



Inhalt

Thema Inklusion braucht professionelle Beratung und Begleitung	1-3
--	-----

Thema Erasmus+ 2014-2020	3-4
------------------------------------	-----

Thema Zehn Grundsätze für inklusive RU	5-8
--	-----

Projekte	10
----------	----

Aktuell	11
---------	----

Veröffentlichungen	12
--------------------	----

Inklusion braucht professionelle Beratung und Begleitung

Rainer Möller

Die Entwicklung einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur ist unbestritten die zentrale Herausforderung des deutschen Bildungswesens. Um diese Aufgabe zu erfüllen, bedarf es unter anderem einer professionellen Beratungs- und Unterstützungsstruktur für Schulen, die sich auf den Weg zur Inklusion begeben.

Das Comenius-Institut leistet dazu einen Beitrag: In Kooperation mit der Pädagogischen Akademie der Gemeinschaft evangelischer Erzieher (GEE) und der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) organisierte das CI einen Fortbildungskurs, in dem Lehrkräfte aus evangelischen Schulen, kreiskirchliche Schulreferenten und -referentinnen sowie Schulberater/innen aus Nordrhein-Westfalen zu Inklusionsberaterinnen und Inklusionsberatern qualifiziert wurden. Der Kurs wurde 2013 in vier Modulen durchgeführt und wird zurzeit vom CI wissenschaftlich evaluiert.

In der Phase der konzeptionellen Ausgestaltung des Projekts wurden einige Vorentscheidungen getroffen, die bei der Durchführung des Kurses leitend waren:

Es wird ein weiter Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der nicht nur die sonderpädagogische Förderung von Schüler/innen mit Beeinträchtigungen an Regelschulen fokussiert, sondern die unterschiedlichen Formen von Heterogenität in den Blick nimmt wie Geschlecht,

Religion, kulturelle Herkunft, sozioökonomische Voraussetzungen.

Der Kurs soll wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden und insofern ein Pilotprojekt sein.

Der Kurs soll in dem Sinne modellhaft sein, als er exemplarisch die Qualitätsmerkmale kirchlicher Lehrerfortbildung abbildet und erfahrbar werden lässt. Zu diesen Merkmalen gehören u.a. ein Klima der Wertschätzung und Akzeptanz, die Orientierung an den Teilnehmenden und ihren beruflichen Praxis Herausforderungen, Professionalität in der Durchführung des Projekts, transparente Planung und mitlaufende Evaluation sowie die Orientierung am christlichen Menschenbild und den daraus abzuleitenden Werten.

Die Zielrichtung des Kurses ist offener als in vergleichbaren Qualifizierungsmaßnahmen. Es wird – im Unterschied z.B. zur Montag Stiftung, die ihre Kursteilnehmer/innen spezifisch für die Arbeit mit dem Index für Inklusion fortbildet und auch darauf verpflichtet – offen gelassen, in welchen settings und mit welchen Formaten sich

die Inklusionsberater/innen nach Abschluss des Kurses einbringen, ob sie z.B. einen Prozess über einen längeren Zeitraum moderieren oder nur eine Auftaktveranstaltung initiieren oder Netzwerke konstruieren. Der Index für Inklusion ist dabei auch nur ein Werkzeug im Koffer der Inklusionsberater/innen. Bestandteil der Evaluation Ende 2014 ist es zu erheben, in welchen Kontexten und mit welchen Formaten die Inklusionsberater/innen in der Praxis tätig werden, welche Erfahrungen sie in ihrer Arbeit machen und welche konkreten Ergebnisse ihre Beratungsaktivitäten erbringen. Diese Daten geben Aufschluss über den tatsächlichen Ertrag der Qualifikationsmaßnahme und über Optimierungsmöglichkeiten für Folgeprojekte.

In der Projektentwicklung wurden zunächst die Kompetenzen beschrieben, die die Teilnehmenden durch den Kurs erwerben sollten:

- Die Inklusionsberater/innen
- › wissen, was mit „Inklusion“, „inklusive Bildung“, „inklusive Schule“ gemeint ist und sind in der Lage dieses Anliegen zu kommunizieren;
 - › haben eine reflektierte Position zur Inklusion in Schule und Gesellschaft;
 - › können den Leitbildprozess einer Schule auf dem Weg →

Liebe Leserinnen und Leser,

angesichts der bildungspolitischen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die sich mit Inklusion verbinden, hat das Comenius-Institut einen bereichsübergreifenden Themenschwerpunkt „Inklusion und inklusive Bildung“ etabliert, der in mehreren Teilprojekten umgesetzt wird. In dieser Ausgabe berichten wir von zwei dieser Projekte. Zunächst geben wir einen Zwischenbericht zu dem Projekt „Qualifizierung von Inklusionsberaterinnen und Inklusionsberatern“, das vom CI wissenschaftlich begleitet und evaluiert wird. Dann stellen wir „Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht“ vor, die von einer Projektgruppe im Kontext ihrer Arbeit zu inklusiver Religionslehrerbildung erarbeitet wurden.

Unübersehbar gesellschaftliche Relevanz hat der Wandel der Familie, der sich in den letzten Jahren vollzogen hat. Mit einer Neukonzeptionierung des etablierten Fernstudienkurses „Familie und Lebensgestaltung“ reagiert die Fernstudienstelle auf diese Veränderungen. Dies skizziert Getrud Wolf in ihrem Beitrag.

Peter Schreiner stellt das neue Bildungsprogramm der EU Erasmus+ vor und erläutert dessen Intentionen und Förderschwerpunkte.

Über Ihr Interesse, über Rückmeldungen, kritische Anmerkungen und Ermutigungen freut sich das Redaktionsteam

Kirsti Greier und Rainer Möller

- > zu einer inklusiven Schule initiieren, moderieren und begleiten;
- › haben Kenntnisse hinsichtlich systematischer Unterrichtsentwicklung und inklusiver Didaktik und können Impulse geben für das Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen;
- › verfügen über Kenntnisse zur pädagogischen Diagnostik und individuellen Förderung;
- › können Auskunft geben über die systemischen Voraussetzungen in Fragen des Umgangs mit Heterogenität, individueller Förderung und Diagnostik;
- › verfügen über Kenntnisse professioneller, pädagogisch angemessener Handlungskonzepte zum Umgang mit ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern;
- › kennen die unterschiedlichen Akteur/innen im Kontext von Bildung und Beratung und können in Fortbildungskontexten Orientierung geben bzw. Expertise vermitteln;
- › haben sich mit dem Entstehen von Widerständen im Kontext von Schulentwicklungsprozessen auseinandergesetzt und können angemessen darauf reagieren;
- › nehmen eine reflektierte Haltung zu ihrer eigenen Rolle in Schulentwicklungsprozessen ein
- › sind in der Lage, kooperatives, systemwirksames Arbeiten von Lehrkräften und weiteren beteiligten Professionen, zu fördern, zu vernetzen und zu begleiten.

Diese Kompetenzen erwerben die Kursteilnehmer/innen in der inhaltlichen Arbeit in vier Modulen: **Modul 1:** Grundlagen der Inklusion: Leitbilder, Grundwerte, Menschenbilder inklusiver Schulentwicklung.

Themen sind z.B. internationale und nationale Vereinbarungen, fachwissenschaftliche Diskussionen und Beiträge empirischer Forschung, theologische Begründungen, Index für Inklusion.

Modul 2: Professionelle Schulentwicklung: Inklusive Unterrichtsentwicklung, Teamentwicklung und Kooperation, Coaching, Umgang mit Widerständen.

Themen sind z.B. Methoden kollegialer Beratung, interne Evaluation der inklusiven Unterrichts- und Schulentwicklung, Prozesse der Teamentwicklung und der Entwicklung professioneller Lerngemeinschaften.

Module 3 und 4: Didaktik der Vielfalt: Heterogenität, Diagnostik, individualisierender Unterricht, classroom-management.

Themen sind u.a. Vielfalt als Chance und Ressource für die Lern- und Leistungsentwicklung, didaktisch-methodischer Umgang mit Heterogenität, didaktische Ansätze für individualisierenden Unterricht.

