

Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen – was wissen wir und was wollen wir wissen?

Statement auf dem Symposium „Wertebasierung von Lehrerinnen und Lehrern“,
11. März 2010 in Nürnberg (überarbeitet)
von Uta Hallwirth

Abstract

Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen gelten als zentrale Garanten für die Umsetzung eines christlich-evangelischen Schulprofils. Aber über ihr professionelles Selbstverständnis und ihre religiöse Orientierung ist kaum etwas bekannt, ebenso wenig, ob eine christliche Wertorientierung überhaupt das pädagogische Handeln im Schulalltag beeinflusst. Die Frage nach Motiven, Überzeugungen und pädagogischen Zielen, aber auch nach Aspekten wie pädagogischem Optimismus und Berufszufriedenheit könnte hier Aufschluss geben. Ebenso wäre zu klären, ob das Ethos einer evangelischen Schule seinerseits Rückwirkungen auf das professionelle Selbst von Lehrkräften haben kann.

1. Was erwarten wir von Lehrkräften an evangelischen Schulen - Eckpunkte eines Kompetenzprofils

Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen – wir wissen besser, was wir von ihnen erwarten, als dass wir wirklich viel *über* sie wissen. Lehrkräfte, die sich an evangelischen Schulen bewerben oder als staatliche Beamte dorthin beurlaubt werden, haben die übliche Ausbildung für das Lehramt durchlaufen, sich die notwendigen fachlichen, didaktischen und allgemein-pädagogischen Kompetenzen angeeignet und ein entsprechendes professionelles Selbstverständnis ausgebildet.

Die Gewährleistung dieser Professionalität ist auch wichtig. Denn evangelische Schulen verstehen sich als Teil des öffentlichen Schulwesens. Für sie gelten die gleichen bildungs- und schulpolitischen Ansprüche und Herausforderungen wie für andere Schulen; und ihre Mitarbeitenden benötigen die entsprechenden Kompetenzen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Zugleich sind evangelische Schulen aber Schulen mit einem eigenen Profil. Sie wollen die Grundzüge eines christlichen Verständnisses von Mensch und Welt im pädagogischen Alltag lebendig und erfahrbar machen und verstehen Bildung als Prozess, der die unterschiedlichen Dimensionen des Menschen umfasst und sich nicht auf Wissen und dessen Verfügbarkeit reduzieren lässt. Damit zumeist verbunden ist ein pädagogischer Ansatz, der Formen eines selbsttätigen und auf die individuelle Förderung angelegten Lernens mit diakonisch-sozialen Lernprozessen verbindet, und als integralen Bestandteil evangelischen Profils versteht.

Knapp zusammengefasst sind es fünf Säulen, die das Selbstverständnis evangelischer Schulen prägen:¹

- Ein protestantisches Bildungsverständnis, das den Fokus vor allem auf die Persönlichkeitsbildung richtet;
- die Überzeugung, dass sich in evangelischen Schulen jedes Kind/jeder Jugendliche akzeptiert und angenommen fühlen soll;
- der Auftrag, im schulischen Alltag Glauben und Evangelium erfahrbar zu machen und der religiösen Bildung und Orientierung Raum zu geben;

¹ Ausführlich dazu HALLWIRTH 2009, 13f.

- ein Verständnis von evangelischer Schule als Lern- und Lebensort, an dem christliche Gemeinschaft erfahrbar wird und der sich mit seiner Umwelt vernetzt und mit ihr kooperiert;
- das Verständnis von Schule als lernender Organisation, die sich weiterentwickelt und den pädagogischen wie gesellschaftlichen Anforderungen stellt.²

Ob dieses Profil an evangelischen Schulen umgesetzt werden kann, ob es im schulischen Alltag, in pädagogischen Handlungszusammenhängen und im gesamten Ethos der Schule präsent ist, hängt insbesondere davon ab, ob die Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen ein entsprechendes Selbstverständnis und entsprechende religiöse Orientierungen und Werthaltungen mitbringen oder entwickeln. „Mit ihrer Anstellung bei einem evangelischen Träger sind Lehrkräfte gehalten, das Selbstverständnis einer evangelischen Schule mitzutragen, umzusetzen und weiterzuentwickeln.“³ Es wird erwartet, dass sie in der Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern zeigen können, was sie glauben oder woran sie zweifeln, dass sie ihre Überzeugungen kenntlich machen können und zugleich die religiösen Anschauungen der Schülerinnen und Schüler respektieren.⁴ Ihr Verständnis von schulischer Bildung und Erziehung sollte kompatibel sein mit einem Verständnis vom Lehren und Lernen, das pädagogisches Handeln als Interaktion im Rahmen eines pädagogischen Beziehungsgeschehens begreift und wirksam werden lässt. Diese Aspekte lassen sich in drei Schwerpunkten zusammenfassen: „Wirksamer Umgang mit Heterogenität“, „Gestaltung evangelischer Schule als Lern- und Lebensraum“ und die Bereitschaft und Fähigkeit, „Religion zu kommunizieren“.⁵

