

KERNBOTSCHAFTEN
AUS JOHN HATTIES
VISIBLE LEARNING

Klaus Zierer

Eine Veröffentlichung der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.

ClimatePartner^o
klimateutral

Druck | ID: 53323-1406-1022



*Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung der Konrad-Adenauer-Stiftung e. V.
unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in und Verarbeitung durch
elektronische Systeme.*

*2., überarbeitete Auflage
© 2015, Konrad-Adenauer-Stiftung e. V., Sankt Augustin/Berlin*

*Umschlagfoto: © Robert Kneschke – Fotolia.com
Gestaltung: SWITSCH Kommunikationsdesign, Köln.
Satz: Cornelia Wurm, ZKM / Konrad-Adenauer-Stiftung.
Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn.
Printed in Germany.
Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.*

ISBN 978-3-95721-108-8

INHALT

5 | ZUSAMMENFASSUNG

9 | „HATTIE-HYPE“ UND „FAST-FOOD-HATTIE“ –
WIE ÖFFENTLICHE MEINUNGSBILDUNG
FUNKTIONIERT

11 | WAS HAT JOHN HATTIE GEMACHT?
EIN BLICK IN „LERNEN SICHTBAR MACHEN“

15 | WIE LÄSST SICH EIN „FAST-FOOD-HATTIE“
VERMEIDEN? EINE LESEEMPFEHLUNG

17 | ERSTE KERNBOTSCHAFT:
KOOPERATION IST NOTWENDIG!

19 | ZWEITE KERNBOTSCHAFT:
STRUKTUREN ALLEINE BEWIRKEN WENIG!

22 | DRITTE KERNBOTSCHAFT:
AUF DIE HALTUNGEN DER LEHRPERSONEN
KOMMT ES AN!

26 | WAS NICHT VERGESSEN WERDEN DARF:
GUTE SCHULE IST MEHR ALS EFFEKTIVE SCHULE!

32 | LITERATUR

33 | AUSGEWÄHLTE FAKTOREN UND IHRE EFFEKTSTÄRKE

38 | DER AUTOR

38 | ANSPRECHPARTNERIN IN DER
KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Visible Learning hat John Hattie zum einflussreichsten Bildungsforscher weltweit gemacht. Das Buch wertet zahlreiche Bildungsstudien der vergangenen vierzig Jahre aus und bildet eine einzigartige „Synthese von Meta-Analysen“. Diese erlaubt Aussagen zur Bildungsforschung auf einer noch nie dagewesenen Datengrundlage.

Auch in Deutschland wird John Hattie viel beachtet, sein Werk wird sowohl in Fachkreisen als auch in Feuilletons namhafter Zeitungen diskutiert.

Allerdings birgt *Visible Learning* die Gefahr von Verkürzungen und Fehlinterpretationen. So laden die von Hattie als wichtig identifizierten 138 Faktoren aus den unterschiedlichen Bereichen Lernende, Elternhaus, Schule, Curricula, Lehrperson und Unterrichten dazu ein, sich wie in einem Selbstbedienungsladen das herauszufischen, was die eigenen Argumente am besten zu stützen scheint.

Klaus Zierer, der Mit-Übersetzer und -Herausgeber der deutschen Ausgaben der Bücher von John Hattie, will dieser Gefahr entgegenwirken. In der vorliegenden Analyse setzt er sich mit Verkürzungen der Hattie-Erkenntnisse auseinander, die von ihm auch als „Fast-Food-Hattie“ bezeichnet werden. Er liefert eine Lesehilfe für *Visible Learning* und setzt sich insbesondere mit der Frage auseinander, inwiefern Hatties Kernbotschaften auf Deutschland übertragen werden können. Bei der Interpretation der einzelnen Faktoren gibt Klaus Zierer Hilfestellungen, wie Verkürzungen und Verdrehungen zu vermeiden sind, und er warnt davor, dass nicht alle Begriffe, Erkenntnisse und Empfehlungen eins zu eins in den deutschsprachigen Diskurs übernommen werden können.

Klaus Zierers folgender Beitrag zeigt:

1. Kooperation ist notwendig.

Oftmals wurden die Ergebnisse von *Visible Learning* auf die Aussage: „Auf den Lehrer kommt es an!“ reduziert. Klaus Zierer betont dagegen, dass jeder der sechs Bereiche „Lernende“, Elternhaus“, „Schule“, „Curricula“, „Lehrpersonen“ und „Unterricht“ wichtig für die schulische Leistung sind. Auch wenn die Bereiche „Lehrperson“ und „Unterricht“ zusammen den größten Einfluss haben, so stehen alle Bereiche in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander.

2. Strukturen alleine bewirken wenig.

Anhand der Beispiele „Finanzielle Ausstattung“ und „Klassengröße“ zeigt Klaus Zierer, dass Schulstrukturen kaum über Leistungserfolge entscheiden. Strukturelle Maßnahmen und die Erhöhung der finanziellen Mittel bewirken isoliert wenig. Entscheidend sind im pädagogischen Kontext die Lehrpersonen, welche die Strukturen mit Leben füllen und die Qualität des Unterrichts verbessern können.

3. Auf die Haltungen der Lehrpersonen kommt es an.

Nicht „auf den Lehrer“, sondern „auf die Haltungen der Lehrperson“ kommt es an. Die Haltungen der Lehrperson sind für die Qualität des Unterrichts entscheidend. Dabei verwendet Klaus Zierer den Begriff der „Expertise“, die sich nicht aus Berufserfahrung oder Arbeitsaufwand ableiten lässt, sondern darin zeigt, ob Lehrpersonen ihr Wissen mit Leidenschaft und Kompetenz weitergeben können. Es sind die „passionate and inspired teachers“, die „leidenschaftlichen Lehrpersonen“, welche den größten Einfluss auf die Lernenden haben. Hierbei ist übrigens der Umgang mit Fehlern als ein wichtiger Teil eines gelingenden Unterrichts zu sehen. Zudem sind Rückmeldungen und Klarheit der Lehrpersonen zentral.

4. Gute Schule ist mehr als effektive Schule.

Visible Learning regt an, über Effektivität des Lernens und Lehrens nachzudenken. Dabei liegt der Fokus auf messbaren Schulleistungen. Angesichts der damit verbundenen Verkürzung hebt Klaus Zierer hervor,

dass es weitere wichtige Kompetenzen gibt, so z.B. motorische, soziale und ethische Kompetenzen, die für Bildung eine wichtige Rolle spielen, sich aber bisher oftmals einer Messbarkeit entziehen. So wird es für Bildungsforscher in Zukunft verstärkt darum gehen, neben den Kriterien der Effektivität auch nach „freudvoller“ sowie „kulturell“ und „funktional passender“ Schule zu fragen.

Mit der Veröffentlichung des Beitrages von Klaus Zierer will die Konrad-Adenauer-Stiftung in der nach wie vor von Strukturdebatten geprägten deutschen Bildungspolitik die Frage nach Qualität von Schule und Unterricht stärker in den Vordergrund rücken. Da diese maßgeblich von hervorragend ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern abhängt, muss die Verbesserung der Lehrerbildung ein wichtiges Ziel politischen Handelns sein.

Felise Maennig-Fortmann

Koordinatorin für bildungspolitische Grundsatzfragen und Hochschulpolitik, Hauptabteilung Politik und Beratung

„HATTIE-HYPE“ UND „FAST-FOOD-HATTIE“¹

WIE ÖFFENTLICHE MEINUNGSBILDUNG FUNKTIONIERT

„Ich bin superwichtig!“ titelte die *Zeit*, im *Stern* war über „Den Harry Potter der Pädagogen“ zu lesen und der *Spiegel* forderte „Zurück zum Kerngeschäft“. Der Grund für die Berichterstattung im Jahr 2013: John Hattie und seine Studie *Visible Learning*. Seitdem gilt er in Deutschland als Mega-Star der Erziehungswissenschaft und sein Buch wird als Meilenstein der empirischen Bildungsforschung gefeiert – die 2013 erschienene deutschsprachige Ausgabe *Lernen sichtbar machen* erzielte sogar eine TOP 20 Platzierung unter den meistverkauften Sachbüchern im Monat Mai.