Die wissenschaftliche Begleitung des Kurses besteht in folgenden Aktivitäten: teilnehmende Beobachtung und Begleitung der Kurse und der in ihnen ablaufenden Prozesse, regelmäßige Zwischenevaluationen mit den Teilnehmenden und der Projektleitung, fortlaufende Dokumentation der Kurse und Prozesse, Entwicklung von Evaluationsinstrumentarien, Durchführung von Interviews mit ausgewählten Teilnehmer/innen. Einige Daten aus der wissenschaftlichen Begleitung liegen bereits vor: die Prozessdokumentationen

der vier Module, die exemplarischen Interviews nach dem 2. Modul und die schriftliche Kursauswertung am Ende des 4. Moduls mittels eines Fragebogens. Erste Ergebnisse lassen sich auf vier Feldern markieren:

a) Die subjektive Wahrnehmung des Professionalisierungsprozesses. Übereinstimmend sagten alle Interviewpartner/innen zum Zeitpunkt des ersten Interviews, dass in ihrem subjektiven Empfinden ihre Professionalität als Inklusionsberater/in gewachsen sei. Professionalität bedeutet im Verständnis der Befragten: seine Rolle klar definieren können, selbstbewusst und informiert agieren können, gelassen und ohne Hektik auftreten können – ein Schlüsselwort bei diesen Interviews war der Begriff der „Entschleunigung“. Dabei wird von den drei Untergruppen der Kursteilnehmer/innen „Professionalität“ durchaus unterschiedlich konnotiert. Die *Lehrkräfte* verstehen sich primär als „reflektierende Praktiker“, die selbst vorbildhaft inklusiven Unterricht realisieren und damit andere Kolleg/innen von der Inklusion überzeugen. Ihr Leitsatz ist: „Ich muss selbst zeigen können, dass Inklusion in der Schule möglich ist und wie inklusiver Unterricht gestaltet werden kann, dann bin ich ein guter Inklusionsberater.“ Die *Schulreferent/innen* wollen sich eher als Anwältinnen für Inklusion im öffentlichen Bildungsdiskurs verstehen und in exemplarischen Fortbildungsveranstaltungen zeigen, wie man Lehrkräfte für die Sache der Inklusion gewinnen kann. Dabei orientieren sie sich an dem, was sie selbst im Kurs modellhaft erfahren und erlebt haben. Ihr Leitsatz ist: „Ich bin dann ein guter Inklusionsberater, wenn es mir gelingt, mein eigenes Engagement und meine eigene Motivation für die Sache der Inklusion in gut durchdachten öffentlichen Veranstaltungen

weiterzugeben.“ Die *Schulberater/innen*, die auch als Referent/innen für die GEE tätig sind, identifizieren sich mit der Kursleitung und reflektieren ihr eigenes Beratungs- und Leitungshandeln an deren Modell. Sie setzen sich auch am ehesten kritisch mit der Kursleitung auseinander, um ihr eigenes Leitungshandeln in Zustimmung und Ablehnung des im Kurs selbst Erlebten zu profilieren. Ihr Motto ist: „Ich bin eine gute Inklusionsberaterin, wenn ich mich selbst immer weiter entwickle als Moderatorin für Schulentwicklungsprozesse.“

b) Der Schlüssel für den professionellen Umgang mit Inklusion ist für die Befragten die Haltung. Der wesentliche Lernertrag der beiden ersten Module, so die Äußerungen in den Interviews, sei eine veränderte Sicht auf Inklusion, eine reflektierte Haltung zum Thema. Welche Faktoren haben zu dieser Einstellungs- und Handlungsänderung geführt? Neben den sachli-

chen Informationen sei es vor allem der im Kurs selbst erlebte Umgang mit Verschiedenheit gewesen, der von Akzeptanz und gegenseitiger Wertschätzung geprägte Interaktionsstil, der eine veränderte Sicht auf Heterogenität als Ressource bewirkt habe. Diese prominente Einschätzung des Faktors „Haltung“ hat sich auch bis zum Ende des Kurses durchgehalten: In der schriftlichen Schlussauswertung findet das Item „Bei der Umsetzung von Inklusion kommt es vor allem auf die entsprechende Haltung an“ 100% Zustimmung.

c) Unter welchen Bedingungen ist eine solche Qualifikationsmaßnahme erfolgreich? Die Auswertung legt folgende Gelingensbedingungen nahe:

› Den Kursteilnehmer/innen müssen Möglichkeiten für aktives, selbst verantwortetes und selbst gesteuertes Lernen eröffnet werden;

› Die Teilnehmenden müssen ihr im Kurs erworbenes Wissen und ihre Kompetenzen zeitnah in ihren konkreten Praxisbezügen anwenden können;

› Die Teilnehmenden benötigen im Kurs Räume für Kommunikation, Kooperation und Reflexion.

d) In der schriftlichen Schlussauswertung fand das Item „Die Organisation des Kurses und der Module war professionell“ die größte Zustimmung. Ebenso 100%ige Zustimmung zu der Aussage: „Die Planung und Durchführung des Kurses waren modellhaft für kirchliche Lehrerfortbildung“. Etwas zurückhaltender waren die Teilnehmenden im Blick auf ihre Selbsteinschätzung als Inklusionsberater/in. Zwar stimmen dem Satz „Insgesamt habe ich den Eindruck, dass meine Kompetenzen als Inklusionsberater/in durch die Teilnahme am Kurs gestärkt wurden“ alle zu (Trifft zu: 65%, trifft

voll und ganz zu: 35%), aber die freien Kommentierungen zeigen, dass die Teilnehmer/innen ihre Kompetenzen noch nicht als abgeschlossen betrachten. Das Anforderungsprofil des Inklusionsberaters bzw. der Inklusionsberaterin sei komplex, im Kurs sei man erste Schritte gegangen, man brauche aber noch mehr Informationen, Praxiserfahrungen und Reflexionen, um seine Rolle als Inklusionsberater/in überzeugend zu füllen. Diese Einschätzung scheint realistisch zu sein. Vier zweitägige Module allein reichen nicht aus, um inklusive Schulentwicklungsprozesse in wünschenswerter Professionalität initiieren und moderieren zu können, aber sie eröffnen Perspektiven und zeigen Wege für weitere Professionalisierungsstrategien auf, die von den Teilnehmenden offensichtlich adaptiert wurden und werden.

Das neue Bildungsprogramm der Europäischen Union: Erasmus+ (2014–2020)

Peter Schreiner

Gemeinschaftliche Aktionsprogramme haben sich seit den 1970er Jahren zu einem zentralen Instrument einer Europäischen Bildungspolitik entwickelt. Gemäß der in den EU-Verträgen für den Bildungsbereich festgeschriebenen unterstützenden Kompetenz der EU geht es darum, zwischen den Mitgliedstaaten Austausch, Mobilität und Kooperation in den verschiedenen Bildungsbereichen zu fördern. Die ersten europäischen Aktionsprogramme ab 1986 förderten die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft im Bereich Technolo-

gie (z.B. COMETT), und kurze Zeit später wurde bereits das erste Erasmus-Programm zur Zusammenarbeit im Hochschulbereich gestartet. Später kamen andere Programme z.B. für die Bereiche Schule und Erwachsenenbildung hinzu. Mit dem „Programm für Lebenslanges Lernen“ (Laufzeit: 2007–2013) wurde erstmals ein gemeinsamer Aktionsrahmen vorgelegt, der die sektoralen Programme wie Comenius (Schulbildung), Erasmus (Hochschulbildung) Leonardo da Vinci (berufliche Aus- und Weiterbildung) und Grundtvig (Erwachsenenbildung) umfasst

und das Prinzip des „lebenslangen Lernens“ durchgängig für fast alle Bildungsbereiche fördert. Das nun Ende 2013 verabschiedete neue Programm mit dem Titel Erasmus+ (Laufzeit 2014–2020) setzt neue Ziele und beinhaltet eine ebenfalls neue, einheitliche Struktur der Förderaktionen.

