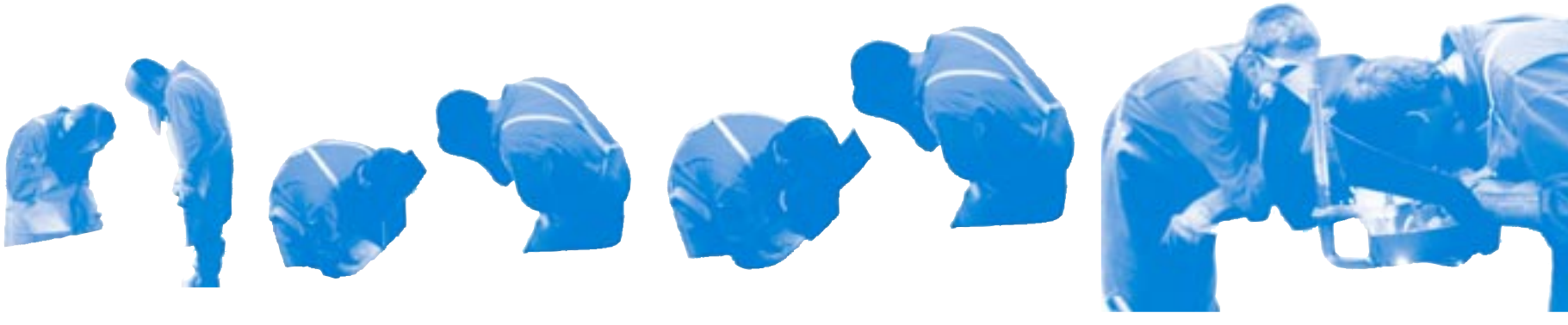
KUNSTRÄUME



Kunstvermittlung in der
Bildhauerwerkstatt des bbk berlins e.V.

Kooperationspartner
Quartiersmanagement Soldinerstraße

Schwarzkopf-Oberschule Berlin Wedding

Impressum

Herausgeber
Bildungswerk des berufsverbands
bildender künstler (bbk) berlins e.V.

Redaktion, Gestaltung, Layout und Satz
Ulrike Stutz

Fotonachweis und Grafiken
Fotos und Grafiken: Ulrike Stutz
Fotos von S.12: Piero Chuissi

www.bbk-berlin.de
Berlin 2004

ISBN 3-00-014909-0

Inhaltsverzeichnis

04 Ulrike Stutz
Kunsträume I und II -
Zu den Werkstätten von
Ulla Klein und Martin Knerner

31 Stefan Bree
Materialerfahrung -
Kunsterfahrung -
Lernerfahrung

37 Ulrike Stutz
Open Space - Gespräche über Kunst

43 Angaben zu den KünstlerInnen und
AutorInnen

Ulrike Stutz
Kunsträume I und II -
Kunstvermittlung in der Bildhauerwerkstatt

Intro

Mittwoch Vormittag in der Bildhauerwerkstatt Osloerstraße in Berlin-Wedding. In dem weitläufigen historischen Industriebau arbeiten Künstler und Künstlerinnen in verschiedenen Werkstätten und konzipieren und produzieren Objekte mit den unterschiedlichsten Materialien. In der Formwerkstatt entstehen überdimensionale Gummisäulen, in der Metallwerkstatt arbeitet ein Künstler an amorphen Metallformen, in der Steinwerkstatt bearbeitet eine Künstlerin mit einem Presslufthammer einen Steinblock. Durch die unterschiedlichen Geräusche und Gerüche und die konzentrierte Arbeitsweise der KünstlerInnen wird in jeder Werkstatt eine spezfische Atmosphäre geschaffen.

Eine Gruppe von SchülerInnen nähert sich dem Backsteingebäude. Sie betreten das Gebäude durch eine der Stahltüren im Erdgeschoss und gehen durch verschiedene Werkstätten in einen Gemeinschaftsraum im ersten Stock. In der Mitte des Raums steht ein großzügiger Holztisch, eine Seitenwand des Raums ist verglast und gibt den Blick auf die Steinhalle frei, in der großformatige Steinblöcke bearbeitet werden. Im Aufenthaltsraum bereitet jemand an einem Laptop eine Präsentation für eine Ausstellung vor.

Einige SchülerInnen versammeln sich am Tisch, andere kleiden sich im Nachbarraum um und ziehen Schutzkleidung für die Arbeit in der Metallwerkstatt an.

Projekthintergrund

Vom September 2002 bis März 2003 fand ein Kunstvermittlungsprojekt mit Schülerinnen und Schülern der Schwarzkopf-Oberschule Berlin-Wedding in der Bildhauerwerkstatt statt. Viele der SchülerInnen dieser Schule hatten einen Migrationshintergrund, alle befanden sich in einer Phase, in der sie einmal wöchentlich ein Berufspraktikum absolvieren mussten. Sie erhielten das Angebot, dieses durch die Teilnahme am künstlerischen Projekt in der Bildhauerwerkstatt abzuleisten. Für die SchülerInnen stellte diese Form des Praktikums eine attraktive Möglichkeit dar. Es ermöglichte ihnen, begleitet von einer professionellen Anleitung individuelle Gestaltungen an einem außerschulischen Ort realisieren.

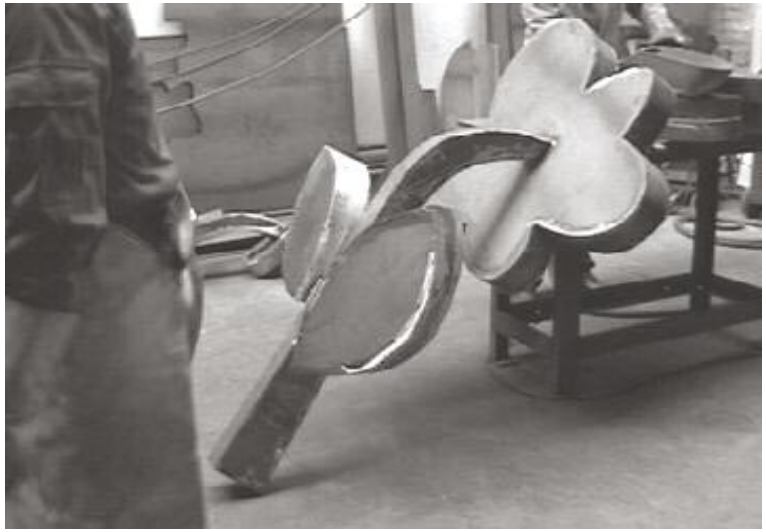
Die SchülerInnen konnten zwischen zwei Angeboten auswählen, die sich vornehmlich durch Arbeitsmaterial und -techniken unterschieden. Zum einen wurde die Arbeit mit Metall und mit den Werkzeugen Flex und Schweißgerät angeboten, zum anderen wurden Abformtechniken mit den Materialien Ton und Gips angewendet. Die verschiedenen Arbeitsformen wurden in unterschiedlichen Werkstätten angeleitet. Die Ton- und Gipswerkstatt wurde von der Bildhauerin Ulla Klein geleitet, die Metallwerkstatt leitete der Bildhauer Martin Knerner. Beide verfügen nicht nur über eine künstlerische Ausbildung, sondern sind zusätzlich in der künstlerischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen erfahren und qualifiziert.

Kunstvermittlung und Qualität -
Nachzeichnen der Prozesse im Projekt

Beide Werkstätten wurden von mir mit Foto- und Videoaufnahmen dokumentiert, außerdem führte ich mit jeder Gruppe eine ca. halbstündige Gruppendiskussion, in der die Jugendlichen ihre Erlebnisse und Erfahrungen im Projekt schilderten. Durch die offene, unstardardisierte Form der Befragung waren ihre Äußerungen nicht von festgelegten Fragestellungen vorgeprägt. Um die Aussagen der Jugendlichen vergleichen zu können, wurde in beiden Gruppen ein gemeinsames Diskussionsthema vorgegeben, das sich auf die Unterscheidung ihrer künstlerischen Arbeit in der Schule und in der Bildhauerwerkstatt bezog. In der Diskussion brachten sie auch zum Ausdruck, inwiefern sie die künstlerische Praxis anspricht und welche Rahmenbedingungen gegeben seien müssen, damit sie in konstruktive Prozesse eintauchen. Die Jugendlichen formulierten ihre Einstellungen nicht nur explizit, sondern auch in impliziten Äußerungen in der konkreten Schilderung ihrer Gestaltungsprozesse und Erfahrungen. Mit der verwendeten Auswertungsmethode wurde die Intention verfolgt, die Orientierungen der Jugendlichen aufzuspüren und ihr Erleben des Projekts nachzuzeichnen, es zu „rekonstruieren“. Hierzu wurden Methoden der „Rekonstruktiven Sozialforschung“ als qualitative empirische Forschungsmethode (Bohnsack 2003) angewandt. Mit dieser Analyse wird über den meist üblichen Rahmen von Projektdokumentationen in der Kunstvermittlung hinausgegangen und ein Weg aufgezeigt, eine Evaluation mit dem Ziel der Qualitätssicherung durchzuführen, ohne dabei Methoden anzuwenden, die —wie standardisierte Befragungen oder quantitative Erhebungen— den diversen Prozessen und Intentionen innerhalb von Kunstvermittlungsprojekten widersprechen. Durch kontrastierende Gegenüberstellungen —wie in dieser Dokumentation durch den Vergleich von Metall- und Tongruppe— ist es möglich, übereinstimmende und unterschiedliche Orientierungen z.B. in der Bevorzugung der verschiedenen Arbeitsmaterialien- und Techniken aufzuzeigen. Mit den kontrastierenden Darstellungen der von den Jugendlichen formulierten Unterscheidungen von Kunstprojekt und Kunstunterricht soll keine verallgemeinernde Bewertung von schulischem Unterricht vorgenommen werden, sondern sowohl positive als auch negative Entwürfe der Jugendlichen herausgearbeitet werden, um das dokumentierte Projekt daraufhin zu untersuchen.

Mit dieser Auswertung soll mehr geleistet werden als mit einer Akzeptanzuntersuchung, mit der erhoben wird, ob ein Projekt von den Beteiligten angenommen wurde, mit der aber keine differenzierten Aussagen über die stattgefundenen Prozesse gewonnen werden können.

Hiermit wird die Intention verfolgt, das Setting und ästhetische sowie soziale Prozesse möglichst aus der Perspektive der Beteiligten in den Blick zu nehmen und hiervon ausgehend die mit dem Projekt initiierten Bildungsprozesse aufzuzeigen. Wesentlich ist die Frage danach, inwiefern ein Raum für Bildungsprozesse geschaffen wird, in dem die Orientierungen der Jugendlichen berücksichtigt und zugleich Neuerfahrungen angeregt werden. In der künstlerischen Bildungsarbeit sollten diese Neuerfahrungen dazu geeignet sein, den Jugendlichen selbstinitiierte Erweiterungen ihrer Orientierungen zu ermöglichen und sie somit in ihrer Persönlichkeitsbildung zu unterstützen. Voraussetzungen für die Gestaltung eines solchen Bildungsraums - wie eine Atmosphäre der Wertschätzung und das Element der Irritation - können dabei aus den Äußerungen der Jugendlichen abgeleitet werden. Die Qualität eines Projektes bestimmt sich durch die Balance von Bestätigung und Neuerfahrung.