Es kommt allerdings selten vor, dass ein wissenschaftliches Buch so viel Aufmerksamkeit erhält. Dies gilt umso mehr für *Visible Learning*: Es ist eine Sammlung empirischer Forschungsergebnisse, stark komprimiert, von wissenschaftlichen Fachbegriffen durchzogen und ohne intensives Studium nur schwer zu verstehen. Dies beweisen zahlreiche Verkürzungen und falsche Botschaften, die aus *Visible Learning* gezogen worden sind und als „Fast-Food-Hattie“ bezeichnet werden können (vgl. Zierer 2013a).

Ein Beispiel hierzu: Kurz nach dem Erscheinen der deutschsprachigen Ausgabe *Lernen sichtbar machen* sorgte ein Bundestagsabgeordneter für Schlagzeilen. Er forderte im Anschluss an John Hattie, die Sommerferien zu verkürzen,

weil diese für den Lernerfolg schädlich sind. Richtig ist, dass diese Fakten in *Visible Learning* wiederzufinden sind. Aber die Forderung findet sich dort nicht und ist falsch, weil sie Wesentliches übersieht: Zum einen übersieht sie, dass die Datengrundlage für den Faktor „Sommerferien“ Meta-Analysen aus den USA sind. Dort wird in einzelnen Bundesstaaten die Dauer der Sommerferien an die Erntezeiten angepasst. Insofern können diese bis zu drei Monate umspannen. Ein Transfer der dort gewonnenen Ergebnisse ist somit auf Deutschland sinnlos, wo die Sommerferien ca. sechs Wochen dauern. Zum anderen übersieht sie, dass Sommerferien andere Ziele verfolgen: Zeit für Eltern, Geschwister und Freunde, Zeit zum Lesen, Zeit zum Faulenzen und Zeit zum Reisen. Niemand kommt beispielsweise auch auf die Idee, den Samstag als schulfreien Tag abzuschaffen, nur weil über das Wochenende Sachen vergessen werden.

Die Gefahr der Verkürzung zeigt sich als weitreichendes Problem. Sie führt nicht nur dazu, dass einzelne Faktoren falsch interpretiert werden, sondern auch dazu, dass die Kernbotschaften von John Hattie nicht mehr wahrgenommen werden. Diesbezüglich ist der Titel *Visible Learning* Programm und zieht sich wie ein roter Faden durch das Werk: Lernen sichtbar machen. Ohne diese Sichtbarkeit des Lernens ist Pädagogik im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen nicht denkbar. Dies gilt vor allem für das Handeln der Lehrperson: Will sie erfolgreich lehren, so muss sie vom Lernenden ausgehen.

Die vorliegende Publikation setzt an dieser Stelle an und verfolgt das Ziel, in aller Kürze in das Werk von John Hattie einzuführen, Kernbotschaften zusammenzufassen und ansatzweise auf Deutschland zu übertragen. Sie kann in diesem Sinn helfen, einen Einstieg in *Visible Learning* zu finden. Eine tiefergehende und intensive Lektüre der Bücher von John Hattie kann sie aber nicht ersetzen.

1| *Der vorliegende Beitrag basiert auf meinem Buch „Hattie für gestresste Lehrer“, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, Schwerin: 2014 (Nachdruck für Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2014).*

WAS HAT JOHN HATTIE GEMACHT?

EIN BLICK IN „LERNEN SICHTBAR MACHEN“

Meta-Analysen sind, anders als beispielsweise in der Medizin, in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft kaum bekannt. Sie zählen neben Beobachtung, Befragung, Test usw. zu den quantitativ-empirischen Forschungsmethoden. Diese zeichnen sich zum einen dadurch aus, dass sie Hypothesen überprüfen, und zum anderen dadurch, dass sie auf große Stichproben zurückgreifen. Im Gegensatz zu den genannten Forschungsmethoden liefern Meta-Analysen keine neuen Daten, sondern greifen bereits erhobene auf. Meta-Analysen kommen somit vor allem dann zum Einsatz, wenn ein Problemfeld bereits intensiv erforscht ist und eine Reihe von quantitativ-empirischen Ergebnissen dazu vorliegen. Häufig existieren dann nicht nur übereinstimmende Ergebnisse, so dass sich die Frage stellt: Welche der vielen Einzelstudien ist richtig? Genau an dieser Stelle setzen Meta-Analysen an: Sie verfolgen das Ziel, diese Vielzahl an quantitativ-empirischen Einzelstudien zu einem Ergebnis zusammenzuführen. Es geht also um die allgemeine Botschaft, die aus den zahlreichen Einzelstudien gewonnen werden kann.

Angesichts einer Wissensexpansion in allen Bereichen dürfte die Bedeutung von Meta-Analysen in Zukunft steigen. In der Erziehungswissenschaft beispielsweise lässt sich feststellen, dass die Anzahl an Promotionen in den letzten Jahren stetig zugenommen hat. Es mangelt daher nicht an Erkenntnissen

über Bildung, Erziehung und Unterricht. Vielmehr mangelt es an einer Zusammenschau und Systematisierung von Einzelergebnissen. Und genau für dieses Ziel sind Meta-Analysen entwickelt worden.

In der englischsprachigen Erziehungswissenschaft haben Meta-Analysen eine längere Tradition. John Hattie hat in 15-jähriger Arbeit über 800 Meta-Analysen gesammelt, gesichtet und ausgewertet. Diese Meta-Analysen umfassen selbst ca. 80.000 Einzelstudien, an denen geschätzte 250 Millionen Lernende teilgenommen haben. Damit hat er die größte Datengrundlage der empirischen Bildungsforschung, die jemals in einer Studie ausgewertet wurde.

Um die Ergebnisse von *Visible Learning* richtig einordnen zu können, ist auf Vor- und Nachteile von Meta-Analysen hinzuweisen. So werden als Vorteile die Zusammenfassung mehrerer Einzelstudien, die Erhöhung der Validität, die Klärung der Varianz und die Hinweise auf Forschungsdefizite genannt. Als Nachteile werden das Problem unterschiedlicher Qualitätsstandards von Einzelstudien, das Problem des Unterschiedes zwischen veröffentlichten und nicht-veröffentlichten Forschungsergebnissen und das Problem der Vergleichbarkeit von Forschungsergebnissen angeführt.

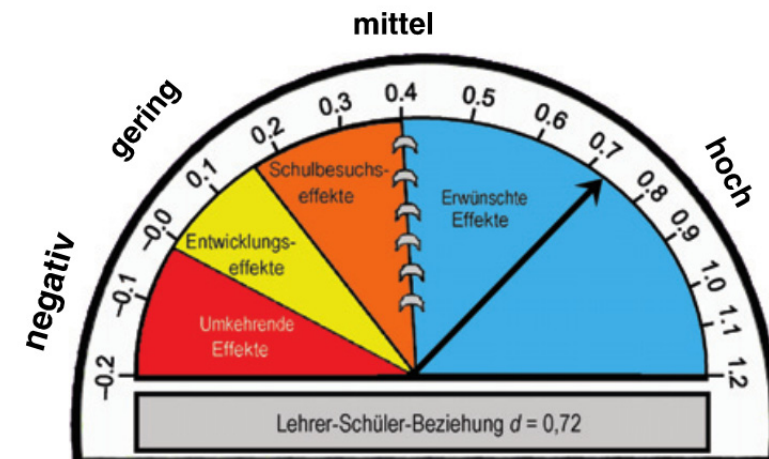
An dieser Stelle darf nicht vergessen werden, dass jede Forschungsmethode Vor- und Nachteile hat und ihr Nutzen im Hinblick auf das gesteckte Ziel zu bewerten ist. Vor diesem Hintergrund sind die angesprochenen Vor- und Nachteile von Meta-Analysen zu beachten.

