

Zum erwachsenenpädagogischen Umgang mit
John Hatties Studie »Lernen sichtbar machen«

EIN DIDAKTISCHER WANDEL MIT HATTIE?

Erik Haberzeth

Der Neuseeländer John Hattie hat mit seiner Studie »Visible Learning« einen Nerv getroffen. Über ihn diskutieren nicht nur die Bildungspraktiker – allen voran die Lehrer –, sondern auch die Erziehungswissenschaftler. In diese Perspektive reiht sich der vorliegende Beitrag ein. Er fragt: Welche Impulse hält Hattie für die Weiterbildungsfor- schung bereit? Was ist das Besondere an der Methodik der Meta- Metastudie? Welche von Hatties Botschaften sind *Common Sense* für erwachsenenpädagogische Lehr-/Lernforschung? Welches sind neue Aspekte oder Akzentsetzungen? Wo liegen die Grenzen der Übertragbar- keit zwischen Schule und Erwachsenenbildung?

In seiner Studie »Lernen sichtbar machen« hat der neuseeländische, in Australien arbeitende Schulforscher John Hattie den Versuch unternommen, Einflussfaktoren auf schulisches Ler- nen nicht nur zu identifizieren, sondern auch in ihrer Stärke und praktischen Bedeutsamkeit zu bewerten und in eine Rangfolge zu bringen. So soll ein Modell erfolgreichen Lehrens und Lernens in der Schule herausgearbeitet werden – also nicht nur das, »was funktioniert«, sondern das, »was am besten funktio- niert« (Hattie 2013, S. 23). Dazu hat er eine enorm umfangreiche quantitativ- empirische Datenbasis in Form von über 800 Metaanalysen ausgewertet. Sein Ergebnis: Es kommt vor allem auf das konkrete Unterrichtshandeln der Lehrenden an. Diese müssen als »Regisseure« (»activators«) für »sicht- bares Lehren und Lernen« sorgen, d.h. selbst explizit, intensiv steuernd unterrichten und auf aktive, sich selbst beobachtende Lernende hinwirken. Mit Blick auf das Feld der Erwachsenenbil- dung diskutiert der vorliegende Beitrag diese Ergebnisse und einige Probleme der Studie und warnt davor, vermeint-

lich gegensätzliche Positionen in der Didaktikdiskussion gegeneinander auszuspielen – oder gar eine erneute didaktische Wende auszurufen.

»Ein unerhörtes Unterfangen«

Bei aller Kritik an seiner Studie (lesens- wert dazu: Terhart 2011) verneigt sich die Scientific Community vor Hatties Forschungsleistung: Ewald Terhart spricht von einem »Meilenstein in der Debatte um die Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreichen Lernens in der Schule«, von einer Aufarbeitung empirischer Forschung, die »es bislang noch nicht gegeben« hat (ebd., S. 277), resultierend in einer »wahren Fund- grube« für Forschung und Praxis (ebd., S. 287). Andreas Helmke sieht eine »monumentale Leistung« und ein »uner- hörtes Unterfangen« (2013, S. 9). Ein zentrales Referenzwerk sei entstanden. Manche Kolleg/inn/en werden sich viel- leicht gefragt haben, warum sie eigent- lich nicht selbst auf die Idee gekommen sind (oder die Ressourcen investiert haben), vorhandene Metastudien selbst

zum Forschungsgegenstand zu machen und zu einer Meta-Metastudie zusam- menzufügen. Seit Kurzem gibt es eine deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, die beim Internet-Versand- haus Amazon beachtliche Verkaufs- ränge erklimmt, so z.B. Ende September 2013 Platz 794 unter allen (!) Büchern. Hattie legte nach seinem Bestseller gleich nach: 2012 erschien sein Buch »Visible Learning for Teachers: Maximi- zing Impact on Learning«, in dem es jetzt um die Implementierung der gewonne- nen Ergebnisse geht.

