

Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht

What works – was wirkt?

Joachim Theis

Mit Recht fordern Schüler/-innen einen Unterricht, dessen Gegenwartsbedeutung auch für sie einsichtig ist, und mit Recht erwarten Eltern keinen ideologisch ausgerichteten Religionsunterricht. Die Anforderungen und Erwartungen an die Religionslehrer/-innen sind hoch. Sie werden aber vor allem durch die heterogene Bildungslandschaft, die Forderungen aus Staat und Kirche unüberschaubar und tragen deshalb dazu bei, dass das Rollenbild der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers immer unschärfer wird. Einerseits wird sie/er im kirchlichen Raum als Glaubenszeugin bzw. -zeuge, die/der entschieden die Glaubwürdigkeit der christlichen Botschaft als Mitarbeiter/-in der Kirche repräsentiert, beschrieben,¹ und andererseits stellen Schulen aufgrund „des demographischen Wandels mit einem flächendeckend zu beobachtenden Rückgang von getauften Schülerinnen und Schülern, in den Anfragen durch das Konzept

eines ‚Religionsunterrichts für alle‘², das Schulfach Religion selbst infrage. Davon bleibt das Lehrerbild nicht unbelastet. Die heftig diskutierten gegensätzlichen Positionen tragen zu einer Verunsicherung der Lehrer/-innen bei. Die Reaktionen hier reichen wiederum vom totalen Rückzug in ein exotisches Nischendasein bis hin zu ‚Jetzt-Erst-Recht-Ideologie‘.

Ob diese Diskussion den Kern schulischen Unterrichtens betrifft, darf stark bezweifelt werden. Zumal die Diskutanten nicht vorher abgeklärt haben, inwieweit ihre Argumente sich auf das Unterrichtsgeschehen selbst auswirken und ihre Forderungen überhaupt das alltägliche Lehren und Lernen betreffen. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie räumt mit diesen immer wieder angeführten Mythen auf. „Meine Arbeit zeigt, dass es ein ganzes Bündel von Faktoren gibt, die den Schulerfolg von Kindern prägen können: ihre soziale Herkunft,

¹ Vgl. Enders, Laura: Die Rolle des/der katholischen Religionslehrers/Religionslehrerin. In: RpB 69 (2013) 81–84, 82.

² Woppowa, Jan: Grundlegung einer Didaktik der konfessionellen Kooperation im schulischen Religionsunterricht. In: Ders. (Hg.): Perspektiven wechseln. Lernsequenzen für den konfessionell-koooperativen Religionsunterricht, Paderborn 2015, 5–17, 5.

die Familienverhältnisse, ihr Selbstverständnis. Am wirksamsten ist aber das, was im Unterricht zwischen Lehrern und Schülern passiert. Und das können wir im Gegensatz zu Armut oder Reichtum in der Schularbeit direkt beeinflussen. Was mich interessiert, sind erfolgreiche Lehrer“, so John Hattie.³ Was also wirklich zählt, sind nicht die kirchen- oder schulpolitischen Meta-diskussionen, sondern konkrete Unterrichtseffekte, die den Lernerfolg (im Religionsunterricht) beeinflussen.

Nach 15-jähriger Arbeit veröffentlichte Hattie 2009 seine Studien mit dem Titel „Visible Learning“⁴. Er sorgt seither in der Öffentlichkeit, nicht nur in der Wissenschaft, für Diskussion. In seiner Untersuchung bildet er auf einer Skala ab, wie stark sich 138 Faktoren auf die Leistungen von Schülerinnen und Schülern auswirken. Seine Analysen und Folgerungen fordern die pädagogische Fachwelt, aber auch die Schulpolitik heraus und werden von den unterschiedlichsten Gruppen vereinnahmt. Insbesondere machen sie auf die Bedeutung der Lehrer/-innen in der Schule aufmerksam, deren Rolle in den letzten Jahren oft verkannt und zu wenig beachtet wurde. Sie machen darauf aufmerksam, dass bei aller Diskussion über Konzeptionen des Religionsunterrichts, Katechismen und Kompetenzorientierung die Bedeutung der Lehrerin bzw. des Lehrers vernachlässigt und oftmals unterschätzt wird. Daher stellen sich die Fragen, inwiefern die Hattie-Studie auch Erkenntnisse für

die Religionslehrer/-innen liefert, welche Konsequenzen daraus für Schule und für den Religionsunterricht zu ziehen sind.

Das möchte ich in folgenden Schritten tun: In einem ersten Gang wende ich mich der Studie selbst zu, um Methode und Ergebnisse kurz vorzustellen. Ein zweiter Schritt geht der Frage nach, welche allgemeinen Konsequenzen sich daraus für Lehrer/-innen und Schüler/-innen ergeben. Abschließend soll in einem Fazit ein Ausblick auf den Religionsunterricht gezogen werden.

1. Die Hattie-Studie (2009/2013)

1.1 What works? – Was wirkt besser?

Der neuseeländische Bildungsforscher/Erziehungswissenschaftler Hattie unternimmt den Versuch, die Wirksamkeit von Lernprozessen empirisch zu belegen und zwar im Sinne von einsehbar, erkennbar (visible). Dazu fasst er rund 800 englischsprachige Meta-Analysen über Schülerleistungen statistisch zusammen; es flossen 50.000 empirische Studien ein, in denen 83 Millionen Schüler/-innen untersucht wurden, die Arbeit dauerte über 15 Jahre lang. Mit über 50.000 Studien liegt hier die größte Datenbasis zur Unterrichtsforschung vor, die jemals zur Verfügung stand. Natürlich hat Hattie nicht alle diese Studien einzeln gelesen und die dort vorliegenden Ergebnisse abgeschrieben und neu ausgewertet, sondern er hat ein statistisches Verfahren entwickelt, bei dem die zentralen Ergebnisse einzelner Studien zu einem Untersuchungsbereich erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Hattie ordnet in sechs Untersuchungsbereiche: Elternhaus (19 Einflussfaktoren, 139 Metaanalysen), Lernende (7 Faktoren, 35 Metaanalysen), Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen), Curriculum (25 Faktoren, 144 Metaanalysen), Lehrende (10 Faktoren, 31 Metaanalysen), Unterricht (49 Faktoren, 365 Metaanalysen). Dabei bedient er sich der Effektstärke oder Effektgröße der einzelnen

