

Helmut M. Selzer

Die Werk-Schule — Paradigmen einer allgemeinen technischen Bildung

Quo vadis?

Quo vadis Didaktik Arbeitslehre? zu fragen, wäre nach jetzt 27 Jahren didaktischer Entwicklungsarbeit für das Lernfeld Arbeitslehre an den Eichstätter lehrerbildenden Hochschulen wohl angebracht. Dennoch sei das Anliegen dieses Beitrags eingengt auf ein besonders pikantes Thema, weil sich gerade in dem selbst so benannten High-Tech-Land Bayern die Bildungspolitik sehr schwer tut, ein Konzept technischer Allgemeinbildung für alle Schularten zu entwerfen, und ein solches Bildungskonzept in den Schulen wie auch in der zugehörigen Lehrerbildung zu verankern.

Deshalb sei hier die Frage in den Mittelpunkt gerückt, welche Rolle sollte eine allgemeine Technische Bildung im allgemeinbildenden Schulwesen einnehmen; wobei ich besonders die Bedarfe für Hauptschulen herausstellen werde. Es wird hier nicht eingegangen auf Fragen der Fachentwicklung, der Schulentwicklung; dies erforderte eine eigene Darstellung.

Technik — (k)ein Bildungsgegenstand

Die für diesen Teil gewählte Überschrift ‚Technik — (k)ein Bildungsgegenstand‘ dient als zwiedeutige Hypothese. Folgend werden die Begriffe ‚Technik‘ und ‚Technologie‘ insoweit geklärt, wie wir dies für die Konstruktion des Begriffes ‚Technik-Bildung‘ benötigen. Technik-Bildung wird in Grundzügen vorgestellt. Die Paradigmen einer allgemeinen technischen Bildung¹ geben eine erste Antwort auf die diesem Referat zugrunde liegende Themenstellung.

¹ ATB wird im folgenden als Abkürzung sowohl für *Allgemeine Technik-Bildung* wie auch für *allgemeine technische Bildung* eingesetzt. Das Kürzel TB steht bisweilen für *Technik-Bildung*.

humanistischen Bildung genommen worden waren, blieben die technischen Wissenschaften hiervon lange unberührt. Eine Folge des neuhumanistischen Bildungskonzeptes; das wirkt sich aus bis heute.

Eine auf breite Popularisierung des Wissens angelegte didaktische Disziplin wurde von den technischen Wissenschaften nicht entwickelt; brauchten sie nicht zu entwickeln, weil solches für das allgemeinbildende Schulwesen nicht nachgefragt wurde; und für die Ausbildung des eigenen Fachnachwuchses auf akademischem und gewerblich-technischem Niveau glaubte man auf didaktische Elementartransformation eher verzichten zu können.

Allerdings gab es außerbayerische Institutionen mit erheblicher Wirkung; so die Technik-Didaktik in Baden Württemberg, in NRW¹³ und die Basisarbeiten und Publikationen zur polytechnischen Bildung der DDR¹⁴.

· *Die Rolle der technischen Universitäten im Hinblick auf allgemeine technische Bildung in Bayern*

Warum ist es so schwierig, Technik als allgemeinen Bildungsgegenstand zu formalisieren? Die einzige technische Universität in Bayern, die TU München, die sich auch mit Lehrerbildung befaßt, hat bisher keine leitende Rolle übernommen, allgemeine Technik-Bildung auf universitärem Niveau zu fördern und allgemeine technische Bildung beispielhaft zu realisieren. Bedauerlich ist ferner, daß sich bisher eine elementare Technik-Didaktik an der TUM nicht etablierten konnte, bzw. daß eventuell vorhandene ‚Technik-Didaktiker‘ nicht wirksam in die Diskussion um allgemeine technische Bildung in Bayern eingreifen konnten.¹⁵ Es ist dann nicht erstaunlich, daß Institutionen wie das Deutsche Museum oder regionale Freilandmuseen in Bayern mehr zur Umsetzung technischer All-

¹³ dazu: TRAEBERT/u.a./VDI (Hrsg.) (1976 ff): Technik als Schulfach. Bde. 1-6. Düsseldorf

¹⁴ FRANKIEWICZ, H. (1968): Technik und Bildung in der Schule der DDR. Berlin

WOLFFGRAMM, H. (1972): Wissenschaftliche Grundlagen zur Polytechnik. Halle

BLANDOW, D. (1973): Die Ausbildung von Diplom-Fachlehrern für Polytechnik weiter profilieren. Erfurt

WOLFFGRAMM, H. (1978): Allgemeine Technologie. Leipzig

¹⁵ RAUSCH, H. (1995): Handlungsfelder der Arbeitslehre. In: SCHWEIZER/SELZER (Hrsg. a.a.O.

