

Akzente einer 2. Bildungsreform : die GESAMTSCHULOBERSTUFE

oder

Notwendigkeiten und Möglichkeiten des LERNENS in ZUSAMMENHÄNGEN

1. Statt eines Vorworts

Ich versuche, meine Vorstellungen zu einer 2. Bildungsreform, deren Notwendigkeit und „pädagogische Stoßrichtung“ ich am Beispiel der Gesamtschuloberstufe (einer 'inneren Reform der gymnasialen Oberstufe') herausstellen möchte, aus einem lern- und bildungstheoretischen Zugriff zu entwickeln.

Die allgemeine Programmatik einer 2. Bildungsreform sowie die besondere Konzeption einer auf das Lernen in Zusammenhängen „ausgelegten“ GESAMTSCHULOBERSTUFE möchte ich durch den nachfolgend „zitierten“ Denkbereich (ausgehend von 'Kant' über 'Adorno/Horkheimer' zu U. Beck), den ich statt eines Vorworts meinen Überlegungen voranstellen möchte, verdeutlichen..

- Aufklärung ist der Ausgangspunkt des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen... Habe Mut, Dich Deines eigenen Verstandes zu bedienen.
Immanuel Kant: Was ist Aufklärung? (1784)
- Aufklärerisches Denken muß also die Reflexion über dieses in seinem eigenen Begriff angelegte, dialektische Moment des 'Rückschritts' in sich aufnehmen.
Adorno/Horkheimer (1947) 'Dialektik der Aufklärung'
- Das Projekt der Moderne, der Aufklärung, ist unabgeschlossen: Entscheidend dafür, ob es zur 'Wiederbelebung der Vernunft' kommt, ist, ob es bei der Überspezialisierung bleibt, oder ob die Kraft zur Spezialisierung auf den Zusammenhang neu gefunden und entwickelt wird und ob die Lernfähigkeit im Umgang mit den praktischen Folgen wiedergewonnen wird.
Ulrich Beck (1986) Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne

2. Zur gesellschaftlichen Ausgangslage

Für mich stehen gesellschaftliche Krisen ¹⁾ und Kulturkrisen in einem engen, sich wechselseitig bedingenden Verhältnis; allerdings mit der Einschränkung, daß nicht jede zyklische Krise eine Krise der 'Lern- und Sinnproduktion' nachsichziehen muß.

Jedoch enthalten dagegen strukturelle Krisen 'Brüche' bzw. vermitteln sich in ihnen gesellschaftliche Umbruchsituationen, die sich dann auch als kulturelle Krisenmomente niederschlagen.

Mit einem so 'aufgebrochenen gesellschaftlichen Boden' geht eine Umwertung der Werte einher, vermittelt sich die Anforderung und/oder auch die Chance zur Entwicklung eines neuen Weltverständnisses.

Einer Bildungsreform kommt m.E. daher die Funktion zu, diese gesellschaftlich vermittelte kulturelle Krisendimension zu bearbeiten.

Zu berücksichtigen bei Bewertung und 'Bearbeitung' dieses Krisenprozesses ist allerdings, daß die Logik von Markt und Kapital von je an nur eine begrenzte Funktion hatte. Der Markt reguliert die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge nicht so, daß Emanzipation und Mündigkeit grundsätzlich vorausgesetzt werden können.

Im Gegenteil, solange die Logik des Kapitals die Gesellschaft dominiert, dominiert der Sinn des Habens, der uns im übrigen einseitig und dumm gemacht hat ²⁾ und keineswegs nur gesellschaftlicher sowie individueller Freiheit dienlich war.

Die gegenwärtige Lage unserer Gesellschaft ist durch eine rasant zunehmende ökonomische Krise (der kapitaldefinierten Arbeitsgesellschaft geht die Arbeit aus), eine immer bedrohlicher werdende ökologische Krise und durch die Konfrontation mit dem Zusammenbruch der zweigeteilten Welt gekennzeichnet. Dies markiert einen Umbruch, der vieles von dem auf den Kopf stellt und in Unordnung bringt, von dem wir bisher unhinterfragt ausgegangen sind bzw. was wir bisher gewohnheitsmäßig vertreten haben.

