

Said Topalovic

# Hatties „Visible Learning“ im islamischen Religionsunterricht

Was wirkt wie stark?

## Der Autor

Said **Topalovic**, MA, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, am Department für Islamisch-Religiöse-Studien (DIRS) – Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik/Religionslehre.

Said Topalovic, MA  
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Department Islamisch-Religiöse Studien DIRS  
Lehrstuhl für Islamisch-Religiöse Studien mit Schwerpunkt  
Religionspädagogik/Religionslehre  
Nägelsbachstraße 25  
D-91052 Erlangen  
e-mail: [said.topalovic@fau.de](mailto:said.topalovic@fau.de)



# Hatties „Visible Learning“ im islamischen Religionsunterricht

Was wirkt wie stark?

## Abstract

Die Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie Visible Learning feierte ein Jubiläum. Etwas mehr als zehn Jahre liegt inzwischen die erste Veröffentlichung zurück. Die Hattie-Studie hat die Debatten rund um den schulischen Unterricht bereichert, neue Aspekte wurden aufgegriffen, alte Diskussionen aufgefrischt. Vor diesem Hintergrund möchte der folgende Beitrag ausgewählte Einflussfaktoren auf die Lernleistungen der SchülerInnen und deren Relevanz für den islamischen Religionsunterricht diskutieren: Was wirkt wie stark und kann zur Qualitätssteigerung im islamischen Religionsunterricht beitragen?

*Schlagworte: John Hattie – Visible Learning – Islamischer Religionsunterricht – Islamische Fachdidaktik*

***Hattie's "Visible Learning" in Islamic religious education.***

***What works to what effect?***

The study Visible Learning published by John Hattie, Professor of Education from New Zealand, is celebrating its anniversary. The first publication dates back ten years. Hattie's study enriched numerous debates surrounding school teaching, new aspects were taken up, old discussions revived. It is against this backdrop that the present article seeks to discuss selected performance indicators of students and their relevance for Islamic religious education: what works to what effect and how can this, in turn, contribute to improving the quality of Islamic religious education?

*Keywords: John Hattie – Visible Learning – Islamic religious education – Islamic subject-specific didactic methods*

## Einleitung

Etwas mehr als zehn Jahre liegt die erste Veröffentlichung der Hattie-Studie *Visible Learning* zurück. Die Studie dient(e) seither als Quelle leidenschaftlicher und durchaus kontroverser Diskussionen zu den Merkmalen guten Unterrichts. Ebenso wurden Möglichkeiten diskutiert, die Studienergebnisse Hatties für den Religionsunterricht (nachfolgend RU) fruchtbar zu machen.<sup>1</sup> Dass es innerhalb der Islamischen Religionspädagogik solche Bemühungen (noch) nicht gab, liegt u. a. daran, dass sich die Islamische Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum noch immer im Aufbau- und Orientierungsstadium befindet und derzeit anderen Themen mehr Vorrang gegeben wird. Dennoch befindet sich die Islamische Fachdidaktik in einem langsamen Aufbruch, die ersten eigenständigen, d. h. aus der islamischen Perspektive heraus entwickelten, didaktischen Überlegungen liegen bereits vor.<sup>2</sup> Außerdem kam in der Schulbuch- und Unterrichtsmaterialienentwicklung eine kaum denkbare Entwicklungsdynamik zustande.<sup>3</sup> Für die Entwicklung neuer bzw. die Weiterentwicklung bestehender methodischer und didaktischer Konzepte lohnt es sich, die Ergebnisse von *Visible Learning* genauestens unter die Lupe zu nehmen und diese für die Islamische Fachdidaktik und den IRU fruchtbar zu machen – insbesondere auch, weil bis dato vergleichbare Ergebnisse aus der religionspädagogischen Forschung fehlen. In einem Beitrag wie dem vorliegenden kann die Studie nicht in ihrer Gesamtheit analysiert werden, ein Blick auf die besonders wirkungsstarken Merkmale für das schulische Lernen kann indes erfolgen. Das Ziel des Beitrags ist somit, ausgewählte Merkmale aus der Hattie-Studie, die zu positiven Lerneffekten führen, näher vorzustellen und ihre Potenziale für den IRU zu diskutieren.

### 1. Die Hattie-Studie „Visible Learning“

Im Jahr 2008 veröffentlichte Hattie seine Studie *Visible Learning*, an der er mit seinem Team über 15 Jahre lang gearbeitet hatte. Hattie führte knapp 800 Meta-Analysen durch, in denen insgesamt 52.637 Studien mit über 83 Millio-

---

1 THEIS, Joachim: Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. What works – was wirkt, in: *Religionspädagogische Beiträge* 73 (2015) 93–103; ENGLERT, Rudolf: Die Hattie-Studie und der Religionsunterricht. Was können Religionslehrerinnen und -lehrer von John Hatties viel diskutierter Studie lernen? in: *Katechetische Blätter* 138 (2013) 444–450.

2 Vgl. dazu: SOLGUN-KAPS, Gül: *Islam. Didaktik für die Grundschule*, Berlin: Cornelsen 2014; ISIK, Tuba: *Die Bedeutung des Gesandten Muhammad für den Islamischen Religionsunterricht. Systematische und historische Reflexionen in religionspädagogischer Absicht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh 2015; SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said: *Kompetenzorientiert und zeitgemäß Religion unterrichten – mit der Schulbuchreihe Islamstunde*, in: *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 8 (2017) 6–29; SARIKAYA, Yaşar / ERMERT, DOROTHEA / ÖGER-TUNC, Esma (Hg.): *Islamische Religionspädagogik: didaktische Ansätze für die Praxis. Studien zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik*, Band 4, Münster: Waxmann 2019. ; KLEMENT, Karl / SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said (Hg.): *Kompetenzorientierung im Islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis*, Linz: Veritas 2019.

