

Dirk Plickat

Hartmut Sellin (1926-2004) „Der Hafen“

– eine professionsgeschichtliche Einordnung

Nachfolgend wird historisch-rekonstruktiv das entschiedene fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Profil Hartmut Sellins aus der Zeit der „frühen Jahre“ vor dem Hintergrund des Wechsels von der Heimatkunde zum Sachunterricht und vom Werken zum Technik- und Arbeitslehreunterricht nachgezeichnet. Anschließend an erste positionierende Orientierungen sowie an Rückblicke auf Vita und Genese seines frühen Profils wird „Der Hafen“ professionsgeschichtlich eingeordnet. Die Ausführungen stützen sich auch auf Eindrücke und Notizen aus einem langjährigen, mäeutischen Lehrer-Schüler-Verhältnis (vgl. Plickat 2004; 2005). Weiterführend zu dieser Einordnung sollten Beiträge von G. H. Duismann (1988; 1996; 2004) gelesen werden, in denen das weitere Wirken von Hartmut Sellin in den drei Jahrzehnten ab den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts im erziehungswissenschaftlichen Kontext von Schlüsselproblemen, Nachhaltigkeit und Gestaltungskompetenzen thematisiert wird.

Einführung – Wege technischen Verstehens und kritischen Denkens

Das Unterrichtsbeispiel „Der Hafen“ stand für Hartmut Sellin nach eigenen Aussagen in den 1960er und frühen 1970er Jahren zusammen mit seinen Schriften zum Bauen in der Grundschule (vgl. Sellin 1965; 1979) im Zentrum seiner Bemühungen eines eigenen Weges, hier anklingend an Wagenschein überschrieben, der Ablösung und Überwindung problematischer pädagogischer Erblasten aus der Volkstümlichen Bildung in der Prägung durch W. Flitner (Allgemeine Pädagogik) und C. Schietzel (Heimatkunde, Sachkunde, Sachunterricht). Dieses volkstümliche Leitbild von Schule und Unterricht, damals auch als „Eigenweg der Deutschen Volksschule“ stilisiert, dominierte didaktisch den Unterricht der ‚niederen‘ Schulformen und durchzog die fachdidaktischen Leitvorstellungen. Diesem vorwissenschaftlichen, im Kern politisch restaurativ und sozial-ständisch ausgerichteten pädagogischen ‚mainstream‘ stellte Hartmut Sellin eigene Konzeptionen einer zur kritischen Reflexion anstiftenden, allgemein- bzw. polytechnischen Orientierung entgegen. Wesentlich entschiedener noch als in den damaligen Leitdebatten, etwa durch T. Litt, H. Weinstock oder M. Keilhacker thematisiert, trat er bildungs- und hochschulpolitisch vor dem Hintergrund früher Konzepte kritischer Pädagogik gegen die Wiederaufrüstung der Bundesrepublik, gegen Ideologien des „Wirtschaftswunders“, sowie für eine konsequente Abkehr vom technologisch-aversiven Bildungsideal der deutschen Klassik und der pädagogischen Märchenwelt von Lesebüchern der Volksschule ein (vgl. Sellin bereits 1960).

Seine Beispiele zur (poly-)technischen Bildung in der Grundschule stützten sich in den unterrichtlichen Realisierungen auf Formen des (technik-)genetischen und exemplarischen Lernens, des Lernortverbundes, handlungsorientierte Lernformen, Differenzierung und Individualisierung sowie auf realitätsbezogene Verknüpfungen einzelner Inhaltsfelder. Seine pädagogischen Wege des Verstehens und Entwickelns von Technik gründen sich auf Technikgeschichte, die als nachvollziehend entwickelnde Technikgenese herangezogen wird, um die wechselseitigen Zusammenhänge in Design, Entwicklung und Nutzung von Technik in den Bereichen Bauen und Wohnen, Transport und Verkehr, Arbeit, Organisation, Energie und Information aufzuzeigen. Im Sinne einer frühen kybernetischen Sicht beinhalteten seine Unterrichtsbeispiele für die Grundschule den Anspruch, Kinder zum Verstehen und Mitgestalten von Welt durch kritisches Erschließen und Bewältigen von Komplexität zu befähigen.