Um die Frage beantworten zu können, welche allgemeinen Botschaften aus den zahlreichen Einzelstudien gewonnen werden können, muss eine Meta-Analyse die Einzelstudien vergleichbar machen. Dazu wird das statistische Maß der Effektstärke benutzt – meistens abgekürzt mit d . Die Berechnung einer Effektstärke setzt voraus, dass ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen besteht – man spricht von einem signifikanten Ergebnis –, und sie gibt dann in Zahlen ausgedrückt die Bedeutsamkeit dieses Zusammenhangs an. In der Fachsprache wird die Bedeutsamkeit des Zusammenhangs als Evidenz bezeichnet.

Effektstärken können sowohl positive als auch negative Werte haben. Ein positiver Wert bedeutet dabei, dass der untersuchte Faktor zu einer Steigerung der schulischen Leistung beiträgt. Und ein negativer Wert bedeutet, dass der untersuchte Faktor zu einem Rückgang der schuli-

schen Leistung führt. Allerdings reicht diese Einteilung für eine tiefere Interpretation nicht, weil sie zu ungenau bleibt.

Zur Lösung dieses Problems geht John Hattie in *Visible Learning* zunächst von dieser Einteilung aus und summiert alle Effektstärken auf, die er in den über 800 Meta-Analysen findet, um die durchschnittliche Effektstärke zu ermitteln. Diese liegt bei 0,4. Von diesem Wert aus, so die Forderung von John Hattie, sollen pädagogische Maßnahmen betrachtet werden, und dementsprechend wird von „erwünschten Effekten“ gesprochen. Der zugrunde liegende Anspruch ist einfach, aber überzeugend: Besser sein als der Durchschnitt! Zur Interpretation anderer Effektstärken verwendet John Hattie folgende Überlegung: Liegt d zwischen 0,2 und 0,4 sind „gewöhnliche Schulbesuchseffekte“ gemeint und für Effektstärken von 0 bis 0,2 kann von „Entwicklungseffekten“ gesprochen werden. Negative d -Werte haben einen „Umkehrungseffekt“ und sind als schädlich einzustufen. Im Hattie-Barometer wird das Gesagte veranschaulicht:



Ausgehend von diesen Überlegungen hat John Hattie über 800 Meta-Analysen gesammelt, gesichtet und ausgewertet. Da er sich hierbei auf eine Mittelung der vorhandenen Effektstärken beschränkt, bezeichnet er sein Vorgehen als Synthese von Meta-Analysen. Mithilfe dieser Zusammenführung gelingt es ihm, 138 Faktoren herauszufiltern, in eine Rangfolge bezüglich des Grades ihrer Wirksamkeit zu bringen und sechs Domänen zuzuordnen.

Diese sind:

1. **Lernende** mit 19 Faktoren (Grundlage 139 Meta-Analysen)
2. **Elternhaus** mit 7 Faktoren (Grundlage 36 Meta-Analysen)
3. **Schule** mit 28 Faktoren (Grundlage 101 Meta-Analysen)
4. **Lehrperson** mit 10 Faktoren (Grundlage 31 Meta-Analysen)
5. **Curricula** mit 25 Faktoren (Grundlage 144 Meta-Analysen)
6. **Unterrichten** mit 49 Faktoren (Grundlage 365 Meta-Analysen)

Betrachtet man für diese Domänen die Datengrundlage und stellt sie gegenüber, so liefert *Visible Learning* bereits ein wichtiges Ergebnis:

Es gibt Domänen, die stark erforscht sind, beispielsweise das Unterrichten, und Domänen, die schwach erforscht sind, beispielsweise die Lehrperson. Damit ist ein Vorteil von Meta-Analysen angesprochen: Meta-Analysen können gut erforschte Bereiche ebenso sichtbar machen wie blinde Flecken der Forschung.

An dieser Stelle ist der Hinweis angebracht, dass John Hattie weiter an der Größe seines Datensatzes arbeitet und nach eigener Auskunft inzwischen über 1.000 Meta-Analysen gesammelt hat. In *Visible Learning for Teachers*, das 2014 als deutsche Übersetzung unter dem Titel *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* erschienen ist, hat er im Vergleich zu *Visible Learning* etwa 100 Meta-Analysen mehr ausgewertet und kommt folgerichtig zu 150 Faktoren. Die Ergebnisse haben sich allerdings kaum verändert. Die Kernbotschaften bleiben dieselben.

WIE LÄSST SICH EIN FAST-FOOD-HATTIE VERMEIDEN?

EINE LESEEMPFEHLUNG

Im ersten Punkt wurde darauf hingewiesen, dass zahlreiche Verkürzungen in der öffentlichen Debatte zu *Visible Learning* zu finden sind. Um diese Verkürzungen zu vermeiden, wird empfohlen, bei der Interpretation der Faktoren und ihrer Effektstärken drei Schritte zu durchlaufen:

1. *Der Blick auf den Begriff des Faktors:* Da die meisten Meta-Analysen, die John Hattie auswertet, sich auf den angloamerikanischen Raum beziehen, ist eine begriffliche Reflexion unerlässlich: Wo sind die sprachlichen Wurzeln des Begriffes zu sehen? Ist es ein deutschsprachiger Fachbegriff oder nicht? Wenn nicht: Wie lässt er sich sinnvoll in den deutschsprachigen Diskurs integrieren? Wenn ja: Gibt es Nuancierungen, die folgenreich sein können? Sind bereits an dieser Stelle größere Zweifel gegeben, so ist eine weitere Interpretation des Faktors nur mit größter Vorsicht und bedingter Reichweite möglich. Erinnerung sei an das Beispiel zur Dauer der Sommerferien aus der Einleitung.
2. *Der Blick auf die Kennwerte zum Faktor:* John Hattie hat in *Visible Learning* neben den Barometern die wichtigsten Kennwerte angeführt: Standardfehler, Rang, Anzahl der Meta-Analysen, Anzahl der Studien, Anzahl der Effekte und Anzahl der Personen. Vor allem die Anzahl der

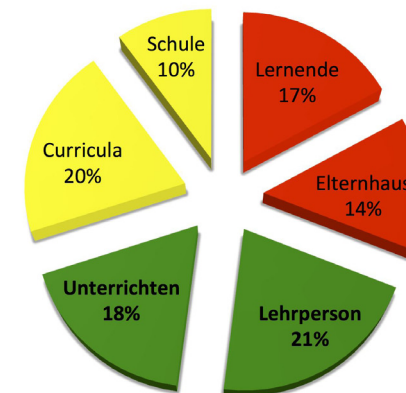
Meta-Analysen sollte in den Blick genommen werden, weil diese Auskunft geben kann, wie breit und intensiv ein Faktor erforscht wurde. Häufig lohnt hier ein Blick in das Literaturverzeichnis von *Visible Learning*, um bei wenigen Meta-Analysen selbst das Erscheinungsjahr, die Effektstärke und den Erscheinungsort zu hinterfragen. Unternimmt man dies beispielsweise beim Faktor „Inklusive Beschulung“, der ja gerade für die deutschsprachige Bildungsdiskussion interessant ist, so stellt man fest: John Hattie greift auf fünf Meta-Analysen zurück, die zwischen 1980 und 1986 publiziert wurden und zudem nur wenige Behinderungen in den Blick nehmen. Angesichts dieser Ergebnisse und der zahlreichen aktuellen Diskussionen und Studien in diesem Bereich macht die Interpretation der Effektstärke von 0,28 hier wenig Sinn.

3. *Der Blick auf die Effektstärke des Faktors:* Erst nachdem der erste und der zweite Schritt vollzogen ist, lässt sich eine sinnvolle Interpretation anstellen. Empfehlenswert erscheinen dann vor allem die Kommentare von John Hattie zu den Faktoren, da er darin differenziert und detailliert auf die Ergebnisse der Meta-Analysen eingeht.

ERSTE KERNBOTSCHAFT: KOOPERATION IST NOTWENDIG!

