



GEW

DDS

Zeitschrift
der Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft
Landesverband Bayern

**Oktober
2003**

Bildungsstandards

Inhalt:

Thesen zu Bildungsstandards:

Bildungsbegriff, Menschenbild, Funktion von Bildung und Schule

von Prof. Dr. Eiko Jürgens S. 3

Konzeption: Mangelhaft!

von Prof. Dr. Matthias v. Saldern S. 4

Bildungsstandards im selektiven Schulsystem

von Marianne Demmer S. 6

Wie standardisierte Leistungstests die Qualität des Schulsystems beschädigen

von Brigitte Schumann S. 9

Sprachförderung im Kindergarten: Das Projekt KIKUS

von Dr. Angela Guadatiello und Dr. Edgardis Garlin S. 11

Miteinander Umgehen Trainieren

Ein Programm zur Gewaltprävention für den Kindergarten
von Silke Forstmeier und Astrid Hermann S. 14

Bereitschaftsdienst ist nicht Ruhezeit, sondern Arbeitszeit

von Hans Schuster S. 15

Nicht jede Befristung ist zulässig

von Hans Schuster S. 15

Auf dem Weg zur Feierabendgarantie mit der jungen GEW

von Anna Forstner S. 16

Durch Bildung zur sozialen Revolution

Kerala, ein außergewöhnlicher Staat in der indischen Republik
von Klaus Liebig S. 17

Betriebs- und Personalräte für den Erhalt der Tarifautonomie

Aufruf zur Unterschriftensammlung S. 19

Rezensionen S. 20

Glückwünsche und Veranstaltungen S. 22

Kontakte S. 24

**Telefonische Sprechzeiten der GEW Rechtsstelle
mit Beratung für GEW-Mitglieder:
montags und donnerstags von 13.00 bis 16.00 Uhr
Telefon: 0 89-54 37 99 59**

Ab _____ gilt folgende Änderung (meiner Adresse, Bankverbindung, Eingruppierung, Beschäftigungsart, Teilzeit, Erziehungsurlaub, Arbeitsstelle, GEW-Funktion ...)

Name:

Mitgliedsnummer:

Änderung:

Bitte zurück an GEW Bayern, Schwanthalerstr. 64, 80336 München
Grundsatz aller Gewerkschaften: Wer weniger verdient, zahlt weniger Beitrag (wenn es uns mitgeteilt wird!). Wer unter dem satzungsgemäßen Beitrag liegt, verliert seinen gewerkschaftlichen Rechtsschutz!

Bildungsstandards im Hau-Ruck-Verfahren?

Die PISA-Ergebnisse prägen immer noch die bildungspolitische Diskussion, d.h. über PISA wird weiter viel geschrieben und geredet. Praktische Konsequenzen sind dagegen kaum wahrzunehmen. Die Kultusministerkonferenz (KMK) war sich parteiübergreifend schnell darüber einig, die Schulstrukturen zu tabuisieren. Stattdessen verständigte sie sich als Reaktion auf PISA u.a. darauf, nationale Bildungsstandards zu erarbeiten.

Inzwischen liegen Entwürfe für Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache vor - und auch eine umfangreiche Stellungnahme der GEW dazu. Marianne Demmer hat den Stand der Dinge in der Septembarausgabe von ›Erziehung & Wissenschaft‹ dargestellt und darauf hingewiesen, dass es schon etwas Abenteuerliches hat, wenn die KMK als herausstechende Reaktion auf PISA den Paradigmenwechsel von der input- zur outputorientierten Steuerung beschließt und das Projekt ›Nationale Bildungsstandards‹ als zentrale PISA-Konsequenz ausruft, ohne dass solche Fragen öffentlich diskutiert und entschieden werden können. Denn kaum zwei Monate - während der Sommerferien (!) - blieb Zeit, zu den Entwürfen Stellung zu nehmen. Dieses fragwürdige Vorgehen der KMK lässt vermuten, dass eine öffentliche Diskussion nicht erwünscht war und ist. Dem wollen wir entgegenwirken.

Mit den Beiträgen von Eiko Jürgens, Matthias von Saldern und Marianne Demmer hoffen wir eine Grundlage zu schaffen für eine Diskussion über Bildungsstandards in der bayerischen GEW und darüber hinaus. Die Thesenform dieser Beiträge ist der Eile geschuldet, mit der wir diesen Schwerpunkt vorbereiten mussten. Der Bericht von Brigitte Schumann zeigt, welche Auswirkungen die Einführung einer output-orientierten Steuerung auf das sowohl bei TIMSS als auch PISA außerordentlich erfolgreiche kanadische Schulsystem hat. Der Beitrag unterstreicht, wie notwendig es ist, dass wir uns in die Diskussion einmischen. Die Redaktion

You teacher from Augsburg

who visited Glaskogen in Värmland, Sweden, 09 August 2003.
Please contact the swedish biologyteacher from Göteborg you talked to that evening by the lake.
T. Skogedal, Telephone: 004631-820223

Supervision (Gruppe) für Pädagogen im Großraum München:

Neue Kraft schöpfen und kreative Ideen entwickeln für meinen attraktiven, (herausfordernden Beruf. Tel.: 08142-487361
Maier Peter • Hochfellnweg 2 • 82140 Olching

Impressum:

DDS • Die Demokratische Schule • **Herausgeber:** Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) im DGB, Landesverband Bayern, Geschäftsstelle: Schwanthalerstr. 64, 80336 München, ☎ 0 89-5440810 • Fax: 0 89-5 38 94 87 • e-mail: info@bayern.gew.de

Redaktionsleiterin: Karin Just, Heimeranstr. 58, 80339 München oder über die Geschäftsstelle der GEW erreichbar • ☎ 0 89-51 00 91 02 • Fax: 089-5 389487
e-mail: Karin.Just@t-online.de und KJ@bayern.gew.de

Redaktionelle MitarbeiterInnen: Verena Escherich, Gerhard Endres, Johannes Glötzner, Hannes Henjes, Gele Neubäcker, Inge Poljak, Ute Schmitt, Ernst Wilhelm.

Gestaltung: Karin Just

Bildnachweis (nur soweit nicht an Ort und Stelle berücksichtigt): Titel: Robert Michel

Druck: Druckwerk GmbH, Schwanthalerstr. 139, 80339 München, ☎ 0 89-5 02 99 94

Anzeigenannahme: über die Redaktionsleitung

Anzeigenverwaltung: Druckwerk GmbH, Schwanthalerstr. 139, 80339 München,

☎ 0 89-5 02 99 94, e-mail: team@druckwerk-muenchen.de

Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste Nr. 12 vom 1.1.2003 gültig.

Mit Namen oder Namenszeichen gekennzeichnete Beiträge stellen die Meinung der betreffenden VerfasserInnen dar und bedeuten nicht ohne weiteres eine Stellungnahme der GEW Bayern oder der Redaktion. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Druckschriften wird keine Gewähr übernommen. Bei allen Veröffentlichungen behält sich die Redaktion Kürzungen vor. Der Bezugspreis ist für GEW-Mitglieder des Landesverbandes Bayern im Mitgliedsbeitrag inbegriffen. Der Bezugspreis für Nichtmitglieder beträgt jährlich 21,- EUR zuzüglich Porto, der Preis der Einzelnummer 2,50 EUR zzgl. Porto.

Die DDS erscheint monatlich mit Ausnahme der Monate Januar und August.

Adressenänderung: Ummeldungen bitte an die Landesgeschäftsstelle der GEW.

Redaktions- und Anzeigenschluss: jeweils am 6. des Vormonates

**Bildungstheoretische Implikationen
der KMK-Entwürfe
»Bildungsstandards
für die Fächer Deutsch,
Mathematik und Erste Fremdsprache«:**

**Bildungsbegriff,
Menschenbild,
Funktion
von Bildung
und Schule**



Foto: Robert Michel

- Der individuelle Prozess des Bildens wird von der Leitidee der Aufgeklärtheit des Menschen bestimmt, derzufolge dieser befähigt werden soll, von seiner Vernunft für die eigene Höherentwicklung und zum Wohle des Gemeinwesens Gebrauch zu machen. Darüber hinaus wird Bildung eine gesellschaftliche Dimension unterlegt, indem sie befreiend wirkt, d.h. durch Bildung einschränkende überkommene Herrschaftsverhältnisse entlarvt und überwunden werden können.
- Eine Analyse der gegenwärtigen Reflexion über die Bildung als aktuelles Problem nährt durchaus die Befürchtung, dass Bildung derzeit eher utilitaristisch im Sinne von Ausbildung, d.h. der Qualifikation für die Arbeits- und Berufswelt verstanden wird denn als emanzipatorisch im Sinne der Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens in einer immer komplexeren Welt.
- Recht auf Bildung heißt: Recht auf Humanität und Freiheit, Recht auf selbstständige Orientierung im Denken und Handeln-, Recht auf vernünftige Kritikfähigkeit und skeptischen Vernunftgebrauch.
- Wer jetzt der Schule als Rezept zur Lösung konstaterter Qualitätsmängel einen pragmatischen Bildungsbegriff verschreiben will unterschlägt, dass nicht der bisherige, zugegeben teilweise überladene und unscharfe schulische Bildungsbegriff, sondern die Lern- und Erziehungswirklichkeit in den Schulen eine, wenn nicht sogar die entscheidende Ursache für das allseits schlechte fachliche Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich war.
- Nicht der postulierte und angeblich mit den Bildungsstandards implementierte bildungstheoretische Pragmatismus ist das eigentliche Kernproblem der Diskussion, sondern weitergehend die Frage, ob das Wort vom Pragmatismus den Vorwand dazu gibt, der schulischen Bildung eine neue Wendung zu geben.
- Wird – im Anschluss an die Aufklärung – Bildung als Bildung für alle zur Selbstbestimmungsfähigkeit verstanden, so ließe sich der Maßstab bzw. die Qualität für Selbstbestimmungsfähigkeit daran orientieren, ob es der Schule gelingt, durch pädagogisch-didaktische Maßnahmen für solche Prozesse des (selbst)distanzierten Durchdenkens von Welt, d.h. für Prozesse des skeptischen und problematisierenden Vernunftgebrauchs, also dem grundsätzlich kritischen Vorbehalt gegenüber allen behaupteten Gewissheiten, die geeigneten Rahmenbedingungen zu schaffen. Selbstverständlich auch gegenüber moralischen, ethischen, kulturellen oder gesellschaftlich-systemischen etc.
- Den als Bildungsstandards bezeichneten Forderungskatalogen liegt kein erkennbares, konsistentes implizites Bildungsverständnis zugrunde, schon überhaupt kein explizites. Es wird nicht transparent, welchem bildungstheoretischen Kontext und welchem bildungstheoretischen Argumentationszusammenhang die implizit transportierten »Bildungs«-Ziele entnommen sind. Demzufolge kann es gar nicht überraschen, dass selbst ein bildungstheoretischer Pragmatismus, wenn er denn tatsächlich den KMK-Entwürfen »Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (...)« unterlegt wurde, sich in konturner Diffusität verläuft.
- Widerstandsfähigkeit als zentrale Kategorie von Persönlichkeitsbildung und Identitätsentwicklung ist in allen drei Fächern ebenso wenig als prinzipielle Aufgabe von schulischen Lehr-/Lernprozessen zu finden wie eindeutige Verpflichtungen auf einen skeptischen und problemati-

sierenden Vernunftgebrauch. Außerdem wird die ethische Dimension von Bildung in den KMK-Entwürfen weitgehend unterschlagen.

- Sowohl der lange anerkannte Zusammenhang zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit als auch der Erwerb des dringend benötigten individuellen und gesellschaftlichen Orientierungswissens finden in den Bildungsstandards keinen Niederschlag.
- Die Kritik abschließend stellen sich die KMK-Entwürfe ›Bildungsstandards für den mittleren Abschluss (...)‹ als einer bestimmten Fachwissenschaftlichkeit und Fachdidaktik entnommene Anforderungsprofile dar, die vermutlich aus der Essenz eingedampfter, schon länger in Gebrauch befindlicher länderspezifischer Lehrpläne gewonnen wurden. Obwohl sie durchaus in Teilen tragfähige Ansätze für erforderliche Rahmenbedingungen schulisch wünschenswerter Bildungsprozesse enthalten, ist der verwendete Terminus ›Bildungs‹-Standards irreführend und überzogen. Richtigerweise handelt es sich um anforderungsbezogene Leistungsstandards.

von Prof. Dr. Eiko Jürgens

Dekan der Fakultät für Pädagogik an der Uni Bielefeld
 Vertreter der Fakultät in der Wissenschaftlichen
 Einrichtung Laborschule und Mitglied in deren Leitung.
 War 14 Jahre lang Lehrer in allen Schulformen.
 e-mail: eiko.juergens@uni-bielefeld.de



›Nationale Bildungsstandards – Wundermittel oder Teufelszeug?‹

Die bildungspolitische Diskussion wird derzeit vor allem vom Thema ›Nationale Bildungsstandards‹ beherrscht. Die nebenstehende GEW-Broschüre liefert dazu wichtige Informationen:

Was sollen Bildungsstandards? Welche Funktionen haben die unterschiedlichen Modelle, welche Philosophie liegt ihnen zu Grunde? Daneben wird die Position der GEW erläutert. Weiterhin gibt es nützliche Literaturtipps und eine Checkliste, mit der Sie selbst die unterschiedlichen Vorschläge für Bildungsstandards bewerten können.

Auf der Homepage der GEW www.gew.de finden sich umfangreiche Materialien zum Thema Bildungsstandards: Kritik des Verfahrens • Reaktionen aus der Wissenschaft • KMK-Konzept im Überblick • GEW-Positionen • Hintergrundinfos • Expertenwissen und Artikel • Bildungsstandards in anderen Ländern • Aktivitäten in den Bundesländern. Auch die o.a. Broschüre gibt es dort im pdf-Format.

Konzeption: Mangelhaft!

Die folgenden Thesen sind Zwischenergebnis einer Expertise zu den bereits vorliegenden Bildungsstandards. Sie haben deshalb vorläufigen Charakter und werden in der Expertise erweitert.

1. Die vorliegenden Unterlagen zu Bildungsstandards sind monokausal ausgerichtet (Bildungsstandards sollen automatisch zu einer Qualitätsverbesserung führen).
2. Es fehlt eine systematische Einbettung in ein Gesamtkonzept von Schulentwicklung, bei dem der Wechsel von der In- zur Outputorientierung umfassend spezifiziert wird.
3. In den vorliegenden Entwürfen wird die logische Abfolge zur Spezifikation von Standards: Bildungsziele – Kompetenzmodelle – Aufgabenstellung nicht eingehalten. Die ersten beiden Phasen fehlen komplett. Dies ist einer der wesentlichen Gründe, warum die Diskussion an verschiedenen Stellen falsch läuft: So diskutiert man z.B. Inhalte auf der Ebene der *Aufgabenstellung*, obwohl sie eigentlich auf die Ebene der *Bildungsziele* gehören.
4. Nationale Bildungsstandards bedürfen eines *Nationalen Curriculums*, das auf den *Bildungszielen* (s.o.) basiert. Die Diskussion um Kerncurricula ist unfruchtbar, weil es diese in der Praxis schon längst gibt. Zahlreiche Inhalte sind quer zu allen Bundesländern bereits implizit festgelegt (z.B. Grundschule Mathematik: 20er Raum und 100er Raum sind bereits heute Klassenstufen zuzuordnen). Erst wenn das Nationale Curriculum klar spezifiziert ist, wird deutlich, wo Schulen ihre Profile setzen können.
5. Der Diskurs Regelstandard vs. Minimalstandard hilft nicht weiter. Vielmehr sollten Überlegungen auf Kompetenzmodellen basieren. Dies gilt einmal für die auf den Schüler/die Schülerin bezogene individuelle Diagnostik (Leistungsstatus des Schülers/der Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt), aber auch für die Klassen- oder Schuldiagnostik (z.B.: Wie viel Prozent der Schülerschaft

befinden sich derzeit auf Kompetenzstufe IV?).