3 TOPALOVIC, Said: *Schulbuchentwicklung für den islamischen Religionsunterricht. Weiterentwicklungspotenziale und zukünftige Herausforderungen*, in: *Österreichisch Religionspädagogisches Forum* 26 (2018) 80–87.

nen SchülerInnen berücksichtigt wurden.<sup>4</sup> Hattie extrahierte daraus 138 Einflussfaktoren auf die schulischen Leistungen der SchülerInnen. Die Arbeit an *Visible Learning* ging weiter. Im Jahr 2012 erschien die Publikation „Visible-Learning for Teachers“<sup>5</sup> mit mehr als 900 Meta-Analysen mit über 60.000 einbezogenen Studien und mit Ergebnissen von mehr als 88 Millionen SchülerInnen. Im Jahr 2018 veröffentlichte Hattie eine aktualisierte Liste mit über 250 Einflussfaktoren, die Datenbasis umfasst ca. 1400 Meta-Analysen.<sup>6</sup> Damit liegt mit *Visible Learning* die größte Datenbasis zur Lernforschung vor, die jemals zur Verfügung stand.

Für jeden einzelnen Einflussfaktor ermittelte Hattie die Effektstärke ( $d$ ), welche die Größe des Einflusses einer Variablen darstellt. Er platzierte dabei den Referenzpunkt nicht bei der Effektstärke 0 ( $d = 0$ ), sondern bei .40 ( $d = .40$ ). In einem Interview mit der Fachzeitschrift *Schulmanagement* erklärte Hattie seine Vorgehensweise wie folgt:

„Ein ganz praktisches Ergebnis ist, dass es wenig Sinn macht, den Nullpunkt als Referenzwert zur Beurteilung zu machen, da fast alle Interventionen – Sommerferien, Krankheit und ein paar andere Punkte einmal ausgenommen – positiv auf das Lernen wirken. Um einen sinnvollen Referenzpunkt zu bestimmen, haben wir gefragt, wie groß im Mittel der Lernfortschritt beim schulischen Lernen in einem Jahr ist. Wir haben also alle Maßnahmen zusammen betrachtet und den mittleren Effekt berechnet. Dieser liegt bei  $d = .40$ .“<sup>7</sup>

Hattie verwendete dementsprechend folgende Einteilung bei der Ermittlung von Effektstärken:  $d = .20$  kleiner Effekt,  $d = .40$  mittelmäßiger Effekt,  $d > .60$  starker Effekt. Die von ihm für 250 untersuchte Faktoren ermittelten Effektstärken schwanken zwischen  $d = - .61$  (sehr negativer Effekt) und  $d = 2.0$  (ein extrem positiver Effekt).

Die Kritik an der Studie umfasste im Grundlegenden folgende Punkte: Hattie verwendete Studien aus den 1980er und 1990er Jahren, lediglich ein kleiner Teil der herangezogenen Studien war nach dem Jahr 2000 publiziert worden. Außerdem stammen die Einzelstudien hauptsächlich aus dem angloamerikanischen Raum und sind nur schwer 1:1 auf den deutschsprachigen Raum übertragbar. Die Kriti-

---

4 HATTIE, John: *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge 2009; Vgl. auch HATTIE, John: *Lernen sichtbar machen. Deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“* besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2016.

5 HATTIE John: *Visible Learning for Teachers: maximizing impact on learning*, New York: Routledge 2012.

6 Siehe dazu: *VISIBLE LEARNING PLUS*: <https://www.visiblelearningplus.com> [abgerufen am 05.10.2018].

7 Im Gespräch: John A. E. HATTIE, in: *Schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung* 6 (2015) 12–16, 12.

kerInnen der Hattie-Studie betonten außerdem die allgemeinen Einwände gegenüber Meta-Analysen und den sich daraus ergebenden schwachen Auflösungsgrad bei der Zusammenfassung von Untersuchungen aus unterschiedlichen Bereichen und in unterschiedlichen Kontexten. Zudem gehen mit steigender Abstraktion der ursprünglichen Ergebnisse eine Vereinfachung der Interpretationen und der Verlust von Differenzen und Komplexität einher.<sup>8</sup> Trotz dieser Kritik hat Hattie mit seiner Studie wertvolle Einsichten über das Lernen der SchülerInnen gegeben und dabei insbesondere die wichtige Rolle der LehrerInnen unterstrichen. Ebenso hat Hattie die didaktischen sowie fachdidaktischen Diskussionen bereichert, neue Unterrichtsaspekte wurden aufgegriffen, aber auch alte Diskussionen wiederentdeckt. Die Übersetzer der Hattie-Studie in die deutsche Sprache Beywl und Zierer betonen: „Weder hat John Hattie den Heiligen Gral des Unterrichts gefunden[,] noch ist er der Messias der Erziehungswissenschaft.“<sup>9</sup> Vielmehr hat Hattie die Diskussionen aufgefrischt und damit etliches bestätigt, was in der Lern- und Bildungsforschung in vielerlei Hinsicht zuvor schon bekannt war.

## 2. Die zentralen Ergebnisse der Hattie-Studie

Was wirkt sich wie aus auf die Lernleistungen der SchülerInnen? Dieser Frage ging Hattie prinzipiell nach. Während er in der ersten Veröffentlichung die 138 Einflussfaktoren in einer Rangliste darstellte, um die stärksten Merkmale auf den ersten Blick erkennbar zu machen, sind die mittlerweile 250 Faktoren in der neuen Veröffentlichung in neun unterschiedliche Bereiche gegliedert und stellen keine Rangliste mehr dar.<sup>10</sup> Die Gründe dafür waren u.a., dass das Ranking allzu schnell von einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung abgelenkt hatte und das Interesse zumeist auf die vorderen Ränge konzentriert worden war. Weitere Faktoren waren dabei teilweise ausgeblendet worden, obwohl sie für das Lernen relevant sind.<sup>11</sup> Die Ergebnisse der Hattie-Studie ließen außerdem viel Interpretationsspielraum, so wurden unterschiedliche Schlüsse daraus gezogen, die nicht im Sinne Hatties waren. Er selbst warnte vor der Überinterpretation seiner Daten

---

8 HARTMANN, Martin: Die Hattie-Studie auf dem Prüfstand. Resonanzen, Ergebnisse, kritische Perspektiven, in: *Journal für Schulentwicklung* 3 (2012) 7–14, 12–13; TERHART, Ewald: Der heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit *Visible Learning*, in: TERHART, Ewald (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 10–23, 12–14; PANT, Hans Anand: Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metaanalysen, in: TERHART, Ewald (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 134–146.

