

Umgang mit Vielfalt im religionspädagogischen Handeln

Handreichung



Reformierte Kirchen
Bern-Jura-Solothurn
Eglises réformées
Berne-Jura-Soleure

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5	5.4. Lösungsorientierte Sprache: Fragen statt sagen	34
2. Grundhaltung – Menschen- und Gottesbild	7	5.5. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	39
2.1. Pädagogik der Vielfalt	7	6. Lernen	41
2.2. Theologische Gedanken zur Inklusion	8	6.1. Lernverständnis aus konstruktivistischer Sicht	41
2.3. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	10	6.2. Vier Ebenen der Aneignung von Lerninhalten	42
3. Klassenführung und Klima	11	6.3. Lernen am gemeinsamen Gegenstand	42
3.1. Faktoren für ein gutes KUW-Klima	11	6.4. Theorie gemeinsamer Lernsituationen	44
3.2. Wichtige Aspekte für die Gruppenführung	11	6.5. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	47
3.3. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	13	6.6. Individualisieren	48
3.4. Regeln	17	6.7. Würfelmodell: Spannungsfelder in der Pädagogik der Vielfalt	50
3.5. Rituale	18	6.8. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	52
3.6. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in der KUW-Gruppe	19	7. Zusammenarbeit im Team	53
3.7. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	20	7.1. Teamteaching	53
4. Systemische Grundlagen	21	7.2. Formen der Zusammenarbeit	55
4.1. Systemische versus personenzentrierte Sichtweise	21	7.3. Gegenseitige Besuche in der KUW	56
4.2. Mittels Perspektivenwechsel vom Teufelskreis zum Engelskreis	22	7.4. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	58
4.3. Allgemeine Grundsätze für systemisches Denken und Handeln in der KUW	23	8. Inklusion	61
4.4. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	24	8.1. Inklusive Werte	61
5. Lösungsorientierte Praxis	29	8.2. Der Index für Inklusion	62
5.1. Lösungsorientierte Grundsätze für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen	29	8.3. KUW nach inklusiven Werten entwickeln	63
5.2. Die autoritative Erziehung	31	8.4. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	63
5.3. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung	32	9. Fazit	69
		10. Literaturangaben und weiterführende Links	75

1. Einleitung



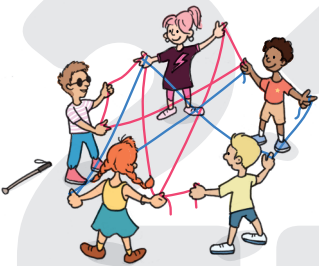
2. Grundhaltung – Menschen- und Gottesbild



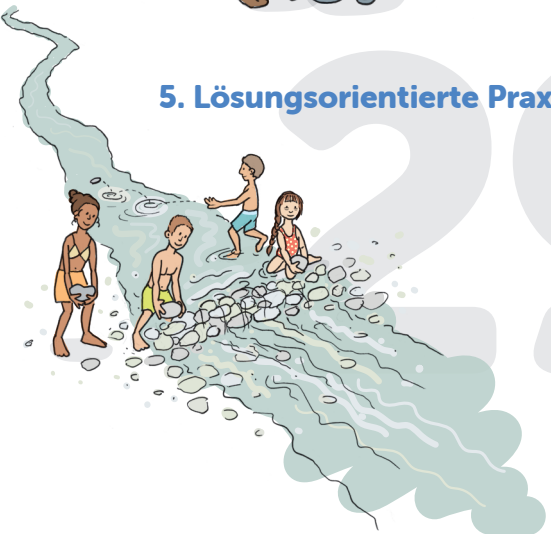
3. Klassenführung und Klima



4. Systemische Grundlagen



5. Lösungsorientierte Praxis



6. Lernen



8. Inklusion



7. Zusammenarbeit im Team



9. Fazit



10. Literaturangaben und weiterführende Links



1

Einleitung



Lia, Max, Linus, Elin, Leon, Lou-Anne, Jannick, Jana, Frida, Nils, Mia, Hannes, Emma, Alina, Lars, Elia, Aaron – ihre Persönlichkeiten bilden die Vielfalt in der Gruppe.

Diese Heterogenität bedeutet Chance und Herausforderung.

Mit der Handreichung «Umgang mit Vielfalt im religionspädagogischen Handeln» erweitern wir unsere Publikationen zum Thema «inklusive Kirche und religionspädagogisches Handeln».

Sie wurde ursprünglich geplant, um religionspädagogisch Tätigen Impulse für die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer Beeinträchtigung in der KUW zu vermitteln.

Bei der Erarbeitung geriet das Thema «Beeinträchtigung» aber immer mehr in den Hintergrund. Wir überlegten uns vielmehr, wie heterogene Gruppen gut funktionieren können.

Mit den Impulsen bieten wir Gelingensbedingungen, Grundlagen und Ideen, wie die Begleitung der Kinder und Jugendlichen beobachtet, durchgeführt und ausgewertet werden kann.

Die Handreichung kann individuell genutzt werden – einfach dort aufschlagen, wo ein Thema für den Moment wichtig oder interessant ist.

Helene Geissbühler, Erwin Schnyder, Rahel Voirol

Die Impulse zu den Themen sind in vier Rubriken unterteilt:



Informationen und Recherchen zum Thema



Fragestellungen und weitergehende Überlegungen, die sich aus dem Thema ergeben



Tipps zur Umsetzung, die Handlungsmöglichkeiten eröffnen



**Eigene Notizen:
Beobachtungen, weiterführende Überlegungen, Erfahrungen**

Mit dieser Handreichung ist der Wunsch verbunden, dass es uns allen mehr und mehr gelingen möge, den Gedanken der «Normalität der Verschiedenheit» zu verinnerlichen und zu einem tragenden Element unseres Denkens und Handelns in der KUW werden zu lassen.

Bereits erschienen sind:

Standpunkt «inklusive Kirche»

Leitfaden «inklusive Kirche und religionspädagogisches Handeln» für Verantwortliche in Kirchgemeinden

In der Handreichung wird von der KUW gesprochen. Sie bezieht sich aber auch auf den Religionsunterricht im kirchlichen Bezirk Solothurn.

2

Grundhaltung – Menschen- und Gottesbild



2.1. Pädagogik der Vielfalt



Kinder und Jugendliche...

- haben verschiedene Interessen.
- sind ein- oder mehrsprachig.
- haben unterschiedliche Verhaltensweisen.
- sind Mädchen oder Knaben.
- sind ängstlich oder mutig.
- haben viel oder wenig Taschengeld.
- haben unterschiedliche Werthaltungen.
- sind verschieden gross.
- leben in unterschiedlichen sozialen Schichten.
- haben unterschiedliche Eltern.
- sind mehr oder weniger leistungsbereit.
- haben verschiedene Hobbies.
- haben unterschiedliche kognitive Fähigkeiten.
- kennen unterschiedliche Märchen und Geschichten.
- kennen unterschiedliche Regeln.
- sind erfolgs- oder misserfolgsorientiert.
- trauen sich viel oder wenig zu.
- sind gut ernährt oder fehlernährt.
- glauben an Gott oder nicht.
- sind traurig oder fröhlich.

sind verschieden!

Wenn religionspädagogisch Tätige anerkennen, dass jedes Kind einzigartig ist, öffnet dies gerade im religionspädagogischen Handeln, bei dem Lebens- und Glaubensfragen grosses Gewicht haben, Türen zu einer vielfältigen, unglaublich reichen Welt.

Mit dieser Grundhaltung und einer Pädagogik der Vielfalt ist die KUW von gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Anerkennung geprägt, sodass Kinder und Jugendliche in einer wertschätzenden Atmosphäre gemeinsam und erfolgreich voneinander, nebeneinander und miteinander lernen können.

Es ist normal, verschieden zu sein. Jeder Mensch ist ganz normal anders.

2.2. Theologische Gedanken zu Inklusion

Warum Heterogenität und Inklusion in der Religionspädagogik?

In dieser Handreichung geht es um Vielfalt – um die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen, mit denen wir im Rahmen unseres religionspädagogischen Handelns unterwegs sind. Diese Vielfalt ist Realität:

«Es ist normal, verschieden zu sein.»

In dieser Handreichung geht es aber vor allem auch um unseren religionspädagogischen Umgang mit Vielfalt. Dabei spielen die Freude an der Verschiedenheit, das Staunen über die Einzigartigkeit, das Nutzen und Wertschätzen unterschiedlicher Fähigkeiten und das Wissen darum, dass «reine Homogenität» ein voneinander Lernen eher verhindert, eine wichtige Rolle – aber auch die Frage nach Gerechtigkeit. Der zugrundeliegende Inklusionsgedanke geht von «Teilhabegerechtigkeit» aus, wie sie auch in der Behindertenrechtskonvention und dem Behindertengleichstellungsgesetz festgeschrieben ist. Gerade in pädagogischen Kontexten heisst Gerechtigkeit auch, den Einzelnen individuell gerecht zu werden. So geht es beim Umgang mit Vielfalt sowohl darum, den Heranwachsenden möglichst gleichberechtigt Zugang zu Bildungsmöglichkeiten zu eröffnen, als auch, sie individuell so zu fördern, dass Ungleichheiten abgebaut werden können.

Während Verschiedenheit eine Realität und Gerechtigkeit eine gesellschaftliche Forderung sind, bieten sich für das religionspädagogische Handeln der Kirchen auch theologische Zugänge für eine an Verschiedenheit, Inklusion und Gleichwertigkeit aller Menschen orientierte Grundhaltung an.

Theologische Zugänge zu Heterogenität und Inklusion

Für das christliche Menschen- und Gottesbild, spielen zwei Gedanken eine zentrale Rolle: **Alle** Menschen sind von Gott als sein Ebenbild geschaffen und **alle** Menschen sind – in ihren vielfältigen Versuchen, das Leben zu gestalten – von Gott gerechtfertigt. Dabei fordert beispielsweise der Theologe Ulrich Bach, dass Aussagen über das Menschsein grundsätzlich inklusiv formuliert sein müssen. Es darf keine «Sondersätze» für bestimmte Menschengruppen geben.

Durch die Gottebenbildlichkeit haben so auch **alle** Menschen teil an der Würde ihrer ganzen Person – mit Leib und Seele – und an Gottes Unbegreiflichkeit und Unantastbarkeit. Daraus folgt, dass Menschen einander nie ganz verstehen und schon gar nicht übereinander verfügen können.

Aber Gott wird von Menschen nicht nur als würde- und geheimnisvoll wahrgenommen. Die Bibel erzählt von einem Gott, der Gemeinschaft sucht, der sich selbst zu verändern scheint und sich sowohl als Vater, Sohn als auch als heilige Geistkraft zeigt. Vielfalt und Veränderlichkeit sind wesentliche Elemente des christlichen Gottes- und Menschenbilds, was Raum für Veränderungen öffnet. Weder Gott noch Menschen sind ein für alle Mal festgelegt.

In Jesus Christus begegnet uns nach biblischem Zeugnis auch ein verletzlicher und leidender Gott. Dieser kreuzestheologische Aspekt kann ein wichtiges Kriterium sein, wenn in heterogenen Gruppen mit Menschen mit Beeinträchtigung zum Beispiel über neutestamentliche Wundergeschichten nachgedacht wird. Auch wenn diese Geschichten Jesus übernatürliche Heilungskräfte zutrauen, sollte deutlich bleiben, dass nicht nur das Unversehrte oder Wiederhergestellte bei Gott willkommen ist.

So sind die Wundergeschichten vielleicht umso mehr Ausdruck von Jesu inklusivem Handeln, das auch Menschen in seiner Nachfolge als Vorbild dienen kann. Jesus sucht vor allem Menschen, die ausserhalb der damaligen «Normalität» leben, und er lässt eine höchst heterogene Gruppe von Menschen seine Jünger und Jüngerinnen sein. Dabei lernen nicht nur diese von ihm, sondern auch er entwickelt sich in der Begegnung mit ihnen. Nachfolge in der Verschiedenheit scheint denn auch in den jungen christlichen Gemeinden nach Jesu Tod ein wichtiges Thema zu sein. Paulus spricht von der christlichen Gemeinde als «Leib Christi», dessen Glieder sich gegenseitig ergänzen und unterstützen und in dem kein Glied geringgeachtet werden soll. Inklusion wird nicht gemacht, sie ist in Christus (vor)gegeben.

Umgang mit Vielfalt im religionspädagogischen Handeln

Die hier angedeuteten theologischen Zugänge nehmen die Kirche in **Pflicht**, die Vielfalt der Menschen wertzuschätzen und Unterschiede nicht zu werten, sondern für Teilhabe und Bedürfnisgerechtigkeit einzustehen.

Kirche verfügt aber auch über eine **Freiheit** zur Inklusion. Gerade kirchliches Bildungshandeln kann unbelastet von Leistungs- und Konkurrenzdenken Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Hier wird Lernen vielfältig als ganzheitliche Entwicklung, in erfahrungs- und erlebnisorientierten Formen, als Begleitet-Sein auf dem Lebensweg und bei entwicklungsrelevanten Herausforderungen verstanden. Hier ist es möglich, Barrieren und soziale Behinderungen abzubauen, neue Formen von Gemeinschaft auszuprobieren und so vielleicht sogar zu einem Übungsraum für gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu werden. Gleichzeitig ist es wichtig, dass kirchliche Bildungsangebote Erfahrungs- **und** Schonraum bieten. Teilhabegerechtigkeit beinhaltet nicht einfach gleiche Rechte und Pflichten, sondern individuelle Zugänge und Förderung, damit Begegnung auf Augenhöhe möglich ist.

Ausführlichere Gedanken zu Inklusion aus theologischer Sicht unter:

www.refbejuso.ch/hpkuw

2.3. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Die Frage der Biodiversität, also der Vielfalt in der Natur, wird heute breit diskutiert. Man weiss, dass das Überleben der Natur, unserer Schöpfung, davon abhängt, ob die ökologische Vielfalt erhalten bleibt.

Kann ich Parallelen finden zur Frage der Inklusion und der Vielfalt im religionspädagogischen Handeln?



Nutzen Sie die Vielfalt Ihrer Gruppe, indem Sie die individuellen Potenziale sichtbar machen und das Lernen mit- und voneinander ermöglichen, beispielsweise so:

Das kann ich gut

Die Kinder und Jugendlichen zeigen ihre Ressourcen und stellen diese anderen zur Verfügung (Hobbies, schulische Fertigkeiten ...)

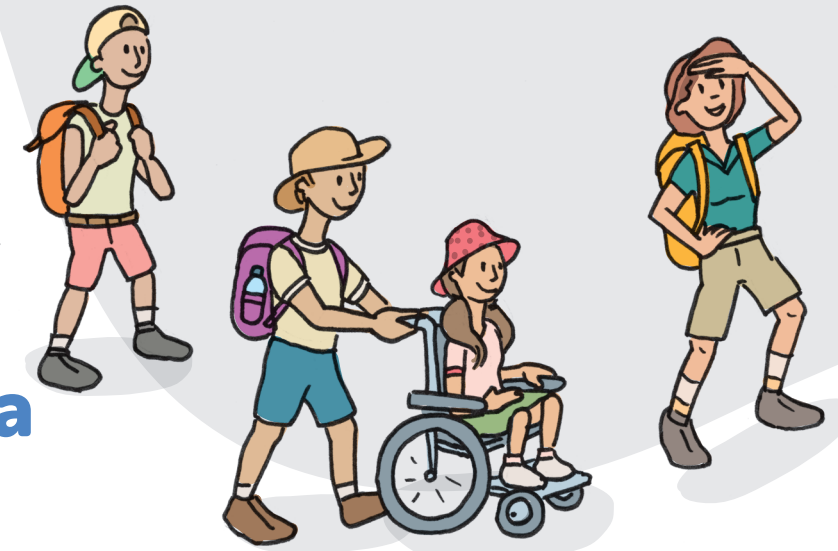
Meine Erfolgsgeschichte

Ein erfolgreiches Erlebnis wird als Geschichte festgehalten, die Erfolgsgeschichten werden ausgetauscht, die dahinterliegenden Fähigkeiten, welche zum Erfolg geführt haben, gewürdigt.



3

Klassenführung und Klima



3.1. Faktoren für ein gutes KUW-Klima



Ein gutes Klima in der KUW-Gruppe ist von unterschiedlichen Faktoren abhängig. Je heterogener die Gruppe, desto wichtiger ist es, diesen Aspekten sorgfältig Beachtung zu schenken.

3.2. Wichtige Aspekte für die Gruppenführung

(Klassenführung – Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit, Literaturliste)

Die Kinder und Jugendlichen als Menschen wahrnehmen und sich selbst als Mensch zeigen

Teilnehmende und religionspädagogisch Tätige wollen gleichermassen als Menschen wahrgenommen werden. Dies gelingt, wenn beide Seiten Gelegenheit erhalten, sich auch mit allen Facetten ihres Lebens zu zeigen. Es macht Freude, am Leben des oder der Anderen Anteil zu nehmen.

Klar machen, was man will und was man nicht will

Wer nicht sagt, was er will, bekommt, was er befürchtet

Die Führungsfunktion wahrnehmen und Flexibilität nicht mit Deformierbarkeit verwechseln. Wenn wir unsere Werte und Haltungen offenlegen, begründen und vorleben, trägt dies viel dazu bei, dass wir uns im Beruf wohlfühlen.

Präsent sein – Präsenz halten

Eines der wichtigsten Arbeitsmittel ist, uns ganz im Hier und Jetzt zu bewegen. Präsenz körperlich (zum Beispiel über Augenkontakt, Nähe usw.) und verbal aufrechtzuerhalten, ist eine wichtige Voraussetzung für den lebendigen Austausch in der Gruppe.

Auseinandersetzungen annehmen und sie mit offenem Visier führen

Sich mit Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen, um bestimmte Dinge immer wieder zu kämpfen und zu ringen, ist eine Form der Wertschätzung. «Mit offenem Visier» meint, dass wir auch in der Auseinandersetzung präsent bleiben, den Blickkontakt zum Gegenüber aufrechterhalten und feststellen sollten, wann es Zeit ist, die Intensität der Auseinandersetzung zu drosseln.

Sorgfältige Vorbereitung

Gute Vorbereitung wird sehr oft mit gutem Arbeitsklima belohnt. Die Teilnehmenden registrieren genau, ob und wie wir uns für das Treffen mit ihnen vorbereitet haben.

