Bücher in der Diskussion

John Hattie

Lernen sichtbar machen

Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer

Schneider Verlag Hohengehren,
Baltmannsweiler 2013, 439 Seiten,
28,00 Euro, ISBN 978-3-8340-1190-9

Sabine Digel

Die von John Hattie 2009 vorgelegte Metastudie „Visible Learning" umfasst eine Synthese von über 800 Metaanalysen bzw. über 50.000 Einzelstudien mit Daten von rund 250 Millionen Lernenden, aus denen er 138, in sechs thematische Gruppen (Schüler, Familie, Schule, Lehrer, Lehrpläne, Unterricht) sortierte Faktoren extrahiert, die in ihrer Effektstärke der Beeinflussung schulischer Lernleistungen dargestellt sowie hinsichtlich möglicher Konsequenzen für eine künftige Gestaltung von Schule und Unterricht diskutiert werden. Die Untersuchung zielt auf die Generierung wegweisender Befunde für die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion der Voraussetzungen und Bedingungen schulischer Leistungen. Sie wird seit ihrem Erscheinen als Meilenstein der Schul- und Unterrichtsforschung bezeichnet und vielfach – häufig auch vorschnell und verkürzt – zitiert. Um ihre Resonanz auch über den englischsprachigen Raum hinaus zu erhöhen und gleichzeitig die Gefahr möglicher (sprachbedingter) Fehlinterpretationen der dargelegten Ergebnisse zu vermeiden, wurde die Monographie mit dem vorliegenden Werk „Lernen sichtbar machen" von Wolfgang Bewyl und Klaus Zierer 2013 ins Deutsche übersetzt und zugleich in Teilen eine neue Anordnung einzelner Kapitel und Korrekturen fehlerhaft dargestellter Befunde in Zusammenarbeit mit dem Autor des Originals vorgenommen.

Die Stärke und Schwäche der Studie liegt in ihrem methodischen Vorgehen. Einerseits ermöglicht die Meta-Metaanalyse eine Zusammenfassung des gesamten empirischen Forschungsstands nach klaren methodischen, intersubjektiven Regeln. Gleichzeitig erlauben die Ergebnisse nur auf quantitativ messbaren Faktoren zu den Bedingungen schulischen Lernerfolgs bestehende Allgemeinaussagen, die ohne einen Kontextbezug für eine praktische Umsetzung weitgehend nutzlos sind und andere Effekte von Schule und Unterricht nicht in Betracht ziehen. Weiter stammen die Einzelstudien, die über eine Vielzahl von Metaanalysen in die Untersuchung eingingen, überwiegend aus den 1980/1990er Jahren und begrenzen sich weitgehend auf den anglo-amerikanischen Raum, was eine bestimmte Färbung der Befunde durch gegebene historische sowie kulturelle Verhältnisse mit sich bringt, die sich auf die heutige Zeit sowie die deutschsprachige Bildungslandschaft nicht unmittelbar übertragen lassen. In der Ergebnisdarstellung lassen sich auf der obersten Darstellungsebene die Bereiche der Lehrpläne, des Unterrichts, der Schüler und der Lehrer als wirksam ausweisen, während der Schule und der Familie keine vergleichbar hohe Bedeutung zukommt (S. 22). Der Hauptbefund der Untersuchung liegt darin, dass die Lehrenden und ihr Lehrhandeln die zentralen Ursachen für erfolgreiches schulisches Lernen darstellen. Dieses Lehrhandeln wiederum sollte Hatties Ansicht nach „sichtbar" sein und den Lernenden helfen, ihren Lernprozess transparent zu machen. Den Lehrenden selbst wiederum sollte ihr Handeln bewusst sein und von ihnen kritisch aus Sicht der Lernenden und durch deren Rückmeldung reflektiert werden (vgl.

S. 31f.) So Hatties an die Drei-Welten-Lehre von Popper angeschlossene Unterrichtstheorie, die mit dem Buchtitel „Visible Learning" auf den Punkt gebracht wird.

Die Bedeutung von Visible Learning lässt sich an der hohen Resonanz des Werkes ableiten. Es liegen zahlreiche Rezensionen von namhaften Wissenschaftler/inne/n vor, die die methodische Reichweite und inhaltliche Aussagekraft der Ergebnisse konstruktiv-kritisch beurteilen, aber allesamt Hatties Leistung als einzigartig und insgesamt betrachtet erkenntnisreich darstellen. Über die einzelnen Befunde und deren Interpretation hinweg vermittelt sein Werk die Bedeutsamkeit einer Evidenzbasierung von bildungspolitischen Entscheidungen, die die Frage der Wirksamkeit von Bildungsreformen und -programmen in den Vordergrund stellt. Bezugnehmend auf den zentralen Befund zum Stellenwert des Lehrenden für den Leistungserfolg der Lernenden sollten dabei weniger strukturelle, organisatorische und finanzielle Aspekte im Mittelpunkt der Bemühungen stehen, sondern vielmehr mögliche Maßnahmen zur Förderung der Lehrenden in ihrer Kompetenz der Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen. Auch wenn sich die Studie Hatties auf den schulischen Kontext konzentriert und die Kontexte der Erwachsenen-/Weiterbildung darin nicht untersucht werden, erscheinen seine Befunde dahingehend übertragbar, dass sie sich direkt in den in der Erwachsenen-/Weiterbildung geführten Professionalisierungsdiskurs eingliedern lassen und Anhaltspunkte hinsichtlich der notwendigen Kompetenzen und lernwirksamen Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen bieten. Auch die Bedeutsamkeit der Wahrnehmung der Unterrichtsqualität durch die Lernenden für den Lernerfolg deckt sich mit Befunden aus vereinzelt vorliegenden Studien im Bereich der Erwachsenen-/Weiterbildung. Sie spricht für eine Ausrichtung der Lernprozesse an den Teilnehmenden und deren Erwartungen, dem erwachsenendidaktischen Leitprinzip. Die Starkmachung der Rolle des Lehrenden und seiner aktiven Unterrichtsgestaltung meint, liest man Hattie richtig, aber nicht eine Abkehr von dem die Erwachsenen-/Weiterbildung lehr-/lerntheoretisch eher prägenden Konstruktivismus und eine Hinwendung zum lehrerzentrierten Unterricht, sondern vielmehr eine bewusst gestaltete Instruktion und reflektiert erfolgende Begleitung von Lernprozessen aus Sicht und nach Bedarf der Lernenden. Um diese Professionalität im Lehrhandeln erreichen zu können, bedarf es einer Investition in eine unterrichtsbezogene Weiterbildung des lehrenden Personals, die Folgendes umfasst:

- die Vermittlung eines Repertoires an fachlichem, fachdidaktischen und allgemeinpädagogischen Wissen;
- die (Weiter-)Entwicklung der Kompetenzen zur Diagnose und Reflexion von Lernprozessen und -ergebnissen sowie
- den Aufbau von Expertise im Lehrhandeln.

Für künftige Forschungsbemühungen in der Erwachsenen-/Weiterbildung wäre es nicht nur wünschenswert, wenn über Einzelstudien hinweg höher kumulierte Befunde in der Betrachtung der Voraussetzungen und Kompetenzen Lehrender generiert würden, auf deren Basis sich eventuell künftige Standards zum Lehrhandeln formulieren ließen. Auch die Frage der Betrachtung des Outcomes von Lehr-/Lernprozessen in Form der Wirkung dieser auf den Lernerfolg der Teilnehmenden stärker in den Fokus der Untersuchungen zu stellen, wäre ein Schritt in Richtung einer Evidenzbasierung erwachsenenpädagogischer Forschung.