Hier fanden konzeptionelle Flurbereinigungen statt.²² In den nunmehr 16 Ländern der BRD ist allerdings ein vielgestalter Artenreichtum an Technik-Bildung zu verzeichnen.

Zum naheliegenden Fall Bayern. Zwei Zielfestlegungen bezüglich ‚Technik‘ nimmt der bayerische Lehrplanentwurf von 5/1996 vor. Unter ‚*fächerübergreifende und fachbezogene Unterrichts- und Bildungsaufgaben*‘ wird als ‚Vorbereitung auf das Arbeits- und Wirtschaftsleben‘ Technik²³ so beschrieben: „Die Schüler machen sich die Chancen und Risiken moderner Technik bewußt. Dabei geht es z.B. darum, schonend mit den Ressourcen der Umwelt umzugehen, die Gesundheit zu erhalten, vernünftige Lösungen im Verkehrswesen zu finden. In den arbeitstechnischen Fächern bearbeiten sie technische Aufgabenstellungen unter gestalterischen, funktionalen, ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten. Dabei werden Bereitschaft und Fähigkeit zu verantwortlichem Umgang mit der Technik angebahnt.“ Der Lehrplan formuliert den Bereich *Technik*²⁴ als Element des *Leitfaches Arbeitslehre* so: „An geeigneter Stelle erhalten die Schüler Gelegenheit, technische Prozesse und Verfahren kennen zu lernen und mit technischen Objekten umzugehen; sie werden sich mit Technikanwendung und Technikfolgen in der Arbeitswelt auseinander setzen und durch Technik herbeigeführte Veränderungen der Umwelt im privaten, beruflichen und öffentlichen Lebensbereich kritisch wahrnehmen.“

²² SCHULTE, H./WOLFFGRAMM, H. (Hrsg.) (1996): Beiträge zur Technischen Bildung. Deutsches Symposium Allgemeine Technische Bildung — 5 Jahre nach der Wende. Bad Salzdetfurth

BLANDOW, D./THEUERKAUF, W.E. (Hrsg.) (1997): Strategien und Paradigmenwechsel zur Technischen Bildung. Hildesheim

FAST, L./SEIFERT, H. (Hrsg.) (1997): Technische Bildung. Geschichte, Probleme, Perspektiven. Weinheim

Henseler, K./Höpken, G./Reich, G. (Hrsg.) (1998): Technische Allgemeinbildung. 5. Hochschultage Technikunterricht Oldenburg. Villingen-Schwenningen

²³ Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): Lehrplan für die bayerische Hauptschule, Fassung vom Oktober 1977, S.25, München. Der Entwurf 5/1996, S. 19, war inhaltlich textgleich mit der zitierten amtlichen Fassung.

²⁴ A.a.O. S. 65 f; Entwurf 5/1996, S. 58 beinahe textgleich mit der amtlichen Fassung vom Oktober 1997

Bildungsökonomisches Paradigma

- Bildungsbedarfe an ATB sind breit angelegt als Fundamentum und als Propädeutikum zu ermitteln.
- Die sog. Verfallsgeschwindigkeit der Wissensnutzung wegen des Wandels von Technik wird zwar oftmals behauptet aber unzulänglich belegt.

Allgemeine technische Bildung hat drei *fachliche Orientierungsrahmen*: die allgemeine Technologie²⁹ im Sinn einer umfassenden ingenieurwissenschaftlichen Instanz, das Handwerk und sein Technologiekonzept im Sinne einer kompetenten Ausbildungsinstanz und die Technikdidaktik als fachdidaktische Instanz.

