

Jahresbericht 2014 / 2015





Protestantisches Bildungszentrum Butenschoen-Haus Landau
Sitz des EFWI

**Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der
Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI)**

Jahresbericht 2014 / 2015

EFWI
76829 Landau
Luitpoldstraße 8
Tel. 0 63 41 / 55 75 54 40
Fax: 0 63 41 / 55 75 54 50
E-Mail: efwi@evkirchepfalz.de
Internet: <http://www.efwi.de>

Verantwortlich: Volker Elsenbast
Layout: modus: medien + kommunikation gmbh
Fotos: Ernst-Günter Dieckmann, modus: medien + kommunikation gmbh
Titelbild: www.fotolia.com/Gernot-Krautberger

Inhalt

Einführung	6
Leitgedanke	6
Personelle und andere Veränderungen	6
Zu den Beiträgen im Jahresbericht 2014–2015	7
Grundsätzliches	8
Auftrag	8
Träger	8
Kuratorium	8
Selbstverständnis	9
Schwerpunkte	10
Arbeitsweise	10
Lehrerbildung im universitären und außeruniversitären Kontext	11
Religiöse Bildung – Ein Beitrag zur Schulentwicklung!?	15
Einführung	15
Schulentwicklung und Steuerungsansprüche	15
Schulentwicklung und die Herausforderung Pluralität	17
Der Beitrag religiöser Bildung zur Entwicklung der pluralitätsfähigen Einzelschule	18
Der pluralitätsfähige Religionsunterricht und die Entwicklung der differenzsensiblen Unterrichtskultur	19
Impulse religiöser Bildung im Kontext der Schulentwicklung in der Bildungspolitik – Organisationsformen des Religionsunterrichts und Schulen in christlicher Trägerschaft	20
Kooperation im Kollegium – Eine Entlastungsperspektive für Lehrkräfte	22
Begriffsbestimmung	22
Bestandsaufnahme: Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit	23
Fortbildungsangebot am EFWI	23
Pädagogische Schulentwicklung – Schulisch Handelnde stärken	26
Lehrerinnen- bzw. Lehrergesundheits – Schulisch Handelnde stärken	30
Problemdarstellung	30
Systembedingte Belastungsfaktoren	30
Persönlichkeitsbedingte Belastungsfaktoren	30
Unterstützungsangebote im Rahmen der Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern am EFWI	31
Vom Umgang mit Krisen – Schulisch Handelnde stärken	33
Tendenz der Veranstaltungen und Teilnehmerzahlen am EFWI sowie beschäftigte Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz für die Jahre 2010 bis 2015	36
Veranstaltungen 2014	38
Veranstaltungen 2015	40

Einführung

EFWI-Direktor Volker Elsenbast

LEITGEDANKE

Schulisch Handelnde stärken – unter diesem Leitgedanken steht der Jahresbericht 2014–2015 des Erziehungswissenschaftlichen Fort- und Weiterbildungsinstituts der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI). Mit diesem Motto soll den langsamen Entwicklungen in Schule und Gesellschaft ebenso wie den aktuellen bis hin zu den epochalen Entwicklungen Rechnung getragen werden. Mit ihm soll angezeigt werden, dass es um mehr geht als das Unterrichten und Lehren, dass es mehrere Beruflichkeiten im Schulsystem gibt, dass der Blick auf Systemverantwortliche und -gestaltende zu richten ist. Anders ausgedrückt: Was wird „Lehramt“ in Zukunft bedeuten? Was wird es neben ihm geben (müssen), damit die Schule ihren Bildungsauftrag erfüllt? Welche fachlichen, didaktischen, organisatorischen, kommunikativen und verantwortungsbezogenen Kompetenzen und Potentiale haben die Schule und das Schulsystem hierzu zu entwickeln und zu kultivieren?

In Fortbildungsveranstaltungen sind von Lehrkräften oft jene typischen Sätze zu hören, die mit „Bei uns an der Schule ...“ oder „Aber in meiner Schule ...“ beginnen. Spätestens dann wird klar, dass Lehrkräfte in Systemen arbeiten und sie diesen Sachverhalt im Blick auf Konzeption und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen auch reklamieren. Die Fokussierung auf die personale, persönliche und personelle Perspektive hat ihr eigenes Recht, ist aber insgesamt nicht hinreichend, wenn die systemische Perspektive nicht berücksichtigt wird.

Ist mit den *schulisch Handelnden* schon das Feld geöffnet, so gilt dies auch für das *Stärken*. Hierher gehören Überlegungen, dass Bildung nur dann nicht zwecklos wird, wenn sie die Zweckbezogenheit und die Zweckfreiheit aufeinander zu beziehen versteht und entsprechende Praxis konstruiert. Hierher gehört auch, dass mit einem umfassenden Kompetenzverständnis zu arbeiten ist, das Haltungen, Selbstsorge, Handeln angesichts von Nicht-Wissen und Unvorhersehbarem einschließt. Hierher gehört ebenso, dass Beraten, Begleiten, Entwickeln und Unterstützen zunehmend zu Handlungsformen der Lehrkräftebildung werden – zusätzlich zu den traditionellen Formaten.

Dem Leitgedanken sind praxisorientierte Strategien und Konzeptionen sowie dann entsprechende Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen des EFWI unterlegt. Diese werden vielfach in Abstimmung und in Kooperation mit anderen Partnern entwickelt und durchgeführt.

PERSONELLE UND ANDERE VERÄNDERUNGEN

In einem Institut von der Größe des EFWI bedeuten personelle Veränderungen in der Regel Einschnitte, Übergangsmangement und Reflexion bisheriger Konzeption und Praxis. Dies gilt für alle Ebenen des Instituts.

So beendete Dr. Günter Geisthardt zum 31. Juli 2015 seine Tätigkeit als Direktor des EFWI. In seine Amtszeit fielen viele wichtige Entwicklungen in Schule und Lehrerfortbildung und damit auch im EFWI. An dieser Stelle ist noch einmal festzuhalten, dass ihm großer Dank gebührt, wie er auch bei seiner feierlichen Verabschiedung am 19. Juni 2015 von vielen Seiten zum Ausdruck gebracht wurde.

Zum 1. September 2015 folgte ich Dr. Günter Geisthardt nach: Volker Elsenbast, mit Studium in Heidelberg, Pfarrer und Diplom-Psychologe, in den 1980er Jahren schon einmal als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am EFWI tätig; bis 1991 arbeitete ich in der Stiftskirchengemeinde in Landau, danach zunächst als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Evangelische Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V. in Münster, von 2003 bis 2015 als dessen Direktor. Der Wechsel stellt sich für mich wie folgt dar: Von der wissenschaftlichen sowie internationalen/ bundesweiten/landeskirchenübergreifenden Perspektive, von Wissensgenerierung und -management sowie Koordination und Unterstützung von Entwicklungen über viele Bildungsbereiche hinweg – hin zum ... EFWI.

Im Verwaltungsbereich folgte auf Frau Jasmine Meyer Frau Brigitte Hahn – auch an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön.

Nach über 35 Dienstjahren endete das Beschäftigungsverhältnis mit Herrn Ernst-Günter Dieckmann zum 29. Februar 2016. Er arbeitete im Bereich Mediendidaktik, zunächst im Rahmen der damaligen Zentralen Aus- und Fortbildungsstätte (ZAF) auch für das EFWI zuständig. Zuletzt war er Mitarbeiter des EFWI. Mit ihm hat das EFWI eine „Institution“ in einem Bereich verloren, der von permanenten und komplexen Wandlungen gekennzeichnet ist, dessen Bedeutung steigen wird, aber – auch wie bisher – nicht so ohne Weiteres in eine Programmatik umzusetzen ist. Für seine vielfältigen Leistungen in Form von Veranstaltungen und Unterstützung ist ihm das EFWI zu Dank verpflichtet.

Schließlich ist zu erwähnen, dass aufgrund des Beschlusses der Synode der Evangelischen Kirche der Pfalz das Butenschoenhaus erneuert und umgebaut wird. Planungsaktivitäten und Vorbereitungen des Umzugs des EFWI nach Annweiler (zusammen mit anderen im Butenschoenhaus angesiedelten Bildungseinrichtungen der pfälzischen Landeskirche) nahmen viele Kräfte in Anspruch.

In dieser Situation des mehrfachen Übergangs im Jahr 2015 ist allen Beteiligten, sei es den Mitarbeiter/-innen des EFWI, den Verantwortlichen für das EFWI, der Leitung und dem Team des Butenschoenhauses, aber auch den Akteuren im Landeskirchenrat und den entsprechenden Gremien und Arbeitsgruppen sehr herzlich dafür zu danken, dass die Leistungsfähigkeit des Instituts nur begrenzt eingeschränkt war.

ZU DEN BEITRÄGEN IM JAHRESBERICHT 2014–2015

Mit dem Vortrag von Prof. em. Dr. Ulrich Sarcinelli von der Universität Koblenz-Landau zur Lehrkräftebildung eröffnen wir in diesem Bericht die Folge der Beiträge. Er hat ihn während der Verabschiedung von Dr. Günter Geisthardt gehalten, und er skizziert mit ihm Herkommen, Eckpunkte und Perspektiven der Lehrkräftebildung in Rheinland-Pfalz.

Bei derselben Veranstaltung entfaltete Oberkirchenrätin Dr. Birgit Sandler-Koschel, Leiterin der Bildungsabteilung des Kirchenamtes der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), den Zusammenhang von Religiöser Bildung und Schulentwicklung in konsequent evangelischer und konstruktiver Perspektive.

Im Folgenden wird die Arbeit des EFWI anhand einer Auswahl von einzelnen Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen vorgestellt. Das Bild der Schülerschaft stellt sich dabei zunehmend in einem variantenreichen Kontinuum von Schüler/-innen mit besonderem, sonderpädagogischen Förderbedarf bis hin zur multidimensionalen Heterogenität dar. Das Spektrum schulischen Handelns reicht von Unterrichtspraxis über außerunterrichtliche Aufgabenfelder bis hin zur Schulentwicklung. Zunehmend wird deutlich, dass sich viele Ziele und Probleme schulischen Handelns – z.B. und insbesondere angesichts aktueller Herausforderungen wie die Präsenz von Kindern und Jugendlichen mit Kriegs-, Unterdrückungs- und Fluchthintergrund in der Schule – nur bzw. besser bewältigen lassen, indem unter anderem ...

... Lehrkräfte gestärkt in ihren Berufsalltag gehen:
Lehrergesundheit

... ein Kollegium als Ganzes handelt:
Pädagogische Schulentwicklung, Schulinterne Studientage, Kooperation im Kollegium

... Beratungskompetenz im Blick auf Lehrkräfte, Lehramtsstudierende und Referendar/-innen sowohl in der Schule als auch in den Studienseminaren aufgebaut wird:

Beratungskompetenz bei Fachleiter/-innen; Begleitkompetenz von Lehrkräften im Blick auf Orientierungspraktika

... nach wie vor besondere Förderbedarfe nicht aus dem Blick verloren gehen dürfen:

AD(H)S

... spezielle außerunterrichtliche schulische Handlungsfelder berücksichtigt werden:

Schulseelsorge, Elternbeteiligung

... Horizonterweiterungen insbesondere von Leitungen und Verantwortlichen genutzt werden:

Blicke über den Zaun

Darstellungen der Veranstaltungs- und der Teilnehmerzahl sowie der beschäftigten Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz schließen den Jahresbericht mit einer Übersicht über die Veranstaltungen 2014 bis 2015 ab.

Das Veranstaltungsprogramm wird in vielfacher Hinsicht mit anderen Trägern der Lehrerfortbildung und mit Kooperationspartnern abgestimmt. Auf eigene oder fremde Expertisen in fachlicher, wissenschaftlicher, interdisziplinärer und bildungspolitischer Hinsicht gehen die Veranstaltungen des EFWI auf entsprechende Weise ein.

Volker Elsenbast
im Mai 2016

Grundsätzliches

EFWI-Direktor Volker Eisenbast

Auftrag

Das Erziehungswissenschaftliche Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI) hat den Auftrag, an rheinland-pfälzischen Schulen tätige Lehrerinnen und Lehrer fort- und weiterzubilden. Es ist Teil eines pluralen Systems von Lehrerfortbildungsinstituten, das in Rheinland-Pfalz zu Beginn der 1970er Jahre – nach der Abschaffung der Konfessionsschulen und der konfessionellen Lehrerbildung – im Konsens mit der katholischen und der evangelischen Kirche etabliert wurde.

TRÄGER

Träger des EFWI sind die drei evangelischen Landeskirchen in Rheinland-Pfalz:

die Evangelische Kirche der Pfalz (Protestantische Landeskirche) (EKP)

die Evangelische Kirche in Hessen und Nassau (EKHN) und

die Evangelische Kirche im Rheinland (EKiR).

Auftrag und Rahmen der Arbeit des EFWI wurden bei der Gründung des Instituts im Jahre 1972 durch einen Vertrag zwischen den drei Landeskirchen und durch eine Vereinbarung mit dem Land Rheinland-Pfalz festgelegt. Das plurale System pädagogischer Service-Einrichtungen in Rheinland-Pfalz mit dem staatlichen Pädagogischen Landesinstitut (PL), dem Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF) in katholischer Trägerschaft und dem EFWI ist auf gegenseitige Abstimmung, Kooperation und konstruktive Weiterentwicklung der rheinland-pfälzischen Lehrerfortbildungslandschaft angelegt. Die Veranstaltungen des EFWI befinden sich wie die Angebote der anderen Institute auf dem *Bildungsserver Rheinland-Pfalz* (www.bildung-rp.de) und können gegenwärtig noch über das landesweite elektronische Anmeldeportal *Fortbildung online* (www.tis.bildung-rp.de) gebucht werden. Ab 2017 wird ihm ein neues Portal nachfolgen.

In Rheinland-Pfalz liegen unterschiedlich große Teile der Kirchengebiete der genannten Landeskirchen. In ihrer Trägerschaft befinden sich regionale Schulreferate der Evangelischen Kirche im Rheinland, Religionspädagogische Zentren des Amtes für Religionsunterricht der Evangelischen Kirche der Pfalz sowie Arbeitsstellen des Religionspädagogischen Instituts der Evangelischen Kirche in Kurhessen-Waldeck und der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau. Sie gehören zu den Mitveranstaltern des EFWI.

KURATORIUM

Die drei Landeskirchen nehmen ihre Verantwortung für die Arbeit des Instituts im Kuratorium wahr, dem als Aufsichts- und Begleitgremium maßgebliche Entscheidungsbefugnisse insbesondere in den Bereichen Personal und Finanzen zukommen.

Vorsitzender ist der Bildungsdezernent der pfälzischen Landeskirche, Oberkirchenrat Dr. Michael Gärtner. Die Stellvertretung hat Landeskirchenrat Eckhard Langner von der rheinischen Landeskirche inne.

Der Direktor des EFWI nimmt mit beratender Stimme an den Sitzungen des Kuratoriums teil, die in der Regel zweimal jährlich stattfinden.

Dem Kuratorium zugeordnet und in der Sitzungsarbeit den Kuratoriumstagen zeitlich vorgeordnet ist der *Programmausschuss*, dem unter dem Vorsitz des EFWI-Direktors Vertreter/-innen der beteiligten Landeskirchen angehören. Der Programmausschuss berät die Vorschläge des EFWI sowie seiner Mitveranstalter für das jeweilige Halbjahresprogramm und legt den Entwurf dem Kuratorium zur Annahme vor.

Die *bildungswissenschaftliche* Ausrichtung eröffnet dem EFWI große Chancen im Hinblick auf die Breitenwirkung der Fortbildungsangebote. So ist das EFWI in weitaus höherem Maß als ein religionspädagogisches Institut oder Amt in die Gestaltung der Bildungslandschaft einbezogen. Zugleich hat das EFWI in spezifischer Weise Anteil an der Verantwortung des Staates, vor allem aber auch der Kirchen für die Fortbildung in *Religionspädagogik*. Das EFWI ist Partner der landeskirchlichen religionspädagogischen Ämter, Institute, Zentren, Schulreferate, Arbeitsstellen usw., sofern diese mit ihren Veranstaltungen Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz zu erreichen suchen. Im Fortbildungsprogramm werden sie unter dem Dach des EFWI als *Mitveranstalter* geführt. Differenziert nach Adressaten und Themen finden im organisatorischen Verbund des EFWI vor allem religionspädagogische Fortbildungen von halb-, ein- und mehrtägiger Dauer statt. Bewährt hat sich folgende Arbeitsteilung: Während das EFWI überregional ausgerichtete Veranstaltungen anbietet, wenden sich die Angebote der Mitveranstalter überwiegend an Lehrkräfte im regionalen Einzugsbereich der jeweiligen Stelle.

SELBSTVERSTÄNDNIS

Selbstverständnis und konzeptionelle Ausrichtung des EFWI erwachsen aus dem Auftrag und der *evangelischen Trägerschaft* des Instituts. Auf der Grundlage eines evangelischen Verständnisses von Bildung¹ als „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen (Einstellungen) und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“² unterstützt das EFWI Lehrerinnen und Lehrer durch Fortbildung und Beratung. Dabei orientiert sich das Institut am aktuellen Stand von Wissenschaft und Forschung sowie den Herausforderungen der schulischen Praxis und nimmt in Fortbildung und Beratung die Bildungsmitverantwortung der evangelischen Kirche³ wahr.

Anstelle einer Verengung des Lehrens und Lernens auf kognitive, am Muster des Frontalunterrichts orientierte Prozesse praktiziert das EFWI ein mehrdimensionales Modell von Fort- und Weiterbildung⁴, das selbst zum Modell schulischen Lernens und Lehrens werden kann. Leitend ist die Überzeugung: Eine lebendige und lebensdienliche Schule muss gleichermaßen kognitive, affektive, kreative, praktische und soziale Begabungen wahrnehmen und fördern.

Grundlage hierfür ist das christliche *Bild des Menschen als Geschöpf und Ebenbild Gottes*. Der Mensch als Geschöpf ist von Gott begabt und zur Bildung befähigt – und zwar in vielerlei Weise. *Begabungen* sind Gaben, und als solche zu entdecken, zu entfalten und zu entwickeln. Sie dienen dem angemessenen Umgang mit Aufgaben in der Gemeinschaft. Dabei ist die *Unterschiedlichkeit* der Begabungen ebenso wesentlich wie ihre *dienende Funktion* für das Ganze (Römerbrief 12, 4–11). Bildungstheoretisch und -praktisch gesehen öffnet dieser Zugang unter anderem den Blick für den angemessenen *Umgang mit Heterogenität*, eine der großen Herausforderungen in der gegenwärtigen Arbeit an den Schulen.

Einem Menschenbild, das den Menschen als von Gott begabtes und beauftragtes Geschöpf sieht, entspricht eine Haltung, die Begabungen in ihrer *Verschiedenartigkeit*⁵ wahrnimmt und zu fördern sucht. Die Sicht des Menschen als Gottes Ebenbild schließt die unverfügbare Würde des Menschen und damit den Respekt vor der Individualität jedes Menschen ein, der gleichermaßen Kindern wie Erwachsenen gilt. In der Reformation wird schließlich die Unmit-

telbarkeit des Verhältnisses zwischen Gott und Mensch zur Geltung gebracht. Daraus folgt, dass dieses Verhältnis ein Beziehungsgeschehen ist, in dem Verantwortung für sich selbst, für die Mitmenschen und die Welt übernommen werden kann und soll. Hieraus lassen sich sowohl vielfältige Aufgaben nicht nur, aber auch für die Schule als auch für deren jeweilige Unterstützungssysteme und damit für das EFWI beschreiben. Zur Erfüllung dieser Aufgaben hat das EFWI qualifizierte Angebote entwickelt. Exemplarisch zu nennen sind in diesem Zusammenhang folgende Aufgaben:

Die Aufgabe, unterschiedliche Begabungen und damit den individuellen Förderbedarf von Kindern wahrzunehmen.

Die Aufgabe, das Zusammenwirken verschiedener Begabungen in der Schule zu fördern.

Die Aufgabe, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit und gegenseitigen Unterstützung in der Klasse zu entwickeln.

Die Aufgabe, die Bereitschaft und Fähigkeit zur Übernahme von Verantwortung zu stärken.

