

## Einleitung

„Wie muss man im Religionsunterricht handeln, damit er für die Schülerinnen und Schüler interessant ist?“ So fragen viele Studierende, Referendare und Referendarinnen, aber auch erfahrene Lehrpersonen und vielleicht auch Sie, die Sie diesen Band 1 der Religionsdidaktik in der Hand halten. Diese Frage wird in der vorliegenden handlungsorientierten Religionsdidaktik beantwortet.

Allerdings gilt es gleich zu Beginn auch Missverständnissen vorzubeugen. Manche meinen, Handeln sei mit Unterrichtsmethoden gleichzusetzen, die zentrale Instrumente zum Transport von Inhalten darstellen, welche mehr oder weniger wertneutral und in jeder Situation anwendbar sind. Doch nicht jede Unterrichtsmethode eignet sich für jeden Inhalt, jedes Ziel, jede Kompetenz, jede Lerngruppe oder jede Situation.

Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Ja, eine Autobahn verhilft einem schnell ans Ziel zu kommen. Aber vielleicht führt sie auch zu Stress und wahrscheinlich sieht man von der schönen Landschaft wenig. Und wenn man Pech hat, steckt man auf der Autobahn fest. Gründe gibt es viele: die Witterung, hohes Verkehrsaufkommen im täglichen Berufsverkehr oder Gaffer, die den Unfall auf der Gegenseite höchst interessant finden. In diesen Fällen sind andere Routen – oder sogar Umwege – nicht nur schöner, sondern auch noch angenehmer und schneller. Zurück zum unterrichtlichen Handeln.

Um unterrichtliches Handeln planen und gestalten zu können, dabei aber unnötige Irr-, Ab- und Holzwege im Unterricht zu vermeiden, sind vielfältige Kenntnisse nötig, die in diesem Buch thematisiert werden. Grundsätzlich sind dabei zwei Arten des Wissens zu unterscheiden:

Einmal gibt es theoretisches Wissen, das man gelernt hat, welches sich aber nicht aktivieren lässt, wenn man es braucht. Seit *Whitehead* (1929) wird dieses Phänomen als träges Wissen (engl. „*inert knowledge*“) bezeichnet. Ich versuche mit Ihnen einen anderen Weg einzuschlagen.

Mit diesem Buch soll anwendbares Wissen erworben werden. Dabei darf man sich Wissen nicht als Substanz im Kopf vorstellen. Es entsteht vielmehr in der Koordination zwischen einer Person und einer Situation. Daher biete ich theoretisches Wissen handlungsorientiert, erfahrungsgebunden und situationsspezifisch an, damit es in der Praxis handelnd umgesetzt werden kann. Regeln, Prinzipien, Unterrichtsmethoden usw. werden mit Situationen aus der Praxis verknüpft, offen für persönliche, erfahrungsbezogene Reflexion. Dadurch wird zu eigenem Handeln reflexiv beigetragen – ohne simple Rezeptologie! Das reflexive Handeln wird durch spezifische Aufgabenangebote auf unterschiedlichen Ebenen angeregt:

*Arbeitshinweise* zielen vorwiegend auf die kognitive Ebene. Reproduktion und Reorganisation von Wissen wird möglich. *Selbstbesinnungen* rufen ei-

gene Erfahrungen wach und *Denk-Anstöße* regen dazu an, abstrakte Begriffe mit konkreten eigenen Vorstellungen in Verbindung zu bringen. *Vergleiche* zwischen alltäglichen Erfahrungen und didaktischen Sachverhalten erfolgen, damit nicht lediglich leere didaktische Begriffe, d.h. Begriffe ohne Anschauung (Kant) erlernt, sondern Begriffe mit (ansatzweisen) Vorstellungen entwickelt werden können (vergleiche das Autobahnbeispiel). *Fallbeispiele* sind keine ideale Meisterlehre, sondern regen zur konkreten Auseinandersetzung an, damit Lesende didaktische Handlungssituationen begründet planen, wahrnehmen, gestalten und evaluieren können. Da wir alle selbst schon in der Schule waren, zumindest als Schüler bzw. Schülerin, können so Variationen von Vorstellungen entstehen. Die einzelnen Aufgabenstellungen stoßen an, handlungs- und wirkungsorientiert sowie reflexiv begründ- und belegbar in unterschiedlichen religionsdidaktischen Kontexten zu denken und nachhaltig zu handeln. Trotz großer Variabilität in der Wirklichkeit, wird so immer professionelleres religionsdidaktisches und methodisches Handeln möglich. Wie im Alltag gilt nämlich: klare Vorstellungen hinter Begriffen, Konzepten und Handlungen sind trotz großer Variabilität in der Wirklichkeit möglich. Denn jede und jeder hat eine klare Vorstellung von Stuhl und Sitzen, obwohl es in Wirklichkeit sehr unterschiedliche gibt: Hocker, Küchenstuhl, Bischofssitz u.v.a.m., Po auf dem Stuhl, beide Füße auf dem Boden, ein Fuß auf der Sitzfläche.