Didaktische Zuordnungen sind in Bezug auf das allgemeinbildende Schulwesen sowohl an Grundschulen (Heimat- und Sachunterricht), an Hauptschulen im Lernfeld Arbeitslehre und den arbeitstechnischen Fächern, sowie in den Fächern Werken/Technik/Technikunterricht an Grundschulen³⁰, Hauptschulen, Realschulen³¹, Gesamtschulen und Gymnasien fest zu installieren. Eine problemorientierte Vernetzung der naturwissenschaftlichen Fächer untereinander und mit anderen Schulfächern ist über ein Konzept ATB möglicherweise leichter umzusetzen.³²

Denkansätze WOLFGANG KLAFKIS (1996) zum nötigen Paradigmenwandel gegenüber der Fächerung an den allgemeinbildenden Schulen verweisen darauf, vermittelt *epochaltypischer Schlüsselprobleme* näher an jene Themen und Probleme heranzukommen, welche jede Gegenwart besonders betreffen.³³

²⁹ z.B. HÖLZL, J. (1984): Allgemeine Technologie. Wien

WOLFGRAMM, H. (Hrsg.) (1994 ff): Allgemeine Techniklehre. Bde. 1-4 Hildesheim

³⁰ MÖLLER, K. (1991): Handeln, Denken und Verstehen. Untersuchungen zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht in der Grundschule. Essen

MÖLLER, K./WIECHMANN, J. (Hrsg.) (1994): Entwicklungslinien im Lernbereich Technik in der Primarstufe seit 1980. In: Reformperspektiven für die Primarstufe. IPN Kiel

³¹ SCHLAGENHAUF, W. (1997): Historische Entwicklungslinien des Verhältnisses von Realschule und Technischer Bildung. Frankfurt Berlin Bern

³² Technik-Bildung als Element der Erwachsenenbildung bleibt hier wegen der Differenziertheit der Realisierungsbedarfe unberücksichtigt.

³³ KLAFKI, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim

ATB-Denkdimensionen
ATB-Fachmethoden
ATB-Bildungssachanlässe

Denkdimensionen

Allgemeine technische Bildung bedarf der Entwicklung von Denkdimensionen, die dem Gegenstand Technik in seiner vielgestaltigen Problematik angemessen sind. Entscheidend scheint mir für den Erfolg des Konzeptes Allgemeine technische Bildung, ob es gelingen wird, das Denken des Lerners in den hier vorgeschlagenen Dimensionen zu unterstützen.

Was bedeutet *Denken in technischen Systemzusammenhängen*? Da ist zu nennen die nicht nur für Technik erkenntnisbestimmende Praxis der Modellbildung, die der Lerner begriffen haben muß, um nachvollziehen zu können, wie derzeit gängige Rationalität funktioniert. Dazu gehört weiterhin das Prinzip der Berechenbarkeit. Die Mathematisierung von technischen Zuständen und Abläufen im weitesten Sinne schaffte u.a. die Voraussetzung für eine in gewissen Grenzen kalkulierbare Praxis der modernen Technik.³⁴

Das *Denken in Prozessen* setzt eine Sicht von Technik frei, die nicht ein statisches Denkprinzip in den Mittelpunkt rückt sondern bei jedem Sachverhalt die Dynamik betont, das Veränderbare an und das zur Veränderung tendierende Element von Technologien, von Technik-Produkten.³⁵

Denken in Kontexten steht für die Notwendigkeit, zumindest die benachbarten Wirkbezüge mit zu bedenken, wobei es heute eigentlich zum Handwerkszeug des Ingenieurs und zur Verpflichtung seines Auf-

³⁴ Daß das Moment der Kalkulierbarkeit immer wieder an Grenzen stößt, ist die Dauererfahrung der modernen Technik-Anwendung der letzten 200 Jahre.

³⁵ WAGENSCHNIG, M. (1982/7): Verstehen lehren. Weinheim Basel

SCHUDY, J. (1995): Technik-Gestaltungsfähigkeit. Untersuchungen zu einer neuen Leitidee Technischer Bildung. Diss. Universität Marburg

BANSE, G./FRIEDRICH, K. (Hrsg.) (1996): Technik zwischen Erkenntnis und Gestaltung. Philosophische Sichten auf Technikwissenschaften und technisches Handeln. Berlin

D4

Einsicht in Interdependenzen:

- Technologie und Arbeitsprozesse
- Technik im Alltag
- Technik und Kommunikation
- Technik — Wirtschaft — Politik