Nimmt man die durchschnittlichen Effektstärken der sechs Domänen – „Lernende“ mit 0,40, „Elternhaus“ mit 0,31, „Schule“ mit 0,23, „Curriculum“ mit 0,45, „Unterrichten“ mit 0,42 und „Lehrperson“ mit 0,49 – und setzt sie zueinander in Beziehung, so erhält man folgendes Tortendiagramm:

Domäneneffektstärken im Vergleich



Zwei Schlüsse lassen sich daraus ableiten: Zunächst sind alle Bereiche bedeutsam für schulische Leistung. Das ist wichtig, weil damit auch die Verantwortung nicht nur auf den Schultern von wenigen, zum Beispiel der Lehrpersonen, lastet, sondern auf denen vieler. Zudem stehen die Bereiche

in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander. Kooperation auf Augenhöhe zwischen allen Ebenen und allen Beteiligten ist daher notwendig und jede Diskussion über Schule und Unterricht läuft Gefahr, sofern sie sich nur auf einen Bereich konzentriert, verkürzend zu sein. Dieser Schluss ist zu ergänzen, wenn man die einzelnen Bereiche vor dem Hintergrund des Einflusses der Lehrpersonen reflektiert:

Rot markiert sind die Bereiche „Lernende“ und „Elternhaus“, weil sie zwar einflussreich, für Lehrpersonen aber nur schwer zugänglich sind. Ob Eltern beispielsweise arbeitslos sind oder nicht, hat ungeheure Einflüsse auf die schulische Leistung der Lernenden. Lehrpersonen können auf diese Situation aber keinen Einfluss ausüben. Gleiches gilt für die Anlagen der Lernenden, die nur schwer oder gar nicht beeinflussbar sind. Nichtsdestotrotz gibt es eine Reihe von Faktoren, deren Kenntnis wichtig ist, um erfolgreich unterrichten zu können. Als Beispiele sind hier das Vorwissen und die Vorerfahrung der Lernenden zu nennen.

Gelb markiert sind die Bereiche „Schule“ und „Curricula“, weil Lehrpersonen auf entsprechende Faktoren etwas Einfluss haben. Strukturen wirken nicht von sich aus, sondern müssen von den Akteuren zum Leben erweckt werden. Lehrpersonen haben insofern einen gewissen Einfluss darauf. Am meisten Einfluss auf diese Bereiche haben Schulleitungen.

Grün markiert sind die Bereiche „Unterrichten“ und „Lehrperson“, weil diese im besonderen Maß von den Kompetenzen und Haltungen der Lehrpersonen abhängen. Zusammen machen sie den größten Anteil der Einflüsse auf die schulische Leistung der Lernenden aus und von ihnen können Impulse auf alle anderen Bereiche ausgehen.

ZWEITE KERNBOTSCHAFT: STRUKTUREN ALLEINE BEWIRKEN WENIG!

Auch wenn internationale Vergleichsstudien längst erwiesen haben, dass Schulstrukturen nicht über Leistungserfolge entscheiden, die Diskussion in Deutschland darüber ebbt nicht ab: sechsjährige statt vierjährige Grundschule, Abschaffung der Hauptschule, Zweigliedrigkeit statt Dreigliedrigkeit, Gemeinschaftsschule als neuer Weg, länger gemeinsam lernen, Ganztagschule und Krippenplätze für alle. John Hattie erteilt diesen Strukturdebatten eine klare Absage. Sie sind seiner Meinung nach nicht entscheidend für den Schulerfolg – vor allem nicht in einem Land wie Deutschland, das erstens ein hochentwickeltes Schulsystem hat und zweitens erfolgreich damit fährt.

Am Beispiel von zwei Faktoren aus *Visible Learning* soll die Zuspitzung, dass Strukturen alleine wenig bewirken, verdeutlicht werden: Finanzielle Ausstattung und Klassengröße. Beides übrigens Faktoren, die auch in Deutschland leidenschaftlich diskutiert werden. Die Kernbotschaft ist somit übertragbar, insbesondere auf die Diskussionen über die Möglichkeiten und Grenzen von Ganztags- und Gesamtschulen im Vergleich zu Halbtagschulen und mehrgliedrigem Schulsystems (vgl. Zierer 2013b).

Finanzielle Ausstattung: Es ist eines der beständigsten Wahlkampforderungen und auch -versprechen weltweit, dass mehr Geld in Bildung zu investieren sei. Kaum eine Schulleitung oder eine Lehrperson ist zu finden, die nicht dafür ist, dass mehr Geld in die Schulen fließt. Insofern ist dieser Faktor für die deutsche Bildungslandschaft aktuell. Die Effektstärke, die John Hattie anhand von vier Meta-Analysen errechnet, ist mit 0,23 allerdings gering. Bestätigt wird dieses Ergebnis durch die internationalen Vergleichsstudien, wie zum Beispiel TIMSS und PISA: Dort wird im Ländervergleich deutlich, dass kein verallgemeinerbarer Zusammenhang besteht zwischen der Höhe der Ausgaben und dem Lernerfolg. Dennoch wäre es verkehrt, zu behaupten: Die finanzielle Ausstattung spielt keine oder nur eine geringe Rolle. Zunächst ist festzuhalten, dass eine finanzielle Grundsicherung unabdingbar ist. Mit dieser müssen Gehälter, Schulgebäude, Beleuchtung, Heizung, Sanitäranlagen und dergleichen einem einheitlichen Standard entsprechen. Dies ist in Deutschland (fast) überall gegeben. Entscheidend ist dann vor allem, wofür das weitere Geld ausgegeben wird. Problematisch ist sicherlich, dass dieses Geld häufig den Schulen zugute kommt, nicht den Personen. Sachmittel dominieren somit über Personalmittel im weitesten Sinn. Was nützt es beispielsweise, wenn alle Klassenzimmer mit teurem Mobiliar oder mit kostspieligen Belüftungsanlagen ausgestattet werden? Wenig. Der Unterricht wird sich dadurch nicht ändern. Es zeigt sich also: Investitionen in Personen ist der bessere Weg, wenn weiteres Geld zur Verfügung steht. Nicht umsonst haben erlebnispädagogische Maßnahmen eine Effektstärke von 0,52 und Lehrerfort- und -weiterbildungen eine Effektstärke von 0,62.

Klassengröße: In den meisten Studien zu diesem Faktor werden die Effekte der Reduzierung der Klassengröße, beispielsweise um fünf oder zehn Lernende, auf die schulische Leistung untersucht. Vom Begriff her gesehen ist damit eine Übertragung der Ergebnisse auf den deutschsprachigen Raum möglich. Die Datengrundlage ist im Vergleich zu anderen Faktoren gering. Jedoch ist anzumerken, dass eine Reihe von deutschsprachigen Studien vorliegt, die zu ähnlichen Resultaten kommen. Die Effektstärke von 0,21 ist gering und überrascht. Denn fast jeder, den man diesbezüglich fragen würde, würde die Antwort geben: Die Reduzierung der Klassengröße wirkt sich positiv auf die Lernleistung aus. Wie kommt das Ergebnis zustande? In den Untersuchungen wurde festgestellt, dass allein die Reduzierung der Klassengröße nur einen geringen Unterschied zur Folge hat, weil Lehrpersonen durch diese Maßnahme ihr

Handeln nicht automatisch ändern. Sie nutzen beispielsweise die kleinere Schüleranzahl nicht von selbst, um besseres Feedback zu geben, um mehr Gespräche mit den Lernenden zu suchen, um die Lernenden stärker in den Unterrichtsprozess miteinzubeziehen. Der Schluss aus diesen Überlegungen ist nicht, dass eine Reduzierung der Klassengröße nichts bringt – der Effekt ist gering, aber positiv. Ebenso wenig erscheint es sinnvoll, zu folgern, die Klassengröße erhöhen zu wollen. Vielmehr wird deutlich: Solange Lehrpersonen veränderte Strukturen nicht aufgreifen, bleiben diese nahezu wirkungslos.

Summa summarum: Strukturelle Maßnahmen alleine bewirken wenig. Entscheidend sind die Menschen, die diese Strukturen zum Leben erwecken. Im pädagogischen Kontext sind dies vor allem „die“ Lehrpersonen. Aber nicht alle, sondern nur bestimmte, wie im nächsten Punkt zu zeigen sein wird.