Die Verwendung von Bilddokumenten in der Analyse des Projekts erweitert die Erkenntniszugänge, die die sprachliche Erhebung bietet, da die Struktur des Settings auch durch Körperhaltungen, Positionierungen und in Gesten der Beteiligten zum Ausdruck kommt. Es werden damit nicht nur diskursiv-sprachliche, sondern auch präsentativ-piktorale Symbolisierungen (Langer 1965) einbezogen. Sprachlicher und leiblicher Ausdruck wird mit Passagen aus den Gruppengesprächen und mit Bildern aus der Beobachtung in Beziehung gesetzt und hierbei Übereinstimmendes und Unterschiedliches aufgezeigt. Die Auswahl der auf den Bild-Text-Seiten präsentierten Bilder wurde aufgrund der von den Jugendlichen in den Gruppendiskussionen geäußerten Themen getroffen. Bei der Analyse der Bilder versuche ich, ähnlich wie bei der Auswertung der Gruppendiskussionen, nicht nur in den Blick zu nehmen, was die Beobachteten ausführen, sondern wie Handlungen und speziell Interaktionen vollzogen werden. Mit der Auswertung in der Kombination von Text- und Bildmaterial wird an aktuelle Entwicklungen in der qualitativen empirischen Sozialforschung angeknüpft (Ehrenspeck/Schäffer 2003, Bohnsack 2003). Mit den vorrangig ästhetischen Annäherungen an das Bildmaterial habe ich eine Methode entwickelt, die sich von den bislang in den Sozialwissenschaften verwendeten Verfahren unterscheidet. Das Bild dient hier nicht nur zur Erhebung, sondern auch zur Vermittlung von Ergebnissen. Dabei macht die Präsentation von Sequenzbildfolgen Handlungsabläufe sichtbar, das Markieren und Isolieren von Bildelementen ermöglicht es, leibliche Ausdrucksformen zu betonen. Mit der parallelen Präsentation von Bildanalyse und Gesprächsausschnitt wird auch die Absicht verfolgt, die vorgenommenen Interpretationen nicht zu verabsolutieren, sondern Freiraum für weitere Lesarten entstehen zu lassen.

Formen - Konzipieren - Kombinieren
Der Workshop von Ulla Klein

Im Workshop von Ulla Klein stand der Umgang mit den Materialien Ton und Gips im Mittelpunkt. Um den Jugendlichen, eine gemischte Gruppe von Jungen und Mädchen, einen Einstieg in den Umgang mit Materialien und Arbeitsformen zu ermöglichen, wurde zu Beginn die Gestaltung von großformatigen Formen in Hohlaufbautechnik angeleitet. Die Jugendlichen gestalteten zunächst ihnen vertraute Formen wie Vasen und erweiterten und transformierten diese im Verlauf der Werkstatt. Die angeregte Größe der Formen und die Methode des Hohlaufbaus stellte für die Jugendlichen eine Neuerfahrung dar. Innerhalb des Formprozesses erweiterten sie ihre Gestaltungen durch den zunehmend experimentellen Umgang mit dem Material und durch die von der Künstlerin angeregte Bearbeitung des Motivs „Vase“ mit unterschiedlichen Techniken. Dabei entstanden u.a. Form-Fragmente, die an archäologische Fundstücke erinnerten. Die Anfertigung von Negativ- und Positivformen führte zur weiteren Gestaltung von abstrakten plastischen Formen, deren Funktion und Bedeutung nicht gegeben war, sondern neu gefunden werden mußte. Innerhalb der Werkstatt entstand die Idee, diese Formen als Relief für eine Wandgestaltung in der Schule zu verwenden. Hierzu wurden Skizzen und Entwürfe angefertigt. Die Verbindung von Porträtfotos der Jugendlichen mit den Vasenformen verwandelte diese von anonymen, abstrakten Formen zu Objekten eines persönlichen, intimen Ausdrucks. Dies zeigt auch die Identifikation der Jugendlichen mit ihren Gestaltungen, mit denen sie ihre bisherigen Darstellungsformen erweiterten.

Kunsträume I -
Ton und Gips - Abformen und Modellieren

„Was macht Euch am Arbeiten mit Ton besonders Spaß?“
(lachend) „Kneten!“ „Es ist einfach gut. Man kann ganz einfach...“ (lachend) „... draufdrücken.“
„Ja, dass also wenn man ne Form nachen will, also, dass es leicht zu, ... wie soll ich sagen? Dass es leicht zu Formen ist und dass man es für Vieles benutzen kann, und ja es macht einfach sehr viel Spaß.“ „Ton is noch besser, kann man immer ... Man kann es sehr gut formen. Es geht noch einfacher.“„Irgendwie, weiß ich, so Ideen rausfallen,..., irgendwie so komische Sachen machen damit.“

„Die meisten Sachen hat Ulla uns vorgeschlagen. Wenn wir einverstanden waren damit, haben wir die auch gemacht.“

„Ja, wenn wir was brauchen oder so, dann kommt Ulla und sagt, das ist falsch oder richtig, aber wenn das in der Schule so is, dann müssen wir ja warten, die Stunde ist um. Man schafft nichts.“

„ ... und da hat Ulla gesacht, ja könnte sein, das könnte auch komisch aussehen, da ham wa ein paar versucht und es ging“

Künstlerin als Anleitende und Unterstützende

Die anleitende Künstlerin wird als positive Autoritätsperson beschrieben, die Gestaltungsprozesse anregt und die Arbeit der SchülerInnen beurteilt. Die Themenwahl wird als Aushandlungsprozess zwischen Künstlerin und SchülerIn beschrieben. Die Künstlerin wird als Unterstützende dargestellt, die zur Verfügung steht und Raum für die Entscheidungen der Jugendlichen lässt.

Sinnlichkeit und Selbstausdruck

Als spezifische Qualität des Materials Ton wurden von den Jugendlichen die sinnlich-haptische Zugänglichkeit des Materials und seine Eigenschaft, individuelle Gestaltungsintentionen zum Ausdruck zu bringen, angegeben. Ton wurde außerdem als geeignetes Material für eine experimentelle und prozesshafte Arbeitsweise charakterisiert.

„Ja ehm, man kann, wenn man‘s macht, dann kann man selber denken, was man machen will, dann kann man das irgendwie mit nach Hause nehmen, man denkt, und so, was ich gemacht habe. Wenn ich sonst Praktikum gemacht habe, da muß man nur für andere Leute arbeiten, aber hier, machen wa für uns selber, das gefällt mir.“

Die Schülerin zieht das Kunstprojekt dem Betriebspraktikum vor, da sie hier individuelle Gestaltungen entwickeln und die entstandenen Objekte behalten kann. Hiermit ist es ihr nach dem Projekt möglich, die im Projekt erfahrene Selbstbestätigung zu aktualisieren. Nicht die Funktion des gefertigten Objekts, sondern die Möglichkeit des Selbsterlebens motiviert ihren Arbeitsprozess.

Ästhetische Praxis und Selbsterleben

„Ja, aber hier gefällts uns mehr, weil die Lehrer stressen, die geben Noten, schlechte Noten aber hier is gut, hier kann man mehr arbeiten. Schule: eine Stunde - fertig! Und da kann man nichts lernen."

„Ich und meine Freundin I. sind dazu gekommen, weil Herr K. zu uns gesagt hat, dass es hier eine Kunstwerkstatt ist, und dass er ein paar Leute rüberschicken möchte, und wer sich freiwillig meldet, der könnte da arbeiten. ...
Da hab ich mich mit meiner Freundin gemeldet und sind dann zu Herrn K. gegangen, ham normalen Unterricht sein gelassen und ham gesacht, das is in Ordnung, und seit dem sind wir hier."

Kooperation von Künstlerin und Lehrer - Künstlerischen Prozessen einen Rahmen geben

Das Kunstprojekt findet in der Kooperation von Schule und Kunst und damit in der Verbindung unterschiedlicher Institutionen statt. Während des Projekts sind Künstlerin und Lehrer präsent und mit eigenen Arbeiten beschäftigt. Sie fixieren die SchülerInnen nicht, sondern schaffen einen Rahmen für deren Gestaltungsprozesse. Hierdurch können die SchülerInnen alternative Erfahrungen zu bisherigen Schulerlebnissen gewinnen. In der Körperhaltung und Positionierung äußert sich diese Haltung der Erwachsenen auf der körperlich-inszenierenden Ebene.

Ästhetische Experimente

„Ja, wir haben erstmal die Vasen gemacht und dann ham wa gesagt: Was können wir damit machen? Ham wir‘n bißchen gedacht, ham wa gedacht, wir können Bilder rauf kleben, sieht zwar‘nen bißchen komisch aus ...“
„Wie bist denn auf die Idee gekommen?“ „Das hab nich ich gedacht, da hat F. gedacht.“
„Ihr habt das dann alle gemacht?“ „Weil wir die Idee ...“ „Weils uns gefallen hat. Das war gut.“
„Ja, und ich hab gleich gesagt, die Idee war gut und das machen wir mit verschiedenen Bildern.“
„Also die meisten Bilder wird man dann nicht mehr erkennen ... Soll auch irgendwie witzig aussehen, die Gestaltung.“
„Wir machen jetzt große Vasen mit Zement, das wollen wir jetzt versuchen. Wir wußten nicht genau was jetzt passiert, ganz genau, wird es klappen oder nicht.“

Die Jugendlichen schildern ihre experimentelle Arbeitsweise, innerhalb derer sie Prozesse mit offenem Ausgang initiieren. Diese prozessorientierten Gestaltungsformen sind inspiriert von ihrer Auseinandersetzung mit der Kombination verschiedener Materialien und ihrer Wahrnehmung der Arbeiten ihrer MitschülerInnen. Hierdurch ergeben sich neue ästhetische Ausdrucksformen.

Raumstruktur und Atmosphäre

„Und wie fandet ihr das hier mit dem Raum?“ „Der ist schön groß, man kann sich frei bewegen und ich würd sagen, Pause kann man auch machen, wann man will. Also es ist nicht so wie in der Schule. Hier hast du fünf Minuten Pause und dann müssen alle raus, hier kann man sich‘nen bißchen abwechseln, wer will kann sich auch was zu essen nehmen oder trinken.“
„Es gibt viel Arbeitsplatz hier.“

Die Jugendlichen beschreiben den Raum als gute Rahmenbedingung zur Entwicklung ihrer Arbeit. Dabei gehen sie über die Beschreibung des architektonischen Raums hinaus und gehen auf atmosphärische Bedingungen und Zeitstrukturen ein.
Das Bild zeigt, dass der Raum einen großzügigen Rahmen für die Gestaltung von sozialen Räumen schafft, in denen sowohl Zusammenarbeit als auch individuelles Arbeiten möglich ist.

Die Perspektive der SchülerInnen -
„Ideen rausfallen und komische Sachen formen“
Zusammenfassung und Auswertung der
Gruppendiskussion zur Tonwerkstatt

An der Gruppendiskussion beteiligten sich vier Jugendliche aus der Tonwerkstatt, ein Junge und drei Mädchen. Die Eingangsfrage präformierte die Diskussion durch einen implizit geforderten Vergleich zwischen Kunstprojekt und schulischem Kunstunterricht. Bei der Diskussion handelte es sich, wie bereits dargestellt, um ein offenes, unstandardisiertes Verfahren ohne Leitfragen.
Durch die Befragung der zwei Gruppen, die sich zur künstlerischen Arbeit mit verschiedenen Materialien —Ton, Gips und Metall— entschieden hatten, ist ein qualitativer Vergleich der unterschiedlichen und gemeinsamen Orientierungen der Jugendlichen in den beiden Gruppen möglich, außerdem wird in ihren Ausführungen deutlich, inwiefern in den Werkstätten ihre Orientierungen angesprochen und Möglichkeiten zur deren Erweiterung gegeben wurden.

Im Gespräch zur Tonwerkstatt wurden folgende Themen angesprochen:
- Die Erfahrungen der SchülerInnen mit dem schulischen Kunstunterricht und der Unterschied zum Kunstprojekt
- Der Unterschied zwischen Kunstprojekt und den Erfahrungen und Vorstellungen der SchülerInnen mit Lohnerwerbsarbeit
- die Bedeutung der Gruppe für Gestaltungsprozesse
- die spezifische Qualität des Materials Ton hinsichtlich von Gestaltungsprozessen
- die Entwicklung der Herstellungs- und Gestaltungsprozesse innerhalb des Projekts
- das Erleben der SchülerInnen der Künstlerin als Anleitende

Diese Themen wurden nicht in allen Fällen explizit angesprochen, sondern äußern sich z.T. auch in impliziten Aussagen.

