

1700 – 2000: 300 Jahre Gelehrten-Sozietät

LEIBNIZ INTERN



Mitteilungen der Leibniz-Sozietät Nr. 5 / 01. Januar 2001

Inhalt:

1. Stellungnahme der Leibniz-Sozietät zum Forum Bildung S.1
2. Personalia: Geburtstagsgrüße 2001 (Januar-März)
Ehrendes Gedenken:; Dimitar Angelov, Rigobert Günter
3. Bildungsbericht aus Israel : Gerhart Neuner über die Trendwende in Richtung
Naturwissenschaften und Technologie.
4. Bei anderen gelesen :
Deutsche Schüler im Mittelmaß
Aus: TU intern (Dezember 2000, Seite 7)
Experte: Niedrige Strahlendosen gesundheitlich unbedenklich
dpa-Meldung vom 14.09.00 von Gerald Mackenthun
Berliner Akademiegeschichte guillotiniert
Günter Herold in: Junge Welt vom 16./17. Dezember 2000

1. Stellungnahme der Leibniz-Sozietät zum Forum Bildung

(erarbeitet von Bodo Friedrich, Dieter Kirchhöfer, Gerhart Neuner und Christa Uhlig)
Entwurf. Stand vom 14. Dezember 2000

Der Entwurf wurde am 14.12.2000 im Vorstand der Leibniz-Sozietät beraten und als Grundlage für die Diskussion in beiden Klassen der Sozietät bestätigt. Um ihn den Mitgliedern zugänglich zu machen, wird er an dieser Stelle veröffentlicht. Vorschläge und Hinweise sind an Gerhart Neuner (Email GerhNn@aol.com) zu richten.

Für ausführlichere Stellungnahmen und Hinweise kann die Internet-Diskussion der Leibniz-Sozietät zum Forum Bildung genutzt werden. Der überarbeitete Text der Stellungnahme soll dem Vorstand bis 15.02.2001 vorgelegt werden.

Vorgesehen ist, die Stellungnahme den beiden Vorsitzenden des Forums Bildung Frau Bundesministerin Edelgard Bulmahn und Herrn Staatsminister Hans Zehetmair sowie dem Bundespräsidenten Johannes Rau zu übergeben.

Die Internet-Diskussion der Sozietät zu Bildungsfragen wird weitergeführt. Außerdem soll geprüft werden, inwiefern sich die Sozietät in geeigneter Weise an der beginnenden Diskussion zum Bildungskanon beteiligen, eventuell durch Stellungnahmen zu vorliegenden Lehrplänenwürfen.

Die Leibniz-Sozietät ist eine Gelehrtenengesellschaft in der Tradition der von Gottfried Wilhelm Leibniz im Jahre 1700 in Berlin begründeten Sozietät der Wissenschaften. Ihr gehören derzeit gut zweihundert gewählte Mitglieder aus der ganzen Bundesrepublik und aus anderen europäischen Ländern an. Sie ist in zwei Klassen, einer naturwissenschaftlich-technisch-medizinischen und einer geistes- und sozialwissenschaftlichen, organisiert. Verpflichtet der Wissenschaftsentwicklung und der Aufklärung, sieht sie in Bildung eine unverzichtbare Voraussetzung für die freie Entfaltung der Persönlichkeit und, untrennbar damit verknüpft, eine bedeutsame Ressource wirtschaftlicher Effektivität und politischer Partizipation. Auf einer Plenartagung befasste sich die Leibniz-Sozietät mit dem Thema „Allgemeinbildung unzeitgemäß?“. Zum Jahreshundert des Kindes widmete sie sich auf einem Kolloquium

Bildungsfragen und Entwicklungsbedingungen von Kindern an der Wende vom 20. zum 21. Säkulum. Auf dieser Grundlage erscheint in Kürze im *trafo* Verlag Berlin eine der Abhandlungen der Sozietät. Mit Interesse verfolgten Mitglieder die Aktivitäten des Forums Bildung und die relevanten Internet-Diskussionen. Sie beteiligen sich daran mit eigenen Beiträgen (unter <http://www2.hu-berlin.de/leibniz-sozietaet/aktuell.htm>, bisher Beiträge von Prof. Dr. Hans-Heinz Emons, Prof. Dr. Dietrich Hoffmann, Prof. Dr. Herbert Hörz, Prof. Dr. Hubert Ivo, Prof. Dr. Dieter Kirchhöfer, Prof. Dr. Wolfgang Kirsch, Prof. Dr. Lothar Kolditz, Prof. Dr. Joachim Lompscher, Prof. Dr. Gerhart Neuner, Prof. Dr. Samuel Mitja Rapoport. Die Diskussion wird fortgesetzt).

Die nachfolgende Stellungnahme enthält weitere Überlegungen zur Diskussion des Forums Bildung und zur bevorstehenden Bildungsreform.

Aufklärung und Bildung

Bildung steht in Deutschland in einer großen Tradition, repräsentiert durch hervorragende Geistesgrößen, deren Namen weltbekannt sind. Eine Bildungsreform an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert muss sich dieser Tradition bewusst bleiben und zugleich als Faktor einer neuen Aufklärung in die bevorstehende Zukunft weisen. Das 21. Jahrhundert braucht wissenschaftliche Wahrheitssuche zur Gestaltung einer humanen Zukunft, um Beiträge zur Erhaltung der menschlichen Gattung und ihrer natürlichen Existenzbedingungen sowie zur Erhöhung der Lebensqualität aller Menschen, nicht nur der Privilegierten, leisten zu können. Bildung, die derartige Ziele zu verfolgen beansprucht, darf sich nicht an kurzlebigen Schwankungen des Marktgeschehens orientieren. Sie ist vielmehr als unverzichtbares Moment einer neuen Aufklärung zu begreifen, zu bewerten und zu gestalten. Als solche hat sie unter anderem einen Beitrag zu erbringen, um die in Deutschland nach wie vor bestehende Kluft zwischen der naturwissenschaftlich-technischen und der geisteswissenschaftlich-ästhetischen Kultur schließen zu können. Voraussetzung hierfür ist die komplexe Vermittlung von Wissen über die humane Gestaltung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts sowie eine Verständigung über die gegenwärtig weltweit sich vollziehenden Wandlungsprozesse. Wesentlich bedingt durch eine Informationsrevolution und andere neue wissenschaftlich-technische Möglichkeiten, wie der genetic engineering, stehen anspruchsvolle Herausforderungen auf der Tagesordnung, die die Verantwortung der Wissenschaft ebenso betreffen wie eine neue Qualität von Bildung. Beiden fällt bei der Vermittlung eines Grundverständnisses über die heutige Weltsituation an die heranwachsenden Generationen gewissermaßen die Aufgabe eines Dolmetschers zu.

Die Mitglieder der Leibniz-Sozietät sind darüber beunruhigt, dass derzeit in der Gesellschaft und im Bildungswesen der Bundesrepublik, einem der großen Industrieländer im Zentrum Europas, die naturwissenschaftlich-technische Kultur im Alltag und in Schule und Hochschule nicht den ihr gebührenden Platz einnimmt. Ignoranz gegenüber Wissenschaft und Technik oder gar Wissenschaftsfeindlichkeit erschweren unvermeidliche Transformationsprozesse. Fehlendes oder tendenziös interpretiertes Wissen ist eine der Ursachen für Manipulierbarkeit, irrationale Ängste sowie Massenpsychosen. Nach wie vor wächst in der Bundesrepublik der Einfluss von Bewegungen, die auf Aberglauben, auf Empfänglichkeit für Esoterik, für Transzendentes, für Okkultismus, für Astrologie und Wunderheilverfahren setzen. Hier gegenzuwirken ist nicht allein Sache der Schule, aber diese trägt für derartige Fehlentwicklungen ein gehöriges Maß an Mitverantwortung. Nach wie vor ist hierzulande die überfällige Synthese von Humanismus und Realismus eine weithin ungelöste Aufgabe. Naturwissenschaften, Technik und Wirtschaft sind im Bildungskanon, im schulischen Umfeld und im Bereich der Jugendkultur unterrepräsentiert. Die dem Neuhumanismus entstammende klassische Bildungstradition sowie die Dominanz des Geisteswissenschaftlich-Ästhetischen in den klassischen Gymnasien hatte bereits am Ausklang des 19. Jahrhunderts zu streitbaren Auseinandersetzungen geführt. Trotz der seitdem vollzogenen Veränderungen scheint die in der Bundesrepublik der fünfziger Jahre bei der Reform der gymnasialen Oberstufe tonangebende geisteswissenschaftliche Denkhaltung,

derzufolge die modernen Naturwissenschaften polemisch mit dem Positivismus identifiziert werden und mithin als weniger bildungsrelevant gelten, immer noch nachzuwirken. Für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis ist mithin eine stärkere Gewichtung mathematisch-naturwissenschaftlicher Bildung ebenso unverzichtbar wie ein entsprechender Anteil von technischer und ökonomischer Bildung in der Schule. Andere Industrieländer haben in dieser Hinsicht längst Konsequenzen gezogen. Die Resultate von TIMSS-Vergleichen, neuerdings durch wissenschaftliche Analysen bekräftigt, die überdurchschnittlichen Abbrecherquoten an Universitäten und Hochschulen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich und der Zwang, Computerspezialisten aus Entwicklungsländern holen zu müssen, sollten als alarmierendes Signal gewertet werden. Die geplante Bildungsreform bietet Gelegenheit, diese Schiefelage korrigieren, ohne hierbei, in der üblichen Neigung zum anderen Extrem, das anerkannt hohe Niveau geisteswissenschaftlich-sprachlicher Bildung zu beeinträchtigen.

Überhaupt sollte die überfällige Bildungsreform ein hektisches Experimentieren im großen Maßstab vermeiden. Das flüchtige Hin und Her, die in der Bildungspolitik der Bundesrepublik sprichwörtlich gewordenen Wendetänze haben in den vergangenen dreißig Jahren mehr geschadet als genutzt und überdies zu wechselseitigen Blockierungen von A- und B-Ländern auf der Grundlage einer vordergründigen Politisierung pädagogischer Sachverhalte und wenig ausgereifter Theorien und Konzepte geführt. Bildung ist dem Wesen nach Anliegen der demokratischen Öffentlichkeit insgesamt. Das Bildungswesen bedarf der Fundierung durch die Wissenschaft, namentlich die Erziehungswissenschaft. Der seinerzeitige Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen war großzügig aus pädagogisch interessierten Vertretern des gesellschaftlichen Lebens zusammengesetzt, und innerhalb des Deutschen Bildungsrates, der in den sechziger Jahren Bildungsreformen vorbereitete, standen sich Bildungskommission und Regierungskommission unabhängig in einer offenen Diskussion gegenüber. Die derzeitige Zusammensetzung des Forums Bildung lässt in dieser Hinsicht bisher kaum eine Fortsetzung der auch in der alten Bundesrepublik relevanten Traditionen erkennen. Die Leibniz-Sozietät begrüßt gleichwohl, dass das Forum Bildung über Ländergrenzen hinweg den gesellschaftlichen Konsens über Bildungsreformen, die in das anbrechende Jahrhundert weisen, zu vermitteln sucht.