Konsequentes Unterrichtsdesign als Grundlage technischer Bildung

– Zur Genese von Hartmut Sellins frühem fachdidaktischen Profil

Nach einer Jugend im NS-Deutschland unter den Vorzeichen von Wehrerziehung und Rüstungstechnologie, einer Schulzeit in der Marine-Offizierschule in Flensburg sowie des Endkampfes um Deutschland im Artillerieeinsatz durchlebte er an der Hochschule für Bildende Künste in Berlin (ab 1946) die Werkausbildung nach der damals üblichen „Leipziger Methode“ (Buchbinden und Holzarbeiten nach Handwerksregeln). Bereits in seinem Studium entwickelte sich bei ihm eine begründete Distanz zu dieser schulisch gern herangezogenen Form einer naiven, aktionistisch-praktischen Abbilddidaktik; eine Abgrenzung, die später seine eigenen Ansätze besonders prägte.

„Erste Überlegungen, wie denn das Gelernte zukünftig im Schulunterricht angewendet werden könnte, kamen zu keinem positiven Ergebnis: Wie sollten wohl Kinder das Hobeln und Abrichten, das Zinken und Graten, das Zapfen und Fournieren erlernen oder mit Messern schöne Lederpappe schneiden können, wo doch schon den sehr viel älteren Studentinnen von ihren Kommilitonen geholfen werden musste“ (Sellin 1996, S. 169).

Diese frühe Erfahrung führte ihn auch zu einer nachhaltigen Skepsis gegenüber den dominanten handwerksorientierten Modellen im Werken und in der Arbeitslehre. Mit dem Werkpädagogischen Kongress in Mannheim 1966 (vgl. Arbeitskreis Werkdidaktik 1968ff.) und seiner Bekanntschaft mit H. Frankiewicz, dem Nestor der Polytechnischen Bildung der DDR, setzten Auseinandersetzungen mit den polytechnischen Konzepten des Ostblocks ein, die ihn nachhaltig beeinflussten.

Seine Suche nach Alternativen stützte sich auf eine intensive Auseinandersetzung mit dem BAUHAUS (bes. den Konzepten von Albers und Itten) und deren internationale Rezeption. Als Kunst- und Werkpädagoge fand er früh Anschluss an führende damalige fachliche Diskussionskreise und über G. Otto Zugänge zur didaktischen Schule P. Heimanns. Diese beiden Linien verbindend, konzipierte er auf der Grundlage eines Transfers des BAUHAUS-Prinzips der Synthese von Form und Funktion in die Didaktik ein eigenständiges, puristisches Design von Unterricht für eine technische Bildung. Nach seiner Junglehrerzeit in Berlin wirkte er nahezu fünf Jahrzehnte als Hochschullehrer, wobei für ihn als Pazifisten seine Mitwirkung bei der Benennung der Oldenburger Universität nach Carl von Ossietzky auch eine Programmatik des anhaltenden hochschulpolitischen Engagements war.

Seine schulnah entwickelten Beispiele wiesen eine besondere Modellhaftigkeit auf und fanden nach seinen Aussagen über die Kontakte zu W. Klafki auch Eingang in die Konzeption der Marburger Grundschulprojekte. Im Zentrum der frühen Unterrichtsmodelle Hartmut Sellins standen Suche und Begründung eines, zum Weg des an M. Wagenschein und später auch an J.S. Bruner orientierten, naturwissenschaftlichen Forschens und Entdeckens komplementären schulischen Zugangs des Verstehens, Nutzens und Erfindens von Technik (vgl. Sellin 1968/1970). Dieser eigene Weg einer Didaktik des verantwortungsbewussten technischen Denkens und Handelns, zunächst im Kontakt mit B. Wessels in ersten Schritten entwickelt und Jahrzehnte später vor allem im Dialog mit G. H. Duismann gemeinsam im Begriff der technischen Schlüsselprobleme gefasst sowie im Ansatz des historisch-genetischen Lernens und im Konzept der sozial- und ökologisch verträglichen Technikgestaltung operationalisiert (vgl. hierzu ausführlicher die zahlreichen Publikationen von Duismann zur Technikgestaltung), begründete sich für ihn durch die existentielle, alle Lebensbereiche prägende Bedeutung von Technik als intentionale und hierbei ausgesprochen ambivalente Umgestaltung von Welt. Bereits seine frühen Unterrichtsbeispiele, wie auch „Der Hafen“, zentrieren, auch wenn dies noch nicht so eindeutig von ihm schriftlich ausgewiesen wurde, auf Pazifismus, Demokratisierung sowie konsequente Humanisierung von Schule und Gesellschaft. Aus dem Spektrum seiner umfangreichen Schriften führt allein die Bibliothek der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg im Katalog 96 Publikationen (<http://katalog.bis.uni-oldenburg.de>).