Kunstprojekt und schulischer Kunstunterricht
Die Bevorzugung der SchülerInnen des Kunstprojekts gegenüber dem bisher erlebten schulischen Kunstunterricht äußert sich deutlich in den Charakterisierungen von beiden Erfahrungen. Als positiv beurteilen sie den Raum, der ihnen in der Bildhauerwerkstatt zur Verfügung steht, hinsichtlich seiner Größe und Atmosphäre. Besonders hervorgehoben wird die intensive Betreuung durch die anleitende Künstlerin. Positiv beurteilen sie auch die Möglichkeit, die im Kunstprojekt angefertigten Dinge mit nach Hause zu nehmen und sie sich so dauerhaft anzueignen und als Objekt zur Aktualisierung ihrer erfahrenen Selbstbestätigung zu verwenden. Außerdem wird die Möglichkeit, sich frei zu bewegen und Zeiträume, wie z.B. durch individuelle Pausen, flexibel zu gestalten, positiv hervorgehoben. Damit zeigt sich, dass der Raum nicht nur in materialer, sondern auch in sozialer Hinsicht als „Ermöglichungsraum“ angesprochen wird.
Diesen positiv beurteilten Aspekten im Kunstprojekt werden negativ erlebte Aspekte aus dem schulischen Unterricht kontrastiv gegenübergestellt, die die Orientierungen der SchülerInnen verdeutlichen. Als negativ erlebte Aspekte schulischen Unterrichts führen die SchülerInnen mangelnde Raum- und Zeitkapazitäten und das hiermit im Zusammenhang stehende kleinformatige Arbeiten an, das von den SchülerInnen als unernste, unprofessionelle Tätigkeit erlebt wird. Zusätzlich werden die, durch die Größe der Klasse bedingte, mangelnde Betreuung sowie

das fehlende Gefühl der Anerkennung der SchülerInnen als autonome Persönlichkeiten sowie Fremdbestimmung angeführt. Diese Charakterisierungen stehen im Gegensatz zu dem, wie die Anleitung durch die Künstlerin erlebt wird, die an späterer Stelle thematisiert wird. Ein Schüler formuliert zu Beginn des Gesprächs pointiert, dass er die schulischen Bedingungen als lernverhindernd erlebe, und äußert damit nicht nur Kritik, sondern implizit auch sein prinzipielles Lerninteresse. Positiv wird geäußert, dass die Teilnahme am Kunstprojekt auf Freiwilligkeit basiere und die SchülerInnen sich am Projekt vermittelt durch den Schuldirektor anmelden konnten. Hierin äußert sich, dass die SchülerInnen in diesem Fall eine Umkehrung der typischen schulischen Hierarchieverhältnisse erleben und den Schuldirektor als Dienstleister wahrnehmen, der Bildungsangebote vermittelt.

Kunstprojekt und Lohnerwerbsarbeit
Die SchülerInnen unterscheiden das Kunstprojekt nicht nur vom schulischen Unterricht, sondern sie stellen auch Vergleiche mit ihren Erfahrungen oder Vorstellungen von der Lohnerwerbsarbeit an. Dieses ergibt sich zum einen durch das materialbezogene praktische Arbeiten, das die SchülerInnen mit beruflicher Arbeit in Verbindung bringen, und zum anderen durch die Funktion des Kunstprojekts als Berufspraktikum für einige SchülerInnen. Positiv beurteilen die SchülerInnen am Kunstprojekt, dass sie hier nicht ihre Arbeitskraft anderen zur Verfügung stellen müssen. Erwerbsarbeit wird insbesondere von einem Schüler als fremdbestimmte körperliche Tätigkeit charakterisiert. Diese wird als sich stetig wiederholende Ausführung ohne Entwicklungprozess, also als Gegenteil von Handlungen, die Bildungsprozesse fördern, geschildert.

Gruppenprozesse - Gegenseitige Inspirationen
Innerhalb einer dichten Gesprächspassage wird der Austausch in der Gruppe als wichtiges Element zur Steuerung der individuellen Gestaltungsprozesse geschildert. Diese von den SchülerInnen zunehmend selbst initiierten Gestaltungs- und Entscheidungsprozesse leiteten im Kunstprojekt eine neue Phase ein. Zu Beginn hatten sich die Jugendlichen stark an den Vorschlägen der anleitenden Künstlerin orientiert. In der Schilderung der oben angesprochenen Situation findet eine Veränderung statt, die Gestaltungen werden kollektiv abgestimmt. In einem Fall wird ein Vorschlag von einer Schülerin angeregt und von der Gruppe aufgegriffen. Obwohl die Künstlerin das Gelingen nicht garantieren kann, wird das Experiment fortgeführt.

Ästhetische Prozesse als experimentelles Erforschen
Nicht nur hinsichtlich der sozialen, sondern auch der ästhetischen Prozesse finden innerhalb des Projekts selbstinitiierte Entwicklungsprozesse statt. Diese lassen sich in der Veränderung von zunächst tendenziell funktionsgerichteten Gestaltungen zu experimentellen Verfahren ohne eindeutige Zielsetzung und Ergebnisdefinition beobachten. Die Schilderungen der SchülerInnen zeigen, dass sie diesen experimentellen Umgang mit dem Material Ton und Gips als Neuerfahrung erleben, was sich in ihren Formulierungen äußert. Bereits bei der ersten Erläuterung variieren die Bezeichnungen der SchülerInnen zwischen der Benennung des für sie bekannten Objekts „Vase“ und der abstrakten Bezeichnung „Formen“. Dieses Schwanken zwischen eindeutigen Benennungen aus dem Erfahrungsbereich der SchülerInnen und für sie neuen, z.T. noch nicht eindeutig einzuordnenden Bezeichungen finden sich in weiteren Passagen des Gesprächs.

So wird die spezifische Eigenschaft des Materials Ton damit charakterisiert, dass es möglich sei, hiermit „Knetmännchen“ herzustellen, aber auch „so komische Sachen“. Das Anknüpfen an das Bekannte und Benennbare vermittelt den SchülerInnen das Gefühl der Anerkennung ihrer Persönlichkeit und schafft so eine Basis für Neuerfahrungen. Diese werden sowohl durch Materialexperimente von der Künstlerin angeregt als auch bei MitschülerInnen beobachtet. Die SchülerInnen haben so die Möglichkeit, sich auf offene, sonst Unsicherheit verursachende Prozesse nicht nur einzulassen, sondern diese selbst zu initiieren.

Material Ton - Sinnlichkeit und Selbstausdruck

Auch in der Beschreibung des Materials äußern sich die Orientierungen der SchülerInnen. Ton wird als Material charakterisiert, das keinen Widerstand entgegensetzt, sondern eine unmittelbare Umsetzung von Ideen und so eine individuelle und prozesshafte Arbeitsweise ermöglicht und zu schnellen Erfolgserlebnissen führt.
Nicht explizit, sondern implizit wird die sinnliche Lust durch die Materialerfahrung beim Formen angesprochen. Dieser Aspekt des sinnlichen Erlebens beim materialbezogenen Arbeiten steht im deutlichen Kontrast zur Schilderung der schulischen Arbeitsweise, die als kleinformatig und wenig materialbezogen beschrieben wird.
Insgesamt wird das Material Ton nicht als Werkstoff zur Anfertigung von Gebrauchsobjekten charakterisiert, sondern als Medium das Selbstausdruck stimuliert und ermöglicht. Die Favorisierung des unmittelbaren Selbstausdrucks schafft auch einen Hintergrund für die Kombination der plastischen Formen mit fotografischen Selbstbildern. Insbesondere die Tatsache, dass die SchülerInnen diese Idee eindeutig einer Schülerin zuschreiben, und die Anteile der Künstlerin an der Entwicklung dieses Themas nicht benennen, macht deutlich, dass sie in dieser Methode eine intensivierte Form des Selbstausdrucks entdecken und die Künstlerin mit der Verbindung der Themen „Vase“ und „Porträt“ eine sensible Erweiterung ihrer ästhetischen Ausdrucksformen ermöglicht hat.

Künstlerin als Anleitende -
Sicherheit und Freiraum

Nicht nur Material und ästhetische Prozesse, sondern auch die Anleitung wird von den SchülerInnen als wesentlicher Aspekt der Werkstattarbeit thematisiert. Die Künstlerin wird dabei als Anleitende geschildert, die besonders in der ersten Phase des Projekts Themen und Arbeitsweisen vorschlägt und so Vorstruktuierungen schafft, zugleich jedoch Freiraum für die eigenen Entscheidungen lässt, die in Aushandlungsprozessen entstehen. Hierbei übernimmt die Künstlerin die Rolle der professionellen, fachkompetenten Ratgeberin, die während des Arbeitsprozesses auch unmittelbare Hilfestellung leistet. Besonders positiv hervorgehoben wird von den SchülerInnen, dass sich die Künstlerin der Beurteilung durch die SchülerInnen stellt, in dem sie sowohl eigene künstlerische Arbeiten als auch Ergebnisse aus ihrer Kinder-Kulturarbeit präsentiert. Eine Schülerin formuliert zu Beginn des Gesprächs die allgemeine These, dass Künstler im Gegensatz zu den Lehrern Fachkompetenz im unterrichteten Fach besäßen. Hierin äußert sich der Wunsch nach fachlich begründeter Autorität.

Zugleich wird die Künstlerin nicht als Ersatz der Lehrer geschildert. Dies äußert sich z.B. darin, dass die SchülerInnen die Entscheidung über die weitere Verwendung der entstandenen Objekte nicht der

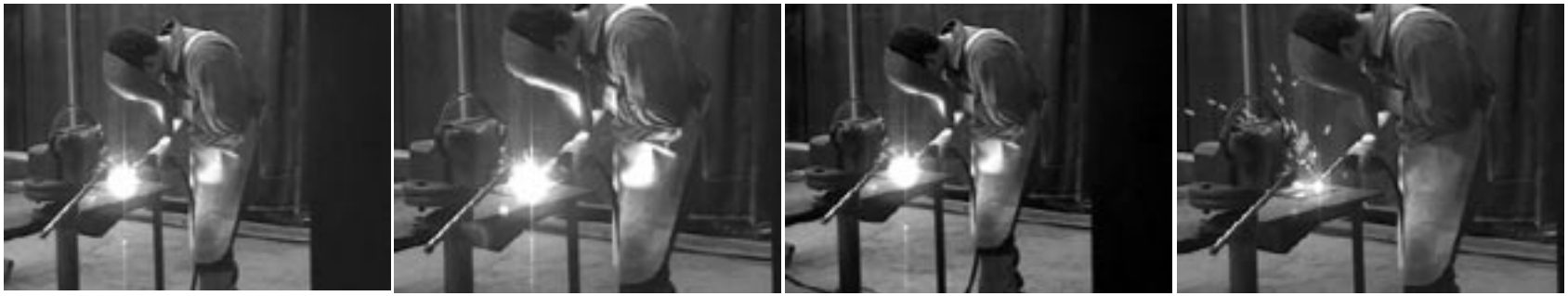
Künstlerin, sondern den Lehrern zusprechen. Hierbei wird keine hierarchische Positionierung konstruiert, sondern eine konstruktive Kooperation zwischen der Künstlerin als Vertreterin des Kunstsystems und den Lehrern als Vertreter des Systems Schule formuliert. In der Betrachtung der Fotodokumentation konnte diese Kooperation der Institutionen in der körperlichen Haltung und Positionierung von Künstlerin und Lehrer beobachtet werden.