6. Die Kriterien guter Bildungsstandards werden in den vorliegenden Entwürfen nur teilweise erreicht. Im Wesentlichen werden die *Kumulativität*, die *Differenzierung* und die *Verbindlichkeit für alle* verfehlt. Aber auch in Bezug auf *Fachlichkeit* und *Verständlichkeit* gibt es Korrekturbedarf.

7. Bildungsstandards müssen schulartübergreifend festgeschrieben werden. Es gibt sinnvollerweise keine schulartspezifischen Kompetenzmodelle, weil diese sich aus dem *Fachgebiet* ergeben. Es gibt also z.B. keine Kompetenzmodelle für Mathematik 8. Klasse Hauptschule und daneben unterscheidbare Modelle für andere Schulformen des gegliederten Systems. Bestes Beispiel waren die PISA und IGLU-Tests.

8. Bildungsstandards muss es für alle Klassenstufen geben, nicht nur für die Abschlussklassen. Sonst ist eine Rückmeldung für Schüler, Lehrkräfte und Schulen nicht gewährleistet. Die ist aber wichtig, um im Falle einer Fehlentwicklung rechtzeitig vor den Abschlusstests gegenzusteuern.

9. Bildungsstandards sind nicht nur für die Haupt- oder Kernfächer zu formulieren, weil damit implizit eine Gewichtung eingeführt wird. Die Gefahr liegt darin, dass Schulen sich dann nur noch auf die Fächer konzentrieren, für die Bildungsstandards formuliert sind. Wesentliche Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen werden in Fächern wie z.B. Musik, Kunst, Sport erreicht werden können.

10. Die formulierten Ängste, Messbarkeit würde zu einem Reduktionismus führen, sind unbegründet: Schon heute werden Inhalte über Tests und Klassenarbeiten messbar gemacht. Dies ist alltägliches Handwerk.

11. Allerdings gibt es eine gravierende Änderung dessen, was gemessen wird: Ging es bisher in der Schulpraxis eher um *Wissen*, geht es nun vorwiegend um die *Anwendung des Wissens*. Aber auch dies ist im Grunde nichts Neues, weil dies alles bereits in der älteren Lernzieltaxonomie von Bloom et. al. angelegt ist.

12. Diese Änderung der Zielrichtung wird auch zu einem anderen Unterricht führen müssen. Dieser Aspekt wird derzeit nicht diskutiert.

13. Die Zahl der Tests sollte unbedingt begrenzt werden. Derzeit laufen z.B. sog. Vergleichsarbeiten parallel zu den Klassenarbeiten. Die konsequente Umsetzung von Bildungsstandards bedarf keiner parallelen Leistungserhebungen.

14. Die Angst vor einem »teaching to the test« ist begründet. Bisher haben die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrkräfte (siehe Länder mit Zentralabitur) auf Tests hingearbeitet. Dies führte dazu, dass bereits



Foto: Robert Michel

abgeprüfte Inhalte schnell vergessen wurden. Dem wird im Konzept guter Bildungsstandards durch das Kriterium *Kumulativität* entgegengewirkt.

15. Die Angst vor einem »teaching to the test« sollte nicht zu einer Ablehnung von Bildungsstandards führen, sondern zur Forderung »teaching to the objectives« – handlungsleitend sind die Bildungsziele, nicht die Tests.

16. Die Bundesländer werden eine nationale Testzentrale aufbauen müssen.

17. Die flächendeckende Einführung der Bildungsstandards muss jetzt schon zu einer Erhöhung von Kompetenz und damit zu einem Personenkreis führen, der in der Lage ist, Bildungsstandards verständlich zu formulieren und darauf aufbauende Tests zu entwickeln (z.B. spezielle Master-Aufbaustudiengänge für Lehrkräfte).

von Univ.-Prof. Dr. Matthias v. Saldern

Leiter der Arbeitsstelle Schulentwicklung
an der Universität Lüneburg
Scharnhorststr. 1, 21335 Lüneburg
e-mail: matthias.von.saldern@uni-lueneburg.de



Bildungsstandards im selektiven Schulsystem

Thesen

»Der Mittlere Bildungsabschluss hat sich inzwischen zu einem Standard entwickelt« (von Saldern)

Die überwältigende Vielgestaltigkeit, in der der Mittlere Schulabschluss erworben werden kann (das statistische Bundesamt verweist auf insgesamt 17 Bildungsgänge an allgemeinen und beruflichen Schulen), macht unmittelbar deutlich, dass die Frage, ob die Standards für den Mittleren Schulabschluss schulformbezogen oder -übergreifend formuliert werden, nicht nur von grundsätzlicher, sondern auch von praktischer Bedeutung ist. Oder sollen so ca. 17 Standards entwickelt werden?

Die Frage des Schulformbezugs der Bildungsstandards gerät auf konservativer Seite zur Glaubensfrage

Sollen Bildungsstandards schulformspezifisch oder schulformübergreifend formuliert werden? Sollen die Standards Prüfungsstandards sein und Bedeutung für schülerbezogene Selektionsentscheidungen haben? Diese und weitere Fragen, die unmittelbar oder mittelbar mit dem frühen Selektionszeitpunkt in Deutschland und dem Homogenitäts-Paradigma des deutschen Schulwesens zusammenhängen, sind derzeit innerhalb der KMK noch strittig. Die Standard-Entwürfe wurden deshalb der Öffentlichkeit ohne die zum Verständnis dringend benötigte Rahmenvereinbarung übergeben. Wie hart umkämpft diese Fragen sind wird daran deutlich, dass die derzeitige konservative KMK-Präsidentin die Schulformbezogenheit der Standards öffentlich verkündet, ohne dass es einen entsprechenden KMK-Beschluss gibt. Unterstützt wird sie dabei von schulformbezogenen Lehrer- und Elternorganisationen. Die Position der sozialdemokratisch regierten Länder ist nicht eindeutig und wird öffentlich nicht deutlich.

Wissenschaftler plädieren für schulformübergreifende Standards

Im sog. Klieme-Gutachten heißt es: »Die national und schulformübergreifend verbindliche Formulierung von Bildungszielen und Mindestanforderungen – die dann Lehrplanarbeit, Unterrichts- und Förderkonzepte, Schulevaluation und anderes beeinflussen – kann einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Disparitäten in unserem Bildungssystem leisten.« Und Matthias von Saldern sagt in seinen Thesen: »Bildungsstandards müssen schulartübergreifend festgeschrieben werden. Es gibt sinnvollerweise keine



Foto: Bert Butzke

schulartspezifischen Kompetenzmodelle, weil diese sich aus dem Fachgebiet ergeben. Es gibt also z.B. keine Kompetenzmodelle für Mathematik 8. Klasse Hauptschule und daneben unterscheidbare Modelle für andere Schulformen des gegliederten Systems. Bestes Beispiel waren die PISA und IGLU-Tests.« PISA und IGLU haben darüber hinaus überzeugend gezeigt, dass es nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist, Kompetenzen schulformübergreifend zu formulieren und zu überprüfen. Es wäre sonst nicht deutlich geworden, dass die bestehenden Schulformen keinesfalls sinnvoll gegeneinander abgegrenzt werden können und dass es Schulen und SchülerInnen gibt, deren Leistungen weit in den Kernbereich der jeweils »höheren« oder »niedrigeren« Schulform hineinreichen.

Schulformübergreifende Standards stellen die frühe Selektion sowie das hierarchisch gegliederte deutsche Schulsystem in Frage

Konservative SchulpolitikerInnen haben erkannt, dass schulformübergreifende Standards zum Sprengsatz für das hierarchisch gegliederte Schulsystem werden können. Durch schulformspezifische Standards wollen sie deshalb Vergleiche zwischen Schulen und SchülerInnen unterschiedlicher Schulformzugehörigkeit offenbar unmöglich machen. Schulformbezogene Standards sollen das gegliederte System zementieren, indem sie die Nichtvergleichbarkeit zwischen den Schulformen zum Prinzip erheben und nicht einmal beim Mittleren Bildungsabschluss, der ja in manchen Bundesländern an allen Schulen des Sekundar-I-Bereichs erworben werden kann, einheitliche Standards zulassen wollen. Nicht ohne Grund hat sich ein konservativer Länderverbund 2002 quasi »über Nacht« und ohne viel Federlesens für mehrere Fächer auf schulformbezogene Standards für die Sekun-

darstufe I geeinigt, arbeitet Baden-Württemberg an schulformbezogenen Standards und Lehrplänen, gibt die hessische Kultusministerin Lehrpläne heraus, die die Schulformen gegeneinander abschotten sollen. Je mehr Abschottung und Schulformspezifität praktiziert wird, um so drängender wird andererseits die Frage der Bildungsgerechtigkeit, damit die der Durchlässigkeit und des Zugangs zu allen schulischen Abschlüssen. Hier suchen die konservativ regierten Bundesländer derzeit durchaus nach unterschiedlichen Lösungen (z.B. Rechtsanspruch auf Schulformwechsel »nach oben« in Niedersachsen, Mittlerer Bildungsabschluss an Hauptschulen in Baden-Württemberg). Gänzlich unbeantwortet hingegen bleibt die Frage, wie bei Beibehaltung der frühen Selektion und hierarchischer Schulformgliederung der in PISA und IGLU nachgewiesenen systembedingten Benachteiligung von Haupt- und RealschülerInnen entgegen gewirkt werden soll. (»Statistische Zwillinge« mit gleicher Leistungsfähigkeit und sozialer Herkunft haben mit 15 Jahren in der Lesekompetenz einen Unterschied, der knapp 2 Schuljahren entspricht, je nachdem, ob sie eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen.) Die unfreiwillige Komik, die das krampfhaft Bemühen um schulformbezogene Differenzierung hervorbringt, lässt sich bereits an den beiden ersten Standards verdeutlichen, die der konservative Länderverbund für das Fach Französisch im 10. Schuljahr der Realschule und des Gymnasium beschlossen hat. (siehe Kasten rechte Spalte)

Die konkreten Standard-Entwürfe sind nicht Fisch noch Fleisch

Die ungeklärten Grundsatzfragen beeinträchtigen natürlich auch die konkreten Standard-Entwürfe bis hin zu einer nicht einheitlichen Terminologie. Die Entwürfe Deutsch und Mathematik z.B. sprechen von drei »Anforderungsbereichen«, für die unklar ist, ob es sich um Kompetenzniveaus handeln soll und ob diese Schulformen zugeordnet werden sollen. Der Entwurf Fremdsprachen spricht von »Niveaustufen« – angelehnt an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR), beschränkt sich allerdings auf die beiden mittleren von sechs Niveaustufen. Es wird nicht deutlich, in welcher Form »den unterschiedlichen Anforderungen der Schularten ... dabei Rechnung getragen werden (soll)«, wie Frau Wolff, die hessische Kultusministerin und derzeitige KMK-Präsidentin, vor der Presse am 04.07.03 angekündigt hat.

Bildungsstandards sind für jeden Zweck zu instrumentalisieren: Zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit ebenso wie zur Verschärfung der Benachteiligung

Bildungsstandards – gleichgültig ob schulformbezogen oder -übergreifend formuliert – werden im selektiven und auf Homogenisierung orientierten Schulsystem vermutlich

Die Länder Hessen, Baden-Württemberg, Bayern, Saarland, Sachsen, Thüringen und Hamburg haben sich auf Bildungsstandards geeinigt. Im Folgenden sind die ersten beiden Standards für das Fach Französisch im 10. Schuljahr dokumentiert. Die Unterschiede sind fett gedruckt:

Realschule:

Die Schülerinnen und Schüler können

- verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihnen sagt, falls **in klarer Standardsprache** zu ihnen gesprochen wird; sie müssen aber **manchmal** darum bitten, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen
- **im allgemeinen bei längeren** Gesprächen über vertraute Themen, **die in ihrer Gegenwart geführt werden**, den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird.

Gymnasium:

Die Schülerinnen und Schüler können

- verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihnen sagt, falls **deutlich** gesprochen wird, wobei sie **gelegentlich** darum bitten müssen, bestimmte Wörter und Wendungen zu wiederholen.
- Gesprächen über vertraute Themen in den Hauptpunkten folgen, sofern deutlich gesprochen und die Standardsprache verwendet wird.

Die gewünschten Kompetenzen von GymnasiastInnen unterscheiden sich demnach von RealschülerInnen insofern, dass nur deutlich, aber nicht in klarer Standardsprache und auch nicht »zu ihnen«, sondern nur überhaupt gesprochen wird. GymnasiastInnen sollen auch nur »gelegentlich«, und nicht »manchmal« wie RealschülerInnen, um die Wiederholung von Wörtern und Wendungen bitten müssen. GymnasiastInnen können offenbar immer und in jeder Lage sowohl kurzen, längeren und ganz langen Gesprächen folgen und nicht nur »im allgemeinen« und nur »längeren« Gesprächen wie RealschülerInnen. Aber das wichtigste dürfte sein: RealschülerInnen sind darauf angewiesen, dass die Gespräche, denen sie folgen können sollen, »in ihrer Gegenwart geführt werden«. Das ist bei GymnasiastInnen nicht nötig. Wenn das kein entscheidendes Kriterium für schulformbezogene Standards ist.

Die Bildungsstandards stehen im Netz unter:

www.kultusministerium.hessen.de > Schule > Unterricht > Bildungsstandards

nicht nur zur Orientierung und Förderung (wenn überhaupt), sondern auch (und vielleicht vor allem) für Selektionsentscheidungen genutzt, indem sie Grundlage für Tests werden, die dann noten- und abschlussrelevant sind. Das kann in bestimmten Fällen auch objektivierend wirken und die Bildungsgerechtigkeit erhöhen, also gleichsam die Selektion »verbessern« oder optimieren. Mindestens ebenso wahrscheinlich ist aber, dass sich Bildungsstandards zusätzlich benachteiligend auswirken, sobald sie noten- und abschlussrelevant werden. Sobald nämlich das unmittelbare Referenzsystem der einzelnen Klasse, der Schule, der Schulform oder des Bundeslandes durch einen vermeintlich »objektiveren« Maßstab ersetzt wird, werden SchülerInnen doppelt benachteiligt, die das Pech haben, in wenig lernförderlichen Klassen, Schulen, Schulformen und Bundesländern lernen zu müssen. Das Klieme-Gutachten wird deshalb auch sehr deutlich, wenn es kategorisch davor warnt, »Bildungsstandards ... als Kriterien für Notengebung, Zertifizierung

und Selektionsentscheidungen zu missbrauchen.«

Hingegen stimmt es bedenklich, wenn die KMK die Arbeit an Bildungsstandards ausgerechnet bei einem Schulabschluss ansetzt, der im deutschen Schulsystem immer eine Selektionsentscheidung beinhaltet. Die Standards für den Mittleren Bildungsabschluss von 1995 waren noch sensibel für dieses Problem, wenn sie formulieren: »Die Beschreibung des Anspruchsniveaus erfolgt nicht vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Leistungsfeststellung.« In der Rahmenvereinbarung 2003 muss eine deutliche Klarstellung in diesem Sinne erfolgen.