Technik-abhängiges Handeln ist immer folgenbehaftet. Die Forderung, parallel zu Technik-Forschung und -Entwicklung *Technikfolgenforschung* zu betreiben, wird zwar erhoben, ist in diesem Lande aber keine Selbstverständlichkeit.⁴² Technik-Bildung sollte hier vorangehen. Technikfolgen bedenken und abwägen lernen, beginnt damit, daß das Folgenkalkül in das eigene Handlungskonzept der Lerner aufgenommen wird. Das Kind, der Jugendliche kann lernen, Folgen abzuschätzen, die mit seinem Technikkonsum im engeren oder weiteren Sinne zusammenhängen. Angesagt ist hier eine konsumkritische und gegenüber Werbestrategien aufklärerische Position zu entwickeln, die jungen Menschen hilft, sich aus der Umklammerung des konsumistischen Mainstream etwas zu befreien.⁴³

⁴² ZIMMERLI, W. C. (Hrsg.) (1976): Technik oder: Wissen wir, was wir tun? Stuttgart

BUNGARD, W./LENK, H. (Hrsg.) (1988): Technikbewertung. Frankfurt

BUNDESVEREINIGUNG DER DEUTSCHEN INDUSTRIE (Hrsg.) (1989): Industrieforschung: Technikfolgenabschätzung. Köln

KISTLER, E./JAUFMANN, D. (Hrsg.) (1990): Mensch — Technik — Gesellschaft. Opladen

VDI-Richtlinie 3780 (1991): Technikbewertung. Begriffe und Grundlagen. Düsseldorf

BÜRO FÜR TECHNIKFOLGEN-ABSCHÄTZUNG BEIM DEUTSCHEN BUNDESTAG (Hrsg.) (1994): Diskurse über Technik. Bonn

BARON, W. (1995): Technikfolgenabschätzung: Ansätze zur Institutionalisierung und Chancen der Partizipation. Opladen

WEIZÄCKER VON, E.U./LOVINS, A./LOVINS, H. (Hrsg.): (1995): Faktor vier. Doppelter Wohlstand — Halbierter Naturverbrauch. München

⁴³ BUNDESUMWELTMINISTERIUM (Hrsg.): Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992 in Rio de Janeiro). Agenda 21. Bonn

D5

Technikdeutung — Technikfolgen bedenken:

- Veränderung sozialer Gefüge durch Technik
- ökologische Konsequenzen des intensiven Gebrauchs von Technik
- individuell handeln — regional wahrnehmen — global verantworten

Fachmethoden

Es soll hier keine Methodenlehre im herkömmlich-didaktischen Sinne erwartet werden; benannt werden nur solche Fachmethoden, mittels derer es wahrscheinlich ist, Technik in ihren Vorgehensweisen erschließen zu lernen. Dazu wird vorgeschlagen, eher prinzipielle Zugänge zu Methoden zu zeigen, als spezialisierte Methodenanwendung zu beüben. Vorgeschlagen wird also, jeweils ‚*das Denken in ...*‘ bzw. ‚*das Begreifen von ...*‘ auch beim Erwerb von Methodenkompetenz hoch anzusiedeln.⁴⁴

- *Den Umgang mit Zahl und Maß als Basiskompetenz der technischen Rationalität begreifen lernen.*⁴⁵

M1

Messen:

- Physikalisch-technische Daten erfassen
- über die Validität der Daten mittels Vergleichswerten Auskunft einholen
- Meßverfahren hinterfragen

⁴⁴ Die folgenden sechs Methodenfelder werden aus Gründen des Umfangs nur kurzrissig genannt.

⁴⁵ Siehe Fachkunde-Bücher aus diversen Verlagen, z.B. aus Europa-Vg.

Bildungssachverhalte

Die Bildungssachverhalte werden hier nicht ausgewiesen. Es erscheint kein Konsens darüber erreicht zu sein, welche Cluster der Erkenntnis als für Bildungszwecke geeignet vorzuschlagen seien. Mein Vorschlag geht dahin: Experten machen Vorschläge und benennen Bereiche der Auseinandersetzung an den Schnittstellen Mensch — Technik und Didaktik-Praktiker übernehmen mittels der Erstellung von Didaktik-Katalogen die Aufgabe des Sammelns von Phänomenen, die als Bildungsanlässe für allgemeine technische Bildung geeignet erscheinen. Über die jeweils für den konkreten Bildungsprozeß nötige Detaillierung und Gewichtungen sollten regionale, lokale, aber auch personenbezogene Befindlichkeiten den Ausschlag geben.⁵¹

‚Werk-Schule‘ — eine Vision?