Zusammenfassung
Zusammenfassend kann die Tonwerkstatt als ein Projekt charakterisiert werden, in dem den Jugendlichen ein Raum zur Entwicklung individueller Gestaltungsprozesse und hiermit zum Selbstausdruck gegeben wurde und sie so in ihrer Ausbildung von Identität unterstützt wurden. Durch die Gestaltung eines Bildungsraums, der zugleich von Offentheit und Strukturierung gekennzeichnet war, initiierten die SchülerInnen zunehmend experimentelle Arbeitsformen mit offenem Ergebnis und entwickelten hierbei für sie neue ästhetische Ausdrucksformen. Stimulierend waren dabei Materialexperimente ohne Ergebnisdefinition, die durch Vorschläge der Künstlerin und durch die Wahrnehmung der bei den anderen SchülerInnen entwickelten ästhetischen Strategien angeregt wurden.

Gegenseitige Wertschätzung wird als prägendes Element der Atmosphäre angeführt und das Erleben der Künstlerin als fachlich fundierte und zugewandte Autorität herausgestellt. Beide Erfahrungen werden in Kontrast zu Schulerfahrungen gesetzt. Zugleich wird die Kooperation von Schule und KünstlerInnen, die von den SchülerInnen positiv wahrgenommen wurde, angesprochen.

Die Unterscheidung des Kunstprojekts sowohl vom schulischen Unterricht als auch von der Lohnerwerbsarbeit zeigt, welche spezifischen Qualitäten gerade die künstlerische Arbeit in der Bildhauerwerkstatt für die Jugendlichen in einer biographischen Phase, in der sie durch ein Praktikum erste Erfahrungen mit der Berufswelt sammeln sollen, aufweist. In der künstlerischen Arbeit, die professionell angeleitet und an einem außerschulischen fachspezifischen Ort durchgeführt wird, erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, ernsthafte Tätigkeiten auszuführen, die aber nicht das Erlebnis von Fremdbestimmung reproduzieren und verstärken, sondern ihnen sowohl selbstorganisierte und selbstverantwortliche Arbeitsweisen abverlangen, als auch die Erfahrung von Selbstbestätigung vermitteln. Die Beschreibung des Projekts aus der Perspektive der Jugendlichen zeigt auf, welche Faktoren hierfür notwendig sind.

Kunsträume II -
Stahl — Schweißen und Flexen



„Nach und nach erwärmt sich die Außenseite des Körpers auch dadurch, und wenn man die dann auszieht, die Schürze, dann steht man qualmend da.“
„Da war ja ... am Potsdamer Platz eine Baustelle, da hab ich mich immer gewundert: „Warum brennen die nicht? Brennen die auch mal? Nee. Ja jetzt hab ich es selber bemerkt: Brenne nich.“

„Ja, die Erfahrung wie man mit allem umgeht, mit der Flex, mit dem Schweißgerät. Ich wollt schon immer mal schweißen, immer nur im Fernsehen gesehen und dann mal so in echt, war doch voll gut.“ „Am Anfang war mir schon ein bißchen mulmig. ... Ja, weil alles neu is, mit den Maschinen und so, noch nie damit umgegangen.“ „Also erstmal wars neu. Hilfe, Schweißgerät, Flex! Was soll man damit anfangen?“ Ja und jetzt weiß man, wozu die Dinger eigentlich da sind. ...“ „Für mich wars halbwegs neu, da mein Vater Kraftfahrer war, hab ich das schon ab und zu gesehen ... also da hab ich mich nur gefragt: Wie machen die das eigentlich? Und heute hab ich‘s selber erfahren in den letzten Tagen.“ „Wann habt ihr die Klamotten denn bekommen? Und wie fandet ihr das?“ „Cool.“ „Das is so, teilweise kann man damit angeben,... dass man schon arbeiten geht, sein eigenes Geld verdient, dass man selbständig ist ... für sich selbst sorgt.“

Körperlichkeit

Der Umgang mit Schweißgerät und Flex vermittelt sinnliche Erfahrungen, die den gesamten Körper einbeziehen. Die Bild-Dokumentation zeigt die Einbeziehung von Körperlichkeit. Diese wird in der schulischen auf kognitive Prozesse ausgerichteten Bildung mit der Immobilisierung des Körpers in vornehmlich sitzender Position vernachlässigt .

Initiation - Risiko

„Eigentlich gehts für jeden bald los ... wir stehen kurz davor erwachsen zu werden, selbständig zu werden, Familie gründen, sein eigenes Leben aufzubauen. Und das ist auch ne spezielle Vorbereitung, auch noch mal, dass man halt Erfahrungen sammelt, ... Erfahrungen kann man nie genug haben."

Die Jugendlichen konnten Tätigkeiten, die von ihnen bisher nur beobachtet oder medial vermittelt wurden, selbst erfahren und überwanden dabei auch anfängliche Angst vor Maschinen und Material. Die Arbeitstechniken und -kleidung symbolisieren für die Jugendlichen das Erwachsenwerden als Prozess zur Gestaltung eines selbstbestimmten und -verantwortlichen Lebens. Die Bildfolge zeigt die konzentrierte und mutige Arbeitsweise des Jungen mit der Flex, der hiermit einen spektakulären Lichteffekt hervorruft.

„Also Martin hat uns das ja alles erklärt, wie das geht, und hinterher hat er uns ins kalte Wasser geworfen, dass man erstmal selber klar kommt, also die Erfahrung sehr .... schön alles zu machen, selbständig, man wurde nicht irgendwie unterbrochen: Nein, so machstes falsch, er hat uns einfach so selbst beibringen lassen. Er hat uns am Anfang einmal gezeigt, und das finde ich persönlich viel besser. Man kriegt so ein kleines Erfolgsgefühl, dass man das selber hingekriegt hat.“

„Na, Martin hat gesagt, jeder soll sein Projekt da vorstellen und denn ...“ „...können die anderen dazu sagen, wie ist es gewesen, vielleicht Verbesserungen, wie sie das halt sehen.“ „Wie fandet ihr die Besprechung?“ „Ich fands gut.“ „Weil man hat dann auch noch die Meinungen von anderen gehabt, wie die das finden oder wie die das machen, und daraus konnte man dann was besseres machen. Die verschiedenen Ideen z.B. fand ich schon ganz gut.“

Rollenwechsel

Nach einer Anleitung zieht sich der Künstler zurück. Hierdurch wird bei den Jugendlichen ein Prozess der gegenseitigen Beratung als Gruppenprozess initiiert. Die „Expertenrolle“ wird wechselseitig übernommen, was sich an Positionierung, Gestik und Körperhaltung ablesen lässt.

Kommunikation und Perspektivenwechsel

Während der Besprechung der individuell entwickelten künstlerischen Konzepte entsteht Raum für die Wahrnehmung der anderen Schüler und für kommunikative Auseinandersetzungen, die sich in Blickwechseln und Gestik äußern. Hierdurch nehmen sie auch ihre eigene Arbeit aus einer neuen Perspektive wahr. Die Jugendlichen gestalten diesen Austauschprozess maßgeblich allein, der anleitende Künstler ist präsent bringt sich aber nur temporär aktiv ein.

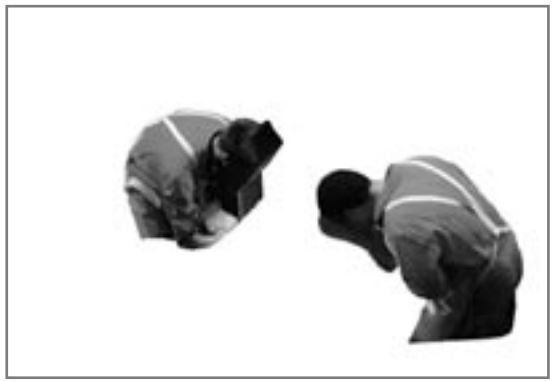
„Du meinst, dass die Arbeit nicht nur von dir alleine entstanden ist, sondern dass ihr das zusammen eigentlich habt entstehen lassen.“ „Mmh, Teamwork.“ „Was heißt Teamwork?“ „Na dass jeder hat jedem eigentlich geholfen wenn z.B. S. seine Figur ausgeschnitten hat, dann hat wer anders irgendwie dieses dran geschweißt, also jeder hat jedem eigentlich ein bißchen geholfen.“

„Also das Umfeld zählt ja auch, also wenn man z.B. mit einem zusammen arbeitet, den man nicht so gerne hat, dann ist die Arbeitsmoral ja auch etwas niedriger.“

„Ja wir ham so Blüten gemacht, ... die haben wir so nebenbei gemacht. Also nachdem alle fertig waren, hatten wir an dem Tag noch Zeit ... und dann haben wir das dann immer nebenbei gemacht. Also wer Zeit hatte, hat das dann weitergemacht.“

Die Jugendlichen schildern die Arbeitsweise als von wechselseitiger Aufmerksamkeit und Kooperation gekennzeichnet. Die Atmosphäre in der Gruppe wird als wesentlich für den Prozess der Entwicklung der individuellen Formen geschildert.
In der Körperhaltung zeigt sich die Gemeinschaftlichkeit des kooperativen Arbeitens in der Zugewandtheit der Jugendlichen. Dabei bleibt die Distanz voneinander durch die Arbeits- und Schutzkleidung gewahrt.

Kooperation



Trennung - Zusammenfügen - Experimentieren
Workshop von Martin Knerner

In der Werkstatt, die der Bildhauer Martin Knerner anleitete, wurden Gestaltungen in der Auseinandersetzung mit dem Material Stahl entwickelt. Hauptsächliche Arbeitstechniken hierbei waren das Zertrennen mit der Flex und das Zusammenfügen von Material unter großem Hitze- und Energieeinfluß mit dem Schweißgerät. Von dieser Materialauseinandersetzung war die Atmosphäre der Werkstatt geprägt: Die Jugendlichen trugen Arbeitsoveralls und Schutzvorrichtungen wie Lederschürze und -handschuhe, Schutzschild, Schutzbrille, Gehörschutz sowie Schuhe mit Stahlkappen. Die Arbeitsgeräte verursachten einen starken Lärm. Bedingt durch den hohen Geräuschpegel und die Schutzvorrichtungen fand die Kommunikation zwischen den Beteiligten weniger verbal sondern körpersprachlich statt. Körperliche Zusammenarbeit war auch aufgrund der Arbeitstechniken erforderlich: Metallstücke mußten zum Zusammenschweißen gehalten, schwere Elemente gemeinsam rangiert werden. Auch im Erlernen des Umgangs mit den Geräten war eine Kooperation der Jugendlichen erforderlich. Gemeinsam wurde das Entstehen von Schweißnähten beobachtet und die Handhabung der Flex beraten. Thema der Werkstatt war die Entwicklung von individuellen Gestaltungen in der Auseinandersetzung mit dem Material Stahl. Die Techniken vermittelte der anleitende Künstler zunächst anhand vorgegebener Arbeitsschritte. Hiervon ausgehend entwickelten die Jugendlichen individuelle Formen. Als Gemeinschaftsprojekt entstand parallel zu den individuellen Formen eine großformatige Skulptur aus verschiedenen Modulen, die auf dem Schulhof installiert werden sollte.

„Richtige Arbeit, selbständig sein und sich gegenseitig helfen“ - Die Metallwerkstatt aus der Perspektive der Jugendlichen

In der Gruppendiskussion äußerten die Jugendlichen, welche Aspekte der Arbeit in der Metallwerkstatt für sie besondere Relevanz besaßen. Im Vergleich mit der Gruppe, die an der Tonwerkstatt teilnahm, wurden übereinstimmende als auch abweichende Aspekte angeführt. Da die Eingangsfrage, die die Diskussionen einleiteten, bei beiden Gruppen dieselbe war, läßt sich bereits an den unmittelbar auf diese Frage geäußerten Stellungnahmen die Unterschiedlichkeit der Orientierung der Jugendlichen in den beiden Werkstätten ablesen. Während die Jugendlichen, die an der Tonwerkstatt teilgenommen hatten, die günstigeren Arbeits- und Lernbedingungen in der Bildhauerwerkstatt gegenüber der Schule mit Hinweisen auf die Atmosphäre, die Zeit- und Raumstruktur und die Anleitung benannten, wurde von der Metallwerkstattgruppe als erster Aspekt ein Bezug zur Arbeitswelt formuliert.
Die Themen, die von den Jugendlichen angeführt wurden, können wie folgt zusammengefasst werden:

- Nähe zur Arbeitswelt und damit verbundene Einführung in das Erwachsenwerden
- Überwinden von Angst
- Anleitung zum selbständigen Arbeiten und damit verbundene Selbstbestätigung
- Verinnerlichen von Arbeitstechniken.
- Selbstbestimmtes Arbeiten bei der Entwicklung der individuellen Formen.
- Aktivieren von Phantasie- und Imaginationsfähigkeit.
- Gegenseitige Hilfe und Zusammenarbeit.
- Gruppenbesprechung als Möglichkeit gegenseitiger Reflexion

Die Aspekte, die für die Jugendlichen der Metallgruppe besonders relevant sind, können mit den Äußerungen der Jugendlichen der Tongruppe kontrastiert werden. Deutlich wird, dass die Jugendlichen das Angebot wählen, das ihnen einen Erfahrungsraum zur Berarbeitung ihrer individuellen biographisch basierten Interessen bietet.