Evangelische Schulen benötigen daher Lehrkräfte, deren eigene religiöse Orientierung und Wertprägung, deren Rollen- und Selbstverständnis diesem Ansatz entsprechen. Nur mit den geeigneten Mitarbeitenden kann ein evangelisches Schulleben von der Theorie auf dem Konzeptpapier zur pädagogischen Realität im Schulalltag werden. Religiöse Orientierung als integraler Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses und ihre Transformation in das berufliche Alltagshandeln scheinen damit eine wichtige Voraussetzung zu sein, um das Eigenprofil einer evangelischen Schule lebendig werden zu lassen. Inwiefern dies aber in der Realität evangelischer Schulen tatsächlich von Relevanz ist, bleibt zunächst offen.

2. Was wollen wir über Lehrkräfte an evangelischen Schulen wissen – Perspektiven und Fragestellungen

Auf dem Hintergrund der vorausgegangenen Überlegungen bieten sich im Blick auf Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen drei Perspektiven und Fragestellungen an:

1. Was führt Lehrkräfte an evangelische Schulen? Welche Motive standen hinter der Berufswahl und welche Überlegungen und Erwartungen waren mit der Entscheidung für eine evangelische Schule verbunden? Welches Rollen- und Selbstverständnis leitet die Lehrkräfte, welche Grundwerte und Leitbilder, welche Erziehungsziele und welches Bildungsverständnis prägt sie?

2. Inwiefern beeinflussen religiöse Orientierung und leitende Werte tatsächlich das professionelle Selbstverständnis der Lehrkräfte und wirken sich auf das professionelle Handeln als Lehrer/in aus?

² Dazu gehört z.B. die Frage nach dem Beitrag evangelischer Schulen zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

³ WISSENSCHAFTLICHE ARBEITSSTELLE EVANGELISCHE SCHULE 2009, 7.

⁴ Vgl. ebd., 7f.

⁵ Vgl. dazu insgesamt WISSENSCHAFTLICHE ARBEITSSTELLE EVANGELISCHE SCHULE 2009.

3. Lassen sich ggf. umgekehrt in der Berufsbiografie Rückwirkungen vom Ethos einer evangelischen Schule auf das professionelle Selbst der Lehrkräfte feststellen?⁶ Alle drei Punkte sollen im Folgenden näher ausgeführt und im Blick auf mögliche weiterführende Fragestellungen präzisiert werden

2.1. Motive und Leitziele

Aus Gesprächen mit Lehrkräften, z.B. im Rahmen von Fortbildung oder Schulentwicklungsprozessen, lässt sich schließen, dass Lehrerinnen und Lehrer aus den unterschiedlichsten Gründen an eine evangelische Schule kommen. Viele wollen an einer evangelischen Schule arbeiten, weil sie sich Kirche und Diakonie verbunden fühlen, weil sie evangelische Schulen aus der eigenen Biografie kennen oder weil sie von der besonderen Schulkultur und der pädagogischen Ausrichtung angezogen werden. Nicht selten wird die evangelische Schule auch als Ort gesehen, dem man im Vergleich zu staatlichen Schulen mehr Innovationskraft zuschreibt und von dem man sich für das eigene pädagogische Handeln mehr Freiräume und Gestaltungsmöglichkeiten verspricht.

Aber es gibt auch ganz pragmatische Gründe für die Bewerbung an einer evangelischen Schule. Sie liegt vielleicht günstig am Wohnort der Wahl, der Partner arbeitet in der Nähe oder man erhofft sich leichtere Arbeitsbedingungen aufgrund einer vermeintlich „einfacheren“ Schülerklientel. Nicht zuletzt spielt auch die jeweilige Anstellungssituation eine Rolle, d.h. für manche wird die evangelische Schule zur Alternative, weil im staatlichen Bereich Lehrerstellen fehlen.