3 Hattie, John im Interview mit Friedmann, Jan: Bildungsforscher Hattie: „Die Schule kann nicht alle Probleme lösen.“ In: Spiegel online, 22. April 2013. (<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/bildungsforscher-john-hattie-raeumt-auf-mit-schulmythen-a-895106-druck.html> [Stand: 11.02.2015]).

4 Hattie, John: Visible Learning, London–New York 2009; Ders.: Lernen sichtbar machen, übers. v. Wolfgang Beywl u. Klaus Zierer, Hohengehren 2013; Ders.: Visible Learning for Teachers, London–New York 2012; Ders.: Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, übers. v. Wolfgang Beywl u. Klaus Zierer, Hohengehren 2014.

Variablen.⁵ Beispielsweise werden in der Hattie-Studie folgende Befunde aufgelistet:

- Hausaufgaben sind nicht per se wirksam! (geringes Effektmaß von $d = .29$). Es kommt vielmehr auf ihre didaktische Einbettung an!
- Bei der Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Schulgröße und Leistungserfolg zeigte sich, dass Lernleistungen an Schulen in einem mittleren Bereich (600–900 Schüler/-innen) besser als die Leistungen an kleinen oder großen Schulen sind (Effektmaß von $d = .43$).
- Die Effektmaße für die Lehrerausbildung und für das Fachwissen von Lehrpersonen ($d = .11$ bzw. $d = .09$) zeigen keine Wirkungen für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern,
- Die systematische Elternarbeit ist sehr einflussreich ($d = .51$).
- Lehrerfortbildungsmaßnahmen, die in die Praxis eingebunden sind, erweisen sich als sehr wirksam („Professional development“, $d = .62$).

Interessanterweise zeigen die Eckpunkte der Studie, dass viele Probleme, die gesellschaftlich und politisch heftig diskutiert werden, geringe oder gar keine Effekte aufweisen.⁶ Gemeint sind damit etwa: kleinere Klassen, jahrgangsübergreifender Unterricht, das Sitzenbleiben, die Frage, ob die Schüler/-innen Uniformen tragen oder nicht – alles völlig oder nahezu wirkungslos! Ob das Gymnasium nun acht oder neun Jahre lang dauern soll, die Förderschulen integriert oder separiert, die Gesamtschule oder Ganztagschule eingeführt wird oder nicht – Hattie

hält diese Diskussionen für nachrangig. Die drei wichtigsten Faktoren sind laut seiner Studie:

- Auf PLATZ EINS steht das Vertrauen der Schüler/-innen in die eigene Leistung,
- auf PLATZ ZWEI das altersgerechte Unterrichten entsprechend der kognitiven Entwicklung,
- auf PLATZ DREI die fortwährende Überprüfung des Unterrichtserfolgs.

Alles andere sind *Stellvertreterauseinandersetzungen*, die sich dem Kernproblem verweigern. Wirksam sind die Tiefenmerkmale des Unterrichts und Unterrichtens, nicht die *Oberflächenmerkmale*. Oberflächenmerkmale beziehen sich vor allem auf Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht. „Die dabei erkennbaren zentralen Faktoren gelten in der Lehr- und Lernforschung als ‚unverzichtbare Grundbedingungen schulisch organisierten Lernens‘, die nach Klieme et al. als ‚Basisdimensionen‘ des Lehrerhandelns bezeichnet werden können“⁷: Fundament eines solchen Unterrichts sind strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung, unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima und kognitive Aktivierung. Je nach Kontext gehören dazu z.B. herausfordernde, offene Aufgaben, die Qualität der im experimentellen Religionsunterricht gemachten Erfahrungen oder die Lebensbedeutsamkeit der ausgewählten (Bibel-) Texte. Insgesamt gilt aber, dass grundsätzlich ein diskursiver Umgang mit Fehlern einen solchen Unterricht auszeichnet.

Deshalb lautet Hatties Losung: „Zurück zum Kerngeschäft!“ Damit meint er natürlich nicht

5 Schnell, Rainer/Hill, Paul/Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung, 6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, München–Wien 1999, 417ff.

6 Vgl. Peschel, Falko: Mr. Hattie und der Offene Unterricht. In: <http://visible-learning.org/de/2013/06/mr-hattie-und-der-offene-unterricht/> (Stand: 20.10.2014); Effektstärken ergänzt d.d.Verf.; Vgl. Spiewak, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, 2/2013.

7 Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter.: Die Hattie-Studie („Visible Learning“, 2009). In: http://www.sqa.at/plugin-file.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf (Stand: 17.02.2015); Vgl. Klieme, Eckhard/Lipowsky, Frank/Rakoczy, Katrin u.a.: Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms, Münster 2006, 127–146, 131.

die *Pauker der alten Schule*, die nur ihren Stoff kennen und ihn nach dem Prinzip des Nürnberger Trichters den Schülerinnen und Schülern einflößen! In Hatties Rangliste liegen Faktoren vorne, die sich nur im direkten Verhältnis von Schüler/-in und Lehrer/-in herausbilden können!