Hatties Werk richtet sich an (angehende) Wissenschaftler/innen und Praktiker/innen sowie Politiker/innen zugleich, birgt durch die anschauliche Zusammenfassung von Einzelfaktoren jedoch die Gefahr einer oberflächlichen Interpretation einzelner Ergebnisse, die ohne eine differenzierte Betrachtung unter Einschluss der Kontextbedingungen der einzelnen Ursprungsstudien ihre Aussagekraft verlieren. Ein eigenständiges, gründliches Lesen der gesamten Metastudie bedarf aufgrund der Dichte an Informationen und empirischen Befunden einiges an Durchhaltevermögen, was zumindest (angehende) Praktiker/innen eher abschrecken dürfte, die

jedoch als Adressaten und mit ihrem pädagogischen Handeln im Fokus der inhaltlichen Ergebnisse stehen. Insgesamt betrachtet stellt Hatties Untersuchung eine Integrations- und Systematisierungsleistung von beachtlichem Ausmaß dar, an der sich jede künftige Darstellung des empirischen Forschungsstands im Bereich der Lehrer- und Unterrichtsforschung orientieren muss und die evidenzbasierte Anhaltspunkte für bildungsrelevante Entscheidungen in Politik und Praxis liefert.

Peter Faulstich

Aufgefordert eine Rezension zu schreiben, habe ich mich während des Lesens entschlossen, eher eine Glosse abzuliefern. Herausgekommen ist eine polemische Besprechung vor dem Hintergrund eines Spiels um Anerkennung.

Anstoß: Als ich mich in einem der ICE-Züge, in denen ich immer noch zu viel meiner Lebenszeit verbringe, die ich aber zu nutzen versuche, um Lästiges weg zu lesen, an die Lektüre machte, fragte mich mein Gegenüber, der sich als Grundschullehrer vorstellte und der den Titel „Lernen sichtbar machen" gelesen hatte, ob das die berüchtigte Hattie-Studie sei. Was denn da nun eigentlich drin stünde und was das für ihn bringe. Ich konnte ihm nur antworten, dass der Begriff „Lernen" hier nicht geklärt würde, vielmehr hinter einen doppelten Vorhang einer Metastudie über Metastudien verschwände. Geschlussfolgert könne höchstens werden, dass die Variablen, mit denen Unterricht zu erfassen versucht werde, letztlich alle wichtig seien, die Lehrer aber besonders. Er knurrte noch etwas über die Masse von Fragebögen, mit denen er in seinem Schulalltag belästigt werde und überlies mich der Lektüre.

Spielverlauf: Was hat der neuseeländische Professor für Erziehungswissenschaft, nun an der University of Melburne, eigentlich gemacht? Er, der seit dem Erscheinen der englischen Fassung seiner Studie 2008 weltweit als Mega-Star gefeiert wird, hat die Messergebnisse von über 800 Meta-Analysen beruhend auf 50.000 Studien mit geschätzten 250.000.000 Lernenden (S. 18) zusammengeführt. Er identifiziert daraus 138 Faktoren, die in unterschiedlicher Stärke mit den „Lernleistungen" korrelieren bzw. interagieren. Eine – ernsthaft – ungeheure Arbeitsleistung, eine enorme Kumulierungs- und Systematisierungsleistung. Ich würde sie nicht erbringen können: Ich hätte zu viele Zweifel an der Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns. Nach eigenem Bekunden hat Hattie an der Studie 15 Jahre lang gearbeitet. Die Literaturliste umfasst etwa 1.700 Titel. Selbstverständlich konnte er das zugrunde liegende Material, nämlich die Unzahl von Befunden empirischer Untersuchungen, gar nicht alle selbst lesen, sondern er hat sich eben Meta-Analysen von Detailstudien vorgenommen und in einer Meta-Meta-Analyse zu einer Mega-Analyse zusammengeführt.

Damit ist er für die „evidenzbasierte", das heißt hier datengestützte „Bildungs"forschung einen Schritt weitergegangen, um überhaupt noch einen Überblick zu erhalten. Die Mega-Analyse verrechnet Daten von Daten zu statistischen Effekten. Man erhält also eine „Drohnen-Schau" auf die Vogel-Schau auf Unterricht begreifen – die Perspektive eines unbemannten Flugkörpers. Im Luftraum über dem Bildungsbereich sind diese zugelassen.

So etwas hat es in diesem Umfang bisher nicht gegeben. Das publizistische Echo ist enorm: das *Times Educational Supplement* titelte im November 2008: „Education professor delivers the ‚Holy Gral'". Immerhin haben die Erziehungs- und Bildungswissenschaften nun einen Parsifal, den neuen Gralskönig. Die Liste der Besprechungen und Rezeptionen (S. XXV) schnellte hoch. Jeder las „seinen" Hattie. Die ZEIT vom 03.01.2013 erwartet das denn auch: „Entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin. Das sagt John Hattie. Noch nie von ihm gehört? Das wird sich ändern." Die FAZ vom 13.03.2013 sah sich in der Verteidigung von pädagogischen Maßnahmen bestätigt, die längst in Frage gestellt wurden: „Hausaufgaben sind keineswegs sinnlos."

Spielregeln: Was ist eine Mega-Analyse überhaupt? Hattie legt eine „Synthese von Meta-Analysen" vor. (S. 9ff.). Um Meta-

Analysen zu erstellen, werden vorliegende Untersuchungen über einen Bereich, etwa Lesefähigkeit, aufgenommen. Es werden Testunterschiede zwischen den Mittelwerten einer Programmgruppe und einer Kontrollgruppe verglichen. Statistische Signifikanz gilt als Beleg, dass die Ergebnisse nicht zufällig sind, sondern auf Effekten der untersuchten Variablen beruhen. Effektstärke (d) drückt das Gewicht eines Ergebnisses aus. Hat z.B. ein Einflussfaktor die Effektstärke d = 1,0, so bedeutete das, dass die durchschnittlichen Ergebnisse der an der Intervention beteiligten Gruppe um eine Standardabweichung steigt: „Ein Anstieg um eine Standardabweichung ist typischerweise verbunden mit einem Fortschritt der Lernleistung des Kindes um zwei bis drei Jahre, mit einer Verbesserung der Lernrate um 50% oder einer Korrelation zwischen bestimmten Variablen (z.B. der Menge der Hausaufgaben) und einer Lernleistung von ungefähr r=0,50. Bei der Einführung eines neuen Programms würde eine Effektstärke von 1,0 bedeuten, dass im Durchschnitt Lernende, die an dieser Intervention teilnehmen, 76% der Lernenden übertreffen würden, die nicht mitmachen“ (S. 9). Für seine Mega-Analyse beurteilt Hattie eine Effektstärke von unter 0,2, als klein, von 0,4 als mittel und von über 0,6 als groß. So zeigt sich: 95 Prozent aller Effektstärken sind positiv. Das bedeutet: Alles wirkt, aber unterschiedlich stark. Um dieser Banalität zu entfliehen, legt Hattie die Grenze, von der an ein Faktor als ernsthaft und erkennbar wirksam angesehen werden kann, auf d = 0,4 fest (S. 11).

Man stößt hier noch auf ein weiteres Problem: Hattie bezieht sich auf „Lernleistung“ als abhängige Variable. Was das ist, weiß man nicht. „Lernleistung“ wird in den zugrunde liegenden Primärstudien sehr unterschiedlich operationalisiert.