DRITTE KERNBOTSCHAFT: AUF DIE HALTUNGEN DER LEHRPERSONEN KOMMT ES AN!

John Hattie stößt mit seinen Ergebnissen eine neue Diskussion im Hinblick auf Lehrpersonen an (vgl. Zierer 2013b): Es geht ihm um Expertise. Wodurch zeichnet sich diese aus? Ein Expertenlehrer ist nicht zwangsläufig derjenige, der ein ausgeprägtes Fachwissen hat. Sondern er muss auch in der Lage sein, mit den Lernenden in einen Dialog zu treten und eine Beziehung aufzubauen. Er muss in der Lage sein, sein Wissen in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu übertragen. Das Zusammenspiel von Fachkompetenz, pädagogischer Kompetenz und didaktischer Kompetenz ist damit gemeint. Howard Gardner, Mihaly Csikszentmihalyi und William Damon (2005) sprechen sinngemäß von den „3 E's“: *Exzellenz, Ethik und Engagement*. Ihr Zusammenwirken macht Expertise aus. Insofern ist ein Expertenlehrer auch nicht zwangsläufig derjenige, der lange genug Schulerfahrung hat. Manche Strömungen in der Expertenforschung gehen davon aus, dass zehn Jahre hierfür notwendig sind. Das mag im Einzelfall zutreffen, pauschal ist es wenig hilfreich: Wie viele Lehrpersonen gibt es, die zwanzig, dreißig Jahre Schulerfahrung haben und immer noch auf dem Niveau eines Hobbypädagogen unterrichten? Und wie viele Lehrpersonen gibt es, die mit ihrer ersten Unterrichtsstunde unter Beweis stellen, dass sie das Zeug zum Expertenlehrer bereits haben? Geradezu absurd wirken vor diesem Hintergrund gängige staatliche Beurteilungspraktiken, wonach die

Höhe der Einstufung von Lehrpersonen in Abhängigkeit zum Dienstalter gesetzt wird.

Es sind somit nicht die Berufsjahre, die entscheidend sind. Und es ist auch nicht die Anzahl an Stunden, die eine Lehrperson für die Schule aufbringt – nach dem Motto: Je mehr, desto besser. Dies ist ein weiterer Irrglaube in der Praxis, der es Berufsanfängerinnen und -anfängern häufig sehr schwer macht. Statt alledem ist es Expertise, die im pädagogischen Kontext dadurch sichtbar wird, dass das Handeln der Lehrperson durch Fürsorge, Kontrolle und Klarheit gekennzeichnet ist, dass ihr Unterricht Herausforderungen bietet, Faszination auslöst, dabei den Meinungen der Schülerinnen und Schüler Gehör verleiht und zu solidem Wissen führt. Beispielsweise lässt sich zeigen, dass Expertenlehrer viel mehr herausfordernde Aufgaben stellen, die eine Anwendung des erworbenen Wissens sowie dessen Übertragung auf bisher unbekannte Sachverhalte erfordern, während Nicht-Experten sich häufig auf Aufgaben beschränken, in denen das Erlernete bloß wiedergegeben werden muss.

Expertise hängt in diesem Sinn nicht von den Berufsjahren und nicht vom Arbeitsaufwand ab. Vielmehr sind es die leidenschaftlichen Lehrpersonen, die den größten Einfluss auf die Lernenden haben. Wichtiger als das, was Lehrpersonen im Unterricht machen, ist, wie und warum sie es tun.

Damit rückt John Hattie die Haltungen der Lehrpersonen in den Mittelpunkt der Diskussion und er definiert neun „mindframes“:

„I develop positive relationship(s). I see learning as hard work. I set the challenge. Assessment is feedback to you about you. I inform all about the language of learning. I use dialogue not monologue. I am a change agent. I am an evaluator. I talk about learning not teaching.“
(vgl. Hattie, 2014)

Gefordert sind Lehrpersonen, die Unterricht nicht als einen Monolog sehen, sondern als einen Dialog, die immer und immer wieder im Schüler etwas suchen, wovon keiner etwas weiß und woran schon keiner mehr glaubt, die mit Leidenschaft und Kompetenz von ihrem Wissen, aber auch ihrem Leben erzählen können, die sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen austauschen und zusammentun und die dem Schüler auf Augenhöhe begegnen, wohlwissend, dass sie ihn genauso brauchen wie er sie. Damit

nehmen Lehrpersonen im Unterricht eine bestimmte Rolle ein, die von Hattie im Wesentlichen als Regisseur bezeichnet wird. Wodurch zeichnet sich diese Lehrrolle aus? Geht man von den Ergebnissen aus *Visible Learning* aus, so lässt sich folgendes Faktorenbündel zur Verdeutlichung benennen:

Der Lernende ist als Ausgangspunkt für Erziehung und Unterricht zu sehen – mit seinen Stärken und Schwächen. Eine Lehrer-Schüler-Beziehung, die auf Kooperation und Akzeptation beruht, ist hierfür unabdingbar und einer der wichtigsten Faktoren für erfolgreiches Lehren und sichtbares Lernen ($d=0,72$). Fehler sind hier keine Schande, sondern wichtige Informationen auf dem Weg eines gelingenden Unterrichts. Damit wird deutlich: Unterricht ist keine Einbahnstraße, sondern ein intensiver Dialog zwischen Lernenden und Lehrpersonen. Feedback ist dabei ein zentraler Faktor, weil er wesentlich für eine Kommunikation im und über Unterricht ist ($d=0,73$), und ebenso die Klarheit der Lehrperson ($d=0,75$), weil sie den Maßstab für den Unterricht und seine Evaluation festlegt. Daneben ist unstrittig, dass Peers eine wichtige Rolle spielen ($d=0,53$) – kooperatives Lernen beispielsweise ist dem kompetitiven und dem individuellen Lernen überlegen ($d=0,41$). Direkte Instruktion ($d=0,59$) ist konsequenterweise eine Folge aus dem bisher Gesagten – nicht als Frontalunterricht missinterpretiert, sondern als ein Lehrerhandeln, das basierend auf den Informationen zum Lernstand der Schülerinnen und Schüler Ziele, Inhalte, Methoden und Medien festlegt und mit diesen abstimmt.

Entscheidend für eine Lehrperson als Regisseur ist vor diesem Hintergrund Evidenzbasierung. Nun wird der Begriff der Evidenz im aktuellen Diskurs nahezu inflationär und häufig unscharf verwendet. Er reicht von strengen Forschungsdesigns mit Versuchs- und Kontrollgruppen über die reflexive Selbstbeobachtung bis hin zu einer Kombination aus beidem. John Hattie zählt eher zur zuletzt genannten Strömung – vor allem deshalb, weil er der „empirischen“ Selbsthilfe von Lehrpersonen einen zentralen Stellenwert zuschreibt. „Kenne deinen Einfluss!“ wird damit zu einem Schlüsselsatz und meint, dass die Lehrperson nach der Wirkung des eigenen Handelns fragt und dafür entsprechende „empirische“ Belege sucht.

Also: Auf die Haltungen der Lehrpersonen kommt es an! Nicht die einzelne Lehrperson für sich alleine ist entscheidend, sondern alle am Unterrichtsprozess Beteiligten sind gemeinsam tätig und können am erfolgreichsten sein, wenn sie diese Gemeinschaft nutzen: Lernende, Lehrpersonen, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern usw.

Somit wird auch deutlich, dass die Lehrpersonen zwar wichtig im Bildungsprozess sind, aber sicherlich nicht superwichtig. Nichts geht ohne die Lernenden und deren Anlagen lassen sich nicht verändern. Und, das sollte angesichts einer zunehmenden, politisch beförderten „Verstaatlichung“ von Bildung und Erziehung betont werden, nichts geht ohne die Eltern, die aus erziehungswissenschaftlicher Sicht zurecht laut Grundgesetz die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen haben.

WAS NICHT VERGESSEN WERDEN DARF: GUTE SCHULE IST MEHR ALS EFFEKTIVE SCHULE!