200 Millionen Lernende,
138 Faktoren

Hattie hat für diese Studie selbst nicht im engeren Sinn empirisch geforscht, also eine eigene Datenerhebung durchgeführt, sondern zahlreiche vor- handene Metaanalysen herangezogen und ausgewertet. 15 Jahre hat er nach eigener Auskunft daran gearbeitet. Ein- bezogen wurden über 800 Metastudien (also jeweils Synthetisierungen von Einzelstudien), in die mehr als 50.000 Einzelstudien eingegangen sind und die wiederum mehrere Millionen Lernende berücksichtigen (Hattie schätzt weit über 200 Millionen). Herausgearbeitet wurden 138 Faktoren, die mit schuli- schem Lernen zusammenhängen sol- len. Diese werden in sechs thematische Gruppen sortiert: Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrpersonen, Curricula und Unterricht. Alle Faktoren werden nach der Stärke ihres Effekts in eine Rang- folge gebracht. Von den Faktorengrup- pen ist »Lehrperson« am effektivsten (d=0,49), »Schule« mit d=0,23 am schwächsten (i.S.v. wirkungslos) (vgl. Hattie 2013, S. 22). Hattie führt seine Arbeit weiter: Inzwischen sollen schon 960 Metastudien mit 260 Millionen beteiligten Schüler/inne/n ausgewertet sein, wobei sich die Kernergebnisse nicht verändern würden (Interview *ZEIT online* vom 2. Mai 2013).

Als statistischer Kennwert bezogen auf den Einfluss auf Lernen wird für jeden

der 138 Faktoren dessen Effektstärke »d« berechnet. Ein anderer Kennwert, die statistische Signifikanz, drückt aus, dass ein Ergebnis nicht zufällig zustande gekommen ist. Wie groß dieser Effekt ist, weiß man hingegen nicht. Die Effektstärke d liefert hier zusätzliche Informationen, und zwar die Stärke eines Faktors und dessen praktische Bedeutsamkeit (vgl. Terhart 2011, S. 279). Eine hohe Effektstärke bedeutet, dass die durchschnittliche Lernleistung der an einer Intervention beteiligten Gruppe deutlich über der einer Vergleichsgruppe liegt, die nicht an der Intervention teilgenommen hat (vgl. Hattie 2013, S. 9 f.). Immer wieder zitiert wird folgende Analogie: Bezüglich der Körpergröße eines Menschen bedeutet $d=1,0$ einen erheblichen Unterschied zwischen einer 160 Zentimeter und einer 183 Zentimeter großen Person.

95 Prozent aller von Hattie berechneten Effektstärken sind positiv – fast alles wirkt also, manches nur stärker als anderes. Hattie betrachtet eine Effektstärke von 0,2 als klein, von 0,4 als mittelmäßig und von 0,6 als groß. Um tatsächlich bedeutsame, erkennbare Effekte auszuweisen, wird als »Umschlagpunkt« $d=0,4$ festgelegt. Erst ab diesem Wert spricht Hattie von besonders wirksamen Faktoren.

Die Studie gilt vor allem wegen ihrer »Evidenzbasierung« als besonders wichtig. »Insofern richtet sich das Buch in ganz besonderer Weise an die Verantwortlichen in der Steuerung und Finanzierung der Bildungspolitik und zeigt Wege auf, wie Investitionen in die Bildung – insbesondere die Lehrerfortbildung – zu hohen Renditen führen, bezogen auf den Lernerfolg« (Helmke 2013, S. 9). Nichts ist dagegen zu sagen, dass bildungspolitische Entscheidungen auf einer empirisch möglichst gesicherten Informationsgrundlage gefällt werden sollten. Hatties Studie kann hinsichtlich ihrer Gesicherheit aber durchaus ambivalent eingeschätzt werden: Zur Methode der Meta-Metaanalyse äußert sich Terhart

etwa wie folgt: »Zwar lassen sich vielfältigste Geldbeträge und -ströme aus den verschiedensten Quellen und in den unterschiedlichsten Währungen verlässlich addieren, mit Forschungsergebnissen geht das jedoch so nicht. Und wenn man trotzdem in analoger Weise verfährt: Ist das noch verlässlich – oder wird Scheinverlässlichkeit erzeugt? Sind die z.T. sehr geringen Unterschiede zwischen Effektstärken von Faktorengruppen (...) eigentlich noch sinnvoll zu interpretieren, so dass man eindeutig weiß, was nun zu tun ist?« (Terhardt 2011, S. 290).

»Relativierung der Evidenzbasierung«

Hattie selbst liefert durchaus erstaunliche Relativierungen seiner Evidenzbasierung: »Aber die aktuelle Fixierung auf ‚Evidenzbasierung‘ übersieht allzu oft, dass die Forschenden durch eine Brille schauen, wenn sie entscheiden, was sie (als empirische Belege) aufnehmen und was sie ausschließen und wie sie diese Belege ordnen, um ihre Geschichte zu erzählen, um ihre Theorie zu entwickeln. Es ist diese Geschichte oder Theorie, die den ausschlaggebenden Beitrag leisten soll – sie ist die Brille, durch die ich die Belege betrachte« (Hattie 2013, S. 279).