Während in früheren Hochkonjunkturphasen durch steigende Produktivität der Bedarf an Arbeitskräften stieg, ist neuerdings selbst in Hochkonjunkturphasen ein Arbeitsplatzverlust registrierbar; die Dynamik der kapitaldefinierten Arbeitsgesellschaft scheint von der Konjunktur abgekoppelt – neu ist: Arbeitsplatzverlust trotz Hochkonjunktur.

Die Umbrüche im 'Ökonomischen' sind flankiert von einem gigantisch sich entwickelnden Technologieprozeß, einhergehend mit der Tendenz zu 'medial-verkabelten' Subjekten., Die Erosionskrise schreitet voran, ohne daß neue Orientierungen oder neue Regeln erkennbar geworden sind; gesamtgesellschaftlich betrachtet wird 'greifbar', das 'Alte' ist an seine Grenzen gestoßen, ohne daß das 'Neue' bisher darüber hinaus gekommen ist, seine Konturen zu zeigen.

Andre Gorz³⁾, der bedeutendste Vordenker einer am Gemeinwesen und dem ökologischen Gleichgewicht orientierten Alternative zur herkömmlichen Erwerbsgesellschaft, trifft den entscheidenden Punkt, wenn er fordert, an die Stelle kapitalfixierter Arbeit müssen ganz andere Arbeitsformen treten, „beziehungsintensive Tätigkeiten, Pflege der Umwelt, der Künste, der Qualität des Zusammenlebens, also Tätigkeiten, die keinen Mehrwert schöpfen, nicht instrumentell rationalisierbar sind und jenseits der Lohnarbeitsgesellschaft liegen.“

Das wäre aber kein Jenseits der Arbeitsgesellschaft, sondern eine Erweiterung, Vertiefung, Vervielfältigung der kulturell anerkannten Arbeitsformen, die durch den geschichtlich spezifischen und einmaligen Konflikt von Lohnarbeit und Kapital vereinseitigt und verengt wurden.

Dieser Spezialfall der Arbeitsgesellschaft neigt sich dem Ende zu. In diesem Sinne gibt es ein Ende der Arbeitsgesellschaft; aber alle Tätigkeiten, die Gorz aufzählt, sind Arbeitsformen, die es immer gegeben hat und ohne die auch heute jede Gesellschaft zerfallen würde. Um ihnen einen höheren gesellschaftlichen Rang geben zu können, bedarf es gemeinwesenorientierten Umdenkens, das der sozial-kulturellen Logik folgt.

Nur wenn die von drückender Erwerbsarbeit freigesetzte Lebenszeit einen eigenen, autonomen Gestaltungsraum findet, also wesentlich Emanzipations- und Orientierungszeit ist, werden die Menschen das bestimmende Gefühl haben können, nicht bloßer Verwertungsrohstoff auf anderen Feldern zu sein. Das setzt voraus, daß Kreativität, Eigeninitiative, Unbotmäßigkeit und Mußefähigkeit von Kindesbeinen an maßgebende Werte der Erziehung, des Bildens und des Lernens sind.

Oskar Negt ⁴⁾ registriert heute vor diesem Hintergrund folgerichtig Suchbewegungen nach neuen Werten und neuen Regeln.

Zur Einschätzung des Subjektiven stellt er Widersprüche zwischen dem Lernbedarf und den Institutionen, den 'Gefäßen', in dem die Orientierungen und das Lernen, auf das Neue bezogen, gefunden werden sollen, fest. ⁵⁾

Dem riesigen Lernbedarf der Menschen steht ihr subjektives 'Nicht-Nachkommen' bzw. ihre unzureichende Subjektausstattung gegenüber. Hieraus leitet sich nach meiner Auffassung die gesellschaftliche Notwendigkeit einer neuerlichen Bildungsreform ab.

Um den Prozeß der Reformierung des gesellschaftlichen Lernens voranzubringen, bedarf es viel von unten kommender pädagogischer Orientierungsphantasie.