Aus den skizzierten Gründen thematisiere ich in diesem Band 1 in drei Kapiteln folgende Themen:

Was ist handlungs- und wirkungsorientierte Religionsdidaktik? (Kapitel 1)

Wie ist die Unterrichtsdramaturgie zu gestalten? (Kapitel 2) Und

Was versteht man unter Sozialformen und wie gestaltet man sie? (Kapitel 3)

Einzelne Inhalte können hier nur angedeutet werden:

Neben Begriffsklärungen wird Korrelieren, Unterrichtsplanung und -vorbereitung sowie Evaluation handlungsleitend erörtert. Als phasenübergreifende Prinzipien werden erläutert: Atmosphäre, Motivation, Denkfähigkeit der Lernenden, schulbezogene Theologie und Feedback. Der zeitliche Aufbau von Unterricht wird anhand folgender Phasen beispielhaft dargestellt: Vorbereitung, Einstieg, Ziele bzw. Kompetenzerwartungen, Erarbeitung, Verarbeitung und Ausstieg. Mit Hilfe von unterschiedlichen Perspektiven werden Ziele, Kompetenzen, Anforderungssituationen und Lernaufgaben konkretisiert. Sozialformen wie Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit ermöglichen das soziale und kooperative Miteinander im Unterricht.

Zuletzt bleibt mir nur noch ein Wunsch: Viel Freude beim Lesen und Erarbeiten dieses Buches!

### Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei Theologie im Fernkurs bedanken, in dessen Lehrbriefprogramm Teile des Manuskripts veröffentlicht wurden und bei den Kolleginnen und Kollegen des Projektbeirats Religionspädagogik, die diese Lehrbriefe kommentierten. Außerdem danke ich Prof. Dr. Georg Langenhorst für die kollegiale Zusammenarbeit an seinem Lehrstuhl, sowie den studentischen Hilfskräften Rahel Blick und Tobias Sieber für Formatierungen und Korrekturen. Dank schulde ich den Herausgeberinnen und Herausgebern in die Aufnahme dieser Reihe sowie dem Cheflektor, Herrn Dr. Stefan Weigert, für seine Sorgfalt und Vorschläge und der Lektorin Julia Zubcic für die präzisen Hinweise zur Drucklegung.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei den vielen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen, namentlich Dieter Gemmel, den Schülerinnen und Schülern, die mich lehrten und mir eine Ahnung davon vermittelten, was guter Unterricht aus Schüler- und Lehrerperspektive sein kann. Und nicht zuletzt danke ich meiner Frau Eva Riegger-Kuhn sehr herzlich für ihre stets ermutigenden Hinweise und ihre unermüdliche Geduld.

In diesem Buch werden möglichst durchgehend die männliche und die weibliche Form verwendet. Wenn das Lesen sehr erschwert wird, ist zuweilen nur eine Form verwendet worden. Die jeweils andere Personengruppe ist dann eingeschlossen.

# 1. Grundlegung: Was ist handlungs- und wirkungsorientierte Religionsdidaktik?

Nach grundlegenden Begriffsklärungen (1.1) werden erste religionsdidaktische Konturen aufgezeigt (1.2), das Methodenverständnis konkretisiert (1.3 und 1.4), didaktische Positionen dargestellt (1.5) und religionsdidaktisches und methodisches Handeln spezifiziert (1.6).