Hattie gruppiert sein Material in sechs „Domänen“: 1. die Lernenden (7 Faktoren, 35 Metaanalysen), 2. das Elternhaus (19 Faktoren, 139 Metaanalysen), 3. die Schule (28 Faktoren, 101 Metaanalysen), 4. die Lehrperson (10 Faktoren, 31 Metaanalysen), 5. die Curricula (25 Faktoren, 144 Metaanalysen) und 6. das Unterrichten (49 Faktoren, 365 Metaanalysen) (S. 37f.). Jeder dieser Domänen werden Faktoren zugeordnet (S. 38ff.). Es ist klar, dass eine „Domäne“ dann besonders wichtig wird, wenn ihr die „Faktoren“ zugeordnet werden, welche besonders starke „Effekte“ aufweisen. Die Beiträge der Domänen werden in den – den Hauptteil des Buches ausmachenden – Kapiteln vier bis zehn dargestellt (Beiträge des Unterrichtens umfassen zwei Kapitel).

Spielergebnis: Was ist denn nun herausgekommen? Folgen wir den von Hattie vorgelegten Daten, so ist von den sechs genannten Faktorengruppen diejenige der „Lehrer“ die effektstärkste. Die schwächsten, wirkungslosesten Einzelfaktoren sind jahrgangsübergreifender Unterricht, Verfügung der Schüler über ihr eigenes Lernen und „offener Unterricht“. Damit werden bildungspolitische Reizthemen aufgepiekt und die Aufmerksamkeit bzw. Aufregung ist Hattie sicher. „Es kommt auf die Lehrer an“ ist die Hauptbotschaft. „Die zentrale Botschaft ist einfach: Was Lehrpersonen tun, ist wichtig“ (S. 27).

Auf der Grundlage seiner Daten – so behauptet er jedenfalls – zeichnet Hattie das Bild eines aktiven, verantwortlichen, eher direktiven Lehrers. Dieser verfügt über genaue Kenntnis der Lernvoraussetzungen seiner Schüler, in der Weiterbildung würde man von Teilnehmerorientierung reden. Er kann die Lernenden interessieren und engagieren für Themen, die es wert sind, gelernt zu werden.

Das „Argument“ (S. 27ff.) stellt die wichtigsten Ergebnisse vor, auf die dann in den nachfolgenden Kapiteln näher eingegangen wird (S. 27). Die „Grundbotschaft“ lautet: „es ist also das sichtbare Lehren und Lernen von Lehrpersonen und Lernenden, das den Unterschied ausmacht“ (ebd.). „Lehren und Lernen sind in den Klassenzimmern erfolgreicher Lehrpersonen und Lernenden sichtbar; Lehren und Lernen sind in der Leidenschaft sichtbar, die Lehrpersonen und Lernende zeigen, wenn erfolgreiches Lernen stattfindet; Lehren und Lernen erfordern viele Fähigkeiten und viel Wissen, sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden. Am wichtigsten ist, dass

das Lehren für die Lernenden sichtbar ist und dass umgekehrt das Lernen für die Lehrperson sichtbar ist“ (S. 31). Das mag so sein, aber Belege fehlen und werden – ausgerechnet in einer als hart auftretenden „evidenzbasierten“ Studie – durch Bekenntnis ersetzt; ein Rückbezug der weitreichenden Aussagen auf die kompilierten Daten findet kaum statt.

Stattdessen wird ein Loblied des engagierten Lehrers angestimmt. „Diese Darlegung des sichtbaren Lehrens bezieht sich auf Lehrpersonen als Regisseure (‚activators‘), die bewusst den Wandel gestalten und die Lernprozesse steuern“ (ebd.). Auch für diese Aussage findet sich kein Hinweis auf die Daten, sondern Hattie hat sich – außerhalb der eigenen Studie – Videos angesehen und war ganz begeistert: „Die Aktivität war sichtbar und ‚lag in der Luft‘“ (ebd.). Grundlage für diese These ist also atmosphärische Erfahrung, keine statistische Messung. Ein völlig anderes Wissenschaftsverständnis fasziniert den Evidenzapologeten. Hattie nennt dies „abduktiv“ (S. 280), weil er merkt, dass dies der eigenen Position eigentlich nicht entspricht und man sich mit dem großen Wort vorbeugend gegen Kritik schützen kann. Aus dem Himmel fällt ein völlig anderer Evidenzbegriff auf Hattie.

Spielfeld: Wo rennt der Hase? Die Hattie-Welt der Lernenden und Lehrenden ist hochgradig immun und sterilisiert, dreifach gefiltert: Es geht nur in die Analyse ein, was als Datum messbar ist; die Metaperspektive legt ihr Gewicht auf Mittelwerte; die Megaanalyse operiert mit Mittelwerten von Mittelwerten – das alles, obwohl die Quellstudien in unterschiedlichen Kontexten (Bildungssystemen, Schulformen, Sprachen oder Kulturen), in einem breiten Erhebungszeitraum von mehreren Jahrzehnten (die meisten Studien zwischen 1980 und 1990) und mit unterschiedlichen Instrumenten durchgeführt worden sind. Es spielen sowieso nur interne Variablen des Unterrichts und der Struktur eine Rolle; der kulturelle oder gar sozialstrukturelle Kontext ist ausgeblendet. Lernende sind Lernende; sie haben kein Geschlecht, keine Hautfarbe, keine Lebenswelt. Die Hattie-Welt schwebt im leeren Raum.

Hattie sagt offen: „1. Dies ist kein Buch über das Leben in Klassenzimmern und es befasst sich auch nicht mit den Nuancen und Details, die sich in Klassenzimmern abspielen. 2. Es ist kein Buch über das, was in Schulen nicht beeinflusst werden kann. 3. Es ist kein Buch, das sich auf qualitative Studien bezieht. 4. Es ist kein Buch über die Kritik an Forschungen“ (S. XXXVf.). Genau hier liegt das Problem, dass nämlich der Text rezipiert wird unter dem vom Autor selbst relativierten umfassenden Horizont. Nach der zitierten Bescheidenheit tritt Hattie allerdings in den folgenden Darstellungen durchaus imperialistisch auf. Dies wird grafisch unterstützt durch die eingängige Darstellung der Wirksamkeit in Form von Barometern (vgl. Abb. 5, S. 24). Hoher Zeigerausschlag meint hohe Effektivität.

Spielbetrachtung: Welches Wissenschaftsmodell wird verfolgt? Wir finden ein instrumentelles Verständnis von Wissenschaft. Wenn wir ernsthaft über die Hattie-Studie nachdenken, verfolgt sie insgesamt – abgesehen von den „abduktiven“ Ausbrüchen – das übliche Grundmuster: Zunächst induktiv allgemeine Regeln aufdecken und dann deduktiv aus der Häufigkeit von Beziehungen Handlungsanleitungen schließen. In einer technologischen Kehre werden wenn-dann-Belege in um-zu-Schlüsse gedreht. Genau dies ist jedoch am Durchschnitt der Daten orientiert.

Für die Lehrenden ist aber jeder Lernende ein neuer Fall, der nicht abschließend kausal determiniert ist. Jede einzelne Situation des Lernens kann „Ausreißer“ hervorbringen. Die statistischen Mittelwerte liefern nur Rahmenbedingungen, innerhalb derer die Einzelfälle begründungsnotwendig werden. Spannend allerdings sind nicht die Häufigkeiten, sondern ihre Streuung – die Extreme, bei denen es doch geklappt hat.

Spielerfolg: Wie wird man erfolgreicher Politikberater? Für Hattie hält sein scheinbar „evidenzbasierter“ Zugang den Rücken frei für die Möglichkeit hochgradig selektiver und normativer Empfehlungen. Deutlich wird das auch in der Sprachform: Einerseits werden recht trockene Forschungsergebnisse dargelegt, anderseits stehen (Kap. 3, 11) em-

phatische und optimistische Passagen über gute Lehrer, welche durchzogen sind von einem Glauben an die Machbarkeit von Lernerfolg, dem gegenüber.