Eine KUW, in der nicht gelacht wird, ist eine verlorene Stunde

Wo nicht herzlich gelacht werden darf, wird hinter vorgehaltener Hand gekichert. Ein gutes Bildungsklima baut auf Unverkramptheit, Offenheit, Freude und Fröhlichkeit. Es ist an den religionspädagogisch Tätigen, diese Haltung vorzuleben.

Ab und zu ein Kontrapunkt

Monotonie stellt eine Gefahr für das Gruppenklima dar. Kontrapunkte beleben die KUW. Dies können zum Beispiel Überraschungen jeglicher Art sein. Kontrapunkte sind die bunte Feder am Hut, der Farbtupfer an der Wand, ein Geschenk der religionspädagogisch Tätigen an die Kinder und Jugendlichen.

3.3. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Wenn Sie jemand danach fragen würde, was Ihre wichtigsten Prinzipien bei der Führung einer Gruppe sind: Was würden Sie antworten?

Haben Sie Vorbilder in Sachen Klassenführung und was zeichnete deren Handeln aus?



Reflektieren Sie, inwiefern Sie die Aspekte für die KUW bereits beachten und nehmen Sie sich für die kommende Einheit vor, einige für Sie wichtige Tipps konkret umzusetzen. Bearbeiten Sie den Fragebogen «Checkliste zur Transparenz der Klassenführung», Fragebogen «Selbsteinschätzung Führungsverhalten» und/oder den Fragebogen «Klassenführung» und ziehen Sie daraus konkrete Schlüsse. Besonders interessant ist die Bearbeitung des Bogens, wenn Sie dies mit einer Kollegin oder einem Kollegen tun.



Checkliste zur Transparenz der Klassenführung

(Schülerinnen und Schüler kompetent führen, Literaturliste)

Denken Sie an Ihre KUW-Gruppe und schätzen Sie ein, inwiefern die Indikatoren zutreffen oder nicht. Entscheiden Sie auch, welche Indikatoren Ihnen so wichtig sind, dass Sie etwas verändern wollen.

	Einschätzung		Handlungsbedarf	
	+	–	ja	nein
Die Kinder und Jugendlichen wissen, wie ich mir die KUW vorstelle.				
Sie wissen, was mir wichtig ist.				
Sie wissen, was ich von den Einzelnen erwarte.				
Sie wissen, welche Aufgaben sie zu erfüllen haben.				
Sie wissen, welche Ziele verfolgt werden.				
Sie wissen, wo sie Materialien, Unterlagen usw. finden und wie sie zu nutzen sind.				
Sie fühlen sich in meiner KUW willkommen.				
Sie können äussern, was ihnen wichtig ist.				
Sie verstehen die gesetzten oder erarbeiteten Regeln.				



Wie genau wollen Sie die Punkte mit Handlungsbedarf angehen? Entwickeln Sie konkrete Ideen und einen Vorgehensplan.

Selbsteinschätzung Führungsverhalten

Mayr, Eder, Fartacek (2009)

0 = stimmt nicht, 4 = stimmt		1	2	3	4	5
1	Ich tue vieles, damit eine gute Gemeinschaft entsteht.					
2	Ich gebe den Kindern und Jugendlichen regelmässig Rückmeldungen zu ihren Arbeiten.					
3	Ich bemerke alles, was in der Gruppe vor sich geht.					
4	Ich beginne jede KUW freudig und zuversichtlich.					
5	Ich rede mit den Kindern und Jugendlichen auch über die KUW und über die Gruppe.					
6	Ich gliedere die KUW-Einheit in Abschnitte, die gut zueinander passen.					
7	Ich erachte Fehler in der Arbeit der Kinder und Jugendlichen als Chance für ihre Entwicklung.					
8	Ich versuche, die Kinder und Jugendlichen auch dann zu verstehen, wenn sie mir einmal Schwierigkeiten machen.					
9	Ich ermuntere die Kinder und Jugendlichen, eigene Lernwege auszuprobieren.					
10	Ich äussere mich anerkennend, wenn Kinder und Jugendliche sich so verhalten, wie ich es haben möchte.					
11	Bei mir wissen die Kinder und Jugendlichen genau, was ich von ihnen erwarte.					
12	Ich lasse die Kinder und Jugendlichen oft selbstständig Lösungen entwickeln.					
13	Ich bin zu den Kindern und Jugendlichen ehrlich.					
14	Ich zeige Engagement und Begeisterung für die KUW.					
15	Ich greife gleich, aber wertschätzend und unauffällig ein, wenn Kinder und Jugendliche anfangen zu stören.					
16	Ich achte darauf, dass die Kinder und Jugendlichen in der KUW immer beschäftigt sind.					
17	Ich mag die Kinder und Jugendlichen.					
18	Ich will, dass sich Kinder und Jugendliche in der KUW persönlich einbringen.					
19	Ich bin ausgeglichen und humorvoll.					
20	Bei mir wissen die Kinder und Jugendlichen genau, welches Verhalten ich von ihnen erwarte.					
21	Ich gestalte die KUW-Einheiten interessant.					
22	Ich traue den Kindern und Jugendlichen eigene Denkleistungen zu.					
23	Ich lasse die Kinder und Jugendlichen vieles selbst entscheiden.					
24	Wenn ich etwas verspreche oder ankündige, dann halte ich das auch ein.					
25	Ich richte meine Erwartungen an den individuellen Ressourcen der Kinder und Jugendlichen aus.					
26	Was die Kinder und Jugendlichen bei mir lernen, bringt ihnen auch etwas für das spätere Leben.					

Fragebogen Klassenführung

(Fundgrube Klassenführung, Literaturliste)

Füllen Sie den Bogen aus und tauschen Sie die Ergebnisse wenn möglich mit einer Kollegin, einem Kollegen aus!

++ auf jeden Fall + ja * mal so, mal so - eher nicht -- gar nicht	++	+	*	-	--
Einstellungen und Werthaltungen					
Bin ich mir meiner Einstellungen und Werte bewusst?					
Bin ich mir meiner Interessen bewusst?					
Weiss ich um die daraus resultierenden Erwartungen?					
Kennen die Kinder und Jugendlichen meine Erwartungen?					
Ich als Religionspädagogin, Religionspädagoge					
Erkenne ich die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen genügend an?					
Bleibe ich dabei «Chefin, Chef», d.h. leite ich deutlich?					
Vermittle ich genügend Wertschätzung?					
Bin ich Vorbild durch mein eigenes Verhalten?					
Kommuniziere ich eindeutig und altersangemessen?					
Verhaltenssteuerung					
Gibt es Regeln und bei Regelverstössen vorhersehbare Konsequenzen?					
Beachte ich die Gruppe, auch wenn ich bei Einzelnen bin?					
Arbeite ich bewusst mit Körpersprache?					
Gebe ich klares Feedback? Lobe ich genug?					
Erkenne ich Anzeichen von Konflikten im Vorfeld?					
Kenne ich genügend Strategien, um Konflikten vorzubeugen?					
Kenne ich genügend Strategien, um Konflikte zu lösen?					
Kann ich die Steuerung des weiteren Verlaufes an die Kinder und Jugendlichen abgeben?					
KUW					
Bin ich gut organisiert und vorbereitet?					
Ist die Lernumgebung angemessen und passend gestaltet?					
Stelle ich Transparenz über Inhalt/Ziel/Ablauf her?					
Strukturiere ich die KUW klar und bewusst?					
Knüpfe ich an die Interessen der Kinder und Jugendlichen an?					
Ermögliche ich genügend Eigenaktivität der Kinder und Jugendlichen?					
Verwende ich unterschiedlichste Methoden?					
Rege ich entdeckendes/problemorientiertes Lernen an?					
Schaffe ich Situationen für kooperatives Lernen?					
Entlastung und Hilfe					
Finde ich genügend Entlastung und Distanz nach der KUW?					
Frage ich um Hilfe, wenn ich nicht weiter weiss?					
Kann ich Rat annehmen und in mein Tun integrieren?					

Pflegen Sie Ihre Stärken und arbeiten Sie bei Bedarf an Ihren Schwächen.



Meine wichtigsten Erkenntnisse und künftigen Vorhaben in meiner KUW



3.4. Regeln

Zusammenleben braucht Regeln. Aber diese müssen flexibel und hinterfragbar sein. Regeln sollen nicht verbieten, sondern ermöglichen. Regeln sind für die Menschen da, nicht gegen sie.

Regelkategorie	Routinen (Beispiele)
Regeln zum Sprechen in der KUW	→ Wir lassen einander ausreden. → Während Gruppenarbeiten flüstern wir nur. → Bei Stillarbeit wird nicht gesprochen.
Regeln zum Umgang miteinander	→ Wir hören einander zu und lassen einander ausreden. → Wir gehen respektvoll miteinander um.
Regeln zum Bewegen im Gruppenraum	→ Im Klassenzimmer bewegen wir uns langsam. → Wir verlassen den Platz nur, wenn es wirklich nötig oder erwünscht ist.
Regeln zum Umgang mit dem Material	→ Wir räumen am Schluss das Zimmer auf. → Wir tragen Sorge zum Material.
Regeln, um Hilfe und Informationen zu erhalten	→ Wir helfen einander gegenseitig.

Regeln sollen als Gebote, nicht als Verbote formuliert werden. Sie sollen einfach, konkret und bildhaft sein. Das erwartete Verhalten sollte beobachtbar sein und genau beschrieben werden. Damit die Adressatinnen und Adressaten klar sind, sollten Formulierungen mit einem «Ich» oder «Wir» beginnen.

Wenige Regeln, welche allen bekannt sind und deren Einhaltung immer wieder thematisiert wird, sind wirkungsvoll. Disziplin ist nicht eine Frage der Disziplinierung, sondern des pädagogischen Geschicks.



3.5. Rituale

Rituale vermitteln Halt und Orientierung. Sie rhythmisieren zeitliche und soziale Abläufe und tragen zu einem ruhigen, geordneten, achtsamen und nachhaltigen Miteinander bei.

Disziplin entspringt dem Bewusstsein, dass man über sich selber verfügt, anstatt dem Bewusstsein, dass über uns verfügt wird.

	Rituale, welche die Zeit gliedern	Visualisierter Ablauf der KUW-Einheit (z.B. schriftlich oder mit Symbolen). Wiederkehrende erwartete Handlungen vermitteln eine «wohlthuende Ordnung» sowie Sicherheit und Vertrauen.
	Rituale, die das Lernen strukturieren	Regelmässige Konzentrationsübungen oder Beruhigungsübungen. Auflockerung und Zwischenhalt durch Bewegung oder andere Aktivitäten.
	Rituale, die das Zusammenleben in der KUW gestalten	Gemeinschaftsfördernde Anlässe (z.B. Feedbackrunden, Spielstunde, Projekte). Transparentes Vorgehen bei der Konfliktbewältigung erhöht das Gefühl, «Teil der Gruppe zu sein». Sich wiederholende Rituale fördern das Selbstbewusstsein. Rituale vereinfachen komplexe Situationen (Trauer, Trost, Freude). Sie können die Achtsamkeit der Gruppe fördern.
	Rituale, welche die Aufmerksamkeit steuern	Signale, die zum Zuhören, Leise-Arbeiten oder Nach-vorne-Schauen auffordern (z.B. Gong, Ampel, Hand hochstrecken).
	Rituale, die über den Alltag hinausweisen	Rituale sind mehr als Gewohnheiten. Die Handlungen im Ritual weisen mit Symbolen über die konkrete Situation hinaus auf etwas Besonderes hin (für jemanden eine Kerze anzünden, auf Gottes gute Kraft hinweisen etc.). Sie haben auch eine spirituelle Bedeutung. Die Teile des Rituals müssen mit den Lebensbedürfnissen und -situationen der Teilnehmenden übereinstimmen und für alle entschlüsselbar und verständlich sein.

Rituale sollen nicht unter Zwang befolgt werden, sondern die Teilnehmenden auf einen nachhaltigen Weg mitnehmen. Die Rituale lassen sich nach einer gewissen Zeit verändern oder durch neue ersetzen.

Rituale sind Anker, welche dank einem sensorischen Reiz zu einer (erwünschten oder erwarteten) Reaktion führen. Solche Anker müssen wohlüberlegt eingeführt werden, damit ihre Wirkung die KUW in einem positiven Klima rhythmisiert und ordnet.

Anker können in allen Sinnessystemen wirken und eigerichtet werden:

	Anker (Beispiele)
Visuell	Fotos, Geste, Positionen im Gruppenraum, Farben usw.
Auditiv	Melodie, Geräusch, Stimmlage usw.
Kinästhetisch	Körperhaltung, Bewegung, Fingerdruck usw.
Olfaktorisch	Parfum, Putzmittel, ätherische Öle, Zündhölzli usw.
Gustatorisch	Geschmack von Esswaren ...



3.6. Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in der KUW-Gruppe

Leitende in heterogenen KUW-Gruppen und bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf haben eine grosse Verantwortung und begleiten die Gruppe

- ➔ auf authentische und empathische Weise.
- ➔ indem sie an die Erlebniswelten der Kinder und Jugendlichen anknüpfen.
- ➔ mit individuellen Zugängen und verschiedenen Veranschaulichungen zu Lerninhalten.
- ➔ mit Klarheit und Struktur.
- ➔ um die Selbstwirksamkeit und Weiterentwicklung der Persönlichkeiten in der Gruppe zu fördern.
- ➔ indem sie ihre KUW kritisch reflektieren und weiterentwickeln.

Wenn Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in die KUW inkludiert, integriert, teiltintegriert werden oder an einzelnen Anlässen teilnehmen, muss besonders sorgfältig gearbeitet werden. Ein individueller Zugang zu allen Kindern und Jugendlichen wird mittels geeigneten methodisch-didaktischen Vorbereitungen sowie der Haltung für eine «Vision inklusive Kirche» möglich.

Ein individueller Zugang zu den Kindern und Jugendlichen heisst zugleich, die ganze Gruppe im Auge zu behalten. Die KUW soll für die **ganze KUW-Gruppe** zu einem guten und nachhaltigen Ereignis führen.

Individuelle Zugänge in der KUW brauchen besonders Kinder und Jugendliche mit:

- ➔ kognitiver Beeinträchtigung
- ➔ körperlicher Beeinträchtigung
- ➔ Sinnesbeeinträchtigung
- ➔ Lernbeeinträchtigung
- ➔ psychischer Beeinträchtigung
- ➔ Autismus-Spektrum

Die KUW-Leitenden müssen auf die gute Zusammenarbeit und das Mitdenken der Eltern, der KUW-Mitarbeitenden und der kirchlichen Behörden bauen können.

Sie sammeln Wissen und Handlungsmöglichkeiten, um individuelle Zugänge für alle Kinder und Jugendlichen und solche mit besonderem Förderbedarf zu schaffen.

Weiterführende Informationen

- ➔ Leitfaden «inklusive Kirche und religionspädagogisches Handeln»: www.refbejuso.ch/hpkuw
- ➔ Standpunkt «Vision inklusive Kirche» des Synodalrats: www.refbejuso.ch/standpunkte/vision-inklusive-kirche/
- ➔ Beim Besuch von Weiterbildungen der Refbejuso, der PH Bern sowie weiterer Anbietenden können sich die Religionspädagoginnen und -pädagogen weiterbilden und vorbereiten.

3.7. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Wenn Sie an Ihre Erziehung und an die Schulzeit zurückdenken: Welche Regeln waren für Sie hilfreich, welche nicht?
Erinnern Sie sich an Rituale, welche Ihnen Sicherheit und Orientierung vermittelt haben?
Welche Rituale pflegen Sie privat und/oder als religionspädagogisch Tätige?



Notieren Sie sich die Regeln, welche Sie bisher für die KUW **explizit**, also bewusst und für die Kinder und Jugendlichen erkennbar, verwendet haben.
Prüfen Sie danach diese Regeln anhand folgender Fragen:

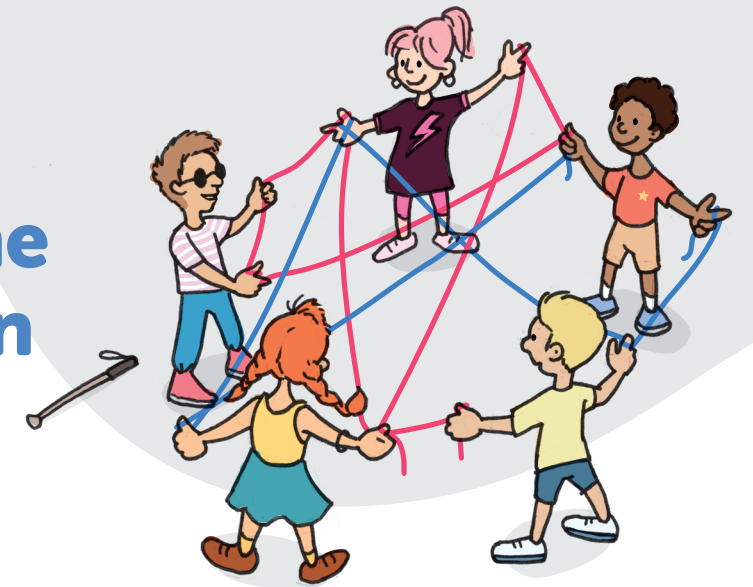
- Sind die Regeln für die KUW wichtig?
- Sind sie flexibel genug?
- Wer ist für die Einhaltung der Regeln verantwortlich?
- Was geschieht bei Regelverstößen?

Bestehen in Ihrer KUW **implizite** Regeln, also solche, welche Sie als selbstverständlich erachten, die aber den Kindern und Jugendlichen kaum oder gar nicht bekannt sind?
Falls ja: Wie könnten diese impliziten Regeln bewusster angewendet werden?
Mit welchen Ritualen strukturieren Sie die KUW? Und inwiefern inspirieren Sie die Informationen zu möglichen Ritualen, um Ihre Praxis anzupassen oder zu überdenken?



4

Systemische Grundlagen



4.1. Systemische versus personenzentrierte Sichtweise

Die systemische Betrachtungsweise geht davon aus, dass eine Einzelperson immer Teil des ganzen Systems ist, in dem sie sich aufhält. Ein Kind in der KUW-Gruppe ist also eingebunden in das ganze System. Das Verhalten des Kindes ist demnach Ergebnis und Ausdruck situativer Bedingungen, Strukturen, Prozesse und Spielregeln.