Das selektive Schulsystem kompliziert schwierige Probleme zusätzlich

Sobald Bildungsstandards als Prüfungsstandards fungieren und über Noten und Abschlüsse entscheiden, müssen schul(form)bezogene Differenzierungen vorgenommen werden, da ansonsten die Bildungsgerechtigkeit eklatant verletzt würde. Denn bekanntlich benachteiligen Hauptschulen systembedingt durch ihre lernärmere Gesamtsituation. Der Mittlere Bildungsabschluss auf der Basis gleicher Prüfungsstandards kann – empirisch belegt durch die PISA-Studie – von HauptschülerInnen bei gleicher Intelligenz, Motivation und sozialer Herkunft wie bei entsprechenden GymnasiastInnen, dennoch nicht so gut wie bei diesen ausfallen, da – statistisch gesehen – bei den HauptschülerInnen von einem unverschuldeten, systembedingten Lernrückstand von nahezu 2 Jahren auszugehen ist. Vergleichbares gilt für Schulen mit schwierigem sozialen Umfeld insgesamt. Allerdings muss diese Überlegung nicht zu schulformspezifischen Standards führen. Werden die Standards als Mindeststandards und gestufte Kompetenzmodelle beschrieben (vgl. z.B. PISA und IGLU), bieten sie auch Raum »für besondere Kompetenzprofile« (Klieme-Gutachten). Anders

ausgedrückt: Für das Erreichen des Mittleren Bildungsabschlusses muss es eine bestimmte Spannweite geben und die Ergebnisse zentral gemessener Kompetenzen dürfen nur einen bestimmten Anteil an der Gesamtbewertung (wenn überhaupt) haben.

Trotz Tabuisierung: Die Strukturfrage bleibt der ewige Wiedergänger der deutschen Schulpolitik

Es ist kein Wunder, dass in einem Schulsystem mit stabiler selektiver Tradition wie dem deutschen diese Fragen kontrovers diskutiert werden. Das ist ja an sich auch keine Schande. Peinlich ist nur, dass zum Beispiel die Strukturfrage parteienübergreifend zum Tabu erklärt wurde und sich nun – das haben Tabus so an sich – durch die Hintertür wieder bemerkbar macht. Die Schulstrukturfrage wird so oder so wie ein ewiger Wiedergänger auf die schulpolitische Agenda kommen, so lange die grundsätzlichen Probleme des deutschen Schulwesens nicht angegangen werden. Es wäre deshalb ein Zeichen von souveränem Umgang mit Kontroversen, wenn die offenen Punkte einer öffentlichen Diskussion zugänglich gemacht würden. Gerade die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss könnten ein hervorragender Anlass sein, um die gefürchtete Schulstrukturdebatte ganz unideologisch und sachbezogen zu führen. Die KMK ist gut beraten, wenn sie ihr eigenes Dogma jetzt überwindet und sachbezogen das Für und Wider des Schulformbezugs und die Funktion von Bildungsstandards öffentlich diskutiert.

von Marianne Demmer

im Hauptvorstand der GEW
verantwortlich für den Bereich Schule
e-mail: demmerm@gew.de



Eine Kooperation des Ausländerbeirates der Stadt München, der InitiativeGruppe - Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V. und der Friedrich-Ebert-Stiftung Bayern-Forum bietet zu den Konsequenzen aus PISA und IGLU folgende Veranstaltungen an:

Am 10. und 11. Oktober 2003 (Freitag 18.00 - 21.30 Uhr, Samstag 9.30 bis 17.15 Uhr) werden Elternbeiräte aus München (Uwe Knietsch und Hüseyin Delemen, GEB) ihre Vorstellungen für ein besseres Schulsystem vorlegen und diskutieren. Sabine Vierkant-Yourdakul von der Erziehungsberatungsstelle Milbertshofen referiert zur Frage »Grenzen Schultests Migrantenkinder aus? Intelligenzdiagnostik und Sprachstandsdiagnose bei Kindern aus Migrantenfamilien«. MR Dr. Göldner vom Kultusministerium wird über die Auswirkungen der PISA-Studie für die Schulorganisation in Bayern berichten. Ort: Bayernforum, Prielmayerstr. 3, München

Am 4. November 2003 (9.00 - 20.00 Uhr) referieren Prof. Dr. Ali Ucar vom Institut für Erziehungswissenschaften in Berlin zum Thema »PISA aus der Sicht von Migranteneltern – Forderungen an die Bildungspolitik, Probleme und Lösungsansätze« sowie Anne Zehnbauer vom Deutschen Jugendinstitut zum Thema »Die Reformen der Vorschuleinrichtungen und Kindergärten als Basis für den späteren Schulerfolg – Ansätze zur Verbesserung der Vorschulerziehung und insbesondere zur sprachlichen Förderung der Migrantenkinder im Vorschulalter«. Dr. Wolfgang Mack, ebenfalls vom DJI, spricht zum Thema »Der eigenständige Bildungsauftrag der Jugendhilfe in Ergänzung zur formellen Bildung (Schule)«. Ort: Bayernforum, Prielmayerstr. 3, München

Die Veranstaltungen richten sich an Lehrkräfte, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, psychologische Fachkräfte, Eltern und Elternbeiräte deutscher und ausländischer Herkunft. Die Teilnahme ist kostenlos. Weitere Infos unter www.initiativegruppe.de
Anmeldung schriftlich an Bayernforum, Prielmayerstr. 3, 80335 München, Fax: 089-51 55 52 44, e-mail: bayernforum@fes.de

Wie standardisierte Leistungstests die Qualität des Schulsystems beschädigen

Das Beispiel Kanada

Wie die deutschen Bundesländer verfügen die zehn kanadischen Provinzen und drei Territorien über eine eigene Zuständigkeit für Bildung und sprechen sich lediglich über die Einrichtung des Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) in Grundsatzfragen ab. Dies ist aber auch die einzige Gemeinsamkeit. Im Gegensatz zu Deutschland besitzt Kanada in allen Landesteilen ein integriertes Schulsystem von der Grundschule bis zum Ende der High School. Seine Leistungsfähigkeit hat dieses System durch die Verbindung von hoher Qualität mit hoher Chancengleichheit unter Beweis gestellt. In der internationalen Leistungsvergleichsstudie PISA 2000 hat Kanada in der Gesamtwertung einen zweiten Platz in der Lesekompetenz der Fünfzehnjährigen erreicht. Mit diesem außerordentlichen Erfolg konnte es an die guten TIMSS-Ergebnisse (1996) in Mathematik und Naturwissenschaften anknüpfen.

Statt vor dem Hintergrund dieser Erfolgsserie das Bewährte zu stärken, ist die kanadische Bildungspolitik in allen Provinzen dabei, den Schulen einschneidende Veränderungen »von oben« zu verpassen und sie auf eine rigorose Output-Steuerung umzustellen. Da auch die Kultusministerkonferenz (KMK) einen Systemwechsel von der Input- zur Output-Steuerung beschlossen hat, ist der folgenreiche »kanadische Weg« für Deutschland durchaus lehrreich.

Testsystem aufgezwungen

Die Schulen in Ontario, der größten und wirtschaftlich bedeutendsten Provinz in Kanada mit der multikulturellen Metropole Toronto als Zentrum, sind durch die Bertelsmann-Stiftung auch in Deutschland als Musterbeispiele für gute Schulen bekannt geworden. Trotzdem sehen sie sich seit einigen Jahren einer Politik des Misstrauens ausgesetzt. Als Garant für Schulqualität gilt der konservativen Regierung von Ontario nicht die professionelle Arbeit der Lehrkräfte, sondern das von ihr Ende der neunziger Jahre eingeführte Testsystem. Gegen den Widerstand von Lehrerinnen und Lehrern und ihrer Gewerkschaften ist sie dabei, dieses System auszuweiten.

Die Ontario Teachers' Federation wirft der kanadischen Provinzregierung die Verfälschung der TIMSS-Ergebnisse vor. Um die Einführung des Testsystems nicht zu gefährden, habe die Regierung durch Manipulation des Datenmaterials den öffentlichen Eindruck erzeugt, die Schulen in Ontario hätten im Vergleich besonders schlecht abgeschnitten. Auch der PISA-Erfolg wird nach Auffassung der Lehrgewerkschaft bewusst fehlinterpretiert. Während die Regierung das erfolgreiche Abschneiden bei PISA als Erfolg

ihrer neuen Politik der Standardsicherung verbucht, rechnet die Gewerkschaft vor, dass die in PISA geprüften Fünfzehnjährigen den größten Teil ihrer Schulzeit im alten System verbracht haben. Vielleicht ist diese durchsichtige Argumentation auch der Grund, warum die Bildungspolitik in Kanada von sich aus auffällig wenig Interesse gezeigt hat, PISA medial für sich auszu-schlachten.

Druck auf Elementary School

Konzipiert als Schule für alle, auch für die behinderten Kinder, umfasst die Elementary School die Klassen 1 bis 8 und als freiwilliges und kostenfreies Angebot einen Kindergarten. Sie ist traditionell von ihrem Selbstverständnis eine Schule der individuellen Förderung und nicht des harten Leistungswettbewerbs.

Dass sie Schaden nimmt, ist inzwischen keine bloße Befürchtung von Kritikern der Regierungspolitik, sondern in der Schulwirklichkeit spürbar. Um die eingetretene Verschlechterung im Unterricht auf den Punkt zu bringen, beklagt eine Schulleiterin aus Ontario: »We don't even have time for laughing.«

Der Lese- und Rechtschreibtest in Klasse 3 und der Mathematiktest in 6 werden provinzwweit zentral gestellt und ausgewertet. Die Tests werden als Diagnosetest ausgegeben, schaffen aber faktisch einen enormen Leistungsdruck. Die Tests orientieren sich an einem neuen und nach Aussagen von Pädagoginnen und Pädagogen stofflich überfrachteten Curriculum. Sie laufen damit den Ansprüchen an einen individualisierenden Unterricht völlig zuwider. Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen keinen Einblick in das Verfahren. Genauso wie den Schülerinnen und Schülern werden ihnen nur die Testergebnisse mitgeteilt.

Die Ergebnisse werden von den School Boards, die die Funktion der regionalen Schulaufsicht haben, geprüft und diskutiert. Seit kurzem müssen die Schulen auf der Basis ihrer Ergebnisse Ziele zur Leistungsverbesserung formu-



Foto: Veit Mette

lieren (Target Setting). Im Rahmen von Action Plans sind diese dem School Board und den Eltern darzulegen. »Like a blitz«, so eine Schulleiterin, sei diese Neuerung über die Schulen gekommen und schaffe ein Spannungsfeld zwischen den pädagogischen Ansprüchen an einen integrierenden Unterricht, der allen Schülerinnen und Schülern gerecht werden will, und den äußeren Anforderungen an die Schulen.

Zusätzliche Mittel für eine entsprechende individuelle Förderung ziehen die Diagnostetests nicht nach sich. Im Gegenteil: Die Handlungsmöglichkeiten zur individuellen Förderung sind wegen drastischer Haushaltskürzungen in den letzten Jahren eingeschränkt worden, während die allgemeinen unterrichtlichen Rahmenbedingungen sich ebenfalls wesentlich verschlechtert haben.

Die Medien veröffentlichen die Testergebnisse der Schulen, ohne über die soziokulturellen Hintergründe der Schulen und der Schülerinnen und Schüler zu informieren. Als Folge der Schul-Rankings wird aktuell gefordert, die freie Schulwahl für Eltern gesetzlich zu garantieren. Die Liberalen haben diese Forderung als erste Partei in ihr Wahlprogramm aufgenommen. Wenn der Grundsatz nicht mehr gilt, dass die Schülerinnen und Schüler der Elementary School die nächst gelegene Schule ihres Wohnbezirks besuchen, wird soziale Segregation zu Lasten von Integration und Chancengleichheit bildungspolitisch gefördert.

Lesetest verändert High School

Im Jahr 2000 wurde der Lese- und Rechtschreibtest in Ontario für die Klasse 10 eingeführt und auf freiwilliger Basis durchgeführt. Schon ein Jahr später wurde er für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich vorgeschrieben. Die Veröffentlichung der Ergebnisse des letztjährigen Lese- und Rechtschreibtestes in Klasse 10 hat im Oktober 2002 für öffentliche Kontroversen und sehr viel Unmut an den Schulen gesorgt. 75 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben den Test bestanden. Weil im Vorjahr nur 68 % bei diesem Test erfolgreich waren, sieht sich die Regierung mit ihrem Testsystem auf Erfolgskurs.

Die Kritiker, insbesondere aus den Reihen der Gewerkschaft, finden das Schweigen über die große Zahl der Gescheiterten skandalös. Schließlich handelt es sich nicht um einen Diagnostetest. Von seinem Bestehen hängt der Abschluss in der High School am Ende von Klasse 12 ab. Außerdem sind von dem Scheitern im Wesentlichen sozial benachteiligte und behinderte Schülerinnen und Schüler betroffen.



Foto: Bert Butzke

Der Test kann zwar wiederholt werden, aber mit welchen Chancen? Zwischen der Bekanntgabe der Ergebnisse und der Aufforderung zur Wiederholung gab es weder ein offizielles Förderangebot noch Zeit für eigene persönliche Anstrengungen. Nach Einschätzung der Gewerkschaft nimmt die Regierung in Kauf, dass die Betroffenen die Schulen verlassen, da sie mit dem Ende der Klasse 10 ihre Schulpflicht absolviert haben.

Vieles spricht dafür, dass die Regierung darauf hinarbeitet, die von ihr herbeigeführte Notlage der Gescheiterten für eine »Modernisierung« der integrativen High School zu nutzen. Bislang

gilt noch die bewährte Regelung eines einheitlichen Abschlusses für alle am Ende der High School mit den Zusatzberechtigungen für Universität und College bei entsprechenden Leistungsnachweisen. Der Vorschlag, einen eigenen Abschluss auf der Basis eigener Curricula für die Leistungsschwächeren anzubieten, läuft darauf hinaus, dass sich entlang sozialer Herkunft die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler am Anfang der High School in ungleichwertige Angebote trennen. Dieser Verzicht auf Integration muss vor dem Hintergrund von Kanada als Einwanderungsland besonders bedenklich stimmen.

Was kommt auf uns zu?

Das deutsche Schulsystem steht vor der Einführung von Bildungsstandards und Leistungstests. Durch das kanadische Beispiel drängt sich die Erkenntnis auf, dass wir bei einem selektiven Schulmodell als Ausgangslage und der politischen Verweigerung, diese Strukturen zu verändern, mit dem »harten kanadischen Weg« nichts Besseres als die Verschärfung unserer bestehenden sozialen Selektion zu erwarten haben. Aber selbst wenn wir »weichere Wege« zur Herstellung von Verlässlichkeit und Sicherung allgemeiner Standards gehen sollten, wie in Skandinavien, dann zeigen uns diese Länder, dass zur Vermeidung von sozialer Selektion ein integriertes System die notwendige Voraussetzung ist. Wer Bildungsstandards in den alten Schulstrukturen will, folgt immer noch dem Irrglauben, dass eine selektive Bildungsbeteiligung Qualität im System herstellen und sichern kann.

von Brigitte Schumann

GEW-Kollegin und Bildungspolitikerin der Grünen in NRW, zur Zeit Sprecherin der LAG Bildung der Grünen NRW
e-mail: ifenici@aol.com



Sprachförderung im Kindergarten: Wie schaut's aus im Landkreis Rottal-Inn?

Kindergartengruppen, die sich mehrheitlich aus Kindern zusammensetzen, für die das Deutsche eine Fremd- oder Zweitsprache ist, sind nicht nur in Großstädten zu finden. Oft gibt es dies in ländlichen Regionen sogar häufiger als in Städten. Beispiele dafür finden sich u.a. in Niederbayern, etwa im Landkreis Rottal-Inn. Und das nicht erst seit einigen Jahren, sondern schon wesentlich länger.