In seiner Rolle als Berater verschiedener Regierungen und Institutionen kommt dies Hattie zupass. Wenn richtiges und gutes Lehrerhandeln ausschlaggebend für Lernerfolge ist, können andere, finanziell wirksame Anforderungen (kleinere Klassen zu bilden, Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen zu verbessern) vermieden werden. Bildungspolitiker vertreten sowieso gern die These, dass Art und Qualität des Unterrichts wichtiger für den Lernerfolg von Schülern seien als die Struktur des Lernsystems. Diese sehen sich in dieser These nun durch die empirische Bildungsforschung bestätigt.

Hattie diskutiert explizit „Kosten und Nutzen von Innovationen" (S. 301ff.): „Die finanziellen Kosten der verschiedenen Interventionen müssen in Betracht gezogen werden, wenn man entscheidet, was am besten funktioniert" (S. 301). Er konstatiert: „Die Kosten, um die Empfehlungen dieses Buches umzusetzen, gehören zu den teuersten. Aber die These ist, dass es die beste Möglichkeit darstellt, wie unsere Ressourcen verwendet werden können" (S. 303). Es geht ihm also darum, die Ressourcen umzulenken und Strukturprobleme zu unterlaufen.

Schlusspfiff: Wie man alles zusammenbringt: „Die Absichten in diesem Buch gehen stärker dahin, eine Erklärung zu entwickeln – eine plausible Reihe von Thesen auf der Grundlage von Evidenz" (S. 279f.). Das wird aber wohl nicht gehen ohne einen expliziten Begriff von Lernen und ohne einen dezidierten Begriff von Erfahrung. Beides finden wir bei Hattie nicht. Meine Auskunft an den mitreisenden Grundschullehrer war nicht falsch: „Lernen" wird nicht begriffen; Rückbezüge auf Theorie fehlen weitgehend (außer auf Bereiter, S. 32). Das „Modell des Lernens" (S. 32ff.) beruht lediglich auf der Unterscheidung von drei Arten des Verstehens – Oberflächenverstehen, tiefes und konstruiertes Verstehen (S. 36): Die Fundamente in der Theorie sind wackelig.

Lernen wird nicht „sichtbar", sondern verschwindet hinter einem Vorhang von Daten über Daten. „Evidenz" meint bei Hattie lediglich: durch messbare Variablen nahegelegt.

Für mich folgt daraus ein anderes Forschungsvorgehen: Die quantitative Mega-Analyse wirft so viele Fragen auf, dass sie als Problemgenerator für qualitative Erhebungen dienen kann. Sie liefert keine Resultate, aber zeigt zahlreiche Probleme.

Cornelia Maier-Gutheil

Sichtbarkeit ist der Schlüsselbegriff zum Verständnis von Hatties entfaltetem Lehr-/Lernmodell des „Visible Learning", der auf mindestens zwei Ebenen wirksam wird. Zum einen soll erfasst werden, was sich – empirisch messbar – wie/in welcher Weise auf Lernen/Lernleistungen auswirkt. Insofern geht es darum, grundlegende Faktoren in ihren positiven, neutralen und negativen Bedeutungen für Lehren und Lernen sichtbar zu machen (vgl. hierzu die Rangfolge; S. 433f.). Zum anderen besteht die zentrale Erkenntnis darin, dass – unter dem Stichwort des Feedbacks – gerade der wiederkehrende Austausch bzw. die wiederholte Rückmeldung von Lernenden an Lehrende über das, was gelernt und nicht gelernt wurde und somit das Sichtbarmachen des Lernens in performatorischer Hinsicht ein entscheidender Baustein erfolgreichen Lernens und messbarer Lernleistungen darstellt (S. 205ff.). Bedeutsam ist beim Faktor Feedback nicht nur eine reflektierende, sondern zudem die evaluierende und bewertende Auseinandersetzung mit den individuellen und rückgemeldeten Fremdbeobachtungen des eigenen Handelns. Dies gilt gleichermaßen für das Sichtbarmachen des Lehrens, etwa durch die Vermittlung der Lernintentionen, wie auch transparenter Kriterien für erwartete Leistungen in Verbindung mit dem Einsatz unterschiedlicher Lehrstrategien (z.B. reziprokes Lehren, herausfordernde Ziele, Lautes Denken).

Die von John Hattie aus 736 Meta-Analysen und ca. 800 Variablen rekonstruierten 138 Faktoren werden entsprechend der Inten-

sität des Zusammenhangs zwischen Lernleistungen und dem jeweiligen Faktor rangiert und in sechs Domänen gebündelt (Lernende, Elternhaus, Schule, Lehrende, Curricula und Unterrichten). Die Domäne der Lehrenden ist die effektstärkste, allerdings kommt es „auf diejenigen Lehrpersonen an, die bestimmte Unterrichtstätigkeiten im Rahmen passender Curricula anwenden, und die den Lernenden zeigen, wie man in Bezug auf diese Curricula *Denkweisen* und *Strategien* entwickelt" (S. 42: H.i.O.). Bedeutsam – v.a. auch in negativ beeinflussender Hinsicht – erscheinen Vorstellungen der Lehrenden zum Lernen und Lehren. Hier sind die Ergebnisse zum Faktor Selbstbeobachtung interessant, da dieser zwar als Teil meta-kognitiver Lerntechniken wichtig ist, bedeutsamer aber ist die Selbst*bewertung* (S. 225), die – bezogen etwa auf die eigene Leistung – positive Effekte der Selbstbeobachtung steigern und negative Effekte der Vorstellungen abfedern könnte.

Für die Erwachsenenbildung interessant sind – außer den grundsätzlichen Aussagen – einige Details, die das Lernen Erwachsener sowie das Lehren (in der Erwachsenenbildung) direkt oder mittelbar betreffen. Zum Beispiel sind konstruktivistische Lehrmethoden am wenigstens erfolgreich (S. 190) und die Effektgrößen sprechen für das Modell der Lehrperson als Regisseur (activator) und gegen das Modell des Moderators (facilitators) (S. 287). Weiterbildungssettings, wie die Beobachtung der tatsächlich eingesetzten Methoden, Micro-Teaching, Video-/Audio-Feedback und Übungen (S. 143f.), sind am effektivsten (gegenüber u.a. Diskussionen und Coaching). Auch in Bezug auf Begegnungen zwischen Lehrpersonen zum gemeinsamen Diskutieren, Bewerten und Planen des Unterrichts (S. 281) wird die „kritische Reflexion im Licht der Evidenz" betont (ebd.; kursiv im Original). Es reicht nicht, das eigene Handeln nachträglich plausibel zu begründen, es muss vor dem Hintergrund seiner Resultate auf das Lernen im Sinn erzielter (messbarer) Fortschritte bewertet werden (S. 283). Für diese Ergebnisse muss man allerdings die Muße aufbringen, unterhalb der Überschriften sowie der in Barometern verbildlichten Faktoren die detaillierten und spezifischen Erläuterungen durchzulesen. Dies wird durch die sich an den verständlichen Formulierungen des Originals orientierende deutsche Übersetzung sehr erleichtert.

Man kann von Hatties Buch – bei aller Würdigung der dahinter stehenden Arbeit und Leistung – wohl keine außergewöhnlichen Einsichten erwarten. Beispielsweise ist die Erkenntnis naheliegend, dass sich bereits lang eingeübte oder verfestigte Lerngewohnheiten (welche bei Erwachsenen zu erwarten sind), schwieriger verändern lassen bzw. hierfür andere Zeiträume einzuplanen sind (S. 225ff.). Dies spricht jedoch nicht gegen das Buch, sondern hängt mit der Methode der Synthetisierung von (zum Teil veralteten) Meta-Analysen zusammen (zu detaillierterer Kritik vgl. Terhart 2011; Brügelmann 2013) und der Frage danach, inwieweit die Ergebnisse auf Deutschland übertragbar sind.