## 1.1 Begriffserklärung

### 1.1.1 Handeln

Denkanstöße

Jeder Mensch „handelt“ immer schon.

- Was ist eigentlich „Handeln“?
- Kuchen backen und Möbelstücke schreinern sind Formen des Handelns.
- Ist auch die gedankliche Vorbereitung dazu Handeln?

#### *Definition von Handeln*

In der Wissenschaft gibt es höchst unterschiedliche Auffassungen darüber, welche Aspekte und Faktoren das individuelle Handeln jeweils erklärt und wie Handeln verstanden werden kann.<sup>1</sup> Im Folgenden wird deshalb eine das hier vertretene Grundverständnis skizziert.

- Handeln im engen Sinn

Handeln im engen Sinn ist das „Verändern eines Zustandes, einer Situation [...] eines Sachverhaltes durch unser Eingreifen, durch unsere Hand (daher eben „handeln“).“<sup>2</sup> Eine Handlung (griech. *praxis*, lat. *actio*, engl. *action*) ist also eine „bewusste, auf ein bestimmtes Ziel hin orientierte (menschliche) Tätigkeit“. Diese unterscheidet sich vom *Verhalten*, das „oft nur eine automatische oder ‚instinktive‘ Reaktion auf äußere Einwirkungen oder gar nur ein ‚Reflex‘ wie das Atmen“ ist. Damit ist klar: Backen und Schreinern sind

---

<sup>1</sup> Vgl. z.B. Bloß, W. u.a., *Handlungstheorie. Eine Einführung*, Bielefeld 2013.

<sup>2</sup> Seiffert, H., *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Bd. 3, 3. Aufl. München 2001, 15 (H. i. O.) und die folgenden Zitate.

Handlungen. Niesen, beispielsweise beim Backen oder Schreinern z.B. durch Mehl oder Sägespäne ausgelöst, ist Verhalten.

- Handeln im weiten Sinn

Wem schon einmal beim Backen eine Zutat – z.B. das Backpulver – oder beim Schreinern ein Teil – z.B. ein Scharnier – gefehlt hat, weiß: Zum Handeln gehört mehr als die bloß praktische Ausführung, denn Handeln beinhaltet auch Nach-Denken. Handeln im weiten Sinn ist ein menschliches Existential und umfasst grundsätzlich den Bezug zur Umwelt und zu sich selbst.<sup>3</sup> Damit schließt Handeln i.w.S. nicht nur Verhalten ein, sondern auch Erlebnisformen wie das Wahrnehmen. Deshalb gilt: Auch durch Wahrnehmen verändert man die Welt.<sup>4</sup>

### *Formen des Handelns*

Es lassen sich unterschiedliche Formen des Handelns identifizieren.

*Technisches Handeln* (griech. *poiesis*), wie beispielsweise das Backen oder Schreinern, richtet sich auf die „Veränderung natürlicher Gegebenheiten: [...] um eine bestimmte Wirkung zu erreichen, muss eine bestimmte Ursache bzw. ein Bündel von Ursachen entsprechend zweckmäßig arrangiert werden.“<sup>5</sup>

Beim *sozialen Handeln* strebt man die „Veränderung von Menschen bzw. von menschlichen Verhältnissen und Bedingungen“ an. Formen des sozialen Handelns sind beispielsweise politisches, medizinisches, bürokratisches, ökonomisches, aber auch beruflich-pädagogisches bzw. didaktisches Handeln. Da Kuchen und Möbelstücke Dinge und keine Menschen sind, handelt es sich im Beispiel nicht um soziales Handeln – es sei denn, man lehrt anderen Menschen backen oder schreinern. Religionsdidaktisches Handeln ist schließlich eine Form sozialen Handelns.

Soziales Handeln im Allgemeinen und religionsdidaktisches Handeln im Besonderen sind immer wechselseitig, d.h. „am Handeln anderer orientiert.“ Die anderen sind – im Unterschied zum technischen Handeln – keine „tote Materie, mit der sich beliebig umspringen ließe“, da sie sich handelnd auch gegen meine Ziele wenden können, selbst wenn es nur hinter meinem Rücken oder unter dem Schülertisch erfolgt.

