eine Auswahl textiler Arbeiten aus dem *Werkbuch für Mädchen*. Diese Beschränkung auf die textilen Handarbeiten, die sogenannten Nadelarbeiten wird damit erklärt, dass das Buch ansonsten zu umfangreich sei, denn es sei für den Schulgebrauch konzipiert. Der daraus entstehenden Problematik war sich Ruth Zechlin bewusst und sie betonte, dass sie keinen reinen Nadelarbeitsunterricht wolle, sondern Nadelarbeit und Werken als Einheit sehe. Dennoch ging das Fach einen anderen Weg: Das breite Feld der Werkarbeiten wurde auf den Unterricht der Mädchen nicht übertragen; traditionelle Nadelarbeiten und nur einige gestalterische Techniken wie das Fadenlegen, Knüpfen und Weben waren Inhalt des Schulfachs.³

Forderung nach Koedukation

Die nächste Phase der Fächerentwicklung war geprägt von der Bildungsreform und gesellschaftlichen Emanzipationsbestrebungen. Die Grundlage der getrennten Fächer, die Geschlechterrollen, wurden in Frage gestellt und Koedukation gefordert. Damit setzten sich Vertreterinnen des Textilen Werkens auseinander, während aus der Perspektive des Technischen Werkens sehr wenig zur Geschlechterproblematik geschrieben wurde. Auf der Seite des Technischen Werkens scheint das Selbstbewusstsein ungebrochen zu sein, wie bereits Karl Hils vom *Werken für alle* zu sprechen. Ich habe den Eindruck, die Geschlechterproblematik erscheint als äußerliches und organisatorisches Problem und nicht als eines, das das Fachverständnis betrifft. Die gleichzeitig stattfindende Weiterentwicklung des Fachs vom *Werken für Knaben* zum Technischen Werken ist vor allem als Korrektur des musischen Bildungsverständnisses zu sehen.

Währenddessen rüttelten die Veränderungen im Rollenverständnis von Frauen an den Grundfesten des Werkens für Mädchen. Dietlind Sommerfeld beschäftigte

² vgl. Hils, Karl, *Werken für Alle. Von den Wurzeln der menschlichen Werkkraft*, Ravensburg 1953; Zechlin, Ruth, *Werkbuch für Mädchen und für alle, die Freude am Werken haben*, Ravensburg 1958.

³ vgl. Zechlin, Ruth, *Handarbeits-Fibel für Familie und Schule*, Ravensburg 1960.

sich damit. Drei Einsichten bedingten die Tendenz zur Koedukation, so Sommerfeld:

- dass die Vorstellung überholt sei, „in Handarbeit die Mädchen auf ihre Rolle als Frau und Mutter vorbereiten zu müssen“,
- „dass Chancengleichheit nicht nur schichtenspezifische, sondern auch geschlechtsspezifische Gleichheit bedeutet“,
- dass die „Bereiche Kleiden und Wohnen (...) für Jungen von ebenso großer Bedeutung wie für Mädchen [sind.]“⁴