In seinem Buch «Nichts ist ohne Kontext» (Literaturliste) beschreibt Winfried Palmovski eindrücklich, wie abhängig das Verhalten vom Kontext ist:

Stellen Sie sich vor, Sie sitzen auf der Tribüne eines Fussballstadions und sehen sich ein Fussballspiel an. Da Sie nicht systemisch, sondern personenbezogen denken, konzentrieren Sie sich nur auf einen einzigen Spieler, alle anderen sind dank einer Tarnkappe unsichtbar. Alles, was Sie sehen, ist also ein Spieler und sein konkretes Verhalten, das etwa so beschrieben werden könnte: Bei unwirtlichem Wetter läuft ein junger Mann in kurzer Hose, mit sehr merkwürdigen Schuhen an den Füßen, auf einer Rasenfläche hin und her. Ich erkenne, dass er emotional ausserordentlich engagiert ist und sehe auch, dass sich seine Affekte ganz plötzlich und unvorhersehbar ändern – gerade schien er noch in Jubel ausbrechen zu wollen, aber jetzt schlägt er die Hände vors Gesicht und scheint zu weinen. Er schwitzt und keucht; es ist offenbar sehr anstrengend, was er dort tut. Mal rennt er schnell herum, dann wieder bleibt er stehen und schaut in die Ferne, hin und wieder läuft er rückwärts, wirft sich auf den Boden oder springt in die Luft...

Wenn wir bei dieser personenzentrierten Sichtweise bleiben und das System ausser Acht lassen, dann wird sofort klar: Dieser junge Mann gehört dringend in die Hand eines Psychiaters oder einer Psychiaterin. Ganz anders sieht es aus, wenn man das System, in dem dieses Verhalten gezeigt wird, betrachtet: Das Verhalten ist hier funktional und nicht allein in der Person des Spielers begründet.

Deshalb stellt das systemische Denken bei einer schwierigen Situation in der KUW nicht die Frage nach dem warum, sondern nach dem wozu!

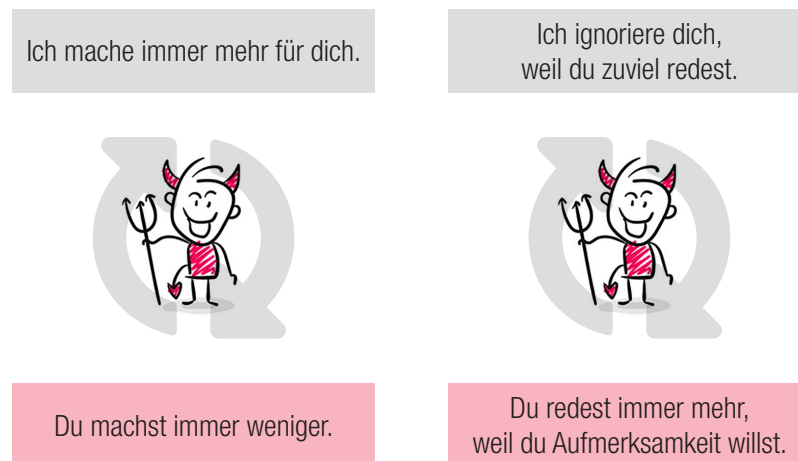
Eine Gruppe ist ein sehr komplexes System, was bei der Suche nach Lösungen ein grosser Vorteil ist: Es eröffnen sich unzählige, kreative, irritierende und auch humorvolle Möglichkeiten der Intervention!

Die wichtigsten Haltungen der systemischen Sichtweise auf die KUW-Gruppe

- Schwierige Situationen im KUW-Alltag können durch eine Vielzahl von Faktoren und auf verschiedensten Ebenen ausgelöst werden.
- Es gibt keine schwierigen Verhaltensweisen ohne schwierige Verhältnisse.
- Bei Störungen ist immer auch das System, in welchem sich die Störung manifestiert, beteiligt.
- Unsere Haltungen und Werte bestimmen, welche Verhaltensweisen in den gegebenen Rahmen passen oder ihn sprengen.

4.2. Dank Perspektivenwechsel vom Teufelskreis zum Engelskreis

Teufelskreise sind Interaktions- und Verhaltensmuster, welche sich zwischen Interaktionspartnerinnen und -partnern aufbauen und ein Problem aufrechterhalten und nähren, ohne dass dies den Agierenden bewusst ist. Solche Teufelskreise führen oft zu chronischen Schwierigkeiten und sind mit derselben Denkweise, welche das Problem erzeugt hat, nicht lösbar. In der KUW können Teufelskreise beispielsweise so aussehen:



Allgemein ausgedrückt kann man sagen, dass bei bestehenden Teufelskreisen die Lösungsversuche des einen das zentrale Problem des anderen sind und umgekehrt.

Zwei Fragen sind hilfreich, um Teufelskreise aufzuspüren:

- Welche Mechanismen halten das «Spiel» aufrecht?
- Inwieweit sind die bisherigen (erfolglosen) Lösungsversuche Bestandteil des Problems?



Engelskreise ermöglichen, das den Teufelskreisen zugrunde liegende Muster aufzulösen und durch ein anderes Verhalten seitens der Religionspädagogin, des Religionspädagogen die Situation zu irritieren und positiv zu verändern. Damit religionspädagogisch Tätige diesen Perspektivenwechsel vollziehen und anders als bisher handeln können, braucht es den Mut und die kreative Lust, sich selber zu hinterfragen und nach neuen, vielleicht gar paradoxen, aber sicherlich irritierenden Lösungen zu suchen und diese umzusetzen. Es ist einfacher, gemeinsam mit anderen nach solchen Lösungen zu suchen als alleine.

Beispiel 1: Umdeuten

Ich versuche, ein störendes Verhalten von Kindern und Jugendlichen (z.B. er/sie redet oft während der KUW) positiv umzudeuten (z.B. er/sie will sich gerne äussern und beteiligen). Wenn dieses Umdeuten gelingt, wird sich die Situation erfahrungsgemäss rasch positiv verändern.

Beispiel 2: Anders handeln

Ich beschreibe eine schwierige Situation, denke darüber nach, was ich bisher alles versucht habe, um diese (bisher erfolglos) positiv zu verändern und entwickle neue, ungewohnte Handlungsmuster.

Beispiel 3: Zufallsanregung

Ich ändere meine Sichtweise auf ein Problem, indem ich mich bei der Suche nach neuen Lösungsansätzen von einem zufällig ausgewählten Wort inspirieren lasse.

4.3. Allgemeine Grundsätze für systemisches Denken und Handeln in der KUW

- Nichts zu tun ist oft das Beste, was ich im Augenblick tun kann.
- Es gibt kein Verhalten ohne positiven Sinn.
- Jedes Verhalten enthält zugleich eine persönliche Botschaft an mich.
- Will ich Kinder und Jugendliche verstehen, frage ich nicht warum, sondern wozu verhalten sie sich so?
- Ich darf Kinder und Jugendliche unter keinen Umständen abwerten.
- Es ist nützlicher und hilfreicher, die Situation zu ändern, als den Menschen ändern zu wollen.
- Wenn ich will, dass sich etwas verändert, dann beginne ich bei mir selbst. Damit ich mein Verhalten ändern kann, muss ich demjenigen meines Gegenübers eine andere, positive Interpretation geben können.
- Die Suche nach gemeinsamen Zielen, nach Kontakt und Kooperation, ist wichtig.
- Es ist leichter, neues Verhalten zu entwickeln als alte Muster aufzulösen.
- Wer mich ärgert, bestimme ich.
- Ich achte auf das, was gelingt.

4.4. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Denken Sie über den Unterschied zwischen personenbezogener und systemischer Sichtweise nach und suchen Sie nach Beispielen, in denen Sie die eine oder andere Sichtweise praktiziert oder selber erlebt haben.



Denken Sie an herausfordernde Kinder oder Jugendliche in Ihrer Gruppe und versuchen Sie, ihr jeweiliges Verhalten mittels der Frage «wozu» zu verstehen.

Verinnerlichen Sie einen oder mehrere Grundsätze für systemisches Denken und Handeln und gehen Sie in einer kommenden KUW-Einheit bewusst in die Arbeit mit der Gruppe hinein. Schauen Sie, was passiert!

Suchen Sie mithilfe einer der drei Methoden zum Perspektivenwechsel nach Lösungen für eine herausfordernde Situation in Ihrer KUW. Neue Wege werden dabei leichter gefunden, wenn Sie die Methoden gemeinsam mit anderen anwenden!



Umdeuten oder im Schlechten das Gute sehen

(Verhaltensprobleme in der Schule, Literaturliste)

Umdeutungen können für die religionspädagogische Arbeit, aber auch für uns privat eine grosse Hilfe sein. Indem wir die Ressource im Verhalten des Gegenübers sehen, stört uns das unangepasste Verhalten weniger, wir regen uns weniger auf und sind geduldiger mit ihm.

In der Regel erachtet jeder Mensch sein momentanes Verhalten in der jeweiligen Situation als angemessen.

Das Problem ist die Ressource

Ein vitaler, dynamischer Junge kann manchmal ganz schön aggressiv sein und sich damit bei seinen Mitmenschen sehr unbeliebt machen. Seine Aggressivität kann für ihn und seine Umwelt zu einem Problem werden, aber sie ist zugleich seine Ressource, weil sie zu seinem Charakter gehört.

Wenn religionspädagogisch Tätige oder die Eltern nun versuchen, ihm diese Ressource auszutreiben, wird sie nicht nur verstärkt, sondern der Junge empfängt auch die Botschaft: «So, wie du bist, bist du nicht in Ordnung.»

Alles, was wir bekämpfen, verstärken wir.

Wenn wir hingegen seine Stärke und sein Durchsetzungsvermögen respektieren und als eine wichtige menschliche Eigenschaft würdigen, wird er leichter erkennen, dass er diese Stärke in einer anderen Form leben muss, sodass sie weniger stört.

In dem Masse, wie es uns gelingt, das «Fehlverhalten» eines Menschen auf eine Weise positiv umzudeuten, dass er sich als «in Ordnung» erlebt, helfen wir ihm, sein Verhalten seinem Kontext anzupassen.

Die wesentlichen Elemente des Umdeutens

- Bewusstwerdung der gegenwärtigen Interpretation des Verhaltens.
- Schaffung positiver, alternativer Interpretationen des Verhaltens.
- Auswahl einer überzeugenden positiven Interpretation. Achtung: Deren Wirkung kann sich nur entfalten, wenn die Interpretation authentisch ist!
- Formulierung von ein bis zwei Sätzen, welche die neue, positive Interpretation beschreiben.
- Handlung, die die neue Interpretation konkret wahrnehmbar und sichtbar macht.



Übungsanweisung Umdeuten

(Verhaltensprobleme in der Schule, Literaturliste)

Denken Sie an eine Herausforderung, welche Sie zur Zeit in der KUW haben. Normalerweise haben Probleme Namen und Gesichter. Denken Sie an eine reale Situation und machen Sie sich mithilfe des untenstehenden Rasters Gedanken und Notizen dazu.

- 1 Beschreiben Sie, welche Handlungen im Einzelnen in der problematischen Situation ablaufen. Wer macht was? Wann passiert es? Wer ist noch davon betroffen? ...

- 2 Wie reagieren Sie normalerweise auf das problematische Verhalten, und was ist normalerweise das Ergebnis?

- 3 Welche Erklärung haben Sie im Augenblick dafür, weswegen die Person sich so verhält?

- 4 Welche alternative positive Erklärung könnte es für dieses Verhalten geben?

- 5 Wie könnten Sie auf der Basis einer der alternativen positiven Erklärungen anders als bisher reagieren? Was könnten Sie konkret sagen oder tun, damit die Person die positive Umdeutung spürt?

Anders handeln – Planung einer konkreten Umsetzung

Wählen Sie eine schwierige Situation mit einem Kind, einer Jugendlichen oder einem Jugendlichen aus, die sich bisher nicht nachhaltig verändern liess. Wenn Sie keine aktuelle Situation finden, nehmen Sie eine vergangene oder eine hypothetische Situation.

Erläutern Sie die Situation in Interview-Form nach folgendem Raster (mit stichwortartigem Protokoll):

- Was macht das Kind, der Jugendliche, die Jugendliche?
- Wo zeigt sich das Problem?
- Was am Verhalten macht mir und dem Umfeld Mühe?
- Wie wurde bisher auf das Verhalten reagiert?

Suchen Sie nun im Gespräch nach Möglichkeiten, wie Sie bei der nächsten derartigen Situation **anders reagieren könnten**.

Diese Verhaltensänderung muss folgende Bedingungen erfüllen:

- **einfach umsetzbar**
- **neu**
- **wertschätzend**
- **für das Kind, den Jugendlichen, die Jugendliche überraschend sein**



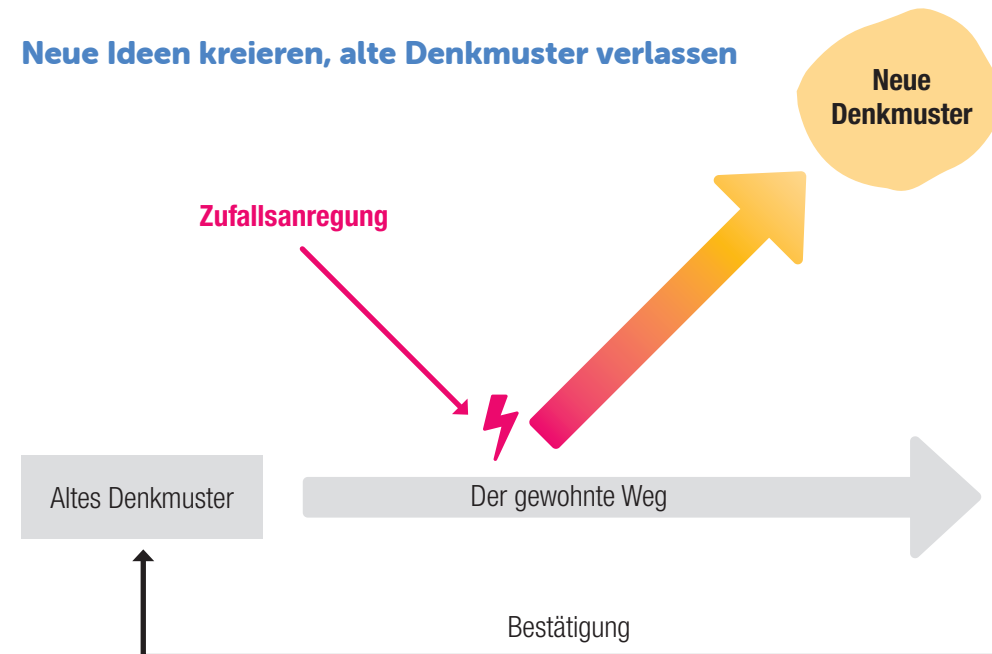
Wählen Sie nun eine Umsetzungsidee aus.

Wann machen Sie was, wie, gegenüber wem, wann, wo...?

Zufalls-Anregung

(De Bonos neue Denkschule, Literaturliste)

Neue Ideen kreieren, alte Denkmuster verlassen



Neue Ideen entstehen nicht, indem man die alten öfter anwendet.

Durch das Einbringen von etwas Zufälligem oder Zusammenhanglosem können neue Denkweisen eher entstehen und alte Muster aufgelöst werden.

Vorgehen

- Entscheiden Sie, für welches Problem Sie gerne eine Lösung finden möchten.
- Finden Sie ein Zufallswort. Zum Beispiel durch aufmerksames Beobachten der Umgebung, blindlings auf eine Stelle in der Zeitung zeigen, zwei beliebige Zahlen wählen, im Duden auf der Seite der ersten Zahl aufschlagen und dort mit der zweiten Zahl das Wort von oben abzählen usw.
- Benutzen Sie nun dieses Zufallswort, um auf neue Ideen zu kommen.

Diese Methode eignet sich vor allem für die Arbeit im Team.

Um auf neue Ideen stossen zu können, kann es hilfreich sein, etwas einzubringen, das mit dem Thema nicht in Zusammenhang steht und völlig zufällig ist.

5

Lösungs-orientierte Praxis



5.1. Lösungsorientierte Grundsätze für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

(Einfach, aber nicht leicht und weitere Quellen, Literaturliste)

Kinder und Jugendliche sind zum Lernen motiviert, und die nötigen Ressourcen dazu sind in individueller Ausprägung vorhanden.

Die Bereitschaft, den manchmal mühsamen Weg des Lernens auf sich zu nehmen, steht und fällt mit dem Glauben der Kinder und Jugendlichen an ein Gelingen. Es ist hilfreicher, ihnen zu zeigen, was sie gelernt haben, als das, was sie noch nicht können.

Die Aufgabe der bildungsverantwortlichen Person besteht darin, mit den Kindern und Jugendlichen Situationen zu gestalten, in denen sie sich als kompetent und erfolgreich erleben, was ihnen Schritt für Schritt eine positivere Sicht auf sich selbst und ihre Zukunft ermöglicht.

nach Marianne und Kaspar Baeschlin

Die lösungsorientierten Annahmen

Ausgehend von den Begründern des lösungsorientierten Modells (Steve de Shazer und Insoo Kim Berg) entstanden in der lösungsorientierten Arbeit (LOA) Annahmen, welche sich in vielen Kontexten, insbesondere auch im Umgang mit sehr heterogenen Gruppen, als hilfreich und nützlich erwiesen haben. Sie können Menschen in der selbständigen, eigenverantwortlichen Gestaltung ihres Lebens unterstützen.

Probleme sind Herausforderungen, die jeder Mensch auf seine persönliche Art zu bewältigen sucht.

Es ist hilfreich und nützlich, dem Gegenüber sorgfältig zuzuhören und ernst zu nehmen, was er oder sie sagt.

Wir gehen davon aus, dass alle Menschen ihrem Leben einen positiven Sinn geben wollen und dass die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. In Bezug auf sich selbst sind Menschen kundig und kompetent.

Wenn Sie sich am Gelingen und an den kleinen Schritten Richtung Zukunft orientieren, finden Sie eher einen Weg.