Zur Entwicklung dieser »Geschichte« muss Hattie die Ebene hochabstrakter,

kompilierter Forschung und der 138 separaten Einzelfaktoren verlassen, die Faktoren wenigstens zum Teil in Beziehung zueinander bringen und übergreifende Prinzipien formulieren. Er nennt sein Vorgehen methodologisch absichernd »abduktiv« (ebd., S. 280). Zwischen der Empirie und seiner Geschichte bzw. Unterrichtstheorie vom »sichtbaren Lehren und Lernen« klafft hier aber durchaus eine erhebliche Lücke. Eine Rückbindung der weitreichenden Aussagen an die empirischen Daten findet kaum statt. Vielmehr verweist Hattie hier auf eigene Erfahrung: »Als ich mir die Videos von vielen der besten Lehrpersonen der Vereinigten Staaten angesehen habe (...) war es erstaunlich, wie aktiv und wie beteiligt die besten Lehrpersonen im Klassenzimmer waren. (...) Die Aktivität war sichtbar und ‚lag in der Luft‘« (ebd., S. 31). Grundlage für diese These ist also subjektive Erfahrung, keine statistische Messung. Es ist ein grundlegendes Problem von Allgemeinmodellierungen von Unterricht, dass die Gefahr besteht, den Kern von Unterricht, also was ihn gut und was ihn schlecht werden lässt, letztlich nicht zu begreifen (vgl. Gruschka 2007). Hattie hat dies wohl so erfahren und musste sich von seiner statistischen Evidenz lösen. Bezogen auf die konkreten Ergebnisse hält die Studie vor allem zwei Provokationen parat: zum einen eine Relativierung der Bedeutung (system- und organisations-)struktureller Fragen für

Tab. 1. Effekte des Unterrichtens und der Arbeitsbedingungen

Unterrichten	d	Arbeitsbedingungen	d
Qualität der Lehrperson (aus Schülersicht)	0,44	Interne Differenzierung	0,16
Reziprokes Lehren	0,74	Finanzielle Ausstattung	0,23
Lehrer-Schüler-Beziehung	0,72	Klassengrößen	0,21
Feedback	0,73	Leistungshomogene Klassenbildung	0,12
Lautes Denken	0,64	Jahrgangsübergreifende Klassen	0,04
Meta-kognitive Strategien	0,69	Offene Klassenzimmer/Lehr- und Lernformen	0,01
Direkte Instruktion	0,59	Dauer der Sommerferien	-0,09
Mastery-Learning	0,58	Nicht-Versetzung	-0,16
Durchschnitt	0,65		0,07

Lernerfolg (z.B. Finanzierung, Struktur), zum anderen eine kritische Beurteilung der Wirksamkeit konstruktivistisch inspirierter, »offener« Unterrichtsmethoden. Bezogen auf Ersteres weisen die Faktoren, die das unmittelbare Unterrichtshandeln betreffen, ein d von 0,65 aus, während die Faktoren, die Arbeitsplatz- und Schulstrukturen betreffen, lediglich auf 0,07 kommen (s. Tabelle 1).

»Der Erwachsenenbildung stellen sich Strukturfragen«

Hattie selbst relativiert die vermeintliche Eindeutigkeit der Ergebnisse, indem er den strukturellen Faktoren »indirekte« Effekte zuschreibt; sie können die Wahrscheinlichkeit verändern oder erhöhen, dass die Lernumgebung so strukturiert wird, dass z.B. gewisse Unterrichtsprozesse besser zur Geltung kommen (vgl. Hattie 2013, S. 287). Bezogen auf die Erwachsenenbildung stellt sich die Strukturfrage allerdings umfassender und drängender: In der Erwachsenenbildung, die in weiten Teilen geprägt ist durch eine bedingte Freiwilligkeit der Teilnahme und durch ein vielfältiges, nicht immer transparentes Angebot, geht es auch um die Frage, wie es überhaupt zu einer Teilnahme kommt und welche Bedingungen hier förderlich oder hinderlich sind. Verlässliche Systemstrukturen (Recht, Finanzen etc.) und Supportstrukturen (Information, Beratung etc.) sind gerade im Feld der Erwachsenenbildung wesentlich, um Teilnahme erst möglich zu machen. Dies bedeutet natürlich nicht, dass die Frage nach den Wirkungen des konkreten Unterrichtshandelns auf Lernen weniger wichtig wäre.