Diese Bildungsreform hätte auszugehen von den veränderten Erziehungs- und Lernbedingungen in der heutigen Gesellschaft und sich vor allem mit den Methoden und Zielen des Lernens auseinanderzusetzen sowie die Verlagerung traditionell familiärer Erziehungsaufgaben auf außerfamiliäre Lernorte zu reflektieren.

Einer derartigen Bildungsreform – orientiert an der pädagogischen Parole, das 'Lernen zu lernen' ('Lernen des Lebens') ⁶⁾ – kommt zumal dann, wenn all die anderen Institutionen bisher versagt haben, krisentranszendierende Funktion zu: ein veränderter Lern- und Bildungsbegriff soll eine Antwort auf die Krise liefern, soll aufzeigen, wie es anders sein muß.

3. Plädoyer für eine Wiederaufnahme der Bildungsreform

Die Reformansätze der 1970er Bildungsreform – einer im übrigen vornehmlich strukturellen Reform – sind auf der Strecke geblieben.

Der Zusammenhang zwischen sozialem und emotionalem Lernen, der gefordert wurde im Bildungsratsgutachten, ist immer weiter zur Ebene des Kognitiven entschieden worden. Die Fragmente und Ansätze der 1. Bildungsreform, das Liegende gebliebene, Verdachte, Vergessene, aber Unausgestandene muß ins öffentliche Bewußtsein gerückt und an diese Reformproblematik wieder angeknüpft werden.

Eine Wiederaufnahme der Bildungsreform, bzw. eine 2. Bildungsreform sollte von der Erarbeitung eines erweitert gefaßten Allgemeinbildungskonzepts getragen sein.

Ein solches Konzept sollte an dem Denkbereich, der aus den Impulsen der Aufklärung – von Lessing, Herder, Kant, Pestalozzi, Humboldt, Schleiermacher bis Hegel – erwachsen ist, anknüpfen.

Sein Grundprinzip ist in Kant's großartiger Formel vom möglichen Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit, der den Anbruch der Moderne als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe erkennen läßt, enthalten.

Dieser Denkbereich der Aufklärung ist dann von Marx gesellschaftlich transformiert und programmatisch umgestaltet worden (z.B. auch in der 'polytechn. Bildung') und später im Rahmen liberaler und demokratisch-sozialistischer Programmatik, z.B. in der Reformpädagogik (H.Lietz/ Landesschulheimerziehung, P Geheeb/Odenwaldschule, Kerschsteiners/Arbeitsschule) und im Kontext der 1. Bildungsreform (vgl. besonders die NRW-Kollegschule mit H. Blankertz, die Hiberniaschule, das Bielefelder Oberstufenkolleg, um vor allem einige Sek. II-Reformmodelle zu nennen) fortgeführt worden und teilweise auch 'bildungspraktisch' geworden.

Für die aktuelle Diskussion scheint es mir geboten, diese Denksätze wieder aufzunehmen und sie konzeptionell fortzuentwickeln.

Allerdings wissen wir seit Adorno/Horkheimer („Dialektik der Aufklärung“), daß

mit dem Aufklärungspostulat bisher nur das Programm der Aufklärung formuliert worden ist, nur die Vision des Aufbruchs aus individueller und gesellschaftlicher Sicht formuliert wurde, das eigentliche Programm aber noch nicht abgearbeitet ist.

Eine Wiederaufnahme der Bildungsreform müßte daher m.E. im Kontext einer 2. Aufklärung (vgl. W Klafki) stehen, d.h. es müßten Rahmenbedingungen, Lernvoraussetzungen geschaffen und ein Lernen ermöglicht werden, wodurch sich die Aufklärungsprogrammatische endlich bearbeiten und einlösen ließe.

Pädagogisch heißt dies: Im Kontext einer 2. Aufklärung darf Bildung nicht bei der Entfaltung der reinen Verstandestätigkeit stehen bleiben, die Reduzierung auf ein rein kognitives Lernen muß überwunden werden, gefordert dagegen ist ein auf den ganzen Menschen (Kopf, Herz und Hand) ausgerichtetes ganzheitliches Lernen.

In meinen Überlegungen zur 2. Bildungsreform kommt damit der Veränderung des Lernens ('strukturenübergreifender' curricularen Integration) die zentrale Bedeutung zu.