Innerhalb der einzelnen Bereiche finden sich jeweils die gleichen Förderaktionen (sog. key actions):

› Lernmobilität von Einzelpersonen

› Zusammenarbeit zur Förderung von Innovation und zum Austausch von bewährten Verfahren

› Unterstützung von Politikreformen.

Neu an Erasmus+ ist die Integration der Bereiche Bildung, Jugend und Sport. Ebenso ist die Mittelausstattung deutlich höher als im Vorläuferprogramm. Für Erasmus+ steht ein Etat von insgesamt 14,7 Mrd. Euro zur Verfügung. Davon sind 43% (bzw. 33,3% des Gesamtbudgets) für das Hochschulprogramm Erasmus vorgesehen, 22% (bzw. 17% des Gesamtbudgets) für die berufliche Bildung, 15% (bzw. 11,6% des Gesamtbudgets) für Comenius und 5% für allgemeine Erwachsenenbildung. —>



Erasmus+ ist eingebunden in die Zielsetzungen der Europa 2020 Strategie, die sich an einem „intelligenten, nachhaltigen und integrativen Wachstum“ orientiert. Es nimmt ebenfalls Bezug auf den Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich Bildung und Ausbildung ET 2020, der an folgenden vier strategischen Zielen ausgerichtet ist: 1. Verwirklichung von lebenslangem Lernen und Mobilität; 2. Verbesserung der Qualität und Effizienz der allgemeinen und beruflichen Bildung; 3. Förderung der Gerechtigkeit, des sozialen Zusammenhalts und des aktiven Bürgersinns; 4. Förderung von Innovation und Kreativität – einschließlich unternehmerischen Denkens – auf allen Ebenen der allgemeinen und beruflichen Bildung.

In diesem größeren Rahmen sollen Kompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit verbessert und die Modernisierung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und der Jugendarbeit vorgebracht werden. Im schulischen Bereich werden Mobilitäten und Austausch von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Bildungsfachleuten sowie strategische Partnerschaften von Bildungseinrichtungen gefördert.

Neu ist, dass Einzelpersonen nicht länger antragsberechtigt sind. Vielmehr müssen alle europäischen Bildungsmaßnahmen unter Erasmus+ in die langfristige Strategie der beantragenden Einrichtung eingebunden sein. Für den schulischen Bereich ergeben sich neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit Partnern aus dem außerschulischen Bereich.

Als ausführliche Information liegt nun seit kurzem ein „Programme Guide“ vor, bislang allerdings nur in Englisch, eine deutsche Übersetzung ist in Planung. Das Dokument ist verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/programmes/>

Der Absatz im Vertrag über die Europäische Union lautet: „Die Werte, auf die sich die Union gründet, sind die Achtung der Menschenwürde, Freiheit, Demokratie, Gleichheit, Rechtsstaatlichkeit und die Wahrung der Menschenrechte einschließlich der Rechte der Personen, die Minderheiten angehören. Diese Werte sind allen Mitgliedstaaten in einer Gesellschaft gemeinsam, die sich durch Pluralismus, Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität und die Gleichheit von Frauen und Männern auszeichnet.“ (Vertrag über die Europäische Union [EUV] 2008, Art.2)

erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf.

Es gliedert sich in Allgemeine Informationen, in Informationen zu den verschiedenen Programm- und Aktionsbereichen sowie in einen Teil, in dem die Antragsmodalitäten beschrieben werden. Hinzu kommen diverse Anhänge mit einem Glossar, Referenzen und Kontaktadressen.

Erasmus+ wird als Instrument gesehen, einigen der großen Herausforderungen zu begegnen, denen sich die EU gegenüber sieht. Dazu gehört die Notwendigkeit der Bekämpfung von Jugend Arbeitslosigkeit und die Forderung nach Aktivierung und Förderung gesellschaftlicher Partizipation: „Development of social capital among young people, the empowerment of young people and their ability to participate actively in society.“ (Erasmus+ Guide, 9)

Bei der zusammenfassenden Zielsetzung wird Bezug genommen auf das Potenzial von „Human- und Sozialkapital“: „The investment in human capital will benefit individuals, institutions, organizations and society as a whole by contributing to growth and ensuring prosperity and social inclusion in Europe and beyond.“

Zu beachten ist, dass neben dem Investment in „Humankapital“ auch die „Europäischen Werte“ wie sie in Artikel 2 des Vertrages über die Europäische Union genannt sind, aufgeführt werden mit der Forderung, dass Erasmus+ ihre Realisierung fördern solle.

Die doppelte Ausrichtung von Erasmus+ an den genannten aktuellen Herausforderungen und an den grundlegenden Werten, auf die sich die Union gründet, sollte für eine wertebezogene evangelische Bildungsperspektive Anlass sein, das Gespräch mit nationalen und europäischen Bildungspolitikern zu suchen, um auf die Mehrdimensionalität von Bildung hinzuweisen und jegliche funktionale Verkürzung von Bildung auf Leistung und Arbeitsmarktfähigkeit zu problematisieren. Die wertebezogene Ausrichtung von Erasmus+ bietet auch Kriterien für mögliche Anträge aus dem kirchlichen Bildungsbereich.

Vier nationale Agenturen setzen Erasmus+ bzw. die verschiedenen Teilprogramme in Deutschland um. Die Nationale Agentur im Pädagogischen Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz ist in Deutschland für das Programm im Schulbereich zuständig (<http://www.kmk-pad.org/pad/nationale-agentur/erasmus-plus.html>).

Sie ergänzt die jährliche Ausschreibung der EU-Kommission zum Programm für lebenslanges Lernen durch eine spezifizierte Nationale Ausschreibung mit Regeln und Bestimmungen, die in Deutschland zusätzlich zu den europaweit einheitlichen Kriterien Anwendung finden. Die Nationale Ausschreibung ist daher in Verbindung mit dem Leitfaden für Antragsteller zu verwenden, der von der Europäischen Kommission vorgegeben wird.

Bei den Schulprojekten werden künftig Themen wie die Senkung der Quote der Schulabbrecher, die Stärkung der Lesekompetenz und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Schlüsselkompetenzen und die frühe Bildung in den Vordergrund treten.

Auch im Bereich der Lehrerfortbildung ist künftig eine strategische Orientierung gefragt. Daher werden nicht mehr Einzelmaßnahmen wie zum Beispiel die Teilnahme einer einzelnen Lehrkraft an einer Fortbildung im Ausland gefördert, sondern ein Bündel von Fortbildungsmaßnahmen einer Schule für einen längeren Zeitraum. Künftig muss sich die Leitung einer Schule damit beschäftigen, wie und warum – also mit welchen bildungspolitisch relevanten Zielen – sie europäische Fortbildungen ihres Personals in Europa für einen Zeitraum von einem oder zwei Jahren durchführen möchte.

Die Nationale Agentur im Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD ist für den Hochschulbereich zuständig (<https://eu.daad.de>), die Agentur Jugend für Europa für das Jugendprogramm (<https://www.jugendfuereuropa.de>); und die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung ist zuständig für berufliche Bildung (Leonardo da Vinci) und für Erwachsenenbildung (Grundtvig) (<http://www.na-bibb.de>).

Auch die seit Oktober 2011 bestehende Servicestelle EU-Förderpolitik und -projekte von EKD und Diakonischem Werk der EKD im EKD-Büro Brüssel unterstützt kirchliche und diakonische Einrichtungen dabei, verstärkt europäische Fördermittel in Anspruch zu nehmen, um Ideen und Projekte umzusetzen (http://www.ekd.de/bevollmaechtigter/bruessel/foerderservice/servicestelle_foerderpolitik.html). Weitere Infos gibt es auf Bestellung elektronisch in den „Förder-Infos aktuell“.

Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht

Inklusion ist eine zentrale bildungspolitische Herausforderung, vor die auch der Religionsunterricht gestellt ist. Die fachwissenschaftliche Diskussion wie die didaktisch-methodische Praxisentwicklung haben begonnen und bedürfen einer breiten Unterstützung.