John Hattie hat mit *Visible Learning* das Denken über Schule und Unterricht in Deutschland verändert. Zu Recht wird das Buch als Meilenstein der empirischen Bildungsforschung bezeichnet. Aber: *Visible Learning* ist nicht das einzige wichtige Buch über Bildung und Erziehung, und es wird auch nicht das letzte sein. Allein schon deswegen nicht, weil es Begrenzungen unterliegt. Das ist kein besonderer Makel, sondern gilt für alle Bücher.

Zur näheren Erläuterung dieser Begrenzungen wird auf das erkenntnistheoretische Modell von Ken Wilber (2002) zurückgegriffen, das dieser in Anlehnung an Karl Popper und Jürgen Habermas entwickelt. Seine Kernaussage ist, dass sich komplexe Phänomene aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten lassen und jede dieser Perspektiven für sich genommen wichtig ist. Dementsprechend sieht er es problematisch, wenn nur aus einer Perspektive argumentiert wird.

Im Wesentlichen können vier Zugänge unterschieden werden: ein objektiver, ein subjektiver, ein intersubjektiver und ein interobjektiver. Im Folgenden werden diese Zugänge aufgegriffen und an der Schlüsselfrage, um die es sich letztendlich auch bei John Hattie dreht, konkretisiert: Was ist eine gute Schule?

Objektiver Zugang: Unter diesem Blickwinkel dominieren empirische Methoden und es kommt zu einem Erkenntnisgewinn durch Messen, Testen und dergleichen. Ein Beispiel für eine entsprechende Aussage wäre: „Es regnet draußen.“ Diese Aussage kann jeder schnell und einfach überprüfen. Damit wird deutlich, dass Aussagen aus diesem Blickwinkel Wahrheit für sich in Anspruch nehmen. Wenn es im Kontext von Schule um ein Messen und Testen geht, dann ist Effektivität das bestimmende Kriterium und die Frage nach einer guten Schule spitzt sich auf die Teilfrage zu: Was ist eine effektive Schule? Paradebeispiele hierfür sind die internationalen Vergleichsstudien PISA & Co., in denen die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen im Ländervergleich anhand der mathematischen, naturwissenschaftlichen und sprachlichen Kompetenzen gemessen wird. Diese Kompetenzen sind auch häufig die Grundlage der über 80.000 quantitativ-empirischen Einzelstudien, die in den ca. 800 Meta-Analysen aus *Visible Learning* berücksichtigt werden. Damit wird ein gewisser Schwerpunkt hinsichtlich des Bildungsbegriffes im Allgemeinen und der schulischen Leistung im Besonderen gelegt. Und ohne Zweifel kann *Visible Learning* aktuell als der größte Fundus der empirischen Bildungsforschung gesehen werden. John Hatties Werk ist eine wahre Fundgrube, um über Effektivität des Lernens und Lehrens nachzudenken. Allerdings erschöpft sich Bildung und schulische Leistung nicht in den genannten Kompetenzen. Erinnert sei an dieser Stelle an die multiplen Intelligenzen von Howard Gardner (2013): Es gibt auch motorische, soziale, affektive, moralische, ethische und religiöse Kompetenzen, die ebenfalls zum Aufgabenbereich von Erziehung und Unterricht gehören, in *Visible Learning* aber kaum beziehungsweise nicht berücksichtigt werden. Dies nicht deswegen, weil die Bedeutung dieser Kompetenzen weniger wichtig wäre. Der Grund liegt vielmehr darin, dass diese Kompetenzen bisher kaum quantitativ-empirisch untersucht wurden beziehungsweise sich einer entsprechenden Messung entziehen. Die empirische Bildungsforschung misst in erster Linie das, was gut zu messen ist. Das ist der Vorteil, gleichzeitig aber auch der Nachteil.

Subjektiver Zugang: In dieser Perspektive geht es in erster Linie um Bedürfnisse, Interessen und Gefühle. Ein Beispiel hierfür wäre die Antwort „Es geht mir gut.“ auf die Frage „Wie geht es Ihnen?“. Dass der Wahrheitsgehalt dieser Aussage sich einem empirischen Zugang entzieht, liegt auf der Hand: Es kann mithilfe von Messungen oder Tests nicht überprüft werden, ob jemand die Wahrheit sagt oder womöglich lügt. Man kann zwar versuchen, durch die Beobachtung der Gestik und der

Mimik noch zusätzliche Informationen zu erhalten, aber letztendlich muss man die Ebene der Interpretation einnehmen: Man kann nur deuten und versuchen zu verstehen, wie der Wahrheitsgehalt einer Aussage ist. Ganz sicher kann man sich bei seiner Interpretation nicht sein. Infolgedessen können Aussagen aus dieser Perspektive für sich nicht Wahrheit in Anspruch nehmen, sondern Wahrhaftigkeit. Überträgt man diesen Gedanken auf die Frage nach einer guten Schule, so lässt sich die Begrenzung eines objektiven Zuganges sichtbar machen: Bildung besteht nicht nur aus Kompetenzen und Schule erschöpft sich nicht darin, möglichst effektiv zu sein. Ebenso wichtig sind Interessen, Wünsche und Bedürfnisse aller Beteiligten. An einem PISA-Sieger lässt sich dieser Gedanke deutlich machen: China hat eines der effektivsten Bildungssysteme weltweit. Chinesische Schülerinnen und Schüler zählen mit Blick auf mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen zu den Besten. Dies überrascht nicht, wenn man sich chinesische Schulen anschaut: Hier wird gepaukt. Mit Unterricht, so wie wir ihn aus Deutschland kennen, hat das nicht viel zu tun. Vielmehr gleicht der chinesische Unterricht einem „drilling and killing“ auf höchstem Niveau. Es fehlt Kommunikation im Unterricht, Interaktion zwischen den Beteiligten und Leidenschaft auf allen Seiten. Letztendlich spürt man als Beobachter kein Leben mehr. Dieser Unterricht mag zwar durchaus effektiv sein, aber er bereitet keine Freude und wird nicht als erfüllte Lebenszeit wahrgenommen. Damit spitzt sich aus dieser Perspektive betrachtet die Frage nach einer guten Schule auf die Teilfrage zu: Was ist eine freudvolle Schule? Es ist kein Geheimnis, dass effektive Lebenszeit nicht immer erfüllt sein muss und ebenso erfüllte Lebenszeit nicht immer effektiv genutzt wird. Zur Bildung gehört aber beides. Dass die Perspektive der Freude in der Diskussion vergessen wird, hat mit einer Überbetonung der Effektivität zu tun. Schlussendlich kann diese in eine Optimierungsfalle führen, wie es Julian Nida-Rümelin (2011) in einem anderen Kontext ausführt. Blickt man von hieraus auf *Visible Learning*, so ist festzustellen, dass die Frage nach einer freudvollen Schule in den 138 Faktoren nur am Rand berücksichtigt wird. Allerdings weist John Hattie selbst auf diese Begrenzung hin.