Doch wie im restlichen Bayern wird auch hier die Sprachförderung als Teil der pädagogischen Arbeit während der ErzieherInnen-Ausbildung kaum oder gar nicht berücksichtigt. In zu großen Gruppen mit in der Regel einer Erzieherin und einer Pflegekraft sollen Kinder mit unterschiedlichsten Sprach- und Sprechfertigkeiten pädagogisch gefördert und auf die Schule vorbereitet werden.

Ein erster Schritt, diesen Missstand mit all seinen Folgen für Kinder und Eltern, Beschäftigte und Einrichtungen im Landkreis etwas öffentlicher zu machen, war eine Fortbildungsveranstaltung der GEW Niederbayern zusammen mit dem Kreisjugendamt Pfarrkirchen. Ein praxiserprobtes Projekt, das Teil der erfolgreichen Veranstaltung war, wollen wir nun vorstellen.

Und wir wollen auch weiterarbeiten an diesem Thema und darüber informieren. Und zwar zusammen mit interessierten ErzieherInnen, PädagogInnen, Eltern und sonstigen Betroffenen in ganz Bayern.

Kontakt (auch für die Organisation ähnlicher Veranstaltungen): Hülya Adigüzel, Sprach- und Kulturwissenschaftlerin mit interkulturellem Schwerpunkt, Lichtenberg 26, 84307 Eggenfelden, Tel. 0 87 21-50 85 86, e-mail: hueyaadiguel@hotmail.com

Das Projekt KIKUS

Das Münchner Projekt KIKUS ermöglicht es, vorhandene Mehrsprachigkeit (Deutsch + Erstsprachen) systematisch zu nutzen. So bietet es beispielsweise für pädagogische Fachkräfte ein Training-on-the-Job mit dem Ziel, eine Deutschförderung in der eigenen Einrichtung selbstständig durchführen zu können. KIKUS unterstützt Kinder nicht-deutscher Erstsprache der Altersgruppe der Drei- bis Sechsjährigen in ihrem Erwerb des Deutschen. Durch eine *regelmäßige, systematische und spielerische Förderung in der Kleingruppe* wird den Kindern eine Chance gegeben, ihre Grundschullaufbahn auf eine bessere Basis zu stellen. Gleichzeitig wird über die Eltern-Kind-Zusammenarbeit die Erstsprache gefördert.

Kindern nicht-deutscher Erstsprache(n) eine systematische Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache zu geben berücksichtigt die Tatsache, dass (Fremd-)Spracherwerb Raum zum Sprachprobieren erfordert. Kinder nicht-deutscher Erstsprache(n) müssen einen solchen Raum bekommen, den deutschsprachige Kinder in der Regel bereits während ihres Erstspracherwerbs hatten. Es muss also eine institutionalisierte Lehr-/Lernsituation geschaffen werden, in der Fragen systematisch möglich sind und in der eine Sensibilisierung für die zunächst fremde Sprache Deutsch stattfinden kann.

Entstehung und Verlauf des Projektes

Das Projekt KIKUS – Sprachförderung Deutsch (+ Erstsprachen) im Vor- und Grundschulalter nahm im Schuljahr 1998/1999 – also lange vor Veröffentlichung der PISA-Studie – in einem Münchner Schulkindergarten seinen Anfang. Die Leiterin jenes Schulkindergartens stellte fest, dass sie mit sechs Kindern ihrer zwölköpfigen Gruppe, die nicht-deutscher Erstsprache waren, keine schulvorbereitende Arbeit leisten

konnte, weil diese Kinder nicht in der Lage waren, in der deutschen Sprache zu handeln, z. B. etwas zu erzählen, einer Geschichte zu folgen, Fragen zu stellen oder Konflikte in der Kindergruppe sprachlich zu lösen. Sie suchte sich professionelle Unterstützung von außen. Der erste 98/99 dort durchgeführte Sprachförderungskurs ging in eine Pilotstudie ein. Im folgenden Schuljahr 99/00 wurden zwei Kurse durchgeführt; im Schuljahr 00/01 waren es bereits fünf. Zwischen 1998 und 2001 haben insgesamt 62 Kinder im Alter zwischen drei und sieben Jahren mit 16 verschiedenen Erstsprachen an der Sprachförderung teilgenommen.

Im Schuljahr 01/02 wurde von der GESUS e.V. und der Evangelischen Ausländerarbeit München ein Kooperationsprojekt durchgeführt, an dem sich zehn





Münchner Kindergärten beteiligten. Zusätzlich wurde in den Sommerferien ein einrichtungsübergreifender Kurs für Einschul Kinder angeboten. Insgesamt 139 Kinder wurden in 18 Gruppen im Deutschen gefördert. Diese Kinder sprachen 30 verschiedene Erstsprachen. Zehn pädagogische Fachkräfte haben an der im Rahmen des Projekts angebotenen Praxis-Fortbildung teilgenommen; neun von ihnen führen im Schuljahr 02/03 die Deutschförderung nach der KIKUS-Methode eigenständig in ihrer Einrichtung durch. Dabei werden sie durch ein Praxis-Coaching unterstützt.

Im Schuljahr 02/03 wurde das KIKUS-Projekt Teil des neu gegründeten gemeinnützigen Vereins *Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. München*. Es nahmen 16 Einrichtungen mit 29 Kursen teil, und neun pädagogische Fachkräfte machten die Praxis-Fortbildung mit. Darüber hinaus wurden fünf neue KIKUS-Kursleiterinnen und neun Praktikantinnen — überwiegend Studentinnen der Fächer Deutsch als Fremdsprache und Sprachheilpädagogik an der Universität München — in den Kursen eingesetzt. (Die enge Kooperation mit der Evangelischen Ausländerarbeit München besteht weiterhin.)

Ziele: **Chancengleichheit, Integration,** **Mehrsprachigkeit**

KIKUS hat es sich zur Aufgabe gemacht, Kinder nicht-deutscher Erstsprache vor ihrem Schuleintritt in dreierlei Hinsicht zu unterstützen:

■ **Chancengleichheit:**

Sie sollen eine angemessene Chance erhalten, den Erwartungen im deutschen Schulsystem gerecht zu werden. Deshalb wird ihnen sowohl ein Sprachwissen wie Wortschatz und grammatische Strukturen als auch ein gesellschaftsspezifisches Musterwissen über sprachliche Handlungsmuster vermittelt, das bei Schuleintritt stillschweigend vorausgesetzt wird. Erst damit kann bildungspolitisch von einer tatsächlich gegebenen Chancengleichheit für alle Kinder gesprochen werden.

■ **Integration:**

Sie sollen eine professionelle und systematische Begleitung in ihrem Erwerb des Deutschen als (erste) Fremdsprache bekommen, die sie aus ihrem – anderssprachigen – Elternhaus nicht bekommen können. Denn erst durch die deutsche Sprache können sie aktiv am Kin-

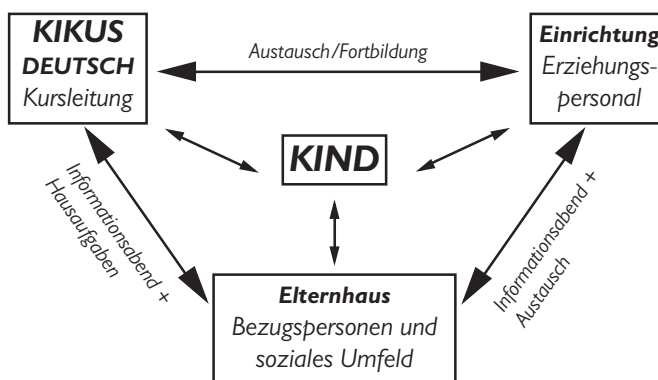
dergarten- und Schulalltag partizipieren und haben damit tatsächlich die Möglichkeit zur Integration in die hiesige Gesellschaft.

■ **Mehrsprachigkeit:**

Sie sollen eine systematische mehrsprachige Früherziehung erhalten, die ihre Erstsprache(n) einschließt. Die Mehrsprachigkeit stellt eine wichtige Ressource dar, die im Zuge der europäischen und internationalen Entwicklung immer wieder betont wird und im Arbeitsleben sehr gefragt ist. Sie wird im Rahmen des Projektes durch eine gezielte Eltern-Kind-Arbeit gefördert.

Drei Bausteine

Die Umsetzung der Ziele wird mit Hilfe dreier Bausteine erreicht. Im Zentrum dieser Bausteine steht das Kind mit seinen Lernbedürfnissen und seinen sprachlichen Kompetenzen.



Der erste Baustein ist die Durchführung von Kinderkursen (KIKUS) Deutsch, die in den jeweiligen Kindergärten von KIKUS-Kursleiterinnen oder fortgebildeten pädagogischen Fachkräften geleitet werden. Dabei handelt es sich um eine regelmäßig, in einem gesonderten Raum stattfindende gezielte Sprachförderung in der Kleingruppe (1 x pro Woche, 60 Min., max. 8 Kinder). In den kindergerechten Fördereinheiten werden sprachliche Lerninhalte auf spielerische Art und Weise systematisch vermittelt.

Der zweite Baustein besteht in der engen Kooperation mit der Einrichtung. Sinnvoll ist die Präsenz einer pädagogischen Fachkraft aus der Einrichtung im Kurs — sofern dieser nicht von einer solchen selbst durchgeführt wird. Dies führt zu einem fruchtbaren Austausch auf verschiedenen Ebenen: Arbeitsthemen können aufeinander abgestimmt werden, Lerninhalte des Sprachförderungskurses können in die Großgruppen »hinausgetragen« und dort situativ aufgegriffen und vertieft werden, Beobachtungen über Veränderungen bei den Kindern können der Kursleitung rückgemeldet werden.

Darüber hinaus besteht das Angebot eines differenzierten Fortbildungsprogramms für pädagogische Fachkräfte. Dabei ist die **Praxis-Fortbildung** das Kernstück der aktuellen Arbeit des KIKUS-Projektes. Sie richtet sich ausschließlich an diejenigen pädagogischen Fachkräfte, die regelmä-

big einen KIKUS-Sprachförderungskurs Deutsch begleiten, der in ihrer Einrichtung durchgeführt wird. Über den Zeitraum eines Kindergartenjahres werden in Form eines Trainings-on-the-Job grundlegende Fähigkeiten vermittelt, die es den Teilnehmerinnen ermöglichen, eine gezielte Sprachförderung Deutsch zukünftig eigenständig zu planen und durchzuführen.

Die durch eine Praxis-Fortbildung ausgebildeten pädagogischen Fachkräfte, die im darauf folgenden Kindergartenjahr in ihrer Einrichtung eigenständig einen Kurs durchführen, werden durch ein **Praxis-Coaching** begleitet. Hier besteht zum einen die Möglichkeit, konkrete Probleme und inhaltliche Fragestellungen, die sich aus der eigenen Sprachförderungsarbeit ergeben, zu diskutieren und dafür Lösungen zu erarbeiten. Zum anderen ist damit ein regelmäßiges Forum zur Reflexion und zum Austausch über die inhaltliche Arbeit geboten.

Für pädagogische Fachkräfte, die sich mit den Grundlagen des KIKUS-Konzeptes vertraut machen möchten und für die die Möglichkeit einer Praxis-Fortbildung nicht besteht, werden 2-Tages-**Grund- und Aufbau-seminare** angeboten. Alle Fortbildungsangebote enden mit dem Erwerb eines Zertifikats, das bestätigt, Kindersprachförderungskurse nach der KIKUS-Methode selbstständig durchführen zu können. Inhalte der Fortbildungsseminare sind etwa die Organisation eines Sprachförderungskurses in der eigenen Einrichtung, die Vermittlung von Sprachtheorie und Lehr-/Lernforschung bezüglich Erstspracherwerb und kindlicher Mehrsprachigkeit und vor allem praktische Übungen, Reflexion und Austausch anhand von Videoaufzeichnungen und Protokollen.

Der dritte Baustein ist die Zusammenarbeit mit den Eltern. Mit Hilfe spezifischer Arbeitsblätter, die im Laufe der KIKUS-Arbeit konzipiert wurden und sich bewährt haben, wird der Rahmen für eine häusliche Eltern-Kind-Arbeit vorgegeben. Durch die Eltern-Kind-Arbeit werden die Erstsprache(n) der Kinder gefördert. Damit wird ihre gegebene Mehrsprachigkeit anerkannt. Die Erstsprache(n) erfahren eine Aufwertung, eine Wertschätzung und vor allem auch eine Funktion in der Erziehung der Kinder. Dies wirkt sich in der Praxis sehr positiv auf die Kooperationsbereitschaft der Eltern aus, was wiederum positive Folgen für den Lernerfolg der Kinder im Deutschen und in ihrer/ihren Erstsprache(n) hat. Um die Eltern bzw. Bezugspersonen der Kinder über die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zu informieren, wird bei Kursbeginn ein Elterninformationsabend veranstaltet.

Die Arbeitsblätter und weitere erprobte Lehr-/Lernmaterialien sind publiziert und können über das Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. München oder über den Buchhandel bezogen werden.

Wissenschaftliche Ergebnisse

Das KIKUS-Projekt wird wissenschaftlich begleitet. Unsere erste Dokumentation *KIKUS - Sprachförderung Deutsch*

für Kinder im Vor- und Grundschulalter: Projektdokumentation – Linguistische Analysen – Empfehlungen basiert auf Videoaufzeichnungen. Die sprachwissenschaftlichen Analysen weisen deutlich darauf hin, dass die Kinder in ihren sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten im Laufe der Deutschförderung entscheidende Fortschritte machen.

Drei wesentliche Ergebnisse können festgehalten werden:

- a) Die Kinder nicht-deutscher Erstsprache entwickeln im Laufe der Deutschförderung metasprachliche Fähigkeiten. Sie lernen nach deutschen Wörtern und ihren Bedeutungen zu fragen (z.B. »Was ist gute Laune?«). Darüber hinaus fangen sie an, ein Bewusstsein für grammatische Strukturen zu entwickeln (z. B. »Warum heißt es einmal *Gans* und einmal *Gänse*?«)
- b) Die Kinder nicht-deutscher Erstsprache entwickeln im Laufe der Deutschförderung Lernstrategien und werden befähigt, Selbstreparaturen durchzuführen.
- c) Die Kinder nicht-deutscher Erstsprache entwickeln im Laufe der Deutschförderung durch die Einbeziehung der jeweiligen Erstsprachen ganz deutlich ein Bewusstsein über ihre Mehrsprachigkeit. Sie erfahren, dass sprachliches Wissen in mehreren Sprachen vorhanden sein kann (»Ich spreche Albanisch; du sprichst Türkisch; er spricht Spanisch.«) und dass diese Tatsache immer eine Bereicherung bedeutet.

Bildungspolitische Konsequenzen einer frühen sprachlichen Regelförderung

Die oben skizzierten Ergebnisse allein werden nicht über die Zukunft des KIKUS-Projektes entscheiden. Vielmehr werden es bildungspolitische Schritte sein. Diese sollten die Tatsache zur Kenntnis nehmen, dass Mehrsprachigkeit einen lebenslangen Prozess darstellt. Die Ergebnisse der PISA-Studie implizieren deutlich die bildungspolitische Konsequenz einer frühen Sprachförderung Deutsch für Kinder nicht-deutscher Erstsprache (Baumert et al. 2001). Darüber hinaus fordern Wissenschaftler immer wieder eine Alphabetisierung auch in den Erstsprachen. Wir hoffen, mit unserer Arbeit deutlich zu machen, wie entscheidend eine frühe sprachliche Regelförderung des Deutschen für Kinder nicht-deutscher Erstsprache für ihre gesamte individuelle und soziale Entwicklung ist. Das Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. München wird mit seiner Arbeit eine Förderung des Deutschen und der Erstsprachen weiter ausbauen.

von Dr. Angela Guadatiello und Dr. Edgardis Garlin



Angela Guadatiello ist wissenschaftliche Leiterin des Projektes. Edgardis Garlin ist Projektleiterin. Kontakt: info@kikus-muenchen.de www.kikus-muenchen.de



Leider können wir aus Platzmangel die Literaturhinweise nicht mit abdrucken.