Hervorheben möchte ich abschließend zum einen die im Web zugänglichen und sich im Aufbau befindlichen ergänzenden Informationen zum Buch sowie Hintergründen und Kritik, die zu einer weitergehenden kritischen Würdigung und Auseinandersetzung einladen (http://visible-learning.org/de; www.lernensichtbarmachen.de; www.visiblelearning.de). Zum anderen darf man gespannt sein auf die 2014 avisierte Übersetzung von Hatties Buch über die Konkretisierung seiner Erkenntnisse für Lehrende: „Visible Learning For Teachers".

Literatur:

Brügelmann, H. (2013): Die Hattie-Studie: Der heilige Gral der Didaktik? In: Grundschule aktuell 121. S. 25f.

Terhart, 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.): Metamorphose der Bildung. Historie – Empirie – Theorie. Festschrift für Heinz-Elmar Tenorth. Bad Heilbrunn, S. 277–292

Anke Grotlüschen/Wibke Riekmann (Hg.)

Funktionaler Analphabetismus in Deutschland

Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie

Waxmann Verlag, Münster u.a. 2012, Schriftenreihe Alphabetisierung und Grundbildung, Band 10, 300 Seiten, 36,90 Euro, ISBN 978-3-8309-2775-4

Steffi Kadera

Grotlüschen und Riekmann legen mit dem Sammelband „Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie" alle bisherigen Analysen und Befunde einschließlich der methodischen Vorgehensweise vor. Die Studie wurde unter Leitung von Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Dr. Wibke Riekmann und Klaus Buddeberg (Universität Hamburg) durchgeführt. Die Frage nach der Verbreitung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland kam durch den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gelegten Forschungsschwerpunkt „Alphabetisierung und Grundbildung" (2008 bis 2012) auf. Funktionaler Analphabetismus betrifft mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, was etwa 7,5 Millionen der Erwachsenen in Deutschland entspricht. Unter Analphabetismus wird hier das Unterschreiten der Textebene verstanden, das bedeutet Literalität mit nicht unbedingt fehlerfreiem oder besonders flüssigem Lesen und Schreiben. Dies hat sowohl individuelle Ursachen (etwa Erstsprache, Erwerbstätigkeit, Elternhaus, Schulbildung, Alter und Geschlecht) als auch strukturelle Gründe (Weiterbildungsangebote durch Unternehmen sowie die Finanzierung der Weiterbildung). Das vorliegende Buch referiert die zentralen Ergebnisse der leo. – Level-One Studie 2010 und verlinkt sie mit den Befunden von AlphaPanel (repräsentative Befragung zur Lebenssituation von Teilnehmern an Alphabetisierungskursen der Volkshochschulen), wodurch deutliche Divergenzen sichtbar werden. Darüber hinaus werden die Ergebnisse der leo. – Level-One Studie auf der internationalen Ebene mit den Befunden der „Information et Vie Quotidienne" (IVQ) aus Frankreich (2004 bis 2005), der „Skills for Life Studie" (SfL) aus England (2003 bis 2011) und der international vergleichenden Untersuchung „International Adult Literacy Survey" (IALS, 1995) verglichen.

Das vorliegende Buch beinhaltet alle bisher nur in Vorträgen präsentierten Daten sowie eine Vielzahl an zentralen Analysen. Der Sammelband ist schlüssig und stringent aufgebaut und gliedert sich in zwölf Unterkapitel. Zunächst wird in den ersten fünf Kapiteln die leo. – Level-One Studie mit ihren Hauptergebnissen, methodischen Herausforderungen, ihrem Studiendesign, der komplexen methodischen Vorgehensweise und nicht zuletzt der methodenkritischen Reflexion hinsichtlich der Bestimmung der Level-Grenzen erörtert. Anschließend werden kapitelweise die empirischen Befunde getrennt für die einzelnen Themengebiete vorgestellt. Es wird auf den Erwerbsstatus funktionaler Analphabeten eingegangen sowie auf ihre aktuelle Lebenssituation. Danach werden die Zusammenhänge zwischen Literalität, Alter und Geschlecht dargestellt. Ebenso werden ausführlich die Zusammenhänge zwischen Literalität und Erstsprache, Schulabschluss, Schulerleben und (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabeten sowie ökonomische Merkmale beschrieben und diskutiert. Die sorgfältige Auflistung aller Einzelanalysen und Daten ist durch zahlreiche grafische Darstellungen und übersichtliche Tabellen ergänzt, was die einzelnen Befunde sehr anschaulich macht. Besonders gewinnbringend und in der deutschen Erwachsenenbildungs-

forschung neuartig ist die systematische Gegenüberstellung der Ergebnisse dieser Studie (einzugliedern in der Adressaten- und Zielgruppenforschung) und der repräsentativen Befragung AlphaPanel (Leitstudie der Teilnehmendenforschung). Dieser Vergleich und insbesondere die unterschiedlichen Resultate beider Untersuchungen führen zu neuen, weiterführenden Forschungsfragen, die aufgegriffen werden sollten.

Mit diesem Band ist es den Autor/inn/en gelungen, einen wichtigen Beitrag zur Diskussion über Personen mit funktionalem Analphabetismus vorzulegen. Die Ergebnisse deuten auf weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich struktureller und motivationaler Faktoren sowie der Tragfähigkeit des Umfeldes hin (z.B. Unterstützung und Zusammenarbeit, ggf. Co-Abhängigkeiten), um das mitwissende Umfeld zu erfassen sowie effektive Hilfe leisten zu können.

Grotlüschen und Riekmann konnten mit dieser Studie in bemerkenswerter Weise zur Klärung und Strukturierung von funktionalem Analphabetismus in Deutschland beitragen. Dieser Sammelband ist insbesondere für die Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung sowie die Bildungspolitik uneingeschränkt zu empfehlen, wobei die Ergebnisse nicht nur für das wissenschaftliche Publikum, sondern auch für die Praxis sehr dienlich sind.

Jens Korfkamp

Laut einer Legende soll der griechische Mathematiker und Physiker Archimedes (287–212 v. Chr.) nach der Entdeckung des archimedischen Prinzips vor Freude laut „Heureka!“ (Ich hab’s gefunden!) rufend durch die Stadt gerannt sein. Seitdem gilt dieser freudige Ausruf als Synonym für die gelungene Lösung einer schweren geistigen Aufgabe. Auch das gesamte Forschungsteam, das unter der Leitung von Anke Grotlüschen (Universität Hamburg) die „leo. – Level-One Studie“ durchgeführt und inhaltlich zu verantworten hat, kann solch eine gelungene Lösung für sich beanspruchen. Nach vielen Jahrzehnten der begründeten Schätzungen sowie kontroversen Diskussionen zwischen Politik und Verbänden, ist es im Rahmen der Repräsentativstudie erstmalig gelungen, wissenschaftlich fundierte empirische Daten zur Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland vorzulegen. So weist die Studie aufgeschlüsselt nach verschiedenen Kompetenzniveaus (Alpha-Levels) nach, dass mehr als 14 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung zu den sogenannten funktionalen Analphabeten gehören, die qua Definition des Alphabundes auf Grund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage sind, in angemessener Form am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen Erwachsenen in Deutschland.