Die Aufgabe, Schule als System in entsprechender Weise weiterzuentwickeln.

Ziele, Inhalte, Formen und Methoden der EFWI-Fortbildungsveranstaltungen spiegeln in vielfältiger Weise die Ausrichtung an diesen Aufgaben wider. Dazu gehört nach wie vor die Beschäftigung mit den Herausforderungen, wie sie sich aus den Perspektiven der Bildungsgerechtigkeit, der Inklusion und epochaler gesellschaftlicher Anforderungen ergeben – nicht zuletzt aufgrund der Präsenz von Flüchtlingsfamilien, -kindern und -jugendlichen in Deutschland.

¹ Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Gütersloh, 34ff.
² Ebd., 60.

³ Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh, 9.

⁴ B. Herrmann, M. Deckwerth, R. Heimlich, H. Klippert (1983): Ganzheitliche Lehrerfortbildung. Begründung, Konzeption, Praxisberichte, Stuttgart u. Bonn, bes. 138f.

⁵ Vgl. H. Gardner (2005): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. 4. Aufl. Stuttgart.

SCHWERPUNKTE

Die Arbeit des EFWI richtet sich grundsätzlich an Lehrkräfte aller Schularten, -formen und -fächer. Zugleich bringen es der kirchliche Auftrag in seinen Ausprägungen und die finanziellen und personellen Ressourcen mit ihrer Begrenzung mit sich, dass die Arbeit des EFWI auf spezifische Aufgabenfelder exemplarisch auszurichten ist. So haben sich durch die kontinuierliche Arbeit an zentralen Herausforderungen schulischer und schulsystembezogener Praxis im EFWI folgende Schwerpunktbereiche herausgebildet:

- Förderung von Lernkompetenzen
- Schul- und Unterrichtsentwicklung
- Pädagogisch-Psychologische Beratung
- Politische Bildung
- Religionspädagogik
- Interreligiöses, Interkulturelles und Globales Lernen
- Medienbildung
- Sozial-integratives und sozial-diakonisches Lernen

Die Arbeit des EFWI ist überwiegend fächerverbindend bzw. fächerübergreifend ausgerichtet. Fachspezifische Veranstaltungen werden insbesondere in der Religionspädagogik und Deutsch angeboten, darüber hinaus im Zusammenwirken mit Fachverbänden in der Politischen Bildung und den Alten Sprachen.

ARBEITSWEISE

Die pädagogische und didaktische Konzeption zeigt sich konkret in den EFWI-Fortbildungsveranstaltungen. Die EFWI-Dozent/-innen konzipieren, gestalten und verantworten Fortbildungsveranstaltungen und -programme, die die Schulen wie die einzelnen Lehrkräfte bei der Bewältigung ihrer Aufgaben wirksam und nachhaltig unterstützen. Dem entsprechen Arbeitsformen, die ebenso der Stärkung der *Lehrerpersönlichkeit* dienen wie dem Transfer von alltags-tauglichen Inhalten und Methoden in den Unterricht. Wie weit dieser Anspruch im Rahmen einer Veranstaltung eingelöst wurde, wird durch gezielte Evaluation in Form einer Rückmeldung durch die Teilnehmer/-innen erhoben, die integraler Bestandteil der Qualitätssicherung ist.

Bei EFWI-Fortbildungsseminaren liegt die Verantwortung für die Vorbereitung, Durchführung und Evaluation durchgängig bei den hauptamtlichen Dozent/-innen. Ausnahmen sind Studententage an Schulen im Rahmen der schulinter-nen Fortbildung, die häufig von im EFWI ausgebildeten Moderator/-innen bzw. im EFWI-Programm „Pädagogische Schulentwicklung“ zusätzlich von Trainer/-innen durchgeführt werden. Mit der weitreichenden persönlichen fachlichen und inhaltlichen Inanspruchnahme der Dozent/-innen für die Veranstaltungen – dem sogenannten „Dozentenprinzip“ – wird bei den Teilnehmer/-innen Erwartungssicherheit erzeugt: „Ich weiß, worauf ich mich bei einer Tagung einlasse, wer wie mit mir arbeitet ...“ Weitere persönliche Begleitung im Umgang mit Fortbildungsinhalten, -prozessen und -ergebnissen wird damit grundsätzlich möglich und trägt zu einer nachhaltigen Wirksamkeit bei.

Wo es von der Thematik her sinnvoll oder erforderlich ist, wirken (externe) Referent/-innen mit. In größerem Umfang ist dies bei „Programmen“ wie dem Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion der Fall, wo die Mitwirkung von Hochschullehrer/-innen auch die Vergleichbarkeit mit den Anforderungen in der universitären Lehrkräfteausbildung gewährleistet. Aber auch bei Pädagogischer Schulentwicklung, bei Schulseelsorge, bei Kontroversen um Bildungs- und Lernziele und -prinzipien sowie bei Kooperationen sind Referent/-innen um der Qualität willen unumgänglich.

EFWI-Fortbildungsseminare dauern zumeist zwei oder drei Tage. Das Ziel, Inhalte und Methoden nicht nur vorzustellen und gegebenenfalls zu diskutieren, sondern durch Einüben und anderweitiges Aneignen nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse in Gang zu bringen, fordert einen dafür geeigneten zeitlichen Rahmen, aber auch ein entsprechend räumlich-atmosphärisches setting. Maßstab für die Dauer eines Seminars sind das jeweilige Ziel und die angestrebte Qualität.

Studententage mit Schulen sind überwiegend eintägig oder haben ein 24h-Format.

Lehrerbildung im universitären und außeruniversitären Kontext

Prof. em. Dr. Ulrich Sarcinelli

Sehr geehrte Damen und Herren,

lieber Herr Dr. Geisthardt,

Sprachlich korrekt müsste ich statt von Lehrerbildung – geschlechtsneutral – von Lehrkräftebildung sprechen. So steht es jedenfalls in einem aktuellen Gesetzesentwurf der Landesregierung, der sich mit Inklusion beschäftigt.

Das Thema Lehrerbildung lag eigentlich auf der Hand und es verbindet uns ja auch beruflich, lieber Herr Geisthardt, bei allen Unterschieden. Als Direktor des EFWI standen Sie knapp 9 Jahre in besonderer Verantwortung in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Ich selbst war etliche Jahre an der Universität Koblenz-Landau tätig, die ihre Wurzeln in der Lehrerbildung hat. Und wir kennen uns aus längerer kollegialer Zusammenarbeit in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen. Insofern fiel es mir nicht schwer, Ihrer Bitte um eine kurze Ansprache nachzukommen.

Da hatte ich mir allerdings noch nicht Ihre Biographie angesehen. Lehramtsstudium, theologische Examina, Pfarrer und Religionslehrertätigkeit, Dozent am Predigerseminar, Leiter der theologischen Ausbildung, Direktor des EFWI. Ja, was kann man Ihnen eigentlich noch in Sachen Lehrerbildung bzw. Lehrkräftebildung sagen, wo Sie doch über die längste Strecke Ihres beruflichen Lebens als Betroffener und dann als Lehrender mit der Ausbildung von im weitesten Sinne Lehrenden zu tun hatten?

Der Blick auf Ihren beruflichen Werdegang hat bei mir jedenfalls so etwas wie berufsbiographische Erinnerungsarbeit ausgelöst. Und bekanntlich nimmt mit fortschreitendem Alter das Staunen über all das, was sich verändert hat, zu. Dabei steht man in der Gefahr, im verklärend nostalgischen Rückblick in kulturkritisches Rasonieren zu verfallen. Denn die Klage über die Verschlechterung von Schul- und Studienleistungen, über unmögliche Lehr- und Lernbedingungen, über das ständige Reformieren in Schulen und Hochschulen und vieles andere mehr, das ist alles andere als neu.

Sokrates hat schon in Platons Phaidros entsprechende Befürchtungen mit Blick auf eine frühe Bildungsrevolution, nämlich die Erfindung der Schrift, geäußert. Der verklärende Blick zurück und der skeptische Blick in die Zukunft, das gehört wohl zum Generationenverhältnis seit Menschengedenken, auch in der Lehrerbildung.

An eine meiner ersten Lehrerkonferenzen habe ich ziemlich profane Erinnerungen. Ich saß neben dem Konrektor. Der

stand kurz vor seiner Pensionierung. Diskutiert wurde irgendeine neue Direktive des Ministeriums, die im Lehrerkollegium nicht gerade Begeisterung auslöste. Es muss so um 1972 herum gewesen sein. Da flüsterte mir der erfahrene Kollege ins Ohr: „Ich habe schon zwanzig Reformen erlebt, aber noch keine mitgemacht.“ Ein Satz, den ich nicht vergessen habe, in dem ein Stück Wahrheit liegt, wenn man sich mit Bildungsreformen und ihrer praktischen Realisierung beschäftigt.

Verändert hat sich ja auch in unserem Bundesland einiges. So hatte ich das zweifelhafte Vergnügen, einen letzten Hauch der konfessionellen Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz zu erleben, genauer gesagt: ein Semester lang. Nach vier Semestern Bundeswehr war es auch damit vorbei. Aus den konfessionellen Pädagogischen Hochschulen wurde eine Erziehungswissenschaftliche Hochschule Rheinland-Pfalz. Ohne die weitgehende Entkonfessionalisierung der staatlichen Bildungspolitik in Rheinland-Pfalz säßen wir heute nicht hier; war dies doch die Geburtshilfe für die staatliche Unterstützung zur Einrichtung des EFWI auf evangelischer und des ILF auf katholischer Seite. Ein kluger – ich würde sagen: Rheinland-Pfalz-typischer – Schritt, um den Resten möglicher konfessioneller Kulturkämpfe aus dem Wege zu gehen und zu bewahren, was man heutzutage als ‚Schulfrieden‘ bezeichnet. Wie es überhaupt im Lande Rheinland-Pfalz grosso modo gelungen ist, allzu große bildungspolitische Konfrontationen zu vermeiden.

Die Entkonfessionalisierung von Schule, Lehrerbildung sowie der Lehrerfort- und -weiterbildung erwies sich auch politisch als eine kluge Entscheidung. Denn so wurde der zunehmenden gesellschaftlichen Pluralität entsprechend Raum gegeben, gerade auch in der Lehrerfort- und -weiterbildung. Das war im Jahre 1972. Ob die Gründung solcher Einrichtungen, wie es das EFWI und da ILF darstellen, heute noch realisierbar wäre, wage ich zu bezweifeln. Prozesse der Säkularisierung – oder besser: der Entkirchlichung – sind auch an Rheinland-Pfalz nicht vorbeigegangen.

Das waren jedenfalls Weichenstellungen in einer Zeit, als Sie Ihr Lehramts- und das Theologiestudium gerade aufnahmen. Und ich wage mal zu behaupten: In Sachen Lehrerbildung sind Sie in Ihrem Studium nicht gerade verwöhnt worden. Vielleicht haben Sie auch ganz auf die Theologie konzentriert gar nichts vermisst. Wer das Lehramt an Gymnasien anstrebte, absolvierte ein anspruchsvolles fachwissenschaftliches Studium an der Universität. Pädagogische, psychologische und fachdidaktische Seminare galten eher als eine Art Beiwerk, zumeist von Lehrbeauftragten importiert; nicht selten von Lehrenden wie Studierenden nicht besonders ernst genommen. *Lehrämter* liefen so mit. So habe ich es jedenfalls auch im eigenen Studium an der Universität erlebt. Das sogenannte Handwerkszeug zum Unterrichten war fast vollständig ausgeblendet und in die zweite Phase verlagert. Wer etwas auf sich hielt und akademische Ambitionen hatte, stürzte sich ins Fachstudium.

Die besondere Liebe zum Lehramtsstudium haben gerade auch die theologischen Fakultäten erst spät entdeckt. Das ist noch gar nicht so lange her. Der Grund: Durch den Rückgang der Pfarrer- und Priesterkandidaten war zwar nicht die Existenz, aber doch die staatsvertraglich gesicherte und ziemlich opulente personelle Ausstattung immer mal wieder in die Diskussion gekommen. Wie stark und wie professionell inzwischen spezifische Belange von Bildung und Unterricht in das Studium von künftigen Religionslehrerinnen und -lehrern integriert sind, vermag ich nicht zu sagen.

Hier stehen Universitäten und mehr noch die Lehrerfort- und -weiterbildungsinstitute EFWI und ILF vor ganz neuen Herausforderungen. Die Motive zur Wahl eines Studienfaches haben sich gravierend geändert, gerade auch in Fächern wie Religion. Gleiches gilt für Deutsch, Sozialkunde oder Ethik. Studierende sind insgesamt pragmatischer geworden, werden stark – auch – von einem ganz nüchternen Kalkül im Blick auf Einstellungschancen beeinflusst. Und, das kann ich aus eigener Anschauung aus unserer Universität sagen: Vielfach fehlt bei den Studierenden im Lehramtsfach Religion jede Art von religiöser und kirchlicher Vorsozialisation. Aber das ist ein religionspädagogisches Sonderproblem.

Etwas anders als an den Traditions-Universitäten und eigentlich gegenläufig entwickelte sich die Lehrerbildung an den Ausbildungsstätten für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen. Hier wurde die Dozentenschaft ursprünglich überwiegend aus erfahrenen Praktikern, jedenfalls aus Akademikern mit längerer Schulerfahrung, rekrutiert. Oft sehr kluge und gebildete Pädagogen mit hohem Ethos und Charisma, mit klaren normativen Vorstellungen von Bildung und Lernen, von Kindheit und Jugend, von Schule und Erziehung. Pädagogischen, psychologischen und didaktischen Fragestellungen wurde neben oder im Kontext der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten ein großes Gewicht beigemessen. Das änderte sich nach und nach im Zuge dessen, was dann gerne mit dem Begriff der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung umschrieben wurde.

Verwissenschaftlichung allerdings nicht, wie man sie heute versteht. Denn mit der Auflösung der Pädagogischen Hochschulen und deren Integration in die Universitäten in allen Bundesländern außer Baden-Württemberg orientierte man sich zunächst eher am ‚klassischen‘ Universitätsmodell: Gründliche wissenschaftliche Ausbildung in den Unterrichtsfächern mit ausgelagerter Vermittlung aller mit Unterrichtspraxis verbundenen Fragen in die zweite Ausbildungsphase. Verwissenschaftlichung bedeutete deshalb über weite Strecken Anpassung an universitäre Standards, vielfach um den Preis zunehmender Entfernung von der Beschäftigung mit Unterrichtsrealität. Das galt über lange Zeit.

Rheinland-Pfalz hat mit der Einrichtung einer Erziehungswissenschaftlichen Hochschule wiederum einen Mittelweg gewählt. Auch hier hat man Verwissenschaftlichung lange

verstanden an den universitären Usancen mit dem Ziel auch und schlussendlich ‚richtige‘ Universität zu werden.

All diese Entwicklungen lassen sich erklären mit einem Wissenschaftssystem, in dem eigentlich alles, was mit Lehrerbildung zu tun hatte, nicht so richtig ernst genommen wurde. Akademische Karrieren ließen sich damit nur schwer verbinden und an Reputation in der Wissenschaftscommunity mangelte es auch. Sieht man einmal von Begleitprojekten zu Schulreformen ab, so war die Drittmittelforschung in Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken tatsächlich ziemlich unterentwickelt. Drittmittelforschung ist aber heutzutage die Reputationswährung schlechthin. DFG-Bewilligungen, die akademisch besonders veredelte Art von Drittmittelförderung, tendierten gegen Null.

Inzwischen haben sich die Zeiten gründlich geändert. Vor allem zwei Chiffren sind es, die bei aller Trägheit in Veränderungsprozessen auch die Lehrerbildung ganz wesentlich herausgefordert haben. Die einen werden sagen: auf Trab gebracht haben; die anderen sprechen von falschen Weichenstellungen. Die zwei Signalbegriffe sind zum einen PISA und zum anderen Bologna. PISA ist für uns heute nicht mehr nur der Inbegriff schiefer Türme. Es ist die Chiffre für international vergleichende Schulleistungsuntersuchungen. Und die ersten Ergebnisse, vor rund 15 Jahren erstmals und seitdem regelmäßig vorgelegt, haben zunächst mal den Schülerinnen und Schülern, dem Schulsystem in Deutschland insgesamt im OECD-Vergleich eher mäßige Erfolge attestiert. Das ist eine freundliche Umschreibung. Seitdem ist viel in Bewegung, ist auch der Blick viel intensiver auf alles gerichtet, was mit dem tatsächlichen Unterrichtsgeschehen zu tun hat und mit den dabei sich abspielenden Lehr- und Lernprozessen. Zu beobachten ist nicht weniger als eine Art Paradigmenwechsel in der Lehrerbildung. Auch wenn man bedenken muss, dass neue Konzepte und alt eingeführtes Personal nicht gerade zu revolutionären Umschwüngen führen.

Vieles, was heute als Standard gilt, hat in Ihrem Studium, sehr geehrter Herr Geisthardt, und in meinem Studium keine Rolle gespielt. Wurde meine und vermutlich auch Ihre Generation doch sehr stark mit einem im weitesten Sinne geisteswissenschaftlichen, weithin auch normativen Bildungs- und Erziehungsverständnis konfrontiert, so geht es heute in den Bildungswissenschaften um die Suche nach „evidenzbasierten Befunden“. Evidenz – dahinter steckt ein streng empirisches, kausalanalytisch interessiertes, also am naturwissenschaftlichen Weltbild orientiertes Wissenschaftsverständnis.

Bei Bologna, dem zweiten Schlüsselbegriff, denken wir inzwischen weniger an Tortellini, Mortadella und Tagliatelle, als an die Umstellung des Studienbetriebs auf Bachelor und Master – hierzulande mit besonderer Gründlichkeit betrieben mit der Notwendigkeit mehrfachen Nachsteuerns, um überhaupt die Studierbarkeit zu gewährleisten. Bologna

ist mit Credit Points, Workload-Berechnungen und einer an employability orientierten Organisation des akademischen Studiums verbunden. Auch das hat die Lehrerbildung grundlegend verändert. Die in Rheinland-Pfalz beabsichtigte – schulartenübergreifende – Polyvalenz im Bachelor-Studium hat sich allerdings nur teilweise realisieren lassen.

Am Campus Landau der Universität Koblenz-Landau, dem Sie, lieber Herr Geisthardt, ja über viele Jahre in Kooperation verbunden waren, haben wir die bildungspolitischen Herausforderungen in einer Weise umgesetzt, die Interesse verdienen. Ich sage dies mit einem gewissen Stolz als Hochschullehrer und als ehemaliger Vizepräsident der Universität. Wenn alle mitziehen – ich erinnere an den weisen Spruch meines ehemaligen Konrektors – wenn alle mitziehen, könnten sich Forschungs- sowie Lehr- und Lernbedingungen entwickeln, die durchaus ein Studium ermöglichen, das Ähnlichkeiten hat mit einem guten Medizinstudium; das Grundlagenforschung und eine darauf fußende solide fachliche Bildung und Ausbildung mit „klinischen“, in unserem Falle vor allem bildungswissenschaftlich fundierten, Praxis und Theorie verknüpfenden Studienanteilen verbindet. Wenige Universitätsstandorte in Deutschland dürften über eine vergleichbare Infrastruktur in Sachen Lehrerbildung verfügen. Denn hier am Campus in Landau und in Nachbarschaft zum Butenschöen-Haus sind bildungswissenschaftliche Drittmittelforschung und ein DFG-Graduiertenkolleg mit interdisziplinärem Zuschnitt gut etabliert. Es wird mit Studierenden und Schülerinnen und Schülern in inneruniversitären Lernlabors in ganz unterschiedlichen Fächern gearbeitet. Zahlreiche Campusschulen aus Stadt und Region sind mit der Universität assoziiert, die einen wechselseitigen Austausch zwischen Unterrichtspraxis sowie Lehre und Forschung ermöglichen. Schließlich gibt es eine ganze Reihe von mit der Universität verbundenen außerschulischen Lernorten. Das sollte man im Auge haben, wenn einmal mehr über die Lehrerbildung geklagt und wenn Reformwut beklagt wird. In Sachen Lehrerbildung sind das jedenfalls Bedingungen, die große Chancen bieten.