Die Studie von Hattie darf deshalb nicht als Begründung hergenommen werden, in der Erwachsenenbildung Strukturfragen als nachrangig zu betrachten und die Qualifizierung von Lehrenden stattdessen als kostengünstige Lösung für Qualitätsprobleme zu propagieren. So wäre gerade eine

angemessene Bezahlung und sichere Beschäftigung des Lehrpersonals notwendig, um Freiheiten zu schaffen, die eigene Professionalität zu entwickeln. Es genügt nicht, prekär beschäftigten Lehrenden eine Kurzzeit-Qualifizierung zu gewähren in der Hoffnung, dadurch weitreichende Probleme zu lösen. Auch wäre es ein Missverständnis, bei Hattie ein Plädoyer dafür zu finden, Ausgaben für Strukturen zu kürzen. Stattdessen spricht er davon, »Strukturdebatten [zu] vermeiden« (Interview *Spiegel online* vom 22. April 2013) oder »keine großen Strukturreformen [zu] beginnen« (Interview *ZEIT online* vom 2. Mai 2013) und sich stärker auf das unmittelbare Handeln der Lehrenden zu konzentrieren. Dass die Lehrenden auch in der Erwachsenenbildung eine wesentliche Rolle für guten Unterricht spielen, steht außer Frage, dennoch ist die Erwachsenenbildung in einer völlig anderen Lage – hier gilt es, dauerhafte, verlässliche Strukturen aufzubauen, die gute Lehre und Teilnahme ermöglichen, ohne die Qualifizierung der Lehrenden dabei gering zu schätzen.

»Der Lehrer ist als ‚Regisseur‘ gefragt«

Die zweite Provokation Hatties steckt in dem Ergebnis, dass aktiver, geführter Unterricht mit konkreten Aufgaben und eindeutigen Anforderungen, direktivem Handeln und beständiger Kontrolle und Rückmeldung (v.a. von den Schülern an die Lehrer) effektiver ist als ungeführter, moderierender Unterricht, der z.B. ein induktives Vorgehen und stärker eigene Problemlösungen zulässt (vgl. Hattie 2013, S. 286 f.). Der Lehrer als »Regisseur« (»activator«) kommt demnach auf $d=0,59$, der Lehrer als »Moderator« (»facilitator«) nur auf $d=0,23$. Die Erwachsenenbildung hat sich schon früher als die Schule intensiv mit konstruktivistisch inspiriertem, »offenem«, auf Selbststeuerung setzendem Unterricht auseinandergesetzt. Früh wurde hervorgehoben (etwa von Siebert und Reischmann), dass »offenes« Lernen

nicht weniger, sondern sogar mehr an didaktischer Gestaltung notwendig macht und nicht mit Strukturlosigkeit und Beliebigkeit verwechselt werden darf. Auch die Anforderungen an die Lehrenden können durchaus vielfältiger werden und z.B. Beratung mit einschließen. Ob bei einer solch professionellen Gestaltung offener Unterricht tatsächlich wirkungsschwächer ist, kann bezweifelt und müsste überprüft werden.

An dieser Stelle muss außerdem Hatties Behauptung hinterfragt werden, was am besten funktioniert, scheine »in ähnlicher Weise für alle Themen, Altersklassen und Kontexte zu gelten« (ebd., S. 38). Warum ist es möglich, sich selbstgesteuert die nächste Version von Word relativ problemlos anzueignen, aber für die meisten unglaublich schwierig, ohne professionelle Unterstützung Gitarre spielen zu lernen (über ein paar Akkorde hinaus) oder sich eine Fremdsprache anzueignen? Notwendig ist es, sich über die konkreten Themen und Kontexte (EDV-Kurs, Familienbildung, religiöser Gesprächskreis, Englischkurs etc.) Gedanken zu machen und von dort ausgehend immer wieder zu überlegen, wie Lehre angemessen gestaltet werden kann.

Leitend kann dabei ein reflexives Lehrverständnis sein, das vom »menschlichen Lernen« (Faustich 2013) ausgeht und Lehre als Lernvermitteln begreift. Damit sind keine Methodenfestlegungen verbunden, sondern eine Vergewisserung dessen, welches Hauptaufgaben von Lehre sind. Im Grund versucht auch Hattie dies, indem er »sechs Wegweiser für Exzellenz« nennt (ebd., S. 280–281, leicht gekürzt durch E.H.):

- Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen beim Lernen.
- Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein.
- Lehrpersonen müssen wahrnehmen, was Lernende denken und wissen, um Bedeutung und sinnstiftende

Erfahrungen im Lichte dieses Wissens zu konstruieren. Zudem müssen sie ein kompetentes Wissen und Verständnis vom Stoff ihres Fachs besitzen, um sinnvolles und angemessenes Feedback geben zu können. (...)