Auf die Ebene konkret-praktischer Schulpädagogik bezogen hieße dies, eine curriculare Reform böte der Gesamtschule die Chance einer weiteren Pädagogisierung der Sekundarstufe I und über deren Fortführung in die Oberstufe (gleichzeitig auch die Chance der strukturellen Komplementierung der Gesamtschule), die Entwicklung einer gesamtschulspezifischen Oberstufe, der GESAMTSCHULOBESTUFE.

Eine 'Reform des Lernens' scheint mir mittlerweile auch bildungspolitisch durchsetzbar zu werden und eine steigende Akzeptanz zu erlangen.

So fordern nunmehr Vertreter aus Wirtschaft und Industriesozio­logie grundsätzlich veränderte Kompetenzstrukturen für Absolventen gymnasialer Bildungsgänge.

Peter Haase⁷⁾ (Chef der Personalentwicklung/VW Wolfsburg):

„Die Pädagogen haben richtig erkannt, daß man mit der Wissens­explosion nur fertig wird, wenn sich Schüler und Studenten spezialisieren. Sie haben aber vergessen, daß man mit Spezialwissen allein nichts anfangen kann. Komplexe Probleme können sie heute nur mit anderen gemeinsam lösen. Dazu gehört auch, daß man seine Kenntnisse in größere Zusammenhänge einordnen kann ... Die jungen Leute sollen von vornherein daran gewöhnt werden, in Gruppen zu arbeiten und fächerübergreifend zu denken.

Dazu ist in der Praxis eine neue Pädagogik nötig ... Fachlich sind sie (die Abiturienten) in Ordnung, aber es hapert mit den sozialen Fähigkeiten. Das Problem ist nicht, was, sondern wie sie gelernt haben ... Niemand hat den jungen Leuten beigebracht, im Team zu arbeiten. Viele haben immer nur ich-fixiert gelernt. Das gleiche Problem haben wir mit Studenten. Die Universitätsprofessoren sind da kein gutes Vorbild ... die Bereitschaft zu interdisziplinärer Zusammenarbeit besteht kaum.“

Lehner/Widmeier⁸⁾ stellen im Auftrag einer GEW-Studie aus industriesoziologischer Sicht heraus, daß die heute noch mehrheitlich betriebene Pädagogik dem Taylorismus 'entliehen' sei und eher der Fließbandproduktion zu entsprechen scheine (vergleichend stellen sie fest: Jeder Lehrer bringt an dem vorbeiziehenden Schüler eine/bzw. seine „Fachleiste“ an), als SchülerInnen auf die gegenwärtigen oder gar zukünftigen Anforderungen hin zu qualifizieren.

4. Lernen in Zusammenhängen – die GESAMTSCHULOBESTUFE

War es zu Zeiten Humboldts⁹⁾ möglicherweise noch denkbar, durch die Vermittlung einer bestimmten Auswahl addierten Fachwissens zu einer gesellschaftlich anerkannten Bildung

zu gelangen, so ist heutzutage mit den traditionellen Lernformen und Lernprinzipien eine adäquate Trennung des Informations-Spreus vom Wissen-Weizen nicht mehr zu erzielen - erscheint mir durch permanente 'Wissensexpllosionen' der Erklärungswert 'nichtinterdisziplinärer' Wissenschaftszugriffe zunehmend infrage gestellt, muß infolgedessen – schulpädagogisch betrachtet – eine Didaktik herkömmlichen Fachlernens, gemessen an den Erfordernissen für Wissenschaft und Wirtschaft, als gesprengt angesehen werden.

Peter Schnabel stellt in der „Zeit“ folgende These vor: „Hochrechnungen lassen erwarten, daß sich die Zahl der Naturwissenschaftler etwa alle dreizehn Jahre verdoppelt. Falls dies zutrifft, dann würde in den nächsten fünfzehn Jahren genauso viel geforscht und mehr veröffentlicht als in den fast 2500 Jahren seit Demokrit und Aristoteles. Wer soll diese Springflut des Wissens noch überschauen und bewerten? ... Die Begründung, warum im steigenden Meer des Wissens paradoxerweise das Unwissen zunehme, klingt einfach: Mit der **Vermehrung des allgemeinen Wissens wachse** logischerweise das **individuelle Nichtwissen**.“¹⁰⁾

Weder die Vorstellungen allseitiger Menschenbildung und schon gar nicht der Anspruch auf Initiierung ganzheitlicher Lern- und Bildungsprozesse, ist in unserer äußerst komplex gewordenen Wirklichkeit ohne exemplarische Zugriffe zu realisieren – 'gesellschaftliche Ganzheit' ist bestenfalls in exemplarischer Form zu vermitteln.