Schaut man sich die Universitätslandschaft insgesamt an, so gibt es freilich viel alten Wein in neuen Schläuchen. Damit meine ich die sogenannten Professional Schools, im Bereich der Lehrerbildung als School of Education bezeichnet. Zum Teil handelt es sich dabei um virtuelle Einrichtungen quer über die Fakultäten. Das Ganze interessanterweise von renommierten Universitäten ins Leben gerufen; allerdings von solchen, die sich in Sachen Lehrerbildung bisher nicht besonders bemerkbar gemacht haben. – Es bleibt abzuwarten, ob diese Reformen tatsächlich einen gewichtigen Beitrag zur Stärkung der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern leisten.

Stichwort Kompetenz: Kompetenzorientierung ist ja zum Schlüsselbegriff universitärer Curricula auch in der Lehrerbildung geworden. Und ich versuche mir vorzustellen, wie Lehrerfort- und -weiterbildungseinrichtungen in kirchlicher

Trägerschaft damit umgehen. Denn Kompetenzorientierung heißt ja doch auch und vor allem Operationalisierung, heißt Messen und Überprüfen auf der Basis von festgelegten Bildungsstandards. Mit Aristoteles könnte man fragen: Steht dahinter nicht doch ein Verständnis von Bildung weniger im Sinne von „praxis“, sondern im Sinne von „poiesis“, Bildung als Herstellen und Machen?

In ihrer Orientierungshilfe zum „Kirche und Bildung“ aus dem Jahre 2009 betont der Rat der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) demgegenüber die Bedeutung von Subjektorientierung und bezeichnet ein Bildungsverständnis als verfehlt, das als „transitiver Vorgang des ‚Machens‘ aufgefasst“ (EKD 2009, 46) werde. Menschenwürde als biblischer Auftrag konkretisiere sich mehr denn je in „Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit“ (ebenda, 48) und nicht in der Verkürzung auf funktionale Erfordernisse.

Ich würde nicht so weit gehen wie der Wiener Philosoph und Publizist Konrad Paul Liessmann (Liessmann 2012), der die Kompetenzorientierung als die Negation allen verbindlichen Wissens und als didaktischen Sündenfall unserer Epoche bezeichnet, den man dereinst bereuen werde. Mit solchen Thesen hat Liessmann seine „Theorie der Unbildung“ in hohe Auflagen getrieben und gleich noch aktuell eine Streitschrift zur „Praxis der Unbildung“ (Liessmann 2014) nachgeliefert. Der gänzlichen „Nutzlosigkeit“ und „Zweckfreiheit“ von Bildung das Wort zu reden, erscheint mir heutzutage dann doch ziemlich elitär, auch wenn man den allgemeinen Akademisierungstrend durchaus kritisch sehen kann.

Ich denke, dass das EFWI neben vielem anderen in seinem Engagement in Sachen Schulentwicklung einen Weg eingeschlagen hat, der einerseits den bildungspolitischen Vorgaben und Erwartungen Rechnungen trägt, andererseits dann aber auch Spielräume aufzeigt, wie die Profilbildung von Schulen mit Autonomiegewinn und individualisierenden Bildungsangeboten verbunden werden können; auch wie neuere Herausforderungen wie vor allem Inklusion und Umgang mit Heterogenität in einer komplizierter werdenden Welt im Schulalltag Wirklichkeit werden kann und so dann etwa mehr Bildungs- und Befähigungsgerechtigkeit hergestellt werden können.

Dabei geht es um „Maße des Menschlichen“, so der Titel der EKD-Denkschrift mit „Evangelischen Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft“ aus dem Jahre 2003. Eine Fort- und Weiterbildungseinrichtung Evangelischer Kirchen wäre allerdings keine protestantische Einrichtung, würde nicht immer wieder neu darüber gestritten werden, was die Maße des Menschlichen einer Lehrkräftebildung sind, die ihrer besonderen Verantwortung in der Welt von heute und morgen gerecht wird.

Mit den „Maßen des Menschlichen“, lieber Herr Dr. Geisthardt, werden Sie es auch als Vorsteher der Diakonis-

sen Speyer-Mannheim zu tun haben; in anderer Weise und vielleicht noch intensiver als bisher. Ich danke Ihnen sehr herzlich für die langjährige, kollegiale und freundschaftliche Zusammenarbeit und wünsche Ihnen für Ihre neue Aufgabe alles Gute und Gottes Segen.

LITERATUR:

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung – in der Wissensgesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Kirchenamt der EKD (Hg.) (2009): Kirche und Bildung. Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2009.

Liessmann, Konrad Paul (2012, 1. Aufl. 2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay.

Liessmann, Konrad Paul (2014): Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien: Paul Zsolnay.

Religiöse Bildung – Ein Beitrag zur Schulentwicklung!?

Oberkirchenrätin Dr. Birgit Sendler-Koschel

Leiterin der Bildungsabteilung im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover

EINFÜHRUNG

Der Chor singt laut. Beschwingt klatschen alle mit. Die beiden Schauspieler strahlen über das ganze Gesicht. Wieder ist es im vierteljährlichen Schulgottesdienst geglückt zu berühren und zu begeistern. Drei Monate lang bereiteten vor allem die Religionslehrerinnen und -lehrer zusammen mit den Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht und ab und zu auch in anderen Fächern den Gottesdienst vor. Wieder entstand ein eindrücklicher Entwurf aus vielen kreativen Ideen. Die Unterstufe war für die Musik verantwortlich. Die Jungen und Mädchen probten intensiv. „So ist Versöhnung“, summt Anna noch immer leise vor sich hin. Die Mittelstufe war für die Anspiele zuständig. Eindrücklich setzten sie die Versöhnung von Jakob und Esau in Szene. Die zwei Schüler mit den Hauptrollen genießen den Beifall. Die Oberstufenschülerinnen und -schüler steuerten Szenen und Impulse bei: Wie kann Versöhnung heute im Alltag aussehen? Was ändert sich, wenn ich glaube: In Christus versöhnt sich Gott mit dem Menschen? Hilft der Glaube an Gott beim Versöhnen? Will Gott Versöhnung oder Abgrenzung zwischen den Religionen?

Der Bildungsplan für den Religionsunterricht an dieser Förderschule wird dadurch umgesetzt, dass jede Unterrichtsstunde in der Erschließung religiöser Dimensionen des Lebens und Handelns immer auch dazu dient, einen der nächsten Gottesdienste vorzubereiten. Dadurch gewinnt das religiöse Lernen eine große Ernsthaftigkeit. Es ist eben nicht egal, was erarbeitet und gelernt wird. Jeder Fortschritt in der Vertiefung der Reflexion und der Darstellung eines Themas nützt nachher der ganzen Schule und wird vor Publikum sichtbar. Die Eltern, die in immer größerer Zahl am Schulgottesdienst teilnehmen, alle Schüler/-innen und Lehrkräfte bilden ein zahlenmäßig beachtliches Publikum und zugleich eine Art Gemeinde auf Zeit.

Diese Gottesdienste sind längst ein Schulprojekt geworden. Sie bestimmen das Konzept der Mikroebene der Schulentwicklung und Steuerung, nämlich das unterrichtliche Agieren von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern, und zugleich die Mesoebene, nämlich die der Entwicklung der Einzelschule. Für den Schulleiter waren diese partizipationsgeprägten Schulgottesdienste von Anfang an ein

Schulentwicklungsprojekt. Mit dem Modell reagierte die Schule als System und der Religionsunterricht als Subsystem auf mehrere anstehende Herausforderungen, nämlich:

Wie gelingt in der Förderschule in einem Setting, in dem konfessionelle Lerngruppen oft zu klein sind, um sie schulorganisatorisch auch bilden zu können, eine qualitativ überzeugende konfessionelle oder gar interreligiöse Kooperation?

Wie kann für Förderschülerinnen und -schüler das Christentum, zu dem die Schüler/-innen in der Mehrzahl gehören, erlebnisorientiert und reflexiv so erschlossen werden, dass die Jungen und Mädchen einen Zugang gewinnen – auch wenn zuhause kein Glaube gelebt wird?

Wie kann zugleich von seinen Formen und Personen her erschlossen Spezifisches der anderen Religionen und Weltanschauungen sichtbar und reflektierbar werden?

Wie wird deutlich, dass Religion lebensrelevant ist und Handlungskompetenz in der Alltags- und Ereigniszeitbewältigung zu fördern vermag?

Wie können Schülerinnen und Schüler für ihre eigenen Lernprozesse verstärkt in Verantwortung genommen werden und daran wachsen, dass sie ihr Können zeigen?

Sehr geehrte Damen und Herren, mit diesem Beispiel habe ich Sie mitten hineingenommen in Theorien und Ebenen der Schulentwicklung und diese mit religiöser Bildung verknüpft.

Schulentwicklung erfordert ein genaues Hinsehen in das komplexe Geschehen interagierender Systeme. Bevor wir uns den drei verschiedenen Ebenen der Schulentwicklung zuwenden und kritisch sichten, ob hier die Beiträge religiöser Bildung erstens wahrnehmbar und zweitens relevant sind oder werden könnten, möchte ich Sie zuerst in einen kurzen Rekurs auf Schulentwicklungstheorie und in Überlegungen zur Herausforderung durch die vorhandene Heterogenität mitnehmen.

SCHULENTWICKLUNG UND STEUERUNGSANSPRÜCHE

Gute Schulen einzurichten und zu entwickeln, war schon für Martin Luther ein bedeutsames Anliegen. 1524 setzte er sich für den Erhalt oder die Neugründung christlicher Schulen durch die Ratsherren der Städte¹ ein. Er verwies auf die Relevanz höherer Bildung für die Autonomie und Urteilsfähigkeit des Einzelnen und die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme für den eigenen Glauben, die Kirche

¹ M. Luther (1524): An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, dass sie christliche Schulen aufrichten und erhalten sollen, WA 15,38–39, 110.

² M. Luther (1530): Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle, WA 30,2, 511.

und das weltliche Gemeinwesen. In der „Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle“³ zeigte er Eltern die Bedeutung schulischer Bildung für die Entwicklung ihrer Kinder und zugleich des Gemeinwesens.

Die aus Impulsen der Reformatoren entstehenden Visitationen trugen alle Merkmale einer Schulinspektion oder Fremdevaluation. Nicht nur die Kirche vor Ort, sondern auch die Schulen sollten sich durch die Visitation in eine bestimmte Richtung entwickeln. Entwicklung bzw. so damals noch nicht genannte Qualitätsentwicklung in Predigt und Unterricht stand unter den Vorzeichen normativer Ansprüche an den evangelischen Gottesdienst und eine nach und nach entstehende Schule für alle.

Schulinspektion und Evaluation sind also keineswegs erst ein Medium der Reformphase des deutschen Schulsystems seit den 1990er Jahren. Neu allerdings sind die systematisch gestellten und dann auch beforschten Fragen der Steuerung, die mit der Schulentwicklungstheorie und mit der Schulentwicklungs- bzw. Schuleffizienzforschung in der Erziehungswissenschaft eng verknüpft sind.

Steuerungsvorstellungen gewannen in der Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren mit dem Begriff der ‚Planung‘ konkrete Gestalt. Die Schwächen plandeterminierter Bildungsreformen lagen in der Unterschätzung der Komplexität von Bildungsprozessen und Systemen wie Systemebenen im Schulwesen.

Mit dem Konzept ‚Governance‘ dagegen, an das ich meine Überlegungen heute anschließe, werden die „Koordination und Steuerung ‚interdependenter Handlungen gesellschaftlicher Akteure‘ bzw. ‚allgemeiner Regelungsaspekte in komplexen Strukturen‘ thematisiert“⁴. Governance geht davon aus, dass Systeme und ihr Ineinandewirken so hochkomplex sind, dass sie niemals ‚beherrscht‘ und damit auch nicht über ‚Ursache-Wirkungs-Mechanismen‘ direkt zu bestimmen sind. Strukturbildende Handlungen (als solche sind Steuerungsimpulse zu sehen) gewinnen erst als ‚gehandelte‘ Relevanz, nämlich wenn sie in einem System gehandelt werden, also in den Handlungen der Akteure innerhalb eines autopoietischen Systems bedeutsam werden. Die Governance-Perspektive bewirkt eine angemessene Bescheidenheit bei Steuerungsanliegen der Schulentwicklung ohne aufzugeben, dass Steuerungsimpulse wirksam sein können. Sie können sich koordinativ in Beobachtungs-, Beeinflussungs- und Verhandlungsstrategien⁴ konkretisieren. Geeignet für die Governance-Perspektive ist die Systemtheorie, die andere Theorie- und Forschungsansätze mit einbezieht.

Jedes Nachdenken über die Steuerung von Schulentwicklung muss berücksichtigen, dass zahlreiche Steuerungsakteure mit multiplen Interessen intentional und transintentional zusammenwirken. Unter der Annahme, dass Schulen, das Schulwesen und das Bildungssystem als Systeme gesehen werden können, ist deren Eigenlogik und Eigendynamik zu berücksichtigen. Systeme warten nicht darauf, dass Reformerrinnen und Reformer zu planen und zu arbeiten beginnen. Sie agieren autonom nach Logiken, die eine Binnenplausibilität aufweisen. In der Eigendynamik ihrer Autopoiesis können sie nur indirekt beeinflusst werden, da in Systeme von außen nicht direkt eingegriffen werden kann. Aber man kann Schulentwicklungsimpulse dahingehend setzen, dass Anforderungen der Umwelt der Systeme verändert werden oder durch Verhandlungen Änderungen im handelnden System vereinbart werden. Änderungen der Umwelt wirken systemisch als Irritationen. Systeme reagieren darauf, indem sie die Änderungen der Umwelt reflexiv und aktiv in ihre Praktiken mit einbeziehen. Schulentwicklungsimpulse regen die aktiven Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Übersetzungsleistungen eines Systems bzw. oft gleich mehrerer Systeme an.

Alle Steuerungsakteure, die Systeme beeinflussen wollen, intendieren, Entwicklungen in gewünschte Richtungen zu lenken. Aber: Faktisch sind in der Schule und im Schulwesen zeitgleich immer zahlreiche weitere Steuerungsakteure zu Werke. Kein Akteur vermag das gesamte Geschehen reflexiv zu erfassen. Die Steuerungsfähigkeit individueller Akteure und sozialer Systeme ist begrenzt. Obwohl alle intentional und rational handeln und handeln wollen, sind viele bedeutsame Dynamiken und Wirkungen ihrer Handlungen transintentional. Was als Wirkung nicht intendiert war, tritt plötzlich als unerkannte Voraussetzung eigenen Handelns einem Akteur wieder gegenüber. Es entstehen multiple, sich überlagernde, selbstreferentielle Prozesse. Die Rationalität der jeweiligen Akteure ist dabei immer an die Muster ihrer Systemlogiken gebunden. Schule zu entwickeln ist ein komplexes Unterfangen!

Hilfreich ist, das Schulsystem als Mehrebenensystem zu betrachten. Die Mikro-, die Meso- und die Makroebene wirken zusammen. Welchen Beitrag religiöse Bildung zur Schulentwicklung leistet, lässt sich im Blick auf die Mikroebene, das unterrichtliche Agieren von Lehrpersonen und Schülerinnen sowie Schülern, beschreiben. Es lässt sich für die Mesoebene der Einzelschule zeigen und zugleich von der Makroebene her, dem gesamten Schulsystem.

³H. Altrichter / K. Maag Merki (2010): Steuerung der Entwicklung des Schulwesens, in: dies. (Hg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 15–39, 20

⁴H. Altrichter / H. Heinrich (2007): Kategorien der Governance – Analyse und Transformationen der Systemsteuerung in Österreich, in: H. Altrichter / T. Brüsemeister / J. Wissinger (Hg.): Educational Governance, Wiesbaden, 55–103, hier 72ff.

Da das Schulwesen als Teil der Gesellschaft diese immer auch mit beeinflusst und zugleich von gesellschaftlichen Voraussetzungen beeinflusst wird, müssen wesentliche gesellschaftliche Veränderungen bei Schulentwicklung immer mit in den Blick rücken.

Die neue Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zum Religionsunterricht „Religiöse Orientierung gewinnen. Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer pluralitätsfähigen Schule“⁵ identifiziert für alle Ebenen der Schule eine gemeinsame Herausforderung. Diese liege darin, mit der zunehmenden Pluralität und damit Heterogenität pädagogisch und konzeptionell produktiv und adäquat zu arbeiten.

SCHULENTWICKLUNG UND DIE HERAUSFORDERUNG PLURALITÄT

Zum kompetenten Umgang mit Heterogenität in einer Schule der Vielfalt gehören nicht nur die wichtigen Fragen der Inklusion von Menschen mit Fluchtgeschichten, besonderem Förderbedarf aufgrund einer Behinderung oder aufgrund einer Hochbegabung. Dazu gehört auch, kultur- und religionssensibel Vielfalt wahrzunehmen und Religion als Teil der Kultur – wie andere Modi der Weltbegegnung auch – in einer pluralitätsfähigen Schule unterrichtlich und außerunterrichtlich zu bearbeiten und erlebbar zu machen.

Anders als noch 1950, als 58,95 % der Bevölkerung in der DDR und der BRD zur evangelischen Kirche gehörten, 36,7 % zur katholischen Kirche und nur 4,4 % zu sonstigen Religionsgemeinschaften, zählten sich 2011 in Deutschland etwa jeweils 30 % der Bevölkerung zur evangelischen Kirche⁶, zur katholischen Kirche⁷ und zur Gruppe der Religionslosen⁸. Dazu kommen knapp 5 % Musliminnen und Muslime sowie 1,6 % freikirchliche und 1,7 % orthodoxe Christinnen und Christen. 1,2 % der Menschen ordnen sich

den esoterisch Orientierten zu. Die nicht-christlichen Religionen (0,3 % Buddhismus, 0,1 % Hinduismus und 0,1 % Judentum) sind bedeutsam, aber in der religiösen Landschaft der Bundesrepublik im Blick auf ihre Mitgliederzahl sehr klein.⁹ Deutschland hat sich also innerhalb der letzten 60 Jahre zu einem religiös und weltanschaulich pluralen Land entwickelt, in dem gegenwärtig eine Mehrheit der Bevölkerung zu einer der beiden großen Kirchen gehört – im bundesdeutschen Durchschnitt und in den alten Bundesländern. In den neuen Bundesländern lebt eine große Zahl religionsloser Menschen.¹⁰ In der in den letzten 60 Jahren gewachsenen religiösen Vielfalt sieht eine deutliche Mehrheit der Deutschen eine Bereicherung, ohne dabei die Augen vor den Problemen möglicher Spannungen zu verschließen.¹¹ Das Christentum wird als kultureller Prägefaktor der gesellschaftlichen Gesamtkultur von 75 % der Bevölkerung im Westen und von 55 % der Menschen im Osten positiv bewertet.¹² In diesem Vertrauen in das Christentum kann ein Auftrag gesehen werden, die christliche Perspektive der Maße des Menschlichen auch in der Bildung, die Betonung der unverlierbaren Würde des Menschen und das Engagement für Bildungsgerechtigkeit der Schule nicht vorzuenthalten. Diese positive Sicht nicht bei allen, aber bei vielen Menschen schafft Gelegenheiten und die Aufgabe für die christlichen Kirchen, ganz wesentlich auch durch religiöse Bildung zur Pluralitätsfähigkeit beizutragen. Das jüngste Urteil des Bundesverfassungsgericht zum Kopftuch und damit zu den Rechten und der Grenze gelebter Religionsfreiheit in Schulen kann nur grundgesetzadäquat umgesetzt werden, wenn innerhalb jeder Einzelschule religiöse Kompetenz und religiöse Pluralitätsfähigkeit vorhanden ist oder gefördert wird und Religionsfreiheit nicht aus Unsicherheit oder Scheu vor Debatten oder aufgrund der Meinung, Religion gehöre nur ins Privatleben, nicht unterdrückt wird.

Welchen Beitrag also kann religiöse Bildung zur Schulentwicklung einer pluralitätsfähigen Schule leisten? Ich gehe dieser Frage in Unterscheidung der Ebenen des Mehrebe-

⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.) (2014): Religiöse Orientierung gewinnen. Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh.