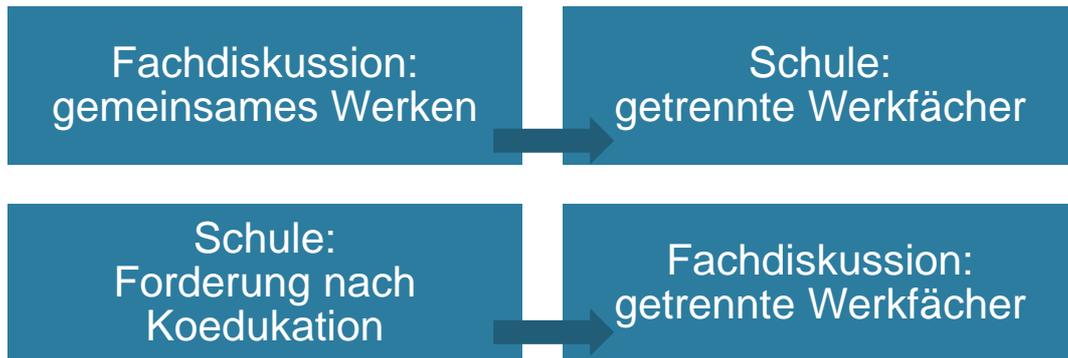
So weit, so gut. Dennoch herrschte Skepsis gegenüber der Koedukation vor. Auch Brigitte Beyer und Heilwig Kafka erkannten diesbezüglich Akzentverschiebungen, sie stellten aber gleichzeitig fest, dass die Orientierung auf die weiblichen Arbeitsbereiche in Haus und Familie nach wie vor gegeben sei. Der Unterricht vermittele das Leitbild der Hausfrau, indem er nur den Mädchen die zur Haushaltsführung benötigten Kenntnisse und Fertigkeiten beibringe. Die Erwerbstätigkeit der Frau erlange dadurch nie den Stellenwert der Arbeit des Mannes, sondern werde lediglich als Zuverdienst gesehen. Beyer und Kafka plädierten daher in den 1970er Jahren für einen Unterricht, der die geschlechtsspezifischen Stereotypen durchbricht und Mädchen in ihrer Selbständigkeit und in der Entwicklung ihrer intellektuellen Fähigkeiten fördert. Für das textile Werken bedeutete das Bekenntnis zu emanzipatorischen Bildungszielen, dass das Fach von jenem Kern aus neu zu entwickeln sei, der allgemein menschlich ist.⁵

Nun könnte man annehmen, als Reaktion auf den Druck zur Koedukation würden wohl die Ansätze zum gemeinsamen Fachverständnis weiterentwickelt – doch es kam anders. Nun war die Devise: Koedukation und Geschlechtergerechtigkeit sind wichtig, doch unsere Fächer müssen wir von der Sache her entwickeln – und diese Sachen waren nun Textil auf der einen Seite und Technik auf der anderen.

Was also geschah hier? Als die gesellschaftliche Grundlage für getrennte Fächer – die Geschlechterdifferenz – noch bestand, näherten sich die Fächer aneinander an; Gefahr einer tatsächlichen Vereinigung bestand nicht. Und als der Ruf nach Geschlechtergerechtigkeit laut wurde, wurden Fachdidaktiken entwickelt, die von der Sache her gegeneinander strebten.

⁴ Sommerfeld, Dietlind, *Textiles Werken*, Bad Heilbrunn, Obb. ³1978, 70.

⁵ vgl. Beyer, Brigitte, Kafka, Heilwig, *Textilarbeit. Kleiden und Wohnen*, Bad Heilbrunn/Obb. ²1977, 13f.



Grafik 1: Als in der Fachdiskussion ein gemeinsames Werken erarbeitet wurde, bestand die Schulrealität in getrennten Werkfächern. Und als die Forderung nach Koedukation in der Schule laut wurde, wurde in der Fachdiskussion die Trennung der Werkfächer fokussiert.

Diese Entwicklung erscheint kurios. Sie ist meines Erachtens aber im Zusammenhang mit der (nachvollziehbaren!) Angst vor Ressourcenkürzung im Zusammenhang mit einer Fächerzusammenlegung gut zu verstehen.

Der Trend zur Unterscheidung der Fächer ging unterdessen weiter: Das Textile Werken entwickelte sich so über die Jahre zum Textilunterricht und zur Textilen Bildung und das Technische Werken wurde zum Technikunterricht und zur Technischen Bildung. Ich glaube, wir täten gut daran, hier einen Schritt zurückzumachen – zurück zum Werken.

Werken aus pragmatischer Perspektive

Was Werken sein kann, skizziere ich aus der Perspektive des philosophischen Pragmatismus. Der Pragmatismus wird als die Philosophie der Handlung oder die Philosophie der Kreativität bezeichnet. Allein diese Begriffe sollten das Interesse von Werkpädagogen am Pragmatismus wecken. John Dewey ist der zentrale Vertreter des Pragmatismus in der Pädagogik. Mit seinem Verständnis von *learning by doing* trifft John Dewey das Wesen der Werkpädagogik. Vielversprechend scheint die Auseinandersetzung mit Deweys Philosophie und Pädagogik auch, weil sie eine Vermittlung zwischen Begriffen darstellt, welche in der Tradition der europäischen Ideengeschichte größtenteils als getrennt galten und gelten. Diese vermeintlichen Gegensätze, die auch das Werken immer wieder unter Druck bringen, bringt John Dewey wieder zusammen. Er versöhnt Körper und Geist, Theorie und Praxis, Prozess und Produkt.