9 BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: „Visible Learning“ wird zu „Lernen sichtbar machen“. Ein Kommentar zur Übersetzung und Überarbeitung der Hattie-Studie, in: TERHART, Ewald (Hg.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 147–162, 150; Im *Times Educational Supplement* war nach dem Erscheinen der Hattie-Studie die Rede davon, dass nunmehr der „Heilige Gral“ der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden sei, in: <https://www.tes.com/news/research-reveals-teachings-holy-grail> [abgerufen am 11.10.2018]. Ebenso wurde Hattie als „Messias“ bezeichnet, in: <http://www.taz.de/!459876/> [abgerufen am 11.10.2018].

10 Vgl. dazu BEYWL, Wolfgang / ZIERER, Klaus: 10 Jahre „Visible Learning“ – 10 Jahre „Lernen sichtbar machen“, in: *Pädagogik* 9 (2018) 36–41, 38–39; Oder: *VISIBLE LEARNING PLUS* [Anm. 6].

11 Vgl. BEYWL / ZIERER 2018 [Anm. 10], 37.

und erinnerte daran, dass es sich bei den Ergebnissen lediglich um „grobe Abschätzungen“<sup>12</sup> handle, die nicht in erster Linie Rezepte darstellten. Rolf erinnert daran, dass gerade im deutschsprachigen Raum Hatties Studienergebnisse „weniger als wissenschaftlich basierte Argumentationshilfe, sondern mehr als eine Art Rohrschach-Test benutzt [wurden], in dessen (visualisierte) Datenblätter jeder hineinliest, was er oder sie eh vorher gedacht oder gemacht“<sup>13</sup> hatte. So kam es beispielsweise vor, dass sich sowohl BefürworterInnen des lehrerzentrierten Unterrichts als auch AnhängerInnen reformpädagogischer Konzepte durch die Ergebnisse Hatties in ihren Ansichten bestätigt fühlten. Aus diesem Grund wird im folgenden Beitrag auf die praxisorientierte Interpretation des Studienautors selbst zurückgegriffen, wie sie Hattie in einem Interview mit der Fachzeitschrift *Schulmanagement* zu den zentralsten Ergebnissen seiner Studie zusammenfasste.<sup>14</sup> Gerade diese und auf die unterrichtliche Praxis fokussierte Interpretation eröffnet für den RU neue Horizonte und ermöglicht, die Ergebnisse von *Visible Learning* auf der Mikroebene des Unterrichts fruchtbar zu machen. Außerdem kommen auch andere überblicksartige Sammlungen von Forschungsergebnissen zum Lernen und Lehren zu identischen Aussagen hinsichtlich der wirksamen Faktoren von Unterricht, wie die in der Folge vorgestellten.<sup>15</sup>

Was sind nun Hattie zufolge die besonders wirksamen Faktoren? Lehren und Lernen, so Hattie, „sollten möglichst sichtbar sein und zwar in jeder Hinsicht, mit Blick auf die Ziele, die Wege und die Ergebnisse des Lernens und des Unterrichts. Klarheit und Transparenz sind entscheidende Faktoren für Lernerfolge“.<sup>16</sup> Diese Erkenntnis leitet Hattie aus dem Faktor *Direkte Instruktion* mit einer Effektstärke von  $d = .60$ <sup>17</sup> ab, der im angloamerikanischen Raum breiter definiert wird und mehr bedeutet als das von LehrerInnen gesteuerte Unterrichtsgespräch. *Direkte Instruktion* nach Hattie umfasst folgende Merkmale:

- Lernziele des Unterrichts festlegen und für SchülerInnen transparent machen
- Erfolgskriterien aufzeigen

---

12 HATTIE 2009 [Anm. 4], 4.

13 ROLFF, Hans Günter: Sind schulische Struktur Faktoren wirklich nicht so wichtig? Hattie und das deutsche Schulsystem, in: TERHART, Ewald (Hg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze: Klett Kallmeyer 2014, 67–77, 76.

14 Vgl. HATTIE 2015 [Anm. 7].

15 GRUEHN, Sabine: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung, Münster: Waxmann 2000; KIRSCHNER, Paul: Why minimal guidance during instruction does not work. An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching, in: *Educational Psychologist* 41 (2006) 75–86; WALBERG, Herbert: Advancing student achievement, Stanford University: Hoover Institution Press 2010; MEYER, Hilbert: Was ist guter Unterricht?, Berlin: Cornelsen 2011; HELMKE, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, Seelze-Velber: Klett Kallmeyer 2015.

16 HATTIE 2015 [Anm. 7], 13.

17 Die Liste mit den Effektstärken kann nachgelesen werden bei: BEYWL / ZIERER 2018 [Anm. 10], 38–39; Oder: VISIBLE LEARNING PLUS [Anm. 6].

- Lernwege bestimmen und transparent gestalten
- Am Ende der Unterrichtseinheit die zentralen Ergebnisse zusammenfassen und für die SchülerInnen sichtbar machen

Das Letztgenannte gilt für Hattie als Schlüssel im Lernprozess. Hieraus entstehen „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ auf Seiten der SchülerInnen, die eine Effektstärke von  $d = .92$  erreichen. Dadurch entdecken die SchülerInnen ihre eigenen Stärken, es steigt die Überzeugung, auch anspruchsvollere Ziele erreichen zu können. Ein Teil der *Direkten Instruktion* ist außerdem das *Formative Feedback* mit einer Effektstärke von  $d = .90$ . Dabei handelt es sich um häufige und kontinuierliche Rückmeldungen an die SchülerInnen mit klaren Hinweisen und Instruktionen. Ziel der *Direkten Instruktion* ist u.a. auch, SchülerInnen „zu befähigen, das eigene Lernen möglichst weitgehend mit Blick auf die zu erreichenden Ziele selbst zu steuern“.<sup>18</sup> Dazu benötigt es *Lernstrategien* ( $d = .58$ ), in der Lernpsychologie ist dieses Merkmal unter dem Begriff *Metakognitive Strategien* bekannt. Damit sind Kenntnisse und Fähigkeiten gemeint, das eigene Lernen zu kontrollieren und zu regulieren.<sup>19</sup>