Gründlicher als bisher sollten Entwicklungen in anderen Ländern Europas und in der Welt verfolgt und analysiert werden. Seit Mitte der achtziger Jahre sind in nahezu allen Industrieländern Bildungsreformen im Gange oder geplant, die, so sie vorurteilsfrei geprüft werden, manche Anregungen für bevorstehende Entscheidungen vermitteln können. Das gilt auch für Erfahrungen der DDR-Schule. In der Hektik der Wendezeit folgten Transformation zumeist altbundesdeutschen Mustern, die mit der jetzigen Bildungsreform vielfach zur Disposition stehen. Man muss die DDR-Schule nicht idealisieren – sie hatte genügend andere Defizite –, aber für einen hohen Bildungsanspruch in Naturwissenschaften, Technik (Polytechnik) und Informatik verfügte sie über Lösungsansätze, die der sorgfältigen Analyse und nicht der überhasteten Liquidierung bedurft hätten. Das gilt desweiteren für die enge Verbindung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die größere Vielfalt und Flexibilität der Wege zu Abitur und Studium, hohe Leistungsansprüche der Schule, untrennbar verknüpft mit der Förderung aller Schüler, differenzierte Wege für die Bildung von Spitzenbegabungen, Breiten- und Spitzenförderung im Kinder- und Jugendsport. Auch der Kindergarten, die Grundschule und die Sekundarstufe I verfügen, so Erfahrungen des

verflossenen anderen deutschen Staates und anderer Länder vorurteilsfrei ausgewertet werden, noch über beträchtliche Reserven für eine kind- und jugendgemäße und zugleich rationale pädagogische Gestaltung. Derzeitige Diskussionen um ein Abitur nach zwölf Jahren erwecken den Eindruck, es handle sich hierbei lediglich um ein Studentafel-Rechenexempel in der gymnasialen Oberstufe. Mitnichten. Zehn Jahre nach der Vereinigung sollte es möglich sein, Erfahrungen, die innerhalb eines partiell andersartigen, jedoch der deutschen Bildungstradition zugehörigen Systems, gesammelt wurden, ohne Voreingenommenheiten zur Kenntnis zu nehmen.

Allgemeinbildung als Basisbildung

Allgemeinbildung, verstanden als Basisbildung, erlebt seit den letzten Jahrzehnten des vergangenen Jahrhunderts weltweit eine Renaissance. Nahezu vergessen sind die Zeiten, da in der alten Bundesrepublik der traditionelle Bildungsbegriff samt einem grundlegenden Bildungskanon als verzichtbares Relikt der Vergangenheit apostrophiert werden konnte. Überall, wo man derartigen kurzlebigen Modetheorien, wie beispielsweise der „Entkanonisierung“, gefolgt ist und Streichungen im Kerncurriculum vorgenommen hatte, müssen heute gravierende Mängel in der Beherrschung grundlegender Kulturtechniken, bei der mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Muttersprache in Wort und Schrift, der Fremdsprachen, in Mathematik, in Geschichte, in den ästhetisch-künstlerischen Disziplinen, im Sportunterricht registriert werden. Eine fundierte Allgemeinbildung ist für Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden ebenso wie für weitere Bildungswege unverzichtbar. Heute umfasst das Kerncurriculum in den meisten Ländern Muttersprache und Literatur, Fremdsprachen, möglichst frühzeitig beginnend, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie, künstlerisch-ästhetische Disziplinen, Sport sowie verschiedene Formen politischer und religiöser Bildung. Dies sind die unverzichtbaren Bestandteile elementarer kultureller Literalität, innerhalb der heutzutage neben den erwähnten Fächern Technik, Informatik und Wirtschaft, der sichere Umgang mit mathematischen Symbolen und Modellen sowie Grundkenntnisse der Informatik und die Beherrschung des Computers stärker akzentuiert werden. Der erforderliche Aufwand für die Einführung eines Fachbereichs Technik, Informatik und Wirtschaft und die Schaffung entsprechender materiell-technischer, bildungstheoretischer und personeller Voraussetzungen sollte allerdings nicht unterschätzt werden. Es ist erfreulich, dass die Wirtschaft Unterstützung anbietet, aber mit einigen Führungen in Betrieben wird das nicht getan sein. So begrüßenswert es ist, dass den Schulen Computer resp. Laptops zur Verfügung gestellt sowie Internetzugänge ermöglicht werden sollen, die erforderlichen bildungstheoretischen und didaktischen Voraussetzungen müssen weithin erst noch geschaffen werden. Manche derzeitigen Aktivitäten gehen über planloses Surfen und Computerspiele kaum hinaus.

Der sinnvolle Umgang mit dem Internet kann eine solide Basisbildung nicht ersetzen, sondern hat sie zur Voraussetzung. Mängel bei deren Beherrschung multiplizieren oder potenzieren sich im weiteren Verlauf von Unterricht und Bildung. Die Beherrschung eines Kerncurriculums ist die Voraussetzung für die Befähigung zum selbstorganisierten Lernen auf den weiteren Bildungsstufen und im Leben. Da in der Schule Zeit und Raum begrenzt sind, kann Neues nicht einfach auf das Bestehende aufgepfropft werden. Vielmehr ist eine grundlegende Durchforstung aller Curricula erforderlich. Die Leibniz-Sozietät hält gründliche Diskussionen und wissenschaftliche

Analysen für eine Fortschreibung und Neufassung des Bildungsinhalts für die Schlüsselfrage einer Bildungsreform, und sie ist bereit, sich daran zu beteiligen. Eine derartige Diskussion ist vordringlicher als manche Debatten um Didaktik und Methodik, die sich seit Jahren im Kreise drehen. Basisbildung, so verstanden, hat aufschließende Funktionen für den weiteren Bildungsgang insgesamt und für die Meisterung des Alltags. Je stabiler deren Beherrschung ist, desto größer wird der Spielraum für zunehmende Differenzierung der Bildung nach oben hin, für ergänzende, stärker differenzierte und neue Lebensbereiche erschließende Bildung, u. a. im fakultativen und wahlweise obligatorischen Unterricht, oder für die Förderung individueller Begabungen. Differenzierte Förderung im Unterricht und im schulischen Umfeld bedarf der Finanzierung, die nicht allein den Eltern überlassen bleiben kann, wenn nicht die Schere zwischen Arm und Reich weiter geöffnet werden soll.

Ein in den letzten Jahren stärker ins Spiel gebrachter Akzent von Bildung, darunter von Basisbildung, bezieht sich auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen. Dieser wichtige bildungstheoretische Ansatz wurde von der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung konzipiert, die zu dem Schluss gekommen war, angesichts der beschleunigten Dynamik von Wissenschaft, Technik und Markt ließen sich Lernen und Studium nicht mehr auf einen Kanon des Wissens orientieren. Für ein modernes Verständnis von Allgemeinbildung als Basisbildung ist dies ein wichtiger Akzent, der freilich unter Beachtung der jeweiligen Bildungsstufe angewendet werden sollte. Derzeit wird er, wie bei neuen Akzentuierungen des Öfteren zu beobachten, schlagwortartig aufgegriffen und überakzentuiert, und dies bereits für untere und mittlere Stufen. Wissenschaftler haben 654 Qualifikationen und Kompetenzen ausgezählt, die an die Stelle fachlichen Lernens und Studierens treten sollen. Lehrpläne und Curricula, die nach diesem theoretischen Ansatz konstruiert werden, verfallen der Neigung, an die Stelle konkret fassbarer Bildungsinhalte allgemein formulierte, unverbindliche Zielangaben oder Zielerörterungen zu setzen. So interpretiert, handelt es sich um eine neue Variante von „Entkanonisierung“, von deren Folgen die Rede war. Lernen ohne konkrete Inhalte, so lehrt die Erfahrung, trägt nicht, namentlich nicht im Kontext von Basisbildung, und ihr Resultat ist vielfach nicht, wie erwartet, das Lernen des Lernens, sondern die Vernachlässigung solider Bildung. Auch für Hochschulbildung wird derzeit gefordert, vom Fachlernen zu fachübergreifenden Kompetenzzernen voranzuschreiten, das Methodenkompetenz und soziale Kompetenz einschließt. Der entscheidende, zukunftsweisende Akzent des Schlüsselproblem-Ansatzes sollte so weiterentwickelt werden, dass er Horizonte eines selbständigen, lebenslangen Lernens eröffnet, für die Allgemeinbildung stabile Fundamente legen kann und muss.

Gleichheit der Bildungschancen - wichtigste Voraussetzung für ein modernes, demokratisches Gemeinwesen.

Chancengleichheit als Grundsatz staatlicher Bildungspolitik und moderner, demokratischer Bildungssysteme zählt zu den wichtigsten zivilisatorischen Errungenschaften des 20. Jahrhunderts. Chancengleichheit im klassischen emanzipatorischen Sinn meint ein Bildungssystem, das allen Menschen einer Gesellschaft unabhängig von Herkunft, Geschlecht, sozialer Situation, materiellen Verhältnissen und unabhängig von wirtschaftlichen Interessen das Recht auf eine anspruchsvolle, moderne allgemeine Bildung garantiert, die Möglichkeiten zur optimalen Entfaltung und Entwicklung

der Persönlichkeit bietet, gleichberechtigte und verantwortungsbewusste Partizipation an den gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen fördert und eine souveräne individuelle Lebensgestaltung ermöglicht.

Das Bildungswesen in Deutschland hat wesentlichen Anteil an der Herausbildung mündiger Bürgerinnen und Bürger. Es arbeitet insgesamt auf einem international anerkannten hohen Niveau. Dennoch sind gravierende Bildungsungerechtigkeiten nicht zu übersehen. Betroffen werden hiervon besonders Jugendliche mit ungünstigen sozialen, materiellen und kulturellen Ressourcen, ausländische Jugendliche, Heranwachsende mit Behinderungen und noch immer Mädchen und Frauen. Vier Millionen funktionale Analphabeten, überproportionale Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen und ihr hoher Anteil unter arbeitslosen Jugendlichen ohne Berufsausbildung sowie ihre proportional geringere Präsenz in Gymnasien verweisen auf bedenkliche strukturelle Bildungsdefizite. Benachteiligungen in der Bildungsentwicklung zeigen sich auch in der sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft. Der gleichberechtigte, von Einkommen und Bildungstradition der Eltern unabhängige Zugang zur Hochschulbildung ist längst nicht realisiert. Und trotz guter Ausbildung der Mädchen und Frauen bleiben Machtbereiche der Gesellschaft vorwiegend männlich besetzt. Die Leibniz-Sozietät unterstützt deshalb alle Bemühungen, den humanistischen und zivilisatorischen Grundwert gleicher Bildungschancen und die Sicherung einer hohen allgemeinen Bildung für alle Mitglieder der Gesellschaft gegen neoliberalistische Tendenzen zu verteidigen. Chancengleichheit verliert ihren humanistischen Sinn und verkommt zur neoliberalen Rhetorik, wenn sie auf formale Gleichheit der Zugangschancen zu den Bildungsinstitutionen reduziert wird. Ebenso wenig kann die Verwertbarkeit der Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt als alleiniges Maß für Chancengleichheit gelten. Prognosen von Arbeitsverknappung und Arbeitsverteilungskonkurrenz dürfen nicht zur Verwehrung demokratischer und humanistischer Bildungswerte und zur Vernachlässigung von Teilen der Bevölkerung im Bildungssystem führen. Als Erfolgskriterium für bildungsreformerische Entscheidungen und Maßnahmen muss die zivilisatorische und humanistische Qualität von sozialer Gerechtigkeit und ihre Konkretisierung im kulturvollen, solidarischen und selbstbestimmten Zusammenleben der Menschen in einem pluralen Gemeinwesen Geltung behalten. Markteffizienz und ökonomische Verwertungskriterien, häufig Argumente in der sogenannten Standort-Deutschland-Debatte, dürfen weder zum Primat noch zum Endzweck einer Bildungsreform avancieren.