Dieser Teil⁵² begreift sich eher als prinzipieller Diskussionsbeitrag zu den erkannten Schwierigkeiten der existierenden staatlichen Regelschule und er versucht, zur Problematik von Hauptschule aus reformpädagogischen Überlegungen heraus einen Veränderungsansatz zu skizzieren. Somit ist dieser Teil eigentlich ein eigenständiger Beitrag mit Überlegungen zur — wie mir scheint — nötigen inneren und äußeren Reform der allgemeinbildenden Hauptschule in Bayern. Dies kann und will kein umfassender

⁵¹ Am Beispiel *Informationstechnischer Grundbildung* sei ein Bildungssachverhalt stellvertretend für ein breites Spektrum genannt:

SCHOBER, K./RAUSER, K./SELZER, H.M./BECKMANN, U./PFÄNDER, P. (1991): Informationstechnische Grundbildung in den berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. In: IAB-Werkstattbericht Nr.5 Nürnberg

SELZER, H.M./u.a. (1995): Zukunftsweisend ausbilden — handelnd lernen. Neue Technologien in der beruflichen Bildung für benachteiligte Jugendliche. Ergebnisse aus dem Modellversuch. (Kolping Bildungswerk Bayern, München)

SCHWEIZER, G. (1995): Informationstechnische Grundbildung. In: SCHWEIZER/SELZER (Hrsg.): a.a.O.

⁵² Den Titel ‚Die Werkschule‘ hat HANS HUNFELD vorgeschlagen, ein Titel, den ich gerne aufgreife, wengleich dieser Teil meines Beitrags keine notwendige Conclusio und schlüssige Folge des vorausgehenden Teils ist.

des 20. Jahrhunderts — auf recht verschiedenen Wegen — Konzepte der früh einsetzenden berufsorientierenden Werkarbeit an allgemeinbildenden Schulen. Reformideen der 1920er Jahre greifen erneut auf Werkerziehung zu; so die Werk-Intention der Kunsterziehungsbewegung (H. PRALLE) und das ‚freie Werkschaffen‘ (A. FÖRTSCH 1930). Bis zur Verdrängung durch den deutschen Nationalfaschismus entwickelt die Gruppe im Bauhaus um J. ALBERS (1928) mit dem ‚werklichen Formenunterricht‘ zukunftsweisende Ansätze.⁵⁵

Solche Theorie-Konzepte und Erkenntnisse aus deren praktischer Erprobungen schwingen jeweils mit, wenn Ende des 20. Jahrhunderts Gedanken an eine Werk-Schule formuliert werden; neue soziale, ökonomische und technische Probleme verlangen nach weitergreifenden Reformen.

Die Werk-Schule ist im Prinzip nicht neu. Den Gedanken gibt es in Theorie und Praxis schon lange; Realisierungen können wir in der Geschichte der Schule finden. Also: Dieser Ansatz ist weder neu noch spektakulär; aber er ist heute wieder wichtig.

In sieben Stufen präzisiere ich das *Gedankenkonstrukt Werk-Schule*.

Stufe 1: Werk-Schule ist eine Werkstatt-Schule

Besser als eine ‚Werk-Schule‘ fände ich allerdings den Begriff ‚Werkstatt-Schule‘. In einer Werkstatt gelten andere *Regeln des Miteinander und der Zielerreichung* als in Schule. In der Werkstatt kann jeder Mitarbeiter, kann jeder Auszubildende erkennen, wozu etwas geschehen soll, auf welche Weise die Realisierung gelingen kann, auf welcher Grundlage die Entscheidungen gefällt werden, welche Mittel zum Einsatz kommen etc. Im Gegensatz zur Schule: Dort ist für den Lerner vieles schwer durchschaubar, die Grundannahmen sind bisweilen nicht erkennbar. Deshalb sollte eine Werk-Schule Transparenz in Zielen, Wegen, Organisationsstrukturen schaffen. Zur Transparenz gehört unweigerlich die Akzeptanz des *Prinzips der offenen Strukturen*.

Stufe 2: Werk-Schule ist eine Schule der Arbeit

Das Konzept der Produktionsschule kennen wir seit den Entschiedensten Schulreformern (PAUL OESTREICH⁵⁶, P.P. BLONSKIJ, u.a.). Ich vertrete die

⁵⁵ Die Entwicklung in BRD und DDR nach 1945 wurde a.a.O. knapp thematisiert.