Das Comenius-Institut hat eine Projektgruppe „Inklusive Religionslehrerbildung (inreb)“ gebildet, die an Modulen für eine inklusive Religionslehrerbildung arbeitet. Ein Ergebnis des intensiven Verständigungs- und Diskussionsprozesses innerhalb der Projektgruppe sind die folgenden Grundsätze, die auch für die Erarbeitung der Module eine wichtige Orientierung und Leitlinie sind. Wir stellen die Grundsätze hiermit der interessierten Fachöffentlichkeit zur Verfügung.

Die Grundsätze beschreiben didaktische und methodische Aspekte eines inklusiven Religionsunterrichts. Damit kommt ihnen eine Scharnierfunktion zu: Sie wollen Inklusion in Schule und Unterricht als realisierbare Praxis etablieren, indem konzeptionelle Ansprüche auf einer mittleren Ebene als methodisch-didaktische Merkmale

und Indikatoren eines inklusiven Religionsunterrichts operationalisiert werden.

Die Grundsätze orientieren sich bewusst am „Index für Inklusion“. Dieser hat sich allgemein als Instrument inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung bewährt. In Aufnahme seines Ansatzes kann sich der Religionsunterricht als anschlussfähig an die allgemeine pädagogische Diskussion erweisen. Der Index für Inklusion beschreibt drei grundlegende Dimensionen für eine inklusive Schulentwicklung: a) Inklusive Kulturen schaffen, b) Inklusive Strukturen etablieren, c) Inklusive Praktiken entwickeln. Diese drei Dimensionen werden in den Grundsätzen speziell auf den inklusiven Religionsunterricht bezogen.

Jeder Grundsatz wird jeweils durch didaktisch-methodische Merkmale („Dies geschieht bei-

spielsweise dadurch, dass ...“) sowie Indikatoren („Das erkennt man daran, dass ...“) erläutert bzw. operationalisiert.

Den Grundsätzen liegt ein erweitertes Verständnis von Inklusion zugrunde. Sie gehen davon aus, dass jedes Kind sowie jede/r Jugendliche/r besonders sind und über individuelle Fähigkeiten, Kenntnisse, Lernmöglichkeiten, biografische Hintergründe, Bedürfnisse verfügen und zu respektierende Grenzen haben. Heterogenität ist in Lerngruppen immer schon gegeben. Die bildungspolitisch aktuelle Kategorie „Behinderung“ ist eine von mehreren Differenzkategorien. Im Rahmen dieser Grundsätze und des Projekts „Inklusive Religionslehrerbildung“ sind vor allem die Kategorien „Dis/Ability“, sozialer Status, Kultur/Religion und Gender im Blick.

Wir veröffentlichen hier ein Dokument aus einem laufenden Arbeitsprozess und verbinden damit die Hoffnung, dass es die Diskussion belebt und die Praxis des inklusiven Religionsunterrichts weiterentwickeln hilft. Entsprechend

können die Grundsätze gerne an interessierte Lehrkräfte, Akteur_innen in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung sowie an bildungspolitisch Verantwortliche weitergegeben und an geeigneter Stelle veröffentlicht oder verlinkt werden. Wir wünschen uns eine kritische Diskussion und sind gespannt auf weitere Beiträge und Anregungen. Eine Diskussion der Grundsätze und der bis dahin eingegangenen Rückmeldungen findet im Rahmen der bundesweiten Fachtagung für Fortbildner_innen „Auf dem Weg zu einem inklusiven Religionsunterricht“ vom 20.–21. Oktober 2014 in Münster statt.

Rückmeldungen bitte an:
 Dr. Annette Pithan,
 Pithan@comenius.de
 Dr. Rainer Möller,
 Moeller@comenius.de



Kulturen

1. Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.
2. Im inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander.
3. Im inklusiven Religionsunterricht werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.

Strukturen

4. Im inklusiven Religionsunterricht werden die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Schüler_innen berücksichtigt.
5. Im inklusiven Religionsunterricht kann jede/r Unterstützung einfordern und anbieten.
6. Dialog ist ein durchgängiges Strukturprinzip des inklusiven Religionsunterrichts.

Praktiken

7. Im inklusiven Religionsunterricht werden Lernangebote differenziert nach den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten gestaltet, so dass jede/r Schüler_in nachhaltig und erfolgreich lernen kann.
8. Im inklusiven Religionsunterricht lernen und arbeiten Schüler_innen in der Regel auf unterschiedlichen Niveaus am gleichen Gegenstand und werden bestmöglich gefördert.

9. Im inklusiven Religionsunterricht erfolgt Bewertung in wertschätzender und leistungsförderlicher Weise.
10. Im inklusiven Religionsunterricht werden die allgemeinen Merkmale einer inklusiven Didaktik fachspezifisch auf die Lerngegenstände und Lernprozesse des Religionsunterrichts bezogen.

Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht

1. Im inklusiven Religionsunterricht wird ein positives Verständnis von Unterschieden gefördert und Vielfalt als Bereicherung erfahrbar gemacht.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- die Lehrenden die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität kennen, wahrnehmen und diese in der Unterrichtsplanung und im Unterrichtsgeschehen berücksichtigen.
- die Lehrenden auf die Ressourcen und Kompetenzen der Schüler_innen achten und hinweisen.
- die Schüler_innen ermuntert werden, Sichtweisen und Glaubensvorstellungen, die anders

sind als die eigenen, zu erkunden.

- jede/r mit seinen/ihren Fähigkeiten zum Gelingen des Unterrichts beitragen kann und gebraucht wird.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- die Schüler_innen die Kompetenzen/ Begabungen/ Sichtweisen/ Glaubensvorstellungen/ Bedürfnisse Anderer wahrnehmen, anerkennen und benennen können.
- sich alle in ihrer Einzigartigkeit zeigen können.
- alle ihre Kompetenzen/ Begabungen/ Sichtweisen kennen und einbringen.

2. Im inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- wertschätzende Sprache gelernt und praktiziert wird.
- eine achtsame, wertschätzende und vergebende Haltung gelebt wird.
- Impulse, Aufgaben und Rückmeldungen orientiert an den Stärken und Möglichkeiten der Teilnehmenden formuliert werden.
- Konflikte wahrgenommen werden und für ihre Bearbeitung die Bedürfnisse der Beteiligten berücksichtigt werden.

- die Lehrkräfte Grenzen erkennen und den Umgang mit Grenzen einüben.
- religiöse Überzeugungen und Praktiken Anderer geachtet werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- Feedback-Kulturen etabliert sind.
- Beschämungen vermieden werden.
- diskriminierende Sprache vermieden wird.
- Gesprächsregeln und Verhaltensregeln vereinbart und eingehalten werden.
- Grenzen wahrgenommen und geachtet werden.

3. Im inklusiven Religionsunterricht werden Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten erkannt und verringert.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- religiöses Lernen für alle ermöglicht wird und unterschiedliche Zugangsweisen angeboten werden.
- die unterschiedlichen Erfahrungen und sozial-biografischen Hintergründe aller Schüler_innen in den Unterrichtsmedien widerspiegelt werden.
- notwendige Hilfsmittel und Assistenz bereitgestellt werden, z.B. Texte in leichter

Sprache, Anybookreader, Talker, Sehhilfen.

- ein konstruktiver Umgang mit subjektiven Blockaden gesucht wird.
- der Aufbau von Beziehungen ermöglicht und gefördert wird.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- alle am Unterrichtsgeschehen beteiligt sind.
- alle Möglichkeiten erhalten und praktizieren, diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse zu kommunizieren.
- alle sich mit ihren unterschiedlichen religiösen Lernvoraussetzungen konstruktiv in den Unterricht einbringen.

4. Im inklusiven Religionsunterricht werden die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse der Schüler_innen berücksichtigt.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- es eine Vielzahl unterschiedlicher Aktivitäten gibt.
- unterschiedliche Lernwege und Aneignungsformen, z.B. über Körperwahrnehmung, berücksichtigt werden.
- den emotionalen Aspekten des Lernens die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wird wie den kognitiven.
- die individuellen Lernausgangslagen kontinuierlich festgestellt werden.