Nichts ist immer gleich, Ausnahmen deuten auf Lösungen hin.

Menschen beeinflussen sich gegenseitig. Sie kooperieren und ändern sich eher und leichter in einem Umfeld, das ihre Stärken und Fähigkeiten unterstützt.

Jede Reaktion ist eine Form von Kooperation. Widerstand auch.

Wer mit diesen Annahmen arbeitet, schafft damit eine wertschätzende, positive Energie, sodass die KUW in einem fördernden, guten Klima stattfinden kann.

Die Verminderung des Schlechten ist nicht dasselbe wie die Vermehrung des Guten.

5.2. Die autoritative Erziehung

(Jugendliche kompetent erziehen, Literaturliste)

Der autoritative Erziehungsstil wurde bereits 1971 von der Psychologin Diana Baumrind als Erziehungskonzept so benannt. Auch heute noch geht man davon aus, dass die autoritative Erziehung in unserer westlichen Welt am ehesten dazu geeignet ist, dass Kinder und Jugendliche sich zu eigenverantwortlichen, lebensbejahenden, leistungs- und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können.

Autoritative Erziehung		
Wertschätzung Liebe, Akzeptanz, Verständnis und Unterstützung vermitteln.	Eigenständigkeit Selbständigkeit fördern, Autonomie und Freiräume gewähren.	Fordern / Grenzen setzen Klare Grenzen und Regeln setzen und deren Einhaltung fordern.

Wie Lernen am besten gelingt

Gerald Hüther (Hirnforscher) äussert sich in einem Interview zu dieser Frage folgendermassen:

Begeisterung für das Lernen entsteht, wenn die Kinder **Bedeutsamkeit, Neugier, Gestaltungslust und Verbundenheit** erleben können.

Religionspädagoginnen und Religionspädagogen ermöglichen Begeisterung für das Lernen, wenn sie Freude daran haben, Kinder und Jugendliche **einzuladen, zu ermutigen und zu inspirieren**, sich als kleine Weltentdecker und Weltentdeckerinnen auf den Weg machen zu wollen.

Lernen kann nicht von aussen erzwungen werden. Es geschieht von innen, ist aber auf Anstösse von aussen angewiesen. Es ist immer eine konstruierende Tätigkeit des Kindes, eingebunden in soziale Interaktionen.

Menschliches Erkennen und Lernen entwickeln sich aktiv, konstruktiv und selbstbestimmt.

5.3. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Wie wurde ich selber von meinen Eltern und Lehrpersonen erzogen?
Welche der lösungsorientierten Annahmen erzeugt in mir Resonanz?
Welche Bedeutung gebe ich in der KUW den drei Säulen?



Schauen Sie sich das beeindruckende Interview mit Gerald Hüther unter diesem Link an und lassen Sie sich davon inspirieren:
https://www.youtube.com/watch?v=T5zbk7FmY_0&t=5s

Bearbeiten Sie den folgenden Fragebogen «Autoritative Erziehung in meiner KUW» und ziehen Sie daraus Schlüsse für Ihr weiteres Wirken.
Nehmen Sie sich vor, in einer kommenden Lektion bewusst allen drei Säulen Raum zu geben.

Wählen Sie eine oder zwei der lösungsorientierten Sprüche zuhinterst aus dem entsprechenden Couvert aus und nehmen Sie diese als persönliche Leitsätze mit in Ihre KUW.



Autoritative Erziehung in meiner KUW

Bitte beurteilen Sie von 1 bis 4, wie Sie bisher in Ihrer KUW die verschiedenen Aspekte autoritativer Erziehung berücksichtigt haben. 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = fast immer

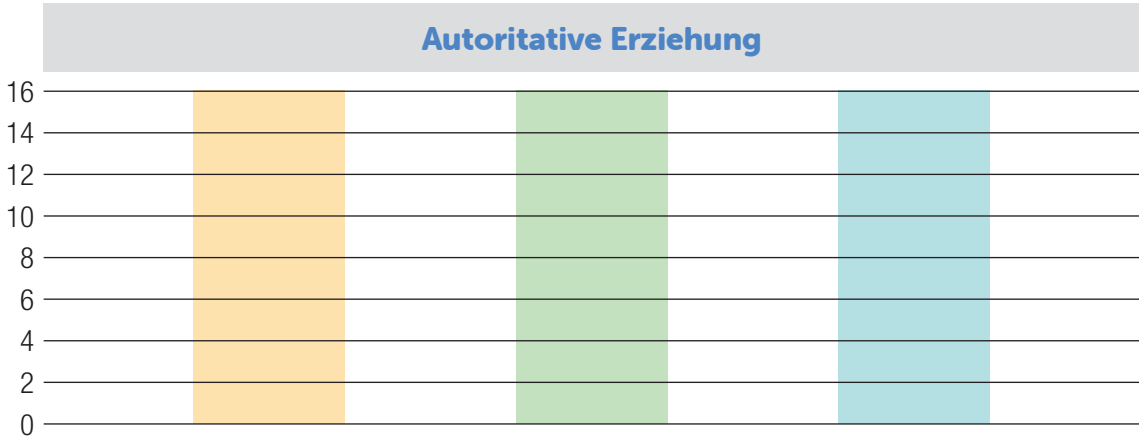
Wertschätzung äussert sich darin, dass ich in der KUW...				
... die Einmaligkeit und Besonderheit der Kinder und Jugendlichen anerkenne.	1	2	3	4
... die Kinder und Jugendlichen in allen Situationen respektvoll behandle.	1	2	3	4
... die Kinder und Jugendlichen unterstütze und ihnen helfe, wann immer sie mich brauchen.	1	2	3	4
... Freude habe, mit den Kindern und Jugendlichen zusammen zu sein und gemeinsame Aktivitäten geniessen kann.	1	2	3	4
Total Punkte				

Eigenständigkeit fördern und Autonomie gewähren bedeutet, dass ich in der KUW...				
... die Kinder und Jugendlichen mit ihren Bedürfnissen und Ansichten ernst nehme.	1	2	3	4
... prinzipiell gesprächs- und kompromissbereit bin.	1	2	3	4
... den Kindern und Jugendlichen ein Optimum an eigenen Entscheidungen ermögliche, um ihre Eigenverantwortlichkeit zu stärken.	1	2	3	4
... den Kindern und Jugendlichen Möglichkeiten eröffne, um eigene Erfahrungen zu sammeln.	1	2	3	4
Total Punkte				

Fordern und Grenzen setzen äussert sich darin, dass ich...				
... den Kindern und Jugendlichen etwas zutraue und Forderungen stelle, die ihre Entwicklung voranbringen.	1	2	3	4
... Konflikte mit den Kindern und Jugendlichen nicht scheue, aber diese konstruktiv und wertschätzend austrage.	1	2	3	4
... den Kindern und Jugendlichen gegenüber eigene Meinungen vertrete und diese überzeugend und authentisch kommuniziere.	1	2	3	4
... klare, dem Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen angemessene Grenzen setze und auf deren Einhaltung bestehe.	1	2	3	4
Total Punkte				



Tragen Sie die Punktezahlen in die Säulen ein und ziehen Sie aus dem Ergebnis Ihre Schlüsse.



5.4. Lösungsorientierte Sprache: Fragen statt sagen!

(Fragen statt sagen. Anregungen zum Führen lösungsorientierter Gespräche und weitere Quellen, Literaturliste)



Religionspädagogisch Tätige möchten, dass Kinder und Jugendliche Verantwortung für ihr Lernen und Verhalten übernehmen. Verantwortung kommt von Antwort. Antworten können Kinder und Jugendliche nur, wenn sie gefragt werden.

Unsere Art der Kommunikation mit Kindern und Jugendlichen schafft Wirklichkeiten. Bei allen Gesprächen ist es aus der Sicht der lösungsorientierten Kommunikation wichtig, dass wir den Kindern und Jugendlichen mit Neugierde, Offenheit und Achtung begegnen. Wenn wir eine Haltung des «Nichtwissens» einnehmen, geben wir dem Expertentum des Gegenübers Raum. Mit der LOA-Sprache fördern wir die Selbstverantwortung und die Selbststeuerung der Kinder und Jugendlichen.

Besserwisser sind Schlechtermacher!

Lösungsorientierte Sprache in der KUW

Anstatt eine Antwort mit «falsch» zu quittieren, kann die Religionspädagogin, der Religionspädagoge fragen:

- Wie kommst du darauf?
- Wie soll ich das verstehen?
- Kannst du mir das erklären?
- Welche Überlegungen hast du dir gemacht?

Ein Kind, eine Jugendliche, ein Jugendlicher redet während der Erklärungen:

- Dir ist etwas eingefallen. Sage es doch uns allen.
- Was ist der Grund dafür, dass du mich unterbrichst?
- Kannst du noch einige Minuten warten? Dann komme ich gerne darauf zurück!

Ein Kind, eine Jugendliche, ein Jugendlicher «träumt» vor sich hin:

- Was brauchst du, um mit der Arbeit beginnen zu können?
- Kann ich dich unterstützen?
- Kann ich dir helfen?
- Welches Ziel hast du für diese Stunde?

Ein Kind, eine Jugendliche, ein Jugendlicher sagt: «Ich komme überhaupt nicht draus!»

- Was ist genau deine Frage?
- Welchen Teil verstehst du nicht?
- Sage mir, wenn du genügend Erklärungen erhalten hast.
- Wer könnte es dir besser erklären? (Wenn ein Kollege oder eine Kollegin genannt wird: Diese umsetzen lassen.)

Ein Kind, eine Jugendliche, ein Jugendlicher sucht etwas unter dem Tisch, in seiner Tasche:

- Was suchst du?
- Sagst du mir, wenn ich beginnen kann?
- Kann ich dir nachher / später helfen?

Wenn immer möglich Wertungen und Kommentare vermeiden.

Geschlossene (schliessende) und offene (öffnende) Fragen

Schliessende Fragen

Schliessende Fragen lassen ein ja oder nein, wahr oder falsch oder andere vorgegebene Optionen zu. Die Antworten fallen deshalb in der Regel knapp aus, die Gesprächsführung behält die Zügel in der Hand. Diese Kommunikation ohne Zwischentöne wirkt oft analysierend oder diagnostisch. Dies kann einen hilfreichen Gesprächsprozess sehr erschweren.

Öffnende Fragen

Öffnende Fragen erlauben es der Gesprächspartnerin, dem Gesprächspartner, eigene Beschreibungen, Empfindungen, Be-Deutungen, Erklärungen, Ideen zu äussern. Öffnende Fragen werden meist mit W-Wörtern eingeleitet. Diese Frageart ermöglicht eher, in den Perspektivenwechsel zu kommen und Lösungen zu entwickeln.

Der kleine Unterschied, der einen grossen Unterschied in der Kommunikation macht – Beispiele:

Schliessende Fragen

- Bist du traurig?
- Stimmt du mir zu?
- Bist du zufrieden?
- Wollen wir das so machen?
- Habe ich mich verständlich ausgedrückt?

Öffnende Fragen

- Was empfindest du im Moment?
- Wie siehst du das?
- Auf einer Skala von 1 für unzufrieden und 10 für sehr zufrieden: Wie sieht das zur Zeit bei dir aus?
- Wie wollen wir nun vorgehen?
- Was hältst du von meiner Einschätzung?

Konstruktive W-Fragen

In Gesprächen dienen Fragen nicht nur dazu, Informationen zu erhalten, sondern sind eines der wirksamsten Mittel, um

- die Aufmerksamkeit der Gesprächspartner in bestimmte, von den religionspädagogisch Tätigen als nützlich erachtete Richtungen zu lenken (zum Beispiel auf Lösungen und/oder Ressourcen).
- bei der Gesprächspartnerin konstruktive Suchprozesse zu fördern oder auszulösen.
- Informationen zu vermitteln.

Bei geschlossenen Fragen, die mit einem eindeutigen Ja oder Nein zu beantworten sind, hält sich der Anregungseffekt in Grenzen. Bei solchen Ja-Nein-Fragen geht man das Risiko ein, dass die Gesprächspartnerin mit einem definitiven und schlichten NEIN antwortet. Lösungs- und ressourcenorientierte Beratende vermeiden Ja-Nein-Fragen mit einer guten und schlechten Alternative, es sei denn, sie sind sich absolut sicher, dass der Gesprächspartner die gute wählen wird.

Hilfreicher sind offene, lösungsorientierte Fragen, welche beim Gesprächspartner Suchprozesse im Land der Lösungen, also in konstruktive Richtungen des Wissens, der Stärken, der Kompetenzen, Erfahrungen und Ressourcen auslösen.

Konstruktive W-Fragen fördern diese inneren Suchprozesse. Sie werden so genannt, weil sie mit einem **W** beginnen:

Wo?	Wer?	Wie?	Was?	Woran?	Welche?	Wozu?
			Warum?			

Warum drängt in die Rechtfertigung und Defensive.

Beispiele

- Was hast du bisher herausgefunden, was dich der Lösung des Problems nähergebracht hat?
- Was hat sich seit dem letzten Gespräch verändert?
- Welche Ideen hast du, die dich der Lösung näher bringen könnten?
- Was wäre deiner Meinung nach ein weiterer sinnvoller Schritt in die richtige Richtung?
- Welche deiner Fähigkeiten könnten dir helfen, um einen kleinen Schritt weiterzukommen?
- Wie war das für dich, als du von der Angelegenheit erfahren hast?
- Wer würde es sicher bemerken, wenn du dein Verhalten ändern würdest?

Spickzettel für hilfreiche Fragen

(Diverse Quellen, Literaturliste)

W-Fragen	Offene Fragen statt geschlossene! Wie kommt es, dass ... Welchen Unterschied würde es machen? Wie hast du das geschafft? Inwiefern war dies hilfreich für dich? usw.
Skalafragen	Die Kinder und Jugendlichen schätzen die Wichtigkeit eines Ziels, die Betroffenheit, die Zuversicht, die Lernbereitschaft, die Veränderungsbereitschaft usw. auf einer Skala ein. Der Vorteil dieser Skala liegt darin, dass Nuancen und Einzelschritte geschaffen und erreich- und umsetzbare Schritte konkretisiert werden. Wie schätzt du im Moment deine Situation/deine Bewältigungsstrategie in Bezug auf dein Veränderungsanliegen auf einer Skala von 1 bis 10 ein? 10 bedeutet perfekter Zustand. Wo auf der Skala möchtest du ... sein, damit du sagen könntest: So ist es für mich ok? Was wäre dein erster Schritt auf dem Weg zum OK, was kannst du konkret tun?
Frage nach der Ausnahme	Zu jedem «Problem» gibt es Ausnahmen, nichts ist immer gleich. Ausnahmen deuten auf Lösungen hin. Wann war das Problem das letzte Mal etwas weniger belastend? Gibt es Momente, in denen das Problem weniger oder gar nicht auftritt?
Beziehungsfragen	Mit Beziehungsfragen wird das System der Kinder und Jugendlichen mit einbezogen. Wenn ich deine Mutter / deinen Vater / deinen Freund / deinen Lehrer fragen würde, was könnte sie/er dir sagen? Woran würden sie dein Vorhaben erkennen?
Überlebensfrage	In gewissen Situationen fehlt die Zuversicht auf eine positive Zukunft oder Gegenwart, die Gesprächspartnerinnen und -partner sehen keine Ausnahmen vom Problem und können sich kein Lösungswunder vorstellen. Mit der Überlebensfrage können Ressourcen sichtbar gemacht und Stärken erkannt werden. Ich sehe, dass du zur Zeit in einer schwierigen Situation bist. Wie konntest du diese bisher trotzdem aushalten?

Wunderfrage

Mit der Wunderfrage wird eine neue Wirklichkeit konstruiert. Durch die Last der Probleme verschüttete positive Vorstellungen und Visionen können neu entdeckt werden.

Stell dir vor, du gehst heute Abend ins Bett, und während du schläfst, geschieht ein Wunder: Das Problem, das dich bedrückt, ist gelöst. Weil du aber geschlafen hast, weisst du nicht, dass dieses Wunder geschehen ist, aber du merkst es irgendwann. Woran würdest du nach dem Erwachen zuerst bemerken, dass dieses Wunder geschehen ist?

Fragen zu Negativaussagen

Negative Ziele wie beispielsweise «Ich will nicht mehr zu spät kommen» sind nicht zielführend. Die Standardfrage dazu lautet:

Was tust du stattdessen, um dich nicht mehr zu verspäten?

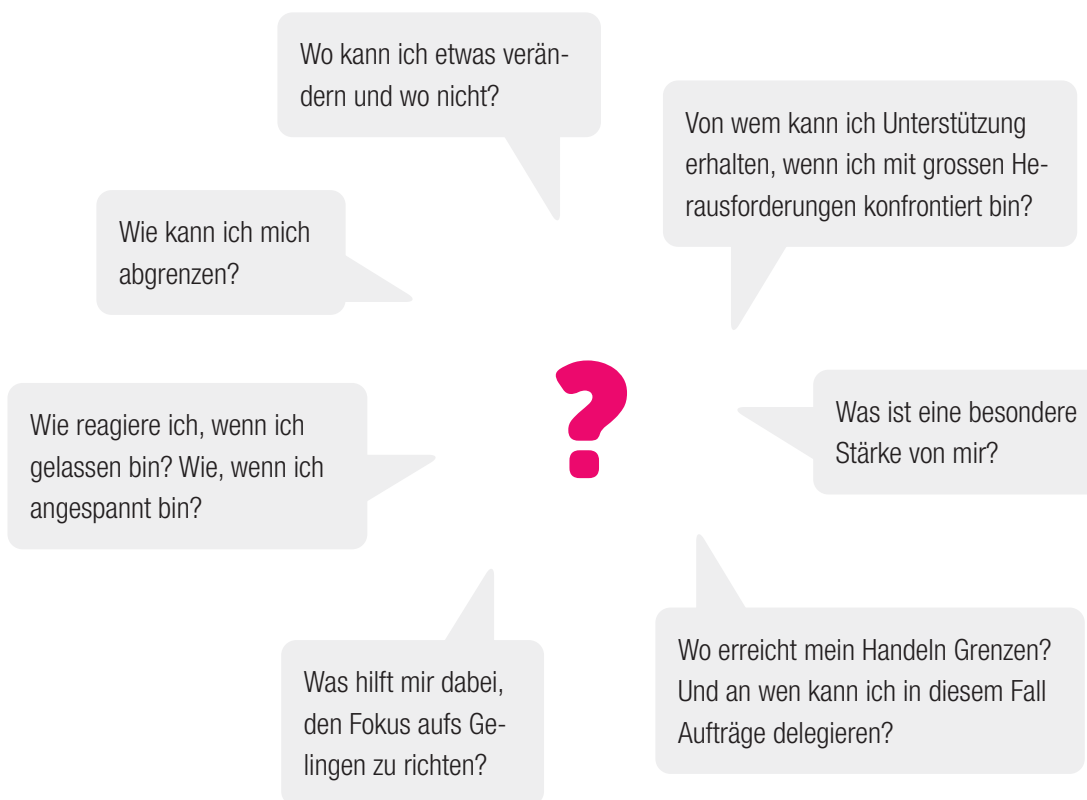
Hypothetische Fragen

Mit derartigen Fragen werden noch nicht wahrgenommene oder weit entfernte Optionen postuliert und damit alternative Wirklichkeitskonstruktionen erfahrbar gemacht.