Auch an evangelischen Schulen werden Lehrerkollegien daher nicht als homogen vorausgesetzt werden können, sondern immer eine gewisse Heterogenität widerspiegeln. Die Einstellungspraxis lässt dafür auch Spielraum. Evangelische Schulträger erwarten zwar konfessionelle Zugehörigkeit, zumeist beschrieben mit dem Raster der ACK-Klausel, d.h. mit der Zugehörigkeit zu einer der anerkannten christlichen Kirchen. Aber es sind vor allem im Osten Deutschlands auch Konfessionslose in der Lehrerschaft zu finden, so wie es andererseits Schulträger gibt, die eine dezidierte Anbindung des Lehrers/der Lehrerin an die kirchliche Gemeinde erwarten. Wie bei den Bewerbungsmotiven der Lehrkräfte ist umgekehrt auch bei den Schulträgern davon auszugehen, dass die Offenheit der Anstellungskriterien immer auch in einer gewissen Abhängigkeit von der jeweiligen Situation am „Lehrermarkt“ stehen wird, zumindest in den besonders begehrten Schulfächern.

Doch bei aller prinzipiellen Offenheit für die unterschiedlichen Ausprägungen protestantischen Selbstverständnisses ist immer die Bereitschaft gefordert, sich auf die evangelische Schule einzulassen und das evangelische Profil mitzutragen und mitzugestalten. Daher sind die Entwicklung und Bereitstellung entsprechender Fortbildungsangebote wichtige Schwerpunkte im Kontext evangelischen Schulwesens. Zudem lässt sich aus der Untersuchung von Manfred Pirner bei den Mitarbeitenden des CJD (Christliches Jugenddorfwerk Deutschlands e.V.) schließen, dass die Werte einer evangelischen Schule auch von eher „Glaubensfernen“ durchaus mitgetragen werden können.⁷

Wie heterogen die Lehrerschaft an evangelischen Schulen wirklich ist, wäre anhand genauerer Untersuchungen zu klären. Aufschlussreich könnten die Motive der Berufswahl und der Entscheidung für den Arbeitsplatz „evangelische Schule“ sein. Es wäre zu fragen, ob es typische Motivbündelungen bei Lehrkräften gibt oder relevante Unterschiede, z.B. im Blick auf Schulformen oder Bundesländer. Interessant wäre

⁶ Zum *professionellen Selbst* vgl. BAUER (2009).

⁷ Vgl. PIRNER 2008.

auch zu sehen, ob die verschiedenen Schulträger im evangelischen Bereich auch eine unterschiedliche Lehrerklientel anziehen, ob also z.B. Unterschiede bestehen zwischen diakonischen Schulträgern und Schulvereinen oder zwischen landeskirchlichen Schulen und Schulen, die zum Verband Evangelischer Bekenntnisschulen gehören.

2.2 *Das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften an einer evangelischen Schule*

Lehrerinnen und Lehrer werden häufig als die Garanten eines evangelischen Schulprofils gesehen. Dabei wird zumeist vorausgesetzt, dass christliche Orientierung und christliche Werte auch Bestandteile einer Professionalität sind, die im pädagogischen, d.h. im unterrichtlichen wie erzieherischen Handeln einen signifikanten Niederschlag finden und sich in Schwerpunkten eines Kompetenzprofils bündeln lassen.