Zwei jüngere Denker, die ebenfalls dem Pragmatismus zugeordnet werden können, und welche für das Werken wertvolle Theorien liefern, sind Richard Sennett und Howard Gardner.

Richard Sennett legte mit seinem 2008 erschienenen *Handwerk* eine Erinnerung an die Qualitäten handwerklichen Tuns vor. Sein Werk kann als der Anfangspunkt eines Wiederauflebens des Handwerks gesehen werden und als wohl bedeutendste Inspirationsquelle des Maker-Movements. Mit seinem weiten Verständnis von Handwerk bringt er eine große Vielfalt von Tätigkeiten unter dem Aspekt der Qualität der schaffenden Erfahrung unter einen gemeinsamen Nenner. Wenn Richard Sennett von Handwerkern spricht, meint er damit nicht nur Schuhmacher und Stukkateure, sondern spricht auch von Linux-Programmierern, Ärzten und Erziehern. Denn wenn Sennett von Handwerk spricht, geht es ihm um die Qualität der Arbeit und darum, dass selbst die abstrakteste Tätigkeit mit einer körperlichen Praxis beginnt.

Der Entwicklungspsychologe und Harvard-Professor Howard Gardner ist für das Werken vor allem wegen seiner Theorie der multiplen Intelligenzen interessant. Gardner zeigt, dass das, was wir gemeinhin unter Intelligenz verstehen, nicht die einzige Art von Intelligenz ist. Auch wenn wir werken, handeln wir intelligent.

Werken ist Machen ist Denken

„Machen ist denken“⁶ ist Richard Sennetts Leitgedanke für sein Buch *Handwerk*. Grundlage für „Werken ist Machen ist Denken“ ist eine Sicht von Körper und Geist als Einheit. Das Leben und alles, was ist, ist nach pragmatischem Verständnis ein Prozess der Interaktion – so auch das Physische, Psychische und Soziale. Körper, individueller Geist (unsere Gedanken) und kollektiver Geist (unsere Kultur) sind nicht verschiedene Wesenheiten oder Essenzen, sondern unterschiedlich komplex organisierte Interaktionen. Der Dualismus von Körper und Geist ist nach diesem Verständnis kein Problem der Philosophie mehr, sondern lediglich ein geistesgeschichtliches Phänomen. Dieses Problem kann auf zwei Weisen erklärt werden: einerseits als Spiegel der sozialen Welt, in der recht strikt unterschieden wird zwischen Kopfarbeit und Handarbeit, zwischen Kopfarbeitern und Handarbeitern. Die andere Erklärung für den Körper-Geist-Dualismus sieht das Problem darin, dass Ergebnisse einer Reflexion als ursprünglicher angesehen werden als die tatsächliche Erfahrung: Die Zerteilung des Menschen in ein einerseits körperliches, andererseits geistiges Wesen ist das Ergebnis der Reflexion auf die Erfahrung. Wenn Kopfarbeit größere Autorität als Handarbeit besitzt, erscheint uns diese Zerteilung realer als unsere Erfahrung

⁶ Sennett, Richard, *Handwerk*, Berlin 2008, 393.

der Einheit. Der Pragmatismus jedoch stellt die Erfahrung an den Anfang, und in dieser sind Körper und Geist nicht voneinander getrennt. John Dewey bringt sein Verständnis des Verhältnisses von Körper und Geist folgendermaßen zum Ausdruck:

„Den Organismus *in* der Natur zu sehen, das Nervensystem *im* Organismus, das Gehirn *im* Nervensystem, die Großhirnrinde *im* Gehirn, ist die Antwort auf die Probleme, die die Philosophie plagten. Und wenn sie so gesehen werden, werden sie nicht in dem Sinne *in* gesehen, wie Murmeln in einer Schachtel sind, sondern wie Ereignisse in der Geschichte sind, in einem sich bewegenden, wachsenden, niemals vollendeten Prozess.“⁷