Angenommen, du könntest vier Jahre in die Zukunft springen, was wäre dann anders als heute?

Stell dir vor, dass dir dieses heutige Gespräch weitergeholfen hätte – was wäre dann die erste kleine Veränderung, anhand der du das bemerken könntest?

Auch im Blick auf uns selbst als religionspädagogisch Tätige können wir uns hilfreiche Fragen stellen:



5.5. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Wenn Sie die Informationsblätter lesen: Welche Aspekte der Kommunikation sind für Sie eher neu? Was halten Sie vom Grundsatz «Fragen statt sagen», und wo stösst dieser Grundsatz aus Ihrer Sicht an Grenzen?



Achten Sie bei Ihren Gesprächen in der KUW darauf, ob Sie geschlossene oder offene Fragen stellen, und nehmen Sie sich vor, während einer gewissen Zeit nur offene Fragen zu stellen. Lassen Sie für eine bestimmte Zeit das WARUM in Gesprächen weg und schauen Sie, was dann passiert! Experimentieren Sie mit den hilfreichen Fragen, indem Sie bewusst entsprechende Fragen im Voraus einplanen.





6

Lernen



i

6.1. Lernverständnis aus konstruktivistischer Sicht

(Konstruktivismus einfach erklärt, weiterführende Links)

Wenn wir uns mit Fragen einer hilfreichen Didaktik und Methodik für den Umgang mit Heterogenität in der KUW beschäftigen, dann kommt man nicht umhin, sich auch mit dem Thema Lernen an sich zu befassen.

Darum folgt hier ein Exkurs zu unterschiedlichen Lerntheorien und Lernformen:

Die Dampfmaschine wurde von James Watt um 1765 entwickelt. James Watt besuchte sicher auch Schulen, und darum ist es eine interessante Frage, weshalb nicht die Lehrer von James Watt die Dampfmaschine erfunden haben!

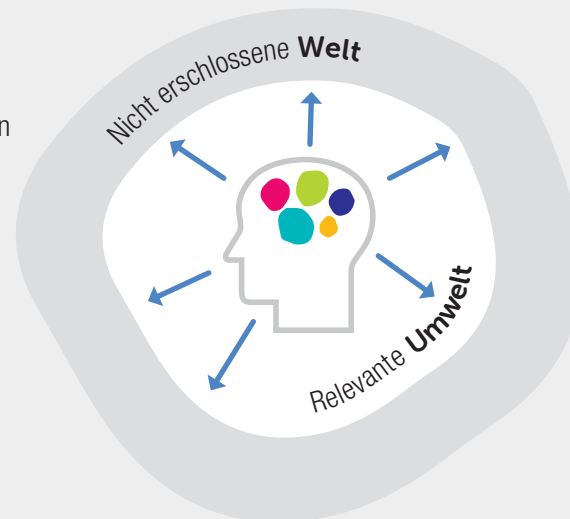
Denken Sie über diese Frage nach... zu welchem Schluss kommen Sie?

Und wie lassen sich aus Ihren Überlegungen Schlüsse in Bezug auf die Frage ziehen, welche Rolle Ihnen als Religionspädagoge oder Religionspädagogin für das Lernen von Kindern und Jugendlichen zukommt?

Unsere aktuellen Lerntheorien basieren auf einer konstruktivistischen Sicht. Wir alle haben unsere eigenen inneren Landkarten, mit welchen wir die Welt um uns herum erkennen, wahrnehmen, einordnen und interpretieren. Man geht davon aus, dass Menschen funktional offen sind, d.h. es findet ein Austausch mit der Umwelt statt. Andererseits sind wir operational geschlossen, was bedeutet, dass wir hinsichtlich der Rekonstruktion der Welt im eigenen Denksystem selbstorganisiert und völlig unabhängig von der Umwelt funktionieren. Daher auch der Begriff Konstruktivismus: Erkennen und Lernen ist ein auf sich selbst bezogener Prozess, der im Kontakt mit anderen und mit der Umwelt angeregt wird.

Menschliches Erkennen und Lernen geht aktiv, konstruktiv und selbstbestimmt vor sich

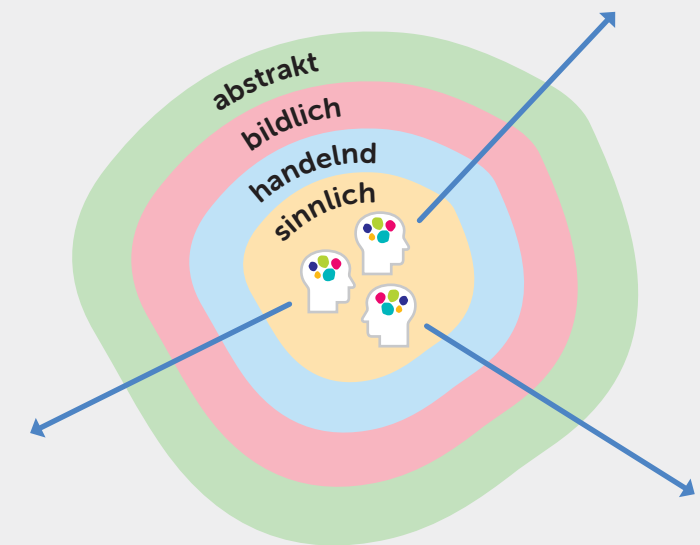
Lernen kann nicht von aussen erzwungen werden. Es geschieht von innen, ist aber auf Anstösse von aussen angewiesen.



Lernen ist immer eine konstruierende Tätigkeit des Subjekts, eingebunden in soziale Interaktionen.

Für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist es zentral, dass alle vier Ebenen der Aneignung von Lerninhalten, vor allem aber auch die inneren zwei Ebenen, bei der Planung der Lernumwelten berücksichtigt werden.

Ein Lerngegenstand erweist sich für gemeinsames Lernen nur dann als geeignet, wenn er auch sinnlich-wahrnehmende und handelnd-aktive Zugangsweisen zulässt



Zum Thema Lernen am gemeinsamen Gegenstand hat Feuser ein Baummodell entwickelt.

6.2. Vier Ebenen der Aneignung von Lerninhalten

(Lern- und Unterrichtsverständnis, Entwicklungen im Überblick, weiterführende Links)

Die vier Ebenen

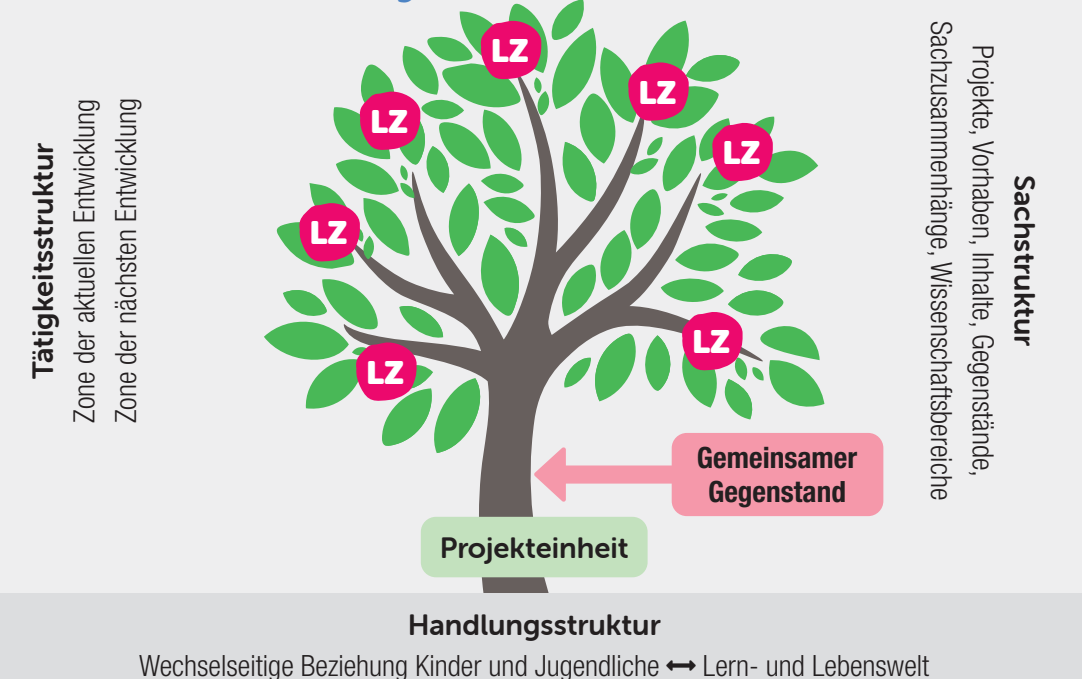
Sinnlich-wahrnehmendes Lernen Erkunden mit möglichst allen Sinnen: VAKOG = visuell, auditiv, kinästhetisch, olfaktorisch, gustatorisch.	Bildlich-anschauliches Lernen Lernen nicht in der konkreten Wirklichkeit, sondern mit Hilfe von Repräsentationen der (Lern-)Umwelt.
Handelnd-aktives Lernen Handelnde und aktive Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt.	Begrifflich-abstraktes Lernen Beschäftigung mit den Lerngegenständen über die Sprache: Diskutieren, argumentieren, beschreiben, bewerten, vergleichen, lesen, schreiben.

6.3. Lernen am gemeinsamen Gegenstand

(Der Vielfalt konstruktiv begegnen – Lernen am gemeinsamen Gegenstand, weiterführende Links)

Gemeinsames Lernen in einer Lerngruppe wird da Wirklichkeit, wo die Kinder und Jugendlichen miteinander, aber arbeitsteilig an der Realisierung einer gemeinsamen Zielsetzung / eines gemeinsamen Themas arbeiten. Georg Feuser gilt als einer der ersten Pädagogen, der sich mit Fragen der Didaktik in einer inklusiven Unterrichtsgruppe auseinandersetzte. Er forderte einen Unterricht, welcher das gemeinsame Arbeiten aller Kinder und Jugendlichen an einem gemeinsamen Gegenstand als Möglichkeit der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes versteht. Alle Lernenden beschäftigen sich also ziendifferent, aber gleichzeitig und gemeinsam mit demselben Inhalt, welchen sie individuell auf ihre eigene Art und Weise erkunden.

Menschliche Entwicklung



Baummodell: Feuser 1995

LZ = Lernziel

Feuser geht dabei davon aus, dass Erkenntnisgewinn eine dreidimensionale Didaktik bedingt und nicht ein einseitiges Betonen der Wissensakkumulation:

Die **Handlungsstruktur** als eine der drei Dimensionen bezieht sich auf ein adäquat strukturiertes Lern- und Handlungsfeld.

Die **Sachstruktur** meint hier die Sachanalyse des Lerninhaltes.

Die **Tätigkeitsstruktur** bezieht sich auf die individuell vorhandenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – die aktuelle Zone der Entwicklung – und die anzustrebende nächste Zone der Entwicklung.

Der Baum verdeutlicht, dass der gemeinsame Gegenstand immer im Fokus ist, dass aber innerhalb dieses Gegenstandes viele individuelle Lernziele resultieren.

In Orientierung an einer allgemeinen Pädagogik und einer entwicklungslogischen Didaktik, wie sie Feuser vorsieht, spielen, lernen, studieren und arbeiten die Kinder

- in Kooperation miteinander.
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand.
- an und mit einem gemeinsamen Gegenstand.
- durch soziale Prozesse in der Gruppe.
- an der Zone der nächsten Entwicklung.
- in individueller Auseinandersetzung mit dem Gegenstand auf unterschiedlichem Niveau.

6.4. Theorie gemeinsamer Lernsituationen

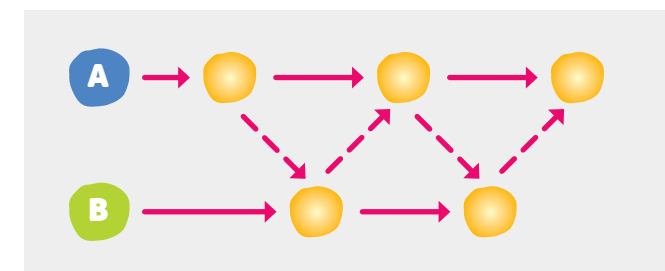
(H. Wocken: Theorie gemeinsamer Lernsituationen, weiterführende Links)

Hans Wocken hat Ende der 1990er Jahre eine Theorie gemeinsamen Unterrichts skizziert, in der er auf verschiedene Lernsituationen eingeht, welche Kinder und Jugendlichen erleben können. Er stellt solche Situationen grafisch dar:

Die Symbole



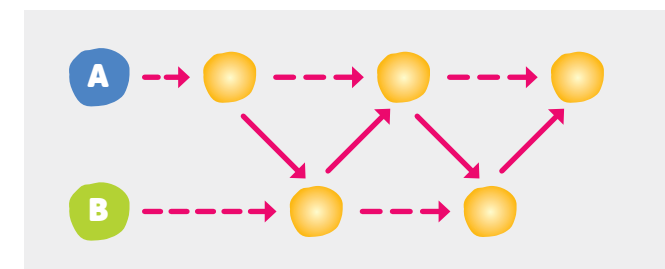
Koexistente Lernsituation



- Dominanz der individuellen Handlungspläne.
- Nur partieller Einbezug des Anderen.
- Gemeinsamkeit durch raumzeitliche Gemeinsamkeit.

Die didaktische Potenz koexistenter Lernsituationen liegt in der Entfaltung individueller Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen.

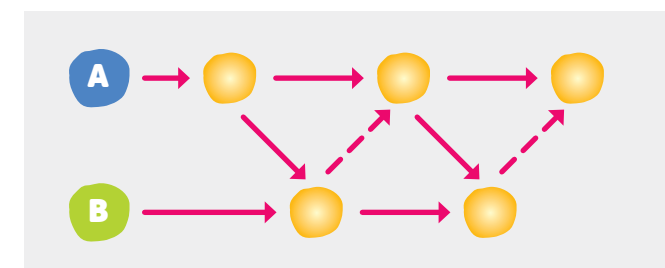
Kommunikative Lernsituation



- Dominanz der Interaktion / Beziehung.
- Aufeinander reagieren ohne eigene inhaltliche Pläne.
- Die Sache ist unwichtig.

Die didaktische Potenz kommunikativer Lernsituationen wird in der Regel im Schulkontext nicht gewürdigt. Aber: «So eigenartig das klingt – die Pause und die Zeiten, in denen Kinder privatisieren, also nicht direkt im Sinn der Schule lernen, diese informellen Zeiten, auch mitten im Unterricht, sind besonders wichtig.» (Meier 1995)

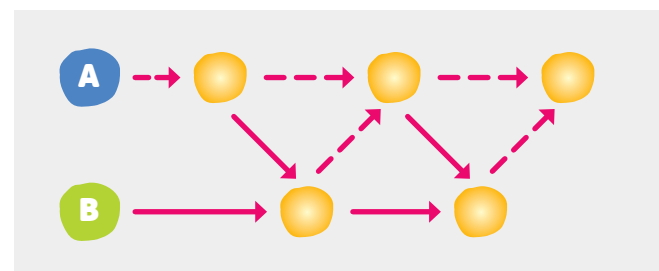
Subsidiäre unterstützende Lernsituation



- A leistet B Hilfe, ohne die eigenen Ziele aus den Augen zu verlieren.
- Die Hilfe erfolgt eher nebenbei und vorübergehend.

Die didaktische Potenz subsidiärer unterstützender Lernsituationen: Die Unterstützungskompetenzen können systematisch installiert werden, zum Beispiel in der Form von Tutorendiensten, bei der Zusammenstellung von Lernpartnerschaften usw. Wer anderen inhaltlich hilft, lernt dabei viel für sich selbst.

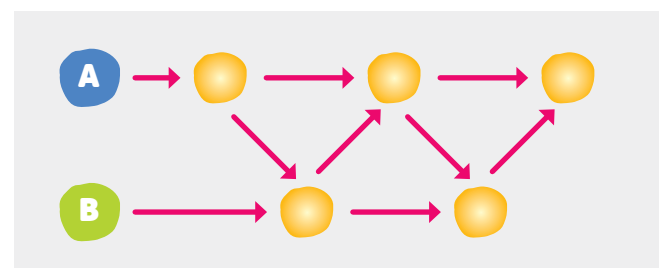
Subsidiäre prosoziale Lernsituation



- A leistet B Hilfe und stellt dazu eigene Tätigkeitsabsichten und Ziele zurück.
- Das Ziel des sozialen Prozesses ist der Andere.

Die didaktische Potenz subsidiärer prosozialer Lernsituationen: Helfende Kinder und Jugendliche lernen, das Wohlergehen und Vorankommen anderer zu fördern, gegebenenfalls in selbstloser Weise. Integrative Bildung ist aber mehr als ein «Sozialpraktikum» für Kinder und Jugendliche ohne besonderen Förderbedarf.