Hattie sieht außerdem das *Laute Denken* im Unterricht als besonders wirksames Verfahren, diesem Merkmal kommt eine Effektstärke von  $d = .55$  zu. Aus diesem Grund plädiert er an die LehrerInnen, „Situationen im Unterricht [zu] schaffen, in denen Schüler für sich, im Tandem oder der Gruppe aussprechen, was sie vorhaben, wie sie das Ziel erreichen wollen, wo sie Schwierigkeiten sehen, was sie dazu gelernt haben“.<sup>20</sup> Und letztlich ist für die Planung und Gestaltung von Lernprozessen die Ermittlung des Vorwissens von SchülerInnen ganz entscheidend. Der Faktor *Leistungseinschätzung* erreicht mit einer Effektstärke von  $d = 1.29$  die zweithöchste Effektstärke überhaupt, der Faktor „Kognitive Entwicklungsstufe“ ( $d = 1.28$ ) folgt unmittelbar darauf.

Das wichtigste Ergebnis der Hattie-Studie, das gleichzeitig für schulpädagogische und didaktische Diskussionen sorgte, ist die bedeutende Rolle der Lehrperson für den Lernerfolg der SchülerInnen. Gerade im Kontext des neuen kompetenzorientierten Unterrichtsparadigmas wurde die LehrerInnenrolle kontrovers diskutiert – insbesondere durch die starke Ausrichtung der Kompetenzorientierung an konstruktivistischen Lehr- und Lernansätzen. Wissen ist, so die Annahme der Konstruktivisten, nicht vermittelbar, Lehrende begleiten die Lernenden, sie geben Hilfe-

---

18 HATTIE 2015 [Anm. 7], 15.

19 SCHREBLOWSKI, Stephanie / HASSELHORN, Marcus: Selbstkontrollstrategien: Planen, Überwachen und Bewerten, in: MANDL, Heinz / FRIEDRICH, Helmut Felix (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe 2006, 151–161.

20 HATTIE 2015 [Anm. 7], 14.

stellungen, Hinweise und Rückmeldung, d.h. sie übernehmen die Rolle von Coaches, von BegleiterInnen und BeraterInnen. Die Lernenden dagegen konstruieren ihr Wissen selbstständig. Dieser Trend von der LehrerInnen- zur SchülerInnenorientierung bekam gerade durch die Ergebnisse der Hattie-Studie, wie Wernke zurecht feststellt, „einen Dämpfer“.<sup>21</sup> Denn LehrerInnen, um Hatties Ergebnisse zusammenzufassen, zählen zu den bedeutendsten Einflussfaktoren für den Lernerfolg der SchülerInnen. Für Hattie sind die Lehrkräfte weder VermittlerInnen noch Coaches oder BeraterInnen, sie sind die RegisseurInnen des Unterrichts. Sie machen den Unterschied, „von ihnen hängt viel ab, ob schulisches Lernen gelingt“.<sup>22</sup> Dies leitet Hattie u.a. aus folgenden Merkmalen mit folgenden Effektstärken ab: *Glaubwürdigkeit der Lehrperson* (d = .90), *Klarheit* (d = .75), *LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung* (d = .52) und *LehrerInnenpersönlichkeit* (d = .22).

### 3. „Visible Learning“ im IRU

#### 3.1 LehrerInnen als (fürsorgliche) RegisseurInnen des Unterrichts

Dass die LehrerInnenpersönlichkeit und positive LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehungen für erfolgreiche Lernprozesse bedeutsam sind, ist nicht erst seit der Hattie-Studie bekannt. In der Lehrerprofessionsforschung kommt dem *Persönlichkeitsansatz* eine bedeutende Rolle zu, in dem die Persönlichkeit der Lehrkraft als einer der entscheidenden Einflussfaktoren auf den Lernerfolg der SchülerInnen gesehen wird.<sup>23</sup> Ebenso spielt in der Religionspädagogik die LehrerInnenpersönlichkeit eine nicht ganz unbedeutende Rolle. So zeigt die Studie von Kliemann und Rupp, dass die Erinnerungen von Erwachsenen an ihren RU zumeist Erinnerungen an die – guten oder schlechten – ReligionslehrerInnen sind.<sup>24</sup> In der lernpsychologischen Forschung haben zudem Studien zur LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung eine lange Tradition: Diese belegen, dass sich die positive Beziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und im Kontext von schulischem Unterricht auf die Lernerfolge der SchülerInnen auswirkt.<sup>25</sup> Aktuell stützen die Ergebnisse der neurobiologischen Forschung diesen Sachverhalt und betonen insbesondere folgende Phänomene, die in der Gestaltung der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung zu beachten sind: „Wahrgenommen-Werden, soziale Unter-

---

21 WERNKE, Stephan: Selbstregulation durch Fremdregulation?! Gelingensbedingungen für offene Lehr- und Lernformen, in: Friedrichsjahresheft Lehren (2016) 110–111, 110.

22 HATTIE 2015 [Anm. 7], 15.

23 Vgl. MAYR, Johannes: Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann 2014, 189–215, 189.

24 Vgl. KLIEMANN, Peter / RUPP, Hartmut: 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart: Calwer 2000, 15–17.

25 Vgl. dazu: KNIERIM, Birte / RAUFELDER, Diana / WETTSTEIN, Alexander, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 64 (2017) 35–48.

stützung, Wertschätzung und Erfahrung von Gemeinschaft“. Dies veranlasst bei SchülerInnen, „die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems, Dopamin (ein Botenstoff für psychische Energie), körpereigene Opiode (Wohlfühlbotenstoffe) und Oxytozin (ein Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft förderndes Hormon) zu produzieren“.<sup>26</sup> Bauer stellt demgemäß drei zentrale und zumeist unbewusste Aufträge von SchülerInnen an ihre LehrerInnen fest:

„1. Lass mich spüren, dass ich da bin, dass ich für Dich existiere! 2. Zeige mir durch Deine Resonanzen, was meine starken und schwachen Seiten sind! 3. Lass mich spüren, ob Du – bei aller Kritik – an mich und an meine Entwicklungspotenziale glaubst!“<sup>27</sup>