Arbeitswelt und Erwachsenwerden

In ihren Äußerungen weisen die Jugendlichen der Metallwerkstatt die Funktion einer Initation in die Welt der Erwachsenen zu. Diese Übergangsphase des Erwachsenwerdens schildern sie als eine Herausforderung, die extern an sie gestellt wird und die es zu bewältigen gilt („Ich sags mal so, eigentlich geht's für jeden bald los,...“). Die Arbeit in der Metallwerkstatt scheint diesen Prozess zum Ausdruck zu bringen und zu unterstützen. Sie gibt ihnen insbesondere die Möglichkeit, sich mit einer männlichen Rolle zu identifizieren und diese zugleich, insbesondere durch die prozzessorientierte Arbeitsform und die kommunikativen Anteile in der Werkstatt, zu erweitern. Die Arbeitstechniken Schweißen und Flexen und das Material Stahl sehen sie in der Verbindung mit einer männlichen Arbeitswelt, der Charakter eines Ritus wird dadurch unterstützt, dass die Arbeitsformen körperbezogen und elementar sind und die Zugehörigkeit zur Gruppe der „Schweißer“ auch mit dem Tragen der Arbeitskleidung mit Schutzvorrichtungen zum Ausdruck gebracht wird.

Mit dem Erwachsenwerden verbinden sie Selbständigkeit und die Übernahme von Verantwortung sowie die Ausführung von Lohnerwerbsarbeit. Sie betonen damit den sozialintegrativen Charakter von Arbeit, formulieren aber zugleich auch die Angst vor Arbeitslosigkeit und damit vor dem Nichtgelingen dieser Intergration.

Da nur männliche Jugendliche die Metallwerkstatt gewählt hatten, kann kein geschlechtsspezifischer Vergleich zu dieser Orientierung innerhalb der Metallgruppe angestellt werden. Hinsichtlich der Aussagen eines Jungen aus der Tonwerkstatt lässt sich jedoch feststellen, dass dieser ebenfalls die Arbeit mit Metall mit Lohnerwerbsarbeit verbindet, diese jedoch nicht als Ausdruck von Selbständigkeit und sozialer Integration, sondern von Fremdbestimmung und Ausbeutung charakterisiert.

Unterscheidung von schulischem Unterricht und der Arbeit in der Bildhauerwerkstatt

Auch von den Jugendlichen der Metallgruppe werden Schule und Bildhauerwerkstatt als komplementäre Arbeitsorte beschrieben. Durch die bereits dargestellte Charakterisierung der Bildhauerwerkstatt als Ort, der mit der Arbeitswelt in Bezug gesetzt wird, erscheint die Schule im Gegensatz hierzu als Ort, in dem Leben simuliert wird. Darüber hinaus wird Schule wird von den Jugendlichen der Metallgruppe nicht aufgrund von autoritärem Verhalten von Lehrern kritisiert, sondern aufgrund von Störungen von produktiven Prozessen durch andere Schüler. Hiermit wird ebenso wie in der Tongruppe das Interesse an Produktivität geäußert und die schulischen Rahmenbedingungen problematisiert. Die Möglichkeit in der Bildhauerwerkstatt zu arbeiten schildern die Jugendlichen der Metallgruppe als Privileg, die Jugendlichen der Tongruppe vorrangig als Freiraum.

Umgang mit Gefahren - Mutig sein und Körpererleben

Besonders hervorgehoben wurde von den Jugendlichen die Herausforderung, die der Umgang mit den als gefährlich erlebten Metallbearbeitungsmaschinen bedeutet. Sie schildern ihren Stolz darüber, die Angst durch Anleitung und Übung überwunden zu haben und nun selbständig mit den Maschinen arbeiten zu können. Der

Aspekt der schweren körperlichen Arbeit mit Metall wird nicht, wie von der Tongruppe negativ als belastende und fremdbestimmte Arbeit charakterisiert, sondern implizit als besondere Form des Körpererlebens formuliert. Analog zur Tongruppe, die das Material sinnlich stimulierte, brachten auch die Jugendliche der Metallgruppe ihre Stimulierung durch die körperorientierte Arbeit zum Ausdruck. Diese Ansprache von Körperlichkeit äußert sich sowohl in der Bilddokumentation als auch im Gespräch. Körperliche Stimulierung und Körpergefährdung werden bei der Arbeit mit Metall nicht als sich ausschließende Erfahrungen, sondern als nahe beieinander liegend geschildert. Die Gefährlichkeit bedeutet eine reizvolle Herausforderung, die einem Initiationsritus entspricht.

Anleitung zum Selbständigsein

Die Anleitung durch den Künstler schildern die Jugendlichen als Hinführung zum selbständigen Arbeiten sowohl hinsichtlich der Arbeitstechniken als auch der Gestaltungsprozesse. Postiv heben die Jugendlichen hervor, dass nach einer Einführung in die Techniken, der anleitende Künstler sie es „sich selbst beibringen ließ“ und sie hierbei nicht maßregelte.

Auch bei der Anregung von Gestaltungsprozessen wird eine Atmosphäre geschildert, die zugleich von Sicherheit durch Vorgaben und durch Freilassen und das Initiieren von offenen Prozessen geprägt ist. Dieser Aspekt wird in der Bilddokumentation z.B. in einer Sequenz deutlich, in der der Künstler zwei Jugendliche in einen technischen Arbeitsschritt einweist und, durch seinen Rückzug bedingt, dann die Jugendlichen wechselseitig die Experten- und Schülerrolle einnehmen.

Austausch in der Gruppe

Ähnlich wie in der Tongruppe sind kommunikative Prozesse in der Gruppe produktiver Faktor der Werkstatt. Als spezifische Form der Kooperation entsteht in der Metallwerkstatt eine durch die Materialbeschaffenheit erforderliche Zusammenarbeit, die die Jugendlichen als gegenseitige Hilfestellung und resümierend als „Teamwork“ bezeichnen. Die ästhetische Bildanalyse durch Isolieren einzelner Elemente ermöglicht es, die „szenischen Choreographien“ (Imdahl 1996) während dieser gemeinsamen Arbeitsweise an einem Beispiel sichtbar zu machen. Die Jugendlichen betonen aber auch ihr vorrangiges Interesse an den individuellen Gestaltungen, die sie engagiert realisieren. Die Arbeit an dem Gemeinschaftsprojekt wird erst dann aufgegriffen, wenn dabei nicht die Arbeit am individuellen Objekt in den Hintergrund gerät. Um so bedeutsamer sind die Prozesse, die in der Verbindung von individueller Arbeit und Kooperation stattfinden, z.B. in der Kommunikation über die eigene Arbeit in gemeinsamem Arbeitsbesprechungen, die der anleitende Künstler initiiert. Hier stellen sich die Jugendlichen ihre individuellen Ideen und Herangehensweisen gegenseitig vor und diskutieren diese. Wie auch die Bilddokumentation zeigt, findet während dieser Besprechung eine dichte interaktive Bezugnahme zwischen den Jugendlichen statt, die durch Blickkontakt und Gestik deutlich wird.

Dieser Raum für die Kommunikation der Jugendlichen ergänzt die Praxisphase, in der sie durch die Schutzkleidung und den Arbeitslärm nicht in einen verbalen Austausch treten können. In der Gruppendiskussion schildern sie die Erweiterung ihrer Wahrnehmungen während der Arbeitsbesprechungen. Sie formulieren, dass sie hierdurch ihre eigene Arbeit verfremdet wahrgenommen und zudem

neue Anregungen durch die Wahrnehmung der Arbeiten der anderen erhalten hätten.
Die Bilddokumentation verdeutlicht die moderierende Rolle des Künstlers in diesem wechselseitigen Austausch in der Gruppe. Er nimmt hierbei keine dominierende Position ein, sondern begleitet den Prozess.
Kommunikative Aspekte betonen die Jugendlichen auch bei der Thematisierung einer geplanten Ausstellung. Diese charakterisieren sie als Ort der diskursiven Auseinandersetzung über ihre Arbeit.

Aktivieren von Imaginations- und Phantasietätigkeit
In den Schilderungen der Jugendlichen entstanden die Gestaltungsprozesse nicht nur in der praktischen Auseinandersetzung mit dem Material, sondern auch durch Imaginations- und Phantasietätigkeit. Ein Jugendlicher beschreibt z.B. seine Absicht eine „lebendige Form“ zu gestalten und seinen Lösungsansatz hierzu, die in der Anfertigung einer sequentiellen Formenreihe, die —ähnlich einem Daumenkino— eine Person in einem Bewegungsablauf zeigt, bestand. Hier zeigt sich die Verknüpfung von materialbezogenem Gestalten und der Umsetzung einer individuellen Gestaltungsabsicht, die dem starren Material zunächst entgegen zu stehen scheint und die zu einer experimentierenden Arbeitsweise führt. Hiermit werden funktionsgerichtete Verfahren und damit auch die Berufsweltbezogenheit verlassen. Für die Beschreibung des experimentierenden Umgangs mit dem Material und des Objekts, das die Wirkung von Bewegung und Lebendigkeit imaginativ erzeugt, wird keine Entsprechung aus der Berufswelt angeführt.

„Echte Arbeit und Freiräume erleben“ -
Ton- und der Metallwerkstatt als unterschiedliche Erfahrungsräume
In der Kombination der Auswertung der Gruppendiskussionen und der Bilddokumentationen konnten die spezifischen Qualitäten der beiden Werkstätten aus der Perspektive der Jugendlichen rekonstruiert werden. Hierbei ergaben sich Übereinstimmungen und Unterschiede.
Eine Gemeinsamkeit bestand darin, dass die die Jugendlichen die Bedingungen der künstlerischen Arbeit in der Schule und in der Bildhauerwerkstatt kontrastierten. Hierbei verwiesen sie auf günstigere strukturelle Bedingungen in der Bildhauerwerkstatt, die sie an der Atmosphäre, der Raum- und Zeitstruktur und der Betreuung festmachten. In den Schilderungen von beiden Gruppen äußert sich ein Interesse an intensiven Gestaltungsprozessen, die in der Schule nicht ermöglicht werden. Während die Jugendlichen der Tonwerkstatt den Aspekt des „Freiraums für Selbstausdruck“ favorisierten, betonten die Teilnehmer der Metallwerkstatt besonders den Aspekt der „Initiation zum Erwachsenwerden“, den sie in Bezug zu ihrer aktuellen biographischen Phase und den hieraus sich ergebenen gesellschaftlichen Anforderungen stellten. Eine Berufsweltbezogenheit wurde von ihnen, im Gegensatz zur Tongruppe, positiv besetzt und stand für Selbständigkeit und Verantwortlichkeit. Die Jugendlichen der Tongruppe verbanden Lohnwerwerbsarbeit hingegen mit dem Aspekt der Fremdbestimmung. In der Metallwerkstatt konnte der Bezug der Arbeitstechniken zur Lohnerwerbsarbeit durch die individuellen und kooperativen Gestaltungsprozesse erweitert werden. Künstlerische Prozesse ermöglichen es, professionelles und experimentelles Arbeiten

zu verbinden und diese nicht, wie meist in der Lohnerwerbsarbeit, als sich ausschließende Prinzipien zu begreifen. Statt „Herstellen“ wird im künstlerischen Prozess „Handeln“ gefordert, das immer auch soziale Prozesse impliziert (Ahrend 2002).
Körperlichkeit und intensive sinnliche Erfahrungen, die in der Tongruppe mit haptischen Erfahrungen und in der Metallgruppe mit der Schwere des Materials und der bei der Verarbeitung entstehenden Hitze angesprochen werden, stellen für die Jugendlichen in beiden Gruppen positive Aspekte dar. Sie setzen ihre Erfahrungen hiermit in der Bildhauerwerkstatt den in der Schule erlebten Gestaltungsprozessen entgegen. Diese charakterisieren die Jugendlichen mit Kleinformatigkeit und Un-professionalität, wozu auch die fehlende Möglichkeit mit Maschinen umzugehen zählt. Sie äußern so, dass Körperlichkeit, Ereignishaftigkeit und Professionalität —die von den Jugendlichen der Tongruppe nicht mit Lohnerwerbsarbeit gleichgesetzt wird— im schulischen Kunstunterricht nicht angesprochen werden und beurteilen dies als Defizit. Deutliche Unterscheidungen zwischen der Schilderung der Arbeit in der Bildhauerwerkstatt und dem schulischen Unterricht lassen sich auch hinsichtlich der konstruktiven Einbeziehung von Gruppenprozessen sowie der Rolle der KünstlerInnen als Anleitende auffinden.