⁶ Nach REMID auf der Basis des Zensus 2011: 24.328.100 Angehörige der evangelischen Kirche (öffentlich-rechtlich), davon 24.094.090 mit und 234.000 ohne deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. <http://remid.de/protestantismus/> [30.03.2015]).

⁷ Nach REMID auf der Basis des Zensus 2011: 24.740.380 Angehörige der römisch-katholischen Kirche in Deutschland davon 23.161.090 mit deutscher Staatsangehörigkeit und 1.579.290 ohne (vgl. <http://remid.de/katholizismus/> [30.03.2015]).

⁸ Zur pluralen Gruppe der Religionslosen und Sonstigen vgl. REMID unter http://remid.de/info_zahlen/verschiedene/ [30.03.2015] und G. Pickel (2011): Atheistischer Osten und gläubiger Westen? Pfade der Konfessionslosigkeit im innerdeutschen Vergleich, in: G. Pickel / K. Sammet (Hg.): Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch. Wiesbaden, 43–78. Pickel unterscheidet bei den Konfessionslosen: 1. „Gläubige Konfessionslose“ (ca. 11 %), 2. „Tolerante Konfessionslose (ca. 17 %), 3. „Normale Konfessionslose“ (21 %), 4. „Vollständige Atheisten (ca. 51 %)“ (G. Pickel (2013): Konfessionslose – das ‚Residual‘ des Christentums oder Stütze des neuen Atheismus?, in: Theoweb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12, Heft 1, 12–31, hier 22 f.).

⁹ Vgl. D. Pollack / O. Müller (Hg.) (2013): Religionsmonitor. Verstehen, was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland, Gütersloh, 34.

¹⁰ Zur aktuellen Religionssoziologie mit Analysen dieser spezifisch deutschen Situation mit Analogien in Europa, aber in Differenz zu den anderen Kontinenten vgl. exemplarisch H. Joas (2012): Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg; H. JOAS (2014): Führt Modernisierung zur Säkularisierung?, in: T. Brose (Hg.): Religion – Macht – Freiheit. Deutsches Neuland – eine Zwischenbilanz, Frankfurt am Main, 79–84; H. JOAS (2013): Modernisierung als kulturprotestantische Metaerzählung. Eine Skizze, in: Reformationsgeschichtliche Sozietät der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Hg.): Spurenlese. Kulturelle Wirkungen der Reformation, Leipzig, 485–496; Ch. Taylor (2009): Ein säkulares Zeitalter, Frankfurt am Main. Unter der Perspektive der Säkularisierungstheorie vgl. O. Müller / D. Pollack / G. Pickel (2013): Religiös-konfessionelle Kultur und individuelle Religiosität: Ein Vergleich zwischen Ost- und Westdeutschland, in: M. König u. a. (Hg.): Religion und Gesellschaft, Wiesbaden, 123–148. D. Pollack / N. Friedrichs (2013): Religiöse Vielfalt – Bedrohung oder Chance?, in: forschung. Das Magazin der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Spezial Demografie, 34–37. Zur Religionssoziologie in der Schweiz mit ähnlicher Situation wie (West-)Deutschland vgl. M. Krüggeler / J. Stolz u. a. (Hg.) (2014): Religion und Spiritualität in der Schweiz. Vier Gestalten des (Un-)Glaubens, Zürich.

¹¹ Vgl. D. Pollack / O. Müller: Religionsmonitor, 37f.: 61 % der Bevölkerung im Westen und 57 % der Bevölkerung im Osten sehen in der Pluralität der Religionen eine Bereicherung.

¹² Vgl. D. Pollack / O. Müller: Religionsmonitor, 42.

nensystems Schule nach und nehme dazu zuerst die Mesoebene, die Ebene der Einzelschule in den Blick.

DER BEITRAG RELIGIÖSER BILDUNG ZUR ENTWICKLUNG DER PLURALITÄTSFÄHIGEN EINZELSCHULE

Die Denkschrift des Rates der EKD „Religiöse Orientierung gewinnen. Der Beitrag des Religionsunterrichts zu einer pluralitätsfähigen Schule“ weist sehr deutlich auf die Bedeutung der Schulentwicklung mit dem Ziel einer notwendig pluralitätsfähigen Schule hin. Sie fordert, dass dabei die Dimension der Religion als Verwirklichung positiver Religionsfreiheit zu inkludieren sei und formuliert:

„Schulentwicklung meint hier den systematischen, zielgerichteten und selbstreflexiven Prozess, der der Verbesserung der Qualität der Schule als Institution und des Unterrichts dient ... Landesgesetzgeber und die Schuladministrationen sind zur Gewährleistung der Glaubens- und Religionsfreiheit nach Artikel 4 GG verpflichtet und haben daher auch in den Schulen die Möglichkeit der Religionsausübung zu sichern. Nur dann, wenn durch religiöse oder weltanschauliche Betätigung von Schülerinnen und Schülern eine konkrete, nicht durch pädagogische Maßnahmen behebbare Beeinträchtigung für den Schulfrieden ausgeht oder wenn eine solche Betätigung nicht mit den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern vereinbar ist, können diese Grundrechte beschränkt werden ... Um der pädagogischen Aufgabe willen, angesichts religiöser und weltanschaulicher Vielfalt einen verständnisbereiten Umgang untereinander einzuüben, sollte die Schule als offener Raum der Begegnung und Auseinandersetzung angelegt sein. Die Einzelschule braucht dafür eigene Gestaltungsmöglichkeiten, um solche Begegnungen und Auseinandersetzungen unterstützen zu können. Aus pädagogischer Perspektive ist es wünschenswert, auch im Sinne der Transparenz für Eltern und Öffentlichkeit, dass vermehrt Schulen die Bearbeitung von Fragen religiöser und weltanschaulicher Orientierungen als spezifischen Akzent ihres Schulprofils ausweisen und als integralen Teil in ihr Schulprogramm aufnehmen. Einübung in Spielregeln einer offenen, multireligiösen Gesellschaft, die aktive Suche nach Gemeinsamkeiten auch angesichts religiöser und weltanschaulicher Differenz, respektvoller Umgang miteinander, Achtung vor der Religionsfreiheit des anderen könnten zum Markenzeichen von Schulen werden, die erkannt haben, welche Bedeutung

Religionen und Weltanschauungen in Deutschland und weltweit sowohl für das friedliche gemeinschaftliche Zusammenleben als auch für Konflikte haben.“¹³

Daher besteht auf der Mesoebene der Einzelschule ein wichtiger Beitrag religiöser Bildung zur Schulentwicklung darin, dass der Religionsunterricht in seiner Fächergruppe oder in einem Modell konfessioneller Kooperation als eine Regelform konfessionellen Religionsunterrichts kontextualisiert gestaltet wird und dass ihn weitere Angebote religiöser Bildung ergänzen. Konkret kann dies bedeuten:

Der Religionsunterricht selber baut für seine Schule mit an der Vernetzung hinein in die lokale Bildungsregion. Er unternimmt Exkursionen in Kirchen und Krankenhäuser, begeht mit den Schüler/-innen Friedhöfe, regt Gedenkstättenfahrten an und schafft Verbindungen zu dem lokalen Evangelischen Jugendwerk und den Kirchengemeinden. Er pflegt Kontakte zu Moscheegemeinden, lädt christliche Unternehmer/-innen oder andere Beruflichkeiten in die Schule ein oder schafft fächerübergreifend Diskussionsformate mit Autor/-innen, deren religiöse Perspektive in ihrer Literatur erkennbar wird.

Die Schule implementiert gemeinsam vorbereitete Gottesdienste und multireligiöse Formate (z. B. Besinnung im Grünen) im Leitbild der Schule.

Die Schule fördert soziales bzw. diakonisches Lernen und Engagement über Praktika und Projekte mit der Diakonie oder Entwicklungsdiensten. Sie informiert ihre Abschlussklassen über Freiwilligendienste im In- und Ausland.

Schulseelsorge als kirchliches Angebot schenkt den Anliegen und Nöten der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und Lehrkräfte ein ‚offenes Ohr‘. Der neue Orientierungsrahmen der EKD zur Schulseelsorge¹⁴ beschreibt dieses Arbeitsfeld, das mit qualifizierten Schulseelsorgerinnen und -seelsorgern die Arbeitsfelder des Kriseninterventionsteams, der Beratungslehrer/-innen und Schulpsycholog/-innen ergänzt.

In Modellen wie dem „Großaspacher Modell“¹⁵ zeigen Kirche und Diakonie, wie sie durch die Vernetzung des Sozialraums gute Bildung inklusive guter religiöser Bildung mit professioneller sozial-diakonischer Arbeit an der Schule mit dem Ziel präventiver Jugendhilfe und gelingenden Aufwachsens aller Kinder und Jugendlicher fördern.

¹³ Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen, 120.

¹⁴ Kirchenamt der EKD (Hg.) (2015): Evangelische Schulseelsorge. Ein Orientierungsrahmen, EKD-Texte 123, Hannover.

¹⁵ Das Großaspacher Modell entstand 2004 als Kooperation der Grund- und Hauptschule Großaspach mit dem diakonischen Unternehmen Paulinenpflege Winnenden e.V., der evangelischen Kirchengemeinde Großaspach, dem Evangelischen Kirchenbezirk Backnang und der Kommune Großaspach. Ein im Projekt hauptberuflich mit voller Stelle tätiger Schuldiakon vernetzte Schulsozialarbeit, Unterricht, Jugendhilfe und durch Ehrenamtliche getragene Kinder- und Jugendangebote zur Unterstützung bei Hausaufgaben, Schulübergängen und bei Kontakten zu Angeboten im Sozialraum (Sportvereine, Jugendarbeit der Kirchen, NABU u. a.). Das Projekt, das von der Kirche und der Diakonie initiiert und von der Schuldekanin geleitet wurde, fand als sozialräumlich ansetzendes, präventives Jugendhilfe-Projekt Beachtung und regte eine große Zahl ähnlicher Projekte in Baden-Württemberg an.

Die auch religiös pluralitätsfähige Schule wird in unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Formaten eine dialogische Kultur entwickeln. Hierin liegen der methodische Schlüssel und zugleich das Ziel einer Kompetenzerweiterung aller Akteure an der Schule im Bereich der Kommunikationsfähigkeit über Religion und im Bereich der religiösen Kommunikation. Für den Modus der religiösen Weltmodellierung beschreibt die Denkschrift „Religiöse Orientierung gewinnen“ die Herausforderungen an Schulleitung, Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft:

„Dazu braucht die Schule eine dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt.

»Kultur« meint hier nicht nur einen bereits vorgefundenen sozialen Handlungs-, Wert- und Erfahrungsraum, sondern bezeichnet zugleich eine Gestaltungsaufgabe. In der Spannung zwischen dem, was Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern als gemeinsame Lern- und Lebensumgebung in ihrer Schule erleben, und der Verpflichtung, diesen Raum zu pflegen, im Sinne konsensfähiger Ziele auszubauen und »im Dialog« lebens- und lernförderlich weiterzuentwickeln, konstituiert sich die jeweils eigene Schulkultur vor Ort. Dabei richtet sie sich in diesem Kontext auf die »religiös-weltanschauliche Vielfalt« als Gegenstand der Gestaltung und Bearbeitung. Eine »dialogische Kultur religiös-weltanschaulicher Vielfalt« schließt also ein, dass die Mannigfaltigkeit religiöser und weltanschaulicher Orientierungen zur Geltung kommt, deren lebensbedeutsame Relevanz bewusst gemacht und der Umgang miteinander in respektvoller Verständigung eingeübt wird. Pädagogisches Ziel einer solchen Kultur ist es, zu einer über sich selbst aufgeklärten Religion und Weltanschauung beizutragen, die das religiöse oder weltanschauliche Lebenskonzept des anderen nicht zur Abgrenzung, Ausgrenzung oder Erniedrigung benutzt, also nicht gegen ihn, sondern mit ihm gemeinsam die Lebenswirklichkeit gestaltet. In einer solchen religions-sensiblen Schulkultur werden Kinder und Jugendliche nicht trotz ihrer Religion und Weltanschauung, sondern mit ihrer Religion und Weltanschauung anerkannt und geschätzt. Religiöse Bildung fördert die verständigungsorientierte gegenseitige Anerkennung und trägt damit zur Integration bei. Es liegt im wohlverstandenen Eigeninteresse jeder Schule, sich dieser Bildungsaufgabe anzunehmen. Die damit verbundenen Chancen sind erheblich: Wenn die Schule ein wichtiger Ort gesellschaftlicher Integration ist, kann eine Schulgemeinschaft durch ein solches Profil nur gewinnen und sich zu einer Experimentierstätte für demokratisches Leben und für das Lernen von Verantwortung entwickeln ... Es kommt entscheidend darauf an, in welcher Weise die Leitung einer Schule einen solchen Entwicklungsprozess initiiert, unterstützt, fördert und auch durch personelle und finanzielle Ressourcen ermöglicht. Es erfordert Mut, Durchsetzungskraft und gute Argumente, um

das Problem religiös-weltanschaulicher Vielfalt auf die Tagesordnung einer Schule zu setzen. Ohne tatkräftige, breite Unterstützung von Lehrkräften und Eltern wäre eine nachhaltige Ausgestaltung und Sicherung einer solchen Schulkultur zum Scheitern verurteilt. Oft genug ist jedoch ein konkreter Problemdruck der Auslöser für ein gemeinsames Nachdenken darüber, wie mit religiös-weltanschaulich veranlassten Konflikten pädagogisch umzugehen ist. Dies kann zum Ansatzpunkt für eine programmatische Neuorientierung der Schule werden. Die so verstandene Bildungs- und Gestaltungsaufgabe kann nicht nur einem Fach zugeordnet werden, auch wenn dem Religionsunterricht hier eine besondere Verantwortung zukommt. Vielmehr ist sie als Querschnittsaufgabe aller Lehrkräfte an einer Schule aufzufassen.¹⁶

Auf der Mesoebene der Schulentwicklung vermag der Religionsunterricht zusammen mit anderen Angeboten kirchlicher Provenienz deutlich Beiträge zur Schulentwicklung zu leisten, indem Verantwortung übernommen wird zur Mitgestaltung bzw. Initiierung einer dialogischen Kultur religiös-weltanschaulicher Akteure, die ihr Engagement für gute Schule und fundierte religiöse Bildung als zivilgesellschaftliches Engagement verstehen. Nicht nur, aber auch über derartige Impulse vermag sich die Einzelschule zu einer auch religiös pluralitätsfähigen Schule zu entwickeln. Die der Schule aufgetragene praxisbezogene Austarierung zwischen positiver und negativer Religionsfreiheit erfordert diese religiöse Pluralitätsfähigkeit, mit der schulische Bildung einen bedeutsamen Beitrag leisten kann zu einer dialogischen, offenen und friedlichen, religiös pluralen Zivilgesellschaft.

DER PLURALITÄTSFÄHIGE RELIGIONSUNTERRICHT UND DIE ENTWICKLUNG DER DIFFERENZSENSIBLEN UNTERRICHTSKULTUR

Nach einer gegenwärtig erarbeiteten Studie der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland über den Religionsunterricht an beruflichen Schulen sagen über 80 % der Schülerinnen und Schüler über ihre Religionslehrer/-innen, dass sie anders seien als andere Lehrkräfte. 64 % erwarten von ihren Religionslehrkräften Rat und Hilfe. Diese Ergebnisse wurden in einem Setting erzielt, in dem nur wenige evangelisch Getaufte in den Religionslerngruppen sind. Offenbar begegnen Schüler/-innen ihren Religionslehrkräften als Repräsentant/-innen von Religion und Kirche, während die Religionslehrkräfte sich zuerst über ihre Schülerzugewandtheit und die Verbindung religiöser Fragen mit der Lebenswirklichkeit definieren. Diese Spannung in der Erwartung an Positionalität, die Schülerinnen und Schüler gegenüber ihren Religionslehrkräften hegen und die die Kirchen mit der Vokation der Religionslehrkräfte teilen, und der bisher nicht für alle Lehrkräfte plausiblen Aufgabe,

¹⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.): Religiöse Orientierung gewinnen, 113f.

positioniert und dialogisch zugleich Pluralitätsfähigkeit anzubahnen, zeigt, dass ein Konzept des konfessionellen Religionsunterrichts mit dem Anspruch an eine dialogische Unterrichts- und Schulkultur der Vielfalt eine doppelte Aufgabenstellung für Schulentwicklung auf der unterrichtlichen Ebene erzeugt: Zum einen geht es um eine zu entwickelnde, dialogische Religionsdidaktik mit dem Ziel der Pluralitätsfähigkeit inklusive der Positionsfähigkeit, zum anderen um eine Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung, die Lehrkräfte fachlich-theologisch so gut aufstellt, dass sie den Mut entwickeln, sich auf theologisierende, offen-dialogische Unterrichtssettings einzulassen – gestützt und inspiriert durch positive Resonanz ihrer Arbeit in der Kirche der jeweiligen Bildungsregion. Gute Begegnungen mit verfassten Kirchen und religiösen Gemeinschaften im Sozialraum erleichtern Lehrkräften eine begründbare persönliche Positionierung und einen interessierten, dialogischen und sensiblen Umgang mit Formen gelebter Religion.

Die Erarbeitung einer Pluralitätsfähigkeit anbahnenden Didaktik für den konfessionellen Religionsunterricht in der Fächergruppe oder in Form konfessioneller Kooperation ist eine vordringliche Aufgabe für die wissenschaftliche Religionspädagogik.

Für die Schulentwicklung auf der Mikroebene Unterricht bleibt herausfordernd, wie gezeigt werden kann, dass ein konfessionsbewusster und zugleich dialogischer Religionsunterricht ein wirksamerer Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule ist als ein religionskundlicher Unterricht. Die neue Denkschrift markiert hierzu:

Im bildungspolitischen Konzept eines religionskundlichen Religionsunterrichts werden die „Integrationsleistungen, die ein Religionsunterricht erbringt, der auf einen produktiven Umgang mit Differenz eingestellt ist und deshalb konfessionelle und religiöse Unterschiede nicht übergeht, nicht zureichend wahrgenommen. Stattdessen wird unterstellt, ein solcher Unterricht stehe einem toleranten gemeinsamen Lernen im Wege. Der evangelische Religionsunterricht versteht sich jedoch als ein dialogisch offenes pädagogisches Angebot und strebt ausdrücklich die Kooperation mit dem Unterricht anderer Religionsgemeinschaften an“ (S. 14). „Die vorliegende Denkschrift hält im Kern an den besonders in der Denkschrift »Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität« von 1994 sowie in den »10 Thesen zum Religionsunterricht« von 2006 vorgezeichneten Grundlinien fest, indem sie den Religionsunterricht im Horizont der schulischen Bildungsaufgaben versteht und sich für einen konfessionell-kooperativen, dialogisch ausgerichteten Religionsunterricht einsetzt. Auch die damals geforderte Kooperation mit dem Ethikunterricht ist weiterhin zu bejahen. Inzwischen hat sich allerdings gezeigt, dass die dialogische Ausrichtung ebenso im Blick auf andere Religionen und Weltanschauungen wahrge-

nommen und theologisch verantwortet werden muss. Insofern geht es nun um einen auch über die christliche Ökumene hinaus pluralitätsfähigen Religionsunterricht. Damit reicht die vorliegende Denkschrift theologisch und pädagogisch über die früheren Veröffentlichungen hinaus, indem sie theologisch auf die inzwischen deutlich veränderte religiöse und weltanschauliche Situation in unserer Gesellschaft Bezug nimmt und pädagogisch mit dem Bildungsziel der Pluralitätsfähigkeit klarer herausarbeitet, was religiöse Bildung im Sinne einer der Unterstützung von Toleranz und Frieden verpflichteten gesellschaftlichen Verantwortung gerade auch angesichts gesellschaftlicher Konflikte bedeutet.“ (S. 15)

In der wissenschaftlichen Religionspädagogik wird die empirische Wirkungsforschung verschiedener Modelle von Religionsunterricht eine komplizierte und zugleich wichtige Aufgabe sein in einem Europa, das durch Migration, Individualisierung und sich transformierender religiöser, auch kirchlicher Praxis pluraler wird und mit dieser Pluralität in einer demokratischen Zivilgesellschaft friedlich und diskursiv umgehen will.