1.2 Über die Wirksamkeit des Lehrens

In einer Onlineuntersuchung 2012 am Lehrstuhl für Religionspädagogik in Trier wurden 405 Lehrer/-innen beider christlicher Konfessionen nach ihrer Selbsteinschätzung bezüglich des Religionsunterrichts befragt. Dabei ging es darum, wie sie sich selbst wahrnehmen und im Schulalltag beschreiben. Die vorliegenden Protokolle belegen, dass die Frage nach der Wertschätzung durch Kirche (178 Nennungen), Kolleginnen/Kollegen (105), Eltern (76) und Schule (43) eine wichtige Rolle spielt. Inwieweit der Religionsunterricht selbst auch für die Lehrenden wirksam oder gar wichtig ist, wird in keinem der Selbstberichte erwähnt. Zu vermuten ist, dass die Einflussnahme und Wirksamkeit des schulischen Unterrichtens, gerade wenn es um soziale, ethische und religiöse Lebenskompetenzen geht, für die Unterrichtenden nicht direkt einsehbar sind. Ihre Nachhaltigkeit zeigt sich vermutlich vor allem in Situationen, die im schulischen Kontext nicht offensichtlich sind und deren Effekte oft nicht vordergründig auf die Lehr-/Lernprozesse im Religionsunterricht zurückgeführt werden (können) – vor allem dann, wenn noch eine kirchliche Distanz hinzutritt. Eine erste durchaus sehr interessante Erkenntnis liegt darin, dass sich die Lehrer/-innen der Wirksamkeit ihres Handelns aber bewusst werden müssen. Insbesondere Schulfächer, die vor allem soziale Kompetenzen, sogenannte *Soft Skills*, fordern und fördern, stehen vor dieser Problematik. Das Hervorheben der Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Menschen, gut mit sich selbst umzugehen, über die eigenen religiösen und emotionalen Fähigkeiten nachzudenken, sich seiner Stärken und Schwächen bewusst zu werden und sich

religiös zu positionieren, sind zentrale Aufgaben der Schule. Sie sind zwar für die Lehrer/-innen sehr schwer direkt mess- oder nachprüfbar (invisible), gehören aber neben den kommunikativen und dialogischen Kompetenzen zu den wichtigen Wirkungen des Religionsunterrichts.

Diese Selbsteinschätzung der Lehrenden bestätigt eine Allensbach-Umfrage für die gesamte Lehrerschaft. Nach ihrer Untersuchung glaubt fast die Hälfte der Lehrer/-innen in Deutschland, nur wenig oder gar keinen Einfluss auf die Schüler/-innen zu haben.⁸ Folglich treten Lehrer/-innen als Fachmann oder Fachfrau zugunsten medial vermittelter Information im Unterricht zurück.

Ebenso haben *Feige* und *Tzscheetzsch* in ihrer Studie⁹ festgestellt, dass Religionslehrer/-innen im eigenen Zeugnis kein geeignetes Mittel sehen, religionsunterrichtliche Prozesse voranzubringen.¹⁰ Der Befund wird von der Forschergruppe um *Rudolf Englert* bestätigt. Es gibt in dem von ihnen untersuchten Religionsunterricht „nur selten den Fall, dass Informationen und inhaltliche Innovationen durch Lehrer/-innen ins Spiel kommen“¹¹. Natürlich spielen hier mehrere Faktoren wie Glaubens-Zeugenschaft, Individualisierung des Religiösen usw. eine Rolle. Aber im Kontext der Hattie-Studie zeigt sich eine

8 Vgl. Studie des *Instituts für Demoskopie Allensbach*: Geeignet für den Lehrerberuf? Repräsentativbefragung der Bevölkerung zum Lehrerberuf im Vergleich zur eigenen Beschäftigung. In: http://www.sdw.org/fileadmin/sdw/projekte/doc/studienkolleg/studienkolleg_studie-lehrerberuf.pdf (Stand: 17.02.2015).

9 *Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Tzscheetzsch, Werner* (Hg.): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006, 170.

10 Anders die Forderung der deutschen Bischöfe, vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.): Zur Spiritualität des Religionslehrers, Bonn 1987, 7.

11 *Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus* (Hg.): Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 113.

Umorientierung des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrerschaft: Die fachliche Kompetenz tritt gegenüber der medialen Vermittlung zurück. Die Lehrer/-innen trauen anscheinend den allgegenwärtigen Medien mehr zu als sich selbst. Das zeigt sich auch darin, dass in den einschlägigen empirischen Untersuchungen die *Lehrerpräsentation* eine immer geringer werdende Rolle spielt. Das Einbringen inhaltlich relevanter Impulse wie Sachinformationen, Erklärungen oder Herstellen von Zusammenhängen wird also immer weniger von den Lehrenden selbst geleistet. D. h. aber nicht, dass ihr Sprechanteil zurückgeht. Auch hier zeigen Untersuchungen, dass im Unterricht vor allem die Lehrenden reden. Ihr Sprechanteil ist mit etwa zwei Drittel viel zu hoch.¹² Das liegt auch daran, dass über viele Jahre der Frontalunterricht verpönt war und man es versäumte, diese Methode weiter zu entwickeln.

1.3 Die Lehrerin / der Lehrer als Regisseur

Insbesondere im Umfeld der sogenannten konstruktivistischen Didaktik wird gefordert, das Lehrer/-innen die Kompetenz erwerben sollen, „sich selbst im Unterricht zurückzunehmen und sich auf die Rolle als Moderator von Bildungsprozessen einzulassen“¹³. So stellt *Englert* in seiner Studie zu Wirksamkeit des Religionsunterrichts fest, dass die Lehrer/-innen ihre Sachkenntnis im Unterricht von sich aus selten einbringen. „Im Durchschnitt wird den Religionslehrer/innen nicht einmal in jeder fünften Unterrichtsstunde vonseiten der Schüler/innen eine Frage gestellt, die ihre fachliche Expertise

beansprucht und im Umgang mit der sie ihre Auskunftsfähigkeit zeigen können“¹⁴.