„Der Hafen“ – Nachvollziehen in Spiel-Lernprozessen und Nachdenken über Technik

Die weitergehenden Ausgangsüberlegungen und politischen Orientierungen für die Konzeption dieses Unterrichtsbeispiels sind nur knapp und in ausgesprochen moderater Form in der schriftlichen Aufbereitung ausgewiesen. Im Vergleich zu zeittypischen Unterrichtsbeispielen aus der „Volkstümlichen Bildung“ tritt zunächst die schnörkellose Sprache hervor, in der pathetische Emphasen ‚typisch kindlichen Lernens‘ vermieden werden. An Spiel- und Lernprozesse anknüpfend, dienen die einfachen Mittel der Volksschule (Boden des frei geräumten Klassenraumes, Kreide, Pappschachteln, Holzklötze) dem handlungsorientierten Nachvollziehen und dem Nachdenken über Technik. Größe, Folgen und Komplexität technisch gestalteter Welt bedingen exemplarische Konzentrationen auf Kernthemen, in denen die Wechselwirkungen menschlicher Einflussnahmen auf Natur ebenso wie auch auf vorangehende technische Formungen eines anhaltenden, menschlich gesteuerten Veränderungsprozesses von Welt einmünden. Da gegenwärtige Formen von Technik wegen ihrer Größe und Komplexität in der Realität, im Hafen als großflächiges Zusammentreffen von Wasserwegen, Schiene und Straße, für Kinder kaum fassbar sind und sich die Wechselwirkungen in den historischen und aktuellen menschlichen Einflussnahmen zumeist nur von Experten erkennen lassen, kann ein damals typisches Beschreiben in Mustern gesamtunterrichtlicher Einbettung nicht Hartmut Sellins Ansprüchen technischer Bildung genügen. Zudem spiegelt dieses „ehrfürchtige und erschauernde Beschreiben von Technik in der Volkstümlichen Bildung“ (H.S. nach Notiz D.P.) nur den Geist einer ständisch organisierten Schule wider, in der Kindern aus den einfachen Bevölkerungsgruppen, eben den Volksschülern, eine Hinführung zum eigentlichen Verstehen und zu einer demokratischen Teilhabe an Technikentwicklung nicht zugetraut resp. zugestanden wird.

Statt werkpädagogisch konventionell sog. ‚musisch-freier‘ oder heimatkundlich probat akribisch Details ohne „Einsicht und Verstand“ (H.S. nach Notiz D.P.) reproduzierender Papp- und Sandkastenmodelle gilt es daher durch konsequente didaktische Reduktion und durch technisch-genetisches Lernen die ursprünglichen Problemstellungen herauszustellen, die der Entwicklung von Technik zu Grunde liegen. In der Aufbereitung durch einfa-