IMPULSE RELIGIÖSER BILDUNG IM KONTEXT DER SCHULENTWICK- LUNG IN DER BILDUNGSPOLITIK – ORGANISATIONSFORMEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS UND SCHULEN IN CHRISTLICHER TRÄGERSCHAFT

Religiöse Bildung kann auf der Makroebene schulentwicklungsrelevant sein oder werden, wenn Organisationsmodelle religiöser Bildung im Religionsunterricht, neue Wege gemeinsamer Lehrerbildung und pädagogische Innovationen aus Schulen in evangelischer Trägerschaft über die Einzelschule hinaus das Schulwesen in einem Bundesland verändern.

Der ‚Hamburger Weg‘ wird von Bildungspolitikern mit Interesse beobachtet. Schulorganisatorisch und im Blick auf den nötigen Ressourceneinsatz könnte er weniger aufwändig werden als das Modell einer dialogisch kooperierenden Fächergruppe. Ob er allerdings bessere religiöse Bildung zu bewirken vermag, ist umstritten.

Ein erster Schritt voraussichtlich zu erwartender Veränderungen liegt bei Modellen konfessioneller Kooperation als konfessionellem Religionsunterricht. Hier wird abzuwarten sein, was sich in der katholischen Kirche bewegen wird. Für die Einführung erfolgsversprechender Modelle ist eine einvernehmliche Entwicklungsrichtung der beiden großen Kirchen unumgänglich. Das Modell konfessioneller Kooperation in Baden-Württemberg ist das im Blick auf die Sicherung der Unterrichtsqualität gegenwärtig beste.

In einigen Bundesländern tragen kirchlich getragene Lehrerbildungsinstitute, wie z. B. hier das EFWI in Rheinland-

Pfalz deutlich zur Schulentwicklung bei. Mit Programmen wie dem EFWI-Exkursionsprogramm „Blick über den Zaun“ für Schulleiterinnen und Schulleiter forcieren sie Schulentwicklung und peer-coaching an zahlreichen Schulen.

Die Herausforderung des Entwickelns einer religiös pluralitätsfähigen Schule erfordert, dass die Kooperation mit einem jüdischen und islamischen Religionsunterricht schon im Studium kennengelernt und erprobt wird. Auch die Begegnung mit Menschen, die engagiert Ethik oder Philosophie als nicht religiöses Fach unterrichten, gehört ins Curriculum der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung an staatlichen und kirchlichen Ausbildungsstätten.

Einen oft öffentlich zu wenig diskutierten Beitrag zur Schulentwicklung leisten Schulen in evangelischer und katholischer Trägerschaft. Konfessionelle Schulträger im Raum der Kirche und ihrer Diakonie tragen deutlich mehr Schulen und haben deutlich mehr Schülerinnen und Schüler als die anderen freien, gemeinnützigen Träger.

Zum Beispiel: Mit „Abitur im eigenen Takt“ am evangelischen Gymnasium Mössingen, einer Organisationsidee, die die Polarisierung in G8 und G9-Befürworter überwinden will, könnte – wenn die KMK den Modellversuch genehmigt – ein neuer Weg zum Abitur auf individualisiertem Wege erfolgen.

Mit dem Unterrichtsfach „Herausforderung“ und einer intensiven Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen macht die Evangelische Schule Berlin Zentrum Schule.

Die beiden kirchlichen Schulen, die 2012 und jetzt 2015 den Hauptpreis des Deutschen Schulpreises erhielten, sind beispielhaft in der Gestaltung motivierender Schulkultur und zeigen, dass eine solche gerade auch mit einem dezidiert christlichen Leitbild und gelebter Nächstenliebe zu erreichen ist.

Gegenwärtig plant die EKD mit ihren Partnern und Organisationsformen im evangelischen Schulwesen eine Studienreise „Blick über den Zaun“ zur Deutschen evangelischen Oberschule in Kairo, um deren Erfahrungen mit evangelischer Profilgestaltung und interreligiösem Lernen kennenzulernen. Religiöse Pluralitätsfähigkeit verbessern, ist Thema des bundesweiten Arbeitskreises Evangelischer Schulen.

Schulentwicklung auf der Makroebene ist komplex. Einen kleinen, aber nicht unerheblichen Beitrag leisten hierzu die kirchlichen Akteure.

Kooperation im Kollegium – Eine Entlastungsperspektive für Lehrkräfte

EFWI-Dozentin Elke Bartholomae

Im Herbst 2015 fand erstmalig die Fortbildungsveranstaltung „Kooperation im Kollegium – eine Entlastungsperspektive für Lehrkräfte“ statt. Die EFWI-Dozentin Elke Bartholomae leitete gemeinsam mit der Gymnasiallehrerin und systemischen Beraterin Angelika Krumrey die Tagung. Die kooperative Planung erlebten beide als Bereicherung. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schätzten die unterschiedlichen Perspektiven, die durch die gemeinsame Leitung auf der Tagung eingebracht wurden und meldeten zurück, dass insbesondere eine Fortbildung zum Thema „Kooperation“ mit einem Leitungsteam stimmig sei.



Auf der Veranstaltung konnten Lehrkräfte ihre eigene Kooperationspraxis reflektieren und Strategien für die kollegiale Zusammenarbeit kennen lernen. Um vor Ort eine Zusammenarbeit und eine kollegiale Beratung und Unterstützung der Lehrer/-innen zu ermöglichen, nahmen aus den Schulen Teams von Kolleginnen und Kollegen teil. Die Tagung bot Raum um Kooperationsvorhaben an der eigenen Schule anzubahnen.

Zum selben Thema führt das EFWI Studententage durch. Schulleitungen und Kollegien merken, dass sie im Alleingang der steigenden Komplexität an Herausforderungen immer weniger begegnen können. Lehrkräfte beklagen, im Berufsalltag weder Zeit noch Räume für eine konstruktive Zusammenarbeit zu haben. Effiziente Lösungen erfordern kooperatives Handeln der Akteure. Die Studententage unterstützen Schulen bei der Entwicklung von kooperationsfördernden Strukturen. Doch da Kooperation häufig auf Grund personeller Bedingungen scheitert, beinhalten die Studententage auch Übungen, um soziale und kommunikative Kompetenzen der Lehrkräfte zu erweitern. Bei der Planung und Durchführung von Studententagen werden adressatengerechte Lösungsansätze erarbeitet, die die schulisch Handelnden vor Ort stärken. Deshalb gilt in der

Vorbereitung der Studententage ein besonderes Augenmerk der Bestandsaufnahme, um Stärken und Entwicklungsfelder zu eruieren und entsprechend Unterstützungsangebote bedarfsgerecht zu konzipieren. Mit mittels InES online angelegten Befragungen kann der Ist-Stand zur Kooperation effizient und anonym erhoben werden. Mögliche Schwerpunkte sind z. B. zeit- und energiesparende Formen, die den Informationsfluss sicherstellen, Gelegenheit zum Austausch und zur Meinungsbildung bieten und nachhaltige Entscheidungsfindung ermöglichen. Wenn gewünscht, stehen die Kommunikationskultur und die Frage des Umgangs miteinander, mit Kritik und Konflikten im Vordergrund. Bei bereits bestehenden Teamstrukturen kann eine Klärung von Rollen und Zuständigkeiten den reibungslosen Ablauf und die Zusammenarbeit untereinander erleichtern.

BEGRIFFSBESTIMMUNG

„Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm der Reziprozität verpflichtet.“ Mit dieser Begriffsbestimmung weist Erika Spieß (2004, S. 199) auf zentrale Bedingungen für Kooperation hin:

Gemeinsame Ziele und Aufgaben

Für den Erfolg bei Kooperationsvorhaben sind akzeptierte gemeinsame Ziele von entscheidender Bedeutung. Individuen verfolgen ihre Ziele oft aus Eigeninteresse. Daher gilt es, bei ihrer Festlegung eine positive Interdependenz zwischen den individuellen und den gemeinsamen Zielen herzustellen.

Vertrauen

Eine wichtige Voraussetzung für Zusammenarbeit ist Vertrauen. Vertrauen bedeutet, sich auf den anderen verlassen zu können. Wenn Teammitglieder sicher sein können, dass sie von den anderen unterstützt und wertgeschätzt werden, dann werden sie innerhalb der Kollegen Hilfe suchen und anbieten. Wenn dieses Verhalten eine potentielle Bedrohung für das eigene Selbstwertgefühl darstellt, werden sie Kooperation meiden.

Autonomie

Kooperation beinhaltet, dass jedes Gruppenmitglied bei der Aufgabenerledigung einen gewissen Grad an Autonomie erhält und folglich über eine gewisse Handlungs- und Entscheidungsfreiheit verfügt. Das Merkmal „Autonomie“ ist bei Lehrerkooperation durchaus ambivalent zu sehen, denn ein Zuviel an Autonomiebestreben der einzelnen Lehrkräfte kann durchaus kooperationsverhindernd sein.

Je nach Intensität der Kooperation lassen sich drei Varianten unterscheiden:

Mit **Austausch** wird der Material- und Informationsaustausch bezeichnet. Der Austausch ist nicht auf ein gemeinsames Ziel hin ausgelegt. Die Autonomie im Arbeiten wird nicht berührt und Vertrauen ist nur insofern wichtig, als dass die Lehrkräfte sich darauf verlassen können, dass der Austausch eine Balance zwischen Geben und Nehmen aufweist. Diese Form der Kooperation ist die am weitesten verbreitete an Schulen. Lehrkräfte gehen ein geringes Risiko dabei ein. Beispiel: Arbeitsblätter oder Klausurthemen werden in Fachgruppen, Informationen zu bestimmten Schülerinnen und Schülern werden in Klassenteams ausgetauscht.

Die **arbeitsteilige Kooperation** setzt ein gemeinsames Ziel voraus. Autonomie besteht in der Gestaltung des Arbeitsprozesses. Vertrauen wird wechselseitig in das Erfüllen der (Teil-)Arbeitsaufträge gelegt. Das Ziel von arbeitsteiliger Kooperation ist eine Steigerung der Effizienz von Arbeitsabläufen. Beispiel: In arbeitsteiliger Kooperation werden häufig Abiturvorschläge erstellt. Dies ist eine Entlastung für die einzelne Lehrkraft, da sie lediglich einen Vorschlag erarbeiten muss. Ein gemeinsames Einreichen von Abiturvorschlägen erfordert genaue Absprachen zum vorangegangenen Unterricht. Dies verlangt von Lehrkräften, stellenweise eigene Vorstellungen zurückzustellen und sich bei der Gestaltung des MSS-Unterrichts an Fachkolleginnen und -kollegen anzupassen.

Unter **Konstruktion** (Brown, Campione 1994) wird die Planung und Durchführung gemeinsamer Arbeitsprozesse verstanden. Auch das Ziel wird gemeinsam entwickelt. Dies ist die anspruchsvollste Form der Kooperation. Die Autonomie jedes und jeder Einzelnen wird durch Abstimmungsprozesse begrenzt bzw. organisiert. Konstruktion kann Schulentwicklung vorantreiben, da Lehrkräfte, die „konstruktiv“ miteinander kooperieren, Arbeitsprozesse und Zielstellungen planen und so innovativ auf neue Gegebenheiten reagieren. Beispiel: Intensive Konstruktion findet man z. B. beim Teamteaching.

Die Unterscheidung dieser drei Varianten ist hilfreich, um sich bei Kooperationsvorhaben über die Ziele klar zu werden und diese transparent zu kommunizieren. Auch muss bedacht werden, dass nicht alle Arbeitsprozesse mittels Kooperation effizienter zu bewerkstelligen sind.

BESTANDSAUFNAHME: DISKREPANZ ZWISCHEN ANSPRUCH UND WIRKLICHKEIT

Beim Thema Kooperation im Kollegium besteht eine deutliche Diskrepanz zwischen einerseits gewünschter Kooperation und andererseits festgestelltem Mangel an Kooperation in Schulen.

Allgemein steht fest: Trotz empirisch belegter Vorteile von Kooperation wird an Schulen wenig zusammengearbeitet.

Eine Ursache für das geringe Ausmaß an Kooperation lässt sich in der organisatorischen Struktur von Schulen finden. Schulen erscheinen als zelluläre Organisationen, in denen individuelle/individualistische statt kooperative Ziele verfolgt werden. Der zentrale Arbeitsplatz der Lehrkraft ist das Klassenzimmer. Hier ist die Lehrkraft alleine verantwortlich für den Unterricht einer Gruppe von Schülerinnen und Schülern in der Abgeschlossenheit des eigenen Klassenraums. Unterricht wird personalisiert und als Privatsache betrachtet. Allerdings gibt es schulartspezifische Unterschiede. Beispielsweise kooperieren an Integrierten Gesamtschulen Lehrkräfte durch die Organisation in Jahrgangsteams und Klassenleitertandems stärker miteinander als an Gymnasien.

Ein weiterer Grund, der Lehrkräfte davon abhält zu kooperieren, liegt in der personalen Disposition von Lehrkräften. Lehrkräfte sind häufig so sozialisiert, dass sie in ihrem beruflichen Handeln nach Autonomie streben und Kontrolle ablehnen. Auch bringen die Beteiligten nicht immer die notwendigen sozialen und kommunikativen Kompetenzen mit, die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit benötigt werden.

Im Kontrast zu dem Mangel an Kooperation in der Praxis wird diese in der Forschung als wichtiger Faktor für schulische Qualitätsentwicklung und Gesundheit der Kollegien betrachtet. Gestiegene Anforderungen, schwierigere Schülerinnen und Schüler, anspruchsvolle Eltern, Erweiterung der Aufgabenbereiche, Ausbau auf Ganztagsbetrieb – all dies erfordert eine konstruktive Zusammenarbeit der Lehrkräfte untereinander. Die komplexen Herausforderungen können wirksamer, ressourcenschonender und effizienter in Kooperation als in „Einkämpfertum“ bewältigt werden. Auch konnte man nachweisen, dass Lehrkräfte, die kooperieren, von einer stärkeren Entlastung berichten und eine höhere Arbeitszufriedenheit aufweisen. Kooperation kann folglich als Schutz gegenüber Burn-out verstanden werden und dient der Lehrergesundheit.

FORTBILDUNGSANGEBOT AM EFWI

Mit dem Angebot „Kooperation im Kollegium – eine Entlastungsperspektive für Lehrkräfte“ reagiert das EFWI auf diese Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wir möchten an Schulen das Ausmaß an Kooperation steigern, da wir überzeugt sind, dass Kooperation langfristig zu einer Entlastung der Lehrkräfte beiträgt, für eine Qualitätsentwicklung der Schule sorgt und insofern Schulisch Handeln stärkt.

Ziele der Veranstaltung sind die eigene Kooperationspraxis und die eigene Haltung in Kooperationsprozessen an der Schule zu reflektieren, hilfreiche Strategien in Teamstrukturen kennenzulernen, soziale und kommunikative Kompetenzen zu erwerben und schließlich geeignete Kooperationsvorhaben anzubahnen.



Zu Beginn zeigt sich die Auseinandersetzung mit eigenen subjektiven Theorien als lohnend. Die eigene Haltung wird reflektiert: „Bevor ich mit anderen kooperiere, mache ich es lieber alleine. Sonst muss ich den Kollegen ewig hinterherlaufen und am Ende bekomme ich etwas, das so fehlerhaft ist, dass ich es noch einmal überarbeiten muss. Ich möchte nicht die Dumme sein und stets für die anderen arbeiten.“ Äußerungen wie diese kann man in vielen Kollegien hören. Wie kann dennoch für Kooperation geworben werden? Was kostet Kooperation? Was bringt sie mir? In handlungsorientierten und ressourcenorientierten Übungen erleben die Teilnehmer, welche Bedingungen gute Kooperation benötigt und spüren der Frage nach, in welchen Kontexten sie Kooperation als ergiebig erleben. Was zeichnet gute Kooperationspartnerinnen und -partner aus? Die positiven Beispiele und Bilder werden als „Heldinnenwäscheleine“ im Raum aufgehängt, um sie als Motivation weiterhin vor Augen zu haben.



Eine Bestandsaufnahme zur Kooperation an der eigenen Schule wird mittels SOFT-Analyse erstellt. Mit ihr werden beschrieben und analysiert:

Zufriedenheit bzw. Ergebnisse, auf die eine Schule stolz sein kann	Satisfaction
Möglichkeiten, Chance, Potentiale	Opportunities
Fehler, Probleme, Schwächen	Faults
Bedrohungen, potenzielle Gefahren	Threats

Die SOFT-Analyse ermöglicht eine strukturierte Herangehensweise zur Analyse von Prozessen und deren Weiterentwicklung. Ziel der Methode ist es, die bisherige Arbeit zu

einem konkreten Aspekt (rückblickend) zu analysieren und Ideen für die Zukunft zu entwickeln und (vorausschauend) zu reflektieren. Dabei werden Erfahrungen sowie Wissensstände der Befragten einbezogen.

Die Ergebnisse bilden den Ausgangspunkt, um arbeitsteilig an Stolpersteinen bei Kooperationsprozessen zu arbeiten. In schulartbezogenen Gruppen werden eigene Kooperationsvorhaben bearbeitet.

SOFT-Analyse zu Kooperation im Kollegium

	Vergangenheit/ Gegenwart	Zukunft
positiv	SATISFACTIONS (gelbe Karten) Was klappt bereits gut in der kollegialen Zusammenarbeit? Worauf können wir aufbauen? Was sind unsere Stärken in Bezug auf unsere gegenseitige Unterstützung?	OPPORTUNITÄTEN (grüne Karten) Welche Chancen haben wir durch Kooperation? Was liegt dadurch brach? Welche Unterstützung haben die Schulen durch Kooperation im Lehrkräfte?
negativ	FAULTS (blaue Karten) Was hat in der Vergangenheit unsere zielgerichtete Kooperation verhindert? Wie sehen wir die Schwächen in unserer Zusammenarbeit? Was war weniger gut gelungen oder schwach?	THREATS (rote Karten) Was sehen wir bei der Zukunft? Bedrohungen? Was sind die größten Gefahren? Was können wir tun? Wie legen wir uns dazu?

Für die Gestaltung von Teamprozessen werden die Ausführungen zu den Teamrollen nach Nowak und Gellert als hilfreich erlebt. Sie unterscheiden zwischen:

1. Leiter / Moderator
2. Umsetzer / Koordinator
3. Kreativer Ideengeber
4. Vernetzer
5. Teamarbeiter
6. Detailarbeiter / Vollender



Deutlich wird: Kooperation lebt notwendigerweise von der Verschiedenheit der einzelnen Team-Mitglieder. Nach einer Erläuterung zu den unterschiedlichen Rollen im Team, reflektieren die Kursteilnehmerinnen und Teilnehmer, welche Rollenanteile bei ihnen selbst besonders ausgeprägt sind

und zu welchen sie gegebenenfalls eine geringere Affinität besitzen. Die Kenntnis der unterschiedlichen Rollen hilft uns, die verschiedenen Teammitglieder in ihrer Heterogenität wertzuschätzen und sorgt so für ein konstruktives Klima im Team.

Eine besondere Bedeutung für Kooperationsprozesse im Kollegium hat die Kommunikationskultur an Schulen. Häufig wird Kooperation durch Konflikte verhindert, die durch Missverständnisse in der Kommunikation hervorgerufen werden. Mit Übungen zu Gesprächsstrategien, die das Verstehen des/der anderen sicherstellen, zu Perspektivwechsel und zur Wertschätzung werden die kommunikativen Kompetenzen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer geschult.



Und da selbst mit gut geschulten Kommunikationspartnerinnen und -partnern Konflikte nie ganz zu vermeiden sind, beinhaltet die Tagung ebenfalls einen Baustein zum Umgang mit Konflikten. Mit Trainingseinheiten zu einer wertschätzenden Kommunikation (Marshall Rosenberg) bekommen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine Anregung, wie kritische Gesprächssituationen zu meistern sind.

Das Feedback nach der Tagung motiviert uns, auch zukünftig dieses Fortbildungsmodul anzubieten.