- Lehrpersonen müssen die Lernintentionen und Erfolgskriterien ihrer Lehrsequenzen kennen und wissen, wie gut sie diese Kriterienpunkte für alle Lernenden erreichen. Sie müssen die nächsten Schritte identifizieren – im Lichte der Lücke zwischen dem aktuellen Wissen und den Erkenntnissen der Lernenden sowie im Lichte der Erfolgskriterien des ‚Wohin gehst du?‘, ‚Wie kommst du voran?‘ und ‚Wohin geht es danach?‘
- Lehrpersonen müssen von der einzelnen Idee zu vielfältigen Ideen schreiten und diese Ideen so miteinander verknüpfen und erweitern, dass die Lernenden Wissen und Ideen konstruieren und rekonstruieren. (...)
- Schulleitende und Lehrpersonen müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten willkommen sind, (...) und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen (...).

Versucht wird, Leitlinien angemessenen Lehrhandelns aufzustellen, die – vielleicht auch in anderen Worten – wohl durchaus breite Zustimmung finden dürften (und ja auch schon vor Hattie durchaus bekannt waren). Diese Leitlinien sind aber so eingängig wie komplex – sowohl im Einzelnen als auch in ihrer Interaktion. Wie in deren Zusammenspiel gute Lehre gelingt oder eben auch misslingt, ist weitgehend noch nicht begriffen.

Hier werden verstärkt auch rekonstruktive Forschungsverfahren zum Einsatz kommen müssen, um das Wie von gutem Unterricht zu verstehen. Dabei kommt es auch darauf an, die Inhaltlichkeit von Lehre stärker einzubezie-

hen (vgl. Haberzeth 2011). Bei Hattie bleibt – wie so oft in der didaktischen Diskussion – die Sache selbst, der Inhalt, völlig unthematisiert (vgl. Terhardt 2011, S. 282 f.). Es gibt keinerlei Aussagen zur Bedeutsamkeit, Auswahl, Legitimation etc. von Inhalten. In der wenig curricularisierten Erwachsenenbildung ist die Frage der Inhaltlichkeit aber eine entscheidende. Gute Lehre erweist sich gerade auch darin, dass signifikante Wissensbestände aneignungsfähig gemacht werden. Die Ausrichtung einer didaktischen Wende in der Erwachsenenbildung auf der Grundlage von Hatties Studie würde den aktuellen Diskussionsstand unterschreiten. Als Anlass für erneutes Nachdenken und fortwährende Reflexion didaktischen Handelns kann sie aber durchaus fruchtbar genutzt werden.

Literatur

- Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Bielefeld
- Gruschka, A. (2007): »Was ist guter Unterricht?« Über neue Allgemein-Modellierungen aus dem Geiste der empirischen Unterrichtsforschung. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 36, S. 10–43
- Haberzeth, E. (2011): Inhaltsorientierung in der Lehre. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 26–29
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler
- Helmke, A. (2013): Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie interviewt von Prof. Dr. Volger Reinhardt. In: Lehren & Lernen, H. 7, S. 9–16
- Terhardt, E. (2011): Hat John Hattie tatsächlich den Heiligen Gral der Schul- und Unterrichtsforschung gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning. In: Keiner, E. u.a. (Hg.): Metamorphosen der Bildung. Bad Heilbrunn

Abstract

Hatties Studie »Visible Learning« ist kein Anlass, eine didaktische Wende in der Erwachsenenbildung auszurufen. Zu diesem Urteil kommt der vorliegende Beitrag in einer Würdigung der Meta-Metastudie des Neuseeländers aus Sicht der Weiterbildungsforschung. Gleichwohl halte Hattie wichtige Anregungen für die didaktische Diskussion bereit. Dazu zählt die Leitlinien angemessenen Lehrhandelns sowie seine durchaus provokanten Ergebnisse zu den positiven Effekten aktiv geführten Unterrichts, die indes erwachsenenpädagogischen Erwägungen zu den Herausforderungen pädagogischer Rahmung selbstgesteuerten Lernens nicht widersprechen. Der Beitrag widmet sich auch der Frage nach der Übertragbarkeit der Befunde von der Schule auf die Erwachsenenbildung. Wenn Hattie zeige, dass schulische Strukturreformen nur einen geringen Einfluss auf Lernen haben, so dürfe daraus nicht gefolgert werden, dass Strukturfragen in der Erwachsenenbildung als weniger bedeutsam anzusehen seien.



Dr. Erik Haberzeth ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Institut für Pädagogik der TU Chemnitz.

Kontakt: erik.haberzeth@phil.tu-chemnitz.de