Integriertes Lernen, bzw. ein '**Lernen in Zusammenhängen**', steht daher für mich methodisch in einer inneren Dialektik mit den Prinzipien des '**exemplarischen Lernens**', der Aufschlüsselung komplexer Zusammenhänge aus einem prägnanten Punkt heraus.

Eine gesamtschulspezifische Oberstufe muß zwar auch die Vorgaben einer gymnasialen Oberstufe erfüllen, diese geben aber nach meiner Auffassung ausreichend Raum für eine '**Veränderung des Lernens**'.

Meine Konzeption einer Gesamtschuloberstufe zielt darauf ab, gewissermaßen die 'äußere Hülle' einer gymnasialen Oberstufe, geleitet von Vorstellung einer 'integrierten Pädagogik', mit einem '**Lernen in Zusammenhängen**' auszufüllen.

Mit dem von mir favorisierten Lernbegriff wende ich mich gegen ein Bildungsverständnis, das auf die Anhäufung von 'fachportioniertem' Wissen abzielt und gegen die – meiner Meinung nach unpädagogische – Auffassung, isoliert vermitteltes Kanonwissen würde sich im Kopf des Lernenden quasi selbständig zu einer Einheit formieren; dies impliziert eine Abkehr von dem auf Einzelfächer ausgerichteten und von praktischer Erfahrung getrennten 'Fachlernen', eine **Abkehr von der reinen kognitiven Wissensvermittlung**. „Heute wissen wir, daß menschliches Lernen sich ausschließlich als praktische Tätigkeit, als ein Sich-Abarbeiten vollzieht und niemals so wie beim Mauersegler, der das Fliegen- und Mückenfangen tatsächlich vom Nest aus, rein durch Zuschauen, lernt und es tatsächlich schon kann, wenn er zum erstenmal hinausmuß. Dagegen hat noch kein Mensch das Schwimmen im Stroh gelernt (Mütter wissen, daß selbst das Saugen durch Praxis gelernt werden muß; durch ein Suchen und Kommunizieren und Ausprobieren), und so ist es zu einer zentralen Anforderung an jegliche **Erziehung** und **Bildung** geworden, daß sie sich bis in die **konkrete Praxis in konkreten Ernstsituationen** hinein zu **verlängern** habe und **dort** erst ihre **Bewährung** finde.

(Um Mißverständnissen vorzubeugen: natürlich kann man sich schon auf dem Trockenen die Atemtechnik eines Schwimmers antrainieren, natürlich kann man in Theorie- und Simulationsräumen für die Praxis lernen; es handelt sich dann aber immer um vorzeitig abbrechendes Lernen: man kann dies und jenes, hat durchaus ein gewisses „Rüstzeug“ (wie früher die Geschichtslehrer immer sagten zur Rechtfertigung der Daten, die man lernen mußte), man besitzt aber noch nicht die KOMPETENZ für die Bewältigung der stets durch

ein Plus an Komplexität gekennzeichneten, alles sozusagen noch einmal auf den Kopf stellenden konkreten ERNSTSITUATIONEN." ¹¹⁾

Die unterrichtliche Umsetzung dieses integrierten Lern- und Bildungsbegriffs macht curriculare Konzentration auf gesellschaftliche Schlüsselprobleme ¹²⁾, auf Kernfragen unserer individuellen und gesellschaftlichen Existenz erforderlich.

Die Auseinandersetzung mit exemplarischen ¹³⁾ Schlüsselproblemen sollte zur Aneignung ganzheitlicher Kompetenzstrukturen, zum Erwerb sog. gesellschaftlicher Schlüsselqualifikation führen.