2.2.1 Umgang mit Heterogenität

Evangelische Schulen wollen offen sein für alle Schülerinnen und Schüler und sie gemäß ihren individuellen Anlagen und Fähigkeiten bestmöglich fördern. So lautet einer der zentralen Leitsätze, die – in unterschiedlichen Formulierungen – in vielen programmatischen Aussagen evangelischer Schulen zu finden sind. Aber wirksamer Umgang mit Heterogenität stellt an jede Lehrkraft hohe Anforderungen und ist nicht nur eine Frage der didaktisch-methodischen Kompetenz, sondern vor allem auch des Selbst- und Rollenverständnisses als Lehrkraft. Die Diskussion um mehr Bildungsgerechtigkeit bedeutet auch für evangelische Schulen, sich stärker als bisher vom Ideal einer homogenen Lerngruppe und einem Unterrichtsverständnis zu lösen, in dem alle in gleicher Zeit die gleichen Ziele erreichen sollen.⁸ Das bedeutet einen grundlegenden Wandel im Berufsbild der Lehrkräfte gerade der Sekundarstufe. Wer Heterogenität als Basis und Chance der pädagogischen Arbeit akzeptiert, ist zu einer *Pädagogik der Vielfalt* herausgefordert. Dann verändert sich Lernen und Lehren – verkürzt ausgedrückt heißt das, der Lehrer als Fachexperte und Fachdidaktiker wird ergänzt um die Rolle des Lernbegleiters. Für Personalentwicklung, Schulentwicklung und Fortbildung ist es daher relevant zu wissen, ob Lehrkräfte nicht nur an Grundschulen, sondern insbesondere auch an weiterführenden evangelischen Schulen die Bejahung von Heterogenität in ihr berufliches Denken und Handeln integrieren. Bringen sie z.B. aufgrund ihrer religiösen Orientierung Grundeinstellungen mit, die helfen, dieses veränderte Berufsbild mit all seinen Implikationen für den Schulalltag leichter zu adaptieren? Welche Konzepte von Unterricht, welches Verständnis von *Leistung* und *Gerechtigkeit* im pädagogischen Handlungsfeld und von ihrer eigenen Lehrerrolle prägt sie? Grundsätzlicher gefragt: Werden christliche Werteorientierungen überhaupt relevant für das professionelle pädagogische Handeln, z.B. im Kontext von Fordern und Fördern, von Prüfung und Leistungserwartungen?⁹

2.2.2 Schule in systemischer Perspektive

Ein zweiter profilrelevanter Aspekt ergibt sich aus dem Kontext von Schulentwicklung. Lehrende müssen ihre Aufgaben in der Schule zunehmend unter systemischer

⁸ Vgl. insbesondere die letzten beiden Bundeskongresse Evangelische Schule in Berlin (2006) und in Bethel (2008), die sich mit dem Thema Bildungsgerechtigkeit und Inklusion auseinandersetzten. Vgl. dazu FRANK, Jürgen/HALLWIRTH, Uta, Heterogenität bejahen. Bildungsgerechtigkeit als Auftrag und Herausforderung für evangelische Schulen. Schulen in evangelischer Trägerschaft Band 12, Waxmann Verlag (erscheint 2010).

⁹ Dabei ist durchaus zu beachten und entsprechend wahrzunehmen, dass umgekehrt auch Werteorientierungen möglich sind, die zu negativen pädagogischen Konsequenzen führen.

Perspektive sehen und entsprechend handeln und agieren. Es geht nicht allein um *den Lehrer und seinen Unterricht*, sondern um das *Lehrerteam* und das *Kollegium*, zu dem auch Erzieher/innen und andere pädagogische Mitarbeitende gehören. Es geht im Sinne einer pädagogischen Begleitung und Beratung von Schüler/innen und deren Eltern um eine professionelle Vernetzung nach außen, insbesondere auch mit Kirchengemeinden oder Beratungsstellen unterschiedlicher Träger. Nicht zuletzt ändert sich die Perspektive durch die Ganztagschule, die die erzieherische Komponente im Lehrerhandeln verstärkt und entsprechende Einstellungen wie Kompetenzen erfordert.¹⁰ Auch hier ließe sich fragen, ob die Verankerung in einer spezifischen Werteorientierung für diese Aspekte von Lehrerprofessionalität relevante Auswirkungen besitzt, die an evangelischen Schulen auch zum Tragen kommen.

2.2.3 Religion kommunizieren

Ähnliches gilt für die Kommunikation eines christlichen Wirklichkeitsverständnisses und die erwartete oder zu erwerbende religiöse Kompetenz. Ist oder wird sie bei Lehrkräften an evangelischen Schulen Bestandteil des professionellen Selbst und des pädagogischen Handelns? Wird sie z.B. sichtbar in einer „qualifizierten Wahrnehmung von Religion als eigene(m) ‚Modus der Welterfahrung‘ (Jürgen Baumert)?“¹¹ Schließlich wäre in diesem Kontext auch zu ermitteln, ob und in welchem Grad sich Lehrerinnen und Lehrer mit den Zielen und Werten einer evangelischen Schule identifizieren können.