Wir stellen sie aber mit dem ungekürzten Artikel ins Internet: www.bayern.gew.de Wer dazu keinen Zugang hat kann anfordern bei Ute Schmitt: 0 89-54 40 81 14

Miteinander Umgehen Trainieren

Ein Programm zur Gewaltprävention für den Kindergarten



»Ich finde gut, dass du immer mit mir in die Bauecke gehst!«

Seit Bekanntwerden der Ergebnisse der PISA-Studie im Jahre 2002 streiten sich die Geister. Wird die Vorschulzeit im Hinblick auf spätere Schul- und Lernleistung nicht richtig genutzt? Laut Prof. Fthenakis (Direktor des Staatsinstitutes für Frühpädagogik, München), der im Auftrag der bayerischen Regierung einen Bildungsplan für Kindergärten erstellt, setzten die Kindergärten bisher »bei der Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenz einen Schwerpunkt. Die Förderung der kognitiven Fähigkeiten, z.B. die Entwicklung des Zahlen- und Zeitbegriffes, wurde nach unserer Beobachtung dagegen niedriger gewichtet Wir wollen von Anfang an das Lernen systematisch fördern. Das bedeutet, die Aktivitäten der Kinder viel mehr als bisher unter dem Blickwinkel des Lernens zu sehen.«

Parallel zu diesen Diskussionen stellen Erzieherinnen in Kindertagesstätten fest, dass zwar einerseits körperliche und sprachliche Aggressionen unter Kindern im Vorschulalter zunehmen, dass aber Kinder durchaus bereit sind, bei Konflikten zu reden und zuzuhören, ihnen aber dazu oft das »Gewusst wie« fehlt.

Der PISA-Schock birgt die Gefahr in sich, dass diese Themen in den Hintergrund gedrängt werden. Dabei sollte man nicht vergessen, dass gerade die Entwicklung sozialer Kompetenzen und ein gewaltfreies miteinander Umgehen eine gesunde Basis für schulisches Lernen schaffen.

In den USA wurden schon in den 70er Jahren Trainingsprogramme entwickelt, die auf Spielen und Übungen zu den Themen Kommunikation, Bestätigung, Stärkung des Selbstwertgefühls und Konfliktlösungen basierten.

Streitschlichter wurden ausgebildet, die als neutrale Vermittler bei Konflikten fungierten. Diese Trainingsprogramme wurden u.a. in Würzburg von Renate Schäfer und Reinhold Süssenguth aufgegriffen und für Grund- und Hauptschulen umgearbeitet und neu entworfen. So entstand »MUT – Miteinander Umgehen Trainieren«.

Dieses »MUT«-Programm wurde im Jahr 2000 vom Team

des Kindergarten St. Stephan in Würzburg für fünf- bis sechsjährige Kinder umgesetzt und mit großem Erfolg durchgeführt.

»MUT für den Kindergarten« besteht aus zehn Beschäftigungseinheiten und hat das soziale Lernen und die kooperative Konfliktbewältigung zum Thema. Um nicht schon bei der Frage »nach der Henne und dem Ei« (»Du hast angefangen«, »Nein, du«, »Nein, du« ...) hängen zu bleiben, wird mit Hilfe von Interviews, Aktionsspielen, Rollenspielen ... Schritt für Schritt auf ein Gesprächsmodell hingearbeitet, welches Kindern als Richtschnur bei Konfliktgesprächen dient. Denn es gilt: »Gewalt verhindern, aber nicht den Streit!«

Haben Kinder dieses Gesprächsmodell verinnerlicht und wenden es konsequent an, sind sie in der Lage (am Anfang mit Hilfe der Erzieherinnen), viele Konflikte eigenständig zu lösen. Ein Streit könnte dann z.B. folgendermaßen verlaufen:

Marcel: »Du, der Sven hat mir den LKW weggenommen!«
(Erzieherin holt Sven dazu)

Marcel: »Wieso hast du mir den LKW weggenommen?«

Sven: »Der stand einfach da und dann hab ich ihn genommen.«

Marcel: »Ja, aber ich bin nur schnell auf die Toilette!«

(Beide sind ziemlich ratlos, weil beide Ansprüche berechtigt sind.)

Erzieherin: »Tja, und was macht ihr jetzt?«

Isabell mischt sich ein: »Ich weiß, was sie machen können: Erst fährt Marcel eine Runde, dann Sven eine Runde.«

Sven fragt Marcel: »Bist du damit einverstanden?«

Marcel: »Ja, o.k., und du?«

Sven: »O.k.!«

»MUT« bietet natürlich kein Patentrezept für alle Konflikte. Das Programm setzt zudem voraus, dass der Umgang mit den Kindern von Partnerschaftlichkeit und Mitbestimmung geprägt ist. Nicht zu vergessen ist, dass bei der Durchführung von »MUT« der spielerische Faktor nicht zu kurz kommt. Da das Erlernte »Kreise zieht«, ist es sinnvoll, Eltern von Anfang an mit einzubeziehen (Elternabende, Infowände etc.)

»MUT für den Kindergarten« ist kompakt aufgebaut und ohne größere Vorbereitungszeit sofort einsetzbar.

von Silke Forstmeier



arbeitet als
Erzieherin
im Evang.
Kindergarten
St. Stephan,
Würzburg

und Astrid Hermann



arbeitet als
Erzieherin
im Evang.
Kindergarten
Reichenberg/
Würzburg

Das Programm mit allen Kopiervorlagen kann für 7,50 EUR unter folgender Adresse bezogen werden: Astrid Hermann, Rhönstr. 2, 97080 Würzburg



Hans Schuster informiert:

Bereitschaftsdienst ist nicht Ruhezeit, sondern Arbeitszeit

Im Urteil vom 9. September 2003 – Az. C-151/02 – hat der Europäische Gerichtshof (EuGH) festgestellt, dass es sich bei einem Bereitschaftsdienst, der an einem vom Arbeitgeber bestimmten Ort geleistet wird, in vollem Umfang um Arbeitszeit handelt, auch wenn der Arzt sich in der Zeit, in der er nicht in Anspruch genommen wird, an der Arbeitsstelle ausruhen darf.

Die Gemeinschaftsrichtlinie 93/104/EG vom 23. November 1993 über bestimmte Aspekte der Arbeitszeitgestaltung steht einer nationalen Regelung entgegen, nach der ein solcher Bereitschaftsdienst – mit Ausnahme der Zeiten tatsächlicher Tätigkeit – als Ruhezeit eingestuft wird.

Mit diesem Urteil bekräftigt der EuGH seine sogenannte Simap-Entscheidung vom 3. Oktober 2000 – C-303/98, bei der es um einen vergleichbaren Sachverhalt ging und die bei den Kolleginnen und Kollegen, die Bereitschaftsdienst leisten, weite Aufmerksamkeit erfahren hat.

Das deutsche Arbeitsrecht unterscheidet im Arbeitszeitgesetz zwischen Arbeitsbereitschaft, Bereitschaftsdienst und Rufbereitschaft. Nur die Arbeitsbereitschaft gilt in vollem Umfang als Arbeitszeit. Bereitschaftsdienst und Rufbereitschaft werden dagegen als Ruhezeit behandelt, mit Ausnahme der Dauer der tatsächlich erbrachten beruflichen Tätigkeit während dieser Dienste.

Die o. g. Gemeinschaftsrichtlinie bestimmt in Artikel 2, dass Arbeitszeit jede Zeitspanne ist, während der ein Arbeitnehmer gemäß den einzelstaatlichen Rechtsvorschriften und/oder Gepflogenheiten arbeitet, dem Arbeitgeber zur Verfügung steht und seine Tätigkeit ausübt oder Aufgaben wahrnimmt. Ruhezeit ist jede Zeitspanne außerhalb der Arbeitszeit.

Der EuGH kommt zu dem Ergebnis, dass es sich beim o. g. Bereitschaftsdienst um Arbeitszeit handelt, da sich der Beschäftigte an einem vom Arbeitgeber bestimmten Ort aufhalten und diesem zur Verfügung stehen müsse, um ggf. sofort seine Leistungen erbringen zu können. Der Umstand, dass der Arbeitgeber einen Raum zur Verfügung stelle, in dem sich der Arzt aufhalten könne, solange er nicht in Anspruch genommen werde, ändere nichts an dieser Auslegung.

Grundsätzlich wird man davon ausgehen können, dass die Umstände des Bereitschaftsdienstes in sozialpädagogischen Einrichtungen in vielen Fällen mit denen dieser Entscheidung vergleichbar sind.

Das Urteil des EuGH entfaltet aber nur Wirkung im arbeitszeitrechtlichen Arbeitnehmerschutz. Die o. g. Gemeinschaftsrichtlinie über bestimmte Aspekte der Arbeitszeitgestaltung hat zum Ziel, die Sicherheit und Gesundheit der Arbeitnehmer durch Gewährung von Mindestruhezeiten und angemessenen Ruhepausen zu gewährleisten.

Daher können m. E. aus dieser Entscheidung keine Schlüsse zur Vergütung der Bereitschaftsdienste gezogen werden. Es ist nicht auszuschließen, dass Gehaltseinbußen zu gewärtigen sind, wenn Dienste in bisherigem Umfang nicht mehr zulässig sind.

Unmittelbare Wirkung entfaltet dieses Urteil nur in Betrieben des öffentlichen Dienstes. Es ist aber davon auszugehen, dass das für alle Betriebe geltende deutsche Arbeitszeitrecht demnächst entsprechend geändert wird.

Die Entscheidung und die Pressemitteilung können im Internet über <http://curia.eu.int/de> abgerufen werden.

Nicht jede Befristung ist zulässig

Es zeigt sich immer wieder, dass die Befristung von Lehrkräften, auch wenn der Arbeitgeber der Freistaat Bayern ist, nicht in jedem Fall sachlich begründet und damit zulässig ist.

Ein Beispiel:

Eine Kollegin war zunächst jeweils auf ein Jahr zulässig befristet gemäß § 1 Beschäftigungsförderungsgesetz in Verbindung mit der Protokollnotiz Nr. 6 zu Nr. 1 Sonderregelung 2y BAT.

Darauf folgte eine Befristung auf ein weiteres Jahr als Vertretung einer sich im Erziehungsurlaub befindlichen Lehrkraft. Die vierte Befristung, wiederum auf ein Jahr, wurde unter Hinweis auf § 14 Abs. 2 des Teilzeit- und Befristungsgesetzes vorgenommen, wonach die erstmalige Be-

fristung eines Arbeitsvertrages ohne Vorliegen eines sachlichen Grundes bis zur Dauer von zwei Jahren zulässig ist. Da es sich aber nicht um eine erstmalige Befristung handelte, war die letzte Befristung unzulässig. Dies hat die Kollegin mit Hilfe des GEW-Rechtsschutzes vor dem Arbeitsgericht geltend gemacht. Vor dem Arbeitsgericht wurde dann ein Vergleich geschlossen und vereinbart, dass ein unbefristetes Arbeitsverhältnis besteht. Mittlerweile hat die Kollegin die Zusage zu ihrer Beamtung bekommen.

Der Berufsverband, dem die Kollegin vorher jahrelang angehörte, hatte Rechtsschutz mit der Begründung abgelehnt, dass die Befristung rechtens sei und man hiergegen »nichts machen könnte«.

(Hans Schuster ist Justitiar der GEW Bayern)

Seminar: ›Zeit <> Arbeit‹:

Auf dem Weg zur Feierabendgarantie mit der Jungen GEW

Einerseits werden derzeit von verschiedenen Seiten Forderungen nach Erhöhung der Arbeitszeit erhoben. Andererseits hat sich seit 1991 die Zahl der voll- und hauptberufstätigen Menschen, die sich gestresst fühlen, verdoppelt: Jede/r Zweite klagt mittlerweile über Zeitdruck. Um das Tagespensum zu schaffen und noch ein bisschen Freizeit zu haben, sparen viele am Schlaf: Durchschnittlich 40 Minuten weniger Nachtruhe als 1960 gönnen sich Menschen in Deutschland.

Ein schlafloses Völkchen sind auch die BerufsanfängerInnen im Lehramt. Sie fühlen sich oft unter Zeitdruck und klagen über zu wenig Freizeit. Ende Juni und Mitte Juli nahm sich aber jeweils ein gutes Dutzend ›Junge‹ die Zeit für ein Seminar der Jungen GEW in München bzw. Nürnberg. Tipps und Tricks zum Umgang mit Zeitnot vermittelten sehr kompetent Insa Gildemeister, aktive GEW-Kollegin und ausgebildete Schulentwicklerin aus Bremen und Werner Schottenloher.

Am Anfang stand die Analyse, was Stress verursacht. Genannt wurden von den Teilnehmenden beispielsweise:

- Termindruck, besonders im Referendariat,
- ausufernde Bürokratie,
- keine Ruhe zur Nachbereitung und Reflexion,
- wenig Zeit für die SchülerInnen (große Klassen, Problemfälle)
- Notendruck
- eigener Perfektionismus (hier noch ein Bildchen eingescannt, da noch ...)

Als belastend wird von vielen auch die Tatsache des zweigeteilten Arbeitsplatzes empfunden: Das Zuhause steht nicht einfach für Freizeit und Familie, sondern oft für Korrekturen bis nach Mitternacht. Eine der zentralen Forderungen des Bundesausschusses Junge GEW vor ein paar Jahren war genau die nach einem festen Arbeitsplatz an der Schule. Der Stressfaktor ›schlechtes Image des Berufs‹ war damals ein weiterer Ausgangspunkt für Forderungen nach anderen Arbeitszeitmodellen gewesen. Auch im Seminar wurde thematisiert, dass die Arbeit von LehrerInnen in der Gesellschaft nicht genügend anerkannt wird, dass die erfahrene Belastung mit dem Image ›faule Säcke‹ hart kollidiert.

Die ReferentInnen stellten verschiedene wissenschaftliche Ergebnisse aus der Zeitforschung vor, z.B. die Erkenntnis, dass 65 % des Arbeitsergebnisses in 15 % der Zeit erzielt werden, Aufwand und Ergebnis korrelieren also nicht unbedingt! Verschiedene Reaktionsmuster und stresserzeugende Einstellungen wurden dargestellt. ›Nein-Sagen-Können‹ und die Fähigkeit zur Entspannung wurden als wichtige Hilfen ausgemacht.

Der Umgang mit Zeit ist individuell, Selbstdisziplin bzw. Selbstmanagement ist das Stichwort zu dem Problem, dass

Arbeit gerne aufgeschoben wird. Die Tipps aus dem Seminar sind insofern Rezepte, die aber am Ende selbst in die Tat umgesetzt werden müssen: Beispielsweise eine Prioritätenliste, zeitliche Rahmen für bestimmte Tätigkeiten oder ein gut handhabbares Ordnungssystem. Ein Geheft mit direkt nutzbaren Strategien sollte den TeilnehmerInnen die Umsetzung im Alltag erleichtern. Teilweise ergaben sich auch innerhalb der Gruppen Lösungsvorschläge und Überlegungen, z.B. die Forderung, große Deutschklassen zu teilen, damit die Korrekturbelastung sinkt.