Von *instrumentellem Handeln* spricht man, wenn der Handlungszweck nicht in der Handlung selbst liegt, wohingegen kommunikatives Handeln

---

<sup>3</sup> Vgl. Waldenfels, B., *Sozialität und Alterität. Modi sozialer Erfahrung*, Frankfurt a.M. 2015, 15.

<sup>4</sup> Vgl. Brieden, N. / Heger, J., *Handlungswissenschaft*, in: *WiReLex* (2018), 2 (<https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/200258/>, letzter Zugriff 06.02.2018).

<sup>5</sup> Giesecke, H., *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. 7. Aufl. Weinheim / München 2000, 21 und die folgenden Zitate.

(Habermas) aus wechselseitigem Interesse an den Beteiligten der Kommunikation als offener, freiheitlicher Prozess erfolgt.

*Wirksames Handeln* wird umgangssprachlich mit instrumentellem oder technischem Handeln gleichgesetzt. Vielleicht steht dahinter die Annahme, dass Wirksamkeit leicht überprüfbar sein muss: Ein Produkt wurde (mehr oder weniger) funktionsfähig hergestellt oder der Zweck des Handelns wurde (teilweise oder ganz) erreicht. Doch jede/r kann selbst nachvollziehen, dass ein solches Verständnis zu kurz greift: Die Schönheit der Natur, eine unverhoffte Begegnung oder ein Gottesdienst hinterlassen einen tiefen, bleibenden Eindruck. Wirksames Handeln kann also auch soziales, kommunikatives und darstellendes Handeln umfassen. Ein solches Verständnis überschreitet zudem rein sozialwissenschaftliche Handlungsverständnisse und knüpft an ein phänomenologisches Handlungsverstehen als antwortendes Handeln an.

*Antwortendes Handeln* geht grundsätzlich auf etwas ein.<sup>6</sup> „Dem Anspruch auf etwas korrespondiert die Antwort (*answer*), die erteilt wird.“<sup>7</sup> Sprechakttheoretisch verstanden, „handelt es sich um einen passenden Antwortgehalt, der die Leerstellen im propositionalen Gehalt der Frage oder der Bitte ausfüllt.“ Diese Antwort lässt sich registrieren und behebt einen Mangel. Von *answer* ist Antwort als *response* zu unterscheiden.<sup>8</sup> Im responsiven Sinn füllt man nicht bloß Wissens- und Handlungslücken, sondern entspricht dem „Anspruch, der sich fordernd an mich richtet. [...] Ein solches Antworten gibt nicht, was es schon hat, sondern was es im Antworten erfindet.“<sup>9</sup> Insofern ist es ein kreativer Prozess.

### *Angemessenes religionsdidaktisches Handeln*

Festzuhalten ist: Es gibt kein „ideales“, kein einzig „richtiges“ religionsdidaktisches Handeln in dem Sinne, dass „man nur so und nicht anders agieren könne“<sup>10</sup>, vielmehr vermögen wir jeweils nur ‚angemessen‘ zu handeln, weil wir immer mehrere Möglichkeiten zur Verfügung haben, je nachdem, wie die andere Seite handelt. Vorstellungen, welche diese Möglichkeiten auf nur eine „richtige“ didaktische Handlung reduzieren – so genannte Unterrichts- bzw. Sozialtechnologien – degradieren Lernende zu Marionetten, die – auch

---

<sup>6</sup> Vgl. Feiter, R., Antwortendes Handeln. Praktische Theologie als kontextuelle Theologie (Theorie und Praxis 14), Münster u.a. 2002 und Riegger, M., Resilienzsensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (Profis) entwickeln, in: Karidi, M. / Schneider, M. / Gutwald, R. (Hg.), Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation. Wiesbaden 2018, 203-225, bes. 215f.

<sup>7</sup> Waldenfels, B., Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, 5. Aufl. Frankfurt a.M. 2016, 60 und das folgende Zitat.

<sup>8</sup> Vgl. zum Ganzen auch Kaspari, T., Das Eigene und das Fremde. Phänomenologische Grundlegung evangelischer Religionsdidaktik, Leipzig 2010, 200ff.

<sup>9</sup> Waldenfels, Grundmotive, 2016, 60.