Soziale Integration durch künstlerische Praxis
In beiden Werkstätten wurden die Orientierungen und Potentiale der Jugendlichen aufgegriffen und zugleich Neuerfahrungen angeregt. Mit diesem ressourcenorientierten Ansatz, soll ein Bildungsraum geschaffen werden, in dem die Entwicklung von Identität ermöglicht wird und so in der Verbindung mit ästhetischen Erfahrungen Selbstbildungsprozesse initiiert werden. Diese Intention eines „Empowerment“ ist für bildungsbenachteiligte Jugendliche insbesondere mit Migrationshintergrund eine wesentliche Voraussetzung dafür, ihre individuellen Fähigkeiten zu entwickeln und konstruktiv zu machen und so auch an gesellschaftlichen Prozessen partizipieren zu können. Künstlerische Praxis bietet auch Strategien zur Förderung sozialer Integration.

Künstlerische Praxis als Modell für Lebenskunst
In der unterschiedlichen Bewertung von Lohnerwerbsarbeit der beiden Gruppen äußern sich auch zwei unterschiedliche Sozialisationsstrategien: Die Jugendlichen in der Metallgruppe erkennen im Prinzip der sozialen Integration durch Arbeit eine gesellschaftliche Konvention und akzeptieren diese, obwohl sie zugleich sehen, dass dieses Konzept durch den Mangel an Arbeit brüchig geworden ist und der gesellschaftlichen Realität nur noch bedingt enspricht. In der Tongruppe entsteht dieser Widerspruch nicht, da hier nicht mehr das Ausüben von beruflicher Praxis als „sozialintegratives Sozialisationskonzept“ (vgl. Böhnisch 1985 S.72) angestrebt wird, sondern die Äußerungen darauf schließen lassen, dass das primäre Interesse darin liegt, im Schaffen individueller Nischen und Stile verschiedene Formen von „Lebensbewältigung“ (ebd. S.73) zu entwickeln. Mit der künstlerischen Praxis, kann sowohl der einen Gruppe ein Raum eröffnet werden, der ihrem Bedürfnis nach Autonomie und individuellem Gestalten entspricht, als auch der anderen Gruppe ein Erfahrungsraum zum Erproben von Handlungen gegeben werden, die nicht von Normen prädeterminiert sind und in denen Brüche, Unbekanntes und Unvorhergesehenes konstitutive Elemente sind. Künstlerische Praxis kann so als Modell für „Lebenskunst“ angewandt werden.

KünstlerInnen als „andere Erwachsene“
Wichtiges Element innerhalb dieser Prozesse sind auch die KünstlerInnen als Persönlichkeiten, die diverse Formen von Lebensbewältigungen verkörpern. Diese begleiten die Jugendlichen nicht als Lehrer und oder als Freund, sondern als „andere Erwachsene“ (Böhnisch 1997, S.173-176), die sich von in ihren Rollen eindeutiger definierten Erwachsenen in Familie, Schule, Ausbildung und institutioneller Öffentlichkeit durch offenstrukturierte Arbeitsformen und Lebensmodelle unterscheiden. KünstlerInnen als Persönlichkeiten, die Inhalt, Form und Sinn ihrer Arbeitsprozesse selbst formulieren und verantworten müssen, können Jugendlichen gerade an der Schwelle zwischen Jugend- und Berufsfindungsphase eine Sicherheit darin vermitteln, dass in der Erfahrung der eigenen Fähigkeiten und Interessen ein wichtiger Schlüssel dazu enthalten ist, die individuelle Lebensperspektive zu entfalten. Dies ist besonders in einer Gesellschaft wesentlich, in der die Selbstorganisation von Arbeitsprozessen und das eigene Prägen von Berufsbildern zunehmend gefordert werden.

Kunst-Orte als Sozialraum der Jugendlichen
Durch die angeführten Erfahrungsräume, die mit dem Kunstvermittlungsprojekt in den Bildhauerwerkstätten geschaffen wurden, entsteht eine sinnvolle Erweiterung des schulischen Lernraums, mit dem weder in personaler noch in räumlicher Hinsicht die Möglichkeiten geschaffen werden können, die die Bildhauerwerkstatt als Ort professioneller künstlerischer Praxis bietet. Gerade für Jugendliche, die im Inbegriff sind, ihre Lebenswelt zu erweitern (Baacke 1994, S.13ff), kann die Öffnung von mit Kunst besetzten Orten eine Chance bieten, zu erfahren, dass Kunst und künstlerische Praxis Ressourcen für die Entwicklung ihrer Lebensperspektiven und das Erleben ihrer Identität bereithält. Um diese Art von Kunstvermittlung zu realisieren, sind neben dem Ort auch die professionellen KünstlerInnen als Initiatoren und Begleiter wesentliche Faktoren. In den Aktivitäten der Arbeitsgruppe „Kooperative Kunst“ des bbk berlins e.V. werden weitere Kooperationen zu Schulen und anderen Bildungsinstitutionen aufgebaut, um die Synergien von Kunst und Bildung weiterhin nutzbar zu machen.
Eine lerntheoretische Begründung dafür, inwiefern materialbezogene künstlerische Erfahrungsprozesse Potentiale für Bildungsprozesse enthalten, stellt Stefan Bree im nachfolgenden Beitrag **„Materialerfahrung - Kunsterfahrung - Lernerfahrung“** dar.

Literatur
Ahrend, Hanna „Vita Activa oder Vom tätigen Leben.“
München 2002, (original Chicago 1958)
Baacke, Dieter „Die 13-18 Jährigen“ Weinheim, Basel 1994
Böhnisch, Lothar „Lebensbewältigung“,
Weinheim München 1985
Böhnisch, Lothar „Sozialpädagogik der Lebensalter“
Weinheim, München 1997
Bohnsack, Ralf „Rekonstruktive Sozialforschung“, Opladen 2003
Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard „Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft“, Opladen 2003
Imdahl, Max „Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnung nach Lastmans ‚Susanna im Bade‘.“ In: Ders.: Zur Kunst der Tradition. Gesammelte Schriften. Bd.2. Frankfurt/M. 1996
Langer, Susanne „Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M. 1965
Loos, Peter/Schäffer, Burkhard
„Das Gruppendiskussionsverfahren“, Opladen 2001

Stefan Bree
Materialerfahrung - Kunsterfahrung - Lernerfahrung

Das kennt jeder: Werkstattbesuch, vielleicht in einer Tischlerei. Massenhaft Holz —Platten, Latten, Maschinen, Werkstücke, Geruch und Geräusche— Materialien. Man nimmt verschiedene Stücke Holz in die Hand, untersucht, beobachtet, riecht, vergleicht. So lernt man physikalische Eigenschaften und Unterschiede kennen, hantiert, probiert etwas aus usw. Anfangs noch plan- und zwecklos, einfach mal kennenlernen. Das kann auch länger dauern, wenn wir uns einfach treiben lassen wie Kinder, die tagelang scheinbar sinnlos mit einem Stöckchen spielen und dabei ein ganzes Universum entdecken. Jetzt kommen Ideen, man entwickelt eine Vorstellung, dann entsteht ein Plan. Vielleicht wollten wir einen Gebrauchsgegenstand, ein Werkstück herstellen. Dazu machen wir eine Skizze, besprechen das mit Freunden, setzen es gemeinsam oder alleine um. Dann beginnt das Bearbeiten, die Veränderung, je nach Absicht und Thema in einer bestimmten Art und Weise, in und mit einer bestimmten Technik und verschiedenen Medien und Werkzeugen. Bald treten aber unvorhergesehene Schwierigkeiten auf, es läuft nicht so, wie man es geplant hatte. Jedes Material, jedes Werkzeug und jedes Bearbeitungsverfahren hat „seine eigenen Vorstellungen“ davon, wie es sich verhält. Man muß sein Konzept ändern und anpassen. Je nachdem, wie viel Erfahrung man schon hat und wie umfangreich die Planung und das Vorhaben sind, muß wenig oder viel geändert werden. Auf diese Art und Weise werden Konzepte erprobt, Pläne revidiert und neue Lösungen gefunden.

Man sieht, schon mit einer einfachen Materialerfahrung und bei einer handwerklichen Tätigkeit beginnt das, was wir ästhetische Erfahrung nennen. Sinnlich und rational vergleichen, unterscheiden, entscheiden. Wir entwickeln Konzepte als Vorstellungen, Phantasien, Gedanken, Pläne über Funktion und Form eines Gegenstandes. Das Material und das Verfahren reagiert anders als von uns gewollt, und diese Andersartigkeit, diese Differenz muß bewältigt werden. Durch widerständiges Ändern, Anpassen und Kombinieren lernen wir. Beim Lernen ändert sich Gewohntes, und es entsteht etwas, das wir vorher nicht kannten: Wissen —über uns, über den Gegenstand, das Bearbeitungsverfahren etc. Das war anstrengend, wir waren leidenschaftlich und sind stolz auf das Ergebnis. Man fühlt sich einfach gut hinterher und hat das Gefühl, etwas Tolles gemacht zu haben. Die Erfahrung und der Lernprozeß waren uns wichtig. Man hat nicht nur eine Technik kennengelernt, sondern erfahren wie sich Material verhält, gelernt wie man plant, wie man Arbeitsabläufe organisiert, wie man kommuniziert, ein Ziel erreicht, usw. Das Gelernte kann man anwenden, es ist als Wissen und als Kompetenz übertragbar (siehe Pisa etc.) Ist ästhetische Erfahrung dasselbe wie Lernen? Vergleichen wir die beschrieben Lernerfahrung einmal mit dem, was wir aus der ästhetischen Praxis von Kunst kennen. Meine Hypothese ist nämlich, dass das Herstellen

und Aufnehmen von Kunstwerken sowie das darüber Nachdenken und Diskutieren (Produktion und Rezeption) eine ideale Form ist, für das sogenannte „lebenslange Lernen“ kompetent zu werden. Dabei wird der Umgang mit Ungewißheit, Wandel und Kreativität gelernt.