Einige der Probleme kann man jedoch nicht individuell lösen, sondern die Rahmenbedingungen müssen geändert werden: z.B. muss Bürokratie an den Schulen abgebaut werden, der Noten- und Testdruck muss verringert werden, weniger SchülerInnen sollten in einer Klasse sitzen usw. – alles alte GEW-Forderungen!

Aufschlussreich waren verschiedene Erfahrungen, die Insa aus Bremen weitergab. Den Stressfaktor ›Chefbesuch‹ in der bayrischen Form gibt es dort nicht: Solche Visitationen müssen vorher angemeldet werden. Zudem hat man gute Erfahrungen mit Supervision gemacht.

Diese Methode und eine Wiederholung der Seminare könnte zumindest ein paar junge KollegInnen dem Ziel ›ruhiger Feierabend‹ (= Zeit für was anderes, evt. sogar für die GEW) näherbringen!

von Anna Forstner

LAss

in Weiden

Tel.: 09 61/4 01 76 30

annamforstner@web.de



Bevor uns die ersten grauen Haare wachsen:

*Einladung zur Gründungs-Vollversammlung
der Jungen GEW Bayern
am 15. November 2003 in Nürnberg
DGB-Haus (10.30 Uhr bis 17 Uhr)*

vormittags:

- Vorstellung der Arbeit der jungen GEW Bund/Land
- Wahlen

nachmittags:

- Weiterbildung zum Thema ›Elternarbeit‹, voraussichtlich zu:*
- Gestaltung eines Elternabends an der Schule (G. Neubäcker)
 - (Beratungs)Gespräche mit Eltern (Uli Drescher)
 - Elternarbeit im Kindergarten (Wolfgang Nördlinger)
 - Umgang mit Eltern, die Krisen und massive Probleme verursachen (N.N.)

*Voranmeldung (für die Arbeitskreise) und Wahlvorschläge an:
annamforstner@web.de, hollstein@web.de,
Hartl-Roeder@t-online.de*

Die Zielgruppe erhält Ende Oktober noch eine direkte Einladung!



Ein Dorfkindergarten



Schulklasse in einem Bergdorf

mom, Pfeffer und anderen Gewürzen wurde für den Weltmarkt produziert. Um das Land besser ausbeuten zu können, entstand eine entsprechende Infrastruktur:

Durch Bildung zur sozialen Revolution

Kerala, ein außergewöhnlicher Staat in der indischen Republik.

Als ich 1998 zum ersten Mal von Bombay nach Süden reiste, hörte ich immer wieder, dass Kerala ein außergewöhnlicher Bundesstaat in der indischen Republik sei. Ich traf Touristen, die von Landschaft, Stränden, Backwaters und Ayurveda schwärmten, und viele sprachen von einem gewissen »Etwas«, das Kerala so besonders mache. In der erzählten, dass in vielen anderen Bundesstaaten Leute aus Kerala leitende Funktionen inne hätten: in Politik, Wirtschaft und in der Gesellschaft allgemein. Und öfter war auch von einem »Kerala Model« die Rede. Bei der Eisenbahnfahrt die traumhaft schöne Küste entlang nach Trivandrum, der Hauptstadt Keralas – das auf Malayalam Thiruvananthapuram heißt – fiel mir beim Blick aus dem Fenster auf, dass die Menschen hier offensichtlich mehr Wert auf Sauberkeit legten als anderswo in Indien. Bald sprach mich auch ein freundlicher Herr an, der mir die erste Einführung in die Verhältnisse in diesem Land gab. Als mich erstaunte, auf Hauswänden immer wieder Hammer und Sichel zu sehen, erklärte er mir, dass die linke Regierung eine »People's Campaign of Development« betreibe. Auf der vielstündigen Fahrt erfuhr ich eine Menge Erstaunliches über diese Gesellschaft und diesen Staat. Und immer wieder hörte ich, dass es ihre hohe »literacy« sei, auf die sich all diese Errungenschaften gründen. Seitdem bin ich immer wieder in Kerala gewesen und habe mich durch Anschauung, Literatur und wohlinformierte Freunde und Bekannte kundig gemacht, was es mit diesem bemerkenswerten Landstrich auf sich hat.

Historisch-politischer Hintergrund

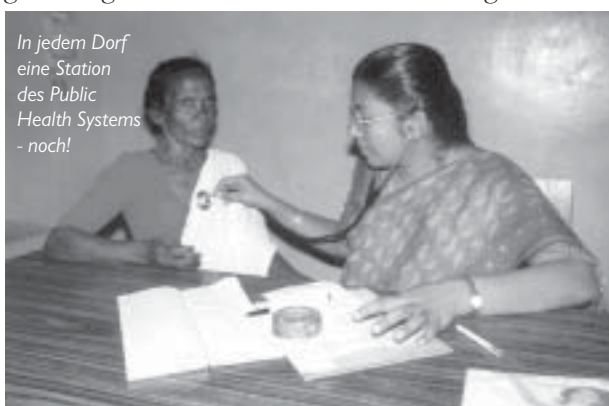
Der Bundesstaat Kerala, 1956 gegründet, ist etwa so groß wie Hessen und hat 32 Mio. Einwohner (mehr als Kanada). Er ist der dichtest besiedelte Staat Indiens. Bereits im Altertum gab es Welthandel mit Gewürzen, Elfenbein und edlen Hölzern, und es entstanden Stützpunkte fremder Kulturen und Religionen. Als 1498 portugiesische Schiffe landeten, begann die Zeit des Kolonialismus. Nach den Portugiesen, Holländern und Franzosen prägten schließlich die Engländer das Land wesentlich. Im großflächigen Plantagenanbau von Tee, Kaffee, Kakao, Kokospalmen, Gummi, Karda-

ein relativ dichtes Straßennetz, Staudämme und Bewässerungsanlagen und der Hafen von Kochi wurden ausgebaut. Auch das Schulsystem und die Bürokratie wurden übernommen. Neben Malayalam, der landeseigenen Sprache, wird von vielen Englisch gesprochen. Missionare verschiedener christlicher Konfessionen gründeten Schulen, die hauptsächlich kastenlose Hindus, also Unberührbare, aufnahmen. Durch die Christianisierung konnten sie sich aus dem Kastensystem befreien. Heute sind ca. 26% der *Keralites* Christen, 24% Muslime und die übrigen sind Hindus.

Kerala erregte Aufsehen über die Grenzen Indiens hinaus, als 1957 bei den ersten freien Wahlen nach der Unabhängigkeit die Mehrheit der Bevölkerung eine kommunistische Regierung wählte. Erster Ministerpräsident war E.M.S. Namboodiripad, ein Marxist. Dass die Bevölkerung mehrheitlich den Kommunisten ihre Stimme gab, lag daran, dass diese mit einem Konzept antraten, in dem die fortschrittlichen Kräfte des Landes und die nach wie vor unterdrückten Unterschichten eine Perspektive sahen. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts hatten große Teile der Bevölkerung Erfahrungen gesammelt im Kampf gegen die Kolonialherrschaft, die Dominanz der Kastenhindus und deren Großgrundbesitz und vor allem gegen die Armut. Sie kämpften für akzeptable Lebensbedingungen, vor allem für Bildung für alle. Die erste kommunistische Regierung setzte sich sogleich für eine radikale Landreform und einige andere Reformen ein und wurde deshalb prompt nach zwei Jahren von der Zentralregierung in Delhi für abgesetzt erklärt. Seitdem haben immer im Wechsel zwei Koalitionen regiert, die LDF (*Left Democratic Front* unter Führung der CPI (M)) und die UDF (*United Democratic Front* unter Führung der Congress Partei).

Anfang der 70er Jahre wurde man erneut auf Kerala aufmerksam, als der Begriff vom »Kerala Model« geprägt wurde. Es war gelungen, in diesem Staat Bedingungen zu schaffen, die sich stark abhoben von den Verhältnissen im übrigen Indien – und übrigens auch in anderen Entwicklungsländern. Beinahe alle *Keralites* konnten lesen und schreiben, es gab ein flächendeckendes Gesundheitssystem, Kindersterblichkeit und auch Bevölkerungswachstum waren mit Abstand die geringsten in ganz Indien. Die Lebenserwartung lag bei 71.

Ein Gesetz zur Bodenreform war auch erlassen worden. Die krasen Formen



In jedem Dorf eine Station des Public Health Systems - noch!



Garküche,
ein selbst-
verwaltetes
Frauenprojekt



Eine
selbstverwaltete
Schuhfabrik

von Elend, die man aus anderen indischen Bundesstaaten kennt, gab es in Kerala nicht. Trotz all dieser Errungenschaften leidet die Gesellschaft aber nach wie vor unter großer Armut und hoher Arbeitslosigkeit. Diese Armut zu beseitigen blieb immer erklärtes Ziel der verschiedenen Regierungen, die aber vor allem in letzter Zeit unterschiedliche Vorgehensweisen entwickelten.

Die UDF, seit 2001 an der Macht, hat völlig auf Neoliberalismus gesetzt, dem sich ja auch die indische Zentralregierung Anfang der 90er nach dem Zusammenbruch der UdSSR verschrieb. Ihre Politik soll das Land »investor friendly« machen. Dazu arbeitet sie eng mit der Asian Development Bank zusammen, die Unterstützung für die zur Liberalisierung und Privatisierung erforderlichen Strukturanpassungsmaßnahmen bietet.

Die Linke dagegen verfolgt mehr oder weniger konsequent das Konzept der »zwei Füße«: Einerseits soll die Bevölkerung durch die Entwicklung nachhaltiger, dezentraler Strukturen Alternativen zu der weltmarktorientierten Produktion der Plantagenwirtschaft aufbauen können. Andererseits will man durchaus auch Investoren ins Land holen, jedoch nur zu Bedingungen, die die Regierung festlegt. Oberstes Ziel ist Nachhaltigkeit sowie Schutz der Menschen und der Umwelt vor krasser Ausbeutung.

»Kerala Volksbildungsbewegung«

In einem waghalsigen Schritt steckte 1996 die damalige LDF-Regierung 35 - 40% der Haushaltsmittel in ein flächendeckendes Dezentralisierungsprojekt. Kerala war durch die neoliberale Politik und andere weltwirtschaftliche Faktoren (u.a. Auswirkungen der WTO) in eine zunehmend kritische wirtschaftliche Lage geraten. Die LDF-Regierung hoffte, an die Erfahrungen einer Vielzahl von Projekten anschließen zu können, die schon mehrere Jahrzehnte lang an vielen verschiedenen Orten Keralas durchgeführt wurden, um durch Einbeziehung örtlicher Organisationen und Gremien im ganzen Land eine Verbesserung der Lebensverhältnisse zu erreichen. Eine maßgebliche Rolle bei der Umsetzung spielte dabei die KSSP (Kerala Sastra Sahitya Parishad – die »Kerala Volksbildungsbewegung«), eine Organisation mit über 40.000 Mitgliedern, deren Ziel es ist, die »soziale Revolution durch Bildung« zu



Vorleserin in der
Beedi-Kooperative

erreichen und die bei den vielfältigen Projekten eine Vielzahl von Wissenschaftlern einbezieht. Auf örtlicher Ebene wurden Daten über die vorhandenen Ressourcen gesammelt, Bedarfspläne entwickelt, dann Aufträge vergeben und aus den kommunalen Fonds bezahlt. Landwirtschaftliche Projekte wie Gemüseanbau, Tierhaltung, Wasserregulierung und die Verbesserung der Hygienebedingungen sowie der Trinkwasserversorgung wurden initiiert – alles unter Beteiligung von Nachbarschaftsgruppen. Diese wählten Räte vor Ort, die wiederum überörtlich koordiniert wurden und schließlich auf Bezirksebene zusammenkamen. Nach den Wahlen 2001 stoppte die UDF jedoch viele Reformprojekte. Die Kritik, vor allem von Gegnern dieses »grass-root« Konzeptes, war: Viel Geld sei durch Korruption veruntreut worden und große Summen seien in die Partekassen geflossen; einige Funktionäre der CPI(M) seien sehr autoritär vorgegangen, und manche Projekte seien schlichtweg an Unfähigkeit gescheitert. Sicherlich war diese Kritik teilweise berechtigt, aber in manchen Orten und Regionen wurden auch sehr positive Ergebnisse erzielt. Auf jeden Fall wurden in breiten Bereichen der Bevölkerung Strukturen geschaffen und Erfahrungen gemacht, die für Widerstand gegen die neoliberale Umgestaltung der Gesellschaft sorgen. Beinahe täglich kommt es zu heftigen Protesten und auch Aktionen gegen die Vorhaben der Regierung.

Viele halten das »Kerala Model« und die »People's Campaign« für gescheitert und prophezeien, dass auch in Kerala bald der »Fortschritt« einkehren wird, der in anderen Staaten Indiens der Globalisierung Tür und Tor öffnet. Dass diese Entwicklung einem kleinen Teil der Bevölkerung zu florierenden Geschäften verhilft, bei den meisten jedoch zu krasser Verelendung führt, ist inzwischen weithin bekannt. Diejenigen jedoch, die seit Jahrzehnten für eine wirtschaftliche und kulturelle Emanzipation der Gesellschaft gekämpft haben, wollen von ihrem Traum nicht lassen und kämpfen unverdrossen weiter.

von Klaus Liebig

e-mail: liebigklaus@hotmail.com



Wer mehr erfahren will über das »Kerala Model«, über die »People's Campaign«, über den Kampf gegen Liberalisierung, Privatisierung und Globalisierung in Kerala, kann am **7. November 2003** an einem Seminar **im Münchner Gewerkschaftshaus** teilnehmen (16.00 - 22.00 Uhr). Zugesagt hat P.S. Rajasekharan, Vorstandsmitglied der Volksbildungsbewegung KSSP, Kerala, ein Vertreter des »Planning Board der People's Planning Campaign« ist angefragt. Ein Video mit einem Interview mit Arundhati Roy zu der Thematik wird gezeigt.

Die GEW Bayern will **Ostern 2004 eine Reise nach Kerala** organisieren. InteressentInnen für Reise und Seminar können sich in der Landesgeschäftsstelle melden: 089-5 44 08 10.

Was einmal Arbeiterbewegung genannt wurde

Lebensgeschichte von Otto und Wolfgang Graf (1900-2000)



Im kurzen ›Jahrhundert der Extremes‹ (Eric Hobsbawm) von 1914 bis 1989 verliefen Millionen Lebensläufe in heftigen Erschütterungen und krassen Wendungen – zumal dann, wenn es sich um Menschen in einer sozialen Bewegung handelte, die in diesem 20. Jahrhundert in den Zenit ihres politischen und sozial-kulturellen Einflusses aufgestiegen ist und zugleich ihren Niedergang zu verzeichnen hat. Narrative Biographien ergänzen analytische Darstellungen, manchmal erweitern sie diese auch. Und da der sozio-politische Begriff Arbeiterbewegung vielleicht demnächst nichts mehr Reales zu bezeichnen hat, brauchen wir in den Gewerkschaften – die wir als Organisationen des sozialen Fortschritts und politischer Emanzipation nicht verloren geben wollen – schriftliche Erinnerungen wie den neuen Band aus dem ›Archiv der Münchner Arbeiterbewegung‹.