Bildungsgerechtigkeit ist ohne Überwindung des noch immer bestehenden Bildungsdualismus in der Bundesrepublik und ohne eine stärkere strukturelle Vereinheitlichung des Bildungswesens letztendlich nicht möglich. Die in Deutschland dominierende frühzeitige strukturelle Bildungsdifferenzierung entspricht weder europäischen Bildungsstandards noch den Erfahrungen und Erkenntnissen im internationalen progressiven Bildungsdenken. Eine grundlegende Strukturreform des Bildungswesens bleibt deshalb eine vorrangige Aufgabe. Gleichermäßen bedarf es materieller und geistiger Investitionen in ein breit angelegtes öffentlich organisiertes und gestütztes, leistungsorientiertes, differenziertes und elastisches System von Bildungsförderung in Schule und Ausbildung, das den Ausgleich unterschiedlicher sozialer und individueller Lernvoraussetzungen ermöglicht, individuellen Fähigkeiten und Begabungen Entfaltungsraum gibt und zur Kompensation von Bildungsdefiziten beiträgt. Das

Bekenntnis zur Leistungsorientierung der Schule schließt die Förderung aller Kinder und Jugendlichen ebenso ein wie eine subjektorientierte, angstfreie und kreative Lernatmosphäre. Fördern und fordern gilt für alle Bildungsstufen, und sie muss möglichst früh einsetzen. Besondere pädagogische Bedeutung kommt hierbei der Vor- und Grundschule sowie den Übergängen in die nachfolgenden Schulstufen zu. Negative Bildungskarrieren mit ihren lebenslangen Folgen haben häufig bereits hier ihren Ursprung. Der Bildungskongress im Juli 2000 hat mit Recht gefordert, Pädagogik und Methodik des Kindergartens bedürfen größerer Aufmerksamkeit und weiterentwickelter Konzeptionen. Traditionell hatte in der alten Bundesrepublik der Kindergarten hauptsächlich Betreuungsfunktionen. Wenn jedoch die Zahl der Kindertageseinrichtungen größer wird, kommen zur Betreuung Aufgaben von Bildung und Erziehung hinzu, auf die die Erzieherinnen vorbereitet werden müssen. Das in der Bundesrepublik dominierende Modell der Grundschulpädagogik hat vielfach zur Folge, dass sich das Erlernen der Kulturtechniken, für weitere Bildung unverzichtbar, übermäßig lange hinzieht. So wird Schulzeit vertan, die in den mittleren und oberen Klassen effektiver eingesetzt werden könnte. Die bewährte Tradition der Kindorientierung des Anfangsunterrichts muss deshalb keineswegs aufgegeben werden. Bezahlbare und vor allem professionelle Betreuungsangebote in Kindergärten, kleinere, überschaubare Klassenfrequenzen in der Grundschule und generell Lernen in kleineren Gruppen sind notwendige und auf lange Sicht kostengünstige Voraussetzungen, um allen Heranwachsenden gleiche Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Sie erlauben Pädagoginnen und Pädagogen, individualisierte und differenzierte Förder- und Stützarbeit zu initiieren und Lernräume zu organisieren, in denen niemand zurückgelassen wird und keine individuelle Stärke, keine Begabung versiegt. In diesem Zusammenhang bleibt auch die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung eine permanente Aufgabe. Ungeachtet der Notwendigkeit, die Sensibilität für geschlechterspezifische Probleme im Bildungsallday zu erhöhen, bietet das koedukative Bildungssystem - als eine wesentliche Emanzipationsleistung des 20. Jahrhunderts - die besten Voraussetzungen, um den ungleichen Partizipationschancen von Frauen und Männern in der Gesellschaft, die weniger eine Folge koedukativer Bildung als vielmehr unverändert wirkender patriarchalischer Gesellschaftsstrukturen sind, entgegenzuwirken.

Chancengleichheit darf nicht auf die Zeit schulischer Bildung reduziert werden, sondern ist als permanente gesellschaftliche Bildungsaufgabe und als ethisches Grundprinzip in allen Bildungsbereichen zu verstehen. Zu ihrer Realisierung gehören deshalb Angebote zur nachholenden Kompensation von strukturellen Benachteiligungen im Bildungssystem ebenso wie von Defiziten in individuellen Bildungsbiographien (z.B. nachholende Bildungsabschlüsse, Sprachunterricht für ausländische Kinder, Hilfen für Analphabeten u.a.).

In der Dialektik von Gleichheit und Differenz, als Vielfalt in der Einheit, eröffnet Bildung nicht nur wesentliche Entwicklungspotentiale für ein insgesamt effizientes und an Individualitäten reiches Bildungssystem. Bildung in einem solchen Verständnis ist gleichermassen Voraussetzungen für Bildungsgerechtigkeit auf einem hohen humanistischen Niveau. Dieser Anspruch kann von den Trägern des Bildungssystems allein nicht realisiert werden. Notwendig ist eine wirkungsvollere Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die wachsende gesellschaftliche und individuelle Relevanz aufklärender Bildung. Notwendig sind zugleich deutliche finanzielle Ressorterrhöhungen für Bildung sowie ressortübergreifende Bildungsinvestitionen. Notwendig ist

schließlich die Befreiung des Bildungsdenkens in Deutschland aus seinem nationalen Traditionalismus und nicht zuletzt die Wahrnehmung globaler Verantwortung für Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit in der Welt.

Notwendigkeit und Qualität einer neuen Lern- und Lehrkultur

Die Vermittlung der Qualifikationsgrundlagen für lebenslanges Lernen gehört zu den wichtigsten Aufgaben von Schule. Die richtige und notwendige, im Wesen aber auf Qualifikation, auf den Markt, nicht auf Bildung orientierte Forderung nach lebenslangem Lernen darf nicht zur Entwertung des auf Bildung bezogenen schulischen Lernens führen. Auch heute noch werden in vielen Schulen von Lernenden und Lehrenden hohe Leistungen erbracht. Doch diese Lernkultur verfällt. Gegenwärtig werden nicht nur die Ziele und Inhalte zur Disposition gestellt. Auch die Methoden des Lernens und Lehrens gelten als nicht mehr zeitgemäß. Es findet eine radikale Abkopplung von der Tradition statt. Die Weiterentwicklung von Zielen, von Inhalten und auch von Methoden ist natürlich unausweichlich. Die gegenwärtige Entwicklung jedoch erscheint als Bruch. Das notwendige Neue wird nicht mit dem ebenso notwendigen Tradierten, die Zukunft nicht mit der Geschichte verbunden. Zudem wird über die Methoden des Lernens und Lehrens nicht selten auf einem laienhaften Niveau geurteilt. Bildungspolitik und Schule reagieren auf Veränderungen in der Ökonomie, im sozialen Zusammenleben und im kulturellen Leben hektisch, die pädagogische Theorie verkündet ihre Hilflosigkeit als Pluralität. Die Forderung nach einer "neuen Lernkultur" wird kurzschlüssig und eindimensional aus neuen Bildungszielen und -inhalten abgeleitet. Um sie als überlegen behaupten zu können, muss die tradierte Lernkultur diffamiert, muss 'traditionell' zu einem pejorativen Begriff werden. Mit 'traditionellem' Lernen werden Lernen und auf Lernen orientierte Lehrprozesse generell diskreditiert. Die Pädagogik liefert anstelle einer seit Jahrzehnten ausstehenden kohärenten Theorie schulischen Lernens ständig neue, opulente Methodenlisten und trägt mit pädagogischen Modebegriffen zur Verwirrung und Orientierungslosigkeit bei. Bei den Lernenden wird ein genereller Zerfall der Lernbereitschaft diagnostiziert. Unter der Losung, die Lernenden von autoritären Methoden der Lernschule zu befreien und ihrer Kreativität Raum zu geben, wird eine Anpassung der institutionalisierten Lern- und Lehrprozesse an 'Erlebnisgesellschaft' und 'Spaßkultur' gefordert.

Die Mitglieder der Leibniz-Sozietät verfolgen diese Diskussion mit Besorgnis. Sie schlagen vor, um der Komplexität der Prozesse besser Rechnung zu tragen und um von kurzschlüssigen Lösungsangeboten abzukommen, einige offensichtliche Zusammenhänge sorgfältiger zu beachten. Entgegen den interessengeleiteten Prognosen einer Deregulierung, Deinstitutionalisierung und Privatisierung des Lernens und Lehrens wird auf der Notwendigkeit staatlich und öffentlich zu gewährleistender Rahmenbedingungen bestanden. Dazu gehört auch die Bewahrung von Elementen der traditionellen und institutionalisierten Lernkultur. Sie werden als Grundlagen- und Unterstützungsleistungen für weiteres Lernen benötigt, bieten die Anschluss- und Übergangsstellen für individualisiertes Lernen an und gewährleisten eine vergleichbare Zertifizierung. Schulische Lernprozesse werden in ihrer Mehrheit aber Abbrüchler von Bildungsprozessen bleiben müssen, die anders gar nicht oder nicht in der zur Verfügung stehenden Zeit vollzogen werden können. Die Methoden des Lernens und Lehrens müssen diesen Prozess der Verkürzung unter Beachtung der persönlichkeitsbildenden Ziele gewährleisten können. Es ist

zwar trivial, dass Ziele, Inhalte und Methoden des Lernens und Lehrens sich gegenseitig bedingen, dass die Qualität von Bildung einerseits entscheidend von der Qualität der Prozesse des Bildungserwerbs, von den Methoden des Lernens und Lehrens, abhängt, andererseits Bildungsanforderungen, ob 'alte' oder 'neue', immer auch ihre methodischen Konsequenzen haben, obwohl dieser Zusammenhang nicht eindeutig ist. Methoden sind gegenüber den Zielen und Inhalten relativ autonom, sie werden nicht automatisch mit neuen Zielen und Inhalten gegenstandslos. Deshalb müssen tradierte Methoden auf ihre Leistungsfähigkeit in Bezug auf neue Ziele und Inhalte überprüft werden. Lern- und Lehrmethoden dürfen und können nicht nur aus neuen Zielen und neuen Inhalten abgeleitet werden. Die meisten Bildungsinhalte von Grundlagenbildung werden trotz der überfälligen Kanondebatten 'alte' Bildungsinhalte bleiben. Bei der Forderung nach neuen Methoden muss deshalb auch überprüft werden, ob mit den geforderten neuen Methoden die alten Bildungsinhalte in einer den Zielen entsprechenden Weise angeeignet werden können oder ob für die tradierten Ziele und Inhalte die tradierten oder adaptierten Methoden zweckmäßiger sind. Insoweit es sich bei diesen Bedingungen um die Medien und Mittel des Lernens und Lehrens handelt, sind sie variabel und den Methoden gegenüber relativ indifferent. Sie ergeben sich auch aus den jeweiligen technischen Voraussetzungen des Bildungserwerbs. In dieser Hinsicht kann die oben erwähnte Einführung und Nutzung elektronischer Medien in der Schule auf die Methoden revolutionierend wirken.

Für die Methoden des Lernens und Lehrens wesentlicher als alle bisher angeführten Bedingungen ist die Qualität der psychischen Prozesse des Lernens, die sich bei den Lernenden vollziehen, ist die Qualität ihrer Wahrnehmungs-, Denk- und Gedächtnisprozesse, sind ihre aktualgenetischen und ontogenetischen Voraussetzungen und Möglichkeiten, sind ihre individuellen Differenzen und Potenzen. Deren Berücksichtigung ist bei jeder Entwicklung neuer Lern- und Lehrmethoden unerlässlich. Ihre Nutzung ist nicht freigestellt. Allerdings bietet die Berücksichtigung von psychologischen Erkenntnissen der Entwicklung von Lern- und Lehrmethoden nicht nur 'neue' Möglichkeiten, obgleich auch das der Fall sein kann, sie setzt ihr auch Grenzen, denn sie verweist auf biotische und psychische Konstanzen, die keinen pädagogischen Moden unterliegen. Die Möglichkeit der Nutzung von Methoden des Lernens und Lehrens hängt schließlich auch von politischen Rahmenbedingungen ab. Die Entwicklung von Methoden, die ein höheres Maß an Autonomie der Lernenden voraussetzen und bewirken wollen, kann als Utopie jederzeit erfolgen, ihre Praktizierung setzt jedoch gesellschaftliche Verhältnisse voraus, die Menschen nicht fremdbestimmen.