Dagegen ist für Hattie die Lehrerin bzw. der Lehrer die bzw. der zentrale Regisseur/-in des Unterrichts. Hattie möchte lieber den „activator“ (Regisseur) als den „facilitator“ (Moderator). Idealerweise interveniert er im Klassenzimmer auf „wohlbedachte und sinnvolle“ Weise, überprüft fortlaufend sich selbst und steht für den Erfolg seiner Arbeit ein. „Wenn die Lernenden nicht genügend denken, dann stimmt mit dem Unterricht etwas nicht“, schreibt der Wissenschaftler.¹⁵ Den guten Lehrer treiben eine „ethische, zugewandte Haltung der ‚Liebe zum Stoff‘“ an, so Hattie. Deshalb übernimmt er eine aktive Rolle im Klassenzimmer. Sein Interesse sollte es sein, die Schüler/-innen zu aktivieren und an ihren Lernvoraussetzungen anzuknüpfen. „Entscheidend sind nach Hattie nicht die strukturellen Bedingungen des Lernens [...], sondern entscheidend ist das, was die Lehrerinnen und Lehrer tun. Und entscheidend für das, was sie tun ist, ob es ihnen gelingt, ihren Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler zu betrachten.“¹⁶ Das ist dann ein lehrergesteuerter Unterricht, in dessen Zentrum aber die Schüler/-innen stehen. Die immer wieder aufflammende Auseinandersetzung *lehrerzentriert* oder *schülerzentriert* ist klar beantwortet: Im Zentrum muss die Lehrerin bzw. der Lehrer stehen und für sie bzw. ihn müssen die Schüler/-innen im Zentrum stehen.¹⁷

14 *Englert/Hennecke/Kämmerling* 2014 [Anm. 11], 116.

15 Vgl. *Friedmann, Jan*: Zurück zum Kerngeschäft. In: *Der Spiegel* 16/2013. In: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-92079461.html> (Stand: 24.10.2014).

16 *Englert, Rudolf*: Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. Was können Religionslehrerinnen und -lehrer von John Hatties viel diskutierter Studie lernen? In: *KatBl* 138 (2013) 444–450, 448.

17 Vgl. *Felten, Michael*: Im Zentrum muss der Lehrer stehen. Interview mit Michael Felten. In: *bildungsklick* (<http://bildungsklick.de/> [Stand: 28.10.2014]); *Terhart, Ewald*: Was wissen wir über gute Lehrer? In: *Friedrich Jahresheft XXV* (2007) 20–24. – Betrachtet man die Ergebnisse der Hattie-Studie, aber auch

12 *Meyer, Hilbert*: im Interview mit *Finetti, Marco*: „Lehrer sollten öfter den Mund halten“. Im Schulunterricht redet vor allem der Lehrer. Warum das schlecht ist. In: *Süddeutsche Zeitung* v. 11. Mai 2010.

13 *Sajak, Clauß P./Feindt, Andreas*: Räume zur selbsttätigen Aneignung schaffen. Zur Signatur kompetenzorientierter Unterrichtsgestaltung im Religionsunterricht. In: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2012, 176.

1.4 Perspektivenübernahme

„Hattie erwartet von Lehrerinnen und Lehrern, Unterricht aus den Augen der Lernenden zu gestalten.“¹⁸ Dabei geht es nicht um die methodeneuphorische Blickweise, die Schüler/-innen irgendwie zu motivieren und zu beschäftigen. Es geht vielmehr darum, die Schüler/-innen kognitiv zu aktivieren, denn nur das bewirkt aus Sicht der Lernforschung Lernen und Lernfortschritt.¹⁹ Demzufolge müssen Lehrpersonen verstehen können, wie sich ihr Handeln im Verhalten der Schüler/-innen spiegelt.

Dabei wird auch viel zu wenig bedacht, dass in diesen Prozessen auch Emotionen evoziert werden: Denken und Fühlen sind so eng miteinander verbunden, dass unsere individuellen kognitiven Einschätzungen einer Situation unsere Emotionen beeinflussen. Es stellen sich also auch die Fragen, welche Emotionen bei den Schüler/-innen aktiviert werden und wie sie sich auf das Lehren und Lernen auswirken. Ein solches kognitiv aktivierendes Lernen aus Perspektive der Schülerin bzw. des Schülers ist *ganzheitliches Lernen!* Bei Bildung geht es um mehr, als nur den Menschen das Denken zu lehren. Hier wird der Auftrag des Religionsunterrichts besonders deutlich: „Der Beitrag von Religion zum Bildungs- und Erziehungsauftrag der öffentlichen

Schule besteht in ihrer kulturhermeneutischen Funktion, in der Unterstützung bei der Bearbeitung zentraler Lebensfragen sowie bei der Lebensbewältigung und in der system- und gesellschaftskritischen Transfunktionalität, die nur Religion zu eigen ist.“²⁰ Solches ganzheitliches und nachhaltiges Lernen muss „von den Lehrpersonen aus der Perspektive der Lernenden betrachtet werden, damit sie besser verstehen, wie das Lernen aus der Sicht der Lernenden aussieht.“²¹ Lehrer/-innen können für sich genommen keine Wirkung ausüben. Sie brauchen die Schüler/-innen selbst – und deren Eltern. Es ist eine Vereinfachung zu behaupten, man brauche nur gute Lehrer/-innen, „Glaubenszeugen“²² oder „Darstellungs- und Vermittlungskünstler“²³ und schon steigere sich das (religiöse) Lernen.