Das Denken ist in diesem Sinne *im* körperlichen Tun, *im* Machen, *im* Werken. Es kommt nicht vorher, oder nachher, oder von außen dazu. Machen ist Denken. Das Denken ist eine Eigenschaft einer Aktivität. Denken wohnt den Tätigkeiten inne, und gedacht wird nicht erst, wenn es explizit geschieht. Verschiedene Arten des Denkens sind unterschiedlich explizit. Wir denken nicht erst, wenn wir über etwas sprechen oder schreiben. Das ist es, was Howard Gardner mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen sagt. Er unterscheidet neun Intelligenzen ohne diese Anzahl für endgültig zu erklären. Diesen Intelligenzen sind auch Tätigkeiten und damit „Denkweisen“ zuordenbar, wobei aber keiner Tätigkeit eine Intelligenz in Reinform entspricht.

Die sprachliche Intelligenz und die logisch-mathematische Intelligenz sind jene, die seit jeher große Anerkennung und Förderung erhalten. Sie sind zweifelsohne wichtig, doch worauf Gardner hinweist: abstrakte Denkweisen sind nicht die einzigen Arten, wie wir intelligent handeln. Die musikalische Intelligenz, die räumliche Intelligenz und die körperlich-kinästhetische Intelligenz wurden insbesondere beim Spiel von Instrumenten erforscht. Für das Werken spielen die räumliche und die körperlich-kinästhetische Intelligenz eine ebenso maßgebliche Rolle. Die inter- und die intrapersonale Intelligenz kommen in Sozial- und Selbstkompetenz zum Ausdruck. Und später hinzugefügt hat Gardner die natürliche Intelligenz, die Fähigkeit, die natürliche Umwelt differenziert wahrzunehmen. Am umstrittensten ist die existentielle Intelligenz, die Fähigkeit, existentielle Fragen zu stellen.⁸

Welche Intelligenzformen im Werkunterricht gegenwärtig im Vordergrund stehen, ist wohl eine Diskussion Wert. Ich glaube, dass wir im Werken ausgehend

⁷ Dewey, John, Erfahrung und Natur, Frankfurt am Main 2007, 282.

⁸ Gardner, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2002, 55-58 u. 63-83.

von der körperlich-kinästhetischen Intelligenz je nach konkretem Setting
beinahe zu allen Intelligenzen einen Zugang eröffnen können.



Grafik 2: Neun Intelligenzen nach Howard Gardner.

Gardner plädiert – der Vielfalt intelligenten Verhaltens entsprechend – für Vielfalt in der Erziehung.⁹ Für das Werken ziehe ich daraus den Schluss, dass wir uns nicht mit der allgemeinen kognitivistischen Ausrichtung der Schule messen sollten, sondern selbstbewusst intelligent werken. Ich glaube, wir sollten Werken als intelligente Tätigkeit verstehen und ausüben.

Es ist natürlich klar: Nicht jede Tätigkeit ist bildsam und pädagogisch wertvoll. Es geht nicht bloß darum, irgendetwas zu machen – denn es gibt auch die Möglichkeit, dass bloße Routine oder bloße Willkür das Werken bestimmen. Dann ist das, was wir Denken nennen, nämlich die Beobachtung von Beziehungen, gar nicht notwendig. Zwischen bloßer Routine und Willkür liegen Gewohnheit und Kreativität.

Werken ist kreative Gewohnheit

Kreativität ist ein Schlüsselbegriff im Verständnis des Pragmatismus. Die Grundfrage hinter der Kreativität lautet: Wie kommt etwas Neues in die Welt? In unserem Zusammenhang gilt als kreativ auch, wenn etwas für das Individuum oder die Gruppe Neues entsteht. Kreativität, die schöpferische Kraft, erscheint zunächst als das Gegenteil der Gewohnheit. Wer kreativ ist, verlässt ausgetretene

⁹ vgl. Gardner, Howard, Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben, Frankfurt am Main u.a. ²1999, passim.

Pfade und schafft Ungewöhnliches. Doch ist die Kreativität auch als Teil der Gewohnheit anzusehen.

Gewohnheitsmäßiges Tun wird im Werken häufig kritisiert. Ihm fehle die Bildungsrelevanz, es fördere die Kreativität nicht, es sei kopfloses Tun. Ich glaube, dass diese Kritik manchmal vorschnell vorgebracht wird. Und wenn sie vorgebracht wird, passiert es leicht, dass das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Aber: Lernen ist Gewohnheitsbildung.