Die Mitglieder der Leibniz-Sozietät legen Wert darauf, dass die 'neue' Lernkultur eine durch neue Notwendigkeiten und Möglichkeiten begründete, durch neue Methoden bereicherte, traditionelle Elemente des Lernens und Lehrens aufhebende, staatlich organisierte Bildungskultur sein muss. Ohne Wissen ist Bildung nicht zu haben. Insofern wird für Lernen als der dominierenden Tätigkeit der Aneignung von Wissen plädiert. Dieses Lernen kann lustvoll sein, wird aber immer Anstrengung einschließen müssen. In Bezug auf die pädagogischen Ziele sollte allerdings die Verwechslung von Wissen mit Bildung überwunden werden. Die tradierte Orientierung der Methodenkonzepte allein an der Wissensvermittlung und an der Fertigkeitentwicklung vernachlässigt nicht nur die Ausbildung von sozialen Fähigkeiten, von ethischen und ästhetischen Wertungskompetenzen, sondern auch von kognitiven Fähigkeiten, insbesondere den Erwerb von Methoden und Lernstrategien. Insofern die umfassende

Persönlichkeitsentwicklung und der mündige Bürger das zentrale Ziel schulischer Bildung bleibt, müssen die Methoden des Lernens und Lehrens sowohl den unterschiedlichen Aneignungsweisen, individuellen Profilen als auch den Erfordernissen tätigkeitsorientierten, zunehmend selbstbestimmten Lernens Rechnung tragen, insgesamt zu mehr Selbständigkeit und Verantwortung, zu einem höheren Maß an Subjektivität führen.

Neue Lernkultur ist ohne Veränderung der Lehrformen nicht denkbar. Dazu gibt es sowohl in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis wie in der Unterrichtstheorie bemerkenswerte Ansätze. Wenn sich die Lehrformen auch ändern, mehr Eigenaktivität der Lernenden ermöglichen und erfordern, bleibt doch Lehren ein asymmetrischer Prozess. Der Widerspruch, zur Selbständigkeit anzuleiten, kann nicht durch Ignorieren und antiautoritäre laissez-fair-Modelle aufgelöst, er muss ausgehalten und im Sinne eines zunehmend eigenständigen Lernens aufgehoben werden. Qualitativ können neue Lehrformen als neue, kulturvollere Formen der Unterrichtskommunikation beschrieben werden. Notwendig ist ein quantitativ höherer Anteil der Lernenden, und zwar aller Lernenden, an der sprachlichen Kommunikation im Unterricht. Hierbei muss das methodisch organisierte, auf die Reproduktion von Wissensbruchstücken reduzierte sprachliche Stammeln überwunden werden zugunsten zusammenhängenden sprachlichen Darstellens, das die kognitiven Zusammenhänge wie auch emotionale Befindlichkeiten überhaupt erst sprachlich zu formen erlaubt. Die Lernenden müssen am unterrichtlichen Kommunikationsprozess in seiner Gesamtheit beteiligt werden, von der Lernzielbildung bis zur Reflexion des im Lernen Erreichten, nicht nur an den Phasen des Aufgabenlösens und der Kontrolle.

Lehrer und Lehrerbildung als Schlüssel zur Bildungsreform

Die Qualität der Schule wird vor allem von den Lehrerinnen und Lehrern geprägt. Ihre Qualifikation, Motivation und Arbeitssituation entscheiden letztlich über die Erfolge einer Bildungsreform. Eine Bildungsreform von "oben" und "außen", das zeigen die Erfahrungen der deutschen Bildungsgeschichte ebenso wie die jüngste Rechtschreibreform, muss in ihren Effekten begrenzt bleiben, wenn sie über den Köpfen der unmittelbar Beteiligten und Betroffenen, der Lehrerinnen und Lehrer, der Eltern und Schülerinnen und Schüler, geschieht. Die Leibniz-Sozietät begrüßt das Anliegen des Forum Bildung, Bildungsfragen in einem breiten Diskurs zu thematisieren und als einen Reformprozess von unten zu initiieren, in dem die professionelle Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer maßgeblich gefragt ist. Wie frei aber sind Lehrerinnen und Lehrer wirklich, eingefahrene Denktraditionen in Frage zu stellen, unkonventionelle Wege zu gehen, Kreativität zu entfalten und in ihrem professionellen Handeln allein ihrer pädagogischen Verantwortung zu folgen?

Wie kaum ein anderer vergleichbarer Beruf ist der des Lehrers administrativen und bürokratischen Zwängen ausgesetzt und durch den beamtenrechtlichen Status in seiner Handlungs- und (Denk)freiheit beengt. Eine Bildungsreform muss, soll sie den schleichenden Qualitätsverlust der Schule, des Unterrichts und der Erziehung erfolgreich aufhalten, eine Reform des Lehrerinnen- und Lehrerberufs einschließen. Es ist höchste Zeit, die modernen Anforderungen an Bildung und Bildungsvermittlung abzukoppeln von einem im 19. Jahrhundert manifestierten Beamtentum, Lehrerinnen und Lehrern mehr Mobilität, Flexibilität und professionelle Eigenverantwortung einzuräumen und die Aufgaben von Schule in der Differenz zu anderen sozialen Institutionen

präzise zu bestimmen. Das Tempo gesellschaftlichen Wandels und funktionaler Wissensverwertung, Wertewandel und Rückgang familiärer Erziehung wirken sich auf die pädagogische Arbeit der Schule in besonderer Weise aus und weisen ihr zugleich eine höhere Verantwortung zu. Lehrerinnen und Lehrer können die sozialen Probleme der Gesellschaft, mit denen sie tagtäglich konfrontiert sind, nicht lösen. Aber sie müssen für die Bewältigung dieser Situation ebenso gerüstet sein wie für modernen Fachunterricht und pädagogische Professionalität. Entlastung des Lehrerberufs von Bürokratie, administrativem Druck und allen möglichen sonstigen Zuschreibungen zugunsten fachwissenschaftlicher und pädagogischer Fortbildung, größerer Zeitbudgets für die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern sowie für die Kooperation mit den Eltern, eine stärkere gesellschaftliche Öffnung der Schule, eine sinnvolle altersmäßige Struktur der Lehrerschaft durch regelmäßige Neueinstellungen von Absolventinnen und Absolventen, Reduzierung der Klassenfrequenzen und Abbau von Unterrichtsausfall sind notwendige Voraussetzungen für eine Bildungsreform.

Besonders die in der heranwachsenden Generation am stärksten wirkende Medialisierung der Gesellschaft ändert das Tätigkeitsprofil von Lehrerinnen und Lehrern nachhaltig. Neben den schulischen Lernformen werden informelle Lernprozesse für die Heranwachsenden an Bedeutung gewinnen, auf die die Schule pädagogisch begleitend und fachlich strukturierend reagieren muss. Angesichts der Beliebigkeit, Zufälligkeit und Unübersichtlichkeit der Informationsströme und des Informationskonsums muss Schule für die jungen Menschen noch stärker zu einem verlässlichen Ort für Orientierung werden. Damit aber sind gänzlich neuartige Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer gestellt, die in ihren möglichen Dimensionen (z.B. Dominanzverlust des schulzentrierten Lernens, Umgang mit informellen Lernformen, Übergang vom Unterweisen und Vermitteln zum Moderieren, Organisieren und Strukturieren, Lernen in der Weltgesellschaft) weder in der Fortbildung noch in der Lehrerbildung gegenwärtig ernsthaft berücksichtigt werden. Drängend ist deshalb eine Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Deutschland, die der Vernachlässigung der pädagogischen Praxis in der wissenschaftlichen Ausbildung entgegenwirkt, Praktika-Anteile im Studium erhöht und wissenschaftlich aufwertet, eine stärker strukturierte Aneignung der Fachwissenschaften, der Pädagogik sowie sozialer und diagnostischer Kompetenzen ermöglicht und hierzu Lehrangebote modernisiert. Die überholte Zweiphasigkeit der Lehrerbildung sollte aufgehoben werden, so dass stringenter Studienverläufe zur Regel werden. Erprobte Modelle zur Modernisierung der Lehrerbildung (insbesondere das Oldenburger Modell, z.T. das Potsdamer Modell) liegen seit Jahren vor. Nicht zuletzt gab die Vereinigung der beiden deutschen Staaten seinerzeit zu der Hoffnung Anlass, eine Lehrerbildungsreform könnte die Erfahrungen der einphasigen Ausbildung aus beiden Bildungssystemen zusammenführen und konstruktiv realisieren. Derartige Projekte scheiterten am Willen der politischen Entscheidungsträger. Um so wichtiger ist ihre Reaktivierung, fachkompetente Prüfung und Weiterentwicklung ohne Bevormundung durch wissenschaftsfremde Politikinteressen.

Strukturelle Veränderungen der Erwachsenenbildung

Mit den demographischen Entwicklungen, der Neuorganisation des Arbeitsmarktes, dem Innovationsdruck einer sich international organisierenden Wirtschaft und einer umfassenden Medialisierung in der Gesellschaft verändern

sich auch die Bedingungen des Erwachsenenlernens. Nach der allgemeinbildenden Schule und dem Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen werden die Individuen einen lebenslangen und kontinuierlichen Lernprozess vollziehen müssen, der alle ihre Lebensbereiche erfassen und immer wieder neue Anforderungen, aber auch Entfaltungsmöglichkeiten des Lernen hervorbringen wird. Die sich verändernde Lernkultur ist auf den Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen orientiert, die ein lebensbegleitendes selbstorganisiertes Lernen ermöglichen und erfordern. Gegenwärtig erkennbare Tendenzen deuten darauf hin, dass sich bisher segmentierte und institutionalisierte Zeiten, Mittel, Orte des Lernens entgrenzen, die Formen des Lernens vielfältiger und flexibler werden und sich Routinen, Wertorientierungen und Normen des Lernens herausbilden, die eine neue Lernkultur konstituieren könnten. In einer solchen Perspektive sollte Erwachsenenlernen nicht als von außen auferlegt, als Zumutung und „lebenslänglicher Zwang“ dargestellt, sondern als Möglichkeit zu Entfaltung eigener Individualität und zur Wahrnehmung eigener Interessen begriffen werden.

Die vorhandenen regionalen, ethnischen und sozialen Unterschiede lassen die individuellen Voraussetzungen für die geforderte Selbstorganisation jedoch höchst unterschiedlich ausfallen und tragen die Gefahr in sich, dass eine neue Lernkultur auch soziale Differenzierungen und Segmentierungen verstärkt. Ein solcher prinzipiell offener Prozess enthält für das Individuum Chancen und Risiken. Insofern ist die Öffentlichkeit aufgefordert, entsprechende Rahmenbedingungen eines selbstorganisierten Lernens zu gewährleisten. Das Individuum bedarf, um sein Lernen selbstorganisiert zu gestalten, einer entsprechenden schulischen Grundbildung, lernförderlicher regionaler und nationaler Strukturen und Institutionen und bei Bedarf auch individueller Förderung. Die Forderung nach Selbstbestimmung und Eigenverantwortung heißt nicht, das Individuum sich selbst zu überlassen und das Risiko des Scheiterns von Bildungsanstrengungen allein tragen zu lassen. Insofern betonen die Mitglieder der Leibniz-Sozietät in der Diskussion zu einer neuen Lernkultur mit dem Prinzip der Eigenverantwortung auch das Prinzip der Solidarität zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft. Die neue Lernkultur wird durch eine Vielfalt der Lerninhalte und Lernsituationen charakterisiert sein und auch eine entsprechende Pluralität der Lehr- und Lernformen verlangen, deren wesentliche Merkmale Problemorientiertheit, Partnerschaftlichkeit und Reflexivität sein werden. Dabei wird formelles, institutionell organisiertes Lernen nach wie vor als Grundlagen- und Unterstützungsleistung wirksam werden und Anschluss, Schnitt- und Übergangsstellen zum informellen Lernen anbieten müssen. Zugleich wird sich der Anteil des nichtinstitutionellen informellen Lernens als Teil des selbstorganisierten Lernens verstärken und neue Formen der Anerkennung, Zertifizierung und Förderung erfordern.