2.2.4 Pädagogischer Optimismus und Berufszufriedenheit

Über diese drei Schwerpunkte hinaus sind aus Sicht evangelischen Schulprofils zwei weitere Fragen naheliegend. Zu den zentralen Komponenten eines professionellen Lehrerselbstverständnisses zählen der *pädagogische Optimismus* und der *Grad der Berufszufriedenheit*. Auch sie bieten sich mit Blick auf die Kategorie „religiöse Orientierung von Lehrkräften“ als interessante Untersuchungsaspekte an. Pädagogischer Optimismus speist sich, so Karl-Oswald Bauer, unter anderem aus einer Haltung der Selbstwirksamkeit und des Vertrauens zu Schülerinnen und Schülern.¹² Lassen sich diese Komponenten bei Lehrkräften an evangelischen Schulen in besonderem Maße feststellen? Wird z.B. auf der Basis einer christlichen Grundhaltung ein anderer Umgang mit Scheitern oder Versagen auch in Bezug auf die eigenen Ansprüche als Lehrkraft wirksam, der nicht zuletzt einem übersteigerten Anspruch an Perfektionismus im Lehrerberuf entgegenwirken und das professionelle Selbst über die Jahre der Berufsbiografie hinweg stabilisieren könnte? Denkbar wäre auch, dass Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen anders mit biografischen Schnittstellen und Krisen umgehen, z.B. mit dem Älterwerden im Berufsleben. Mit den Worten von Bauer: Sind Lehrkräfte an evangelischen Schulen glücklich im Sinne „dauerhaft mit sich selbst einverstanden und mit (ihrem, U.H.) Leben zufrieden“?¹³

2.3 Wechselwirkungen zwischen Schulkultur und professionellem Selbstverständnis

Schließlich lässt sich eine dritte Perspektive einbringen, die von der Möglichkeit einer Wechselwirkung von Lehrerselbstverständnis und Schulethos ausgeht. Die Erwartung an die Lehrkräfte für das Gelingen einer „guten evangelischen Schule“ sollte nicht den Blick dafür verstellen, dass das Spezifische evangelischer Schulen nicht

¹⁰ Siehe dazu die Beiträge zu Fragen von Berufsbild und Fortbildung in „Ganztagschule – Ganztagslehrer/innen?“, in: *Journal für LehrerInnenbildung* 1/2009.

¹¹ WISSENSCHAFTLICHE ARBEITSTELLE EVANGELISCHE SCHULE 2009, 19.

¹² Vgl. BAUER 2009, 12-23.

¹³ EBD. 19.

allein über die Lehrerpersönlichkeit begründet werden kann und darf. Lehrkräfte sind überfordert, wenn sie mit ihrer Person für das Ganze einer evangelischen Schule einstehen sollten. Dies zu erwarten, hieße zum einen, die notwendige Trennung von professionellem und privatem Selbst zu gefährden, zum anderen würde damit auch die Abhängigkeit zwischen dem Einzelnen und dem System Schule, ihren Strukturen und Bedingungen vernachlässigt. Diese beeinflussen ja nicht nur die Berufszufriedenheit von Lehrkräften, sondern auch deren Bereitschaft und Möglichkeit, evangelisches Profil authentisch mitzutragen und zu gestalten.¹⁴ Es könnte daher von Belang sein, inwiefern die Tätigkeit an einer evangelischen Schule das Selbstverständnis von Lehrkräften beeinflusst und ggf. verändert. Werden positive Anfangserwartungen, z.B. klare Erwartungen an das christlich-pädagogische Profil der Schule, durch die Praxis bestätigt, werden Lehrkräfte an evangelischen Schulen in ihrem Selbstverständnis gestärkt oder kommt es zu Enttäuschungen, die ihrerseits auch wieder Auswirkungen auf das pädagogische Handeln haben?

Denkbar wäre auch, dass das „Eingebunden-Sein“ in den Kontext eines evangelischen Schulethos im pädagogischen Alltag zu Reflexions- oder Transformationsprozessen im Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern führt, vielleicht gerade auch bei jenen, die zunächst eher aus pragmatischen Gründen die Tätigkeit an einer evangelischen Schule gesucht haben. Können also evangelische Schulkultur, Leitbildprozesse oder einfach nur die Präsenz christlicher Rituale im Schulalltag solche Veränderungsprozesse initiieren oder befördern?