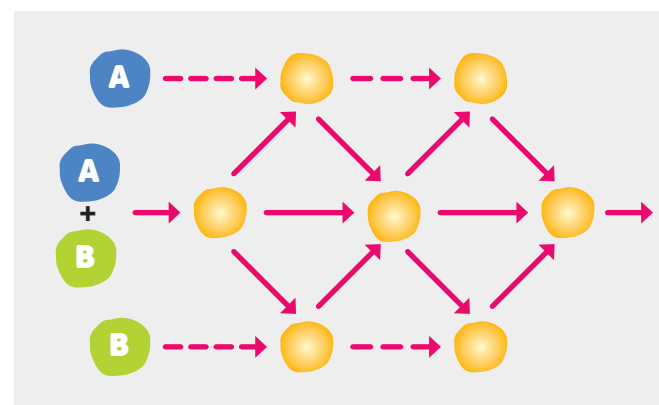
Kooperation: Komplementäre Lernsituation



- A und B verfolgen unterschiedliche Ziele, aber
- A und B können ihre Ziele nicht alleine verwirklichen und sind auf die aktive Mitwirkung des/der anderen angewiesen.

Die didaktische Potenz komplementärer kooperativer Lernsituationen: In diesen Situationen wird das Miteinander der Verschiedenheit geübt. Wetteifer und Konkurrenz gehören auch dazu – alles andere wäre frömmelnde Sozialromantik, die auf eine Bewältigung kritischer Lebenssituationen nicht vorbereitet.

Kooperation: Solidarische Lernsituation



- A und B haben gemeinsame Handlungsziele oder gar ein gemeinsames Ziel.
- Die gemeinsamen Ziele haben eine organisierende Funktion, sie lenken die Richtung aller Aktivitäten und entfalten eine steuernde, synergetische Kraft.

Die didaktische Potenz solidarischer kooperativer Lernsituationen: Wenn die Handlungsziele der Beteiligten sich angenähert haben oder ein gemeinsames Ziel angestrebt wird, dann werden kooperative Lern- und Arbeitssituationen in ihrer höchsten und reinsten Form praktiziert.

Diese solidarisch-kooperativen Lernsituationen vereinigen alle existierenden gemeinschaftsstiftenden, integrationsförderlichen Faktoren:

- Aufgaben und Ziele sind aufeinander bezogen.
- Tätigkeiten und Arbeitsprozesse sind koordiniert und wechselseitig aufeinander abgestimmt.
- Ein Fundus an gemeinsamen Erfahrungen und Erlebnissen entsteht.

Die hohe Wertschätzung kooperativer solidarischer Lernsituationen darf nicht vergessen lassen, dass sie nicht in beliebiger Menge didaktisch herstellbar sind.

Solidarische Lernsituationen sind vielmehr Sternstunden.

6.5. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



Schauen Sie zurück auf eine Ihrer letzten Einheiten in der KUV.

Reflektieren Sie nach dem Lesen des Info-Teils,

- inwiefern Sie eine ausgewogene Balance zwischen den vier Ebenen der Aneignung von Inhalten berücksichtigen.
- ob die Kinder und Jugendlichen die Themen sinnlich-handelnd erfahren können.
- welche Lernsituationen nach Wocken vorwiegend arrangiert wurden.



Verwenden Sie die Informationen zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand, um bei der Planung eines grösseren Projekts die beschriebenen Aspekte und Ebenen möglichst ausgewogen einfließen zu lassen.

Planen Sie bei der Vorbereitung bewusst ausgewählte Lernsituationen nach Wocken ein und achten Sie darauf, dass pro Thema und Situation möglichst vielfältige Lernsituationen ermöglicht werden.





6.6. Individualisieren

Differenzieren

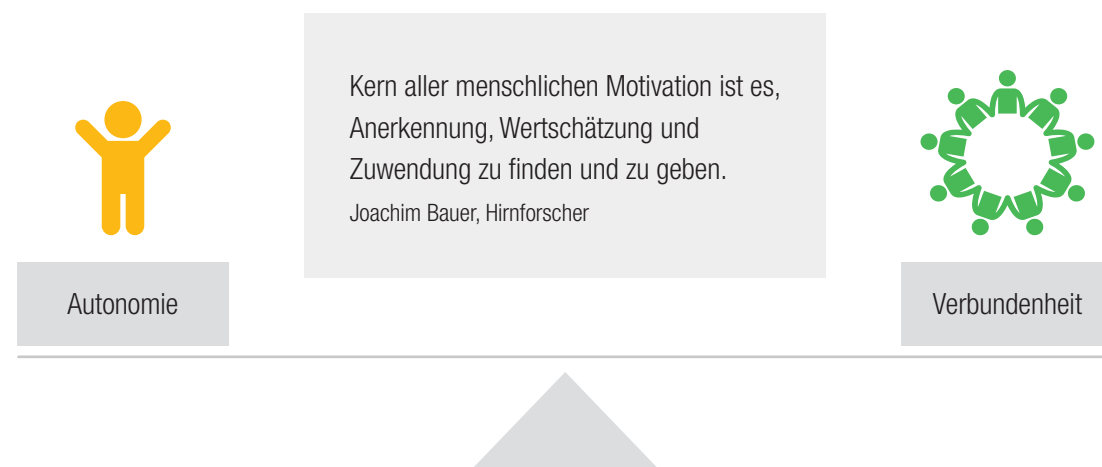
Die Massnahmen der Differenzierung sowie ein erweitertes Lehr- und Lernverständnis aufgrund der Heterogenität von Lerngruppen zielen darauf ab, allen Kindern und Jugendlichen möglichst optimale Lernchancen zu bieten.

Wichtige Dimensionen der Heterogenität:



Eine nachhaltige KUW zeichnet sich durch einen bewussten, zielgerichteten und passenden Einsatz verschiedener Lehr- und Lernformen aus. Mit unterschiedlichen Lerninhalten, Lernzeiten, Methoden, Arbeitsmitteln und Sozialformen können die Lern- und Verstehensprozesse der Kinder und Jugendlichen individuell gefördert werden.

Nicht ausser Acht gelassen werden sollte dabei, dass in der KUW die Verschiedenheit wie auch das Ganze berücksichtigt werden.

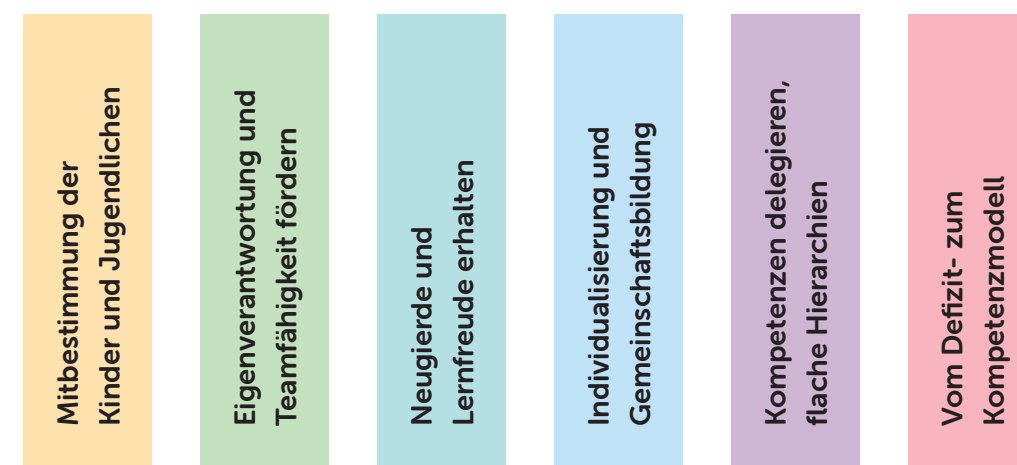


ELF (Erweiterte Lernformen)

(Erweiterte Lehr- und Lernformen versus Frontalunterricht, Literaturliste)

Selbstverantwortliche, initiative, kreative, aktive, demokratiefähige, teamfähige, lernfähige Menschen in einer Gesellschaft der Vielfalt und Toleranz

Heute stellt man bei Kindern und Jugendlichen immer deutlicher unterschiedliche Lernvoraussetzungen fest. ELF zeigt einen Weg für einen besseren Umgang mit der Vielfalt in der KUW auf.



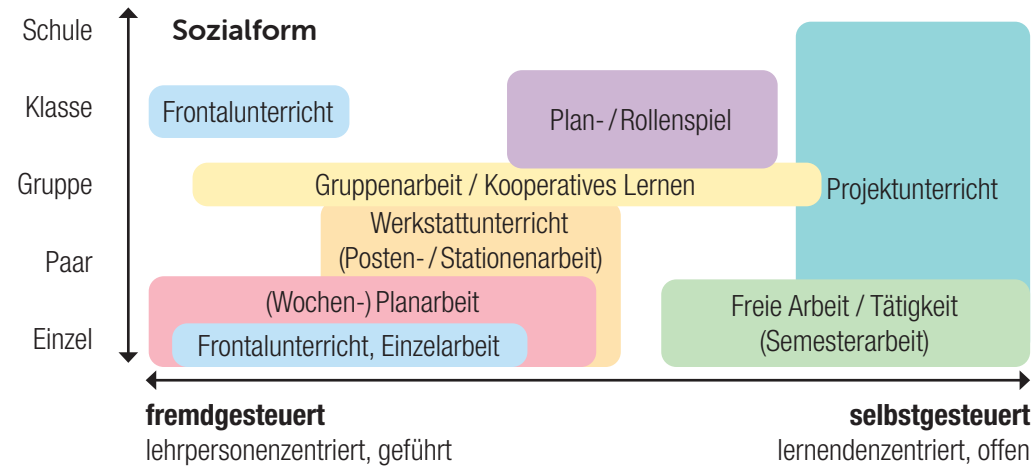
Die «Lehre», bis anhin die Kernaufgabe der Pädagogik, verliert mehr und mehr das Monopol der Wissensvermittlung. Eine neue, zeitgemässe Rolle für Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigt auch die Begleitung und Unterstützung individueller Lernprozesse.

Um eine umfassende Sicht auf eine Pädagogik der Vielfalt zu erhalten, müssen neben den Lernformen auch folgende Aspekte reflektiert werden:

- **die Rolle der Pädagogin, des Pädagogen**
- **das Lernverständnis**
- **die Klassenführung**
- **das Menschenbild**

Verschiedene Sozialformen

In der folgenden Abbildung (nach Keller, 2009) werden in der Praxis oft verwendete Lernformen gemäss ihrer Sozialform sowie zwischen den Polen «fremdgesteuert» und «selbstgesteuert» verortet.

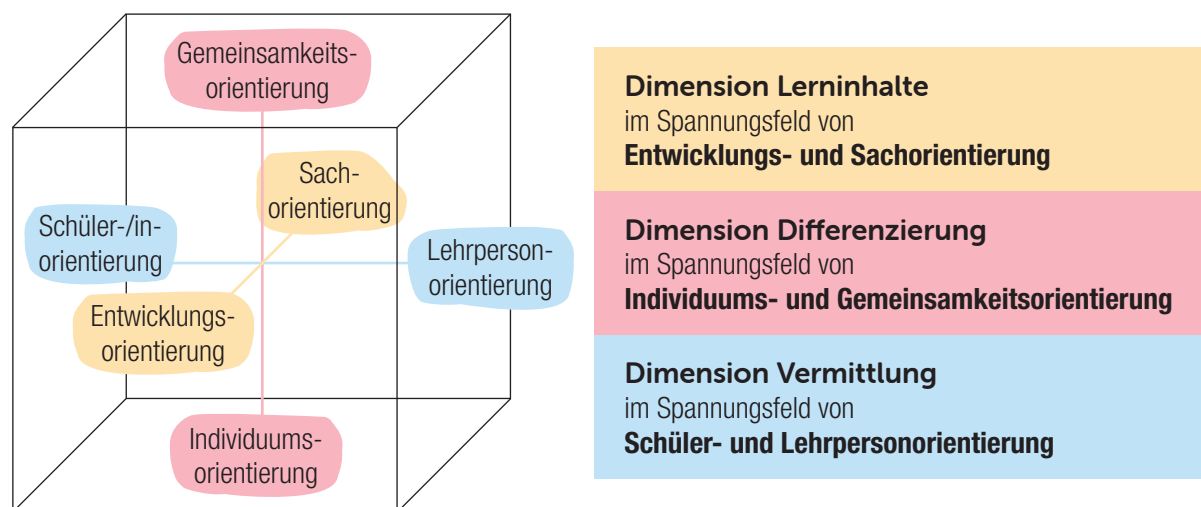


Ein offenes, selbstgesteuertes Lernsetting darf nicht verstanden werden als Laissez-faire, im Gegenteil: Je offener das Setting, desto wichtiger ist seine sehr gute Vorbereitung und Strukturierung. Nach wie vor sind unterschiedliche Lern- und Sozialformen von Frontalunterricht bis freie Arbeit wichtig. Dabei geht es um eine gute, an der Situation (Gruppe, Alter, Thema, Heterogenität usw.) orientierte methodisch-didaktische Vielfalt.

6.7. Würfelmodell: Spannungsfelder in der Pädagogik der Vielfalt

(Das Würfelmodell, Link-Liste)

Inklusive Bildung, die sich an den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen orientiert, kann mit Spannungsfeldern beschrieben werden. Darin werden die unterschiedlichen, zum Teil auch widersprüchlichen Voraussetzungen und Ziele zum Ausdruck gebracht. Eckhart und Berger visualisieren diese Spannungsfelder in einem Würfelmodell:



Gefordert ist ein situatives und zielgerichtetes Ausbalancieren der KUW entlang dieser Dimensionen.

Dimensionen und Spannungsfelder im Würfelmodell von Eckhart und Berger



Blicken Sie zurück auf eine Ihrer letzten KUW-Einheiten. Inwiefern haben Sie bislang Ihr religionspädagogisches Handeln den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmenden angepasst? Welche didaktischen Überlegungen haben Sie dabei gemacht? Welche Methoden haben Sie angewandt?



Achten Sie bei der Vorbereitung einer KUW-Einheit bewusst auf folgende Aspekte:

- Haben Sie mindesten drei der sechs Säulen von ELF konkret berücksichtigt?
- Unterscheiden Sie bei Ihrer Planung fremd- und selbstgesteuerte Sequenzen und achten Sie darauf, dass diese gut ausbalanciert sind.
- Lesen Sie die untenstehenden Erläuterungen zum Würfelmodell (Das Würfelmodell von Eckhart und Berger). Wählen Sie eine Dimension aus und achten Sie darauf, dass das entsprechende Spannungsfeld gut ausbalanciert ist.



6.8. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung

Differenzierung:

Individuumsorientierung – Gemeinsamkeitsorientierung

Differenzierung der Methoden, Medien und Lernziele, aber nicht der Inhalte!

- Bestehen unterschiedliche individualisierende Arbeitsformen?
- Welche Bedeutung hat der Lerninhalt für die Jugendliche, den Jugendlichen?
- Wie verhält es sich mit der «Langsamkeitstoleranz»?
- Werden Gruppenbildungen bewusst gestaltet (Geschlecht, Leistung, Alter, Interesse)?
- In welchen Situationen wird Kooperation initiiert, geübt und gelebt? (Kinder und Jugendliche kooperieren am stärksten, wenn sie auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten.)
- Wie werden Konflikte gelöst?
- Bestehen unterschiedliche gemeinschaftsfördernde Einrichtungen (z.B. Ritual, Projekte)?

Lerninhalte:

Entwicklungsorientierung – Sachorientierung

«Allen alles auf ihrem Entwicklungsniveau» (Feuser)

- Um welche Inhalte auf der Sachebene geht es?
- Was soll inhaltlich gesehen gelernt werden, welches sind die Schwerpunkte (Kernstoff-Zusatzstoff)?
- Wie lassen sich Lerninhalte und Lernziele differenzieren, sodass auf verschiedenen Lernstufen und mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden gearbeitet werden kann?
- Stehen möglichst verschiedene Hilfsmittel und Veranschaulichungen – also vielfältige Lernsituationen – zur Verfügung?
- Auf welchem Lern- und Entwicklungsstand befindet sich das Kind?
- Welchen Zugang findet es zum Lerninhalt, und welches könnte der nächste Lernschritt sein?
- Können Lerngruppen auf unterschiedlichen Niveaus gebildet werden?
- Wie kann ich als Religionspädagoge oder Religionspädagogin das Thema für das Kind, die Jugendliche oder den Jugendlichen aufarbeiten?

Vermittlung:

Schülerinnen- und Schülerorientierung – Lehrpersonorientierung

Je offener die KUW, desto strukturierter muss sie sein

- Werden die Steuerungsformen variiert?
- Wie werden alle Kinder und Jugendlichen zu einem selbstgesteuerten Lernen angeleitet?
- Wie ist die Lernumgebung strukturiert?
- Welche Hilfsangebote gibt es?
- Wie werden die Lernprozesse begleitet und dokumentiert?
- Wie werden die Übungssequenzen gestaltet?
- Gibt es ein Tutorsystem?
- Welche Regeln, Abmachungen und Grenzen sorgen für ein gutes Arbeitsklima?

7

Zusammenarbeit im Team

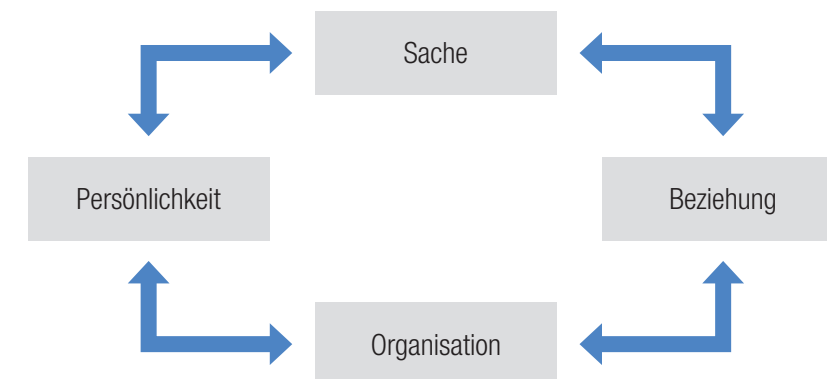


i

7.1. Teamteaching

Teamteaching gewinnt im Bereich KUW aufgrund der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen an Bedeutung. Das gemeinsame Gestalten von Bildungseinheiten und des Lernens (Das gemeinsame Gestalten des Lernens) ermöglicht eine grössere Methoden- und Perspektivenvielfalt und wesentlich mehr Differenzierungsmöglichkeiten. Davon profitieren Kinder und Jugendliche wie auch religionspädagogisch Tätige.