Lebendig erzählt der Münchner Lehrer und Gewerkschafter Wolfgang Graf die Lebensgeschichte seines Vaters Otto und seine eigene: ›Leben in bewegter Zeit 1900-2000‹. Das die Authentizität des mündlichen Berichts bewahrende Buch verbindet die biographischen Erinnerungen zu einer sozial-, kultur- und politikgeschichtlichen Skizze gesellschaftlichen Geschehens in Bayern. Dabei entsteht eine hochinteressante Spannung zwischen sehr persönlichen, anekdotischen, idiographischen Passagen und Versuchen einer distanzierten Reflexion der Erinnerungen.

Die nach sozialer Emanzipation nicht nur einer Klasse, sondern der ganzen Ge-

sellschaft strebende Arbeiterbewegung zog viele Intellektuelle an, gerade auch Pädagogen wie den Lehrer Otto Graf. Er ist überzeugt, dass der Zusammenschluss der vielen Schwachen eine unüberwindliche Macht zur Beseitigung von Hunger und Elend, Ausbeutung und Unterdrückung, Klassenprivilegien und Ständesdünkeln zuwege bringen müsste. Erschüttert von den Schlächtereien des Ersten Weltkrieges, sucht er, zwischen SPD und KPD schwankend, nach einem gangbaren Weg zur sozialen Revolution. Im Nationalbolschewismus, den Otto Graf als kommunistischer Abgeordneter zu fördern suchte, glaubte er, ihn gefunden zu haben. Doch das Bündnis der ›linken Leute von rechts‹ und der ›Rechten von links‹ konnte nicht funktionieren, weil es eine emanzipatorische Synthese von Nationalismus und Humanismus nicht geben kann und Zugeständnisse an den Nationalismus realpolitisch noch immer der Rechten genutzt haben. Der klug gestaltete Dokumentenanhang des Buches enthält die Protokolle der beiden Reden, die Otto Graf anfangs der 20er Jahre im Bayerischen Landtag gehalten hat. Diese Zeugnisse der Kunst politischer Rede belegen gedankliche Schärfe und sprachliche Klarheit, wie sie dem Bayerischen Landtag seit Jahrzehnten abgehen – weil politische Gruppen fehlen, die solche Charaktere hervorbringen könnten – Menschen, die sich einordnen konnten, aber nicht unterordnen wollten. Stoff für pointierte Kritik gäbe es genug.

Wolfgang Graf's Erinnerungen zeigen die Parteien der Arbeiterbewegung als heftig umkämpfte Verbände, in denen Menschen ganz ohne Aussicht auf Karriere leidenschaftlich politische oder theoretische Debatten führen und an autoritär strukturierten Apparaten scheitern (und manchmal auch zerbrechen). Sie belegen, was sowohl im Widerstand wie auch in der Resistenz gegen das NS-Regime möglich war. Turmhoher Anstand und menschliche Größe zeichnen die Familie Graf aus, die sich dem NS-Regime vollständig entzieht und dafür bittere Not in Kauf nimmt. Es bleibt ein Forschungsdesiderat, die sozialen Bedingungen für Nonkonformismus, Integrität, Verweigerung etwas genauer zu bestimmen. Biographien wie die anzuzeigende liefern den Stoff.

Für eine kurze Zeit der Jahre 1945/46

konnten Antinazis wie Otto Graf etwas politischen Einfluss gewinnen, aber eine wirkliche Chance, die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse durchgreifend anders, also antifaschistisch zu gestalten, hatten sie nicht. Zu wenige waren sie, zu sehr eingezwängt in die Machtverhältnisse des Kalten Krieges. Gerne erfähre man mehr persönliche Erfahrungen über die gründlich misslungene Entnazifizierung. Oder auch über die in Bayern bis zur Gründung des DGB existierende Einheitsgewerkschaft in Form des Bayerischen Gewerkschaftsbundes (BGB), die Vorrang vor den Branchengewerkschaften hatte und nicht ein bloße Hülle mehr oder weniger mächtiger Einzelverbände war.

Blass bleiben die Erinnerungen an Otto Graf im Deutschen Bundestag. Welche Erfahrungen machte er in der SPD-Fraktion? Warum blieb er nur eine Wahlperiode? Viele andere seines Zuschnitts, Antinazis, ehemalige Exulanten, resignierten und zogen sich zurück oder passten sich an. Gar nichts zu erfahren ist über den fundamentalen Konflikt um Blockbindung und Wiederbewaffnung. Auch die gerade in München sehr intensiv geführten politischen Attacken gegen die Atombewaffnung der Bundeswehr (›Kampf dem Atomtod‹), woran viele aus SPD und Gewerkschaften beteiligt waren, bleiben ausgespart.

Wolfgang Graf beschreibt den Beginn der GEW in München und eine über Jahrzehnte geführte bildungs- und schulpolitische Debatte, in der die Pädagogik ein eigenes Gewicht besaß und Sozialreform noch den Zweck hatte, die Lohnabhängigen und ihre Familien besserzustellen. Es dient keineswegs der Idealisierung jener Jahre, wenn man sich bewusst macht, dass die Pädagogik heute weithin als bloße Dienerin neoliberaler Standortkonkurrenz betrachtet wird und der Begriff Sozialreform blankes Entsetzen hervorruft. Welchen Charme besitzt heute die früher von weit links vielgeschmähte Reformpolitik jener Jahre!

So wichtig die Methode oral history für die Zeitgeschichte ist – Zeitzeugen sind gleichsam die natürlichen Gegner des Zeitgeschichtlers. Sie bieten ihre Sichtweise an, ihre Erinnerungen, ihre Urteile und Schlussfolgerungen: ihre Wahrheiten, die für sich Bestand haben, aber eben nicht mit

der Geschichte selbst verwechselt (»verwechselt, wie wir von Ernst Jandl wissen) werden dürfen. Manchmal hätte durch Fragen oder Klarstellungen für die richtige Darstellung der Fakten gesorgt werden müssen, z.B. wenn Wolfgang Graf den gegen die Raketenrüstung der Nato gerichteten »Bielefelder Appell« von 1981 in die Zeit zwischen 1960 und 1970 versetzt.

Allgemein wecken Grafs Erinnerungen das Interesse, mehr von anderen Gestalten der, wie er selbst schreibt, früher einmal so genannten »Münchener Arbeiterbewegung« zu erfahren, der Sozialistin Rosa Aschenbrenner zum Beispiel, die es weder

in der KPD noch in der SPD aushielt, oder Franz Auweck, einem linken, unabhängigen Lehrer und Bildungspolitiker. Unklar bleiben die Kriterien für die Auswahl der sehr nützlichen kleinen Sammlung von Kurzbiographien. Namen wie Theo Pirker, Max Wöner, Erwin Essl oder auch Hans Ehard von der CSU hätten Erläuterungen verdient. Hier hätte das Lektorat zuarbeiten sollen.

Herausgeberin Ingelore Pilwousek hat zeitgeschichtlich interessierten Kolleginnen und Kollegen ein informatives, bewegend zu lesendes, passagenweise fesselndes Buch vorgelegt.

Der GEW Bayern sei empfohlen, das Buch bei vielerlei Gelegenheiten als intellektuell anregende wie emotional ergreifende Gabe an die Nachgeborenen zu verschenken.

von Peter Weiß

*Otto und Wolfgang Graf:
Leben in bewegter Zeit 1900-2000
Herausgegeben von Ingelore Pilwousek
Band 5 der Schriftenreihe des Archivs der
Münchener Arbeiterbewegung*

Lesung

Otto und Wolfgang Graf, *Leben in bewegter Zeit 1900-2000*

Mittwoch, 22. 10., 20.00 Uhr

DGB-Haus • München • Schwanthalerstr. 64 • Jugendraum U05

O. Graf (gest. 1971), erster bayerischer Landtagsabgeordneter der KPD, Lehrer, Journalist und Historiker. Sein Sohn schreibt über den Vater, deutsche Linke nach dem 1. Weltkrieg, Widerstand im Faschismus und über den sog. »Neubeginn«. O. Graf ging hohe Risiken ein: in Landtagsreden geißelt er 1920 die Erschießung von Arbeitern und Rotgardisten. Seine Opposition nach 33 bringt Berufsverbot, Hausdurchsuchungen, Inhaftierungen und Armut. Später u.a. Aufbau des Volkshochschul- und -büchereiwesens, MdB. Er war ein Freund von Oskar Maria Graf. **W. Graf** (geb. 1926), war in dieser Zeit als Schüler und jugendlicher massiven Repressionen ausgesetzt. Er sah seine Lebensaufgabe später im Aufbau des 2. Bildungswegs, war GEW-Vorsitzender in München und ist im Vorstand des *Archivs der Münchener Arbeiterbewegung*. **I. Pilwousek** (geb. 1933), Herausgeberin, Frauenrechtlerin. Sie war u.a. im DGB-Vorstand und im Senat. Vorsitzende des *Archivs der Münchener Arbeiterbewegung*.



»In Europa ein Denkmal! In Afrika mein Grab!«

... lässt Johannes Glötzner den schwarzen Philosophen Anton Wilhelm Amo, der im 18. Jahrhundert in Halle, Wittenberg und Jena lehrte, vor seiner Rückkehr nach Afrika sagen. Sein Denkmal steht in Halle vor der dortigen Universität. Mit seinem Amo-Roman hat Glötzner ihm nun auch ein literarisches Denkmal gesetzt.

Angefangen beim Aufwachsen am Herzogshof in Wolfenbüttel, wo damals Leibniz Bibliothekar war, wird der Werdegang des Wissenschaftlers und Mannes Amo detailliert und phantasie reich (einschließlich des Sexuallebens) geschildert. Höhepunkt sind natürlich Lehrtätigkeit und Schriften des Juristen und Philosophen Amo, beginnend mit der Dissertation »Vom Recht der Mohren in Europa« und endend mit Vorlesungen über Aberglauben und das Dezimalsystem. Besonders eindrucksvoll sind die Auslassungen über die Sinneslehre, geschickt gekoppelt mit Geschichten einer blinden Freundin, der er auf einer seiner Italienreisen Kunstwerke erklärt und betasten lässt.

Diese Reisen nehmen einen Großteil des Buches ein. Hier zeigt sich Glötzners ganze Bildungs-, Kunst- und Geschichtsbeflissenheit, die sicher Italien-Fans begeistern wird, aber den Roman doch teilweise zerfasern lässt.

Immerhin gelingt es dem Autor, die Welt sozusagen mit afrikanischen Augen und Sinnen zu erfahren. Es ist schon beeindruckend, wie viele Kunstwerke mit Darstellungen schwarzer Menschen, wie viele Mohrenwappen er seinen Amo entdecken lässt. Dazu kommen Reisebeschreibungen und literarische Werke. Johannes Glötzner zwingt uns durch diesen Roman, Robinson Crusoe, Shakespeare etc. mit anderen Augen zu lesen.

Am besten gelungen ist dem Autor das Schlusskapitel, worin er sehr einfühlsam und glaubwürdig die Überlegungen Amos nachvollzieht, Europa den Rücken zu kehren.

Nie verfällt Glötzner dabei dem leider anderwärts anzutreffenden Fehler, Amo in eine esoterische Ecke zu stecken.

Dieser Roman ist, wie es im Klappentext richtig heißt, »ein barock ausladender, philosophischer und kunsthistorischer Reise-, Bildungs- und Entwicklungsroman, er ist Lebens-, Universitäts- und Regionalgeschichte in einem.«

Wer's streng wissenschaftlich will, dem sei darüber hinaus Glötzners Vortrag empfohlen, den er anlässlich der 500-Jahr-Feier der Universität Wittenberg-Halle über Amo gehalten hat und der als Broschüre in der Edition ENhuber erschienen ist und dort für 5 EUR bezogen werden kann. (Adresse: Enhuberstr. 9, 80333 München Tel.: 089/8542609; e-mail: johannes.gloetzner@muenchen.de)

von Miriam und Wolfgang Jäger

Johannes Glötzner: Der Mohr. Leben, Lieben und Lehren des ersten afrikanischen Doctors der Weltweisheit Anton Wilhelm Amo. Verlag Janos Stekovics, Döbel (Saalkreis) 2003; 222 S., 19.80 EUR, ISBN 3-89923-036-1



... unter diesem Motto soll am 1. November eine bundesweite Protestkundgebung in Berlin stattfinden.

Bis zum Drucktermin für diese Ausgabe der DDS lagen noch keine näheren Informationen darüber vor.

Die Homepage der GEW Bayern ist dazu aber immer auf dem aktuellen Stand: www.bayern.gew.de

Neu ausgearbeitet:

Die Mobilfunkproblematik im Unterricht – Grundlagen und Bezüge zu den gültigen Lehrplänen

Passend zum Schuljahresbeginn in Bayern hat der Peitinger Hauptschullehrer und Umweltfachberater Hans Schütz – auch bekannt als einer der Gründer der Bürgerwelle e. V. – ein Grundlagenpapier erstellt, das aufzeigt, wie sich die gesundheitliche Gefährdung, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, durch die zunehmende Mobilfunktechnik, lehrplankonform in den Unterricht einbringen lässt. Anhand der neuen Richtlinien für die Umweltbildung, die seit Februar 2003 verbindlich für alle bayerischen Schulen sind, und detailliert an den gültigen Lehrplänen für die bayerischen Grund- und Hauptschulen wird die brisante Thematik den verschiedenen Lernzielen und Inhalten der Richtlinien bzw. der Lehrpläne zugeordnet.

Das entsprechende Grundlagenpapier findet man auf der Homepage der Umweltinitiative Pfaffenwinkel e. V. (www.uip-online.de bzw. www.umweltinitiative-pfaffenwinkel.de) unter der Rubrik ›Aktuell!‹

Ebenfalls auf der Homepage der Umweltinitiative Pfaffenwinkel e. V. findet sich vom selben Autor ein ausgearbeitetes Unterrichtsprojekt zur Thematik Mobilfunk. Das Projekt wurde im Herbst 2002 mit drei neunten Hauptschulklassen klassenübergreifend durchgeführt und kann als Grundlage bzw. Arbeitshilfe für Lehrerinnen und Lehrer dienen, die sich ebenfalls intensiv mit den gesundheitlichen Gefahren der derzeit verwendeten Mobilfunktechnik für ihre Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen wollen.



Dr. Zuzana Šebková-Thaller
Ausbildung und Kurse
ab 24. - 25. Januar 2004

QIGONG MIT KINDERN

www.qigong-gesellschaft.de
email: zuzanathaller@yahoo.de
Tel.: 09146-303 - Fax: 09146-9429613

☯ Deutsche Qigong Gesellschaft e.V. ☯

»Niemand kann seinem Schicksal entgehen« - notwendige Stellungnahmen aus drei Universitäten zu Weltbild und Methode Bert Hellingers

Esoterische Heilslehren nehmen nicht nur im gesellschaftlichen Diskurs mehr und mehr Einfluss, sondern machen auch vor den Toren der Universitäten als ›Hort der Wissenschaft‹ nicht halt.

Der Skandal um den Universitätsdozenten Ruppert von der Katholischen Stiftungshochschule München (KSFH), der bekennender Hellinger-Jünger ist und dem die Hochschulleitung verbieten musste, mit seinen StudentInnen Hellinger-Seminare durchzuführen, ist nur die Spitze des Eisbergs: Es gibt kaum Universitäten, an denen DozentInnen nicht offen oder zumindest latent das Weltbild und die Methoden Bert Hellingers vertreten: Ein Weltbild, in dem alles, was geschieht oder geschehen ist – auch der Holocaust – Teil einer höheren Ordnung ist und somit zurecht geschieht oder geschehen ist; ein Weltbild, in dem feudale Familienverhältnisse als naturgegeben gelten und alle ›Verstöße‹ dagegen als Verstöße gegen die Natur angesehen werden; ein Weltbild, das Opfer zu Tätern macht; eine Methode, die mit wissenschaftlicher Psychologie nichts mehr gemein hat, sondern eher an Predigten eines Sektenführers erinnert; eine Methode, die bereits Suizidopfer gebracht hat.