che, anschauliche sowie die Kinder zum eigenen Reflektieren über Prinzipien von Technik anstiftende Handlungsschritte erschließt sich ein produktives Nachvollziehen der Intentionen, Prinzipien und Strategien von Technik. Hierbei sind die Lösungskonzepte der Kinder prinzipiell gleichwertig zu denen der Erwachsenen und es ist zentrale pädagogische Professionsaufgabe allen in der Lerngruppe durch korrespondierendes Aufzeigen ‚realer‘ Konstruktionsbeispiele zu vermitteln, dass ihre Problemlösungen in historischer und aktueller Technikentwicklung einen festen Platz haben, ein demokratisches Potenzial darstellen und Teil der möglichen technischen Gestaltungen von Welt sind, die als Zukunftsaufgaben gemeinsam auszuhandeln sind. Beispielhaft für diese demokratische Ausrichtung ist im „Hafen“ die Einbindung der gesamten Lerngruppe als kooperative Teilhabende und Mitgestaltende eines großtechnischen Projekts, in dem sich im simulierten Umgehen mit Technik im Modell auf dem Boden des Klassenraumes prototypisch Vielfalt und Widersprüchlichkeiten, Interessen und Durchsetzungsstrategien realer technischer Entwicklungen spiegeln.

Die kritisch-demokratische Ausrichtung, die von Hartmut Sellin in seinen späteren Studien zunehmend pointierter vertreten wurde, leitete wegen ihrer Konsequenzen für Unterrichts- und Schulentwicklung massive, heute schwer nachvollziehbare Kontroversen in den Fachdebatten ein, die noch nach Jahrzehnten anhalten sollten. In den Fachkreisen von technischer Elementarerziehung, Kunst- und Werkpädagogik und früher berufspädagogischer Arbeitslehre blieb Hartmut Sellin vor dem Hintergrund einer restaurativen Kultuspolitik, nachwirkenden völkisch-nationalen Leitbildern einer Romantik „Schaffenden Schulvolks“ (A. Reichwein), den entstehenden neuen und zumeist unterrichtsfernen Didaktokratien sowie den vehementen Status- und Standesabgrenzungen zwischen den Lehrkräften aus allgemeiner und beruflicher Bildung weitgehend unverstanden (vgl. stellvertretend Sellin 1968). Seine grundsätzliche Skepsis gegenüber der Reichweite (west-)deutscher Bildungsreformen bestätigte sich schon früh (vgl. als pädagogische Zeitsignatur Jochimsen 1970 und Klink 1973). Zentrale Syndrome der Reformunfähigkeit waren für ihn die Entwicklungen der Arbeitslehredebatten und die anhaltende Trivialisierung von Technik in der Grundschule. In all den Jahren erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskurse wurden aus seiner Sicht letztlich die Motive einer „Volkstümlichen Bildung nie wirklich überwunden“ (H.S. nach Notiz D.P.). Unter den „Vorzeichen des Neuen blieb die Arbeitslehre eine Heimatkunde der beruflichen Bildung. [...] Technik in der Grundschule beschränkt sich zumeist auf das Nachmachen alter geistloser Fertigungsübungen, motorischer Schulungen und einer mehrfach isolierten, zufälligen Phänomenologie, weil die Lehrkräfte mit einer eigenständigen Unterrichtsentwicklung überfordert sind“ (H.S. nach Notizen D.P.).

Mit der Zunahme der Widerstände gegen konsequente Bildungsreformen und der schrittweisen Marginalisierung des Technikunterrichts in den pädagogischen Leitdebatten vertrat er sein Profil mit zunehmender Schärfe in seiner Lehre, einer modellhaften Unterrichts- und Medienentwicklung, in Bildungspolitik, in Bildungsverbandsarbeit, im grenzüberschreitenden Austausch sowie in der Endphase seines Wirkens bei der Entwicklung des Lernortes für Natur und Technik in Wilhelmshaven (vgl. www.zukunft-technik-entdecken.de bzw. www.u-12.de). Nach eigenen Aussagen gelang ihm erst Jahrzehnte später an diesem Lernort eine konsequente Fortführung eben der Prinzipien und Leitideen, die seine frühen Unterrichtsbeispiele, wie auch „Der Hafen“, kennzeichneten. Seine Ansätze einer demokratischen und aufklärenden (poly-)technischen Bildung für alle Heranwachsenden waren mit den einfachen Mitteln und den großen Lerngruppen der Volksschule realisierbar – und zeigten sich, wie mehrfach eigene Unterrichtserfahrungen des Verfassers mit großen Klassen in ‚sozialen Brennpunkten‘ in Hamburg bestätigen (vgl. Plickat 1995), auch nach knapp drei Jahrzehnten noch wesentlich leistungsfähiger als so manche Beispiele ‚modernerer‘ Didaktiker.