Die vier Bereiche einer pädagogischen Zusammenarbeit im Teamteaching:



Wer alleine arbeitet, addiert.

Wer zusammenarbeitet, multipliziert.

Gelingensbedingungen für erfolgreiches Teamteaching sind:

- Die Organisationsform Teamteaching wird von der zuständigen Leitung der KUW unterstützt.
- Die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sind bereit, die KUW gemeinsam zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.
- Die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sind bereit, sich in Vertrauen und in Offenheit gegenseitig Wertschätzung und Anerkennung entgegenzubringen.

Teamteaching kurz und bündig

Definition (Mayer 1994, zit. nach Huber, 2000)

Teamteaching meint die Planung, Durchführung und Auswertung kommunikativer Lehr- und Lernprozesse durch kooperierende Pädagoginnen und Pädagogen in Zusammenarbeit mit flexiblen Gruppen von Kindern und Jugendlichen.

Charakteristik des Teamteachings (vgl. Villa, Thousand, Nevin, 2008)

- Präsenz von zwei (oder mehr) KUW Verantwortlichen
- Einsatz der spezifischen Stärken und Kompetenzen der Teampartnerinnen und -partner
- Support der Kinder und Jugendlichen und des Lerngeschehens vor Ort in Echtzeit

Wozu Teamteaching?

- Professionalisierung der religionspädagogisch Tätigen
- Unterstützung der Integration und des Lernens aller Kinder und Jugendlichen
- Verbesserung der Lernchancen der einzelnen Kinder und Jugendlichen
- Entlastung in besonders anforderungsreichen Situationen
- Steigerung der Berufszufriedenheit der KUW- Verantwortlichen

Möglichkeiten von Teamteaching (Bildungsdepartement St. Gallen, 2008)

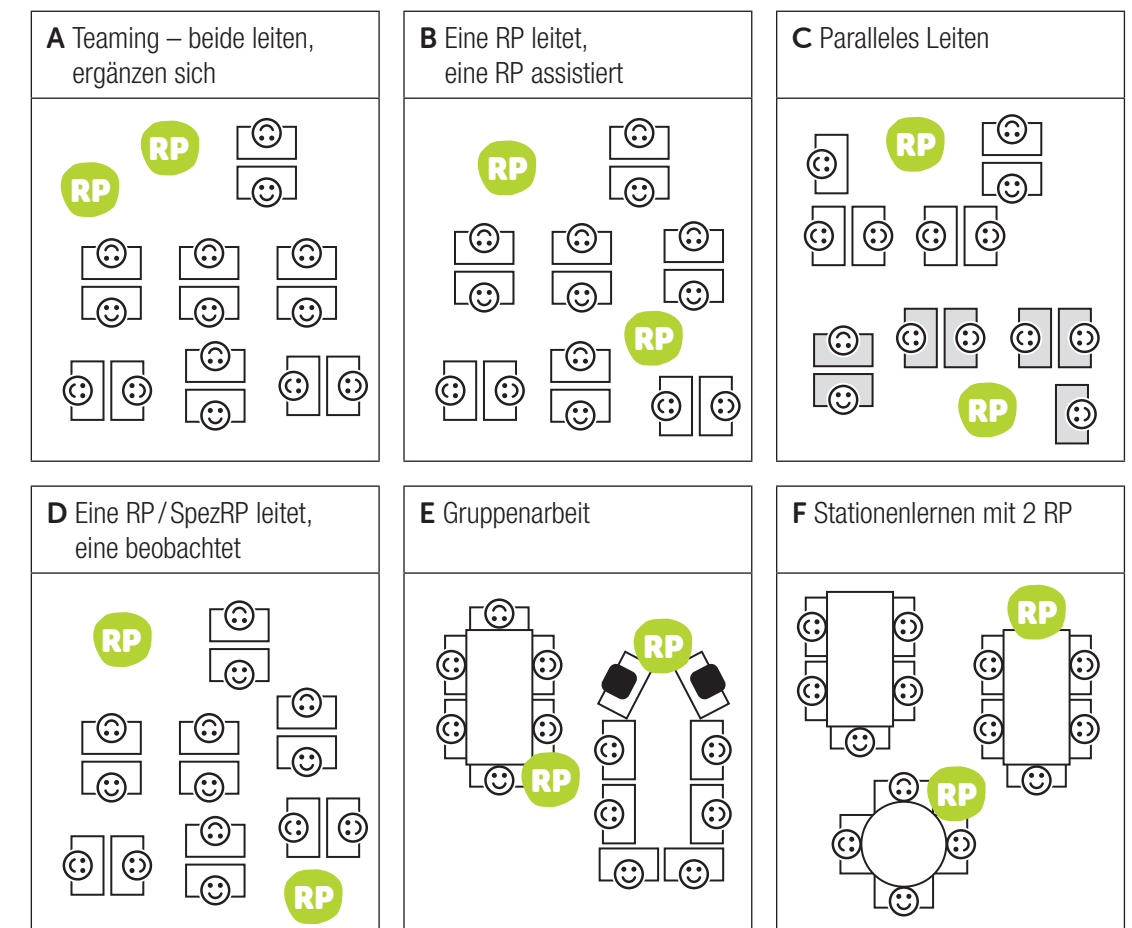
Teamteaching bietet den Rahmen, den Unterricht anzureichern, zu intensivieren und mit grösserer Perspektiven- und Methodenvielfalt sowie unterschiedlichen Anregungen zu erweitern, weil der Unterricht nicht auf eine einzelne Person fixiert ist. Wenn diese Stärken bewusst eingesetzt werden, kann die Methode das Lernen und Lehren in einem Klima grösserer Offenheit und mit mehr Differenzierungsmöglichkeiten fördern.

7.2. Formen der Zusammenarbeit in den Räumen der KUW

Durch die Arbeit im Team ergeben sich zahlreiche Bildungsarrangements, welche die KUW für alle Beteiligten abwechslungsreicher und vielfältiger machen können.

Die Arbeit im Teamteaching stellt die KUW-Verantwortlichen vor Herausforderungen. Bei der Vorbereitung sind für die Teamabsprachen Flexibilität und Zeit erforderlich. Die Beteiligten müssen sich über einen längeren Zeitraum aufeinander einlassen, Kompromisse eingehen und intensiv miteinander kommunizieren.

RP = Religionspädagogin oder Religionspädagoge

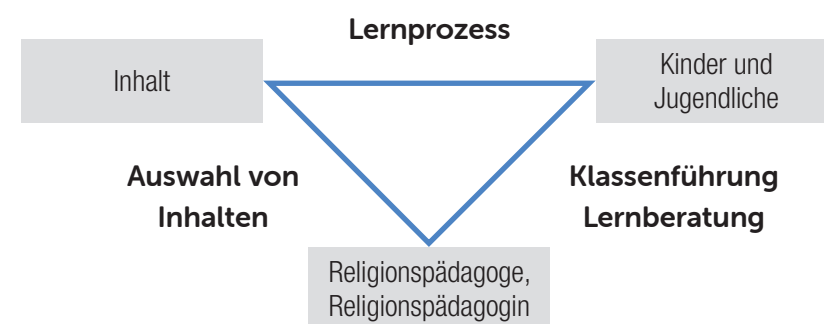


7.3. Gegenseitige Besuche in der KUW

Gegenseitige Besuche sind eine andere gewinnbringende Form der kollegialen Zusammenarbeit mit einer klaren Rollenverteilung: Eine Person leitet die Einheit, die andere beobachtet und gibt danach ein professionelles Feedback. Auch hier ist eine wichtige Gelingensbedingung, dass zwischen den beiden Personen eine Bereitschaft zur Offenheit besteht. Die Haltung sollte geprägt sein durch Wertschätzung, Einfühlung und Konfrontation. Wertschätzung meint die Anerkennung der anderen Person mit all ihren Facetten. Einfühlung meint die Fähigkeit, Reaktionen aus der Warte des oder der anderen heraus anzuschauen. Konfrontation wiederum bedeutet, die andere Person darin zu unterstützen, sich mit der eigenen Wahrnehmung, mit den eigenen Verhaltensweisen und Gewohnheiten auseinanderzusetzen.

Beobachtungsaspekte können sein:

Offene Beobachtung Möglichst viele Aspekte der KUW wahrnehmen und festhalten.	Auftragsbezogene Beobachtung Der Fokus wird entsprechend dem didaktischen Dreieck (siehe unten) im Vorgespräch definiert.
--	--



Eine Auswahl von Beobachtungspunkten

Bei einer auftragsbezogenen Beobachtung können beispielsweise folgende Beobachtungspunkte in einem Vorgespräch vereinbart werden:

- Wie habe ich den Lehr- und Lern-Prozess angeregt?
- Wurde das Interesse am Lerninhalt aufrechterhalten?
- Wurden die Kinder und Jugendlichen auf zentrale Frage- oder Problemstellungen hingelenkt?
- Lässt die KUW einen Schwerpunkt erkennen?
- Wie viele Fragen habe ich gestellt?
- Wie viele Fragen haben die Kinder und Jugendlichen gestellt?
- Welche Beiträge lösten welche Fragen aus?
- Hörte ich den Kindern und Jugendlichen zu?
- Wurden vereinbarte Gesprächsregeln eingehalten?
- Wie bin ich auf die Beiträge der Kinder und Jugendlichen eingegangen?
- Wurden auch Interaktionen zwischen den Kindern und Jugendlichen angeregt?
- Wie hoch war mein Sprechanteil?
- Wie hoch war der Sprechanteil aller Kinder und Jugendlichen?
- Gab es einzelne Kinder und Jugendliche mit besonders hohem Sprechanteil?
- Wie stark beteiligten sich die Mädchen im Vergleich zu den Jungen?
- Konzentrierte ich mich auf bestimmte Kinder und Jugendliche?
- Wie entstanden spezifische Konfliktsituationen?
- Welchen Verlauf nahmen die Auseinandersetzungen?
- Waren die Arbeitsaufträge verständlich?
- Wie wurden die Arbeitsaufträge in den Prozess eingebracht?
- Welche Lernhilfen wurden von mir gegeben?
- Wie habe ich Kenntnisse, Einsichten oder Erkenntnisse festgehalten?
- Habe ich verschiedene (individuelle) Zugänge für die Kinder und Jugendlichen ermöglicht?
- Konnte ich eine angenehme Vielfalt der Methoden anbieten?
- Waren erfahrbare Höhe- und Tiefpunkte erkennbar?
- Ermöglichte ich gegenseitiges Lernen zwischen den Kindern und Jugendlichen?
- Wie war die allgemeine Stimmung während der KUW?
- Wurde bei einzelnen Kindern und Jugendlichen etwas Auffälliges / Spezielles beobachtet?
- War die Wertschätzung und Achtsamkeit zwischen Kindern und Jugendlichen sowie dem oder der Leitenden klar ersichtlich?

Es ist für den Feedbackgeber / die Feedbackgeberin generell hilfreich, Beschreibungen von Interpretationen oder einem Urteil zu trennen.

7.4. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung



In welchen Situationen in Ihrer beruflichen oder privaten Biografie haben Sie Zusammenarbeit als hilfreich erlebt und weshalb waren diese Situationen gewinnbringend?



Definieren Sie bei Teamteaching die Rollen vorgängig genau und reflektieren Sie die Erfahrungen regelmässig gemeinsam.
Setzen Sie sich für gegenseitige Besuche ein und beginnen Sie, mit einer offenen Beobachtung. Verwenden Sie dafür die Beobachtungshilfen im Anhang.
Bereiten Sie gegenseitige Besuche jeweils in einen Vorgespräch vor und geben Sie der Nachbesprechung genügend Gewicht, indem Sie vorgängig einen Termin festlegen.



Beobachtungshilfe 1: Kollegiale Besuche in der KUW			
Der Beobachtungsauftrag ist so formuliert, dass eng gerasterte Beobachtungshilfen nicht sinnvoll sind oder es wurde um eine offene Beobachtung gebeten.			
Zeit	Das nehme ich wahr	Das fühle ich	Das denke ich

Beobachtungshilfe 2: Kollegiale Besuche in der KUW				
Der Beobachtungsauftrag ist so formuliert, dass eng gerasterte Beobachtungshilfen nicht sinnvoll sind oder es wurde um eine offene Beobachtung gebeten.				
Zeit	Beobachtung Zu den Inhalten der Lektion	Beobachtung Zu den Kindern und Jugendlichen	Beobachtung Zur Religionspädagogin, zum Religionspädagogen	Fragen und Interpretationen

8

Inklusion



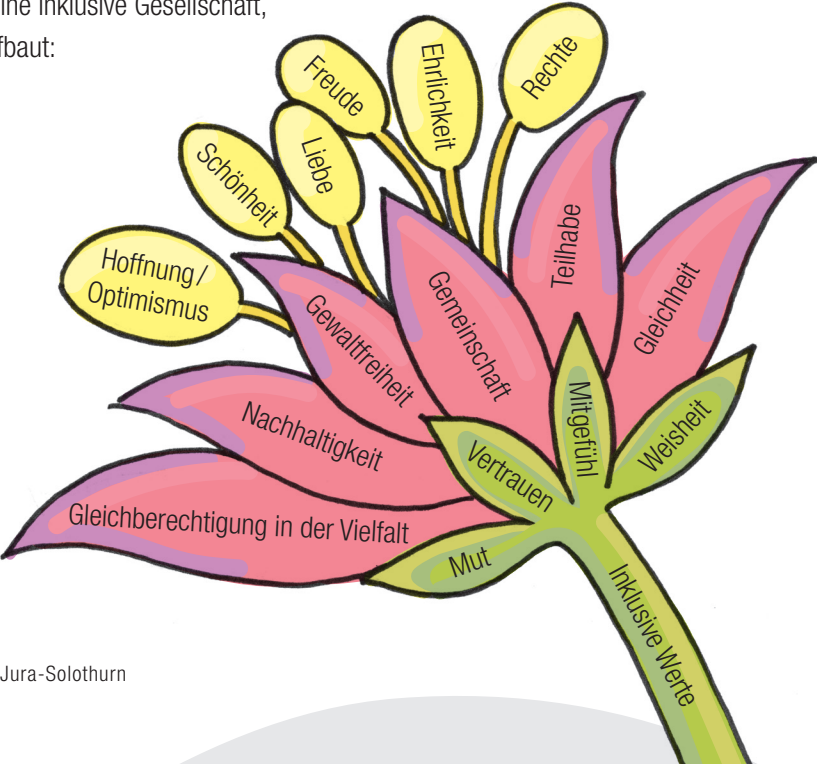
8.1. Inklusive Werte

Im Übereinkommen der UNO über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK), welches 2014 von der Schweiz ratifiziert wurde, steht im Artikel 24, Absatz 1:

Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichkeit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel (...).

Inklusive Entwicklung und Veränderungen in der Gesellschaft können nur auf entsprechenden inklusiven Werten aufgebaut werden. Werte sind tief liegende Überzeugungen, die unser Handeln leiten. Selbstverständlich sind «schöne Worte» noch keine Werte, aber sie können Überschriften für Werte werden, wenn wir sie mit echten Überzeugungen verbinden und entsprechend handeln.

Im Index für Inklusion wird in Form einer Wertebliume dargestellt, welche zusammenfasst, auf welchen Werten eine inklusive Gesellschaft, Kirche und Schule aufbaut:



8.2. Index für Inklusion

(Index für Inklusion, Literaturliste)

Der Index für Inklusion wurde zum ersten Mal im Jahr 2000 veröffentlicht. 2003 wurde er erstmals von Boban und Hinz ins Deutsche übersetzt. Heute ist das Konzept in vielen Ländern anerkannt. Übersetzungen und Adaptionen gibt es in rund 50 Ländern. Der Index für Inklusion regt auf der Basis inklusiver Werte zur gemeinsamen Reflexion und Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schulen an. Er ist auch auf Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar.

Die aktuelle deutschsprachige Ausgabe (2019) berücksichtigt die Rahmenbedingungen des deutschen und österreichischen Schulsystems, der Deutschschweiz und des Schulwesens in Südtirol.

Aufbau

- Der Index für Inklusion umfasst drei Dimensionen.
- Jede Dimension umfasst zwei Bereiche. Zu jedem Bereich gibt es eine Anzahl Indikatoren und dazu jeweils mehrere Fragen.
- Anhand selbst gewählter Indikatoren und Fragen kann die Implementierung der inklusiven KUW evaluiert, geplant und realisiert werden.

Dimensionen, Bereiche und Indikatoren im Überblick

(Angepasst an den Kontext KUW)

Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen	
A1: Gemeinschaft bilden	A2: Inklusive Werte verankern
Diese Dimension zielt darauf, eine sichere, akzeptierende, kooperative und anregende Gemeinschaft zu schaffen, in der jede/jeder geschätzt und respektiert wird. Eine inklusive Kultur wird vom Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen, getragen.	
Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren	
B1: Religionspädagogisches Handeln für alle entwickeln	B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
Diese Dimension soll absichern, dass Inklusion als Leitgedanke alle Strukturen der Kirchgemeinden durchdringt. Die Strukturen erhöhen die Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen sowie Kolleginnen und Kollegen von dem Moment an, in dem sie die Räume der Kirchgemeinde betreten; sie heissen alle Kinder und Jugendlichen der Gegend willkommen. Dabei wirken alle Aktivitäten als Unterstützung, die zur Fähigkeit einer Kirchgemeinde beitragen, auf die Vielfältigkeit der Kinder und Jugendlichen einzugehen.	
Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln	
C1: Das Lernen orchestrieren	C2: Curricula für alle erstellen
Dieser Dimension zufolge gestaltet jede Kirchgemeinde ihre Praktiken so, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Gemeinde widerspiegeln. Die KUW entspricht der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen und ihren Familien. Sie werden dazu angeregt, auf alle Aspekte ihrer Bildung und Erziehung aktiv Einfluss zu nehmen. Dabei wird auf ihren Stärken, ihrem Wissen und ihren Erfahrungen aufgebaut.	