1.5 Kollegiale Reflexion über beobachteten Unterricht:

Dass Lehrer/-innen befangen sind, wenn es um die Bewertung ihres Unterrichts geht, das ist unmittelbar einleuchtend: Erstens gibt es in unserem Schulalltag keine Kultur des Team-Teachings oder wechselseitiger Hospitation, zweitens fehlen oft die Bewertungs- und Beobachtungsmaßstäbe und drittens handelt es sich um ein sensibles selbstwertrelevantes Thema. Was man aber braucht, ist eine Professionalisierung des Lehrerberufs durch Kriterien orientierten

neuerer fachdidaktischer Untersuchungen (vgl. Englert/Hennecke/Kämmerling 2014 [Anm. 11]; Helmke, Andreas/Reinhardt, Volker: Interview mit Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. In: Zeitschrift für Schule und Innovation, Lernen. Hattie-Studie, 39 [2013] 8–15), müssen wir uns dem Frontalunterricht als einer wichtigen Form des instruktiven schülerorientierten Lehrens neu zuwenden und ihn als ein wichtiges Mittel der Regie im schülerorientierten Lehren anerkennen.

18 Steffens, Ulrich/Höfer, Dieter: Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz 17 (2012), 267–271, 290–298, 291.

19 Vgl. Terhart, Ewald: Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung, Münster, 2013; Ders.: Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.

20 Mendl, Hans: Reli macht Schule. Der Nutzen von Religion über den Religionsunterricht hinaus. In: Kropač, Ulrich/Langenhorst, Georg: Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schulen. Begründung und Perspektiven des Schulfaches Religionslehre, Babenhausen 2012, 178–192, 189.

21 Hattie 2013 [Anm. 4], 139; vgl. 280f. „Diese Vorstellung, wie Schülerinnen und Schüler die Unterrichtsstunde erleben, ist entscheidend für die Beteiligung am Lernen und den Erfolg am Lernen“; Hattie 2014 [Anm. 4], 159.

22 Vgl. dazu Enders [Anm. 1], 82.

23 Precht, Richard D.: Anna, die Schule und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern, München 2013, 141.

Austauschs über Unterricht mit Kolleginnen und Kollegen sowie Schüler/-innen (Kollegialfeedback, Schülerfeedback).²⁴ Wie wichtig solche Rückmeldungen sind, zeigen Untersuchungen zur Selbstbeobachtung.

In einem Interview mit Lehrkräften direkt nach einer videografierten Englischstunde wurde die Frage gestellt: „Wie viel Prozent der gesamten Sprechzeit der vergangenen Stunde haben Sie selbst ungefähr gesprochen?“ Man wollte also den Sprechanteil geschätzt von den Lehrerinnen und Lehrern versus die gemessene Zeit vergleichen.

„Es zeigt sich, dass sich Lehrkräfte wichtiger Aspekte ihres unterrichtlichen Handelns nicht bewusst sind. Lehrkräfte schätzen sich als wesentlich zurückhaltender, weniger dominant und schweigsamer ein, als es der Wirklichkeit entspricht.“²⁵ Es zeigt sich: Selbsteinschätzung reicht nicht aus!

Aus Hatties Sicht ist das Feedback die zentrale Konsequenz seiner Studien! Rückmeldung an Lehrer/-innen kann von anderen Kolleginnen und Kollegen²⁶ kommen, die den Unterricht beobachten, oder von regelmäßigen Expertenbesuchen. Damit sind nicht Schulleitung oder

gar kirchliche Schulinspektionen gemeint, sondern Experten, die von außen kommend Lehrer/-innen professionell unterstützen. Rückmeldung soll auch von den Schülerinnen und Schülern kommen, die Auskunft darüber geben, ob sie in einer Schulstunde etwas gelernt haben.²⁷

2. Was ist ein guter Unterricht – was wirkt?

2.1 Primat der direkten Instruktion

Hattie meint, dass die *direkte Instruktion* zu Unrecht einen schlechten Ruf hat, da doch alle Forschungsbefunde zeigen, wie wirksam sie ist. Ein Wesenszug der direkten Instruktion ist die lehrerzentrierte Lenkung des Unterrichtsgeschehens.

Seine Studie zeigt, dass die Lehrperson in allen Lernprozessen präsent sein muss; man könnte auch sagen, dass sie die Klasse und den Unterricht im Griff hat. Ein solcher Unterricht darf nicht mit einem fragengeleiteten Frontalunterricht verwechselt werden.²⁸ Es geht auch

24 „Der Fehler, den ich machte, war, in Feedback etwas zu sehen, was die Lehrpersonen den Lernenden geben. [...] Erst als ich entdeckt habe, dass Feedback besonders wirksam ist, wenn es der Lehrperson von den Lernenden gegeben wird, begann ich, es besser zu verstehen.“ (Hattie 2013 [Anm. 4], 206).

25 Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-W.: Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: Themenheft. Was ist guter Unterricht? Schulmagazin 9 (2006) 5–12, 11.

26 „Begegnungen unter Lehrpersonen: Hier diskutieren, bewerten und planen sie ihren Unterricht im Licht der Feedback-Evidenz: über den Erfolg und die weiteren Wirkungen ihrer Lehrstrategien und Konzepte, über Fortschritt und angemessene Herausforderungen. Dies ist nicht (nur) kritische Reflexion, sondern kritische Reflexion im Licht der Evidenz, also im Licht empirischer Belege zu ihrem Unterricht.“ (Hattie 2013 [Anm. 4], 281).