Die künstlerische Gestaltung geht über das handwerkliche Tun hinaus. Im künstlerischen Produktionsprozeß wird die Form des Kunstwerks erfunden, weniger geplant. Man kennt das Ergebnis nicht. Es ist wie das angesprochene Umherschweifen des Kindes, ein fortwährendes Experiment über die Fertigstellung hinaus. Kunstwerke haben für Künstler und Betrachter etwas Überraschendes. Das bedeutet nicht, dass der Künstler keinen Plan hat und nicht professionell mit seinem Material umgeht, im Gegenteil. Künstler arbeiten meist systematisch und „handwerklich“ sehr kalkuliert (auch wenn´s nicht so aussieht!). Aber die künstlerische Praxis bezieht das Unvorhersehbare, das Ungewisse, das Ungeordnete systematisch mit ein. Chaos und die Phantasie werden im künstlerischen Prozeß gezähmt. Dabei wächst das Werk spannungsreich im ständigen Wechsel zwischen unserer Vorstellung, der Phantasie möglicher Formen und dem Verhalten des Materials. Es ist ein dynamisches Pendeln zwischen Visionen und Wirklichkeit. Eine Ehe aus Phantasie und Vernunft. So entstehen dann Bilder und Objekte über die Welt, so wie sie sein könnte, nicht wie sie ist. Da ist dann doppelte Ungewißheit, im Herstellungsprozeß und im Anschauen des Ergebnisses. Man könnte vereinfacht sagen: Beim Machen weiß man nicht was dabei herauskommt und beim Anschauen was das ganze soll. Das Kunstwerk kopiert nicht die Wirklichkeit. Es ermöglicht uns ein mögliches Anderssein derselben als Differenz zwischen bekannter und unbekannter Erscheinungsweise. Wir spüren den Unterschied zwischen Frem-dem und Vertrautem. Diese Unterscheidungen sind ganz spezifisch, so wie sie der Künstler eben hergestellt hat und wie wir sie treffen. Und sie teilen sich uns zunächst nur durch symbolische Formen, durch Bilder mit, nicht durch nützlichen Gebrauch oder das Sprechen darüber. Es müssen also deutlich mehr Variable, Dimensionen sowie eine andere Qualität von Entscheidungen und Medien zugrunde gelegt werden, als das bei einem Werkstück für den alltäglichen Gebrauch der Fall ist. Wir sehen ein Bild, ein Objekt, eine Bewegung oder ein Klang. Zunächst schauen oder hören wir nur, wie reden nicht. Keiner erklärt uns, was wir sehen oder hören sollen (außer vielleicht bei einer Führung im Museum). Aus der nichtsprachlichen, symbolischen Anschauung heraus konstruieren wir Bedeutung. Unser unabhängiges kognitives System unterscheidet, vergleicht, vertauscht, erinnert, kombiniert. Das läßt dann Bilder, Eindrücke Gefühle entstehen, man erkennt Muster, hat Einfälle, ist berührt, versenkt, erregt oder auch nicht. Der Künstler ist nur in die „Straße“ eingebogen, „fahren“ müssen wir selbst. Aber er überlegt sich natürlich bei der Herstellung des Kunstwerks, welche Wege wir einschlagen könnten. Er bringt uns auf die Spur. Das ist Bestandteil seines Konzeptes und meist gut kalkuliert.

Was macht die Kunsterfahrung beim Herstellen, Anschauen und darüber Nachdenken nun zusammenfassend aus? Man kann Kunst schließlich nicht essen und wird nicht satt davon. Auf diese „primäre“ Alltagserfahrung bezogen ist Kunst nicht nützlich. Aber sie stiftet Sinn, indem wir über Sinn anschaulich, symbolisch und differenziert nachdenken und neuer Sinn, neue Bedeutung in uns entsteht. Damit erweitern sich unsere Wahrnehmung und unsere Vorstellung von der Wirklichkeit. Da wird Bekanntes in Frage gestellt, wir erleben eine Differenz zur eigenen Gewohnheit der Wirklichkeitserfahrung. Das kann uns provozieren, wenn wir an eigene „blinde Flecken“, Erfahrungen und Muster erinnert werden, die wir gewöhnlich ausblenden. Wir werden offener dafür, in uns selbst Veränderung, Vielfalt und Andersartigkeit zu akzeptieren und zuzulassen. Man könnte auch sagen, wir entwickeln die Fähigkeit zur Selbstüberraschung (Zech), indem wir wieder lernen, Unterschiede zwischen unserer Erwartungshaltung und der Wirklichkeit zuzulassen. Ungewohntes und Fremdes wird uns zugänglicher. Und das kann sich (muß sich nicht) im Alltag auswirken: Wir werden toleranter und phantasievoller, uns selbst und anderen gegenüber. Das erweitert unsere Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit. Genau das wären heute der unmittelbar erlebbare Nutzen und die Aufgabe des Kunstsystems.

Noch ein bißchen Lerntheorie, denn ums Lernen ging es ja: In den aufgezählten Merkmalen zeigen sich Analogien zu dem, was wir vom Wesen des Lernens kennen. Hier entsteht Lernkompetenz und „Lernen des Lernens (Lernkompetenz) ist Voraussetzung für lebenslanges Lernen.“ (Forum Bildung 2001; S.9). Man ist sich heute weitestgehend einig darüber, dass gesellschaftliche Modernisierung Lernen verändert.

Lernende werden heute nicht mehr nur als rationale Problemlöser angesehen und das Lernen als ein Vorgang des Befüllens leerer Behälter. Der Zuwachs von Komplexität und Wandel stellt hohe Anforderungen an die Qualität des Lernens. Da Wissen eine kurze Halbwertzeit besitzt, ist heute vor allem das „Wie“ des Lernens entscheidend geworden. Was hat sich noch verändert?
Lernen wird als das Werk jedes Einzelnen angesehen. Wir steuern, konstruieren und erneuern unser Wissen selbst. Nur das, was uns wichtig erscheint, lernen wir auch. Lernen und Handeln ist daher nicht instruierbar und vorhersagbar. Was, wie und wie viel gelernt wird, entscheidet der Lernende ganz allein. Die Rahmenbedingungen für das Lernen sind andere geworden. Die Realität wird vielfältiger und widersprüchlicher. Sozialer Status, Informationen und Wissen werden durch ästhetische Sprachen, durch Symbole, Medien und Bilder geprägt. Andererseits sind wir meist ästhetische, oftmals auch soziale Analphabeten. Trotzdem sind wir gezwungen, unser Leben mehr denn je selbsttätig und eigenverantwortlich zu gestalten. Das erfordert Kompetenzen für soziale sowie ästhetische Wahrnehmungs- und Reaktionsfähigkeit. Für die Beurteilung der Qualität selbsttätigen Lernens stellen sich daher heute Fragen wie:

- Gab es für den Lernenden bedeutsame Lernproblematiken?
- Führte das Lernen zu einer Verfügungserweiterung über relevante Lebensdingungen?
- Konnten Handlungsmöglichkeiten verbessert werden?
- Wurde eine vorgegebene Bedeutung verinnerlicht oder selbsttätig rekonstruiert, Gegebenes modifiziert und neu geschaffen?
- War der Lernprozeß in seinem Verlauf flach oder tief, expansiv oder defensiv?
- Wurde etwas über Gewohnheiten im Umgang mit Lerngegenständen und Lernmethoden gelernt?
- Konnten Wahrnehmungs- und Reaktionsweisen in Frage gestellt werden?
- Welche Dimensionen und Alternativen des Lerngenstandes konnten vom Lernenden ausgewählt und erschlossen werden?
- Veränderte sich der Umgang mit Andersartigkeit, mit Ungewißheit, Paradoxien und Vielfalt?

Schon dieser knappe Einblick zeigt die Vielfalt von zusammenhängenden Faktoren, die es heute zu berücksichtigen gilt, soll Lernen gelingen. Das hat einschneidende Konsequenzen für die Praxis des Lernens und des Lehrens. Wenn Lernen das Werk des Individuums ist, kann Pädagogik nur Kontextsteuerung sein. Im besten Fall ermöglicht der pädagogische Kontext es dem Lernenden, selbstgesteuerte Lernprozesse optimal zu unterstützen, herauszufordern und zu begleiten, jedenfalls nicht zu behindern (vgl. Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2001, Laewen, Andres 2002). Dazu gehört die Berücksichtigung der strukturellen, materiellen und institutionellen Bedingungen ebenso wie die Überprüfung und Neubestimmung des Vermittlungs- und Aneignungsbegriffs. Lernen, Lerninhalte und Lernformen müssen an der Zukunft orientiert sein und nicht an der Vergangenheit. Lehrende werden nicht überflüssig, aber ihre Rolle, ihre Funktion und Handlungsweise ändert sich. Das lebenslange Lernen wird zum sozial-ästhetischen Projekt für Lernende und Lehrende. In jedem Fall soll bei der Verwirklichung dieser neuen „Lernkultur“ das Lernen von Kompetenzen für die Bewältigung von Wandel, Gergensätzlichkeit und Vielfalt eine Schlüsselposition einnehmen.

Analysiert man Fotodokumente aus Bearbeitungs- und Gestaltungsprozessen mit Materialien, so fällt auf, wie Personen und Materialien miteinander spannungsvoll und veränderlich in Beziehung stehen. Dabei richten sich die unterschiedlichsten Handlungen, Wahrnehmungen und die Aufmerksamkeit auf den Gestaltungsgegenstand. Man versucht Eigenschaften, Verhalten, die Logik des Materials zu verstehen. Es ist ein ständiges Operieren mit dem Unvorhersehbaren, der Ungewißheit und der Andersartigkeit. Bis man schließlich Phantasie, Vorstellung und geplantes und gestaltendes Handeln in Übereinstimmung gebracht hat. Das Ergebnis, die Form, der Ausdruck muß dynamisch „ausgehandelt“ werden. Wie in einer Choreographie folgen Körperhaltungen, Bewegungen und Blickrichtungen dem Material, seinem

Verhalten und Bedingungen. Grafisch isoliert zeigen sich Kompositionsmuster einer sozialästhetischen Geometrie. Vergleicht man sie mit sprachlichen Aussagen der Protagonisten und den Prozeßabläufen, wird deutlich, dass alle Merkmale des künstlerischen Prozesses nicht nur gedanklich, sondern auch körperlich, physisch erlebt werden. Material und Personen bilden ein vielfältiges System. So sprechen Teilnehmende aus künstlerischen Projekten oft davon, dass die Erfahrung durch den Leib ging oder dass man nicht gedacht hätte, dass so etwas dabei herauskommt. Das ist mehr als die ganzheitliche Erfahrung aller Sinne. Es geht tiefer und ist komplexer. Hier wird das Ungewisse, die Überraschung, die Einheit von Phantasie und Verstand, von Spiel und Arbeit als Auseinandersetzung mit dem Anderssein und dem Widersprüchlichen des Gestaltungsgegenstandes zum Programm gemacht. Und das wühlt auf, das bewegt uns, weil wir die Grenzen unserer Vorstellungen und Gewohnheiten erfahren und überschreiten müssen. Diese ästhetische Differenzerfahrungen zwischen den Gedanken, Erfindungen, Gewohnheiten und der sinnlichen Realität, diese Wider-sprüche und Widerstände im Gestaltungsprozeß, die Phantasien und Bilder, die unterschiedlichsten Wahrnehmungen erleben und spüren wir unmittelbar. Kunst repräsentiert hier nicht nur äußerlich. In diesem Sinne wird im künstlerischen Projekt systematisch und intensiv erfahren, wahrgenommen, gearbeitet, gelacht, probiert, zerstört, verwandelt, geformt, visualisiert, Kaffee getrunken, verworfen, geschmollt, in Frage gestellt, phantasiert, diskutiert, nachgeforscht, erfunden, gestritten, gespürt, logisch argumentiert, sich angestrengt, verglichen, unterschieden, zusammengeführt oder abgelehnt. Die rationalen Gedanken werden mit der sinnlichen Erfahrung intensiv verknüpft. Man könnte auch sagen, daß hier ein tiefes, komplexes Lernen stattgefunden hat. Wissen wurde nicht angehäuft sondern selbsttätig gelernt und die Bedingungen des Lernens dabei bewußt und mehrdimensional erlebt.