Der steigende Problemlösungsanteil in vielen Arbeitsprozessen, die rasche Veränderung der Arbeitsgegenstände und –mittel und die Flexibilisierung der Kommunikationsbeziehungen in den Unternehmen fordern ein ständiges situations- und problembezogenes Lernen heraus. Linear und hierarchisch angelegte Denk-, Verhaltens- und Lernmuster der Anpassung werden durch eigenständige, partizipative und selbstgesteuerte Handlungs- und Lernorientierungen erweitert werden. Vor der betrieblichen Bildung steht die Aufgabe, ein integriertes System informellen und formellen Lernens zu schaffen, das eine kontinuierliche Entwicklung der Handlungskompetenz der Mitarbeiter ermöglicht. Die Lernkultur eines Unternehmens wird so zu einem Kernbestandteil der Unternehmenskultur

und der unternehmensbezogenen Kommunikationskultur werden müssen. Die Mitglieder der Leibniz-Sozietät sprechen sich nachdrücklich dafür aus, die Bildungspotentiale der Wirtschaft im Interesse der Mitarbeiter zu entwickeln und diesen die Möglichkeit zu geben, an der Ausarbeitung, Verwirklichung und Wandlung von Bildungsstrategien von Unternehmen mitzuwirken. Die Gestaltung betrieblichen Lernens, in dem jeder Mitarbeiter Lernender und Lehrender ist, könnte sich als eine wichtige Sphäre der Mitbestimmung der Arbeitnehmer erweisen und einer ausschließlichen Instrumentalisierung der betrieblichen Bildung entgegenwirken. Besonderer Aufmerksamkeit bedarf die Qualifikationsschere zwischen höherer und niedriger Qualifikation und dort wiederum überproportional bei Frauen und Ausländern, von der im Hinblick auf Schule bereits die Rede war, die sich verstärkend auf Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligung auswirkt.

Die Eröffnung neuer Tätigkeits- und Lernfelder, deren gesellschaftliche Anerkennung und Förderung gewinnen für den Kompetenzerhalt und die Kompetenzentwicklung Arbeitsloser und Jugendlicher eine besondere Bedeutung. Die Lernorte der Kompetenzerneuerung sind dabei differenziert und verlangen ihre Vernetzung, das Management und die Moderation zwischen ihnen. Vielfältige Anzeichen in der Entwicklung von Bildungseinrichtungen für Erwachsene verweisen darauf, dass sich diese zunehmend von Bildungsanbietern zu Dienstleistern entwickeln, die nachfrageorientiert Lerninhalte anbieten und Selbstbildung der Individuen fördern. Traditionelle Bildungsangebote werden durch Lernberatung, Coaching der Lernenden oder Supervision der Lehrenden zu ergänzen sein. In Zukunft werden sich Bildungseinrichtungen in Unternehmens- und Organisationsnetzwerke einbringen, mit Unternehmens-, Organisations- und Regionalentwicklern in fluiden Strukturen kooperieren und eigene Qualifikationsprofile herausbilden müssen. Es werden sich ausdifferenzierte polyzentrische Strukturen von Bildungsanbietern entwickeln, die weit über das bisherige System der Volkshochschulen, Bildungswerke und akademischen Weiterbildungseinrichtungen hinausgehen, zugleich werden strukturschwache Regionen nicht einmal einfachste Bildungsstrukturen entwickeln können. Die regionale Strukturentwicklung von Bildungseinrichtungen bedarf deshalb, ähnlich wie in Frankreich, Skandinavien oder dem Vereinigten Königreich, staatlicher Förderung und Steuerung. Diese und eine erweiterte Autonomie und Eigenverantwortung auch für die einzelne Bildungseinrichtung sind durchaus vereinbar, wobei Autonomie sich nicht auf finanzielle Belange oder eine Wettbewerbsorientierung zwischen den Einrichtungen beschränken, sondern auch Möglichkeiten zur Selbstbestimmung der inhaltlichen und personellen Gestaltung einschließen sollte. Langfristig werden Bildungsinstitutionen regelmäßig öffentlichen Evaluierungen unterworfen werden müssen, um international vergleichbare Qualitätsstandards und wechselseitige Zugangssicherung zu ermöglichen.

Herausbildung neuer Lernkulturen bleibt eine individuelle und gesellschaftliche Gestaltungsaufgabe vieler Akteure und wird damit auch zum Aktionsfeld unterschiedlicher Interessengruppen. Die Öffnung, Differenzierung und Wettbewerbsorientierung der Erwachsenenbildung in einer veränderten Lernkultur fordert jedoch eine Neu- und Umverteilung zwischen staatlicher, öffentlicher und privater, institutioneller und individueller Verantwortung. Die staatliche Verantwortung erstreckt sich vor allem auf die Sicherung der Rahmenbedingungen, die einerseits leistungsorientierte innovative Anstrengungen fördern, andererseits eine verstärkte soziale Selektivität verhindern

bzw. kompensieren sollten. Die Leibniz-Sozietät betont deshalb, dass staatliche Bildungspolitik nach wie vor die institutionelle Verlässlichkeit zu sichern, das Recht des Individuums als natürlicher Rechtsperson auf Bildung zu gewährleisten und für alle den Zugang zu Bildungsmaßnahmen und -angeboten zu sichern hat. Darüber hinaus sollte sich der Staat auch engagieren, Kompensationsprogramme, z.B. für Ausländer, zu initiieren oder neue Lernformen durch Investitionen zu unterstützen. Zugleich öffnen sich weitere Felder individueller Verantwortung, z.B. in bezug auf die individuelle Verfügbarkeit von finanziellen Fonds zur Bildung, der steuerlichen Begünstigung von Bildungssparen und -kreditierung oder der arbeitsrechtlichen Sicherung von Bildungszeiten. Der als Übergang zur Selbstorganisation der Bildung beschriebene Prozess der Individualisierung schließt nicht mit Notwendigkeit die Privatisierung der Bildungsbereiche ein. Die Tatsache, dass Bildungseinrichtungen, -aufwendungen und -strategien der Ökonomisierung unterworfen werden, bedeutet noch nicht, Bildung dem freien Spiel der Marktkräfte zu unterwerfen. Individualisierung von Bildung als sozialisatorische Ökonomisierung und Privatisierung als ökonomischer Prozess des Übergangs zur Warenförmigkeit und die Verwandlung von Bildung aus einem Besitz- in einen bürgerlichen Eigentumstitel (Status) sollten unterschieden werden. Vor allem im Bereich der allgemeinbildenden Schulen, der Berufs- und Universitätsausbildung sollte die Privatisierung beschränkt werden.

Neben das Lernen in und für Erwerbsarbeit tritt mehr und mehr das Lernen im sozialen Umfeld. Vereine,

Bürgerinitiativen, Gesellschaften, Zirkel bieten eine Vielfalt von Betätigungs- und Partizipationsmöglichkeiten, die zugleich Lernfelder darstellen könnten. Die Grenzen zwischen beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung werden fließender und der Transfer von Kompetenzen zwischen den Tätigkeitsfeldern drängender werden. Die gegenwärtige Anerkennung und Förderung von Freiwilligenarbeit, von Tätigkeiten im Nonprofitsektor (3.Sektor), von Familien- und Bürgerarbeit entsprechen in keiner Weise den Erfordernissen und Möglichkeiten. Wenn sich diese Gesellschaft als eine Bildungs- und Informationsgesellschaft verstehen will, wird sie auch dem Lernen im sozialen Umfeld eine stärkere Beachtung schenken müssen. Zu den dringlichen Aufgaben gehört es deshalb, neue Anerkennungs-, Zertifizierungs- und Bewertungsverfahren für unterschiedliche Formen des Lernens anzubieten, wie das z.B. Frankreich mit Kompetenzdossiers und -Portfolios demonstriert. Der öffentliche Raum von Bildung und Bildungskontrolle wird gegenwärtig unterschätzt oder von vornherein bestimmten Interessengruppen zugerechnet. Sponsoring muss noch nicht eine Interessendominanz bewirken, wenn die Öffentlichkeit die Kontrolle behält. Ein sich selbst organisierender Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen oder selbstgesteuerte Effektivitätsprüfungen sind auch für staatlich verantwortete Bildungseinrichtungen denkbar. Stiftungen als öffentlich kontrollierte Träger von Bildungseinrichtungen können ein hohes Maß an Partizipation sichern, und regionale Bildungsverbände verfügen über Möglichkeiten, interessante Mischformen staatlicher, öffentlicher und privater Verantwortung hervorbringen.

2. Personalia

Geburtstage unserer Mitglieder im 1. Quartal 2001

65 Jahre alt werden

Jevgeni M. Dianov am 31.01., Helmut Steiner am 07.02., Dietrich Spänkuch am 17.02., Jan Pirożynski am 07.03. und Wolfgang F. Haug am 23.03.

Den 70. Geburtstag begehen:

Werner Neumann am 21.03. und , Gunnar Winkler am 21.03.

75 Jahre alt werden:

Hermann Klenner am 05.01., Joachim Richter am 03.02. und Wolfgang Böhme am 11.03.

Wolfgang Schirmer wird am 03.03. 81 Jahre alt

Otto Rosenkranz wird am 03.02. 90 Jahre

Die Sozietät gratuliert allen Genannten zu ihrem Ehrentag

Ehrendes Gedenken:

Zum Tod von Dimităr Angelov

Mit dem Tod von Dimităr Simeonov Angelov hat nicht nur Bulgarien einen bedeutenden Vertreter der historischen Wissenschaften, sondern auch die deutsche Byzantinistik und Mediävistik einen in bewährter Zusammenarbeit geschätzten Freund und Kollegen verloren. Am 2. Februar 1917 in Sofia als Sohn des in Deutschland ausgebildeten bedeutenden Juristen Simeon Angelov Angelov geboren, studierte er an der Universität in Sofia Geschichte und wandte sich in der weiteren Ausbildung von 1941 bis 1945 an der Universität München der byzantinischen Geschichte zu. Nach der im gleichen Jahr erfolgten Promotion war er ab 1946 als Dozent und ab 1949 als Professor für byzantinische Geschichte an

der Universität Sofia tätig. Dort wurde er auch 1961 bis 1965 und 1968 bis 1970 als Dekan der philosophisch-historischen Fakultät gewählt. Im Jahre 1971 erfolgte seine Ernennung zum Direktor des Archäologischen Instituts und des Archäologischen Museums der Bulgarischen Akademie der Wissenschaften und 1974 die Aufnahme in die Akademie als korrespondierendes Mitglied.

Die Liste seiner Veröffentlichungen beginnt im Jahre 1942 mit einer Untersuchung über den Einfluß fremdländischer Häresien auf das Bogomilentum. Das Thema hat Dimităr Angelov nicht mehr losgelassen, die religiös-soziale Bewegung der Bogomilen zählte zu den zentralen Interessengebieten seiner wissenschaftlichen Tätigkeit, wie die 1947 erschienene Untersuchung „Das Bogomilentum in Bulgarien, Herkunft, Wesen und Verbreitung“ oder die zwischen 1948 und 1950 entstandenen Arbeiten „Der Bogomilismus auf dem Gebiete des byzantinischen Reiches“ und „Die apokryphe Literatur als Widerspiegelung der feudalen Wirklichkeit und der Weltanschauung der ausgebeuteten Klasse im mittelalterlichen Bulgarien“ zeigen. Mit diesen Forschungen werden ihm wichtige Erkenntnisse zur Sozial- und Geistesgeschichte des Mittelalters verdankt.