Literatur

- Arbeitskreis Werkdidaktik der Pädagogischen Hochschulen/Fachgruppe Werkdidaktik der Konferenz der Pädagogischen Hochschulen (1968ff.): Beiträge zum Werkunterricht, 3 Bde. Weinheim
- Duismann, G. H./Struve, K. (1988): Arbeitslehre/Polytechnik. Ein Beitrag zur Neuorientierung von Allgemeinbildung. Oldenburg
- Duismann, G. H. (1996): 30 Jahre Technikunterricht – 30 Jahre Arbeitslehre. Ein Beitrag zur „hoffentlich unendlichen“ lebhaft-kontroversen Fachgeschichte. Hartmut Sellin zum 70. Geburtstag. In: Arbeit und Wirtschaft im Unterricht, 9/1996, 302ff.
- Duismann, G. H. (2004): Hartmut Sellins Vermächtnis: Schlüsselprobleme konkretisieren – Lernen ermöglichen. In: GATWU-Forum 2/2004, S. 9f.
- Jochimsen, L. (1970): Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek
- Klink, J. G. (1973): H7e. Bad Heilbrunn/Obb.
- Plickat, D. (1995): Der Hafen – mit Migrantenkindern entdeckt. Eine Unterrichtsidee von Hartmut Sellin neu interpretiert. In: arbeiten+lernen/Technik 20/1995, S. 14-17
- Plickat, D. (2004): Technisches Verstehen und kritisches Denken – persönliche Rückblicke auf Hartmut Sellin (1926-2004). In: GATWU-Forum 2/2004, S. 10-13
- Plickat, D. (2005): Konsequentes Unterrichtsdesign als Grundlage einer (poly-)technischen Bildung für alle Heranwachsenden. Vortrag im Rahmen des Symposiums „Technik und Vernunft“ zum Gedenken an Hartmut Sellin. Wilhelmshaven
- Sellin, Hartmut (1960): Kritische Überlegungen zur Umweltgestaltung, Oldenburg. Abgedruckt auch in: Zeitschrift für Kunst- und Werkerziehung, Heft 4/1960
- Sellin, Hartmut (1965): Bauen in der Grundschule. In: WPB 9/1965, S. 433ff.

- Sellin, Hartmut (1967/1970): Der Hafen. In WPB 7/1967 sowie in Klafki, W. (Hrsg.) (1970): Unterrichtsbeispiele der Hinführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt. Düsseldorf, S. 44ff.
- Sellin, Hartmut (1968) : Zu einigen Problemen der Arbeitslehre. Oldenburg.
- Sellin, Hartmut (1968/1970): Der Hubkolbenmotor. In: Die Deutsche Schule 7/8/1968 sowie in Klafki, W. (Hrsg.) (1970): Unterrichtsbeispiele für die Hinführung zur Arbeits- und Wirtschaftswelt. Düsseldorf, S. 250ff.
- Sellin, Hartmut (1979) : Bauen im Unterricht. Versuch eines geschichtlichen Überblicks. In: Ans Werk, 2/1979, S. 2ff.
- Sellin, Hartmut (1996): Wege zu Unistat. In : Oberliesen/Plickat/Wiemann (Hrsg.): Internationale Beiträge zur Geschichte des Unterrichts über Arbeit und Technik, Bd. IV. Braunschweig, S. 169ff.
- Schriften Hartmut Sellins in der Bibliothek der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg über <http://katalog.bis.uni-oldenburg.de>

Für weitere Hinweise zum erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Profil von Hartmut Sellin stehen Gerhard H. Duismann über g.h.duismann@t-online.de und Dirk Plickat über mailpli@aol.com gern zur Verfügung.