Intersubjektiver Zugang: Werte und Normen, Regeln und Rituale spielen aus diesem Blickwinkel die große Rolle und sie haben einen Einfluss darauf, wie Menschen denken und handeln. Sie können weder empirisch bestimmt, noch vom Einzelnen festgelegt werden. Vielmehr bedürfen sie einer argumentativen und diskursiven Auseinandersetzung. Insofern ist

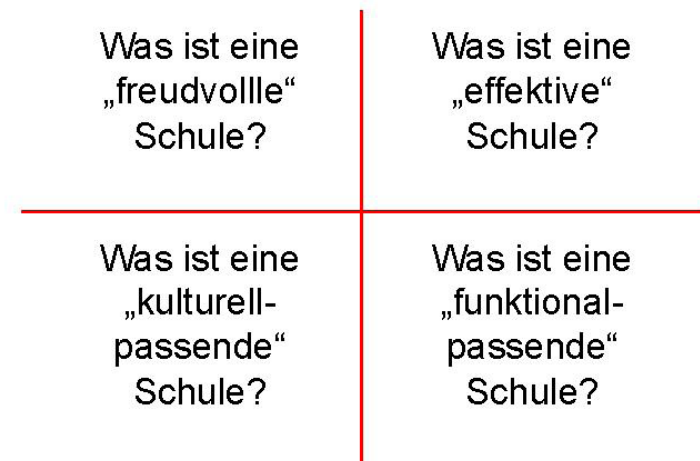
der Anspruch, der mit Aussagen aus diesem Blickwinkel erhoben werden kann, nicht Wahrheit oder Wahrhaftigkeit. Stattdessen geht es um ein kulturelles Passen. Anschaulich wird dieser Sachverhalt, wenn man sich beispielsweise die Situation vorstellt, in der jemand, der noch nie mit der westlichen Zivilisation zu tun hatte, ein Fußballspiel in einem Stadion besucht. Dieser Mensch wird überfordert sein und all das, was passiert, nicht verstehen können. Ihm fehlt das kulturelle Wissen. Überträgt man diesen Gedanken auf die Frage nach einer guten Schule, so lässt sich die Teilfrage formulieren: Was ist eine funktional passende Schule? In diesem Sinn sind vor allem Ziel- und Inhaltsfragen gemeint. Die Frage, was in der Schule warum gelernt werden soll, muss diskursiv und argumentativ beantwortet werden. Jede Kultur muss sich diesen Fragen selbst stellen. Der Bildungsbegriff ist somit auch immer wieder neu zu bestimmen. Was heute für wichtig erachtet wird, kann morgen schon überholt sein. Zu denken ist beispielsweise an die Umwelterziehung, die mit der Atomkatastrophe in Tschernobyl 1986 besonders aktuell wurde, oder an die Inklusion, die derzeit viele Diskussionen rund um Schule und Unterricht dominiert. Damit liegt auf der Hand, dass die Frage nach einer kulturell passenden Schule nicht in *Visible Learning* beantwortet wird und auch nicht beantwortet werden kann. Wie wichtig sie aber ist, zeigt die Verkürzung des Gymnasiums auf acht Jahre: Vielerorts wurde nur strukturell vorgegangen und die abermals neun Jahre wurden auf acht Jahre verteilt – ohne sich ausreichend Gedanken darüber gemacht zu haben, was inhaltlich anzupassen ist. Die Folge war schnell sichtbar: Überfrachtung auf Seiten der Lernenden, Überforderung auf Seiten der Lehrpersonen und Unmut auf Seiten der Eltern. Mittlerweile wird nachgebessert.

Interobjektiver Zugang: Hier dominieren systemische Zugänge, wonach kein Mensch für sich alleine existiert, sondern eingebunden ist in verschiedene Kontexte – in Familie, in Wirtschaft, in Politik und in Kirche, um vielleicht die wichtigsten an dieser Stelle zu nennen. Gemäß der Systemtheorie von Niklas Luhmann, die mit dieser Perspektive in Verbindung gebracht werden kann, gibt es zahlreiche Spannungsverhältnisse zwischen den einzelnen Systemen. Diese sind vor allem auf die unterschiedlichen Codes zurückzuführen, mit denen die Systeme sich äußern und arbeiten: Politik geht es in erster Linie um Macht, Wirtschaft um Profit, Kirche um Glauben, Schulen um Bildung usw. Diese unterschiedlichen Interessenslagen können zu Konflikten und Kontroversen führen. Ihre Klärung erfordert insofern Aussagen, die den Anspruch nach einem funktionalen Passen erheben. Auch für die Frage nach einer guten Schule

ist diese Perspektive relevant, wie am Beispiel der Hauptschule und ihrer weitestgehenden Abschaffung ersichtlich wird. Was war das Problem der Hauptschule? Sicherlich nicht, dass die Hauptschule nicht effektiv war. Zahlreiche Studien zeigen, dass Hauptschüler häufig genauso gut waren wie Realschüler, manche sogar so gut wie Gymnasiasten. Es hat auch nicht daran gelegen, dass die Hauptschule nicht freudvoll erlebt worden wäre. Hauptschüler gingen mindestens ebenso gerne zur Schule als Gymnasiasten und hatten nicht selten mehr Freude an ihrer Schulzeit. Und aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft war die Hauptschule auch in besonderem Maß eine kulturell-passende Schule: Die Vielfalt der Kulturen und die unterschiedlichen familiären Kontexte, die Hauptschüler mitbringen, erforderten in der tagtäglichen Arbeit viel Erziehung – Interkulturelle Erziehung, Umwelterziehung, Medienerziehung und Gewaltprävention, um nur wenige Beispiele zu nennen. Gerade in diesem Blickwinkel zeigten Hauptschulen ihre Stärke und waren vielfach Vorreiter für eine kulturelle Passung. Das Problem der Hauptschule wird aus einer inter-objektiven Perspektive sichtbar: Wenn es einer Schulart nicht gelingt, ihre Absolventen in die Arbeitswelt zu überführen und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, einen Stand im Leben zu gewinnen, weil beispielsweise Wirtschaftsunternehmen lieber (schlechter qualifizierte) Realschüler oder Gymnasiasten nehmen, dann hat sie ihre Daseinsberechtigung verloren. Eine Schule, die auf die Arbeitslosigkeit vorbereitet, wird zu Recht abgeschafft. Der Hauptschule fehlte es somit vor allem an einer funktionalen Passung. Ob ein Etikettenwechsel alleine, wie er gegenwärtig in einigen Bundesländern durchgeführt wird, ausreicht, um diese Schulform zu retten, darf bezweifelt werden. Denn systemische Probleme lassen sich nicht lösen, indem Namen ausgetauscht werden. Sie erfordern vielmehr systemische Lösungsansätze. Überträgt man diese Überlegungen auf *Visible Learning*, so zeigt sich, dass auch dieser Bereich darin nicht abgedeckt wird. Die Frage nach einer funktional passenden Schule ist ein wichtiger Aspekt zur Beantwortung der Frage nach einer guten Schule, der nur kulturspezifisch betrachtet werden kann, von jedem Land selbst zu lösen ist und insofern im Rahmen einer Synthese von Meta-Analysen nicht beantwortet werden kann.

Das Beispiel der Hauptschule zeigt: Komplexe Phänomene lassen sich nicht nur aus einer Perspektive heraus betrachten. Es muss vielmehr multiperspektivisch argumentiert werden. Gleiches gilt für *Visible Learning*, das nicht alle Quadranten abdeckt. Insofern liefert John Hattie durchaus wichtige Ergebnisse, um über ein zukunftsfähiges Bildungs-

system nachzudenken. Aber er leuchtet die dafür notwendige Diskussion nicht vollständig aus, sondern hat gewisse Schwerpunkte. Insofern muss er durch weitere Zugänge und Arbeiten ergänzt werden. Die Frage nach einer „guten“ Schule lässt sich infolgedessen nur beantworten, wenn die Teilfragen nach einer „effektiven“, „freudvollen“, „kulturell-passenden“ und „funktional-passenden“ Schule beantwortet und aufeinander bezogen werden.



John Hattie hat weder den Heiligen Gral des Unterrichtens gefunden, noch ist mit ihm die Suche abgeschlossen. Vielmehr zeigt sich anhand seiner Forschung, dass diese Suche wenig aussichtsreich ist. Denn sie setzt voraus, dass der Heilige Gral des Unterrichtens gefunden werden kann – mit zwei falschen Annahmen: Erstens wäre damit jeder in der Lage, alles zu lernen. Und zweitens wäre damit jeder in der Lage, allen etwas zu lehren. Beides ist nicht der Fall. Stattdessen zeigt John Hattie, dass die Suche nach dem Heiligen Gral des Unterrichtens abgebrochen werden muss und andere Pfade beschritten werden müssen: Lernen war, ist und bleibt anstrengend und erfordert Einsatz. Und ebenso ist Lehren eine komplexe und anspruchsvolle Tätigkeit, deren Erfolg nicht programmierbar ist. Letztendlich ist die Betonung dieser Erkenntnisse der größte Verdienst von John Hattie.