Oskar Negt ¹⁴⁾ bringt als Ziele für eine 2. Bildungsreform folgende sechs Schlüsselqualifikationen in die Diskussion ein:

1. Lernen muß wesentlich auf die Herstellung von Zusammenhängen gerichtet sein (...)

Die Verarbeitungsfähigkeit von Informationen ist eine zentrale Kompetenz, die erzeugt werden muß, und zwar die Verarbeitungsfähigkeit von Informationen in Zusammenhängen.

Ich glaube, daß es für Lernprozesse notwendig ist, die eigenen Interessen auf allgemeine Zusammenhänge zu beziehen. Das heißt, daß der Mensch an dem **be-teiligt** ist, was er **lernt** ...

2. Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität lernen (...)

Die zweite Kompetenz besteht in einer Welt, in der ... die Menschen immer aus ihren Lebenszusammenhängen herausgestoßen werden. Vertreibung ist ein Element unserer Gesellschaft, Vertreibung aus gegebenen Zusammenhängen, Vertreibung aus Situationen...

Es gibt auch eine Vertreibung aus dem Erwerbssystem. Wie kann man die Arbeitslosen anders sehen? Max Weber hat einmal sinngemäß gesagt: 500 Jahre hat es gedauert, bis der Mensch gelernt hat, so etwas wie eine Berufsethik zu entwickeln, das heißt, freiwillig zu arbeiten, sogar mit Genuß zu arbeiten. Das ist ein gesellschaftlicher Skandal und eine Enteignung der Menschen von ihren Fähigkeiten.

3. Die technologische Kompetenz: Gesellschaftliche Wirkungen begreifen

Die dritte Kompetenz bezieht sich darauf, daß in der bestehenden Erwerbsstruktur und in den übrigen Zusammenhängen so etwas wie technologische Kompetenz entwickelt werden muß ... mit technologischer Kompetenz meine ich eben nicht nur die technische Qualifikation, sondern auch das Wissen um die gesellschaftlichen Wirkungen, zu begreifen, daß Technik ein gesellschaftliches Projekt ist.

4. Die ökologische Kompetenz ... (...)

Ich meine mit 'ökologischer Kompetenz' den pfleglichen Umgang mit Menschen und Dingen, das heißt, daß Menschen und Dinge auch ihre eigenen Gesetze haben. Die Kritik der Überwältigung des einen durch den anderen, die Herrschaft des Menschen über den Menschen, ist gekoppelt an die Herrschaft des Menschen über die Natur.

5. Die Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht lernen (...)

Ich plädiere für ... die Kompetenz der Wahrnehmungsfähigkeit für Recht und Unrecht, das heißt für eine Sensibilität gegenüber dem, was ungleich und was ungerrecht ist. ..., für die Wahrnehmungsfähigkeit der Rechte, also das Messen der eigenen Rechte an der Realität.

6. Der Umgang mit der Zeit ist eine Dimension gesellschaftlichen Lernens.

... die Menschen müssen gerade bei beschleunigtem technologischem Wachstum,

bei schneller Entwertung und Umwertung der Dinge, so etwas wie eine geschichtliche Kompetenz lernen, den Umgang mit Zeitstrukturen." ¹⁵⁾

Damit ist m. E. der 'pädagogische Boden' bereitet, von dem aus eine 2. Bildungsreform zu erarbeiten wäre.

Auf die konkrete Ebene der gymnasialen Oberstufe reduziert, möchte ich ergänzend herausstellen, daß ihre '**verkürzte Form** zwar viele 'Durchlässigkeiten' (vor allem in großen Oberstufen) bietet, aber m. E. **keinen** ausreichenden **Raum** ¹⁶⁾ (Das Kurssystem hat versagt ¹⁷⁾ – Kurse bzw. ein 'Kurslernen' bietet keine 'Nähe'-Möglichkeiten ¹⁸⁾) zur Identitätsbildung und zum Erlernen von **Sozialkompetenz**.

Eben dieser Aspekt (**soziales Lernen**) aber muß, neben den o.g. didaktischen und bildungstheoretischen Prämissen, in der Frage der '**Organisation des Lernens in Zusammenhängen**' entscheidende Berücksichtigung finden.