In der islamischen Lehre ist die Lehrenden-Lernenden-Beziehung seit der qur'ānischen Offenbarung ein Thema. So wurde an den Propheten Muḥammad, der sich selbst u.a. auch als „Lehrer“ bezeichnete,<sup>28</sup> eine klare Botschaft im Qur'ān gerichtet: „Und es war durch Gottes Gnade, dass du (o Prophet) sanft mit deinen Anhängern umgegangen bist: denn wenn du schroff und hartherzig gewesen wärest, hätten sie sich fürwahr von dir getrennt.“<sup>29</sup> In diese Richtung gehen ebenso die Ratschläge des bekannten muslimischen Gelehrten und Philosophen al-Ġazālī (gest. im Jahr 1111): Nach al-Ġazālī sollten Lehrpersonen ihren SchülerInnen mit Sympathie begegnen und sie freundlich wie eigene Kinder behandeln. Zudem sollten sie in ihrer Lehr- und Lebenspraxis als gutes Beispiel vorangehen und sicherstellen, dass die vermittelten Inhalte mit ihrem Verhalten übereinstimmen. Ebenso sollten sie den Unterricht so gestalten, dass er vom Leichterem zum Schwierigeren voranschreitet und die geistigen Fähigkeiten der SchülerInnen adäquat berücksichtigt.<sup>30</sup> Anzumerken ist, dass die angeführten Aussagen zwar aus einem anderen zeitlichen Kontext stammen, dennoch bleibend Gültiges für den gegenwärtigen RU beinhalten. Für die Gestaltung des IRU bedeutet dies in erster Linie, die SchülerInnen als Subjekte wahrzunehmen und auf ihre Wünsche, Bedürfnisse und Fragen im Unterricht einzugehen. Eine kontext- und lebensweltorientierte Gestaltung des Unterrichts ergibt sich daraus als Selbstverständlichkeit, ebenso wie ein glaubwürdiges und authentisches Auftreten der Religionslehrkräfte

---

26 BAUER, Joachim: Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen, in: KALCHER, Anna Maria / LAUERMANN, Karin (Hg.): In Würde werden, Wien: G&G Verlag 2011, 113–119, 114.

27 EBD., 116.

28 Vgl. EBU GUDDE, Abdulfettah: Poslanik kao učitelj i njegovi metodi u podučavanju (dt. Der Prophet als Lehrer und seine Lehrmethoden), Novi Pazar: El-Kelimeh 2003, 13.

29 Qur'ān 3:159, in: ASAD, Muhammad: Die Botschaft des Koran, Düsseldorf: Patmos 2009, 137.

30 Vgl. GÜNTHER, Sebastian: „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis“. Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik, in: SARIKAYA, Yasar / AYGÜN, Adem (Hg.): Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext, Münster: Waxmann 2016, 69–94, 85.

(Effektstärke von  $d = .90$  bei Hattie). Die zuvor im Qurʾānvers angesprochene Sanftmut versteht sich in erster Linie nicht als moralische Norm, die vermittelt oder gelernt werden soll, sondern als eine Haltung, in der ein Mensch anderen begegnet. Es geht dabei darum, sich in die Situation der heranwachsenden Generationen hineinzusetzen und darauf aufbauend den Unterricht zu gestalten.

In der erziehungswissenschaftlichen LehrerInnenforschung vollzieht sich gerade ein Paradigmenwechsel, den Pirner als eine Verschiebung „von der ‚guten‘ zur ‚professionellen‘ Lehrperson“<sup>31</sup> bezeichnet. Das aktuell am stärksten konsensfähige ExpertInnen-Paradigma<sup>32</sup> sieht nicht unbedingt die Persönlichkeit der Lehrkräfte als entscheidend an, sondern ihr professionelles Handeln. Ebenso sind die mitunter überzogenen „generalisierten Erziehungserwartungen“<sup>33</sup> an die Lehrkräfte zu verabschieden. Denn der Kontext der öffentlichen Schule begründe bestimmte sachbezogene Rollenbeziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen, die sich deutlich von familiären und freundschaftlichen Beziehungen unterscheiden. Baumert und Kunter betonen, dass die Schule dennoch durch ihre Struktur und durch den Unterricht erzieherisch wirkt, beispielsweise „durch das Insistieren auf Erklären und Begründen und das Beharren auf Genauigkeit und Durcharbeiten“, darüber hinaus außerdem durch die Förderung von „Aufmerksamkeit, Anstrengung, Geduld und Ausdauer, Leistungsmotivation, Zielorientierung, Belohnungsaufschub und Selbstregulation, aber auch Emotionskontrolle und soziale Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft und Aushandlung von Interessen, Übernahme von Verantwortung, Kooperation und konstruktive Konfliktbewältigung“.<sup>34</sup> Dieser Ansatz enthält in seiner Grundidee und den Handlungsempfehlungen einige Widersprüche zum zuvor angeführten Überlegungen, dennoch ermöglicht er auch den ReligionslehrerInnen stärker auf eine gesunde professionelle Distanz zu achten, jedoch immer die Tatsache im Hinterkopf behaltend, dass Unterricht durch das LehrerInnenauftreten und seine Gestaltung erzieherisch wirkt.<sup>35</sup> Durch eine gut strukturierte und an klaren islamisch-ethischen Prinzipien (wie beispielsweise Glaubwürdigkeit, Empathie, Wertschätzung, Vertrauen, Ehrlichkeit etc.) ausgerichtete Unterrichtskultur können die Lehrkräfte entlastet wer-

---

31 PIRNER, Manfred: Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: BURRICHTER, Rita / GRÜMME, Bernhard / MENDEL, Hans / PIRNER, Manfred / ROTHGANGEL, Martin / SCHLAG, Thomas (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, (= Religionspädagogik Innovativ 2)13–32, 15.

32 Vgl. KRAUSS, Stefan / BRUCKMAIER, Georg: Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf, in: TERHART, Ewald / BENNEWITZ, Hedda / ROTHLAND, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster: Waxmann 2014, 241–262.

33 BAUMERT, Jürgen / KUNTER, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520, 473.

34 EBD., 472.

35 Vgl. PIRNER 2012 [Anm. 31], 20–21.

den, jedoch erzieherisch und für die (religiöse) Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen förderlich wirken.