Das Verständnis von Gewohnheiten baut auf den Prinzipien der Kontinuität und der Wechselwirkung auf. Kontinuität bedeutet, dass sich jede Erfahrung in der Gewohnheit niederschlägt und die folgenden Erfahrungen beeinflusst. Jede Erfahrung knüpft an bereits bestehenden Gewohnheiten an und prägt künftige Erfahrungen mit. Das Prinzip der Wechselwirkung bezeichnet das Aufeinandertreffen von vorgefundenen Gegebenheiten der Umwelt und dem jeweiligen Individuum. Materielle und immaterielle, lebendige und anorganische Gegebenheiten stehen in einem ständigen Wechselspiel mit dem Individuum.¹⁰

Gewohnheiten bildet der Mensch in praktischen Tätigkeiten, aber ebenso in sozialen, moralischen oder intellektuellen. Das Entwickeln von Gewohnheiten ist das, was wir tun, wenn wir lernen. Konkret entsteht Kontinuität durch Übung, während Wechselwirkungen mit der Umwelt begünstigt werden durch Offenheit für Neues. Die Integration dieser Offenheit in die Gewohnheit ist entscheidend für ihre Variationsfähigkeit. Ist dieses Element der Offenheit nicht vorhanden, erstarrt die Gewohnheit zur blinden Routine und beschränkt den Menschen in seiner Entwicklung.¹¹

Einerseits bedürfen intelligente und kreative Gewohnheiten der Einübung, andererseits hemmt eine kurzsichtige Fokussierung auf äußerliche Gewohnheiten Intelligenz und Kreativität. Diesem Verständnis zufolge geht es um Übung, die Denken und Fühlen integriert, denn Intelligenz und Kreativität können nicht nachträglich auf den routinierten Ablauf treffen.¹²

Richard Sennett spricht dabei von einer Änderung der Praxis von innen heraus. Zu einer kreativen Leistung gelangt man nicht durch äußerliche Überlegung, sondern indem man sich aufmerksam und wiederholt in die Praxis vertieft. Plötzliche Eingebung oder Inspiration geschieht nicht so unvermittelt wie häufig dargestellt, sondern ist eingebettet in Gewohnheiten. Bei der Ausbildung von kreativen Gewohnheiten ist es daher ratsam, die Übung im Fokus zu behalten

¹⁰ vgl. Dewey, John, Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944), Zürich 2002, 241 u. 244-247.

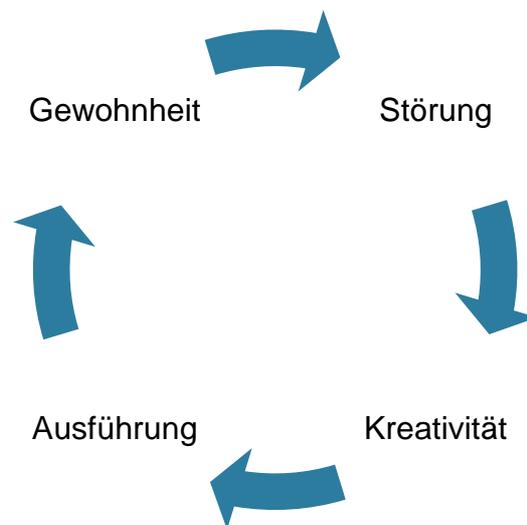
¹¹ vgl. Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig u.a. 1964, 73-75.

¹² vgl. Dewey, John, Die menschliche Natur. Ihr Wesen und Verhalten, Zürich 2004, 56.

und nicht vermeintlich angeborenes oder eingegebenes Talent. Motivation ist wichtiger als Talent.¹³

Auf verschiedenen begrifflichen Ebenen kann der selbe Zusammenhang bezeichnet werden als der von Kontinuität und Wechselwirkung, von Übung und Offenheit, von Gewohnheit und Kreativität. Beide Seiten bedingen einander und durchdringen einander.

Die Entstehung von Gewohnheit und Kreativität kann als ein Kreislauf verstanden werden.¹⁴



Grafik 3: Gewohnheit und Kreativität sind eingebettet in einen Kreislauf und bedingen einander.