Über diese zugegebenermaßen enorme Zahl von funktionalen Analphabet/inn/en hinaus trägt die Studie mit ihrer Analyse der sozialen, familiären und alltäglichen Lebenswelt unter der Bedingung des funktionalen Analphabetismus wesentlich zu einer Neubewertung der sozialen Lage von Menschen mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen bei. Insbesondere markiert sie m.E. einen Wendepunkt in der deutschsprachigen Diskussion über Partizipationschancen und -behinderungen funktionaler Analphabet/inn/en. Die Auswertung der Studie hat empirische Befunde hervorgebracht, die das gängige Bild des überwiegend von sozialer und arbeitsweltlicher Teilhabe ausgeschlossenen funktionalen Analphabeten nur bedingt verifizieren und somit zu einer Entdramatisierung des Diskurses beitragen. Ein unerwarteter Befund dieser Studie betrifft den Zusammenhang von Literalität und Teilhabe am Erwerbsleben (beruflicher Status). Mehr als die Hälfte der Befragten (knapp 57%) sind erwerbstätig. Mit Hinzurechnung von Hausfrauen/-männern, Menschen in Elternzeit, Auszubildenden und Rentnern sind etwas mehr als 80 Prozent nicht arbeitslos (S. 137ff.). Auch wenn berücksichtigt werden muss, dass unter dem Begriff der Erwerbstätigkeit sehr unterschiedliche Beschäftigungsformen subsumiert werden, wie z.B. prekäre, also vorübergehende Aus-

hilfsarbeiten und geringfügige Tätigkeiten (Mini-Jobs), ist der tatsächliche Anteil von erwerbstätigen Menschen mit geringen und geringsten Lese- und Schreibfähigkeiten doch erheblich. Ein Ergebnis, das durchaus den subjektiven Eindrücken des Rezensenten aus vielen Erstberatungsgesprächen für Lese- und Schreibkurse entspricht. Somit bleibt auch die Frage virulent, ob in diesem Fall weiterhin per se die Rede von ihrer Exklusion aus sozialen und arbeitsweltlichen Bezügen angemessen ist. Im Hinblick auf die vorgelegten Befunde dürfte diese Sichtweise nur mit weitgehenden Einschränkungen aufrechtzuerhalten sein. Denn der erstmals mögliche Vergleich zwischen den Ergebnissen der Adressaten- (leo.-Studie) und Teilnehmendenforschung (AlphaPanel) offenbart signifikante Unterschiede, die einen Rückschluss auf alle funktionalen Analphabeten fragwürdig erscheinen lassen (S. 180ff.). Für die Alphabetisierungspraxis eröffnet der vorliegende Ergebnisband, der in durchaus sprachlich verständlicher Diktion Analysen zu Erwerbstätigkeit, Lebenssituation, Alter und Geschlecht, der Erstsprache und der Schulerfahrung versammelt, einen differenzierten Blick auf die Lebenswelt funktionaler Analphabeten. Seitens der Rezipienten gehört dazu aber auch die Bereitschaft, alte Klischees und teilweise „liebgewordene" Stereotypen, wie das des hilfsbedürftigen Lernenden, kritisch in Frage zu stellen. Darüber, wie funktionale Analphabeten ihren Alltag bewältigen, und ob sie sich selbst als „mitten im Leben" stehende Menschen verstehen, wissen wir immer noch sehr wenig.

Aus der Sicht eines Erwachsenenbildners ist es das besondere Verdienst der leo.-Studie, nicht ausschließlich die Größenordnung des funktionalen Analphabetismus in Deutschland zu quantifizieren, sondern anhand der repräsentativen Daten weitergehende Analysen über die Adressatengruppe zu liefern, welche eine sachlich fundierte und rational orientierte Debatte über die zukünftige Ausrichtung der Grundbildung in Theorie und Praxis ermöglichen.

Rezensionen

Christina Auer

Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung

Entwicklung eines teilnehmerorientierten Unterrichtkonzepts

W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2013,
Schriftenreihe Forschung und Praxis,
Band 19, 210 Seiten, 34,90 Euro,
ISBN 978-3-7639-5092-8

Die als Dissertation angenommene und für den Druck gekürzte Arbeit tritt mit dem Anspruch auf, ein teilnehmerorientiertes Konzept für den Englisch-Unterricht Erwachsener vorzulegen, das am Konzept der lern(er) orientierten Fremdsprachendidaktik einerseits und der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik andererseits ausgerichtet ist. Dass die Autorin ihre Darstellung von „theoretischen" Aussagen zum erwachsenen Lernenden und zum Lernen als Handlung und Prozess sowie ihr darauf aufbauendes Konzept für Vorbereitungslehrgänge zur österreichischen Berufsreifeprüfung Englisch verallgemeinert und als Monografie zum „Fremdsprachenerwerb Erwachsener in der Weiterbildung" präsentiert, mag Marketingstrategien des Verlags geschuldet sein.

Die Verlagswerbung, die von einem „Neuen Konzept für das Sprachenlernen Erwachsener" spricht und Leser mit dem Versprechen einer Darstellung erfolgreichen Unterrichts lockt, verdunkelt allerdings die eigentliche Leistung der Studie. Diese besteht nämlich in der Zusammenstellung neuerer bzw. nach wie vor als aktuell geltender fachdidaktischer und erwachsenenpädagogischer Positionen, welche die ebenso alte wie unzureichend erfüllte Forderung nach Interdisziplinarität einlöst und den in Erwachsenenbildungswissenschaft und Erwachsenenpädagogik vernachlässigten Bereich des Fachlichen bzw. Inhaltlichen am Beispiel des fremdsprachlichen Englischunterrichts fokussiert.

Kenner der Diskussion in der Erwachsenenbildung und Anhänger des gemäßigten Konstruktivismus erfahren (naturgemäß) ebenso wenig Neues wie diejenigen, die sich mit den Konzepten der modernen Fremdsprachendidaktik auskennen. Gewinn aus der Lektüre können jene ziehen, die sich für das jeweils fremde Gebiet interessieren und der Darstellung folgen, die verständlich und nachvollziehbar angeordnet ist, wenn auch die thematisch einschlägigen Theorien, die didaktischen Modelle, approaches und methods sowie Prinzipien meist additiv vorgestellt werden.

Das von der Autorin gewählte Thema und die daran geknüpfte praktische Umsetzung birgt eine besondere Herausforderung: den Umgang mit der häufig rezeptologischen Literatur. Diese nämlich bedient sich in besonderem Ausmaß unscharfer, empathisch überhöhter und kaum eindeutig operationalisierbarer Begriffe und Konzepte, wie Eigenverantwortlichkeit, Kooperativität, Ganzheitlichkeit, Lernerorientierung/learnercentredness, Handlungsorientierung oder kommunikativer Ansatz. Hier zeigt sich die Autorin meist gleichermaßen aufnahmebereit – wie übrigens auch bei der Übernahme des vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen vertretenen outputorientierten Beschreibungs- und Kompetenzmodells, das sie (scheinbar mühelos) mit dem humanistischen Bildungsideal verbindet.

Die Nutzung konstruktivistischer Prinzipien der Erwachsenenbildung für ein Konzept des Englischunterrichts in Vorbereitungslehrgängen auf die Berufsmatura bietet einen plausiblen, mit aktuellen bildungspolitischen Anforderungen kompatiblen Anwendungsfall. Der von der Autorin gewählte kognitiv-konstruktivistische Ansatz zeigt sich z.B. in Bezug auf Lerninhalte in der Unterscheidung von a) curricular vorgegebenen, b) aus einem bereitgestellten Pool an Lerninhalten selbstwählbaren und c) individuell nach eigenen Bedürfnissen und Interessen definierbaren Lernzielen.