<sup>10</sup> Giesecke, Pädagogik als Beruf, 2000, 22.

ohne sichtbare Fäden – im von Lehrpersonen gewünschten Sinne reagieren müssen, selbst aber nicht denken und agieren dürfen.

Denkanstoß

„Es hat alles so funktioniert, wie ich wollte!“ Diesen Satz hört man oft von Anfängerinnen und Anfängern nach gehaltenem Unterricht.

- Warum ist dies kein sinnvolles Ziel religionsunterrichtlichen Handelns?

## 1.1.2 Vollständiges religionsdidaktisches Handeln

Was ist vollständiges religionsdidaktisches Handeln?

### *Aspekte vollständigen religionsdidaktischen Handelns*

Beim Backen oder beim Schreinern gipfelt das gesamte Handeln zwar im wahrnehmbaren Ausführungshandeln, doch ist es von der Idee über die Bestandsaufnahme der Zutaten bzw. Einzelteile zur Planung und Umsetzung ein langer Weg, der erst mit dem Aufräumen und Reflektieren über das Gelingen bzw. Misslingen des gesamten Prozesses abgeschlossen ist.

Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff „religionsdidaktisches Handeln“. „Vollständiges“ religionsdidaktisches Handeln umfasst mehr als nur den Unterrichtsvollzug. Im Mittelpunkt steht zwar der Lehrvollzug, das Unterrichtshandeln im engen Sinn, aber das ist nur ein Teil des gesamten Handlungsprozesses. Hinzukommen muss das Entwickeln einer Idee, die Analyse der (Rahmen-)Bedingungen und die Planung der Umsetzung, die Gestaltung, sowie die Kontrolle bzw. Evaluation,<sup>11</sup> was in Abb. 1 verdeutlicht wird.

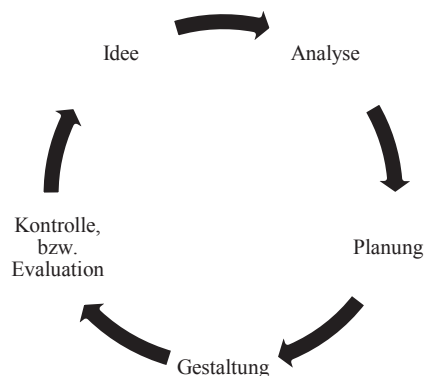


Abb. 1: Vollständiges religionsdidaktisches Handeln

<sup>11</sup> Vgl. Peterßen, W. H., Lehrbuch Allgemeine Didaktik, 6., völlig veränderte, aktualisierte und stark erweiterte Aufl. München 2001, 243.

Enttäuscht sind Praktikerinnen und Praktiker manchmal, wenn in der Didaktik kaum Aussagen zur Gestaltungsphase gemacht werden, da sie oft allein hierin ihr eigentliches Handeln sehen. Sie erwarten Hinweise, was sie im Unterrichtsverlauf zu tun haben und wie sie es zu tun haben. Doch wenn schon beim Backen und Schreinern Rezepte und Gebrauchsanleitungen noch kein Gelingen garantieren, dann umso mehr beim Umgang mit Menschen. Deshalb verweist die Didaktik zum einen auf die „Notwendigkeit situativen didaktischen Handelns“<sup>12</sup> und fordert von Lehrenden „selbstständiges Handeln“. Zum anderen geht es der Didaktik vor allem um die „Legitimation didaktischen Handelns“, die nicht zuletzt in der Unterrichtsplanung ihren Ort hat. Eine weitere Unterscheidung ist ferner von Bedeutung.

### *Denken und Handeln*

„Denken und Handeln hängen nicht nur eng zusammen, Denken und Handeln im engen Sinn sind bloß Teil-Handlungen des umfassender aufgefassten vollständigen didaktischen Handelns.“ Damit wird klar: Reale Aktionen sind immer gedanklich (mit)bestimmt. Umgekehrt sind beispielsweise Planen und Kontrollieren nicht bloß gedanklicher Natur, da sie immer auch in reale Aktionen einmünden (sollten). Deshalb wird hier eine Unterscheidung vorgenommen in „regulatives“ und „operatives“ Handeln: Regulatives Handeln vollzieht sich (weitestgehend) in nicht wahrnehmbaren Gedanken und operatives Handeln in wahrnehmbaren Operationen. Ein solches Verständnis lässt sich auch auf die katholische Theologie beziehen, wie es in der Einleitung zur Konstitution *Veritatis gaudium* anklingt, wenn dort Theologie als „Handeln und Denken aus dem Glauben heraus“<sup>13</sup> verstanden wird.