Die Gewohnheit ist die Art und Weise, wie wir üblicherweise an Dinge herangehen. Auf sie greifen wir nach Möglichkeit zurück, vor allem unbewusst. Zum Beispiel die Art und Weise, wie wir ein Werkzeug in die Hand nehmen, ist Produkt unserer Gewohnheit. Diese Gewohnheit haben wir durch Übung oder schlicht Wiederholung gewonnen.

Ist das gewohnte Werkzeug nicht vorhanden, kaputt, oder eignet sich zur Bearbeitung des gegebenen Materials nicht, ist diese eine Störung: eine Schwierigkeit, eine Irritation, eine Hemmung; ein Zweifel, eine Weggabelung, eine nach Lösung verlangende Aufgabe, ein Problem.

Für den schulischen Kontext heißt dies, dass eine Situation entstehen soll, die eine echte Herausforderung für den Schüler darstellt, zu deren Bearbeitung nicht

¹³ vgl. Sennett, Handwerk, 21f u. 55f.

¹⁴ in Anlehnung an Schubert, Hans-Joachim, Pragmatismus zur Einführung, Hamburg 2010, 43-47. Er unterscheidet vier Phasen, die er mit den Begriffen Handlungsgewohnheit, Handlungshemmung, Experiment und Legitimation benennt.

auf Routine zurückgegriffen werden kann und nicht beliebig reagiert werden kann. Um Situationen entstehen zu lassen, in denen Probleme „von selbst“ auftauchen fordert Dewey: „Wir brauchen mehr wirklichen Stoff, mehr greifbare Gegenstände, mehr Gerät und Werkzeug, mehr Gelegenheit zum wirklichen Tun“¹⁵. Eine Forderung, die meines Erachtens nach wie vor gültig ist und ein Plädoyer für den Erhalt und Ausbau der Schulwerkstätten ist.

In der Störung ist die Kreativität bereits aufgefordert, auf den Plan zu treten. Hier setzt die Kreativität ein, etwas Neues soll geschaffen werden. Wir beginnen zu tüfteln und zu experimentieren. Es erwachsen Vermutungen, Annahmen, versuchsweise Erklärungen, wie denn die Aufgabe zu bewältigen sei. Der Verlauf ist natürlich nicht immer vorwärtsgerichtet. Es wird etwas ersonnen, ausprobiert, vielleicht scheitert man und wird wieder auf das Ursprungsproblem zurückgeworfen.

Entscheidend ist für dieses Verständnis von Kreativität, dass sich Kreativität nicht im Seltsamen und Phantastischen zeigt, sondern darin, dass aus Bekanntem durch neue Kombinationen und Wechselwirkungen etwas Neues entsteht. Das Neue entsteht aus der Gewohnheit heraus.

Wurde eine Lösung gefunden, sollte auch der Ausführung Zeit und Raum gegeben werden, denn die Ausführung entscheidet über den Sinn der Sache. Es geht um Legitimation des kreativen Einfalls. Die Anwendung entscheidet über die Brauchbarkeit des Lösungsansatzes. Die Anwendung entscheidet über den Sinn und die Wirklichkeit. Andernfalls bleibt die Erfahrung in der Schulwirklichkeit, die sich von der Alltagswirklichkeit unterscheidet. Die Anwendung und Ausführung ist nicht nur ein Anhängsel des kreativen Prozesses, sondern vollendet das den Kreislauf. Sie führt zudem zur Verfestigung, eine neue Gewohnheit entsteht und unser Repertoire an Handlungsmöglichkeiten ist gewachsen.¹⁶

Dieser Teil des Werkes wird oft vorschnell für unwichtig erklärt. Doch erst durch die Anwendung und Ausführung, wird das Werk zum Werk. Hierin liegt der Unterschied zum Design oder zum Gestalten. Der Designer und der Gestalter sind Produkte der Arbeitsteilung in denkende, planende, erfindende, entwerfende Arbeit einerseits und Ausführung andererseits. Wenn wir werken, tun wir beides. Dahinter steht auch ein gesellschaftskritisches Motiv. Die Trennung von Kopf und Hand, von Kopfarbeitern und Handarbeitern, von Kreativen und Ausführenden sollte meiner Meinung nach im Werk nicht reproduziert werden. Ich glaube, wir sollten gewohnheitsbildendes und kreatives Tun in Balance halten.