Dies kann man als Verbindung von konstruktivistischer Lernumgebung mit instruktionaler Förderung bzw. von Lernerorientierung mit Ziel- und Abschlussorientierung bezeichnen – man kann darin aber auch die konsequente, explizit gemachte und breit begründete Fortführung einer Tendenz sehen, die schon mit der Einführung „optionaler Elemente“ in Lehrwerken erkennbar wurde.

Generell wird manches als neu dargestellt, was so neu nicht ist: So vermittelt die Autorin an einigen Stellen den Eindruck, als habe sich die bisherige Fremdsprachendidaktik und Lehrwerksproduktion nicht oder zumindest nicht ausreichend der Zielgruppe der Erwachsenen angenommen. Das verkennt die inzwischen langjährigen Bemühungen um erwachsenengemäße Curricula, Lehrwerke und deren Diskussion und Reflexion im Rahmen der sogenannten Sprachandragogik. Speziell in dem von der Autorin herangezogenen Bereich des außerschulischen Englischunterrichts/English as a Second Language liegen aber inzwischen zahlreiche, auch systematisierte Forschungs- und Praxiserfahrungen vor.

Festzustellen bleibt, dass die Autorin eine angesichts der zunehmenden Bedeutung von Fremdsprachenkompetenz für Erwachsene wichtige Diskussion, um die es in den letzten Jahren etwas ruhiger geworden war, fundiert wiederbelebt hat. Dass sie sich dabei ausdrücklich und zustimmend auf neuere kognitiv-konstruktivistische Prinzipien einerseits und den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen andererseits bezieht, überdeckt zuweilen, dass das damit Ausgedrückte und Geforderte an eine Tradition anschließt, die in den 1970er Jahren begann mit der Kommunikativen Wende im Fremdsprachenunterricht und mit dem Gebot der Teilnehmerorientierung in der Erwachsenenbildung.

Sigrid Nolda

Erik Jacobson

Adult Basic Education in the Age of New Literacies

Peter Lang Verlag, New York u.a. 2012, Schriftenreihe New Literacies and Digital Epistemologies, Band 42, 152 Seiten, 27,40 Euro, ISBN 978-1-4331-0599-9

Das Buch ist gerichtet auf die Grundbildung im digitalen Zeitalter unter der Perspektive des Lehrens und Lernens sowie der organisationalen und gesellschaftlichen Rahmung. Jacobson greift auf die „great dichotomy" zurück – die seinerzeit prominente und später zurückgewiesene These, Schrift verändere sowohl das Denken als auch eine Gesellschaft hin zu mehr Rationalität und Demokratie. Jacobson argumentiert, die Welt des digitalen Schreibens unterläge einer ähnlich überzogenen These, die ebenso uneingelöst bleiben wird. Dennoch – und das scheint der Grund für das Entstehen dieser Publikation zu sein – ist eine Bestandsaufnahme der neuen (hier: digitalen) Literalitäten angemessen.

Der Text wird unterteilt in „Learning", „Teaching" und „Organizing", bezogen auf Adult Basic Education (ABE) in den USA. Diese wird in den USA als Äquivalent zur Grundbildung der ersten bis neunten Schulklasse verstanden, gefolgt von einer Erwachsenen-Sekundarbildung (ASE) und dem Hochschulreifetest (GED). Jacobson nimmt neben dieser allgemeinbildenden Ausrichtung weiterhin Workforce Education (etwa äquivalent mit beruflicher Qualifizierung, Nachqualifizierung oder Höherqualifizierung) mit in den Blick sowie Angebote, die sich auf Citizenship beziehen.

Unter den drei genannten Perspektiven wird jeweils der Stand von Projekt- und Forschungsergebnissen referiert, die in der Schnittstelle von ABE und Digital Technologies/Digital Age anzusiedeln sind. Dabei wird deutlich, dass digitales Lernen an sich keinen alleinigen didaktischen Vorteil aufweist, Multimedia, Selbstlernen und Selbsttests zu widersprüchlicher Befundlage führen und der Neuigkeitseffekt der Technologie zumeist attraktiver ist als der Lerneffekt. Die hierzu referierten Studien sind aus dem angloamerikanischen Raum, bringen aber in etwa die Ergebnisse hervor, die im deutschen E-Learning- und Mobile-Learning-Diskurs auch zutage treten.

In ähnlicher Weise werden Aufgaben des Lehrens und der Organisation mit Forschungs- und Projektdaten skizziert. Mit Blick auf organisationale Aspekte diskutiert Jacobson Education, Identity und Participation. Letzteres zeigt erhellend, wie in der Grundbildung oft die Sozialisation auf gegebene, durch regierungsnahe Dokumente und Curricula gestützte Wissensinhalte dominiert. Der Partizipationsbegriff, der z.B. Konzepten des Digital Citizenship unterliegt, enthält keineswegs die Nutzung neuer Technologie zur Artikulation eigener Interessen, sondern – überspitzt formuliert – eher eine Anleitung zum legalen Kauf und Verkauf von Medien via Amazon und eBay. Jacobson kann insofern ganz im Sinne der New Literacy Studies zeigen, dass machtvolle Interessengruppen in das Feld der ABE eingreifen und es in ihrem Sinne beeinflussen.

Die Abhandlung ist in ihrer argumentativen Kraft nur zu verstehen, wenn man das US-amerikanische Erwachsenenbildungssystem heranzieht. Dort ist ABE curricularisiert, mit Pre- und Posttests versehen und wird durch nationale (NALS seit 1992) bzw. internationale Studien (IALS 1996, ALL 2006, PIAAC 2013) in Programme überführt. Die Kritik, diese Art der Weiterbildungsförderung verfestige gesellschaftliche Grenzen mehr als dass sie Durchlässigkeit oder gar Emanzipation fördere, ist vor diesem Hintergrund klarer als bspw. im deutschen System. Dennoch ist die Frage, ob vor allem wohlmeinende Erwachsenenbildung nicht immer wieder auch Inklusion verhindert, auch für die hiesige Debatte weiterführend.

Jacobsons Band ist in der Reihe „New Literacies and Digital Epistemologies" erschienen. Die Reihe wird von Colin Lankshear (Neuseeland/Mexico) sowie Michele Knobel (Australien/USA) betreut. Beide haben seit den 1980er Jahren zu Literalität

und Literalitätskampagnen geforscht, z.B. in Nicaragua, zur englischen Arbeiterklasse des 19. Jahrhunderts, über die Kritik des Ansatzes „funktionaler Literalität" bis hin zu einem Aufsatz „Ways with Windows", der den Klassiker der Literalitätsforschung (Ways with Words, Heath 1983) aktualisiert. Sie publizieren derzeit im Rahmen des New Literacies-Ansatzes eher im Bereich des Web 2.0 und digitaler Schrift, können also auf eine langjährige und gesellschaftskritische Publikationsarbeit zurückblicken. Es handelt sich mit diesem Forschungszusammenhang insofern um einen Zweig der New Literacy Studies, der nicht in London oder Lancaster angesiedelt ist. Das macht ihn so interessant.

Jacobsons Publikation ist allerdings – und das muss leider einschränkend festgehalten werden – eher eine Zusammenstellung interessanter Informationen, jedoch weniger eine Auseinandersetzung mit einer zentralen Fragestellung. Ein Fazit bleibt er denn auch schuldig. Die zwanzig Jahre Praxiserfahrung sowie die Einbindung und Beratung durch namhafte Wissenschaftler/innen tut der Zusammenstellung gut, auch verweist der Autor auf viele sehr aktuelle Diskurse und Ergebnisse. Von Vorteil ist es sicherlich, diesen Band unter einer eigenen leitenden Fragestellung zu lesen, da er selbst keine solche vorhält. Dann wird die Lektüre jedoch reichhaltige Informationen bereitstellen.