Es versteht sich fast von selbst, dass diese Art von Lernen als ästhetische Erfahrung von und mit Kunst in Institutionen wie Kindergarten oder Schulen schnell an Grenzen stoßen kann. Schulen und Kindergärten besitzen eine paradoxe Struktur. Sie behaupten, dass sie etwas mit Lernen und Bildung zu tun haben. Da finden sich in den pädagogischen Konzepten Begriffe wie Selbstbestimmung, Selbsttätigkeit oder Kritikfähigkeit. Die Praxis und Tradition ist jedoch oftmals von ängstlichen Erwartungshaltungen, vom Druck starrer Lehrpläne, von Ergebnisorientierung, von engen Zeittakten und fachlicher Isolation geprägt. Es fehlen Visionen als Versuche des möglichen Andersseins und des produktiven Streits. Entgegen der vorherrschenden Ideologie ist oftmals nämlich nicht der Schüler oder das Kind Subjekt des pädagogischen Prozesses, sondern Lehrer, Eltern und Erzieher. Lernen ist dann die Ausnahme, nicht die Regel. Daher findet auch nicht Lernen in dem oben beschrieben Sinn, sondern in erster

Linie Lehren statt (vgl. Zech 1999). Ein künstlerisches Projekt, das sich selbst ernst nimmt, wäre unter diesen Bedingungen ständig gefährdet.

Die Logik von Kunstpraxis als dynamische Lernform und die Logik pädagogischer Tradition und Organisation sind also nur schwer miteinander vereinbar. Daher bleiben außerschulische Orte für künstlerische Projekte weiterhin wichtig. Hier ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die besondere Qualität künstlerischer Prozesse keine unzumutbaren Substanzverluste erlebt. Das ist wiederum kein Automatismus, denn gelingendes Lernen in künstlerischen Projekten mit Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen hat ebenso wie alles andere Lernen neben den inhaltlichen auch besondere strukturelle, personelle und materielle Voraussetzungen. Künstlerische Projekte sollten von Künstlern geplant, begleitet und ausgewertet werden. Denn nur sie gewährleisten durch ihre geschulte Wahrnehmung, durch ihre Erfahrung und durch ihr authentisches Auftreten fachliche Konsequenz und Kompetenz. Voraussetzung wäre allerdings auch, dass Künstler hinsichtlich der pädagogischen Prozesse reflexiv und offen sind. Künstler garantieren nicht automatisch das Gelingen des Lernens mit und von Kunst. Für Teilnehmende ist das Gefühl wesentlich, von Personen gefordert und begleitet zu werden, die tief in ihrer Materie stecken. Aus Erfahrung weiss man, dass fachliche Autorität in Lehr-Lernverhältnissen sich günstig auf den Lernprozeß auswirken. Besonders für Kinder und Jugendliche spielt die klare Orientierung an einem authentisch agierenden Erwachsenen, am „wirklichen“ Leben, eine große Rolle. Perspektivenübernahme und Lernmotivation gelingen besser. Lernende fühlen sich ernst genommen, sie arbeiten an „echten“ Problemen und Visionen. Leistungs- und Disziplinprobleme, wie sie aus zeitlich knapp strukturierten Lehr-Lernsituationen gewohnt sind, nehmen ab oder verschwinden sogar. Satt dessen entstehen Visionen eines möglichen Anderssein. Hier liegen die Chancen für die selbst gestaltete Wirklichkeit des Lernens durch Lernende.

Literatur

Zech, Rainer 1999: Paradoxien von Schulentwicklung oder die Crux der Veränderungsresistenz von Schule in: Ehses, Zech (Hrsg.) 1999: Organisation und Lernen, Hannover: Expressum

Ehses, Heinen-Tenrich, Zech 2001: Das lernerorienierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. Hannover: ArtSet Institut

Laewen, Andres 2002: Künstler, Forscher, Konstrukteure, Neuwied: Luchterhand

Deleuze, Gilles 1997: Differenz und Wiederholung; München: Wilhelm Fink Verlag

Goldsworthy, Andy 2002: Rivers and Tides; Berlin: absolut Medien

Gopnik, Kuhl, Meltzoff 1999: Forschergeist in Windeln; München: Hugendubel

Empfehlungen des Forum Bildung in: info@forumbildung.de

Open Space -
Gespräche über Kunst

Freiluftgalerie der Neuen
Nationalgalerie Berlin
Schüler und Künstler mit *Gudari*
von Eduardo Chillida, 1975

Gespräch über *Herkules* von Brigitte und Martin Matschinsky-Denninghoff, 1971/72

Gespräch zu *Vier Vierecke im Geviert* von George Rickey, 1969

Schüler mit *Berlin-Block for Charlie Chaplin* von Richard Serra, 1978

Schüler und Künstler mit *Polis* von Joannis Avramidis, 1965

Ulrike Stutz
Open Space - Gespräche über Kunst

Innerhalb des Kunstvermittlungsprojekts besuchte die Gruppe, die an der Metallwerkstatt teilgenommen hatte, gemeinsam mit dem Künstler Martin Knerner die Freiluftgalerie der Neuen Nationalgalerie.
In der Auseinandersetzung mit Kunstwerken aus verschiedenen Metallmaterialien wurde das bereits in der Werkstatt begonnene Gespräch zu Kunst und künstlerischer Praxis forgeführt und erweitert. Die Jugendlichen konnten die Kunstwerke als Resultat der von ihnen selbst erfahrenen künstlerischen Prozesse kennenlernen und so ihre eigene Praxis kontextualisieren. Die Gespräche zur Kunst wurden auf der Grundlage eigener Erfahrungen, sowohl hinsichtlich der Arbeitstechniken als auch von Gestaltungsprozessen, geführt und waren so für die Jugendlichen anschlussfähig. Wirkungen und mögliche Bedeutungen der Werke wurden auch durch körperliche Näherungen, durch Besetzen, Begehen, Tasten und Positionieren erschlossen. Die Jugendlichen konnten sich innerhalb dieser Prozesse weniger als „Betrachter", sondern als Teilhabende erfahren, die sich in verschiedenen Diskursen den Kunstwerken annäherten und nicht im Rahmen eines Vortrags unterwiesen wurden. Hierbei wurde der produktive, Erkenntnis hervorbringende Prozess des gemeinsamen Sprechens über Kunst (Sturm 1996) aktiviert und nicht Kunstvermittlung als Weitergabe abgeschlossenen Wissens praktiziert. Es wurde hierbei nicht an die Tradition des *Kommentierens* von Kunst, sondern an die hiervon zu unterscheidende Praxis des *Bildens* in der Annäherung an Kunst (Sturm in Rollig/Sturm 2002, S. 200/01) angeknüpft. Die Gespräche über Kunst sind Teil des gesamten Kunstvermittlungsprozesses, mit dem Kunst nicht erklärt, sondern in der praktischen und diskursiven Erkundigung *angewendet* wird (Pazzini 2001).
Ein wichtiger Aspekt war hierbei, dass die Jugendlichen an eigene Erfahrungen anknüpfen konnten und die Begegnung mit Kunst von dem Künstler eingeleitet wurde, zu dem durch die gemeinsame praktische Arbeit eine Beziehung entstanden war. Außerdem konnte dieser als professioneller Stahlbildhauer aus eigener Erfahrung über Produktionsseiten sprechen.
Der Künstler als Kunstvermittler, der die diversen Anwendungen von Kunst aus der eigenen Praxis kennt, ist ein Vermittler, der nicht die Rolle des Kommentators, sondern die des Bildenden ausübt. Als einer derjenigen, der Teil des Kunstsystems ist, gestaltet er zudem als Kunstvermittler den Diskurs über Kunst —auch im Sprechen über Produktionsweisen und seine individuellen Beziehungen zu den Werken anderer Künstler— mit. Hiermit wird auch die Erkenntnis produktiv genutzt, dass Kunst „an sich" nicht existiert, sondern im Diskurs des Kunstsystems geschaffen wird (Schmidt 2004). Das Museum wird hierbei zum Ort, an dem nicht Präsentation und Unterweisung, sondern die Gestaltung des Kunstdiskurses vollzogen wird.

Literatur

Pazzini, Karl-Josef „Kunst existiert nicht, es sei den als angewendete", in BDK-Mitteilungen 2/01, Hannover 2001
Schmidt, Siegfried J. „Kunstbegriff und Kommunikation" in Kaestle, Thomas „Wo ist die Kunst. Zur Geographie von Schnittstellen" Bielefeld 2004
Sturm, Eva „Woher kommen die KunstvermittlerInnen? - Versuch einer Positionsbestimmung" in „Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum" Stella Rollig/Eva Sturm (Hrsg.) Wien 2002
Sturm, Eva „Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst." Berlin 1996

Ulla Klein

1962 geboren in Neuss
1982 Italienaufenthalt
1983 Studium Ethnologie, LMU München
1987 Studium Freie Kunst, Gesamthochschule Kassel
1989 Studium Bildhauerei, HdK Berlin
1990 Assistenz bei Jannis Kounellis für das Ausstellungsprojekt “Die Endlichkeit d.Freiheit”, Berlin
1993 Absolventin d. HdK, Berlin
1994 Meisterschülerin d. Hdk Berlin
1996 “Goldrausch”, Arbeitsstipendium des Senats, Berlin
lebt und arbeitet in Berlin.

Martin Knerner

geboren am 1962 in Neunkirchen / Saar
Studium der Bildhauerei an der Alanus-Hochschule Bonn
Studium der Freien Kunst an der FH Hannover
Meisterschüler bei Prof. Ulrich Eller
Studium der Kulturarbeit am Institut für Kunst im Kontext an der UdK Berlin

Projekte - Auswahl
2000 „Moving“ 10 kletternde Figuren aus farbig lackiertem Stahl, Schillerpromenade Berlin
2001 „Cut into Cubes“ - 17 zufällig arrangierte Stahlkörper für die Marienschule Berlin Neukölln
2003 „Begehbare Worte“ - 3 Skulpturen aus Stahl und Beton Mariendorferweg Berlin
2004 „Big Brother in Conceptual Collektive Art“ Schweißprojekt mit Jugendlichen im Container

Stefan Bree

Kunstpädagoge/Künstler/wissenschaftlicher Mitarbeiter
1954 in Berlin geboren
Studium der Bildenden Kunst und Kunsterziehung
Meisterschüler/Staatsexamen/Nafög - Stipendium
Dozententätigkeiten und Lehraufträge, Mitarbeiter beim ArtSet® - Institut Hannover Preis für Innovation in der Erwachsenenbildung des DIE
Promotionsstipendium der Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf
Entwickler der „Wahrnehmungsorthopädie“
Leitung des Studienganges „Gestaltendes Werken“ an der Universität Hannover
Diverse Veröffentlichungen/Ausstellungen/Seminare/ Vorträge im In- und Ausland

Ulrike Stutz

geb. 1967 in NRW
Studium der Bildhauerei an der Alanus-Hochschule Bonn
Aufbaustudium „Kunst und Design“ an der HBK Braunschweig, Magisterabschluss 2001
Postgraduiertenstudium am Institut für Kunst im Kontext der UDK Berlin
seit 2002 Stipendiatin der Heinrich Böll Stiftung
seit 2002 Promotion im Fachbereich Kunstpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
Veröffentlichungen zu:
Bildanalyse in der Evaluation von Projekten in der künstlerischen Bildungsarbeit,
künstlerische Medienbildung, Kunstvermittlung.

KUNSTRÄUME

In der Bildhauerwerkstatt des bbk berlins e.V. Osloerstraße fand ein Projekt mit SchülerInnen aus Berlin Wedding statt.
Die Dokumentation fokussiert die ästhetischen und sozialen Prozesse, die innerhalb des Projekts stattfanden, und zeigt eine Methode für die Auswertung von Kunstvermittlungsprojekten auf.

ISBN 3-00-014909-0