### 3.2 Direkte Instruktion

Der Faktor der *Direkten Instruktion* nach Hattie möchte Klarheit und Transparenz im Unterricht schaffen, sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen. Wie dies im Unterricht gelingen kann, hat Hattie zusammenfassend wie folgt skizziert:<sup>36</sup> Die LehrerInnen...

- müssen diagnostizieren, über welche Kenntnisse und Fähigkeiten die SchülerInnen bereits verfügen.
- müssen definieren, was die Erfolgskriterien von einer oder mehreren Unterrichtseinheiten sind (Was sollen SchülerInnen erreichen?) und diese für die SchülerInnen transparent machen.
- müssen entscheiden, wie sie die erreichten Ziele überprüfen wollen.
- führen auf dieser Grundlage die Unterrichtseinheit durch.
- müssen die Kompetenzzuwächse der SchülerInnen messen.
- nehmen die unterschiedlichen Kompetenzzuwächse der SchülerInnen als Anlass für die Reflexion (Was wurde erreicht? Wo haben sich SchülerInnen schwergetan? etc.).
- machen die Ergebnisse für die SchülerInnen sichtbar und geben eine Rückmeldung – zum Lernprozess und zum Lernergebnis.

Am Beispiel des Themas *Der Friedensgruß (salām)* könnte die Unterrichtssequenz nach der *Direkten Instruktion* im IRU wie folgt geplant und gestaltet werden: Die LehrerInnen ...

- ermitteln das Vorwissen bzw. die Vorerfahrungen der SchülerInnen in Bezug auf den Friedensgruß (Was wissen die SchülerInnen bereits? Welche Erfahrungen haben sie bereits mit dem Friedensgruß gemacht? Welche Grußarten kennen die SchülerInnen sonst? etc.). Die SchülerInnen kommen in der Regel nicht ohne religiöses Vorwissen und ohne religiöse Vorerfahrungen in den RU. Dieses Wissen bzw. diese Vorerfahrungen können ganz unterschiedlich sein und hängen sehr stark davon ab, wie das Kind sozialisiert ist. Gerade im IRU treffen Kinder und Jugendliche aufeinander, die bis dato unterschiedliche religiöse Erfahrungen gemacht haben – v.a. aufgrund ihrer unterschiedlichen kulturellen Zugänge zur Religion. Für die islamischen ReligionslehrerInnen stellt

---

36 Vgl. HATTIE 2012 [Anm. 5].

dies durchaus eine Herausforderung dar und bildet gleichzeitig den Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen.

- definieren auf der Grundlage der Diagnose und bezugnehmend auf den Lehrplan Kenntnisse und Fähigkeiten, die sie bei ihren SchülerInnen fördern wollen. Diese sind ebenso den SchülerInnen transparent zu machen (Was wird gelernt? Was wollen wir gemeinsam erreichen?). In der Regel wird die Aussprache gelernt, über die Situationen reflektiert, in denen der Friedensgruß verwendet werden kann, und darüber, welche Bedeutung der Friedensgruß letztendlich hat. Außerdem wird über andere alltägliche Grußarten diskutiert und dabei werden Möglichkeiten erkundet, in welchen Situationen beispielsweise der Friedensgruß und in welchen andere den SchülerInnen bekannte Grußarten verwendet werden können.
- überlegen sich zudem, wie sie die Ziele des Unterrichts überprüfen wollen. Dies kann beispielsweise mithilfe eines Rollenspiels geschehen, in dem eine offene Alltagssituation dargestellt wird und SchülerInnen dabei aufgefordert werden, über Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Anzumerken ist allerdings, dass sich der RU nicht ausschließlich auf Messbares beschränken darf. Denn die spirituellen Erfahrungen müssen soweit außen vor bleiben, dass niemals der Anschein entstehen könnte, dass sie im schulischen Kontext mitbewertet würden.
- führen auf dieser Grundlage die Unterrichtseinheit durch.
- überprüfen mithilfe des Rollenspiels bzw. anderer Methoden oder Verfahren die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten und reflektieren mit ihren SchülerInnen darüber. Im Mittelpunkt der Reflexion stehen sowohl die Lernerfahrungen und Lernerlebnisse als auch die Lernergebnisse.
- machen die Lernergebnisse für die SchülerInnen sichtbar, indem sie den SchülerInnen Feedback geben und gemeinsam darüber reflektieren (Was haben wir erreicht?)

### 3.3 Lernstrategien

Die *Direkte Instruktion* möchte neben der Schaffung von Transparenz und Klarheit auch Lern- und Aneignungsstrategien bei SchülerInnen entwickeln. Dies impliziert in erster Linie die psychische Entwicklung von Strukturen und Abläufen des Lernens und des Aneignens.<sup>37</sup> Aus dem qur'änischen Beispiel des Propheten

---

37 Vgl. TOPALOVIC, Said: Der kompetenzorientierte Unterricht - Bausteine zur Entwicklung einer Didaktik für den islamischen Religionsunterricht, in: Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik 10 (2019), 26–48, 39–40.

*Ibrāhīm* in der Sure 6, Verse 76-79, leitet Nedžati die religionspsychische Struktur der Aneignung ab und sieht diese sich in folgenden Schritten vollziehen:<sup>38</sup>

„Dann, als die Nacht ihn mit ihrer Finsternis überschattete, erblickt er einen Stern; (und) er rief aus: ‚Dies ist mein Erhalter!‘ – aber als er unterging, sagte er: ‚Ich liebe nicht die Dinge, die untergehen.‘ Dann, als er den Mond aufgehen sah, sagte er: ‚Dies ist mein Erhalter!‘ – aber als er unterging, sagte er: ‚Fürwahr, wenn mein Erhalter mich nicht rechtleitet, werde ich ganz gewiss einer von den Leuten werden, die irregehen!‘ Dann, als er die Sonne aufgehen sah, sagte er: ‚Dies ist mein Erhalter! Dies ist das größte[sic!] (von allen)!‘ - aber als (auch) sie unterging, rief er aus: ‚O mein Volk! Siehe, fern sei es von mir, etwas anderem neben Gott, wie ihr es tut, Göttlichkeit zuzuschreiben!‘“<sup>39</sup>