Anke Grotlüschen

Christian H. Stifter (Hg.)

Verortungen des Lernens

Lernräume der Erwachsenenbildung in Vergangenheit und Gegenwart

Österreichisches Volkshochschularchiv, Wien 2012, Schriftenreihe Spurensuche 20./21. Jahrgang, Hefte 1–4, 376 Seiten, 35,00 Euro, ISBN 978-3-902167-14-9

Obwohl diese Ausgabe von „Spurensuche" der österreichischen Zeitschrift für Geschichte der Erwachsenenbildung einen ungewöhnlichen Umfang von vier Heften hat, bedauern die Herausgeber, dass ihnen damit kein vollständiges Kompendium zum Thema „Lernräume der Erwachsenenbildung" gelungen ist. Diese Aussage scheint allzu bescheiden, wirkt doch die Zusammenstellung der österreichischen und deutschen Beiträge keineswegs beliebig. Sie werden eingeleitet mit einem Literaturbericht von Daniela Savel und sind chronologisch geordnet nach den historischen Aspekten: Altertum, Mittelalter, Aufklärung, 19. und 20. Jh., Zeitgeschichte und Gegenwart. In ihrer Anlage kommt die vorgelegte Schrift eher einem Handbuch nahe, das seinen Gegenstand durchaus systematisch, jedenfalls exemplarisch angeht.

Besonders die Beiträge zur frühen Bildungsgeschichte bemühen sich darum, trotz der Stofffülle einen konzisen Überblick zu geben. Sowohl der Artikel zum griechischen Gymnasion (Anton Szyana) als auch derjenige zur mittelalterlichen Bildung unter christlichen Vorzeichen und in christlichen Glaubensstätten (Michael Buhlmann) decken jeder eine zeitliche Spanne von etwa 1.000 Jahren ab. Der Beitrag „Visuelle Lernorte als ‚Volksbildungsstätten' im mittelalterlichen Kärnten" (Wolfgang Kogler) konzentriert sich dagegen auf den Zusammenhang von Bild und Bildung und bietet anschauliche und methodisch eindringliche Beispiele einer Vermittlung von Glaubensbotschaften durch Bilder und Bildhaftigkeit in jener Zeit bis hin zu Impulsen für die persönliche Weiterbildung. Mit der Aufklärung vollzieht sich dagegen in der Mitte des 18. Jh. „Die Entdeckung des Volkes als Leser" (Holger Böning). Die Aufklärung soll gemeinnützige und ökonomische Wirkung haben, insbesondere dem Fortschritt der Landwirtschaft dienen. Das Medium dazu sind Schriften mit nützlichen und ansprechenden Inhalten, wie z.B. das „Noth- und Hilfsbüchlein" von Rudolph Zacharias Becker, das mit einer Auflage von einer halben Millionen damals als Bildungsbestseller gelten konnte.

Je mehr die Kapitel sich dem 20. Jh. und der Gegenwart nähern, umso mehr lenken sie das Interesse auf die Entstehung

neuer und exemplarischer Gebäude für die Erwachsenenbildung: z.B. auf das neu errichtete Volksheim in Ottakring mit eigenen Lern- und Ausstattungsmöglichkeiten (1905, Wilhelm Filla), oder auf das Schloss Hubertendorf, das der ländlichen Volksbildungsarbeit dienen sollte.

Ein völlig anderer Zugang zum Thema Lernräume findet sich im Beitrag von Jörg Wollenberg „NS-Konzentrationslager als ‚Lernorte' der geistigen Selbstbehauptung". In vielen Konzentrationslagern gab es erstaunlicherweise Angebote und Initiativen für künstlerische und literarische Ausdrucksformen. Die SS stellte Bibliotheken oder Häftlingskapellen in den Lagern als Zeichen ihrer Umerziehungserfolge dar. In Dachau präsentierte sie auswärtigen Gästen das Lager als kulturpolitisches Aushängeschild. Die Möglichkeit der kulturellen Betätigung entlastete viele Gefangene sicher auch von emotionaler Bedrängnis, zugleich stellt sich ihnen allerdings die ebenso quälende Frage, warum gerade sie überleben konnten. Viele hatten lebenslänglich das Gefühl, die eigene Existenz rechtfertigen zu müssen.

Nach 1945 begann in Wien eine Ära der Errichtung von Volkshochschulbauten, der Stephan Ganglbauer den umfangreichsten Beitrag dieses Buches widmet, wobei er Abendvolkshochschulen, Volksheime und Häuser der Begegnung unterscheidet. Ein ähnlicher Fortschritt bei der Beschaffung von Raum für die Erwachsenenbildung ist in Österreich und Deutschland dann im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends zu verzeichnen. Auffällig sind dabei Kombinationen von Gebäude- und Angebotstypen oder Lernortverbünde. Wiederentdeckt wird die erneute Annäherung von Volkshochschule und Bibliothek (Konrad Umlauf). Obwohl alle diese Räumlichkeiten recht unterschiedlich genutzt werden, hofft man insgesamt, dadurch neue Handlungsmöglichkeiten und Synergie-Effekte für Bildungszentren zu gewinnen. Darunter erreicht der „Linzer Wissensturm" eine besondere Attraktivität. Dieser wurde 2007 eröffnet, wobei Volkshochschule und Bibliothek eine gemeinsame Leitung erhalten (durch Hubert Hummer); beide sind zudem verbunden durch ein Selbstlernzentrum und die Medienwerkstatt Linz. Insgesamt handelt es sich beim Wissensturm um ein herausragendes Bauwerk, das der Bildung öffentliche Aufmerksamkeit sichert und einen starken Symbolgehalt ausstrahlt.

Nun soll nicht der Eindruck entstehen, als ob die neueren Beiträge im Wesentlichen den Vergleich realer Bauwerke und deren pragmatischen Nutzen für die Erwachsenenbildung behandelten. Vielmehr geht es hier auch um pädagogische Konzepte, neue Bildungsdienstleistungen bis hin zum spielerischen Ausschöpfen der Metaphorik von Bildungsbegriffen. So stellt Andreas Paula im Anschluss an die Theorie der lernenden Organisation plausibel dar, dass Stadtbezirke auch lernen können. Der Artikel „Neue Lernorte als Medien lebenslangen Lernens" stellt ein Forschungsprojekt dar, das den Lernort nicht als materielles Objekt festschreiben will. Vielmehr kann jeder *Lernort zugleich als Medium verst*anden werden, das unterschiedliche Wirklichkeitskontakte eröffnet. „Neue Lernorte" können eben einen realen Ortswechsel ankündigen, sie können aber auch *virtuelle Grenzüberschreitungen* bisheriger Weiterbildungspraxis andeuten. Soweit es um neue Angebotsformate und Weiterbildungsdienstleistungen geht, lassen sich folgende Schwerpunkte ausmachen: das Lernen in Arbeit (Anwendungsnähe), das Lernen mit neuen Medien (virtuelle Räume), erlebnisorientiertes Lernen (Edutainment).

In dieser Kurzrezension konnten weder alle Autor/inn/en noch alle Gegenstände ausreichend gewürdigt werden. Der Rezensent hat versucht, eine Auswahl zu benennen, die die Vielfalt der Veröffentlichung andeuten kann. Seines Erachtens haben aber auch die nicht genannten Artikel und Autoren ebenso zum Wert der Schrift und zu ihrer Lesbarkeit beigetragen!

Erhard Schlutz