Weiterer Bestandteil seiner mediävistischen Arbeiten war die byzantinische Geschichte mit den gegenseitigen Beziehungen und Einflüssen zwischen Byzanz und Bulgarien. Hier sind vor allem seine 1948 bis 67 erschienene „Geschichte von Byzanz“ und die 1955 erschienene „Geschichte des bulgarischen Staates und Rechts“ zu nennen. Den Beziehungen zu Deutschland ist er auch mit einer Reihe deutschsprachiger Publikationen treu geblieben. So hat Angelov zu dem in Berlin herausgegebenen Band „Antike und Mittelalter in Bulgarien“ neben einer kurzen Zusammenfassung der Geschichte der bulgarischen Gebiete und des bulgarischen Staates bis zur Türkenherrschaft eine

Darstellung der Entwicklung und der Leistungen der Byzantinistik in Bulgarien beigeuert.

Die wissenschaftlichen Bemühungen von Dimităr Angelov, die nicht zuletzt der internationalen Zusammenarbeit gewidmet waren, haben über Bulgarien hinaus sichtbare Anerkennung gefunden« So wurde er 1961 als

Stellvertretender Vorsitzender des Organisationskomitees der Internationalen Assoziation für Byzantinistik in Athen und im gleichen Jahr zum Präsidenten des Nationalen Komitees für Byzantinistik in Bulgarien gewählt«

Friedbert Ficker

Rigobert Günther zum Gedenken

Am 2. April 2000 ist der Althistoriker Rigobert Günther nach langer, schwerer Krankheit kurz vor der Vollendung seines 72. Lebensjahres gestorben*.

Rigobert Günther wurde am 18. Mai 1928 in Magdeburg in einer Arbeiterfamilie geboren. Er konnte 1944 die Prüfung der Mittleren Reife ablegen. Danach wurde er zum Reichsarbeitsdienst und zur Wehrmacht eingezogen. Beim Kampf um die Seelower Höhen im Mai 1945 geriet er in sowjetische Kriegsgefangenschaft, aus der er bereits im August entlassen wurde. Er beendete seine kaufmännische Lehre und arbeitete bis 1948 als Buchhalter.

In den Jahren 1948/49 besuchte er die Vorstudienanstalt, Vorläufer der Arbeiter-und-Bauern-Fakultät in Halle an der Saale. Nach dem Abitur belegte er an der hallischen Universität in den Jahren 1949-1953 die Fächer Geschichte, Ur- und Frühgeschichte und Latein. Sein wichtigster Lehrer war der Latinist und Althistoriker Franz Altheim (1898-1976). Den Kontakt mit ihm hat Günther auch nach Altheims Weggang nach Westberlin (WS 1949/50) gehalten. Nach *Ständekampf im ältesten Rom* (1957) und seine von Uttschenko, Trencseny-Waldapfel und Altheim begutachtete Habilschrift *Der politisch-ideologische Kampf in der römischen Religion in den letzten zwei Jahrhunderten v. u. Z* (1962), die 1964 in der althistorischen Zeitschrift *Klio* (Bd. 42) als fast hundert Seiten langer Artikel erschien. Er durfte sich dabei der Unterstützung von Akademiemitglied Charlotte Welsjopf erfreuen.

Rigobert Günthers Ziel war es, den Marxismus in der althistorischen Forschung und Lehre durchzusetzen. Immer wieder hat er sich zu Grundfragen der marxistischen Geschichtswissenschaft geäußert, beginnend mit dem von ihm zusammen mit Hans-Joachim Diesner und Gerhard Schrot betreuten Tagungsband der Deutschen Historiker-Gesellschaft *Die sozialökonomischen Verhältnisse im Alten Orient und im klassischen Altertum* (1961) bis hin zu einem Akademie-Vortrag *Klassen, Stände und Schichten in der antiken Gesellschaftsordnung* von 1989. Je umfassender und tiefgründiger er sich mit den Quellen beschäftigte, um so differenzierter betrachtete er die Thesen über den historischen Prozeß und seine Triebkräfte, von denen er ausgegangen war, gab sie aber im Grundsatz nicht auf.

Wesentlich war für ihn die Rezeption der sowjetischen althistorischen Literatur. Die Verbindung zu den sowjetischen Fachkollegen hat er auch später gehalten. So schrieb er zusammen mit Aleksandr R. Korsunskij das Buch *Germanen erobern Rom. Der Untergang des weströmischen Reiches und die Entstehung der germanischen Königreiche bis zur Mitte des 6. Jahrhunderts* (Berlin 1986), das bereits 1984 in russischer Sprache im Verlag der Moskauer Universität unter dem Titel *Upadok i gibel' Zapadnoj Rimskoj imperii i vozniknovenie germanskich korolestv (do serediny VI v.)* erschien.

Eng hat Rigobert Günther mit dem Zentralinstitut für Alte Geschichte und Archäologie der Akademie der Wissenschaften der DDR zusammengearbeitet. Gemeinsam mit Helga Köpstein verantwortete er den Band *Die Römer an Rhein und Donau. Zur politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung in den römischen Provinzen an Rhein, Mosel und oberer Donau im 3. und 4. Jahrhundert*

Promotion und Habilitation wurde Günther 1963 zum Dozenten, 1965 zum Professor mit Lehrauftrag und 1968 zum ordentlichen Professor für Alte Geschichte an der Universität Leipzig berufen. 1992 wurde er entlassen. Seit 1984 war er Mitglied der Sächsischen Akademie der Wissenschaften.

Rigobert Günther war fraglos der wichtigste und einflußreichste Althistoriker Hochschulwesens der DDR. Rund 200 Arbeiten hat er veröffentlicht. Schon früh und wesentlich durch seinen akademischen Lehrer Franz Altheim fand er die Arbeitsschwerpunkte, die bis zu seinem Lebensende im Mittelpunkt seiner Forschungen standen: die Religionsgeschichte und die Geschichte der Spätantike und damit die des frühen Christentums. Zunächst hatte Günther für kurze Zeit am Band I der Marx/Engels Werkausgabe mitgewirkt. Dann ging er nach Leipzig, wo er eine Promotions- und danach eine Habilitationsaspirantur erhielt. Daraus erwachsen seine Dissertation *Sklaverei, Wirtschaft und*

(Veröffentlichungen des ZIAGA. 3) Berlin 1975, der in der DDR bis 1985 drei Auflagen und daneben zwei Lizenzausgaben beim Verlag Böhlau in der BRD erlebte. Für die von I. Sellnow betreute *Weltgeschichte bis zur Herausbildung des Feudalismus* (1975) und für den Rom-Band der von unserem Mitglied Reimar Müller getragenen *Kulturgeschichte der Antike* (Berlin 1978) verfaßte er wesentliche Beiträge. Gemeinsam mit Reimar Müller schrieb er für den Verlag Edition Leipzig den Band *Sozialutopien der Antike* (1987), von dem 1988 eine BRD-Lizenzausgabe im Verlag Kohlhammer erschien und in dessen Kontext sein Akademie-Vortrag *Die sozialutopische Komponente im frühen Christentum bis zur Mitte des 2. Jahrhunderts* (1987) gehört. Einen Beitrag über *Das Verhältnis von Kaisertum und Kirche im West- und Oströmischen Reich während des 5./6. Jahrhunderts* verfaßte er für den gemeinsam von J. Hemmann, R. Müller und H. Köpstein herausgegebenen Band *Griechenland - Byzanz - Europa* (1985).

Weite Verbreitung fand Rigobert Günthers gemeinsam mit Horst Dieter verfaßtes Hochschullehrbuch *Römische Geschichte bis 476*, das erstmals 1979 herauskam und 1990 seine dritte Auflage erlebte. Für die Schule schrieb er das Geschichtslehrbuch der sechsten Klasse, das mindestens elf Auflagen erlebt hat, und zuletzt (1998) die „methodische Handreichung zur Gestaltung des Ethikunterrichts“ *Die Entstehung des Christentums*. Überhaupt hat sich Günther stets bemüht, über den Kreis der Fachgenossen hinaus zu wirken. So schrieb er *Der Aufstand des Spartacus. Die großen sozialen Bewegungen der Sklaven und Freien am Ende der römischen Republik* (1979; sechste Auflage 1989), *Vom Untergang Westroms zum Reich der Merowinger. Zur Entstehung des Feudalismus in Europa* (1984, 3. Aufl. 1987). Nach 1989 erschienen noch für ein breites Publikum *Römische Kaiserinnen. Zwischen Liebe, Macht und Religion* (1995) und *Hosianna dem Sohn Davids. Kurze Geschichte des frühen Christentums*. (1998).

Im In- und Ausland - der Sowjetunion, den ost- und südosteuropäischen Ländern, in der BRD, in Italien, Frankreich, Japan - hatte Rigobert Günther viele Kollegen, die ihn hoch schätzten, mit ihm zusammenarbeiteten, ihn zur Mitarbeit an Festschriften, zu Beiträgen auf Kongressen, zu Gastvorlesungen

einladen. Gut besucht und mit hervorragenden Fachleuten aus aller Welt besetzt waren die sechs internationalen Symposien zur Geschichte der Spätantike in Leipzig, die er seit 1976 durchführte. Mit vielen Fachkollegen war er persönlich befreundet. Zu diesen guten Beziehungen trug sein freundliches Wesen bei, eine gleichbleibende Heiterkeit, die ihm auch über die Mißlichkeiten der Wendezeit hinweghalf.

Eine kollegiale Haltung wahrte er auch gegenüber den Jüngeren. Erfolgreich hat er als Hochschullehrer gewirkt. Bis zuletzt fühlten sich viele seiner Schüler zu ihm hingezogen und pflegten den Kontakt mit ihm. Viele von ihnen haben bei ihm ihre Doktordissertationen geschrieben, mehrere sich habilitiert. Besonders hervorgehoben sei, daß er für die Universität Leipzig einen Sonderstudienplan Alte Geschichte durchsetzte, um einen qualifizierten wissenschaftlichen Nachwuchs heranzubilden. Gemeinsam mit dem Münchener Althistoriker Christian Meier hat er noch vor der Wende einen Studentenaustausch zwischen Leipzig und München geplant, der dann infolge der Öffnung der Mauer im Jahre 1989 nicht mehr realisiert zu werden brauchte.

Für sein Fach und andere sogenannte kleine Fächer hat er aktiv in verschiedenen Funktionen gewirkt - als

Wissenschaftsbereichsleiter, Sektionsdirektor, Vorsitzender der Wissenschaftlichen Beirats für Altertumswissenschaften beim Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der DDR und als stellvertretender Vorsitzender des Zentralen Rates für Archäologie und Alte Geschichte (beides seit 1982). Wer mit ihm zusammengearbeitet hat, wird dem fleißigen, zuverlässigen, unpräzisen Kollegen ein freundliches Andenken bewahren.

Wolfgang Kirsch

* Für die Mitteilung der Lebensdaten Rigobert Günthers danke ich seinem langjährigen Kollegen Prof. Dr. Gottfried Härtel, Leipzig. - Zur Einordnung des Schaffens des Verstorbenen in die Gesamtentwicklung der DDR und ihrer Geschichtswissenschaft sowie speziell der Alten Geschichte vergleiche man die Marburger Dissertation (1990) von Matthias Willing: *Althistorische Forschung in der DDR. Eine wissenschaftsgeschichtliche Studie zur Entwicklung der Disziplin Alte Geschichte vom Ende des Zweiten Weltkrieges bis zur Gegenwart (1945-1989)*. (Historische Forschungen Bd. 45) Berlin 1991, die um ausgewogene Würdigung bemüht ist.