Im ersten Schritt nimmt Prophet Ibrāhīm ein Problem wahr, dessen Lösung er persönlich als bedeutsam empfindet. Es handelt sich dabei um die Klärung der Frage: Wer ist mein Gott? Im zweiten Schritt beginnt er mit der Sammlung von Informationen, die ihm bei der Problembewältigung behilflich sein könnten. Darauf folgend stellt er mögliche Lösungsvorschläge auf, die im nächsten, vierten Schritt analysiert werden. Er arbeitet solange an diesem Problem, bis er sich vergewissert hat, dass er die richtige Lösung gefunden hat, und mit dieser Lösung persönlich zufrieden ist. Religionsdidaktisch gedeutet handelt es sich bei der angeführten Situation um eine problemorientierte Situation, die vom Lernenden, in diesem Fall vom Propheten Ibrāhīm, als persönlich bedeutsam beurteilt und in der aktiv nach einer Lösung gesucht wurde. Der Lerner (in diesem Fall der Prophet Ibrāhīm) wurde sowohl kognitiv als auch emotional aktiviert, dies veranlasste ihn, immer weiter nach einer zufriedenstellenden Lösung zu streben. Am Ende des Lern- und Erkenntnisprozesses reflektierte er über sein Ergebnis und gleichzeitig über die daraus gewonnene Erkenntnis, die letztendlich einen Entscheidungscharakter besaß:

„Siehe, Ihm, der die Himmel und die Erde ins Dasein brachte, habe ich mein Gesicht zugewandt, indem ich mich von allem, was falsch ist, abwandte; und ich bin nicht einer jener, die etwas anderem neben Ihm Göttlichkeit zuschreiben.“<sup>40</sup>

---

38 Vgl. NEDŽATI, Muhammed Osman: *Kur'an i psihologija* (dt. *Koran und Psychologie*), Sarajevo: Tugra 2010, 103–107; Die unterschiedlichen Interpretationen dieses Falls in der Qur'ānexegeese, zum einen, dass der Prophet Ibrāhīm hier selbst auf der Suche war, und zum anderen, dass er diese Fragen lediglich darum stellte, um sein Volk von der Einheit Gottes zu überzeugen, widersprechen nicht der angeführten Struktur. Ganz im Gegenteil: Die Lern- und Aneignungsstrategien bleiben in ihrer Struktur gleich, unabhängig davon, ob Prophet Ibrāhīm als Lehrender oder Lernender fungierte. Als Lernender wandte er die angeführten Lern- und Aneignungsstrategien selbstständig an. Als Lehrender unterrichtete er sein Volk über Lern- und Aneignungsstrategien, die letztendlich durch ihre Anwendung zu einem Lernergebnis und einer Erkenntnis führen können.

39 Qur'ān 6:76–78, in ASAD 2009 [Anm. 29], 246–247.

40 EBD., 247.

Im Kontext von schulischem Lernen und Lehren sieht Klement die psychische Struktur der Aneignung sich in folgenden Schritten vollziehen: Als Erstes bieten LehrerInnen eine lebensnahe und problemorientierte Lernsituation an, die von den SchülerInnen als persönlich bedeutsam bewertet wird (Persönlichkeitssinn). Die in der Regel darauf erfolgende spontane Lernzielbildung bildet die motivationale Basis für die anschließenden Lernprozesse (kognitive Aktivierung). Ein erster konkreter Ansatz zur Bewältigung der Anforderung besteht darin, entweder selbstständig oder in der Gruppe spontan nach Antworten auf die gestellte Frage bzw. die gestellten Fragen zu suchen und Lösungsmöglichkeiten zu finden. In Abhängigkeit von der Struktur der Aufgabe und dem Vorwissen der SchülerInnen kommen in dieser Phase sehr unterschiedliche selbstständige und kooperative Lern- und Aneignungsaktivitäten zum Einsatz. Erachten die SchülerInnen ihre Aneignung im Hinblick auf die formulierten Ziele als abgeschlossen, so werden die Ergebnisse im Plenum präsentiert, sodass alle SchülerInnen die erarbeiteten Lösungsvorschläge bzw. Ergebnisse mitbekommen. Der Lernzyklus schließt mit einer Reflexion der SchülerInnen über ihren Lernfortschritt und über die Ergebnisse.<sup>41</sup>

Der RU strebt einen ganzheitlichen Blick auf das Lernen der SchülerInnen an, die Aneignung, Entdeckung und das Erleben von Religion bedürfen der Einbindung aller menschlichen Dispositionen, die kognitiver als auch affektiver und spiritueller Natur sein können. Dies widerspricht den zuvor angeführten Schritten nicht unbedingt – ebenso nicht den Schritten der *Direkten Instruktion*, bei der Unterrichtsgestaltung ist der Fokus jedoch immer auf die *Ganzheitlichkeit* ausgerichtet. In der islamischen Lern- und Erkenntnislehre wird prinzipiell von drei Lern- und Erkenntniswegen gesprochen, wobei sie nicht unabhängig voneinander zu sehen, sondern vielmehr als eine funktionelle Einheit zu betrachten sind: Erstens die *Sinne* (*al-hawāss al-ḥamsa*), zweitens die *Vernunft* (*al-'aql*) und drittens die *Intuition* (*al-ilham*).<sup>42</sup> Mohamed sieht in den drei genannten Ebenen „das erkenntnistheoretische Prinzip des Islam, [das] alle diese Ebenen der Wahrnehmung und Realitäten als legitimes Wissen“<sup>43</sup> anerkennt. In diesem Sinne sind die Lern- und Aneignungsstrategien im IRU umfassend zu denken. Dies erfordert neben kogni-

---

41 KLEMENT, Karl: Das Konzept der Wissensgesellschaft: Das einzig Beständige ist die Veränderung, in: KLEMENT, Karl / SHAKIR, Amena / TOPALOVIC, Said (Hg.): Kompetenzorientierung im Islamischen Religionsunterricht. Impulse für Theorie und Praxis, Linz: Veritas 2019, 26–40, 35–36.