Manche Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünschten sich im Anschluss an die Tagung die Durchführung des entsprechenden Studientages an ihrer Schule, um in der Breite auf mehr Kooperation innerhalb des Kollegiums hinwirken zu

können. In Vorgesprächen werden entsprechende Angebote für 2016 zurzeit geplant.

Wir sind froh, mit dieser Maßnahme ein relevantes Unterstützungsangebot für Schulentwicklung bereit zu stellen und hoffen im Blick auf eine Entlastung der Lehrpersonen und eine effizienzsteigernde Arbeit im Kollegium, die Kommunikations- und Kooperationskultur an Schulen stärken zu können.

LITERATUR:

Gellert, Manfred; Nowak, Claus: Teamarbeit Teamentwicklung Teambberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams, 4. Aufl., 2010.

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin; Pröbstel, Christian: Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sysiphus? Z. f. Päd. 52. Jahrgang 2006. Heft 2, S. 205 ff.

Huber, Stephan Gerhard: Was Lehrkräfte davon abhält zusammenzuarbeiten – Bedingungen für das Gelingen von Kooperation, in: Bartz u. a. (Hrsg.): PraxisWissen Schul-Leitung, Neuwied, I, 2570.13.

Terhart, Ewald; Klieme, Eckhard: Kooperation im Lehrberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe, in: Z. f. Päd. 52. Jahrgang 2006. Heft 2, S. 163 ff.

Brown, A. L.; Campione, J. C.: Guided discovery in a community of learners, in: McGilly, K. (Hrsg.): Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. Cambridge: MIT Press, 1994, S. 229–279.

Pädagogische Schulentwicklung – Schulisch Handelnde stärken

EFWI-Dozent Frank Müller

Das EFWI-Programm „Pädagogische Schulentwicklung“ (PSE) kann als ein gutes Beispiel dienen, schulisch Handelnde zu stärken. Denn es bietet rheinland-pfälzischen Schulen eine praxisnahe und alltagstaugliche Hilfe, um ihren Unterricht weiter zu entwickeln. Die Kollegien der im Programm befindlichen Schulen erhalten ein umfangreiches Unterstützungsangebot, das vieles beinhaltet:

Die Lehrerinnen und Lehrer bekommen eine systematische Qualifizierung. In Studientagen und Workshops stehen Themenfelder wie „Methodenkompetenz“, „Kommunikative Arrangements“, „Kooperative Lernformen“ und „Präsentationskompetenz“ im Fokus. Das PSE-Programm gibt ausreichend Gelegenheit, entsprechende Umsetzungsstrategien zu klären, zu entwickeln, zu planen und zu operationalisieren. Hilfen zur Förderung der Kooperation im Kollegium, zur Umsetzung des Qualitätsprogramms, Kompetenzorientierung und praxisnahe Hilfen und Übungen im Umgang mit heterogenen Lerngruppen sind weitere Strategien, die im Blickfeld des Programms stehen.

Schulisch Handelnde sind nicht zuletzt die Schülerinnen und Schüler. Gerade sie können enorm von diesem Unterstützungsprogramm profitieren: In Trainingstagen werden Lern- und Arbeitstechniken wie z. B. „Markieren“, „Exzerpieren“, „Heftführung und -gestaltung“, „Visualisieren“, „Präsentieren“ geübt, mit Regeln versehen und auf diverse fachliche Themengebiete angewendet. Dies kommt den Lernenden in ihrem unterrichtlichen Alltag zu Gute, denn wenn zum Beispiel Schülerinnen und Schüler gelernt haben, Schlüsselbegriffe eines Textes herauszufinden, dann werden sie automatisch Textkomponenten wesentlich schneller erfassen können.

Auch Eltern gehören zu schulisch Handelnden: Sie werden ins PSE-Programm eingebunden und erhalten in Elternbrie-

fen und Elternabenden umfassende Informationen. Darüber hinaus werden ihnen auch Hospitationsgelegenheiten bei Studientagen, Workshops oder Schülertrainingstagen gegeben. Erfahrungsgemäß werden sie während der gesamten Dauer des Programms zu positiven Unterstützerinnen und Unterstützern.

Die praktische Umsetzung und Wirksamkeit dieses EFWI-Programms steht und fällt mit der verbindlichen Zustimmung durch die Kolleginnen und Kollegen. Sie sind es schließlich, die vornehmlich die Umsetzung im Schulalltag garantieren.

Viele Schulentwicklungsprogramme werden einfach von Schulleitungsseite angemeldet und häufig ohne Mehrheit des eigenen Kollegiums initiiert. Dass dies eine hohe Gefahr des Scheiterns beinhaltet, liegt in der Natur der Sache. Deshalb wird im PSE-Unterstützungsprogramm von den Bewerber-schulen verlangt, dass sie mit mindestens 2/3 des jeweiligen Kollegiums dem Programm in einer Gesamtkonferenz zustimmen. Für den Grundschulbereich gelten sogar weitergehende Quoten. Schulorganisatorisch bedingt benötigt man in dieser Schulart die Zustimmung nahezu aller Lehrerinnen und Lehrer, die das Programm aktiv mittragen und umsetzen.

Des Weiteren sollen der zuständige Schulleiterbeirat und die aktuelle Schülervertretung das Programm nachdrücklich befürworten. So sind alle relevanten schulisch Handelnden einer Bewerberschule in die Entscheidungsfindung mit eingebunden.

In einer Zielvereinbarung sind sowohl die Unterstützungsmaßnahmen des EFWI wie auch die Umsetzungskriterien und „Aufgaben“ der jeweiligen Schule detailliert aufgeführt. Diese Vereinbarung wird ausführlich in der ersten Steuerungsteamsitzung thematisiert und dann vom Schulleiter bzw. von der Schulleiterin der neuen PSE-Schule und dem zuständigen EFWI-Dozenten Frank Müller unterzeichnet.

Jede Schule erhält also die Möglichkeit, ihre Lehrkräfte in vielfältigen Bereichen zu unterstützen und fortzubilden. Das unten stehende Schema zeigt nochmals die wesentlichen Komponenten zusammengefasst:



- Trainingstage
- Teamteaching
- Studientage
- Workshops
- Hospitationen
- Veranstaltungen mit Eltern
- Weitere (Wunsch-) Veranstaltungen
- Materialbereitstellung

Archivierung aller EFWI – Materialien und in den Workshops entwickelten Produkte

Ein solch umfangreiches Programm kann nicht alleine von einem Dozenten umgesetzt werden. Deshalb benötigen wir engagierte Mitstreiter – die Trainerinnen und Trainer des EFWI, die speziell für dieses Arbeitsfeld ausgebildet wurden.

Ein Trainertandem bzw. eine erfahrene Einzeltrainerin betreut die ausgewählten Schulen zwei Jahre lang. Zu ihren Aufgaben gehören:

Orientierungsveranstaltungen durchführen

Fach- und themenzentrierte Workshops anleiten

Unterstützung bei der Evaluation

Mithilfe bei der Planung der Schülertrainingstage



Seminartage planen und gestalten

Beratungsbesuche an Schulen anbieten

Materialpool mit vielen Ideen zur Umsetzung bereitstellen

Schulspezifische Zusatzveranstaltungen anbieten

Das vom ehemaligen EFWI-Dozenten Dr. Heinz Klippert entwickelte Programm wurde modifiziert und seit 2013 von Frank Müller weiterentwickelt und durchgeführt. Das Themenfeld „Lernförderung in heterogenen Klassen“ steht dabei inhaltlich im Mittelpunkt. Dieser Schwerpunkt wurde bewusst gewählt, da immer mehr Kolleginnen und Kollegen die zunehmende Heterogenität in ihren Lerngruppen als große Belastung empfinden. Nicht zuletzt die Zusammenlegung von Hauptschulen und Realschulen zu der neuen Schulform „Realschule plus“ führt zu einer wesentlich größeren Bandbreite von leistungsschwächeren bis zu sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern.

Im ersten Durchgang (2013–2015) waren 28 Schulen beteiligt. Dies war auch die anvisierte Vorgabe des Ministeriums für den Durchgang 2015–2017, d. h. die finanziellen Mittel und vor allem Entlastungsstunden für die beteiligten Trainerinnen und Trainer waren auf diese vorgegebene Größenordnung festgelegt.

In den drei großen Informationsveranstaltungen in Kaiserslautern (24.02.2015), in Mainz (25.02.2015) und Vallendar (26.02.2015) konnte man bereits ein reges Interesse am PSE-Programm des EFWI feststellen. Bis zu 100 Schulleiterinnen und Schulleiter, Kolleginnen und Kollegen nahmen jeweils an einer der Großveranstaltungen teil.

Nach diesen Informationsveranstaltungen meldeten sich dann 57 Schulen für eine Orientierungsveranstaltung an. In dieser wurde das Programm „Pädagogische Schulentwicklung“ dem Gesamtkollegium der Bewerberschulen detailliert vorgestellt. Danach erfolgte zeitnah die notwendige Abstimmung. Nach den verschiedenen Orientierungsveranstaltungen bewarben sich 52 Schulen für das PSE-Programm.

Durch diese eigentlich höchst erfreuliche Resonanz entstand nun ein erhebliches „Problem“, da vor allem die vorgesehenen Entlastungsstunden für die Trainerinnen und Trainer bei Weitem nicht ausreichten.

Es waren etliche Gespräche, Telefonate und Besuche im Ministerium für Frank Müller in Mainz notwendig, um das Unterstützungsprogramm in diesem Umfang zu sichern. Letztlich gelang dies aufgrund der Aufstockung der Entlastungsstunden für die Trainerinnen und Trainer.

Insgesamt finden sich nunmehr über 50 Schulen in diesem Unterstützungsprogramm des EFWI. Um die immer wieder geforderte Nachhaltigkeit des Programms zu sichern, werden im aktuellen Durchgang zehn ehemalige PSE-Schulen zugelassen. Diese erhalten die Möglichkeit, zusätzliche Wünsche für Studientage einzubringen.

Diese „Freiheiten“ waren bislang nicht in dem Programm „Pädagogische Schulentwicklung“ vorgesehen. Ein Programm muss sich aber den neuen schulischen Bedürfnissen (veränderte Kollegien, veränderte Herausforderungen) anpassen und auch auf neue organisatorische Begebenheiten (Realschule plus) reagieren. Es soll aber auch nicht verschwiegen werden, dass eine solche Vorgehensweise für die Trainerinnen und Trainer eine enorme zusätzliche Mehrarbeit und Belastung bedeutet.

Schon seit 2013 gibt es im PSE-Programm eine Reihe von Wunsch-Workshops, die die Schulen zusätzlich zum Programm absolvieren dürfen.



Gerade diese Möglichkeit, einerseits mit vorgegebenen Bausteinen und einer feststehenden Architektur, andererseits aber auch mit schuleigenen Bedürfnissen ein zweijähriges Programm zu absolvieren, führte zu herausragenden Evaluationsergebnissen (Beispiele aus dem letzten PSE-Durchlauf 2013–2015):

Die Lehrerinnen und Lehrer meldeten eine größere Berufszufriedenheit zurück.

Sie fühlen sich in ihrem Unterrichtsalltag entlastet.

Durch umfangreiche Materialarchivierung sind schnelle und zielgerichtete Unterrichtsvorbereitungen möglich.

Das Schulklima hat sich erheblich verbessert.

Eltern erkennen (laut Rückmeldung) eine höhere Unterrichtsqualität.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein breites methodisches Repertoire.

Sie können in erhöhtem Umfang Unterrichtsinhalte selbstständig erschließen.

Kommunikation und Kooperation haben sich auf Lehrer- und Schülerseite verbessert.

Exemplarisch sind folgende Rückmeldungen aus Lehrerkreisen immer wieder zu vernehmen:



Aus den Wunsch-Workshops können an einigen Schulen auch Großprojekte entstehen.

So wird beispielsweise 2016 an der IGS Landau ein großer „Schreibtag“ durchgeführt: Die ganze Schule mit allen Klassen wird die Möglichkeit erhalten, sich mit freiem, automatischem, assoziativem und kreativem Schreiben auseinanderzusetzen.

Dahinter steht der Gedanke, dass das Schreiben als eine unserer wichtigsten Kulturgüter ein lebenslanger Prozess ist.

Wenn wir uns an Schreibaufgaben aus unserer eigenen Schulzeit erinnern, dann herrschten vor allem standardisierte Textsorten vor. Anhand vorgegebener Regeln und Normen wurden Nacherzählungen, Berichte, Inhaltsangaben, Beschreibungen etc. verfasst – allesamt schriftliche Produkte, die wichtig und notwendig für bestimmte Lebenssituationen sind. Umfragen zufolge fehlen den Lernenden hierbei allerdings persönliche Zugänge, spielerische Schreiblust und freie oder assoziative Verfahren.

So ergeben sich, wenn es um die Schreibmotivation unserer Schülerinnen und Schüler geht, folgende Fragestellungen:

Wie können wir das Schreiben in der Schule so organisieren, dass unsere Lerngruppen sich kreativ, freudig und produktiv mit Schreibprozessen auseinandersetzen?

Wie können wir Lust am Entdecken eigener Ausdrucksmöglichkeiten vermitteln?

Welche handlungsorientierten, produktiven und kreativen Methoden fördern und trainieren Kinder und Jugendliche so, dass sie gerne selbstständig Texte verfassen möchten?

An diesem Schreibtag werden den Schülerinnen und Schülern Schreibenreize, Initialzündungen, Arbeitsformen und Methoden begegnen, die sie die emotionale Kraft des Schreibens und der Poesie erleben lassen. Die Lernenden können sich auf unterschiedliche Art und Weise damit auseinandersetzen, sie können Freude am Entdecken eigener Ausdrucksmöglichkeiten erleben. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer werden sich aktiv auf verschiedene Schreibprozesse einlassen, um Möglichkeiten und Chancen des eigenen Schreibens kennenzulernen, diese dann auch zu präsentieren, zu visualisieren und anderen eine Freude zu bereiten.

Zunächst werden Schülerinnen und Schüler in einem Seminar von Frank Müller fortgebildet. Die Lernenden wiederum unterrichten dann ihre Mitschülerinnen und Mitschüler sowie ihre Lehrerinnen und Lehrer der Schule. Dabei kommen zusätzlich auch Schreibstationenarbeiten, Schreib-, Gedicht- und Geschichtenwerkstätten, Schreibkonferenzen, Lesetagebücher und viele weitere kooperative Verfahren zum Zuge.

Es ist geplant, das gesamte Projekt (mit vielen Ergebnissen) in einer Publikation zu dokumentieren. Ein solches Großprojekt ist es sicherlich wert, öfter an Schulen angeboten und durchgeführt zu werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass das seit 2013 modifizierte Schulentwicklungsprogramm „Pädagogische Schulentwicklung“ des EFWI sehr gut von den Kollegien angenommen wird. Die ersten Steuerungsteamsitzungen, Studientage und Workshops zeigen, dass die beteiligten Schulen motiviert und mit viel Engagement das Programm in ihrer Schule begonnen haben. Auch die Eltern sind vermehrt zu Unterstützern des PSE-Programms geworden.

Mehrere Schulen haben bereits angefragt, ob eine Chance besteht, im nächsten Durchlauf in den Jahren 2017 bis 2019 an dem Programm teilnehmen zu dürfen.

Abschließend gilt der Dank des EFWI dem Bildungsministerium in Mainz, das durch seine finanzielle Unterstützung und die Bereitstellung (und nochmals notwendige Erhöhung) der benötigten Entlastungsstunden die Durchführung in so großem Rahmen erst möglich gemacht hat.

Lehrerinnen- bzw. Lehrer- gesundheit – Schulisch Handelnde stärken

EFWI-Dozent Dr. Anton Geiser

PROBLEMDARSTELLUNG

Das Thema Lehrerinnen- bzw. Lehrgesundheit ist in den letzten Jahren immer stärker in den Fokus gerückt. Immer mehr Lehrerinnen und Lehrer erkranken aufgrund der hohen körperlichen insbesondere aber auch seelischen Belastungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Im Auftrag des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (MBWWK) wurde 2011 das Institut für Lehrgesundheit an der Universität in Mainz gegründet. Parallel hat auch das EFWI unterstützende Seminarangebote entwickelt.

Die genannten Belastungen haben unterschiedliche Ursachen. Die Belastungsfaktoren werden in den meisten Publikationen in zwei Dimensionen unterteilt:

systembedingte Belastungsfaktoren

persönlichkeitsbedingte Belastungsfaktoren

SYSTEMBEDINGTE BELASTUNGS- FAKTOREN

Seit der ersten PISA-Studie hat sich das Arbeitsfeld Schule sehr dynamisch verändert. Pädagogische Schulentwicklung, Unterrichtsmethoden, Vermittlungsstrategien, Gestaltung von Lernräumen bis hin zur Reflexion der Feedbackkultur nach der Hattie-Studie sind nur einige Eckpunkte, die zum Teil zu erheblichen Veränderungen im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern geführt haben.

Viele Lehrkräfte waren und sind gezwungen, ihnen vertraute Routinen aufzugeben und sich über Fort- und Weiterbildung ein neues zeitgemäßes Handlungsrepertoire anzueignen. Erprobte Routinen aufzugeben, bedeutet für viele Lehrkräfte auch, die erworbene Handlungssicherheit aufzugeben. Dies führt zu Verunsicherung und löst bisweilen Widerstand aus.

Hinzu kommen weitreichende strukturelle Änderungen durch Reformen in der Schullandschaft. Die Umwandlung der Hauptschulen in Realschulen plus bzw. Integrierte Gesamtschulen und nicht zuletzt die Zielrichtung immer mehr Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in das Regelschulsystem zu inkludieren, bringt zusätzliche Herausforderungen.

Viele Lehrerinnen und Lehrer beklagen, dass Sie sich einer Schülerschaft gegenüber sehen, für die sie sich nicht richtig ausgebildet fühlen. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, AD(H)S, geringerem intellektuellen Leistungsvermögen, mit Sinnes- oder motorischen Einschränkungen fordern zu neuem pädagogischen Handeln heraus. Kenntnisse aus den Bereichen der Lern- und Verhaltenspsychologie, der Förderpädagogik, der inneren und äußeren Differenzierung sind notwendig.

In den Seminarangeboten am EFWI beschreiben Lehrerinnen und Lehrer oft, dass sie sich angesichts der Heterogenität der Schülerschaft schlicht überfordert fühlen. Viele sehen sich im alltäglichen Umgang mit diesen Problemen allein gelassen. Beratungs- und Unterstützungsangebote im System Schule sind nicht ausreichend vorhanden.

Neben den genannten Aspekten beklagen viele Lehrerinnen und Lehrer das Fehlen einer Feedbackkultur innerhalb des Kollegiums und durch die Schulleitung. Auf der einen Seite werden immer mehr Absprachen, Teamsitzungen, Konferenzen und die Bewältigung formaler Aufgaben neben dem eigentlichen Unterricht erwartet. Entlastungen sind nicht vorgesehen. Auf der anderen Seite gibt es keine erprobten Settings, die helfen, solche kollegialen Prozesse effektiv und zeitökonomisch zu gestalten. Statt als Unterstützung werden Teamgespräche oder Konferenzen als zusätzliche Belastung wahrgenommen. Es fehlt in der Regel eine Beratungskultur im Kollegium, die von den Beteiligten als stärkend erlebt wird.