- es Formen (z.B. Meinungsbild, aktuelle Stunde) gibt, mit denen die Interessen der Schüler_innen erhoben und berücksichtigt werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- alle die Zeit erhalten, die sie brauchen.
- die Schüler_innen unterschiedliche Lernwege erproben.
- die Schüler_innen ihre Meinungen, Interessen und religiöse Überzeugungen äußern.
- die Schüler_innen ihre Bedürfnisse und Gefühle wahrnehmen und zum Ausdruck bringen können.

5. Im inklusiven Religionsunterricht kann jede/r Unterstützung einfordern und anbieten.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- die Lehrenden eine solidarische Lerngemeinschaft etablieren.
- alle Mitglieder des Teams die gesamte Gruppe wahrnehmen und unterstützen.
- die strukturelle Unterstützung Einzelner allen zugutekommt.
- individuelle Lernhilfen von allen genutzt werden können.
- die Lehrenden Möglichkeiten kooperativen Lernens anbieten.
- Werkstattunterricht und andere offene und individualisierende Unterrichtsformen angeboten werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- alle Teammitglieder in der Planung und Gestaltung des Unterrichts beteiligt sind und für ihre Beiträge Wertschätzung erfahren.
- Schüler_innen auch lehrende und unterstützende Rollen übernehmen.
- die Schüler_innen gegenseitig Verantwortung übernehmen und füreinander einstehen.
- Schüler_innen Hilfe erbitten und anbieten.
- Schüler_innen Hilfsbedarfe anderer erkennen und ggf. artikulieren.
- Lernprozesse und -produkte als Gruppenergebnis verstanden werden.
- über die Kooperation reflektiert wird.

7. Im inklusiven Religionsunterricht werden Lernangebote differenziert nach den individuellen Lernvoraussetzungen und Möglichkeiten gestaltet, so dass jede/r Schüler_in nachhaltig und erfolgreich lernen kann.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- Lernaufgaben und Arbeitsmaterialien offen gestaltet sind, verschiedene Zugangsweisen ermöglichen, unterschiedliche Sinneskanäle aktivieren und nach Anforderungsniveaus differenziert sind.
- neue Lernangebote in vorhandene Wissensstrukturen integriert werden können.
- jede/r Schüler_in nach seinen/ihren Möglichkeiten seine/ihre Lernfortschritte selber erkennen, einschätzen

und dokumentieren kann und dafür Anerkennung erfährt.

- jede/r Schüler_in seine/ihre weiteren Lernziele daraus entwickelt.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- in der Lerngruppe eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrscht.
- Schüler_innen ihren Lernprozess dokumentieren (z.B. in Form von Portfolios, Lerntagbüchern, Lernlandkarten, etc.).
- Schüler_innen über ihren Lernstand und ihre weiteren Arbeitsvorhaben Auskunft geben können.
- Arbeitsergebnisse wertschätzend wahrgenommen werden und Schüler_innen miteinander kooperieren.

6. Dialog ist ein durchgängiges Strukturprinzip des inklusiven Religionsunterrichts.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- bei der Auswahl des Lerngegenstandes und der Anlage des Unterrichts die Pluralität von Perspektiven berücksichtigt wird.
- der Unterricht unterschiedliche Wege der Suche und Frage nach Gott zulässt.
- Themen und Lerngegenstände Anreize bieten, miteinander ins Gespräch zu kommen.
- Prinzipien und Regeln dialogischer Kommunikation eingeübt werden.
- subjektive Theorien, Deutungen, religiöse Überzeugungen, Biografien und Lebenswelten konstitutiv für Planung und Gestaltung des Unterrichts sind.
- die Planung des Unterrichts im Team dialogisch geschieht.

- Fremdverstehen aktiv eingeübt wird.
- auch Konflikte und Widerspruch Teil des Dialogs sind.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- die Schüler_innen Gelegenheit haben und nutzen, miteinander sach- und erfahrungsbezogen zu kommunizieren.
- Prinzipien und Regeln dialogischer Kommunikation angewendet werden.
- die Schüler_innen äußern, dass sie die Kommunikation als Bereicherung erfahren.
- die Schüler-Lehrer-Interaktion möglichst symmetrisch und partizipativ verläuft.
- die Schüler_innen sich an den Lerngegenständen über existenzielle (religiöse) Fragen austauschen können.
- die Schüler_innen Unterricht als „haltende Kultur“ erfahren und das Vertrauen haben, auch Widerspruch formulieren zu können.

8. Im inklusiven Religionsunterricht lernen und arbeiten Schüler_innen in der Regel auf unterschiedlichen Niveaus am gleichen Gegenstand und werden bestmöglich gefördert.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- im Unterricht je nach Zusammensetzung der Gruppe lernzieldifferent unterrichtet wird.
- im Unterricht transparent gemacht wird, was gelernt werden kann.

Das erkennt man z.B. daran, dass im Unterricht ...

- die Schüler_innen ihr eigenes Lernen in den größeren Kon-

text der Unterrichtsplanung im Rahmen ihrer Möglichkeiten und Fähigkeiten einordnen.

- die Schüler_innen Hilfestellung erhalten, ihre eigene Position zu finden und auszudrücken und sich in ihrer „religiösen Kompetenz“ weiterentwickeln können.
- die Schüler_innen zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Aufgaben (eines gemeinsamen Gegenstandes) arbeiten.
- alle ihre Meinung angstfrei äußern.
- die Schüler_innen im Dialog die eigene Position vertreten, erweitern und gegebenenfalls korrigieren.

Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht

9. Im inklusiven Religionsunterricht erfolgt Bewertung in wertschätzender und leistungsförderlicher Weise.

Dies geschieht beispielsweise dadurch, dass die Lehrenden ...

- unterschiedliche Formen der Leistungsbeurteilung kennen und anwenden.
- Lernfortschritte der Einzelnen und der Gruppe wahrnehmen und kommunizieren.
- die Schüler_innen anleiten, ihre Lernfortschritte zu erkennen, einzuschätzen und zu dokumentieren.

- Arrangements schaffen, in denen Arbeitsergebnisse wertgeschätzt werden.

Das erkennt man z.B. daran, dass die Schüler_innen ...

- stolz auf ihre Arbeitsergebnisse sind, sich daran freuen und motiviert sind, sich weiter zu entwickeln.
- ihre individuellen Lernfortschritte realistisch einschätzen.
- die Arbeitsergebnisse der Mitschüler_innen würdigen.

10. Im inklusiven Religionsunterricht werden die allgemeinen Merkmale einer inklusiven Didaktik fachspezifisch auf die Lerngegenstände und Lernprozesse des Religionsunterrichts bezogen.

Das geschieht beispielsweise dadurch, dass ...

- die Schüler_innen als Expert_innen ihres „eigenen Glaubens“, aber auch in ihrer Suche nach Antworten und verantwortbaren Positionen ernst genommen werden.
- hermeneutisch die Pluralität biblischer Tradition wie auch anderer religiöser Traditionen im Blick auf Entstehungskontexte und Aussageintentionen berücksichtigt wird.
- im Unterricht sensibel mit unterschiedlichen religiösen Zugängen und Perspektiven, bedingt z.B. durch geschlechtsbezogene, kulturelle oder religiöse Sozialisation, umgegangen wird.

- die „großen“ existenziellen und religiösen Fragen im Unterricht so behandelt werden, dass alle Schüler_innen mit ihren unterschiedlichen Zugangsweisen und Aneignungsformen partizipieren können.
- der Dialog zwischen den Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen im Unterricht gefördert wird.

Das erkennt man z.B. daran, dass ...

- im Unterricht unterschiedliche Bibelübersetzungen verwendet werden.
- auch Quellen anderer religiöser Traditionen einbezogen werden.
- bei religiösen Texten auch alternative Präsentationsformen neben den sprachbasierten angeboten werden.
- alle Schüler_innen selbstbewusst und angstfrei ihre Gottesvorstellungen, Weltbilder, Deutungsversuche und Sichtweisen in den Unterricht einbringen.