⁵⁶ OESTREICH, P. (1921): Zur Produktionsschule. Berlin

torisches Element gegen das Vereinnahmt-Werden durch Schule und Routine. F&E bringt Lehrer in eine veränderte Position gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen, Schuladministration.

Stufe 5: Werk-Schule öffnet sich nach innen und nach außen

Die Werk-Schule ist nach meinem Verständnis eine Schule, die nach außen wirksame Kontakte schafft und die das Außen in die Schule hereinholt. Aktionen, die gleichermaßen nach innen und auch außen wirken, z.B. ein Jugendkaffee, z.B. Kulturveranstaltungen, z.B. regelmäßige Verkaufsaktionen etc.

Und es werden auch ‚Außenstehende‘ zu Dienstleistungen in die Schule hereingeholt, z.B. der erfahrene Facharbeiter, der — ohne Lehramtsprüfung — mit ein paar Wochenstunden einen speziellen Fachunterricht erteilt.

Die Werk-Schule sei ein Konzept vielseitiger Wirksamkeit: An Beispielen sei dies benannt. Schüler schaffen sich ihre Lobby, sie organisieren Besuche, sie wissen ihre Anliegen vorzutragen, Schüler sammeln Spenden, schreiben Leserbriefe, sie telefonieren mit Stadträten, Politikern, sie mischen sich ein.

PR-Abteilung in der Schule: So wie es Unternehmen gibt, die für ihren Unternehmenszweck eigene Entwicklungsabteilungen betreiben, so wird nach meiner Vision es künftig auch Schul-Unternehmen geben, die eine eigene *Schul-Entwicklungsabteilung* haben werden, in der eine Reihe von Kollegen/innen des Hauses mitwirkt, die eine Kontaktstelle zur nächsten Universität sein wird, die mit Didaktik-Entwicklungs-Unternehmen punktuell und problembezogen zusammenarbeitet.

Stufe 6: Werk-Schule verwahrt sich gegen Überadministration

Aus der Geschichte von Erziehung, Bildung und Schule entnehmen wir Anregungen zur Ausgestaltung der Werk-Schule zuhauf! Vorschläge zur organisatorischen, zur unterrichtsdidaktischen und zur lernmethodischen Umgestaltung von allgemeinbildenden Schulen sind in den vorausgegangenen 250 Jahren in unserem Kulturkreis zahlreiche gemacht worden. Was wir für die Zukunft suchen, könnten wir in der Geschichte finden: Seit über 250 Jahren wird an der Humanisierung des organisierten Lernprozesses gearbeitet, wird geforscht. Das meiste der guten Ideen und Ansätze wurde im Verlauf der Schulgeschichte allerdings wieder wegad-

W1

- ‚Kopf-Arbeit‘ korrespondiert mit ‚Hand-Arbeit‘, oder
- ‚mit Kopf und Hand lernen‘ ist oft vorteilhafter als ‚nur mit dem Kopf lernen‘.

• *Das Lernen lernen steht obenan — die Einsicht wächst mit dem Tun*
 Was sollen Lerner in der Schule über das Lernen lernen können? Dies ist m.E. die zentrale Kategorie der vor uns liegenden Diskussion über Schule und ihre Funktion. Spätestens ‚nach Leibniz‘ hätte es den Protagonisten der humanistischen Bildungsideologie aufgehen können, daß ihr Anspruch einer Allgemeinbildung ein reduktionistischer Verschnitt von Wissenschaftssegmenten war und dieser nur einen engen Teilbereich des verfügbaren Wissens darstellte. Spätestens zum Ende des 20. Jahrhunderts müssen wir begreifen, daß eine Orientierung von Bildung an Inhalten wegen der Zufälligkeit der Auswahl und deren offenkundiger Inobjektivität obsolet geworden ist. Wir können Inhalte nur noch als Vehikel dafür nutzen, um mit dem einen oder anderen Sachbeispiel verknüpft eine *Lernkompetenz* zu vermitteln zu versuchen. Diese Dimension bestimmt voraussichtlich die weiteren Entwicklungen in allgemeinbildenden Schulen für die nächsten Jahrzehnte.⁶¹

W2

Was die Psychologie über das Lernen weiß, soll an die Schüler weitergegeben werden:

- Lernerfahrungen erweitern und optimieren!
- Lernerfahrungen strategisch nutzen!
- Den Weg zum kriteriengestützten Erkennen durchschreiten helfen!