### *Theorie und Praxis*

Analog zu Denken und Handeln ist zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden:

„Theorie“ – hergeleitet vom griechischen Wort *theoria* (Schau, Wahrheitsschau) – ist ein „Entwurf von Wirklichkeit, den sich Menschen ausgedacht haben, um die Welt zu verstehen und um Handlungsperspektiven zu entwickeln.“<sup>14</sup>

„Praxis“ – hergeleitet vom griechischen Wort *praxis* – heißt so viel wie Handeln oder Tun. Von Praxis wird überall dort gesprochen, „wo Menschen schöpferisch oder reproduzierend tätig werden.“ Damit ist – im Unterschied zum umgangssprachlichen Gebrauch – Theorie nicht das Gegenteil, sondern

---

<sup>12</sup> Ebd., 245 und die folgenden Zitate.

<sup>13</sup> Papst Franziskus: Apostolische Konstitution. *Veritatis gaudium*. Über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten, Rom 27.12.2018, 2.

<sup>14</sup> Meyer, H., *Schulpädagogik*. Bd. 1, Berlin 1997, 224 und das folgende Zitat.



ein Aggregatzustand von Praxis, so wie Wasser nicht das Gegenteil seiner Aggregatzustände fest, flüssig und gasförmig ist. Aus diesem Grund schließt Praxis Theorie nicht aus, sondern gerade ein.

### 1.1.3 Wirkung

Handeln im Allgemeinen und religionsdidaktisches Handeln im Besonderen sind immer – mehr oder weniger bewusst – ziel- bzw. kompetenzorientiert, d.h. intentional. Insofern kann gefragt werden, ob eine Intention – mehr oder weniger – erreicht wurde, oder: Bewirkte das Handeln, was es bewirken wollte? Darüber hinaus kann aber Handeln vielfältig wirksam sein, beispielsweise in Form von nicht beabsichtigten Wirkungen. Was versteht man nun unter Wirkung?

#### *Definitionen*

*Wirkung* kann sehr unterschiedlich verstanden werden, beispielsweise das Ergebnis, das angezielt und erreicht wurde, der Einfluss, den etwas auf jemanden oder auf etwas hat oder der Eindruck, den jemand oder etwas hinterlässt usw. Notwendig sind also klärende Definitionen:

Während *Output* die Arbeitsleistung ist, versteht man unter *Input* den Beitrag von außen, der etwas bewirken soll. Output sind beispielsweise die an einer Schule durchgeführten Unterrichtsstunden, für die in der Schulverwaltung bestimmte Ressourcen eingesetzt wurden. Wenn Politikerinnen und Politiker stolz verkünden, dass sie die Bildungsausgaben gesteigert hätten, dass mehr Geld in Bildung geflossen sei, sind vielleicht nur die Gehälter für Lehrende erhöht oder mehr Lehrende eingestellt worden, aber der Unterricht, die Unterrichtsqualität blieb – trotz Mehrausgaben – gleich. Das nennt man input-orientierte Bewertung. Eine solche Bewertung gibt es zuweilen auch auf der Ebene der Lehrpersonen. Die intensiv vorbereiteten und durchgeführten Unterrichtsstunden (Input) werden mit der Wirkung auf Seiten der Lernenden (Output) gleichgesetzt. Doch oft zeigt sich: (von der Lehrkraft) durchgenommen heißt nicht unbedingt (bei den Lernenden) angekommen! Deshalb sind in der Didaktik präzisere Wahrnehmungen und Begrifflichkeiten notwendig.

*Outcomes* sind Resultate des – i.d.R. intendierten – Lehrens und Lernens in Unterricht bzw. Schule (meist Veränderungen; auch Stabilisierungen) bei Lernenden und Lerngruppen.<sup>15</sup> Welche Outcomes angestrebt werden, ist in (Lehr-Lern-), Zielen<sup>6</sup> oder Kompetenzbeschreibungen festzuhalten.