3. Fazit

Zusammengefasst ließen sich von den oben skizzierten Untersuchungsszenarien Ergebnisse zu folgenden Punkten erhoffen:

1. Aussagen zur tatsächlichen Zusammensetzung der Lehrerschaft evangelischer Schulen hinsichtlich ihrer Heterogenität oder Homogenität.
2. Aussagen über pädagogische Grundhaltungen und Wertorientierungen, die das professionelle Selbstverständnis von Lehrer/innen an evangelischen Schulen prägen.
3. Aussagen darüber, ob nicht nur evangelisch-christliche Lehrkräfte evangelische Schule formen, sondern christliche Schulkultur auch auf die Entwicklung des professionellen Selbst von Lehrkräften einwirkt.
4. Aussagen, die über evangelische Schulen hinaus festhalten, inwieweit religiöse Orientierungen für die Lehrerprofessionalität überhaupt von Relevanz sind, unter welchen Bedingungen dies ggf. der Fall ist und ob evangelische Schulen dafür ein besonderes Beispiel sein können.

Dabei sollten jeweils drei Querschnittsebenen einbezogen werden, die die vorgestellten Untersuchungsperspektiven ergänzen bzw. präzisieren. So ist zum einen nach Lehrkräften und Leitungspersonal zu unterscheiden. Leitende an evangelischen Schulen unterliegen engeren Auswahlkriterien im Blick auf ihre christlich-konfessionelle Bindung als die Lehrkräfte und ihnen wird eine besondere Verantwortung für die Ausgestaltung des evangelischen Profils zugeschrieben. Inwiefern ihre religiöse Orientierung auf ihr Selbstverständnis als Leitende wie auf das Schulethos insgesamt Einfluss nimmt, wäre daher auch jeweils gesondert zu betrachten.

Die zweite Ebene sollte mögliche Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigen, d.h. bewusst die Genderperspektive einbeziehen. Das wäre auch

¹⁴ Die Berufszufriedenheit von Lehrern hängt in hohem Maße ab von Schulleitung und Kollegium. Vgl. BAUER 2009, 20.

deswegen von Interesse, da der Anteil von Frauen und Männern in Kollegien und Leitungsstellen bezogen auf die einzelnen Schulformen differiert.

Schließlich wäre eine dritte Ebene besonders relevant, die nach möglichen Unterschieden zwischen den „alten“ und den „neuen“ Bundesländern fragt, d.h. zwischen Ost und West differenziert. Denn evangelische Schulen, die nach der Wende auf dem Gebiet der früheren DDR gegründet wurden, stehen in anderen pädagogischen und kirchlich-konfessionellen Traditionen als evangelische Schulen im Westen. Es wäre daher zu ermitteln, ob sich daraus auch Bezüge ergeben im Blick auf die Motive der Schulwahl von Lehrkräften, ihre religiöse Orientierung und ihr pädagogisches Handeln.

Antworten auf die hier nur skizzierten vielfältigen Frageperspektiven wären nicht nur von Bedeutung für eine angemessene Schul- und Personalentwicklung evangelischer Schulen, sondern könnten die Sicht auf die unterschiedlichen Aspekte von Lehrprofessionalität generell erweitern und vielleicht auch neu gewichten.

Literatur

BAUER, KARL-OSWALD (2009), Das professionelle Selbst entwickeln, in: forum Lehrerfortbildung, DVLFb 2009, Heft 43, 12 – 23.

HALLWIRTH, UTA (2009), Evaluation an evangelischen Schulen. Eine Handreichung, Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule, Hannover.

Journal für Lehrerinnenbildung (2009), Ganztagschule – GanztagslehrerInnen? Heft 1.

PIRNER, MANFRED L. (2008): Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Mit einem Geleitwort von Karl E. Nipkow, Kohlhammer Verlag Stuttgart.

Wissenschaftliche Arbeitsstelle Evangelische Schule (2009), Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen. Kompetenzprofil und Konsequenzen für die Fortbildung. Zusammengestellt und bearbeitet von UTA HALLWIRTH unter Mitarbeit von EVA BERGER, FOLKERT DOEDENS, SABINE HETTINGER, HANNE LEEWE, ROLAND ROSENSTOCK, Hannover.

Dr. Uta Hallwirth, OKR'in, Leiterin der Wissenschaftlichen Arbeitsstelle Evangelische Schule der EKD und der Barbara-Schadeberg-Stiftung am Comenius-Institut Hannover.