27 „Die größten Effekte auf das Lernen treten dann auf, wenn Lehrpersonen in Bezug auf das Lehren selbst zu Lernenden werden und wenn Lernende zu ihren eigenen Lehrpersonen werden. Wenn Lernende ihre eigenen Lehrpersonen werden, dann zeigen sich bei ihnen diejenigen selbstregulierenden Merkmale, die bei Lernenden besonders erwünscht sind (Selbstbeobachtung, Selbstbewertung, Selbsteinschätzung, Selbstunterrichtung). Es ist also das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmacht. [...] Je mehr die Lernenden zur Lehrperson werden und je mehr die Lehrperson zum bzw. zur Lernenden wird, desto ertragreicher sind die Outcomes.“ (Hattie 2013 [Anm. 4], 27; 31).

28 „Direkte Instruktion wird vom Lehrer gesteuert, ist aber schülerzentriert! Der Lehrer legt unter Berücksichtigung der in seiner Klasse verfügbaren Vorkenntnisse die Lernziele fest. Er (oder sie) stellt Fragen unterschiedlicher Schwierigkeit, organisiert, strukturiert, kontrolliert, korrigiert und evaluiert die Lernfortschritte der Schüler beständig und sorgt dafür, dass Fehlinformationen und Wissenslücken vermieden oder schnell beseitigt werden.“ (Weinert, Franz E.: Die fünf Irrtümer der Schulreformer. Wel-

nicht um das *Stoff-Fressen* und *Stoff-Behalten*, zur Aneignung der fertigen, von der Lehrerin bzw. vom Lehrer vorverdauten Wissenszubereitungen. Insofern sind Forderungen katechismusartigen oder kerygmatischen Religionsunterrichts zurückzuweisen, da sie versäumen, bildende Begegnung mit der Glaubenstradition transparent werden zu lassen. Instruktiver Religionsunterricht setzt voraus, „dass der ererbte Schatz religiöser Erzählungen und Gedichte, Gebete und Argumentationen, Symbole, Bilder und Riten als Deutungsreservoir menschlicher Existenz im Lichte Gottes erkennbar wird, das in heutiger Zeit gewandelte Deutungen freisetzt.“²⁹ Direkte Instruktion ist vielmehr sehr anspruchsvoll und eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten, über deren Nutzung und Nutzen die Lehrperson wacht. Sie übernimmt sozusagen Verantwortung dafür, dass und wie gelernt wird.

Die *direkte Instruktion* besteht nach Hattie aus sieben Schritten, und zwar aus

- „(1) klaren Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind;
- (2) der aktiven Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Lernprozesse;
- (3) ein genaues Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind;
- (4) einer permanenten Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Kinder bzw. Jugendlichen das Gelernte richtig verstanden haben, bevor im Lernprozess weiter vorangegangen wird;
- (5) einem angeleiteten Üben unter der Aufsicht der Lehrperson;
- (6) einer Bilanzierung des Gelernten auf eine für die Lernenden verständliche Weise, bei der

die wesentlichen Gedanken bzw. Schlüsselbegriffe in einem größeren Zusammenhang eingebunden werden;

(7) einer praktischen wiederkehrenden Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten“³⁰.

2.2 Hohe Erwartungen und Herausforderungen

Es geht – so im Anschluss an Hattie – nicht um die Fragen Frontalunterricht oder nicht, Kleingruppenarbeit oder ob Stationenlernen, Diskussionsrunden oder Projekte den Unterricht auflockern, sondern darum, dass Lehrer/-innen die kognitiven Ansprüche ihren Schüler/-innen gegenüber klarmachen müssen: Sie herausfordern, nicht überfordern! Es geht darum, „den Menschen Dinge nahezubringen, die es wert sind, dass man sie lernt.“³¹ Folglich ist es wichtig, den Schülerinnen und Schülern etwas zuzutrauen, aber ihnen auch etwas zuzumuten!

Auf der Seite der Lehrenden bedeutet das, dass sie aufgrund ihrer theologischen und pädagogischen Kompetenz gefordert sind, den Glaubenswahrheiten auf den Grund zu gehen, ihnen sprachlichen Ausdruck zu verleihen und es den Lernenden zuzutrauen, ihre Welt durch den Glauben zu deuten.

Dabei ist auch zu beachten, dass der Lernerfolg einer Unterrichtsstunde etwa zur Hälfte davon abhängt, wie das Vorwissen der Schüler/-innen aufgegriffen und aktiviert wird. Denn mit diesem Vorwissen werden neue Erkenntnisse verbunden und *kognitive Dissonanzen* überwunden. *Kognitive* Differenzen sind Unstimmigkeiten, welche die Grenzen des eigenen Verstehens aufzeigen. Es fällt denkenden Menschen schwer, Texte, Inkonsistenzen und Stücke, die nicht zu ihrem Welt- und Vorwissen passen, zu verstehen. Wenn sie auf neue Informationen stoßen, die

che Lehrer, welchen Unterricht braucht das Land? In: *Psychologie heute* 26 [1999] 28–34, 33f.).

29 Porzelt, Burkard: Rolle rückwärts? Der Youcat als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre. In: *Renovatio* 68 (2012) 48–51, 50.