Um ein Forum für Kritik an dieser Ideologie zu bieten, bieten die Studierendenvertretungen dreier Münchner Universitäten – der Universität München, der Fachhochschule und der katholischen Stiftungshochschule – eine Veranstaltung an:

**Dienstag, 4. November 2003
um 19.00 Uhr
im Universitätshauptgebäude
Geschwister-Scholl-Platz 1
Hörsaal 133**

- **Colin Goldner**
wird moderieren. Er ist Autor verschiedener esoterikkritischer Bücher und Herausgeber von ›Der Wille zum Schicksal - die Heilslehre des Bert Hellinger‹
- **Prof. Heiner Keupp** (Universität München)
wird sich auf die Frage konzentrieren, wen Hellinger mit seinem ›Programm‹ erreicht und welche ›Bedürfnisse‹ er bedient.
- **Prof. Sabine Pankofer** (KSFH)
wird die Wirkungen des Hellingerianismus auf die Ausbildung von SozialpädagogInnen darstellen.
- **Prof. Klaus Weber** (FH)
referiert über den ›Skandal Ruppert‹ an der KSFH und über Rupperts Weltbild.
- **Claudia Barth**
Sozialpädagogin, ehemalige Studentin an der KSFH und Autorin von ›Über alles in der Welt - Esoterik und Leitkultur‹ gibt eine politische Einschätzung von Hellingers Wirken.

Kontakt: stefanh@stuve.uni-muenchen.de

Herzlichen Glückwunsch!

Wir gratulieren allen Kolleginnen und Kollegen, die im Oktober Geburtstag feiern, ganz besonders

Ludwig Reitberger, München, zum **92.**

Gerhard Kronemeyer, Augsburg, zum **89.**

Andreas Vollmer, Unterschleißheim, zum **71.**

Roswitha Friedrich, Rodach, zum **70.**, sowie

Sylvia Gewalt, München,

Grete Hubel, Bodolz,

Uta Müller, München,

Ursula Wenzel, München,

Klaus Eckert, Herzogenaurach, und

Gottlieb Gollwitzer, Nürnberg, zum **65.**



Herzlichen Dank!

sagen wir allen, die der GEW seit vielen Jahren die Treue halten. Im Oktober gilt unser Dank ganz besonders

Gerhard Kronemeyer, Augsburg, und **Helmut Michalski**, Frasdorf, für **55 Jahre**

Helmut Stock, Lauf, für **50 Jahre**, sowie

Gisela Krempel, Nürnberg,

Rainer Döbrich, München,

Bernhard Gündling, Markt Erlbach,

Dr. Erwin Hammer, Rückersdorf

Peter Kiefer, Fürth,

Georg Pichlmeier, München, und

Konrad Porzner, Ansbach, für **35 Jahre**

Interessante Veranstaltungen ab Oktober 2003

Die Übersicht wird ständig aktualisiert, entsprechende Hinweise bitte an: GEW-Büro für Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Werner Schottenloher, Richard-Wagner-Str. 5/II, 93055 Regensburg, Tel./Fax: 09 41/79 36 95, E-mail: gew21972@aol.com

15.-16.10.03	E-Government */** Veranstalter: DGB-Bildungswerk, Infos: www.dgb-bildungswerk-bayern.de , Anmeldung: 089-559336-60	Seminar	Landshut
22.10.03	Otto und Wolfgang Graf - Leben in bewegter Zeit s. auch Seite 19-20 dieser DDS	Lesung	München DGB-Haus, 20.00 Uhr
24.-25.10.03	Sozialpolitik und gewerkschaftliche Perspektiven für die Tarifpolitik	LTA-Klausurtagung	Schenbach b. Hersbruck Grüner Schwan
03.-07.11.03	BR-Arbeit in wirtschaftlich schwierigen Zeiten. Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte in der Personalpolitik */** Veranstalter: www.consulting-fischer.de , Tel. 09 11-8 10 67 42	BR-Schulung	Niederpöcking DGB-Bildungszentrum
07.11.03	Durch Bildung zur sozialen Revolution (s. S. 17 dieser DDS)	Seminar	München , DGB-Haus
08.11.03	Und das Geschlecht ist doch nicht egal! Was PISA über Mädchen und Jungen sagt. Mit Hilke Emig, LiS Bremen und Schorsch Wiesmaier, Vors. GEW Bayern	Seminar	Nürnberg DGB-Haus, Burgblick 10.00 - 16.00 Uhr
10.-14.11.03	Sprechwirksamkeit. Erfolgreiche Konzepte der Gesprächs- und Verhandlungsführung für BR/PR/MAV */** Veranstalter: www.consulting-fischer.de , Tel. 09 11-8 10 67 42	BR/PR/MAV-Schulung	Brandenburg ver.di-Bildungszentrum
14.-16.11.03	Methoden moralischer Erziehung ... (s. Seite 24 dieser DDS)	Tagung	Nürnberg
15.11.03	Gründungsvollversammlung der Jungen GEW Bayern mit Wahlen und Fortbildung »Elterarbeit in KiGa und Schule« Wahlvorschläge, Anmeldung und Info: annamforstner@web.de	Tagung	Nürnberg DGB-Haus 10.30 - 17.00 Uhr
19.11.03	Arbeitszeitrecht und Dienstplangestaltung in Heimen der Jugend- und Behindertenhilfe. Grundlagenseminar */** Veranstalter: www.consulting-fischer.de , Tel. 09 11-8 10 67 42 Referent: Günther Schedel-Gschwendtner, Soz.Päd.Büro der GEW	BR/PR/MAV-Schulung	Nürnberg KJR, im Tratzenzwinger 9.30 - 17.00 Uhr
21.-22.11.03	GEW-Neumitgliederseminar - Personal, Politik und Programm der GEW kennen lernen. *	Seminar	Markt Indersdorf Akademie Schönbrunn
28.-29.11.03	Theater als pädagogisches Mittel im Unterricht */** Mit dem bekannten Kultur- u. Theaterpädagogen Hermann Vief Ü/F für GEW-Mitglieder kostenlos, Veranstalter: GEW-Erlangen, Info+Anmeldung: Tel. 0 91 35-72 61 04	Seminar	Muggendorf Fränkische Schweiz Hotel Goldener Stern

* Anmeldung erbeten, falls nicht anders angegeben über:
GEW-Büro z.Hd. W. Schottenloher, Richard-Wagner-Str. 5, 93055 Regensburg, Tel./Fax: 09 41-79 36 95, e-mail: GEW21972@aol.com

** Teilnahmegebühr

GEW-Stammtische ... Kontakte ... GEW-Stammtische ... Kontakte

Diese Treffen finden regelmäßig statt, nicht jedoch in den Ferienzeiten. Die Übersicht wird ständig aktualisiert, entsprechende Hinweise bitte an: GEW-Büro für Gewerkschaftliche Bildungsarbeit, Werner Schottenloher, Richard-Wagner-Str. 5/II., 93055 Regensburg, ☎ / Fax 09 41/79 36 95, e-mail: gew21972@aol.com

Aschaffenburg jeden Mittwoch, 20.00 Uhr, Pizzeria Venezia
Kontakt: Eberhard Rauch, ☎ 0 60 21/5 26 46

Bad Neustadt jeden 4. Dienstag im Monat, 20.00 Uhr, Café Röhnperle
Kontakt: Wolfgang Büchner, ☎ 0 97 73/82 86

Bayreuth jeden 1. Dienstag im Monat, 20.00 Uhr, Bistro JoJo, Schulstraße
Kontakt: Helmut Oskar Brückner, ☎ 09 21/7 31 31 03

Coburg jeden 2. Donnerstag im Monat,
20.00 Uhr, Naturkostrestaurant »Tie«
Kontakt: Karin Seifert-Lobedank, ☎ 0 95 61/81 20 36

Donau-Ries/Dillingen Mittwoch nach Vereinbarung,
19.30 Uhr, DGB-Heim
Kontakt: Hansjörg Schupp, ☎ 0 90 83/4 16 oder 9 10 78

Erlangen jeden 1. Dienstag im Monat, 19.00 Uhr, Gaststätte Gärtla
Kontakt: Hannes Henjes, ☎ 0 91 93/17 12

Forchheim jeden 2. Donnerstag im Monat, 19.30 Uhr, DreiBauernStüberl
Kontakt: Andreas Hartmann, ☎ 0 91 91/70 24 32

Haßfurt jeden 1. Mittwoch im Monat, 19.00 Uhr, Alte Schule
Kontakt: Walter Richter, ☎ 0 95 23/76 89

Ingolstadt jeden 3. Donnerstag im Monat,
20.00 Uhr, Ölbaum (a.d.Schleifmühle)
Kontakt: Bruno Appel, ☎ 08 41/5 46 83

Kempton jeden 1. Dienstag im Monat, 20.00 Uhr, Gaststätte Korbinian
Kontakt: Doris Lauer, ☎ 08 31/2 79 10

Lindau jeden 3. Dienstag in ungeraden Monaten,
20 Uhr, Weinstube Reutin
Kontakt: Irene Mathias, ☎ 0 83 82/2 83 09

München Fachgruppe Grund- und Hauptschulen, nach Absprache
Kontakt: Jürgen Pöbnecker, ☎ 0 89/66 80 91

München Fachgruppe Sonderpädagogische Berufe
monatlich Montag im DGB-Haus, Terminübersicht bei Stefan Teuber
Kontakt: Stefan Teuber, ☎ 0 81 41/2 75 85

München AG SprachlehrerInnen jeden 2. Donnerstag,
19.00 Uhr, DGB-Haus
Kontakt: Inge Poljak, ☎ 0 89/76 97 95 55

München Fachgruppe Sozialpädagogische Berufe
jeden 1. Mittwoch im Monat, 19.00 Uhr, DGB-Haus
Kontakt: Bernd Englmann-Stegner, ☎ 0 89/49 68 81

München Fachgruppe Berufliche Schulen Termine auf Anfrage
Kontakt: Sabine Heigl, ☎ 0 89/2 71 38 39

München GEW-Hochschulgruppe

jeden Montag 19.00 Uhr, AStA Uni München
Kontakt: Michael Bayer, ☎ 0 89/2180-2072, michaelb@stuve.uni-muenchen.de

Neumarkt/Oberpfalz Mittwoch nach Vereinbarung, 19.30 Uhr, Plitvice
Kontakt: Ulrich Wehner, ☎ 0 91 81/10 64

Neu-Ulm/Günzburg monatlich, Termin auf Anfrage
Gasthaus Lepple, Vöhringen, oder Bad Wolf, Neu-Ulm
Kontakt: Ulrich Embacher, ☎ 0 73 07/2 33 96

Nürnberg AK Gewerkschaftlicher Durchblick
jeden Dienstag, 21.00 Uhr, Heimat, Eberhardshofstraße
Kontakt: Geschäftsstelle, ☎ 09 11/6 58 90 10

Pfaffenhofen/Niederscheyern jeden 2. Donnerstag im Monat,
20.00 Uhr, Beim Griechen/Müllerbräuklaus
Kontakt: Norbert Lang-Reck, ☎ 0 84 41/7 11 92

Regensburg jeden 2. Donnerstag im Monat, 20.30 Uhr, Leerer Beutel
Kontakt: Peter Poth, ☎ 09 41/56 60 21

Rosenheim/Kolbermoor jeden 3. Donnerstag im Monat,
19.30 Uhr, Pizzeria Milano/Zum Mareis
Kontakt: Andreas Salomon, ☎ 0 80 31/9 51 57

Schweinfurt jeden 2. Dienstag im Monat, 19.00 Uhr, Café Vielharmonie
Kontakt: Karl-Heinz Geuß, ☎ 0 97 21/18 69 36

Selb jeden 1. Schulmontag im Monat, 20.00 Uhr,
Golden Inn, Bahnhofstraße
Kontakt: Fred Leidenberger, ☎ 0 92 53/12 21

Sulzbach-Rosenberg jeden 3. Mittwoch im Monat, 19.00 Uhr,
Gaststätte Sperber
Kontakt: Manfred Schwinger, ☎ 0 96 61/77 55

Traunstein jeden 2. Montag im Monat, 20.00 Uhr,
Gaststätte Schnitzelbaumer
Kontakt: Manfred Doetsch, ☎ 08 61/86 74

Weiden jeden 1. Montag im Monat, 19.30 Uhr, Bräustüberl (Kaisereck)
Kontakt: Anna Forstner, ☎ 09 61/4 01 76 30

Weißenburg (Mfr.) jeden 1. Donnerstag im Monat, 19.00 Uhr, Casino
Kontakt: Manfred Loy, ☎ 0 91 41/24 93

Würzburg jeden 2. Dienstag (ab 1. Schultag nach Ferien),
20.30 Uhr, Altdeutsche Weinstube
Kontakt: Jörg Nellen, ☎ 09 31/1 22 04

Methoden moralischer Erziehung und ihre Wirksamkeit – Bundestagung des Fachverband Ethik e. V.

In einer weltanschaulich und moralisch heterogenen und dynamischen Gesellschaft müssen allgemein akzeptierte ethische Haltungen immer wieder neu gefunden werden.

Der Schule fällt dabei die Aufgabe zu, einen wirksamen Beitrag nicht nur zu Bildung und Erziehung zu leisten, sondern auch zur Integration Jugendlicher aus unterschiedlichen Weltanschauungen und Kulturen.

Ziele des Unterrichts in den Ethikfächern sind die Herausbildung ethischer Empfindungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeit, die Vermittlung von Grundkenntnissen zu Religionen und nicht-religiösen Weltdeutungen sowie die Entwicklung von sozio-moralischer Kompetenz als Grundlage fairer Konfliktlösungen. Die hierzu nötigen Methoden sollen in dieser Veranstaltung beleuchtet und diskutiert werden.

Der Fachverband Ethik e. V. ist der bundesweite Berufsverband der Lehrkräfte aller Schularten für die Fächer Ethik (z. B. in Bayern oder Sachsen), Werte und Normen (in Niedersachsen) und Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (in Brandenburg). In zweijährigem Turnus veranstaltet der Fachverband Ethik in wechselnden Städten jeweils im Herbst eine Bundestagung.

»Methoden moralischer Erziehung und ihre Wirksamkeit« lautet das Motto der Bundestagung 2003 in Nürnberg. Eingeleitet durch ein Referat von Julian Nida-Rümelin folgt ein Kranz von Vorträgen etwa zum »Ethos der Weltreligionen« (Hermann Häring, Nijmegen), zur »Werteorientierung Jugendlicher« (Richard Münchmeier, Berlin) oder zu »Methoden moralischer Erziehung« (Siegfried Uhl, Karlsruhe). Abgerundet wird die Veranstaltung durch Arbeitskreise wie »Methoden zum ethischen Lernen im Unterricht« (Volker Pfeifer, Freiburg) oder »Ethik-Unterricht – Brücke zwischen den Religionen« (Christel Hasselmann, Hannover).

Zur Teilnahme eingeladen sind Lehrkräfte aller Schularten und alle am Thema Interessierten.

Detaillierte Informationen zum Tagungsprogramm gibt es auf der Homepage des Fachverbands Ethik (www.fv-ethik.de).

Anmeldung (dringend wegen Anmeldeschluss!) beim Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg • www.pi-nuernberg.de oder per Fax oder Postkarte:
Pädagogisches Institut der Stadt Nürnberg • Gleißbühlstraße 13 • 90402 Nürnberg
Tel. 0911-231-2519 • Fax 0911-231-4146 E-Mail: pi@stadt.nuernberg.de