Insbesondere artikulieren Lehrerinnen und Lehrer, dass ihnen für diese vielfältigen Aufgaben keine Wertschätzung entgegen gebracht wird. Zitat einer Kollegin: „Ich würde mir auch manchmal wünschen, dass mir jemand sagt: ‚Das hast du gut gemacht.‘“

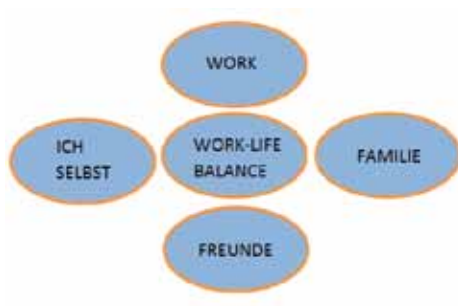
PERSÖNLICHKEITSBEDINGTE BELASTUNGSFAKTOREN

Belastungen entstehen aber nicht nur aus dem System. Sie werden, oftmals ohne dass der Betroffene es merkt, auch durch persönliche Faktoren beeinflusst. Zuvorderst sei hier das eigene Zeitmanagement genannt. Wie teile ich mir meine Zeit ein? Achte ich darauf, dass meine persönliche Work-Life-Balance stimmt? Interessant ist, dass vor allem Frauen von Problemen mit dem Zeitmanagement berichten. Deutlich zeigt sich dies insbesondere dann, wenn Lehrerinnen neben ihrem beruflichen Engagement noch das komplette Familienmanagement übernehmen. Die zeitliche Flexibilität, die der Beruf als Lehrerin mit sich bringt, ist oftmals die Ursache dafür, dass Zeiten, in denen eine Lehrerin aktiv und konzentriert im Sinne von Unterrichtsvorbereitung agieren könnte, für Aktivitäten in der Familie genutzt werden. Einkäufe erledigen, kochen, Hausaufgaben der Kinder betreuen oder Fahrdienste bestimmen die

Zeitplanung am Nachmittag. Unterrichtsvorbereitung findet dann statt, wenn die Kinder im Bett liegen. Viele Lehrerinnen berichten, dass sie bis in die Nacht hinein arbeiten, um sich für den kommenden Schultag hinreichend vorbereiten zu können. Unterrichtsnachbereitung gerät erst recht unter Druck. In den letzten Jahren treffen diese Probleme jedoch auch zunehmend junge Lehrer, da sich die Aufgabenteilung in der Familie auf beide Partner verschiebt.

Die systembedingten Faktoren und die Probleme mit dem Zeitmanagement erzeugen häufig sogenannte Stresssymptome. Schlecht zu schlafen, Probleme mit Schülerinnen und Schülern sowie Kolleginnen und Kollegen auch nachts zu verarbeiten, Verspannungsschmerzen, fehlende Motivation für Sport und Bewegungsausgleich, Gereiztheit, Lustlosigkeit, das Gefühl überfordert zu sein, Lärmempfindlichkeit sind nur einige Indikatoren für Stress, die im Seminar Lehrgesundheit am EFWI von Kollegen und Kolleginnen thematisiert werden. Auch hier beklagen die Teilnehmer/-innen, dass sie meist das Gefühl haben, nicht über diese Stresssymptome sprechen zu können. In der Familie, aber auch in der Schule werden diese persönlichen Faktoren oftmals tabuisiert. Damit wird deutlich, dass insbesondere die wechselseitige Verstärkung der Wirkung der genannten Faktoren zu besonderen Belastungen führt.

Die hier genannten Problembereiche haben nicht den Anspruch alle Belastungen im Detail wiederzugeben. Bedeutsam ist, dass sowohl die systembedingten als auch die persönlichkeitsbedingten Belastungsfaktoren eine Antwort brauchen. Benötigt werden sinnvolle und erprobte Strategien, um diesen Belastungsfaktoren entgegenzuwirken. Gerät die Work-Life-Balance aus dem Gleichgewicht, besteht die durchaus große Gefahr mittelfristig in eine Burn-out-Situation zu geraten.



UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM RAHMEN DER FORTBILDUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN AM EFWI

Das EFWI bietet hierzu sehr vielfältige Unterstützungsangebote. Auf der systembedingten Ebene ist hier zunächst die Qualifizierung im Bereich „Kollegiale Fallberatung in lösungsorientierter Form“ zu nennen: Beratung als effektive Unterstützung im Schulalltag erleben – Probleme mit anderen konstruktiv und lösungsorientiert bearbeiten – Gemeinsamkeit stärken. Dies sind Ziele dieser Qualifizierung in zwei aufeinander aufbauenden Seminaren. Lehrerinnen und Lehrer sollen so angeleitet zur Selbsthilfe befähigt werden. Seminarteilnehmer/-innen, die sich nach der Qualifizierung regelmäßig in Fallberatungsgruppen treffen, berichten, dass sie aus diesen Sitzungen gestärkt und mit konkreten Lösungsideen zurück in den Schulalltag gehen. Hier werden insbesondere Strategien für Konflikte mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Kolleginnen und Kollegen erarbeitet.

Der Bereich „problematische, verhaltensauffällige Schüler“ wird in vielfältiger Weise durch das EFWI aufgenommen. Die Veranstaltung „Zappelbans und Träumsuse – zum pädagogischen Umgang mit AD(H)S“ bietet den Teilnehmerinnen und Teilnehmern umfangreiches Sachwissen zum Thema AD(H)S und zeigt auf, wie man diese Schülerinnen und Schüler durch konkrete Interventionsstrategien einbinden und fördern kann. Wichtig ist hierbei eine gemeinsame Grundhaltung im Kollegium. Dazu erarbeiten immer mehr Schulen eine gemeinsame Erziehungs- und Werterhaltung. Der Studientag „Kinder brauchen Regeln und Grenzen – Inklusive Vielfalt braucht klare Strukturen“ zeigt auf der Basis der Erkenntnisse aus Verhaltens- und Lernpsychologie sowie der Hirnforschung auf, dass gemeinsames Handeln in der Schule „heilsame“ Strukturen schafft. Die betroffenen Kinder, aber auch die Lehrer und Lehrerinnen bzw. Ganztagskräfte erhalten so Handlungssicherheit in allen erzieherischen Fragen.

Über diese Angebote zum Umgang mit problematischen Schülern hinaus, bietet das EFWI weitere Veranstaltungen, die den Lehrerinnen und Lehrern helfen, mit den neuen Herausforderungen einer neuen Lernkultur in der Schule umgehen zu können. Das Programm Pädagogische Schulentwicklung, Veranstaltungen zu den Themen Differenzierung, Umgang mit Heterogenität, Feedbackkultur, Lernförderliches Unterrichtsklima, Soziales Lernen in der Sek. I oder Klassenleitung in der Orientierungsstufe stärken Lehrerinnen und Lehrer in den Kompetenzen, die sie für die o. g. systembedingten Herausforderungen brauchen.

Die Veranstaltungen „Lehrergesundheit“ und „Neu im Lehrerberuf“ setzen konkret an den persönlichkeitsbedingten Belastungsfaktoren an. Eine persönliche Standortbestimmung ist in der Veranstaltung Lehrergesundheit die Grundlage für die folgenden Aktivitäten: Wie und wann empfinde ich Stress besonders stark? Was sind meine Stressoren? Was sind meine Zeitdiebe? Eine solche angeleitete Evaluation bringt wichtige persönliche Erkenntnisse. Der Austausch mit anderen Kolleginnen und Kollegen in einem geschützten Rahmen ermöglicht es den einzelnen Teilnehmenden, Ansatzpunkte für eine aktive Auseinandersetzung mit den Stressoren zu finden.

Im Anschluss werden verschiedene Bausteine und Strategien thematisiert. Wie sieht mein Zeitmanagement aus? Was kann ich verändern? Welche Tipps und Strategien haben sich bewährt? Wie kann ich diese in mein eigenes Zeitmanagement integrieren? Wie kann ich meinen Arbeitsplatz, meine Routinen optimieren? Welche erprobten Wege gibt es hier? Auf diese Fragen erarbeitet jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer eine individuelle Antwort. Die Veranstaltung bietet zu allen Bereichen Angebote und Erfahrungsinput.

Am zweiten Tag werden die psychosomatischen Faktoren von Stress in den Mittelpunkt gerückt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer lernen verschiedene Bewegungs- und Ausgleichsübungen kennen, die dabei helfen, die körperlichen Symptome von Stress abzumildern. Diese sind vor allem stressbedingte Verspannungszustände im Bereich der Hals-, Nacken- und Rückenmuskulatur. Vermittelt werden erprobte Konzepte aus den Bereichen Funktionsgymnastik und Beweglichkeitsübungen. Zu einer ganzheitlichen psychosomatischen Strategie gehört weiterhin die Einführung in das Autogene Training. Am Ende des zweiten Semintages sind die Teilnehmer/-innen in der Lage anhand von Handouts alle Bausteine selbstständig und zeitökonomisch umzusetzen.

Der letzte Tag dient der konkreten Integration aller thematisierten Bausteine in den Alltag. Weiterhin werden die genannten Unterstützungsmöglichkeiten für die systembedingte Dimension thematisiert.

Die Veranstaltung Neu im Lehrerberuf hat ähnliche Schwerpunkte, arbeitet aber mehr im Sinne von Prävention. Ziel ist es, junge Kolleginnen und Kollegen so zuzurüsten, dass sie für Stressoren sensibilisiert sind und passende Strategien kennen.

Die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern ist ein überaus komplexes Thema. Das EFWI leistet durch gezielte Unterstützungsangebote einen Beitrag dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer eine gute Work-Life-Balance erlangen können. Die Angebote erreichen natürlich nicht immer alle Bedürfnislagen. Daher ist eine Vernetzung mit dem Institut für Lehrergesundheit und anderen Netzwerken notwendig. Das Institut für Lehrergesundheit bietet hier individuelle regionale Beratungsangebote, zu denen Lehrerinnen und Lehrer in besonderen gesundheitlichen Problemlagen direkt Kontakt aufnehmen können. Eine Terminvereinbarung ist unter folgender Internetadresse möglich:

<https://www.unimedizin-mainz.de/ifl/betreuungsangebot/sprechstunden-auch-regional.html>.

Vom Umgang mit Krisen – Schulisch Handelnde stärken

EFWI-Dozentin Pfarrerin Dr. Young-Mi Lee

Die vielfältigen Krisenereignisse des Jahres 2015 haben sich tief ins öffentliche Bewusstsein gedrängt. Katastrophenergebnisse wie der Flugzeugabsturz bei Seyne-les-Alpes oder die Terrormorde in Paris haben wie auch die allgemeineren kollektiven Krisen im schulischen Leben – bei Schülerinnen und Schülern wie bei Lehrkräften – ihre Spuren hinterlassen. Sie fordern von diesen ebenso wie die vielfältigen alltäglichen Krisen und Belastungen des schulischen Lebens einen professionellen Umgang mit ihnen – vom Management bis zur direkten Interaktion.

Das EFWI-Programm „Schulseelsorge“ legt dabei den Fokus auf eine Fortbildung von Lehrkräften, die die schulisch Handelnden in einem umfassenden Sinne stärkt. Dazu gehört in systemischer Perspektive etwa die Analyse von Konfliktkonstellationen im System Schule oder in personaler Perspektive die Ausbildung in der Gesprächsführung oder in der kollegialen Beratung. Im Zentrum des Programms steht ein Fortbildungsmodul *zum Umgang mit Krisen*, das im Mai 2015 stattfand. Den Angelpunkt markierten die Fragen, welchen Beitrag Schulseelsorge zum Umgang mit Krisensituationen in der Schule leisten kann und worin ihre besonderen Chancen, aber natürlich auch Grenzen liegen und welche Kompetenzen bei den schulisch Handelnden entwickelt werden müssen.

In Kooperation mit ausgewiesenen Fachkräften wurde die Vernetzung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren am Ort und in der Region wie Jugendarbeit, kirchlichen wie außerkirchlichen Beratungsstellen, Schulpsycholog/-innen, ggf. Kontaktpersonen bei der Polizei in den Blick genommen und in ihren Möglichkeiten und Notwendigkeiten analysiert: Welche Akteure sind am jeweiligen Schulort vorhanden? Welche Netzwerke bestehen bereits? Mit welchem Auftrag? Wo und wie kann sich Schulseelsorge auftragsgemäß einbringen?

Neben und sogar noch vor den unerwartet hereinbrechenden katastrophischen Krisenereignissen sind es vor allem die Alltagskrisen, wie belastende Trennungen in den Familien der Schüler/-innen, familiäre Todeserfahrungen und Trauerarbeit, die in der Schule Herausforderungen für seelsorgerliches Handeln darstellen. Dazu wurde der ‚Trauerkoffer‘, der bei einem plötzlichen Trauerfall in der Schule verwendet werden kann, präsentiert und erprobt. Alle Teilnehmenden waren von der Praktikabilität dieses Hilfsmittels derart überzeugt, dass sie ihn für die eigene Schule anschaffen ließen, wie sie bei der folgenden Veranstaltung berichteten. Kursteilnehmer/-innen heben immer wieder den Wert der Vertiefungseinheiten anhand von Fallbeispielen und insgesamt den Praxisanteilen des Programms hervor, insbesondere

im Zusammenhang etwa bei der Einübung in Trauerbegleitung und Trauerbewältigung. Als eine Form, die Herausforderungen im schulischen Umgang mit Krisen in der Schule anzunehmen, erweist sich die Gestaltung von Schulandachten und -gottesdiensten in außergewöhnlichen Situationen. Das Potenzial solcher spiritueller Formen bei der Stärkung schulischer Akteure wird in den das EFWI-Programm begleitenden *Andachten* in praxi zur Anwendung gebracht. Die Teilnehmer sind als Zielgruppe wie als Mithandelnde in diese Praxisformen spiritueller Stärkung einbezogen.

Der *Umgang mit Krisen* stand auch in der Fortbildungsveranstaltung *Einführung in die Schulseelsorge* im Fokus. Beide Kurse sind feste Bestandteile des mehrteiligen Programms. Die *Einführung* verbindet die Wissensvermittlung mit der Reflexion von Erfahrungswissen und praktischen Übungen. So werden gängige Konzeptionen von Schulseelsorge und der rechtliche Rahmen, in dem sich Schulseelsorge bewegt, vorgestellt, es wird den Teilnehmern Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zur Reflexion geboten, und der Beitrag der Schulseelsorge zur Schulkultur wie zu anderen Formen christlicher Präsenz in der Schule wird erörtert. Bei den Rückmeldungen wird gerade von den noch unerfahrenen Lehrkräften im Fortbildungsprogramm hervorgehoben, wie sehr sie im Rahmen des Gesamtprogramms nicht zuletzt von den Erfahrungsberichten der Anderen und durch die begleitete Reflexion der eigenen Erfahrungen profitieren. Auch die Einführung in die gesetzlichen Regelungen zur Schulseelsorge wird vielfältig gelobt. Da es anders als bei Schulpfarrern/-innen keine geregelten Bestimmungen für die Lehrkräfte gibt, fühlen sich viele Betroffene zutiefst unsicher.

Die Bedeutung und Notwendigkeit von Schulseelsorge in der Schule ist unbestritten. Angesichts der aktuellen und noch kommenden Herausforderungen bei der Betreuung von größeren und heterogeneren Kontingenten an Flüchtlingskindern und -jugendlichen wird die Entwicklung der schulseelsorgerlichen Kompetenz durch Fortbildung zur Stärkung der schulisch Handelnden in der näheren und weiteren Zukunft ohne Zweifel noch stärker nachgefragt sein. Da das Thema Heterogenität in der Schule und in der Schulseelsorge im Rahmen des Programms einen eigenen Stellenwert hat, besitzt das Fortbildungsprogramm ein passgenaues Angebot für die aktuellen und kommenden Herausforderungen.

Das EFWI bietet im Vergleich von Bundesländern bzw. Landeskirchen als beinahe einziges Institut keinen Weiterbildungslehrgang, sondern Fortbildungen für Lehrkräfte. Das Lehrerfortbildungsangebot kann nicht nur als Gesamtpaket, sondern auch als einzelne Module wahrgenommen werden. Das Ziel ist, dass immer mehr Lehrkräfte die für die Schule notwendige seelsorgerische Kompetenz erwerben. Künftig sollte das Angebot auch auf die Lehrkräfte der Grundschule erweitert werden. In dieser Schulart ist die Rolle der Klassenlehrerin bzw. des Klassen-

lehrers besonders wichtig, da die Lehrkraft in nahezu allen Fächern unterrichtet.

Im Rahmen der schulischen Integrationsaufgaben ist die Förderung der interkulturellen und interreligiösen Kompetenzen von Schülern/-innen eine der wichtigen Aufgaben in der Schule, auf die die Lehrkräfte weiter und intensiver vorbereitet werden müssen und werden wollen. Angesichts der aktuellen Herausforderungen durch die Notwendigkeit, Flüchtlingskinder und -jugendliche ins schulische Leben zu integrieren, wurde die Veranstaltung *Gemeinsam feiern in der Schule – angemessen mit religiöser Pluralität umgehen* durchgeführt. Zur schulischen Gemeinschaftskultur, die von den Lehrkräften entwickelt und verantwortet wird, gehört als konstitutives Element das gemeinsame Feiern. Es ist nicht nur ein wesentlicher Bestandteil im Festleben einer Schule, sondern dient ganz konkret dem friedlichen Miteinander im Schulalltag.

In der Veranstaltung werden exemplarisch verschiedene religiöse Feste und Feiern aus Judentum und Islam im Hinblick auf ihre Bedeutung und ihre praktische Umsetzung beleuchtet. Darüber hinaus wird aufgezeigt, wie Feste und Feiern anlassbezogen als Chance zur gegenseitigen Wahrnehmung und zur Teilhabe im interreligiösen und interkulturellen Miteinander gestaltet werden können (Trauerfälle in der Schule u. a.). Im Rahmen der Veranstaltung werden die aktuellen Modelle für gemeinsames Feiern in der Schule vorgestellt, kritisch diskutiert und in Bezug auf ihre schulartenspezifischen Umsetzungsmöglichkeiten bearbeitet. Da inzwischen vielerorts die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler (und auch Lehrerinnen und Lehrer) aus der Gruppe der Konfessions- und zum Teil auch Religionslosen kommt, wird neben den Möglichkeiten etwa der multi- oder sogar interreligiösen Feier auch schulischen Veranstaltungen mit „nur“ religiösen Elementen Raum gegeben. Um die schulisch Handelnden möglichst praxisnah zu unterstützen, werden in einem eigenen Arbeitsschritt schulart- und anlassbezogen konkrete Konzepte für ihre jeweilige Schule entwickelt, die den Lehrkräften dann vor Ort die direkte Umsetzung gestatten.

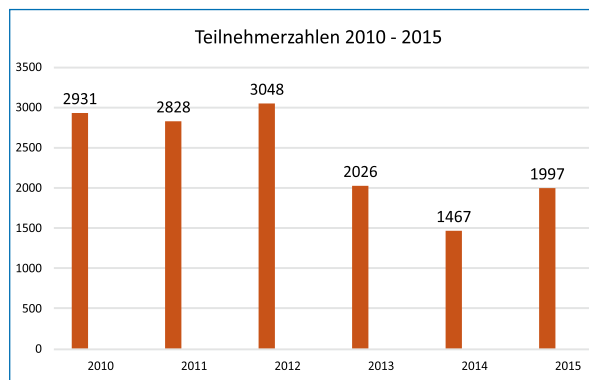
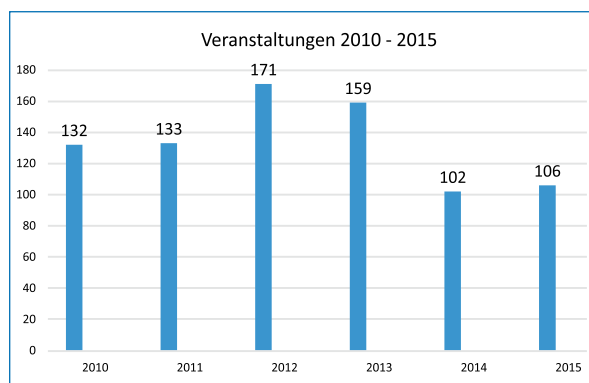
Für Lehrkräfte, die das Fach evangelische Religion unterrichten wollen oder es bereits fachfremd unterrichten, bietet das EFWI einen *Weiterbildungslehrgang* an, der zur Unterrichtserlaubnis und zur Vokation führt. Gerade den Lehrerinnen und Lehrern, die das Fach fachfremd unterrichten, dient der Kurs nicht nur zur notwendigen fachlichen Wissensvermittlung, sondern nicht zuletzt zu ihrer persönlichen und professionellen Stärkung.

Da zu meiner Aufgabe als EFWI-Dozentin auch die Schulpraxis gehört, die ich als Schulpfarrerin wahrnehme, sind die gesamten, von mir vertretenen Programme in der Lehrerfort- und -weiterbildung durch den unmittelbaren Erfahrungsaustausch mit der Praxis der schulischen Lehre und dem kontinuierlichen unmittelbaren Einblick in das tatsächliche Schulleben geprägt. Was es heißt und bedeutet, die schulisch Handelnden zu stärken, gehört zum allwöchentlichen Erfahrungswissen einer auch im Schulleben stehenden Dozentin.