30 Hattie 2013 [Anm. 4], 205f.

31 Ebd., 34.

nicht mit ihren kognitiven Strukturen harmonisieren oder ihnen widersprechen, fühlen sie sich unbehaglich. Darauf zu reagieren gibt es nun mehrere Möglichkeiten: Man kann diese Informationen ignorieren oder sie in das eigene Denken durch Ausweitung und angemessene Veränderung eigener kognitiver Strukturen einbauen. Dadurch wird ein sachgemäßeres und breiteres Verständnis erreicht. Indem der Mensch sich immer diesen Dissonanzen stellt, neuen Möglichkeiten gegenüber offen bleibt und das, was gestern aktuell war, in Frage stellt, erweitert sich sein Geist. Solche Lernprozesse fordern die Schüler/-innen heraus, Dissonanzen zu überwinden, indem sie lernen und sich Wissen aneignen.³²

2.3 Feedback

Feedback ist eine der wichtigsten Erkenntnisse der Studie. Hier wird Lehren und Lernen wirklich einsehbar. Auf der einen Seite erhalten die Lehrenden eine Rückmeldung über den Unterrichtsprozess: Schüler/-innen machen ihn im Feedback sichtbar. Auf der anderen Seite erhalten die Lernenden eine entsprechende Rückmeldung über ihren Lernstand. Sie sehen, wo ihre Stärken und Schwächen in einer Lernsequenz sind. Dabei sind drei Fragen für Hattie grundlegend: „Where are you going?“ (Wohin gehe ich? Was ist mein Ziel?), „How are you going?“ (Wie komme ich dorthin?), „Where to next?“ (Wohin als nächstes?).³³

Den größten Effekt weisen für das Lernen, so Hattie, systematische Selbsteinschätzungen der Lernenden auf. Nimmt man diese Befunde zu den Lehr- und Lernstrategien näher in Augenschein, so kristallisiert sich für die wissenschaftliche Religionspädagogik eine zunehmende Bedeutung der empirischen Untersuchungen

heraus. Evaluationsorientiertes Handeln betrifft alle Handlungsfelder der Religionspädagogik: religiöse Erziehung in Schule, Erwachsenenbildung und Katechese. Von daher sind alle Informationen, die Auskunft über die Lernenden und ihre Erfahrungen geben können, zentral. Lernmöglichkeiten, Lernstand, Lernprozesse und Lernerträge der Schüler/-innen sind von besonderem Interesse, weil sie die Korrelate zu den Vermittlungsgegenständen im Religionsunterricht bilden.

2.4 Der Beziehungsaspekt – ein grundlegender pädagogischer und theologischer Unterrichtsfaktor

Die dargestellten Befunde machen deutlich, dass der Beziehungsaspekt zu einem der zentralen Unterrichtsfaktoren zu zählen ist. Seine Bedeutung wird häufig von Anhängern leistungsorientierter Unterrichtsmilieus unterschätzt, die eine Betonung des Beziehungsaspekts gelegentlich, vor allem im Grundschul- und Förderschulbereich, mit einer Charakterisierung als *Kuschelpädagogik* generell in Frage zu stellen versuchen. So wichtig Strukturierung, Regelmäßigkeit, Klassenführung und kognitive Aktivierung auch immer sein mögen, sie bedürfen der *Fundamentierung* und *Flankierung* durch eine positive Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Lernenden und Lernenden und zwischen Lehrenden und Eltern.

Aus der Hattie-Studie gehen der Aufbau und die Pflege einer persönlichen Beziehung zu Schülerinnen und Schülern als ein ganz entscheidender Einflussbereich des Lernerfolgs hervor. Im Klassenraum wird sozusagen ein *Vertrauensvertrag* zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern geschlossen, indem die Rollen der Lehrenden und Lernenden geklärt sind. „Der Vertrauensvertrag setzt zwischen den Teilnehmern eine Beziehung, bei der die Wahrheit des Gesagten als

32 Vgl. *Theis, Joachim*: Biblische Texte verstehen lernen. Eine bibeldidaktische Studie mit einer empirischen Untersuchung zum Gleichnis vom barmherzigen Samariter, Stuttgart 2005, 133.

33 *Hattie* 2013 [Anm. 4], 22.

gegeben vorausgesetzt wird.³⁴ Schüler/-innen kontextualisieren im Unterricht den Lernstoff. Sie ordnen ihn in einen vorgegebenen Zusammenhang oder in ihre Erfahrungen / Erinnerungen ein. Dadurch machen sie ihn aktuell!

Gelingt dies nicht, so bleiben ihnen nur zwei Möglichkeiten: Sie akzeptieren entweder einfach den Lernstoff, weil sie Vertrauen zum Lehrenden haben und fügen ihn ihrem Wissen hinzu, oder sie lehnen den Lernstoff ab! Von daher ist die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung ganz entscheidend für das Lernen. Der Umgang der Lehrenden mit Schülerinnen und Schülern sollte durch Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen gekennzeichnet sein. Aber auch das soziale Miteinander im Klassenzimmer ist ein wichtiger Faktor beim Lernen, denn Zusammenhalt, Toleranz und gegenseitige Hilfe beeinflussen das Lerngeschehen wirksam. Dabei stellen insbesondere Empathie und Wärme, ein nicht direkter Umgang sowie Ermutigung zum Lernen wichtige Klimavariablen dar. Kinder und Jugendliche müssen sich angenommen fühlen und müssen spüren, dass ihnen etwas zutraut wird. Denn wenn schon die Lehrenden den Lernenden nichts zutrauen, warum sollten sie sich dann selbst etwas zutrauen?

In Klassen mit personenzentrierten Lehrerinnen und Lehrern gibt es mehr Engagement, mehr Respekt gegenüber sich selbst und anderen, weniger abweichendes Verhalten, mehr schülerinitiierte und selbstregulierte Aktivitäten und mehr fachliche Lernerfolge. Als Konsequenz aus diesen Forschungsbefunden fordert Hattie von Lehrer/-innen, dass sie sich um die Lernprozesse jedes einzelnen Lernenden als Person sorgen sollten: „See their perspective, communicate it back to them so that they have valuable feedback to self-assessment, feel safe,

34 *Eco, Umberto*: Die Geschichte der Schönheit, hg. u. übers. v. *Friederike Hausmann* u. *Martin Pfeiffer*, München 2004, 293.

and learn to understand others and the content with the same interest and concern.“³⁵

Beziehung ist nicht nur pädagogisch von höchster Bedeutung, sondern kennzeichnet die grundlegende Haltung des Christen in der Nachfolge Jesu.