*Impact* ist der Einfluss, der bei den Outcomes i.d.R. positive Folgen zeitigt.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Hattie, J., Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Baltmannsweiler 2014, 3.

<sup>16</sup> Vgl. ebd., IX.

*Effizienz* (engl. *efficiency*) hat das Kosten/Nutzen-Verhältnis, die Wirtschaftlichkeit von Bildung im Blick. Effizienz nennen Ökonomen die Maximierung einer Leistung bei Minimierung der eingesetzten Mittel. Wer nicht auf den absoluten Erfolg, sondern auf ihre Effizienz schaut, fragt: Wie viele eingesetzte Euros lässt eine Bildungsmaßnahme wie erfolgreich sein? Im Fußball ist z.B. jene Mannschaft am effizientesten, die mit dem wenigsten Geld die meisten Tore oder die meisten Siege einfährt. Die Kosten pro geschossenem Tor entscheiden über die Effizienz, bestimmen, wer der Beste ist. In dieser Sicht kann der kleine FC Augsburg in der Fußball-Bundesliga effizienter sein, als die großen Bayern in München, wenn der FCA zwar weniger Tore als die Bayern schießt, aber pro Tor weniger Geld in Stürmer investiert. Dennoch spielen die Bayern i.d.R. effektiver, sie schließen die meisten Tore.

*Effekte* (engl. *effects*) sind Wirkungen, die auch negative Folgen umfassen können.<sup>17</sup> Nach *John Hattie* kommt es in schulischen Lehr-Lern-Prozessen v.a. darauf an, dass „Lehrpersonen über eine Geisteshaltung verfügen, die sie veranlasst, ihre Wirkung auf das Lernen zu evaluieren.“<sup>18</sup> Zu beachten ist allerdings: Fast jede Intervention, d.h. fast jede Maßnahme in Schule und Unterricht zur Erreichung der festgelegten Ziele bzw. Kompetenzen, führt zu einer Steigerung der schulischen Leistung.<sup>19</sup> Deshalb ist nach erwünschten Effekten zu fragen. Diese sind größer, als der durchschnittlich in einem Schuljahr erzielte Lernzuwachs.<sup>20</sup> Damit sind nicht lediglich Effekte, sondern Effektstärken entscheidend.

*Effektstärke* ist ein statistisches Maß, das „relative Vergleiche über verschiedene beitragende Faktoren zur Schülerleistung ermöglicht.“<sup>21</sup> „Im Allgemeinen gibt es zwei Haupttypen von Effektstärken: *Vergleiche zwischen Gruppen* (z.B. der Vergleich zwischen denen, die Hausaufgaben erhalten haben, und denen, die keine Hausaufgaben erhalten haben) oder *Vergleiche über einen Zeitraum* (z.B. Resultate einer Ausgangserhebung im Vergleich zu den Resultaten vier Monate später).“<sup>22</sup> Erwünschte Effekte werden ab einer Effektstärke von 0,4 angesetzt.<sup>23</sup> Als *Entwicklungseffekte* bezeichnet man jene Effekte, die Lernfortschritte allein durch das Älterwerden ermöglichen. Diese werden zwischen 0 und 0,2 angenommen. Die Werte zwischen 0,2 und 0,4 sind gewöhnliche *Schulbesuchseffekte*, die eintreten in einer durchschnittlichen Schule, bei einer durchschnittlichen Lehrperson, in einer durchschnittlichen Klasse und bei einem durchschnittlichen Elternhaus. Negative Werte werden als Umkehrwerte bezeichnet.

---

<sup>17</sup> Vgl. ebd.

<sup>18</sup> Ebd., 17.

<sup>19</sup> Vgl. ebd., 3.

<sup>20</sup> Vgl. ebd.

<sup>21</sup> Ebd., 3.

<sup>22</sup> Ebd., 11, Hervorh. M.R.

<sup>23</sup> Vgl. Hattie, J. / Zierer, K., Kenne deinen Einfluss! Baltmannsweiler 2016, 11 und das Folgende.