• *Autodidaktik — der Weg zur eigenständigen Lernkompetenz*
 Nicht die Traditionen von Schule und die überlieferten Organisationsstrukturen von Schule sollen die Leitdimension abgeben für das Konzept Bildung, sondern am jungen Menschen in seiner jeweiligen Bedürftigkeit gegenüber einer von ihm stets Neues fordernden Gesellschaft soll sich Bildung orientieren.

Die Fülle angereicherter Wissens ist nach derzeitig herrschender Auffassung kein Gütekriterium für Schule; ein solches sei vielmehr die Kom-

⁶¹ VESTER, F. (1982⁸): Denken, Lernen, Vergessen. München
 AEBLI, H. (1980): Denken, das Ordnen des Tuns. Stuttgart

W4

- Lehrer entwickeln ein geschärftes Verständnis für das didaktisch Notwendige und lernkonzeptionell Sinnvolle.
- Lehrer bewerten, was didaktisch brauchbar ist.
- Lehrer wissen, was ein Lerner, was eine Lerngruppe benötigt .

• ... und Lehrer übernehmen in eigener Kompetenz weitreichende didaktische und organisatorische Verantwortung

Die Kompetenz der Lehrer an Hauptschulen — nur über diese sei hier nachgedacht — bewerte ich, weil es die derzeitige unzulängliche Lehrerausbildung so vorsieht, als eingeschränkt in den Fachdimensionen, die sie als Unterrichtsfächer an Hauptschulen zu vertreten haben. Sie sind aber m.E. — wenn eine Generalisierung überhaupt erlaubt ist — uneingeschränkt als Didaktik-Experten, als Methoden- und Organisations-Experten und vor allem als Experten für Lernprozeß-Steuerungen zu bezeichnen. ⁶⁴

W5

Die Kompetenzen der Lehrer/innen:

- Didaktik-Experte
- Methoden- und Organisations-Experte
- Lern-Experte.
- Das Kopfsenken vor ‚Obrigkeiten‘ haben Lehrer nicht nötig.

SELZER, H.M. (1996): Kulturarbeit im Ländlichen Raum: Geschichte erleben. (Bieswang Würzburg)

SELZER, H.M./u.a. (1998): Modul Ökologische Zusatzqualifikation. In: SELZER/WEINKAMM/HEESE (Hrsg.) (1998): Leistungsstarke Auszubildende nachhaltig fördern. Dettelbach

SELZER, H.M./KASPARIK, M. (1998): Modul Allgemeine kognitive Kompetenz. In: SELZER/WEINKAMM/HEESE (Hrsg.) a.a.O.

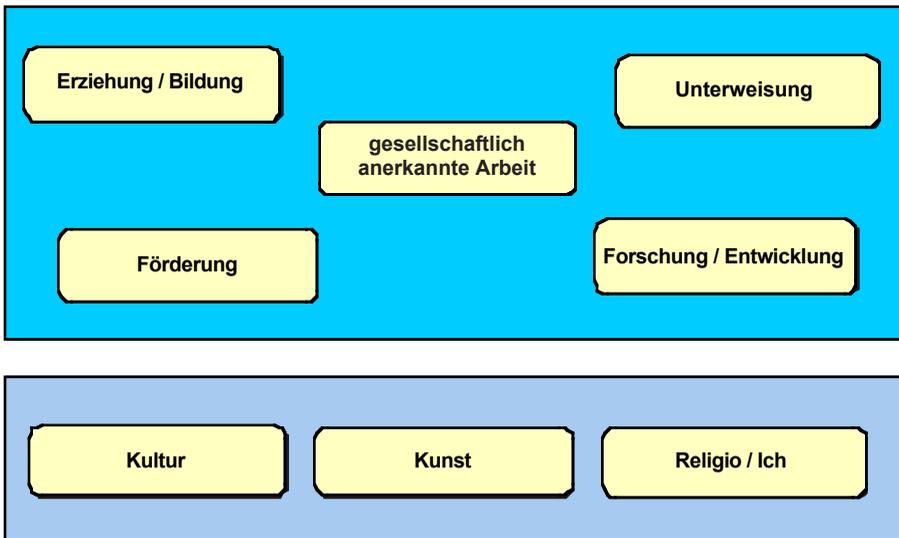
⁶⁴ JUNGK, R./MÜLLERT, N.R. (1989): Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation. München

Skizzen einer Vision 2

· *Wirkfelder*

Das Repertoire an Wirkfeldern ist für die Hauptschule auszuweiten. Einzuengen, zu minimieren sind die sog. verbindlichen Lerninhalte. Mit Rigidität wird durch die Verbindlichkeitsforderung allenfalls Druck erzeugt, auf Schüler, auf Eltern und vor allem auf Lehrer. Ein staatliches Schulsystem sollte auch ohne Druck und Drohgebärden auszukommen lernen.