3. Bericht : Trendwende in Richtung Naturwissenschaften und Technologie. Ein Blick hinter die Kulissen der Schulen Israels. Gerhart Neuner

Von einer Bildungsreise nach Israel, die das Erziehungswesen einschloß, zurückgekehrt, war man hierzulande sogleich mit neueren Debatten über die wenig erfreulichen, nunmehr durch wissenschaftliche Analysen der von TIMSS III bekräftigten mittelmäßigen Leistungen deutscher Schüler konfrontiert. Israel, ein beeindruckendes, in vielem anrührendes, mit immensen Widersprüchen behaftetes Land hat nicht weniger Schulsorgen als Deutschland, eher mehr. Eine inhomogene Bevölkerung, langjährig dort lebende jüdische Siedler und Einwanderer aus ganz verschiedenen Regionen, Menschen mit unterschiedlichen Traditionen und Prägungen, säkularisierte und tiefgläubige Juden, bis hin zu den Ultra-Orthodoxen, die sich ganz der Thora und religiösen Riten hingeben. Demzufolge verschiedene Gruppen von Schulen, staatliche, staatlich-religiöse sowie solche der Ultra-Orthodoxen, außerdem Schulen der dort lebenden Araber, die sich diskriminiert fühlen und die bei den letzten Unruhen auf die Straße gingen. Das heutige Israel ist nichtsdestoweniger ein Hightechland mit imponierenden wissenschaftlich-technischen Leistungen. Die traditionelle Kibbuzgesellschaft, die zionistische, partiell sozialistische Siedlertraditionen hochhält, sieht sich mit der Erosion kollektivistischer Werte konfrontiert; denn der Neoliberalismus hält auch Israel fest im Griff, und er unterminiert im Schulwesen die offiziell groß geschriebenen Traditionen von Chancengleichheit. Zudem verursacht die politische Konfliktsituation im Nahen Osten, von welcher Seite auch immer zu verantworten, immense Unkosten. Sie waren eine der Ursachen für einschneidende Kürzungen der Klassenwochenstunden in den neunziger Jahren, die in den Grundschulen 13-17 Prozent, in der Sekundarstufe I 22-24 und in der Sekundarstufe II 7 (Gymnasialzweig) bzw. 12 (Technologischer Zweig) betroffen haben. Wie reagiert das Schulwesen Israels auf diese Herausforderungen?

Unübersehbar sind im modernen Israel tiefgreifenden mentale Wandlungen. Das traditionelle Leitbild des jüdischen Pioniers, für den die solidarische Gemeinschaft Lebensbasis ist, wird zunehmend ersetzt durch das Muster des autonomen Menschen, der sich als Individuum in Arbeit, Politik und Freizeit selbst verwirklicht. Hieraus resultiert die aktuelle

Krise der Kibbuzim, von der uns einer ihrer Pioniere sagte, sie entsprächen nicht mehr der Anthropologie des modernen Menschen. Für die Kinder und Jugendlichen bis 18 und die Erwachsenen ab 60 seien sie immer noch ein Paradies, die Jahrgänge dazwischen aber müssten mit 13 Prozent ihres Verdienstes auskommen, damit sie die Lasten für die anderen finanzieren können. Die Kibbuzpädagogik mit ihren reformpädagogisch inspirierenden Auffassungen von der lernenden Kindergemeinschaft und von integriertem, überfachlichen Unterricht gerät mit anspruchsvollem Fachlernen und Leistungsansprüchen zunehmend in Konflikt. Die offiziell proklamierte differenzierte Einheitsschule wird durch Verschärfung der Prüfungen und andere Selektionsmechanismen, darunter solche, die von entsprechend betuchten Eltern finanziert werden, gehörig unterminiert. Die Schullehrpläne akzentuieren Offenheit gegenüber moderner Wissenschaft und Philosophie, nicht nur in den Staatsschulen, die von gut sechzig Prozent der Schüler besucht werden, sondern auch in den 17 bis 19 Prozent staatlich-religiösen Schulen. Die vom Erziehungsministerium festgelegten Stundentafeln sehen einen im wesentlichen einheitlichen Fächerkanon vor, der jedoch, in den staatlich-religiösen Grundschulen für die Behandlung des Judentums im Vergleich zu staatlichen die doppelte Zeit vorsieht. In der Sekundarstufe I sind die entsprechenden Relationen 4 zu 12 und im Gymnasium etwa 8 zu 6 (Bibelkunde) und 14 zu 3 (mündliche Überlieferung). Hinzu kommen weitere Anforderungen, die sich aus jüdischen Glaubenstraditionen ergeben, ganz zu schweigen von der Sonderstellung der Schulen der Ultraorthodoxen, in denen die Kinder, die dort ein warmes Mittagessen erhalten, bis gegen Abend Talmud Thora und Bibel studieren und, auf eingeschränktem Niveau, in weltlichen Fächern wie Mathematik, Grammatik, Geschichte und Geographie unterrichtet werden.

Das Bildungswesen des modernen Israel mit dem historisch bedingten hohen Anteil an religiöser und geisteswissenschaftlicher Erziehung hat eine deutliche Trendwende hin zu Naturwissenschaften, Technologie und Computerwissenschaften vollzogen. An dem Hartz College of Engineering an der Universität Jerusalem formulierte Zalman Shalev, hoher Funktionär der

international tätigen und in Israel stark vertretenen ORT-Schulen (übrigens 1880 im russischen St. Petersburg begründet), er bestreite nicht, die Beschäftigung mit großer Literatur könne vielleicht bessere Menschen hervorbringen, aber wenn diese in Mathematik, Physik, Chemie, Technologie, Computerkunde ins Hintertreffen gerieten, würden sie das 21. Jahrhundert verschlafen. Die integrierten ORT-Bildungseinrichtungen setzen in der Sekundarstufe I ein, führen mit strengen Anforderungen zum Abitur sowie zu anspruchsvollen Ingenieur- und Wissenschaftsdiplomen, darunter für Jungen und Mädchen nach Ableistung des drei- oder zweijährigen Wehrdienstes. ORT verfügt über hervorragende Lehrkräfte, über Zentren für innovative Curricula, über modern ausgestattete Bildungsstätten, darunter imponierende Computerkabinette, mit deren Installation auch in anderen Schulen das Bildungsministerium bereits in den achtziger Jahren begonnen hatte. 1992 hatte dieses Ministerium die sogenannte Harari-Kommission berufen, die begründete und forderte, alle Schüler, auch jene, die nur im begrenzten Umfang naturwissenschaftliche Fächer belegten, müssten sich ein Minimum wissenschaftlicher und technologischer Kenntnissen zueigen machen und die Grundregeln der Sprache der Mathematik, der Wissenschaft und der

Technologie begreifen und beherrschen lernen. Seitdem sieht die Studentafel für die Sekundarschule I sowohl in den staatlichen als auch in den staatlich-religiösen und arabischen Schulen 4-6 Wochenstunden Technologie und Naturwissenschaften vor. Bundesdeutsche Bildungspolitik, die sich mit Naturwissenschaften und Technologie traditionell schwer tut, wie im übrigen auch die kürzlich erneut aufgeflamten Debatten über TIMSS III bekräftigen, könnte in dieser Hinsicht wie auch in anderen Hinsichten von der Schule Israels manches lernen. Bemerkenswert ist desweiteren, komplementär hierzu wird ein deutlicher Akzent auf Umwelt und Naturschutz gelegt, wofür Feldschulen und Naturschutzzentren, die wir in der Wüste Negev und am Toten Meer besichtigen konnten, überzeugende Beispiele sind. Die Leibniz-Sozietät wird sich in ihrer Stellungnahme zum Forum Bildung zu derartigen Fragen äußern.

Die jüdischen Bürger Israels, die dort lebenden 20 Prozent israelische Araber und die Palästinenser in den autonomen Gebieten - mit beiden letzteren konnten wir im übrigen ebenfalls unbehelligt reden - erleben derzeit schwere Stunden. Man kann nur hoffen, dass Vernunft und Weitblick siegen und Lösungen gefunden werden, mit denen alle Völker dieser Region leben können.

4. Bei anderen gelesen

TIMSS-Bericht 2000: Deutsche Schüler im Mittelmaß

(Aus der Zeitung der Technischen Universität Berlin, *TU intern*, Ausgabe Dezember 2000, S.7)

Wer in der Schule Mathematik oder Physik als Leistungskurs gewählt und hier sogar eine überdurchschnittlich gute Abiturnote erzielt hat, kommt, wenn er eines der Fächer an der Universität belegt, kräftig ins Schwitzen. Da ist Durchhaltevermögen gefragt, denn die Anforderungen an ein Mathematik- oder Physikstudium sind hoch. Warum es deutsche Schüler nach dem Abitur etwa an der Universität vergleichsweise schwer haben, belegt die „Third International Mathematics and Science Study“ (TIMSS), die Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II international vergleicht. Sie wurde Ende November im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung vorgestellt.

Die Testleistung deutscher Schüler im Bereich der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulbildung liegt in der Gruppe vergleichbarer Länder nur im unteren Bereich. Während deutsche Abiturienten in Mathematik noch nicht einmal den internationalen Mittelwert erreichen, schaffen sie es in Physik immerhin ins Mittelfeld. Defizite liegen insbesondere im Bereich des konzeptuellen Verständnisses und des Verständnisses naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen. Die Diskrepanzen sind im Bereich mathematischer Grundbildung besonders groß. Bereits Aufgaben, deren Lösung die Verknüpfung einfacher Operationen in anwendungsbezogenen Kontexten verlangt, bereiten den meisten Abiturienten größte Schwierigkeiten. Bei 40 Prozent der Gymnasiasten stellt die TIMSS-Studie elementare Unsicherheiten bei grundlegenden Rechenfähigkeiten fest.

Relative Stärken hingegen macht die Studie im mathematischen Bereich beim Lösen von Routineaufgaben und im Bereich der Naturwissenschaften im Umgang mit Aufgaben aus, die überwiegend vorfachliches Wissen oder nur elementare Fachkenntnisse verlangen.

Ein regionaler Vergleich zwischen alten und neuen Bundesländern weist in den alten Bundesländern bessere Ergebnisse für die mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung aus. Damit setzt sich der Trend eines allmählichen Verlusts des Leistungsvorsprungs der ostdeutschen Länder fort. Interessant ist dabei allerdings, dass die ostdeutschen Länder in ihrer gymnasialen Oberstufe am Ende des 12. Schuljahres im Mittel Mathematikleistungen erreichen, die in westdeutschen Ländern mit restriktivem Oberstufenzugang erst am Ende des 13. Jahrgangs erreicht werden. Im Physikunterricht hingegen zahlt sich das 13. Schuljahr offensichtlich aus.

Die TIMSS-Studie sei eine „Schande für unser Land“, schimpfte der ehemalige Präsident des Bundesverbandes der Deutschen Industrie, Hans-Olaf Henkel, und ging mit der Schul- und Bildungspolitik scharf ins Gericht. Der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Wolf-Michael Catenhusen, formulierte es etwas eleganter: „Die Studie zeigt uns deutlich: Wir brauchen neue Impulse für besseren Mathematik- und Physikunterricht in Deutschland. Hier müssen wir sowohl am Unterricht als auch an der Lehrerbildung ansetzen. Mit bisherigen pädagogischen Konzepten können wir international nicht mehr mithalten.“ Es sei die Aufgabe der für die Schulen verantwortlichen Länder zu prüfen, welche Konsequenzen aus der TIMSS-Studie zu ziehen seien. Das BMBF sei aber bereit, sich an Reforminitiativen der Länder zu beteiligen,

ths

Experte: Niedrige Strahlendosen sind gesundheitlich unbedenklich

dpa-Meldung vom 14.09.00 zum Vortrag von Karl-Heinz Weber vor der Klasse Naturwissenschaften der Leibniz-Sozietät am 14. 09. 00, Verfasser: Gerald Mackenthun, dpa-Wissenschaftsredakteur. Der Beitrag erschien auch in Spiegel-Online

Berlin (dpa/bb) - Geringe Strahlendosen haben nach Angaben des Dresdner Kernstrahlungstechnikers Karl-Heinz Weber keine negativen Gesundheitsfolgen. „Im Gegenteil, das Risiko für die meisten Krebsarten sinkt sogar“, betonte der pensionierte Strahlungsmessexperte am Donnerstag in einem Vortrag vor der Leibniz-Sozietät Berlin.