¹⁵ Dewey, Demokratie und Erziehung, 208.

¹⁶ vgl. Dewey, Demokratie und Erziehung, 215f.

Schließlich haben wir dann nicht nur unsere Kreativität in diesem oder jenem Kontext gezeigt und unser Handlungsrepertoire um neue Gewohnheiten erweitert, sondern die Kreativität selbst kann zur Gewohnheit werden. Wir verfügen dann über eine zur Gewohnheit gewordene Erfahrungsoffenheit, eine Bereitschaft, auf auftauchende Probleme explorativ zu reagieren, um die möglichen Mittel der Problemlösung ausfindig zu machen.

Werken macht Sinn

Damit die Arbeit sinnvoll erscheint und neue Gewohnheiten entstehen, ist eine Ganzheit des Werks notwendig. Was ich mit dieser Ganzheit meine, ist die Einheit von Mittel und Zweck. Wird gewerkt, dann wird das werkende Tun und Denken nicht einem äußeren Ziel untergeordnet. Ich habe viele Lehrerinnen und Lehrer kennengelernt, für die äußerlicher Druck, zum Beispiel durch Notengebung, nicht zum Wesen des Werks passt. Dieser Unmut hängt mit dem Verständnis des Werks als in sich sinnvolle Tätigkeit zusammen.

John Dewey hat das, was ich Werken nenne als Zusammenspiel von Arbeit und Spiel beschrieben: „Arbeit, die von der Spielhaltung durchdrungen bleibt, ist Kunst“¹⁷. Mit dem Wort Arbeit klingt an, dass etwas Wirkliches geschaffen wird, dass das Produkt relevant ist. Das Spiel verweist auf die Bedeutung des Prozesses. Wenn beide, Produkt und Prozess von Bedeutung sind, dann ist die Tätigkeit für Dewey künstlerisch. In diesem Sinne versteht auch Richard Sennett sein *Handwerk*: als Arbeit, die um ihrer selbst willen gut gemacht wird.

Werken macht Sinn. Aber dieser Sinn ist nicht nur individueller Sinn, sondern es geht auch um Sinn in sozialer und kultureller Hinsicht. Indem wir werken, verändern wir die Welt nicht bloß in mechanischer Weise, sondern verleihen ihr Sinn. Wir schaffen Kultur. Und dadurch, dass wir an der Kultur Anteil haben, sind wir auch sozial ein Teil davon. Es geht also um Sinn auf persönlicher, sozialer und kultureller Ebene. Diesen Werksinn¹⁸ sollten wir im Blick behalten.

¹⁷ Dewey, *Demokratie und Erziehung*, 274.

¹⁸ Den Begriff Werksinn prägte Erik Erikson im Zusammenhang mit der Erfahrung der Teilhabe an sinnvollen Tätigkeiten. In seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung ist dem Werksinn das Minderwertigkeitsgefühl gegenübergestellt. Der Konflikt zwischen Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl ist laut Erikson insbesondere im Schulalter bis zur Pubertät prägend.

Literatur

- Beyer, Brigitte, Kafka, Heilwig, Textilarbeit. Kleiden und Wohnen, Bad Heilbrunn/Obb. ²1977
- Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig u.a. ³1964
- Dewey, John, Die menschliche Natur. Ihr Wesen und Verhalten, Zürich 2004
- Dewey, John, Erfahrung und Natur, Frankfurt am Main 2007
- Dewey, John, Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944), Zürich 2002
- Gardner, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2002
- Gardner, Howard, Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben, Frankfurt am Main u.a. ²1999
- Hils, Karl, Werken für Alle. Von den Wurzeln der menschlichen Werkkraft, Ravensburg ²1953
- Sennett, Richard, Handwerk, Berlin 2008
- Schubert, Hans-Joachim, Pragmatismus zur Einführung, Hamburg 2010
- Sommerfeld, Dietlind, Textiles Werken, Bad Heilbrunn, Obb. ³1978
- Zechlin, Ruth, Werkbuch für Mädchen und für alle, die Freude am Werken haben, Ravensburg ²²1958
- Zechlin, Ruth, Handarbeits-Fibel für Familie und Schule, Ravensburg 1960