Tendenz der Veranstaltungen und Teilnehmerzahlen am EFWI sowie der beschäftigten Lehrkräfte in Rheinland-Pfalz für die Jahre 2010 bis 2015

Verwaltungsleiterin Susanne Walter-Augustin M. A.

Die Veranstaltungen und Teilnehmerzahlen des EFWI spiegeln einige Veränderungen in den letzten Jahren wider:

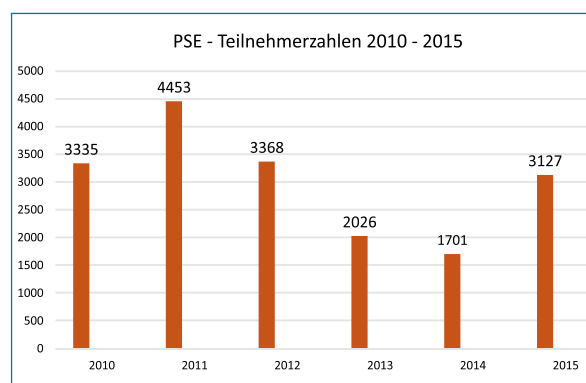
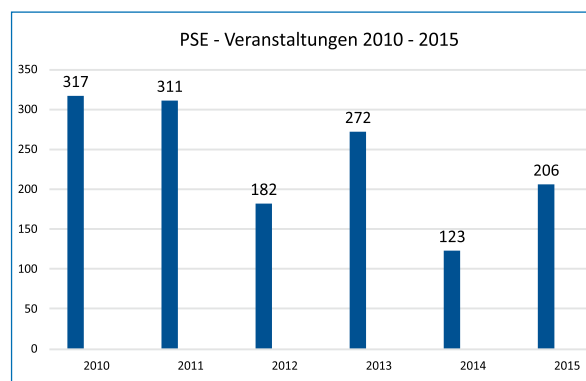


Zum 01.08.2013 wurde eine neue Dozentin auf die aus Ruhestandsgründen frei gewordene Dozentenstelle eingestellt. Naturgemäß musste anfänglich ein eigenes Veranstaltungsprogramm erprobt sowie ein Bekanntheitsgrad erlangt werden. Im zweiten Halbjahr 2014, nachdem ihr Programm angelaufen war, war die Dozentin bis Ende des Jahres 2014 langzeiterkrankt und konnte ihren Dienst erst wieder mit dem Veranstaltungsprogramm für das erste Halbjahr 2015 aufnehmen. Hierdurch stiegen die Teilnehmerzahlen im Jahr 2015 wieder an.

Im zweiten Halbjahr 2015 fielen aufgrund einer Langzeiterkrankung die Veranstaltungen im Bereich Mediendidaktik aus, die aufgrund ihrer Intensität mit kleineren Gruppen von 12 bis 15 Teilnehmer/-innen bei der Teilnehmerzahl nicht zu stark, jedoch bei der Anzahl der Veranstaltungen ins Gewicht fallen. Aufgrund des bevorstehenden Umbaus des Butenschoenhauses zeichnete sich ab, dass die Stelle in dem wie bisher ausgeführten Umfang nicht weiter fortgeführt werden kann. Die Stelle wird zum 01.08.2016

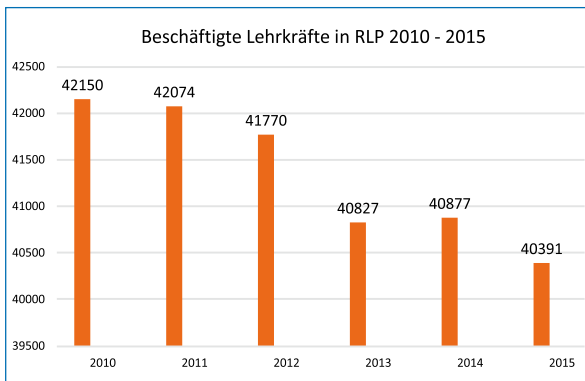
mit einer neuen Ausrichtung im Bereich E-Learning neu besetzt werden. Die Umbauphase und die damit verbundene Ausgliederung des EFWI in das Evangelische Trifels-Gymnasium in Annweiler hat auch eine Mitarbeiterin im Veranstaltungsmanagement veranlasst die Stelle zu wechseln. Diesen Arbeitsbereich hat Frau Brigitte Hahn mit 60 % ab 01.12.2015 und mit 100 % zum 01.01.2016 übernommen.

Erfahrungsgemäß zeigt sich, dass viele Schulen weniger Lehrkräfte auf Fortbildungen schicken, damit weniger Unterrichtsausfall an der eigenen Schule anfällt. Überlegungen mit diesem Problem umzugehen, gehen in die Richtung Tagungen auch in Ferienzeiten anzubieten.



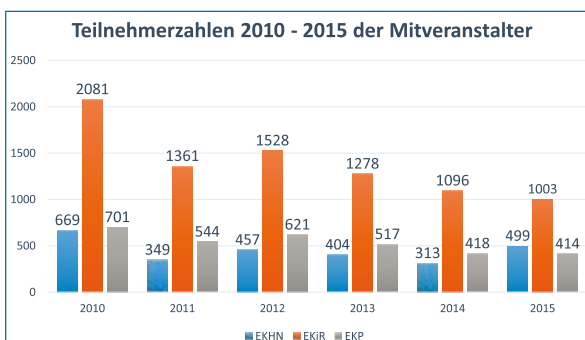
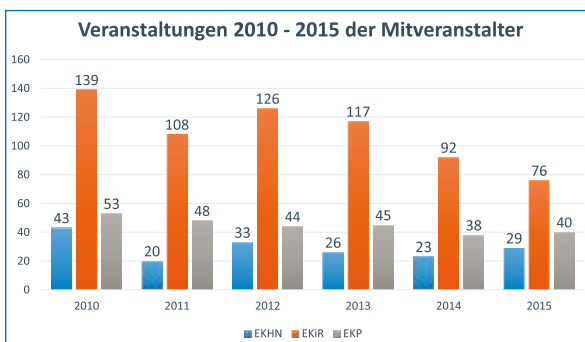
Mit Ablauf des 30.06.2013 ist der Dozent und damalige Verantwortliche für das EFWI-Programm Pädagogische Schulentwicklung (PSE), Dr. Heinz Klippert, in den Ruhestand getreten. Der Dozent Frank Müller hat das Programm PSE übernommen und für die Schulen individualisiert. Daraus zeichnet sich ein höherer Beratungsbedarf bei den Schulen ab. Da Projektmittel und Stunden für die im Programm teilnehmenden Trainer/-innen trotz starker Nachfrage gestrichen wurden, ist der Dozent selbst mit mehr als sechs Veranstaltungen direkt im PSE-Programm tätig. Auch hat

er dadurch die Reichweite des Programms kürzen müssen und konzentriert sich auf Schulen der Sek. Stufe I und auf Grundschulen. Durch die Neuausrichtung des Programms wurden zahlreiche Workshops und Beratungsgespräche statistisch noch nicht erfasst, die zu einer noch höheren Teilnehmerzahl führen. Zukünftig sollen die Teilnehmerzahlen bei Workshops und Beratungsgesprächen erhoben werden und in die Statistik einfließen.



Mit den Veränderungen einhergehend zeigt sich auch bei den beschäftigten Lehrkräften in Rheinland-Pfalz gerade in den Jahren 2013 bis 2015 eine sinkende Tendenz, was aufgrund zurückgehender Schülerzahlen in Bezug auf die Bevölkerungsentwicklung zurückzuführen war.

Die Situation bei der Anzahl der Veranstaltungen und den Teilnehmerzahlen bei unseren Mitveranstaltern in den drei beteiligten Landeskirchen zeigt sich ab dem Jahr 2010 bis 2015 wie folgt:



Die Zunahme an Veranstaltungen und Teilnehmerzahlen bei der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau ist durch die Stärkung und Vernetzung der Religionspädagogischen Institute in Mainz und Nassau im Jahr 2015 bedingt. Der Rückgang an Veranstaltungen und Teilnehmerzahlen bei der Evangelischen Kirche im Rheinland ist ursächlich auf die Veränderung der GEE zurück zu führen. Die Veranstaltungs- und Teilnehmerzahlen der Evangelischen Kirche der Pfalz verzeichnen nach einem Rückgang ab 2010 in den letzten beiden Jahre 2014 und 2015 eine annähernd gleichbleibende Kontinuität.

Veranstaltungen 2014

Pädagogische Schulentwicklung 2013–2015
Seminar III für die Steuerungsteams der neuen Schulen

Entspannungstechniken und Kooperationsspiele – erprobte Hilfen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen! – Grundseminar –

Schüler- und Klassenzeitungen mit Microsoft Publisher erstellen

Beraten lernen – Probleme, Belastungen und Krisen bearbeiten / Kollegiale Fallberatung in einer lösungsorientierten Form

Krebs – die unsterbliche Krankheit?

Informationstag zum Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2014–2016

Selbstständigkeit fördern und fördern Methodenlernen in der Grundschule

Entspannungstechniken und Kooperationsspiele für den Klassensaal – (Teil II) weiterführendes Seminar

„Digitale Schultasche“ – Portable Software im Unterricht

Kollegiale Fallberatung in einer lösungsorientierten Form (Trainingstagung zum Erwerb des EFWI-Zertifikats)

Kreatives Schreiben

Das Lernen sichtbar machen – Lernförderliches Feedback im Unterricht

EFWI-Programm Schulseelsorge – Modul 6: Spiritualität in der Schule

Pädagogische Schulentwicklung 2013–2015
Seminar III für die Steuerungsteams der neuen Schulen

Erfolgreich in die Schule starten! Übergang vom Kindergarten (Kindertagesstätte) in die Grundschule

Arbeiten mit dem SMART-Board – Fortgeschrittene –

Religion unterrichten – Religionslehrer/-in sein

Moderatoren- und Trainer-Workshop

Blick über den Zaun – intern: Kollegiale Praxisberatung für Schulleiter/-innen

Arbeiten mit dem SMART-Board – Anfänger –

Freude am Lesen I – Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe I

Die griechische Geschichtsschreibung (Tagung für Altphilologen)

Fortbildung für Lehrer/-innen im islamischen Religionsunterricht

JANUAR

FEBRUAR

MÄRZ

APRIL

MAI

JUNI

Unterrichtsmaterialien für den Religionsunterricht und Einsatzmöglichkeiten des elektronischen Whiteboards im RU

Berufseinstieg im Gymnasium – Praxishilfen zur Bewältigung der Herausforderungen im Schuljahr

„Zappel-Hans“ und „Träum-Suse“
Zum pädagogischen Umgang mit Kindern mit AD(H)S

Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2012–2014 Gruppe A und B – Direktkurs IV

Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2013–2015 – Direktkurs II

„Inclusive Education“ am Beispiel der Metropolregion Liverpool (GB) – Studienfahrt für Schulleitungsmitglieder

Handynutzung in der Schule?

Pädagogische Schulentwicklung 2013–2015
Seminar III für die Steuerungsteams der neuen Schulen

Prüfungskolloquium für den Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2012–2014

Vertiefende Praktika durchführen – Lehramtsstudierende professionell anleiten

Konferenz der Fachleiter/-innen für Evangelische Religion an den Studienseminaren für die Realschule plus

Klassenleitung in der Orientierungsstufe am Gymnasium

Dialog der Kulturen Begleitseminar III (in Kooperation mit der Herbert-Quandt-Stiftung)

Arbeiten mit Mind-Maps im Unterricht

Bildungsprogramme und religiöse Bildung
im europäischen Kontext – Tagung für
EFWI-Mitveranstalter

Weiterbildungslehrgang
Evangelische Religion 2014–2016 –
Direktkurs I: Altes Testament

Pädagogische Schulentwicklung 2013–2015
Seminar IV für die Steuerungsteams der
neuen Schulen

Arbeiten mit dem SMART-Board
– Anfänger –

Lehrergesundheit Zeitmanagement,
Entspannung und Bewegungsausgleich

Pädagogische Schulentwicklung 2013–2015
Seminar IV für die Steuerungsteams der
neuen Schulen

Internetseiten mit Microsoft Expression
Web4 erstellen

Arbeiten mit dem SMART-Board
– Fortgeschrittene –

Tagungsprogramme II / Moderations-
techniken / Tagungsdidaktik

Klassenleitung in der Orientierungsstufe
am Gymnasium

Neu im Lehrerberuf! Zeit-, Ressourcen-
und Krisenmanagement

EFWI-Programm Schulseelsorge –
Aufbaukurs zur Gesprächsführung

JULI

AUGUST

SEPTEMBER

OKTOBER

NOVEMBER

DEZEMBER

Beratung in der Lehrerbildung –
Fortbildung für Ausbilder/-innen
(Teil II) weiterführendes Seminar

15. Tage der Politischen Bildung: Klima- und
Energiepolitik zwischen Ökologie,
Ökonomie und politischer Steuerung

„Blick über den Zaun“ nach Sachsen

„Zappel-Hans“ und „Träum-Suse“
Zum pädagogischen Umgang mit Kindern
mit AD(H)S

Pädagogische Schulentwicklung 2013–2015
Seminar IV für die Steuerungsteams der
neuen Schulen

Weiterbildungslehrgang Evangelische
Religion 2013–2015
Direktkurs III:
Kirchengeschichte / Systematische Theologie

Moderatoren- und Trainer-Workshop

Portfolioarbeit – Theorie-Raster-Ideen-pool

EFWI-Programm Schulseelsorge –
Modul 4: Schulseelsorge und Religionsunterricht

Das Lernen sichtbar machen – Lernförderliches
Feedback im Unterricht

Beratung in der Lehrerbildung –
Fortbildung für Ausbilder/-innen (Teil I)
– Grundseminar –

Freude am Lesen II –
Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe I

Beraten lernen – Probleme, Belastungen und
Krisen bearbeiten Kollegiale Fallberatung in einer
lösungsorientierten Form

Selbstgesteuertes Lernen in der Sekundarstufe II
besonders der Berufsbildenden Schule

Einsatz des elektronischen Whiteboards im
Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Elterngespräche professionell führen

Entspannungstechniken und Kooperationsspiele –
erprobte Hilfen neu entdecken!
– Grundseminar –

Veranstaltungen 2015

JANUAR	FEBRUAR	MÄRZ	APRIL	MAI	JUNI
					Informationstag zum Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2015–2017
					Studienfahrt nach Israel/Palästina
					Klassenleitung in der Orientierungsstufe am Gymnasium
					Lehrgesundheit, Zeitmanagement, Entspannung und Bewegungsausgleich
					Differenzierung – Ideen/Anregungen/ Erfahrungen für die praktische Umsetzung
					EFWI-Programm Schulseelsorge Modul 5: Umgang mit Krisen
					Digitale Bildbearbeitung am PC
					Erwachsen werden – Bausteine für die Begleitung von Schüler/-innen in der Sek. St. I (Einführungsseminar)
					Vertiefende Praktika durchführen – Lehramtsstudierende professionell anleiten
Beratung in der Lehrerbildung – Fortbildung für Ausbilder/-innen (Teil I) Grundseminar					
Arbeiten mit dem Promethean-Board – Anfänger					
„Ritter! Tod! Teufel! Franz von Sickingen und die Reformation“ – Die Ausstellung als außerschulischer Lernort					
Entspannungstechniken und Kooperationsspiele – erprobte Hilfen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen! – Grundseminar					
Das Lernen sichtbar machen – Lernförderliches Feedback im Unterricht					
Handynutzung in der Schule?					
Fortbildung für Lehrkräfte im islamischen Religionsunterricht					
Seminar für Schulleitungsmitglieder / Beraten lernen – Probleme, Belastungen und Krisen bearbeiten – Kollegiale Fallberatung in einer lösungsorientierten Form					
„Auf Luthers Spuren“: Studienfahrt nach Erfurt und Wittenberg					
	Arbeiten mit dem SMART-Board – Anfänger				
	Beratung in der Lehrerbildung – Fortbildung für Ausbilder/-innen (Teil II) weiterführendes Seminar				
	Freude am Lesen I – Leseförderung in der Primar- und Sekundarstufe I				
	„Zappel-Hans“ und „Träum-Suse“ – Zum pädagogischen Umgang mit Kindern mit AD(H)S				
	Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2012–2014 – Direktkurs IV				
	Methodenlernen in den Klassenstufen 1 und 2				
	Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2014–2016 – Direktkurs II: Neues Testament				
				Arbeiten mit dem SMART-Board – Fortgeschrittene	
				Portfolioarbeit – Theorie-Raster-Ideenpool	
				Prüfungskolloquium für den Weiterbildungslehrgang Evangelische Religion 2013–2015	
				Stationenlernen und Wochenplan – Anregungen für Primar- und Sek. St. I	
				Entspannungstechniken und Kooperationsspiele für den Klassensaal – Teil II (Weiterführendes Seminar)	
				Dem Alter(n) auf der Spur – Biomedizinische und gesellschaftspolitische Perspektiven	
				Arbeiten mit dem Promethean-Board – Fortgeschrittene	
				Erfolgreich in die Schule starten! Übergang vom Kindergarten/Kindertagesstätte in die Grundschule	

Pädagogische Schulentwicklung –
Seminar für Steuerungsteams

Weiterbildungslehrgang
Evangelische Religion 2015–2017
Direktkurs I: Altes Testament

Arbeiten mit dem SMART-Board
– Anfänger –

Beratung in der Lehrerbildung –
Fortbildung für Ausbilder/-innen (Teil I)
– Grundseminar –

Schüler- und Klassenzeitungen mit
Microsoft Publisher erstellen

Zappel-Hans und Träum-Suse –
Zum pädagogischen Umgang mit Kindern
mit AD(H)S

Pädagogische Schulentwicklung –
Seminar für Steuerungsteams

Selbstständigkeit fördern und fordern –
Methodenlernen in der Grundschule

Gemeinsam feiern in der Schule –
angemessen mit religiöser Pluralität umgehen

Arbeiten mit dem SMART-Board
– Fortgeschrittene –

Neu im Lehrerberuf!
Zeit-, Ressourcen- und Krisenmanagement

Hörspiele und Podcasts mit
dem PC (Notebook) gestalten

Moderatoren- und Trainer-Workshop

JULI

AUGUST

SEPTEMBER

OKTOBER

NOVEMBER

DEZEMBER

Elterngespräche professionell führen

Konferenz der Fachleiter/-innen für Evangelische
Religion an den Studienseminaren für die
Realschule plus

Fortbildung für Lehrkräfte im islamischen
Religionsunterricht

„Blick über den Zaun – intern“:
kollegiale Praxisberatung für Schulleiter/-innen

Moderatoren und Trainer-Workshop

16. Tage der politischen Bildung:
Politischer Extremismus

Entspannungstechniken und
Kooperationsspiele – erprobte Hilfen für
Lehrer/-innen und Schüler/-innen!
– Grundseminar –

EFWI-Programm Schulseelsorge
Modul 1: Einführungskurs

Kooperation im Kollegium – eine
Entlastungsperspektive für die Lehrkräfte

Weiterbildungslehrgang Evangelische
Religion 2014–2016 Direktkurs III:
Kirchengeschichte/Systematische Theologie

Differenzierter Mathematikunterricht und
Umgang mit Heterogenität

Pädagogische Schulentwicklung –
Seminar für Steuerungsteams

Klassenleitung in der Orientierungsstufe –
Aufbauseminar zu Erwachsenen werden und anderen
Programmen des sozialen Lernens

Erwachsen werden – Bausteine für die Begleitung
von Schüler/-innen in der Sek. I
(Einführungsseminar)

Methoden- (Differenzierungs-)
Ideen-Beispiele im Religionsunterricht

Digitale Schultasche –
portable Software im Unterricht

Einsatz des elektronischen Whiteboards im
Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

Beraten lernen – Probleme, Belastungen und
Krisen bearbeiten Kollegiale Fallberatung in einer
lösungsorientierten Form

Beratung in der Lehrerbildung –
Fortbildung für Ausbilder/-innen (Teil II)
weiterführendes Seminar