Aus vielen Untersuchungen gehe hervor, dass Strahlenenergiedosen von bis zu 100 Milligray (mGy) die zu erwartende Häufigkeit von Krebs leicht senkt. Diese Energiedosis entspricht in etwa (je nach Studie) dem 100- bis 600fachen der Röntgenstrahlung einer Brustkorbaufnahme, erläuterte Thomas Derssee vom Berliner „Strahlentelex“ auf Anfrage.

Weber sticht damit in ein Wespennest. Seit Jahren ist die auch von ihm vertretene Hormesis-Hypothese heftig umstritten. Sie besagt, dass geringe Strahlendosen einen biologisch positiven Effekt haben und erst ab einer Schwelle von etwa 100 oder 150 mGy Strahlenschäden entstehen. „Eine pseudo-wissenschaftliche Fassade zum Propagieren heilsamer Strahlenwirkung“ nennen der Physiker Rudi Nussbaum (Portland/USA) und der Strahlenbiologe von der Uni Münster, Wolfgang Köhler, die Hormesis-These.

Weber warf dagegen den Hormesis-Kritikern eine „unmoralische und unwissenschaftliche Anwendung“ der Dosis-Wirkungs-Hypothese vor. Sie geht davon aus, dass

eine schädliche Wirkung von radioaktiver Strahlung schon bei kleinsten Mengen beginnt und monoton mit der Dosis steigt. „Das kann aber schon aus dem Grund nicht sein, weil der Mensch von Anbeginn mit natürlicher Strahlung lebt“, wie Weber sagte.

Es geht einfach um viel Geld. Wenn bewiesen werden kann, daß geringe Strahlendosis unschädlich, eher sogar biologisch „heilsam“ sind, kann die winzige zusätzliche Strahlenbelastung durch Atomkraftwerke vernachlässigt werden. Vielleicht müssen sich dann auch nicht mehr jene Menschen so viel Sorgen machen, durch deren Kellerwände das Edelgas Radon dringt. „Die Behauptung, dass allein in Deutschland jährlich etwa 2 000 Personen an Lungenkrebs auf Grund von Radon in Wohnungen sterben, ist anfechtbar“, formulierte Weber vorsichtig.

Der natürliche Strahlungspegel in der Bundesrepublik beträgt ungefähr drei Millisievert pro Jahr. „In zwei chinesischen Siedlungsgebieten mit einer Erhöhung um weitere zwei bis fünf Millisievert durch natürliches Radon trat Krebs weniger häufig auf als im Landesdurchschnitt“, führte Weber aus. Selbst in Gegenden mit einem hundertfachen Wert leben seit Jahrhunderten Menschen, gab er zu bedenken. („Sievert“ berücksichtigt im Gegensatz zu Energiedosis „Gray“ die biologische Schädlichkeit der einzelnen Strahlenarten. Eine direkte Umrechnung ist nach Angaben von Fachleuten nicht möglich.)

Der Streit hat noch eine weitere, ganz praktische Seite: Soll im erzgebirgischen Schlema eine Radon-Heilquelle wieder aufgemacht werden? Das „Strahlentelex“ mokierte sich über diesen Plan „greiser Herren“, doch Weber hat was dafür übrig: Niedrige Strahlendosen seien auch entzündungshemmend und könnten gegen Rheuma eingesetzt werden.

Berliner Akademiegeschichte guillotiniert. Götterdämmerung bei Harnacks Erben Notizen nach einer Konferenz. Von Günter Herold

(Aus: Junge Welt vom 16./17. Dezember 2000, Seite 7)

Der frühlinghafte Dezembertag täuschte nicht darüber hinweg: Die Stimmung war düster am Gendarmenmarkt. Die Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften bereite ihrer Arbeitsgruppe *Berliner Akademiegeschichte im 19. und 20. Jahrhundert* den letzten Gang. Auf einer Konferenz am vergangenen Wochenende verkündeten die Erben Adolf von Harnacks ihr unfreiwilliges Ableben. Die akademiehistorische „Grundversorgung“ an der BBAW war ausgelaufen.

Die nunmehr heimatlosen Akademiehistoriker gestaltete ihren geistigen Abgesang als Nachdenken über

Akademiegeschichte als Jahrhundertwende. Das gelang ihnen nur streckenweise. Angesichts des bevorstehenden Endes waren neben der erwarteten Solidität viel Kraut und Rüben im Angebot, man hörte manche Restposten aus früheren Forschungen, die im Schlußverkauf noch schnell auf den Ladentisch sollten.

Der Eindruck blieb nicht nur deshalb mißlich. Die Konferenz war der schwächliche Ausklang einer zeitweise glanzvollen Berliner Akademiegeschichtsschreibung, die in Harnack (1851-1930), dem geistigen Lenker und Gestalter der Preußischen Akademie an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, ihren Übervater sah. Verstimmt herrschte vor allem darüber, daß sich mit ihr die BBAW als eine der größten deutschen Akademien aus der Pflege der Akademiegeschichte zurückgezogen hat und sich nicht geneigt zeigte, die von ihr beanspruchte Traditionslinie auf die Preußische Akademie gerade bei der weiteren Bearbeitung ihrer Geschichte auszubauen. Eben erst

sei das 300jährige Jubiläum vorbei, und schon kappe die BBAW, angeblich aus Geldmangel, alle Verbindungen zur Erforschung ihrer Vergangenheit. Es sei schwer zu begreifen, meinte ein Redner, warum sich die geschichtsträchtige Einrichtung nun endgültig in eine akademiehistorikerfreie Zone verwandelt habe.

Dabei hätte die BBAW allen Grund, sich der guten Laune der Historiker zu versichern. Als jüngste Akademie-Gründung (1992) in Deutschland hatte die Politik sie mit der Vergangenheit der Preußischen Akademie ausgestattet, weshalb sie sich schwer tut, ein geordnetes Verhältnis zu ihrer historische Legitimation herzustellen. Der Abbau der akademiehistorischen Potentiale ist deutliches Indiz dafür.

Die BBAW hat sich damit zum zweiten Mal von der Akademiegeschichte verabschiedet. Das erste Mal mit der Minimalisierung der von dem führenden Akademiehistoriker Conrad Grau geleiteten Arbeitsstelle für Akademiegeschichte an der DDR-

Akademie, dem die Abwicklung der Wissenschaftshistoriker des einschlägigen Akademie-Instituts 1990 voraus gegangen war. Während die stattliche Garde der Wissenschaftshistoriker damals gänzlich brotlos wurde, entging Graus Arbeitsstelle nur knapp der totalen Abwicklung. Grau durfte noch einige Jahre forschen, man brauchte ihn vor allem mit Blick auf das anstehende 300jährige Jubiläum im Jahr 2000. Als er 1998 in Pension ging, wurde die Arbeitsstelle ersatzlos aufgelöst. Mit ihm endete an der BBAW die Tradition der Akademiegeschichtsforschung, die von Harnack in der DDR-Akademie über Leo Stern zu Grau führte und die für zwei Jubiläen – das 250. und das 275. der Akademie – und für die 750-Jahr-Feier Berlins 1987 umfangreiche und international anerkannte Ergebnisse vorlegte.

Die Arbeitsgruppe „Berliner Akademiegeschichte im 19. und 20. Jahrhundert“ war von vornherein nur für die Zeit bis zum Jubiläum konzipiert. Sie führte drei repräsentative Kolloquia zur Berliner Akademiegeschichte seit 1870 durch, deren Ertrag jetzt weiter zu bearbeiten gewesen wäre. Die Konferenz dieses Dezemberwochenendes war ihre vierte, und sie hat kaum noch Chancen, ihre Forschungsergebnisse auch abgedruckt zu sehen. Man könne nicht übersehen, so eine Teilnehmerin verbittert, daß der BBAW-Präsident, obwohl selbst Historiker, nicht an Geschichte interessiert sei, und er habe das Jubiläum wohl nur ertragen, weil er mußte.

Es blieb unerforschlich, warum sich die der Vergangenheit

verpflichteten Akademiehistoriker im abschließende Teil der Konferenz überhaupt Gedanken über die Zukunft der Akademien machten – mehr Gedanken jedenfalls als deren Repräsentanten, die dem Geschehen fern geblieben waren. Man rätselte um die Funktionsidee der Akademien in einer sich seit Harnack radikal veränderten Wissenschaftsumwelt, um eine Idee für neue Aufgaben, da es für alles, was Akademien je gemacht haben und heute noch machen, starke konkurrierende Unternehmen und Strukturen gebe, Universitätsforschung, außeruniversitäre Forschung, große wissenschaftliche Gesellschaften und Organisationen, ob privat oder öffentlich-rechtlich. Die Idee für eine lichte Akademie-Zukunft wollte sich auch hier nicht einstellen. Da bot auch der Hinweis keinen großen Trost, die Akademien seien aus der öffentlichen Diskussion um die Zukunft der Wissenschaft ohnehin verschwunden; in den Thesen des Wissenschaftsrates zur künftigen Entwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland vom Juli dieses Jahres tauche das Wort Akademie erst gar nicht mehr auf.

Welchem Schicksal geht die Akademiegeschichtsforschung nun entgegen? Haben ihre Hoffnungsträger in Berlin keinen Platz mehr? Werden sie in alle Winde zerstreut, wie zu befürchten ist? Ganz zum Schluß der Tagung, als die Ratlosigkeit über die bevorstehende Guillotinerung der Berliner Akademiegeschichtschreibung die Peinlichkeit des Vorgangs zu überdecken begann, zeigte sich ein Silbersteif am Horizont, ein skurriler Weg wie aus der Brechtschen Dreigroschenoper:

Horch! Der reitende Bote kommt – die Leibniz-Sozietät, deren Mitglied Grau bis zu seinem Tode war, gab ihre Entscheidung bekannt, eine Kommission zur Berliner Akademiegeschichte zu bilden. An ihr könnten sich auch Akademiehistoriker anderer Institutionen oder andere Interessierte beteiligen. Die Leibniz-Sozietät, die sich nicht zuletzt durch das Jubiläum allmählich von dem Odium befreien konnte, eine Vertriebenen-Akademie für abgedrängte DDR-Spitzwissenschaftler zu sein, lebe allerdings auf völlig ehrenamtlichem Fuße, sie habe zwar kein Geld, um Ergebnisse zu veröffentlichen, alles geschehe ohne bezahlte Verwaltungskräfte, ohne staatliche Förderung und Zuschüsse, aber bisher habe sie es immer noch geschafft, das zu publizieren, was sie für wichtig hielt, Beispiel: Material von vier Tagungen mit akademiehistorischen Themen zum 300. Jubiläum. Sie könne sich eine Art Harnack-Notgemeinschaft vorstellen, die, aufbauend auf dem Harnack-bis-Grau-Erbe, den auseinander driftenden Potentialen der ausgestoßenen Akademiehistoriker einen Fixpunkt und wissenschaftliche Kommunikationsmöglichkeiten am Standort Berlin biete.

So konnte Klaus Zernack, Harnack-Verehrer, Mitglied der BBAW und letzter Chairman der BBAW-Arbeitsgruppe, wenngleich irritiert und leicht gequält, aber doch zu Recht zum Abschluß der Konferenz seine positivste Erkenntnis aus den zwei Tagen mitteilen: daß die Konferenz „doch nicht ganz ohne Sinn und Zweck“ gewesen sei.