Das Konzept der **Profilbildung**, wie von der Max-Brauer-Schule (Hamburg) und der Gesamtschule Hagen-Haspe bereits betrieben und z.B. von der GEW Niedersachsen grundsätzlich angestrebt, scheint mir in diesem Sinne am ehesten schlüssig und zugleich die geeignetste Basis für den Aufbau einer gesamtschulspezifischen Oberstufe, der GESAMTSCHULOBERSTUFE zu sein.

1) Oskar Negt, 'Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz' in: Erziehung und Wissenschaft, 4/94

2) Oskar Negt, 'Lebendige Arbeit, enteignete Zeit', Ffm 1987

3) Andre Gorz, 'Kritik der ökonomischen Vernunft', Berlin 1989

4) Oskar Negt, 'Nichts ist teurer als überholte Verhältnisse

5) Oskar Negt, 'Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz' a.a.0.

6) ebenda

7) Peter Haase, in: Der Spiegel Nr. 23/1992

8) Lehner/Widmeier, 'Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft'

9) Wilhelm v. Humboldt, 'Theorie der Bildung des Menschen', Darmstadt 1960

10) Ulrich Schnabel, 'Und der Laie steht im Regen', in: Die Zeit, Nr. 41/1992 11) Hans Asbeck, in: Hans Asbeck, Burkhardt Henricke u.a.

'Für eine Erneuerung der Sekundarstufe II als Gesamtschuloberstufe, Hannover-Linden, 1990

12) W Hlafki, 'Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung,'

in: Zeitschrift für Pädagogik, August 1986, Heft 4

13) Oskar Negt, 'Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen', Ffm 1975, S. 27

14) Oskar Negt, 'Ein neuer Lernbegriff', Forum Pädagogik, 1/1990

15) ebenda

16) Hartmut v. Hentig, 'Die Schule neu denken', München 1993

17) Oskar Negt, 'Die Legitimationslast der Gesamtschule', in: Gesamtschule Lernen ohne Angst, Ffm. 1980

18) Hartmut v. Hentig, a.a.0.

Literatur

- Hans Asbeck in: Hans Asbeck, Burkhardt Hennicke u.a.: Für eine Erneuerung der Sekundarstufe II als Gesamtschuloberstufe, Hannover-Linden, 1990
- Ulrich Beck: Risikogesellschaft – Auf dem Wege in eine andere Moderne, Ffm 1986
- H. Dörlöchter/E. Stiller: Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht, in: Pädagogikunterricht, Heft 4 /Okt. 1989, S. 24 f
- Andre Gorz: Kritik der ökonomischen Vernunft, (Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft), Berlin 1989
- Peter Haase (Chef der Personalentwicklung Volkswagen Konzern Wolfsburg) in: Der Spiegel, Nr. 23/1992
- Hartmut v. Hentig: Die Schule neu denken, München 1993
- M. Horkheimer, Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, Ffm 1977
- Wilhelm v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen, Darmstadt 1960
- J. Kant: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik, 2. Werksausgabe Bd. 12, Ffm 1977
- W Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, August 1986, Heft 4
- Franz Lehner/Ulrich Widmaier: Eine Schule für eine moderne Industriegesellschaft
- Oskar Negt: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, Ffm. 1975,
- Oskar Negt: Die Legitimationslast der Gesamtschule, in: Gesamtschule Lernen ohne Angst, Ffm. 1980
- Oskar Negt: Auf der Suche nach Orientierung und Kompetenz in: Erziehung und Wissenschaft, 4/94
- Oskar Negt: Lebendige Arbeit, enteignete Zeit, Ffm. 1987
- Oskar Negt: Ein neuer Lernbegriff, Forum Pädagogik, 1/1990
- Oskar Negt: Nichts ist teurer als überholte Verhältnisse am Leben zu halten!, Frankfurter Rundschau (26.3.94)
- H. Mikelski: Für die Einheit von Erleben und Handeln, in: päd.extra und demokratische Erziehung, Oktober 1988
- Ulrich Schnabel: Und der Laie steht im Regen, in: Die Zeit, Nr. 41/1992