LITERATUR

- *Boldebeck, Catrin (2013): Der Harry Potter der Pädagogen. In: Stern, 18. April.*
- *Bos, Wilfried et alii (2012): TIMSS 2011. Münster: Waxmann.*
- *Friedmann, Jan (2013): Zurück zum Kerngeschäft. Spiegel, 15. April.*
- *Gardner, Howard (2013): Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.*
- *Gardner, Howard / Csikszentmihalyi, Mihaly / Damon, William (2005): Good Work! Stuttgart: Klett-Cotta.*
- *Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Herausgegeben von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.*
- *Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Herausgegeben von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider.*
- *Nida-Rümelin, Julian (2011): Die Optimierungsfalle. München: Irisiana.*
- *Prenzel, Manfred et alii (2013): PISA 2012. Münster: Waxmann.*
- *Spiewak, Martin (2013): Ich bin superwichtig! In: Die Zeit, 14. Januar.*
- *Wilber, Ken (2002): Eros, Kosmos, Logos – Eine Jahrtausend-Vision, 3. Auflage. Frankfurt am Main: Fischer.*
- *Zierer, Klaus (2013a): Hausaufgaben sind keineswegs sinnlos. In: FAZ, 15. März.*
- *Zierer, Klaus (2013b): Auf die Qualität des Unterrichts kommt es an. In: FAZ, 20. Dezember.*

DIE 138 FAKTOREN UND IHRE EFFEKTSTÄRKE AUS
VISIBLE LEARNING

Lernende	
Selbsteinschätzung des eigenen Leistungsniveaus	1,44
Kognitive Entwicklungsstufen	1,28
Vorausgehendes Leistungsniveau	0,67
Geburtsgewicht	0,54
Konzentration, Ausdauer und Engagement	0,48
Motivation	0,48
Frühkindliche Förderung	0,47
Selbstkonzept	0,43
Vorschulprogramme	0,45
Angstreduktion	0,40
Einstellung zu Mathematik/Naturwissenschaften	0,36
Kreativitätsförderung	0,35
Medikamente	0,33
Positive Sicht auf die eigene Ethnizität	0,32
Bewegung und Entspannung	0,28
Fehlen chronischer Krankheiten	0,23
Schülerpersönlichkeit	0,19
Spezielle Ernährung	0,12
Gender	0,12
Elternhaus	
Häusliches Anregungsniveau	0,57
Sozioökonomischer Status	0,57
Elternunterstützung beim Lernen	0,51
Hausbesuche durch Lehrperson	0,29
Familienstruktur	0,17
Bezug staatlicher Transferleistungen	-0,12
Fernsehen	-0,18

Schule	
Akzeleration	0,88
Beeinflussung von Verhalten in der Klasse	0,88
Klassenzusammenhalt	0,53
Peer-Einflüsse	0,53
Klassenführung	0,52
Lernen in Kleingruppen	0,49
Schuleffekte	0,48
Schulgröße	0,43
Zusatzangebote für Hochbegabte	0,39
Schulleitung	0,36
Reduzieren von Unterrichtsstörungen	0,34
Förderklassen für Hochbegabte	0,30
Desegregation	0,28
Inklusive Beschulung	0,28
Sommerschulen	0,23
Finanzielle Ausstattung	0,23
Konfessionsschulen	0,23
Klassengröße	0,21
Vertragsschulen/Charter-Schulen	0,20
Interne Differenzierung	0,16
Leistungshomogene Klassenbildung	0,12
Nachmittags- und Sommerkurse	0,09
Internatsunterbringung	0,05
Jahrgangsübergreifende Klassen	0,04
Offene Klassenzimmer	0,01
Dauer der Sommerferien	-0,09
Nicht-Versetzung	-0,16
Schulwechsel	-0,34
Curriculum	
Vokabel- und Wortschatzförderung	0,67
Wiederholendes Lesen	0,67
Kreativitätsförderung	0,65
Lautier-Methode	0,60
Erlebnispädagogik	0,59

Lese-Verständnis-Förderung	0,58
Taktile Stimulation	0,58
Förderung der visuellen Wahrnehmung	0,55
Spielförderung	0,50
Leseförderung	0,50
Förderung mathematischer Kompetenzen	0,45
Schreibförderung	0,44
Förderung naturwissenschaftlicher Kompetenzen	0,40
Förderung der Sozialkompetenz	0,40
Leseerfahrung	0,36
Integrierte Curricula	0,39
Berufswahlunterricht	0,38
Bilingualer Unterricht	0,37
Theater- und Kunstprogramme	0,35
Nutzung von Taschenrechnern	0,27
Werte- und Moralerziehung	0,24
Außercurriculare Aktivitäten	0,17
Sätze kombinieren	0,15
Bewegungserziehung	0,08
Ganzheitsmethoden	0,06
Lehrperson	
Micro-Teaching	0,88
Klarheit der Lehrperson	0,75
Lehrer-Schüler-Beziehung	0,72
Lehrerfort- und -weiterbildung	0,62
Nichtetikettieren von Lernenden	0,61
Qualität der Lehrperson (aus Schülersicht)	0,44
Lehrererwartungen	0,43
Lehrpersonen-Effekte	0,32
Lehrerbildung	0,11
Fachkompetenz	0,09

Unterrichten	
Formative Evaluation des Unterrichts	0,90
Interventionen für Lernende mit besonderem Förderbedarf	0,77
Reziprokes Lehren	0,74
Feedback	0,73
Rhythmisiertes vs. geballtes Unterrichten	0,71
Meta-kognitive Strategien	0,69
Lautes Denken	0,64
Problemlösen	0,61
Lehrstrategien	0,60
Lerntechniken	0,59
Kooperatives vs. individuelles Lernen	0,59
Direkte Instruktion	0,59
Mastery-Learning	0,58
Concept Mapping	0,57
Fallbeispiele	0,57
Ziele	0,56
Peer-Tutoring	0,55
Kooperatives vs. kompetitives Lernen	0,54
Kellers personalisiertes Instruktionssystem	0,53
Interaktive Lernvideos	0,52
Fragenstellen	0,46
Kooperatives Lernen	0,41
Verhaltensziele/Advance Organizers	0,41
Passung von Lernmethoden und Lernstilen	0,41
Aktive Lernzeit	0,38
Computerunterstützung	0,37
Ergänzende Materialien	0,37
Taktung von Leistungstests	0,34
Simulationen und Simulationsspiele	0,33
Induktives Vorgehen	0,33
Forschendes Lernen	0,31
Hausaufgaben	0,29
Test-Training/-Coaching	0,22
Kompetitives vs. individuelles Lernen	0,24

Programmierte Instruktion	0,24
College-Förderkurse	0,24
Individualisierung	0,23
Visuelle bzw. audiovisuelle Methoden	0,22
Umfassende Unterrichtsreformen	0,22
Zuschnitt von Methoden auf Schülermerkmale	0,19
Lernzielhierarchisierung	0,19
Co-Teaching/Team-Teaching	0,19
Webbasiertes Lernen	0,18
Unmittelbarkeit der Rückmeldung	0,16
Technologiegestütztes Lernen zu Hause	0,16
Problembasiertes Lernen	0,15
Mentoring	0,15
Fernunterricht	0,11
Freiarbeit	0,04

DER AUTOR

Prof. Dr. Klaus Zierer

*Lehrstuhlinhaber für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt
Allgemeine Didaktik / Schulpädagogik, Carl von Ossietzky-Universität
Oldenburg*

ANSPRECHPARTNERIN IN DER KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG

Felise Maennig-Fortmann

*Koordinatorin für bildungspolitische Grundsatzfragen und
Hochschulpolitik*

Hauptabteilung Politik und Beratung

10907 Berlin

Telefon: +49(0)-30-2 69 96 33 72

E-Mail: felise.fortmann@kas.de

**Gefällt Ihnen diese Publikation?**

Dann unterstützen Sie die Arbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung für mehr Demokratie weltweit mit einer mobilen Spende. Der Betrag kommt unmittelbar der Stiftung zugute und wird für die Förderung unserer satzungsgemäßen Zwecke verwendet.

Jetzt QR-Code scannen
und Betrag eingeben.