In den von den synoptischen Evangelisten erzählten Berufungsgeschichten heißt die Erkenntnis der Identität Jesu für Petrus, dass er mit ihm in Beziehung treten, ihm nachfolgen will oder, wie Markus es ausdrückt, hinter Jesus her gehen wird: Nachfolge ist für die Evangelisten ein Beziehungsgeschehen, das eine existentielle Veränderung bewirkt. Christsein heißt deshalb auch *In-Beziehung-Leben*, so wie Jesus es vorgelebt hat.

Beziehungsorientiertes Lernen³⁶ ist zudem auch Kennzeichen der religionspädagogischen Didaktik seit der Würzburger Synode von 1974. Vor allem in den korrelationsdidaktischen Ansätzen ist auf die kritisch produktive Wechselwirkung zwischen Lernen und Lerninhalt verwiesen. Dabei kommt die Lehrperson nicht umhin, die Perspektive der Schüler/-innen zu bedenken, ihr Vorwissen aufzugreifen und dementsprechend Lernarrangements / Lernsequenzen zu konzipieren. Hier (können) werden im Religionsunterricht kommunikationsorientierte Kompetenzen gefördert (werden): soziale Kompetenzen wie Empathie, Teilhabekompetenz, Dialogkompetenz, Konflikt- und Netzwerkkompetenz sowie personale Kompetenzen wie konstruktive Lebenseinstellung, Fähigkeit zu Sinnsuche, Selbstbewusstsein usw. Diese Kompetenzen

35 *Hattie* 2009 [Anm. 4], 119.

36 Auf die religionspädagogische Bedeutung des Beziehungsbegriffs hat v. a. Reinhold Boschki hingewiesen; Vgl. *Boschki, Reinhold*: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard / Lenhard, Hartmut / Pirner, Manfred L.* (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrer/-innen, Stuttgart 2012, 173–184.

(Soft Skills) betreffen fächerübergreifend das gesamte Schulumfeld und können die Schulkultur maßgeblich mitprägen. Religionsunterricht sollte sich stärker seiner Wirksamkeit bewusst sein und diese auch selbstbewusst benennen.

3. Fazit

Hattie räumt mit vielen Aufregertemen auf: Religionslehrer/-innen stehen in einer ähnlichen Spannung zwischen Profession und Disziplin (Wissenschaft) wie alle Lehrenden. Gesamtschule ist nicht besser als das duale System. Mädchen und Jungen unterscheiden sich kaum über längere Sicht in ihren Lernleistungen, weder bei den verbalen Fähigkeiten noch in Mathematik oder Naturwissenschaften und – so kann ich ergänzen – auch nicht bei der Bibelrezeption.³⁷

Privatschulen machen Schüler/-innen nicht schlauer, ebenso wenig wie konfessionelle Anstalten. Scheidungskinder lernen im Vergleich etwas schlechter, Schulwechsler erheblich schlechter und: „Der Gesamteffekt des Fernsehens auf die Lernleistung ist gering, aber negativ.“³⁸

Insgesamt macht Hattie darauf aufmerksam, dass differenzierte Urteile wichtig sind. Einfaktorielle Bewertungen und Einseitigkeiten führen zu falschen Schlussfolgerungen. Frömmere Lehrer führen nicht zu frömmeren Schülern!

Zudem stellt die Studie auch Anfragen an die religionsdidaktische Ausbildung: Wie und wo werden Kompetenzen zur Arbeit mit Eltern erworben? Wie und wo werden Formen des kollegialen Feedbacks im universitären Raum deutlich?

Die Ergebnisse machen darauf aufmerksam, dass Lehrer/-innen stärker in Fragen, wie ein konfessioneller Religionsunterricht durchgeführt werden kann, einbezogen werden müssen.

Die Studie belegt die Bedeutung eines klaren und profilierten Religionslehrer/-innenbildes. Dabei macht es auf die konfessorische Dimension aufmerksam. Nicht die vorgegebenen formalen und konfessionellen Differenzierungen werden auf den Religionsunterricht einwirken, sondern das authentische Bekenntnis der Lehrerin bzw. des Lehrers und ihre bzw. seine Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern. Insofern muss „von einem Wandel im Selbstverständnis der Religionslehrerschaft ausgegangen werden, als sich auch bei ihnen bzw. in ihrer religiösen Biografie zunehmende Entfremdungssignale hinsichtlich kirchlicher resp. konfessioneller Bindungen zeigen. So begegnet man etwa einer Übernahme der Rolle als ‚Glaubenszeugin‘ bzw. ‚Glaubenszeuge‘ mit zunehmender Zurückhaltung zu Gunsten einer erhöhten pädagogischen Orientierung an den Schülerinnen und Schülern“³⁹.

Die empirische Studie Hatties hat die fachdidaktische Diskussion bereichert. Neue Aspekte sind aufgegriffen, alte Diskussionen wiederentdeckt worden.

Für mich sind zwei Erkenntnisse besonders bedeutsam an Hatties Aussagen: Zum einen seine Wiederentdeckung eines lehrergesteuerten Unterrichts, der schülerorientiert konzipiert wird, und zum anderen seine Zuspitzung auf ein aktives Feed-Back-Verhalten im Unterricht.

*Dr. Joachim Theis
Professor für Religionspädagogik mit
Katechetik an der Theologischen Fakultät
der Universität Trier, Universitätsring 19,
54296 Trier*

³⁷ Vgl. Theis 2005 [Anm. 32], 264.

³⁸ Hattie 2009 [Anm. 4], 80.

³⁹ Woppowa 2015 [Anm. 2], 6.