Mitglieder der Projektgruppe Inklusive Religionslehrerbildung

- › Angela Berger, Studienleiterin für Religionspädagogik am Amt für Kirchliche Dienste in der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg-Schlesische Oberlausitz (EKBO), Berlin.
- › Susanne von Braunnühl, Referentin für Religionspädagogik an Grundschulen am Pädagogisch-Theologischen Institut der Nordkirche, Hamburg.
- › Dr. Andreas Feindt, Erziehungswissenschaftler, Lehrer an der inklusiven Wartburg-Grundschule, Münster.
- › Cathrin Germing, Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften, Arbeitsbereich Interkulturelle Erziehungswissenschaft.
- › Prof. Dr. Thorsten Knauth, Professor für Religionspädagogik und Leiter der Arbeitsstelle Interreligiöses lernen (AiL) an der Universität Duisburg-Essen, Institut für Evangelische Theologie.
- › Dr. Rainer Möller, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut, Münster.
- › Dr. Anita Müller-Friese, Studienleiterin für Förderschulen und Inklusion am Religionspädagogischen Institut der Evangelischen Landeskirche in Baden in Karlsruhe und Privatdozentin für evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.
- › Andreas Nicht, Dozent für Lehrerfortbildung Förderschulen/Inklusion und Fachleiterfortbildungen am Pädagogischen Institut der Evangelischen Kirche von Westfalen in Schwerte-Villigst.
- › Dr. Annette Pithan, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Comenius-Institut, Münster.
- › Nicole Rennspieß, Religionslehrerin an einer Förderschule (LE/SP/ESE) in Wolfenbüttel und Fachseminarleiterin für Evangelische Religion am Studienseminar Braunschweig für das Lehramt für Sonderpädagogik.

Zwischen Autonomie und Abhängigkeit

Zur Neugestaltung des Fernkurses „Familie und Lebensgestaltung“

Ein-Elternfamilie, Patchworkfamilie, Normalfamilie, Regenbogenfamilie – schon diese verschiedenen Begriffsformen verweisen darauf, dass die Familie in den vergangenen Jahren einen immensen Wandel vollzogen hat. Ist die Familie aber deshalb auch schon im Auflösen begriffen? Keineswegs, nach wie vor gilt die Familie als wichtigste Instanz, die sozial handlungsfähige Menschen auf ihrem Weg ins und durch das Leben begleitet. Es lohnt sich zunächst einen Blick darauf zu werfen, was bei allem Wandel eigentlich gleich geblieben ist. Da ist zum einen die unbestritten wichtige Rolle der Mutter für das Kind vor allem in den ersten Lebensjahren. Unbestritten sind auch sämtliche Fürsorgetätigkeiten, die innerhalb von Familien zunehmend auch gegenüber älteren Familienmitgliedern geleistet werden. Familien sind immer noch ein wichtiger Ort der Sozialisation und des sozialen Miteinanders. Auch dort, wo sich die Konstellation der Familienbiografie durch Scheidung und Aufnahme neuer Partnerschaftsverbindungen verändert, bieten viele Familien einen Schutzraum, in dem Menschen Geborgenheit und Liebe erfahren können.

Die Familie als verlässliche Gemeinschaft stärken, ist deshalb erklärtes Ziel der evangelischen Kirchen. Zum Ausdruck kommt dieses Ziel in der im vergangenen Jahr erschienenen Orientierungshilfe der EKD „Zwischen Autonomie und Angewiesenheit“, herausgegeben vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 2013. Schon der Titel verweist auf die wichtige Funktion der Familie für die Gestaltung des Miteinanders moderner Individuen. Familien erbringen nicht nur Leistungen für die Familienmitglieder, sondern auch für die Gesellschaft: „Kindererziehung, Alten- und Krankenpflege, seelische Unterstützung und Gast-

freundschaft, Wertevermittlung und Fürsorge – das alles geht weit über das hinaus, was Staat und gesellschaftliche Organisationen leisten können“ (Kirchenamt der EKD 2013, 8). Gleichzeitig wachsen aber die Anforderungen an die Familie; allein schon aus ökonomischen Gründen müssen in den meisten Familien beide Elternteile erwerbstätig sein. Auch die Ansprüche an die Partnerschaft sind in den letzten Jahren immens gestiegen. All dies stellt Familien oft vor Zerreißproben. Die Familienführung ist damit ein anspruchsvolles Unterfangen – und wo lernt man das?

Vor rund 20 Jahren hat sich die Evangelische Arbeitsstelle Fernstudium bereits mit dieser Frage beschäftigt und einen Fernkurs entwickelt mit dem Titel: „Familie und Lebensgestaltung“. In den vier Studieneinheiten geht es sowohl um „Grundfragen“, wie zum Beispiel nach dem Rollenverhalten und den Interaktionsmustern innerhalb der Familie sowie um „Positionen“, in denen auch familienpolitische Aspekte, gesellschaftliche Interessen und Rahmenbedingungen von Familien abgebildet werden. In einem eigenen Studienbrief zum Thema „Partnerschaft“ werden Themen wie Motive der Partnerwahl und Kommunikation in der Partnerschaft angesprochen und unter dem Titel „Komplexität“ geht es dann noch einmal um Familienrollen in ihrem gesellschaftlichen Kontext und um Methoden der Familienberatung.

Schon die gesellschaftspolitischen Veränderungsprozesse, die heute gewiss einer anderen Reflexion bedürfen, machen eine Überarbeitung des Studienmaterials dringend notwendig. Daneben wird ein Fernkurs zum Thema „Familie“ heute aber auch eine andere Funktion erfüllen als noch vor 20 Jahren. Trug der alte Fernkurs

deutliche Züge einer aufklärenden, politischen auch programmatischen Auseinandersetzung mit dem Thema Familie, so wird an einen neuen Fernkurs auch die Anforderung gestellt werden müssen, neue Erkenntnisse transferierbar in die familiäre Alltagspraxis zu machen. Ein Beispiel hierzu: Dass Bindung ein wichtiger Faktor für die kindliche Entwicklung ist, gilt weithin als unbestritten und wird auch in vielen Elternkursen so propagiert. Es reicht allerdings nicht aus, solche Wissensbestände nur zu verbreiten, wenn nicht gleichzeitig dazu auch die Kompetenzen vermittelt werden, wie Bindung – vielleicht auch entgegen eigener Bindungsprobleme – hergestellt und gelebt werden kann. Hierzu bedarf es dann doch einer anderen Konzeption als der bisherigen. Nach unseren Erfahrungen benötigen Teilnehmende am Fernkurs eine durchgehende Orientierung, die Selbstlernprozesse erleichtert. Innerhalb der als Module gefass-

ten Studienbriefe soll deshalb der einstige Journalcharakter zugunsten einer stringenter Gliederung aufgegeben werden.

Ziel des neuen Fernkurses wird es sein, Familien zu stärken, in dem Familienkompetenzen deklariert und vermittelt werden. Dies kann keinesfalls ein abstraktes Reflexionsangebot sein, weshalb die Arbeit mit Fallbeispielen zur nötigen Konkretion beitragen wird. Der Fernkurs „Familie und Lebensgestaltung“ versteht sich als eine flankierende Bildungsmaßnahme zur Orientierungshilfe der EKD. Ein besonderes Anliegen ist es der Fernstudienstelle, die in der Orientierungshilfe ausgesprochenen Leitlinien in Bildungsangebote umzusetzen und dafür zu sorgen, dass sie auf diesem Wege nicht nur ein breites Publikum, sondern auch die eigentliche Zielgruppe erreichen. Damit Familie als verlässliche Gemeinschaft gestärkt werden kann!

Gertrud Wolf
wolf@comenius.de

Makellosigkeit und Wohlfühlgarantie

Die neue Ausgabe des forum Erwachsenenbildung hält dagegen

Das Spektrum an Weiterbildungsangeboten zu Fragen der Gesundheit und des Wohlbefindens wächst seit Jahren. Sicherlich hat diese anhaltende Konjunktur auch demografische Ursachen, doch dergleichen Fragen rücken nicht erst mit zunehmendem Alter in den Blickpunkt.

Die aktuelle Ausgabe der Zeitschrift forum Erwachsenenbildung stellt zur Diskussion, welche Rolle religiöse Bildung in diesem breiten Spektrum spielen kann, und sie zeigt, welche religionspädagogischen Ansätze bereits verfolgt werden, welche Praxisprojekte hier als Vorreiter gelten können.



Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE): forum erwachsenenbildung, H.1/2014 „Wohlbefinden durch spirituelle Kompetenz“. Bielefeld: W. Bertelsmann. 9,90 €. <http://www.wbv.de/journals/forum-eb.html>

Projekt: 500 Evangelische Schulen weltweit feiern 500 Jahre Reformation

Auf Initiative der Bildungsabteilung des EKD-Kirchenamtes und des Lehrstuhls für Allgemeine Erziehungswissenschaft der Universität Bamberg (Prof. Annette Scheunflug) wurde im Jahr 2012 ein Projekt begonnen, das zur internationalen Vernetzung evangelischer Schulen weltweit beitragen soll. Ein thematischer und partnerschaftlicher Austausch wird angestrebt. Anlass ist das Reformationsjubiläum, denn im Jahr 2017 jährt sich der Thesenanschlag Martin Luthers, ein Ereignis, das für Lutheraner und Reformierte und darüber hinaus für die gesamte protestantische und ökumenische Kirchengemeinschaft von großer Bedeutung ist. In der Zeit von 2013 bis 2017 soll es dazu Impulse auch für verschiedene Bildungsbereiche geben. Das Comenius-Institut ist durch Dr. Uta Hallwirth und Dr. Peter Schreiner in der Steuergruppe des Projektes vertreten, rpi-virtuell berät das

Projekt im Blick auf die Etablierung einer Internetseite.

Erste Schritte zur Konkretisierung des Projektes, das die beteiligten Schulen zu einer aktiven Beschäftigung mit dem Thema Reformation anregen will, wurden bei einer internationalen Vorbereitungstagung im April 2013 in Eisenach getan. Mit Partnerinnen und Partnern aus Australien, Westafrika, Brasilien und verschiedenen europäischen Ländern wurde ein Projektplan unter dem Titel „Milestones“ verabschiedet, der für den Aktionszeitraum Jahresthemen, gemeinsam verabredete Aktionen und Vernetzungsaktivitäten beschreibt. Für 2013 war das Thema: „Let the project begin“, und für 2014 lautet es: „Rediscover roots in the Reformation worldwide“.

Für die zentrale Zielsetzung des Projektes, die Etablierung von Partnerschaftsbeziehungen und den Austausch über gemeinsame regionale bzw. lokal spezifische Aktivitäten, gibt es eine Internet-

seite www.schools500reformation.net, die über eine geodatenbasierte Landkarte den Eintrag der beteiligten Schulen und der unterstützenden Organisationen ermöglicht. Ebenso gibt es Anregungen und Instrumente für einen Austausch über Aktivitäten, Ereignisse und Materialien. Angedacht ist auch ein Forum mit Newsletter und Dialoggruppen, die eine dezentrale Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften untereinander fördern sollen.

Zur Koordinierung des Projekts und zur Unterstützung der Steuergruppe wurde an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik von Frau Prof. Dr. Annette Scheunflug und am Lehrstuhl Ev. Theologie, Religionspädagogik und Religionsdidaktik von Herrn Prof. Dr. Henrik Simojoki eine Projektstelle eingerichtet. Die Inhaberin, Simone Kohlmann, bringt für diese Tätigkeit reichhaltige berufsprak-



tische Kenntnisse und Erfahrungen als (Religions-)Lehrerin und Erwachsenenbildnerin ein. Sie ist auch für die wissenschaftliche Projektkooperation zuständig. Aktuell werden didaktische Materialien erstellt, welche den diesjährigen Meilenstein „Rediscover roots in the reformation worldwide“ aufnehmen und zu einer stärkeren globalen Vernetzung der beteiligten Schulen beitragen sollen.

*Dr. Peter Schreiner
schreiner@comenius.de*

Hosting von Bibliotheksarbeitsplätzen

Seit Sommer 2011 bietet der Zentrale Dienst Information-Dokumentation-Bibliothek das Hosting von Bibliotheksarbeitsplätzen auf Servern des CI an. Dazu werden auf den Servern sog. virtuelle Arbeitsplätze mit dem Bibliothekssystem BibliothecaPlus, Office, Mailprogramm etc. eingerichtet. Der Arbeitsplatz ist über eine gesicherte Remoteverbindung von der jeweiligen Bibliothek aus zu erreichen. Über einen

Web-OPAC kann in den Katalogen recherchiert werden. Nutzer und Nutzerinnen verfügen über ein eigenes Konto und können Medien vorbestellen und verlängern.

Diese Serviceleistung nehmen zwischenzeitlich 31 Bibliotheken mit insgesamt 47 Arbeitsplätzen in Anspruch. Besonders für Bibliotheksverbände der Landeskirchen ist das Hosting von besonderem Interesse, da sich damit relativ einfach ein Katalogisierungsverbund

aufbauen und über den Web-OPAC der Verbundkatalog auch von den Bibliotheksbenutzern eingesehen werden kann. Nachdem die Landeskirche Baden zusammen mit dem religionspädagogischen Institut in Karlsruhe und 11 Bibliotheken und Mediotheken im Verbund auf virtuellen Arbeitsplätzen zusammenarbeiten, folgte im Frühjahr 2013 die Landeskirche in Hessen-Nassau mit dem Religionspädagogischen Institut in Dietzenbach

und 6 Regionalstellen. In diesem Jahr kam die westfälische Kirche mit dem Pädagogischen Institut/Medienzentrale Haus Villigst und 5 kreiskirchlichen Mediotheken hinzu. Es ist geplant, dass sich mit der Zeit alle Mediotheken in der Evangelischen Kirche von Westfalen dem Verbund anschließen.

*Dr. Albrecht Schöll
schoell@comenius.de*

Das Comenius-Institut trauert um sein ehemaliges Vorstandsmitglied und langjährigen Vorsitzenden **Prof. Dr.**



Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow, der am 13. Februar 2014 im 86. Lebensjahr in Marburg verstarb. Prof. Nipkow war von 1965 bis

1993 Mitglied des Vorstandes des CI und von 1969 bis 1993 dessen Vorsitzender.

Er hat sich im Blick auf die Gestaltung und Konkretisierung evangelischer Bildungsverantwortung und insgesamt für die Arbeit des Instituts große Verdienste erworben.

Karl Ernst Nipkow war ausgewiesener Experte in beiden Disziplinen Pädagogik und Theologie; er hat für sich selbst die Verhältnisbestimmung von Theologie und Pädagogik als „persönliches Leitproblem“ verstanden und mit zahlreichen Projekten und Forschungsansätzen beide Felder stets miteinander in ein lebendiges Gespräch gebracht. Sein Werk ist für die Religionspädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts beispiellos einflussreich, national wie international. Seine hervorgehobene Stellung zeigt sich auch als langjähriges Mitglied der Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend der EKD, deren Vorsitzender er von 1992 bis 2003 war. In seine Zeit fiel die Abfassung so einflussreicher Denkschriften der Evangelischen Kirche in Deutschland wie „Identität und Verständigung“ (1994) und „Maße des Menschlichen“ (2003).

Nipkow hat Religionspädagogik und evangelische Bildungsverantwortung immer auch in ihrer geschichtlichen Entwicklung und im bildungspolitischen Zusammenhang verstanden und reflektiert.

Auch auf der Ebene der ökumenischen Bewegung war Nipkow aktiv. Er hat seit 1968 zunächst die Integration des Weltrates für Christliche Erziehung in den Ökumenischen Rat der Kirchen mit vorbereitet, danach wirkte er in der Kommission der Programmeinheit III Bildung und Erneuerung zwischen den Vollversammlungen in Uppsala (1968) und Nairobi (1975), schließlich als Moderator der Arbeitsgruppe Bildung dieser Programmeinheit bis zur Vollversammlung in Vancouver (1983). Eine Gemeinschaft von Kirche in der Welt „in versöhnter Verschiedenheit“ war für Nipkow Teil seines Glaubens und seiner Hoffnung.