42 WAN DAUD, Wan Mohd Nor: Syed Muhammad Naquib Al-Attas. *Obrazovna filozofija i praksa*, Sarajevo: Tugra 2010, 146. Religionsdidaktisch betrachtet handelt es sich bei der „Intuition“ weniger um eine Art spezieller mysteriöser Fähigkeit, auch nicht um eine Erleuchtung, sondern vielmehr um eine spirituelle Erfahrung, die als Folge von Handlungen und Reflexionen zustande kommt, denn die Handlung, der Gedanke und die Intuition ergänzen sich gegenseitig, vgl. TOPALOVIC 2019 [Anm. 37], 36–37.

43 MOHAMED, Yasien: *Fitra und ihre Bedeutung für eine islamische Psychologie*, in: RÜSCHOFF, Ibrahim / KAPLICK, Paul M. (Hg.): *Islam und Psychologie. Beiträge zu aktuellen Konzepten in Theorie und Praxis*, Münster: Waxmann 2018, 245–264, 250.

tiven ebenso reflexive, spirituelle und intuitive Dimensionen, wie auch von Behr konstatiert wird:

„Der Koran stellt Hören, Sehen, Denken, Fühlen, Sprechen, Glauben, Erleben und Handeln in einen ganzheitlichen Zusammenhang [...]. Die Frage des Zugangs zum religiösen Verstehen ist so unterschiedlich wie die Menschen selbst [...], aber in der Summe gilt mit Blick auf das ästhetische Erleben der Einklang von Kopf, Herz und Hand.“<sup>44</sup>

### 3.4 (Selbst-)Reflexion

Reflexives Lernen ist keineswegs neu und keine Entdeckung Hatties. Aebli hat dieses bereits vor mehr als 30 Jahren mit dem Begriff „Arbeitsrückschau“ beschrieben: „[E]s ist dies eine Repetition, die im Gegensatz zu den herkömmlichen Wiederholungen nicht auf den Inhalt ausgerichtet ist, sondern den durchlaufenden Arbeitsprozess untersucht.“<sup>45</sup> Dabei stehen folgende Fragen im Mittelpunkt: „Was weiß ich jetzt, was ich vorher noch nicht wusste? Was ist für mich neu? Was hat mich besonders interessiert? Wo habe ich noch Schwierigkeiten?“ etc. Die Reflexion wird somit „als Werkzeug zur *Didaktisierung der Erfahrung* gezielt eingesetzt“.<sup>46</sup> Die Phase der Reflexion im IRU erfordert jedoch nicht nur eine „Rückschau“, sondern ebenso eine „Vorausschau“: Was ist für mich persönlich bedeutsam? Wo und wie hat mein neues Wissen Bedeutung?“ etc.<sup>47</sup> Solche systematischen Reflexionsprozesse können durchaus zu einem Ergebnis führen, das als Orientierung für künftige Handlungen genommen wird bzw. werden kann. Denn erst im Prozess solcher Reflexionen entstehen innere Einstellungen, die für zukünftige Handlungen entscheidend sind. Die Entwicklung und Förderung von solchen Reflexionsfähigkeiten kann in den ersten Schulstufen wie folgt gestaltet werden: Der Lehrende spricht z.B. laut vor der Klasse über das, was ihm gerade durch den Kopf geht: „Ich grüße mit dem Friedensgruß, weil ich dadurch den Menschen Frieden wünsche.“ Die anschließende Frage an die SchülerInnen könnte wie folgt lauten: „Möchtest du mit dem Friedensgruß grüßen und wenn ja oder nein, warum?“ So entwickeln SchülerInnen systematisch Reflexionsfähigkeiten und sind dadurch imstande, selbstständig über zukünftige Handlungen nachzudenken und darüber Entscheidungen zu treffen – in den höheren Schulstufen laufen die Reflexionsprozesse dann auf einem höheren Niveau ab, wo wiederum

---

44 BEHR, Harry Harun: Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: VAN DER VELDEN, FRANZ / BEHR, Harry Harun / HAUSSMANN, Werner (Hg.): *Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe*, Göttingen: V&R unipress 2013, 17–40, 34.

45 AEBLI, Hans: *Denken: das Ordnen des Tuns. 1. Kognitive Aspekte der Handlungstheorie*, Stuttgart: Klett-Cotta 1985, 368.

46 Vgl. KLEMENT 2019 [Anm. 41].

47 Vgl. TOPALOVIC 2019 [Anm. 37], 43.

andere und an die Altersgruppe angepasste Methoden angewendet werden können.

## Fazit

Ziel des Beitrags war es, die Relevanz der Studie *Visible Learning* des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie für den IRU zu diskutieren. In einem Beitrag wie dem vorliegenden war es nicht möglich, alle von Hattie untersuchten und wirkungsstarken Merkmale vorzustellen und zu diskutieren, der Fokus lag daher auf wenigen und insbesondere von John Hattie im Interview mit der Fachzeitschrift *Schulmanagement* hervorgehobenen Einflussfaktoren auf das schulische Lernen. Für den IRU konnten dabei insbesondere vier folgende Merkmale bestimmt werden:

- die überaus bedeutende Rolle der Lehrperson für gelingende Lehr- und Lernprozesse
- die Schaffung von Klarheit und Transparenz mithilfe der Direkten Instruktion
- die Bedeutung der Entwicklung von Lernstrategien
- die Notwendigkeit von Reflexions- bzw. Selbstreflexionsphasen im Unterricht

Es konnte außerdem aufgezeigt werden, dass es durchaus Sinn macht, sich mit den Ergebnissen der Lernforschung fachdidaktisch zu befassen und nach Wegen zu suchen, wie die Studienergebnisse für den IRU fruchtbar gemacht werden können. Nicht zuletzt deswegen, weil sich die Islamische Fachdidaktik im Aufbruch befindet und vergleichbare Ergebnisse aus der religionspädagogischen bzw. religionsdidaktischen Forschung fehlen. Solche Diskussionen könnten außerdem auch dazu beitragen, die bestehende Spannung zwischen der Didaktik im Allgemeinen, der Fachdidaktik im Speziellen und der Lernforschung, die Terhart vor nicht allzu langer Zeit als zwei „fremde Schwestern“<sup>48</sup> bezeichnete, aufzulösen.

---

48 TERHART, Ewald: Fremde Schwestern: Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 16 (2002) 77–86, 77.