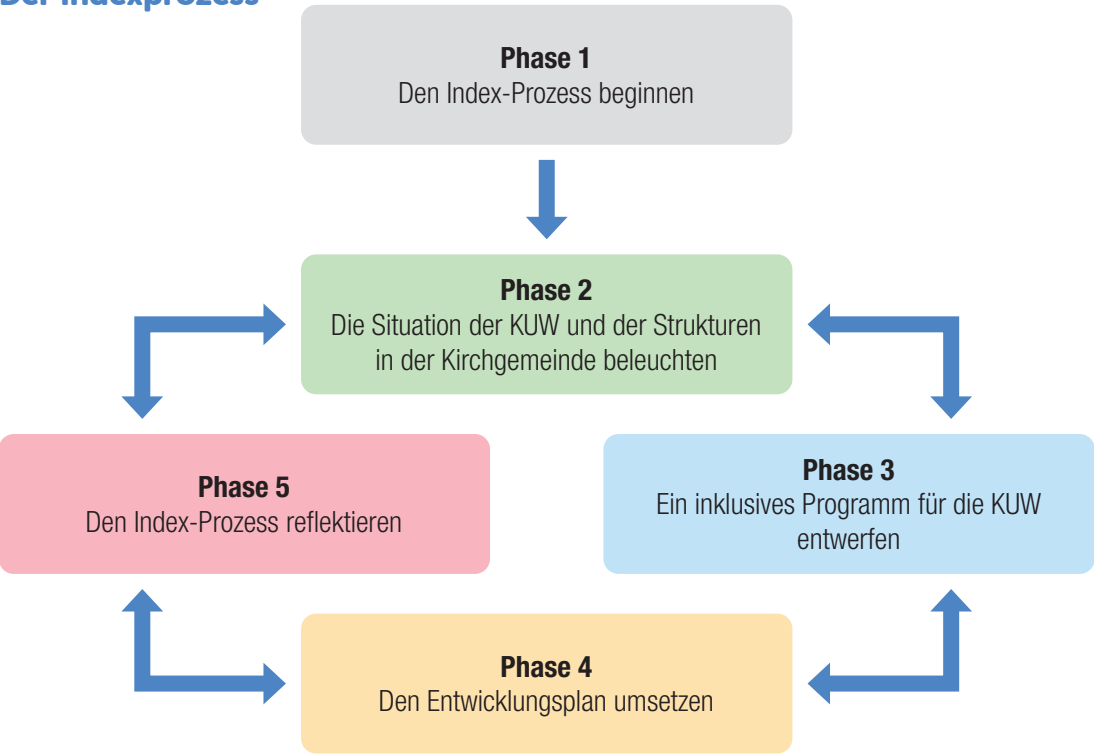
8.3. KUW nach inklusiven Werten entwickeln

Der Index für Inklusion kann ein Wegweiser sein, die KUW in einer Kirchgemeinde auf inklusiven Werten aufzubauen. Dabei kann man sich von folgenden Fragen leiten lassen:

- Wie kann der Index bei der Lösung der wichtigsten Anliegen helfen?
- Wie kann das religionspädagogische Handeln der Kirchgemeinde mit inklusive Werten und Grundhaltungen verbunden werden?
- Wie können Barrieren überwunden und Ressourcen mobilisiert werden?
- Wie können Programme und Aktivitäten gebündelt werden?
- Wie können die Planung und Umsetzung von Entwicklungen hin zum inklusiven religionspädagogischen Handeln in das gesamte Handeln der Kirchgemeinde integriert werden?

Der Prozess einer werteorientierten Entwicklung kann als Kreislauf dargestellt werden, wobei Aktivitäten verschiedener Phasen auch gleichzeitig stattfinden können.

Der Indexprozess



8.4. Fragen zur Vertiefung, Tipps zur Umsetzung Fragebogen Indikatoren



Wählen Sie für die Evaluation der KUW in Bezug auf Inklusion eine, zwei oder alle drei Dimensionen aus. Die Auswertung geschieht am besten im Team. Sie können dafür das Reflexionsblatt im Anschluss an die Fragebögen verwenden. Die Dimensionen A und B eignen sich sehr gut zur Bearbeitung in Zusammenarbeit mit dem Kirchgemeinderat!

Dimension A – Inklusive Kulturen schaffen

Bitte ankreuzen, was Ihre Meinung am besten wiedergibt!

++ trifft vollständig zu + trifft eher zu – trifft eher nicht zu -- trifft gar nicht zu kA keine Ahnung Eb Entwicklungsbedarf			++	+	–	--	kA	Eb
A1: Gemeinschaft bilden	1	Alle fühlen sich willkommen.						
	2	Die Religionspädagoginnen und Religionspädago- gen arbeiten konstruktiv zusammen.						
	3	Kinder und Jugendliche arbeiten konstruktiv zu- sammen.						
	4	Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, Kinder und Jugendliche gehen respektvoll mitein- ander um.						
	5	Religionspädagoginnen und Religionspädagogen sowie Eltern/Erziehungsberechtigte kooperieren.						
	6	Religionspädagoginnen und Religionspädagogen und Schule arbeiten konstruktiv zusammen.						
	7	Die KUW ist ein Modell für ein wertschätzendes Zusammenleben.						
	8	Die KUW öffnet den Blick für die wechselseitigen Beziehungen zwischen Menschen weltweit.						
	9	Erwachsene, Kinder und Jugendliche gehen auf un- terschiedliche Formen von Geschlechtsidentität ein.						
	10	Die Kirchgemeinde und ihr lokales Umfeld unter- stützen sich gegenseitig in ihrer Entwicklung.						
	11	Die Religionspädagoginnen und Religionspädago- gen verbinden das Bildungsangebot in der KUW mit den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen.						
A2: Inklusive Werte verankern	1	Die Kirchgemeinde verständigt sich über gemein- same inklusive Werte.						
	2	Die Kirchgemeinde setzt sich für die Achtung der Menschenrechte ein.						
	3	Die Kirchgemeinde setzt sich für den Schutz der Umwelt ein.						
	4	Inklusion wird als Möglichkeit gesehen, die Teilha- be und Mitgestaltung aller zu etwickeln.						
	5	Allen Kindern und Jugendlichen wird ermöglicht, ihr Potential zu erkennen.						
	6	Alle Kinder und Jugendlichen erfahren die gleiche Wertschätzung						
	7	Die Kirchgemeinde tritt jeder Form von Diskriminie- rung entgegen.						
	8	Die Kirchgemeinde setzt sich für ein gewaltfreies Miteinander und eine friedliche Konfliktlösung ein.						
	9	Die Kirchgemeinde unterstützt Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei der Entwicklung einer positiven Beziehung zu sich selbst.						
	10	Die Kirchgemeinde trägt zur Gesundheit und zum Wohlbefinden der Kinder, Jugendlichen und Er- wachsenen bei.						

Dimension B – Inklusive Strukturen etablieren

Bitte ankreuzen, was Ihre Meinung am besten wiedergibt!

++ trifft vollständig zu + trifft eher zu – trifft eher nicht zu -- trifft gar nicht zu kA keine Ahnung Eb Entwicklungsbedarf			++	+	–	--	kA	Eb
B1: Religionspädagogisches Handeln für alle entwickeln	1	Die KUW entwickelt sich partizipativ weiter.						
	2	Die Religionspädagoginnen und Religionspädago- gen verstehen das Prinzip der Inklusion.						
	3	Personalentscheidungen sind transparent und vermeiden jede Form von Diskriminierung.						
	4	Die Kompetenzen und Kenntnisse der Religions- pädagoginnen und Religionspädagogen sind be- kannt und werden genutzt.						
	5	Die Kirchgemeinde unterstützt neue Religionspä- dagoginnen und Religionspädagogen dabei, sich einzuleben.						
	6	Die Kirchgemeinde heisst alle Kinder und Jugend- lichen willkommen.						
	7	Die Kirchgemeinde unterstützt neu ankommende Kinder und Jugendliche dabei, sich einzuleben.						
	8	Die Kirchgemeinde organisiert die KUW so, dass die Vielfalt gelebt werden kann.						
	9	Die Kirchgemeinde begleitet wichtige Stationen im Leben der Kinder und Jugendlichen.						
	10	Die KUW ist für alle Menschen barrierefrei zugänglich.						
	11	Die Kirchgemeinde verringert ihren CO ₂ -Fussab- druck sowie ihren Wasserverbrauch und unterstützt den nachhaltigen Schutz der Umwelt.						
	12	Die Kirchgemeinde trägt zur Abfallvermeidung bei.						
B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren	1	Die Kirchgemeinde koordiniert die verschiedenen Formen der Unterstützung.						
	2	Weiterbildungen unterstützen die Religionspäda- goginnen und Religionspädagogen dabei, auf die Vielfalt der Kinder und Jugendlichen einzugehen.						
	3	Die Kirchgemeinde reflektiert ihre Praxis im Um- gang mit Kindern und Jugendlichen mit besonde- rem Förderbedarf kritisch und setzt entsprechen- de Massnahmen für mehr Inklusion um.						
	4	Die Religionspädagoginnen und Religionspäda- gogen verstehen den Umgang mit herausfordern- dem Verhalten als ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten.						
	5	Die Kirchgemeinde verzichtet darauf, Kinder und Jugendliche auszuschliessen und sucht Wege des Zueinanderfindens.						
	6	Die Kirchgemeinde setzt sich aktiv gegen Mob- bing ein.						

Dimension C – Inklusive Praktiken entwickeln

Bitte ankreuzen, was Ihre Meinung am besten wiedergibt!

++ trifft vollständig zu + trifft eher zu – trifft eher nicht zu -- trifft gar nicht zu kA keine Ahnung Eb Entwicklungsbedarf								
			++	+	–	--	kA	Eb
C1: Das Lernen orchestrieren	1	Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit Fragen der Ethik, Politik und Macht auseinander.						
	2	Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit dem Thema «Arbeit» und der Entwicklung eigener Interessen auseinander.						
	3	Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit aktuellen Fragen zur Gesellschaft und damit, wie ein gelingendes Miteinander aussehen könnte, auseinander.						
	4	Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit ökologischen Zusammenhängen auseinander.						
	5	Die Kinder und Jugendlichen befassen sich mit der Erde und der Einzigartigkeit der Schöpfung.						
	6	Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit Fragen von Armut und Reichtum, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit auseinander.						
	7	Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit ihren Vorstellungen von Menschen- und Gottesbildern auseinander.						
	8	Die Kinder und Jugendlichen befassen sich mit den unterschiedlichen Glaubensvorstellungen.						
	9	Die Kinder und Jugendlichen begegnen Menschen vor Ort und in der Region.						
	10	Die Kinder und Jugendlichen begegnen sich und feiern gemeinsam Gottesdienste.						
	11	Die Kinder und Jugendlichen erleben Gemeinschaft in Lagern und KUW-(Halb) Tagen und weiteren Anlässen.						
	12	Die Kinder und Jugendlichen werden sozialdiakonisch tätig und dabei von den Religionspädagogen und -pädagoginnen unterstützt.						

C2: Curricula für alle erstellen	1	Die KUW wird mit Blick auf die Vielfalt aller Kinder und Jugendlichen geplant.						
	2	Die Lernaktivitäten stärken die Teilhabe und Selbstwirksamkeit aller Kinder und Jugendlichen.						
	3	Die Kinder und Jugendlichen werden zu selbstbewusstem, kritischem Denken ermutigt.						
	4	Die Kinder und Jugendlichen gestalten ihr eigenes Lernen aktiv mit.						
	5	Die Kinder und Jugendlichen lernen voneinander und miteinander.						
	6	Die Kinder und Jugendlichen entwickeln ein Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen.						
	7	Rückmeldungen stärken die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen.						
	8	Der Umgang miteinander baut auf gegenseitiger Achtung auf.						
	9	Die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen planen, gestalten, reflektieren im Team und lernen voneinander.						
	10	Die Religionspädagoginnen und Religionspädagogen entwickeln gemeinsam Ressourcen, um die Qualität der KUW weiterzuentwickeln.						
	11	KUW-Mitarbeitende unterstützen das Lernen, die Teilhabe und die Mitgestaltung der Kinder und Jugendlichen.						
	12	Alle Kinder und Jugendlichen können an allen Angeboten des KUW teilnehmen.						
	13	Die Ressourcen im Umfeld der Kirchgemeinde sind bekannt und können genutzt werden.						

Reflexionsblatt



Dimension A: Inklusive Kulturen schaffen	
A1: Gemeinschaft bilden	A2: Inklusive Werte verankern
Dimension B: Inklusive Strukturen etablieren	
B1: Religionspädagogisches Handeln für alle entwickeln	B2: Unterstützung für Vielfalt organisieren
Dimension C: Inklusive Praktiken entwickeln	
C1: Das Lernen orchestrieren	C2: Curricula für alle erstellen



Fazit



Es ist nicht genug zu wissen – man muss auch anwenden.
Es ist nicht genug zu wollen – man muss auch tun.

Johann Wolfgang von Goethe



Was ist Ihr persönliches Fazit, nachdem Sie Teile der Handreichung, einzelne Kapitel oder einzelne Anregungen gelesen haben?



Was habe ich umgesetzt oder ausprobiert, mit welchen Erfahrungen?



Was habe ich umgesetzt oder ausprobiert? Welche Erfahrungen habe ich gemacht?



Was ist mir wichtig geworden?



Welche Aspekte oder Themen werde ich weiterverfolgen und vertiefen?



Weitere Notizen



Weitere Notizen

10

Literatur- angaben und weiterführende Links



Anders handeln. Palmowski, W. (1996) Dortmund: Borgmann

De Bonos neue Denkschule. Kreativer denken, effektiver arbeiten, mehr erreichen. De Bono E., (2019) München: mvgverlag

Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurztherapie. De Shazer, S. (2004) Heidelberg: Carl-Auer Verlag

Die Stärke im Anderssein entdecken. Bless, M., Elmer, D., Haldner, M. (2016) Winterthur: Zentrum für lösungsorientierte Beratung (Selbstverlag)

Einfach, aber nicht leicht. Baeschlin, M. und K. (2001) Winterthur: Zentrum für lösungsorientierte Beratung (Selbstverlag)

Erste Hilfe im lösungsorientierten Umgang mit herausforderndem Verhalten. Schley, E., Eisele, M. (2015) Riegel: LBZ St. Anton

Erweiterte Lehr- und Lernformen versus Frontalunterricht. Lankes, C. (2015) AV Akademikerverlag

Fit mit LOA. Das kleine Trainingsbuch für den lösungsorientierten Ansatz. Fuchs Da Mutten, A. (2017) Riegel: LBZ St. Anton

Fragen statt sagen. Anregungen zum Führen lösungsorientierter Gespräche. Trapp, E. (2018) Riegel: LBZ St. Anton

Fundgrube Klassenführung. Christiani, R., Mertzger, K., (Hrsg.), (2007) Cornelsen Scriptor

Index für Inklusion. Booth, T., Ainscow, M. (2017). Verlag Beltz

Inklusive Pädagogik und Didaktik. Kunz, A., Luder, R., Müller Bösch, C. (2021) Hep verlag

Jugendliche kompetent erziehen. Schneewind, A., Böhmert, B. (2009)

Klassenführung – Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit Städeli, Chr., Obrist, W., Grassi, A. (2009) Hep verlag

Kollegiale Unterrichtsbesuche. Kempfert, G., Ludwig, M. (2014) Beltz-Verlag

Lernen oder Leiden? Baeschlin, L., Haas, F., Wehrli, M., Wittwer, H. (2007) Winterthur: Zentrum für lösungsorientierte Beratung (Selbstverlag)

5-Minuten-LOA. Lösungsorientiert Handeln – in kleinen Schritten Richtung Ziel. Schley, E. (2016) Riegel: LBZ St. Anton

Nichts ist ohne Kontext. Palmowski, P. (2007) Dortmund: Verlag modernes Lernen

Normal bin ich nicht behindert! Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden. Unterschiede, die Welten machen. Palmowski, W., Heuwinkel, M. (2000) Dortmund: Borgmann

Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Bauer, J. (2008) Heine Taschenbuch

Schülerinnen und Schüler kompetent führen. Meier, A. u.a. (2010) Verlag Pestalozzianum

Teamteaching. Wege zum guten Unterricht. Halfhide, T., Frei, M., Zingg, C. (2001) Lehrmittelverlag des Kantons Zürich

Verhaltensprobleme in der Schule, 5. Auflage. Molnar, A., Lindquist, B. (1997) Dortmund: Borgmann

Was tun, wenn's kracht? Vom wirksamen Umgang mit Konsequenzen im pädagogischen Alltag. Poh, M. (2016) Hrsg. ZLB-Blickwechsel

Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Feuser, G. (2018) Berlin: Peter Lang.

Weiterführende Links

Das Würfelmodell: Notwendigkeit einer Didaktik der Vielfalt (2013) https://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Heterogenitaet_2013/Unterlagen/ws01-eckhart.pdf

Der Vielfalt konstruktiv begegnen – Lernen am gemeinsamen Gegenstand https://www.schul-in.ch/myUploadData/intranet_redaktion/Tagung-Lerncoaching_2017/Unterlagen/A09_Lernen-am-gemeinsamen-Gegenstand.pdf

Wie Lernen am besten gelingt. Gerald Hüther https://www.youtube.com/watch?v=T5zbk7FmY_0&t=5s

Theorie gemeinsamer Lernsituationen. Hans Wocken <http://www.hans-wocken.de/Werk/werk23.pdf>

Inklusive Kirche und religionspädagogisches Handeln. Leitfaden für Verantwortliche in den Kirchgemeinden www.refbejuso.ch/hpkuw

Konstruktivismus einfach erklärt. <https://studyflix.de/biologie/konstruktivismus-2692>

Lern- und Unterrichtsverständnis. Entwicklungen im Überblick https://lehrplan21.phtg.ch/fileadmin/dateiablage/Landingpage_Lehrplan21/Lehrplan_21/Dokumente/Broschuere_Lern_und_Unterrichtsverstaendnis.pdf

Standpunkt «Vision inklusive Kirche» www.refbejuso.ch/standpunkte/vision-inklusive-kirche/

Zentrum für lösungsorientierte Beratung, Winterthur www.zlb-schweiz.ch

Impressum:

Reformierte Kirchen Bern-Jura-Solothurn

Projektteam: Helene Geissbühler, Erwin Schnyder, Rahel Voirol

Grafik, Illustration: Silvia Rohrbach

Lektorat: Sylvia Garatti

Druck: Streit AG, Liebefeld

Bern, 2022



Das will ich konkret umsetzen



Lösungsorientierte Wegweiser zum Umgang mit Vielfalt