Gehörten die drei Bände der „Grundfragen der Religionspädagogik“ (1975 und 1982) zu den grundlegenden Werken vor allem im Studium, so sind sein zweibändiges Werk über „Bildung in einer pluralen Welt“ im Jahre 1998 und die ebenfalls in zwei Bänden publizierten Beiträge zu „Christliche Pädagogik und Interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethik“ (2005) für die weitere Entwicklung der Religionspädagogik wegweisend.

Die Bedeutung seines Werkes für viele bis heute maßgebliche inhaltliche Weichenstellungen sowie für die konzeptionelle und disziplinäre Ausgestaltung der Religionspädagogik steht außer Frage.

Viele Religionspädagoginnen und Religionspädagogen hat Prof. Nipkow durch sein persönliches Auftreten, sein Engagement in Institutionen und seine Schriften geprägt.

Wir verdanken ihm außerordentlich viel.

Direktor Volker Elsenbast

Einem Gastvortrag zum Thema „Inklusion für angehende ReligionslehrerInnen“ hielt **Dr. Annebelle Pithan** am 17.12.2013 an der Universität Kassel.

Im Rahmen der Ringvorlesung „Einschließungen und Ausgrenzungen. Perspektiven zur Bedeutung von Geschlecht, Kultur und sozialem Status für religiöse Bildung“ an der Universität Duisburg-Essen hielt **Dr. Annebelle Pithan** am 14. Januar 2014 einen Vortrag zum Thema „Geschlecht, Differenz und Inklusion“.

„Inklusion und die UN-Konvention als Herausforderung für die Kirchengemeinden“ lautete der Titel des Impulsreferats von **Dr. Annebelle Pithan** beim Forum Diakonie des Bundes Evangelisch-Freikirchlicher Gemeinden im Februar 2014 in Berlin.

Bei einer Expertentagung im Rahmen des Forschungsprojekts „Kleine Erzählungen – große Erzählungen. Empirische Forschungen zur Entwicklung von personaler und spiritueller Kompetenz in diversitätssensiblen Schulkulturen“ an der Universität Dortmund im Februar 2014 referierte **Dr. Annebelle Pithan** zum Thema „Inklusive Religionslehrerbildung. Anmerkungen aus zwei Projekten des Comenius-Instituts“.

Gemeinsam mit dem Zentrum für Islamische Theologie (**Prof. Mouhanad Khorchide**) und dem Institut für Katholische Theologie und ihre Didaktik an der WWU Münster (**Prof. Clauß Peter Sajak**) untersucht das CI (**Dr. Rainer Möller**) in einer **Expertenkonsultation** am 25./26. April 2014 unterschiedliche Lehrbücher für den evangelischen, katholischen und islamischen Religionsunterricht. Das Analyseinteresse richtet sich insbesondere auf die Fragen, wie kompetenzorientierte Ansätze und interreligiöse Perspektiven in den Religionsbüchern aufgenommen und umgesetzt werden.

Online-Datenbank Religionspädagogik – Kirchliche Bildungsarbeit – Erziehungswissenschaft (RKE)

Die RKE umfasst über 320.000 Literatur-Nachweise aus Zeitschriften, Monografien, Gesetzen, Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien, Schulbüchern und mehr. Aufsätze und Sammelwerksbeiträge können über einen Dokumentlieferdienst in Form von PDF-Dateien bestellt werden. Jetzt können die Literatur-Nachweise für die weitere Arbeit in ein Literaturverwaltungsprogramm wie citavi oder zetero übernommen werden. Weitere Informationen unter <http://www.cimuenster.de/biblioinfothek/Datenbanken.php> und in der Online-Datenbank RKE.

Die Evangelische Akademie in Bad Boll führte vom 21.–22. Februar 2014 unter dem Motto „Mehr Europa“ eine Vernetzungstagung durch, bei der **Dr. Peter Schreiner** mit einem Workshop zu „Europa lehren und lernen“ beteiligt war.

Die Wahlen zum Europäischen Parlament in Mai 2014 werden durch Aktivitäten im kirchlichen Bereich vorbereitet und aktiv beworben. Die Gemeinschaft Evangelischer Kirchen GEKE hat zur Europawahl ein Fürbittengebet veröffentlicht und einen Kanzelaufruf für ihre Mitgliedskirchen: <http://www.leuenberg.eu/de/press-releases>. Die Konferenz Europäischer Kirchen hat gemeinsam mit anderen ökumenischen Organisationen ein Falblatt zu den Wahlen unter dem Motto „Europa. Es geht um Sie!“ veröffentlicht: <http://www.ecumenicalvoices2014.eu>.

Jetzt anmelden: DORT wird unser MUND voll Lachens sein – Das Motto der **Gesamttagung für Kindergottesdienst in der EKD** lädt ein, vom 29. Mai bis 1. Juni nach Dortmund zu kommen und die einmalige Mischung aus Fest, Feier und Fortbildung zu erleben! Alle Informationen unter www.gt2014.de.

Impressum

Herausgeber:
Comenius-Institut
 Schreiberstr. 12
 48149 Münster

Telefon: 02 51 – 9 81 01-0
 Fax: 02 51 – 9 81 01-50

E-Mail: info@comenius.de
<http://www.comenius.de>

Verantwortlich:
 Volker Elsenbast

Redaktion:
 Kirsti Greier
 Dr. Rainer Möller

Layout:
 Ludger Müller

Nachdruck mit Quellenangabe
 und gegen Belegexemplare
 gestattet. Kostenloser Bezug
 nach schriftlicher Anforderung.
 Spende erbeten.

Erscheinungsweise:
 halbjährlich

Gedruckt auf:
 100% Recyclingpapier



Arbeitsbericht des Comenius-Instituts 2012-2013. Münster: Comenius-Institut 2014. 154 S.

Der Bericht ist kostenlos zu beziehen über info@comenius.de oder den Bookshop: <http://www.cimuenster.de/bookshop/buecher.php>. Als Download steht er im Open Access Bereich zur Verfügung unter: <http://www.cimuenster.de/bookshop/open-access.php>.



Antje Rösener (Hg.)
Was bringt uns das? Vom Nutzen religiöser Bildung für Individuum, Kirche und Gesellschaft. Reihe Erwachsenenbildung, Bd. 1. Münster: Waxmann 2014. 120 S. ISBN 978-3-8309-2984-0 19,90 €



Jahrbuch Evangelische Erwachsenenbildung, 1. Im Auftrag der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. hg. von Andreas Seiverth. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2013. 380 S. ISBN 978-3-374-03215-0 34,00 €



Tilman Evers, Andreas Seiverth (Hg.)
Politik und Sinn. Ideen für eine zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung. Reihe Erwachsenenbildung, Bd. 2. Münster: Waxmann 2014. 380 S. ISBN 978-3-8309-3045-7 34,90 €



Adam, Gottfried; Engler, Rudolf; Lachmann, Rainer; Mette, Norbert (Hg.); Wulff, Karen (Mitarb.)
Gott: ein religionspädagogischer Reader. Münster: Comenius-Institut. 314 S. ISBN 978-3-943410-07-5 19,90 €



Comenius-Institut (Hg.)
Evangelische Tageseinrichtungen für Kinder. Daten - Entwicklungen - Perspektiven. Evangelische Bildungsberichterstattung 2014. Münster: Comenius-Institut 2014. 44 S. ISBN 978-3-943410-09-9 Schutzgebühr 5,00 €

Das Heft ist zu beziehen über info@comenius.de oder den Bookshop: <http://www.cimuenster.de/bookshop/buecher.php>.



Gerrit Heetderks, Steffen Kleint (Hg.)
Umdenken. Innovative Fortbildungsmodelle für die Bildungsarbeit mit älteren Menschen. Münster: Comenius-Institut 2014. 58 S. ISBN 978-3-943410-08-2 <http://www.cimuenster.de>



Katharina Kammeyer, Erna Zonne-Gätjens, Annebelle Pithan (Hg.)
Inklusion und Kindertheologie. Inklusion Religion Bildung, Bd. 1. Münster: Comenius-Institut. ISBN 978-3-943410-12-9 Preis: ca. 14 € Erscheint Ende Mai 2014.