W6

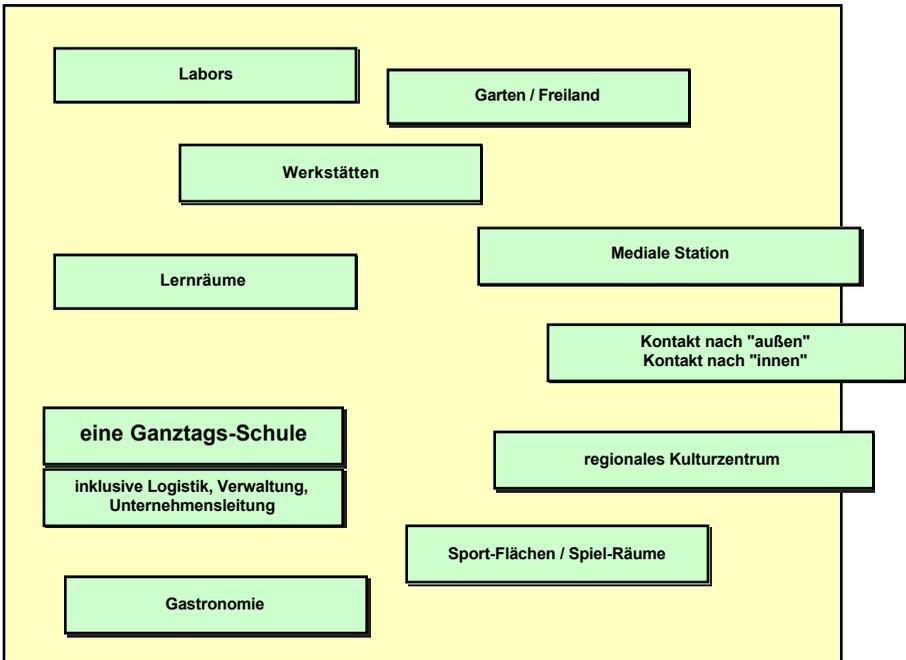


Werk-Schule — Wirkfelder
Eine Skizze

· *Orte und Zonen*

Bezüglich der Orte und Zonen ist manches im Verlauf der letzten Jahrzehnte besser geworden. Selbst die Idee und die Praxis der Ganztagschule oder der Ganztagsbetreuung werden von Bayerns Schulpolitik nicht mehr ganz so fanatisch abgewiesen, wie noch in den 1960er Jahren.

W7



Werk-Schule — Orte und Zonen
Eine Skizze

- *Leitziele für eine Schule der Zukunft*
Wenn wir überhaupt von Leitzielen sprechen wollen, dann sind es schlüsselqualifikatorische:
- Informationen beschaffen lernen: auf vielen Wegen aus dem breiten Spektrum möglichen Interesses Informationen gewinnen, einordnen und abwägen.
- Das Lernen in einem vielseitigen Sinne erlernen, einüben, und diese Kompetenz beständig erweitern.
- Das Denken-Üben im Sinne des Begründens, Kriterien-Findens und des Urteil-Bildens.
- Verantwortung zu tragen einüben.

Konsequenzen ziehen, heißt, die Lernstrukturen ändern

Eine Vision für die Schule haben, kann heißen, einfach aus den Erfahrungen des letzten halben Jahrhunderts Konsequenzen zu ziehen — ohne die Erfahrungen der vorausgegangenen 250 Jahre zu übergehen: wieder einmal Konsequenzen zu ziehen, wie dies im Rahmen einer permanenten Schulreform in mehr oder minder regelmäßigen Zeitabständen unverzichtbar ist.

Mein Ansatz fordert, die Lernstrukturen zu ändern! Die Desiderata habe ich in den Skizzen einer Vision dargelegt, konzipiert als ‚*Werk-Schule*‘, einer mir vorstellbaren *Schule der Zukunft*.