

Professionelles Handeln von Lehrpersonen

Was bringt uns John Hattie wirklich? Sechs Felder, die für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler relevant sind¹

Der aus Neuseeland stammende Bildungsforscher John Hattie hat 2009 eine sehr umfangreiche empirische Studie vorgelegt, in der untersucht wird, welche Konzepte und Programme in Schulen und im Unterricht zu nachweisbar verbesserten Schülerleistungen führen (Hattie 2009, 2013). 2012 hat er seine Ergebnisse in einem zweiten Buch zusammengefasst, in dem bewusst die Zielgruppe Lehrpersonen in den Blick genommen wird (Hattie 2012, 2014).

Worum geht es in der Hattie-Studie?

Hattie betont die zentrale Bedeutung des Unterrichts und des Lehrerhandelns für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. In dieser Perspektive lassen sich aus der Vielzahl seiner Untersuchungsergebnisse vor allem sechs Felder hervorheben, denen eine entscheidende Bedeutung zuzusprechen ist:

- (1) die fachdidaktische Qualität unterrichtlicher Lehr- Lernstrategien in Lernprozessen,
- (2) der Primat der „Direkten Instruktion“,
- (3) die Frage, ob „offene“ (reformpädagogische) Konzepte tatsächlich wirkungslos sind,
- (4) ein lernförderliches Klassenklima,
- (5) den Aufbau einer Evaluations- und Feedbackkultur und
- (6) einen Blick der Lehrpersonen auf das Unterrichtsgeschehen aus der Perspektive der Lernenden.

Um pädagogisch erfolgreich handeln zu können, ist eine entsprechende Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung auszubauen sowie eine intensive Lehrerkooperation vor Ort zu institutionalisieren. Letztlich ausschlaggebend für den Lernerfolg seien das Selbstverständnis und das sich hieraus ergebende konkrete Unterrichtshandeln der Lehrerinnen und Lehrer. Hierauf sollten sich bildungspolitische Reformen und schulische Programme vor allem konzentrieren, wenn sie wirklich erfolgreich sein wollten.

Die fachdidaktische Qualität unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse

Unterrichtsanalysen haben nach Hattie häufig gezeigt, dass Lernprozesse vor allem auf die Vermittlung neuen Wissens hin angelegt sind. Er kritisiert diesbezüglich, dass dabei zu oft lediglich die Oberfläche der Sachinformationen („surface“) angesprochen wird, es sich somit auf Seiten der Lernenden lediglich um ein kurzfristiges Auswendiglernen handelt. Notwendig ist es jedoch, zu den diesen Informationen zugrunde liegenden Tiefenstrukturen („deep“) vorzudringen. Dies bedeutet, dass die neu erlernten Fakten nicht nur zutreffend wiedergegeben,

¹ Das vorliegende Manuskript ist entstanden in: Landesschulamt und Lehrkräfteakademie (LSA), Abteilung III Qualitätsentwicklung und Evaluation, Wiesbaden; Kontakt: Ulrich.Steffens@lsa.hessen.de. Eine Veröffentlichung ist vorgesehen in der Zeitschrift SchulVerwaltung Spezial, Heft 2 / 2014, Leitthema „Was wirkt?“ Oder: John Hattie: Anregung oder Provokation? Überlegungen zu Erfolgsbedingungen für schulisches Lernen“.

sondern auch in ihren Zusammenhängen und Begründungen differenzierend verstanden werden können. Ein solches komplexes Verstehen wiederum ist – Hattie zufolge – nur möglich, wenn die neuen Lerninhalte an zuvor bereits vorhandene Wissens- und Verstehensbestände angeschlossen und mit schon bestehenden Konzepten – Theorien und Weltbildern – verbunden und in diese integriert werden können („conceptual“).

Nur wenn es gelingt, die neu erlernten Inhalte in der beschriebenen Weise zu vernetzen, kann die notwendige Nachhaltigkeit des Lernens gesichert werden. Dies wiederum ist eine unverzichtbare Voraussetzung für eine erfolgreiche und flexible Nutzung des Gelernten in unterschiedlichen Praxiszusammenhängen. Auch eine reflektierte Verwendung in Transfersituationen zu einer weiterführenden Problemerschließung und Problemlösung in künftigen Lernfeldern ist hieran gebunden. Nach Hattie kann somit ein erfolgreicher Aufbau relevanter Kompetenzen nur erfolgen, wenn es den Lernenden möglich ist, komplexe Modelle aus Oberflächenwissen, Tiefenverstehen und konzeptueller Vernetzung zu entwickeln und eigenständig zu nutzen.

Primat der „Direkten Instruktion“

Hattie meint, dass die „Direkte Instruktion“ zu Unrecht einen schlechten Ruf hat, obwohl doch alle Forschungsbefunde zeigen, wie wirksam sie ist. Ein Wesenszug der Direkten Instruktion ist die lehrerzentrierte Lenkung des Unterrichtsgeschehens. Die Lehrperson ist in allen Lernprozessen präsent. Ein solcher Unterricht darf jedoch nicht mit einem fragengeleiteten Frontalunterricht verwechselt werden. Er ist vielmehr sehr anspruchsvoll und eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Lerngelegenheiten, über deren Nutzung und Nutzen die Lehrperson ‚wacht‘. Sie übernimmt sozusagen die Verantwortung dafür, dass und wie gelernt wird. Die „Direkte Instruktion“ besteht nach Hattie aus sieben Schritten, und zwar aus

- klaren Zielsetzungen und Erfolgskriterien, die für die Lernenden transparent sind;
- der aktiven Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Lernprozesse;
- einem genauen Verständnis der Lehrperson, wie die Lerninhalte zu vermitteln und zu erklären sind;
- einer permanenten Überprüfung im Unterrichtsprozess, ob die Kinder bzw. Jugendlichen das Gelernte richtig verstanden haben, bevor im Lernprozess weiter vorangegangen wird;
- einem angeleiteten Üben unter der Aufsicht der Lehrperson;
- einer Bilanzierung des Gelernten auf eine für die Lernenden verständliche Weise, bei der die wesentlichen Gedanken bzw. Schlüsselbegriffe in einem größeren Zusammenhang eingebunden werden;
- einer wiederkehrenden, gegebenenfalls modifizierten Anwendung des Gelernten in verschiedenen Kontexten.

Aus diesen Schritten lässt sich ein Unterrichtsarrangement herauslesen, das durch Strukturierung, Regelklarheit und Klassenführung, durch eine kognitive Aktivierung mit Blick auf die „Tiefenstrukturen“ beim Lernen, d. h. auf das Verstehen komplexer Zusammenhänge, sowie durch evaluative Lehr- und Lernhaltungen gekennzeichnet ist.

Werden die wirksamsten Einflussgrößen der Hattieschen Forschungsbilanz in Augenschein genommen, so ist auffallend, dass sich unter ihnen vor allem solche befinden, die sich auf die schulischen Primärprozesse, also auf die unterrichtlichen Lehr- und Lernstrategien beziehen.

Die betreffenden Einflussgrößen reihen sich ein in den aktuellen Erkenntnisstand der Lehr-Lernforschung. So entsprechen diese unterrichtlichen Merkmale den von Klieme et al. (2006, S. 131) in einer Forschungsbilanz zusammengestellten „Basisdimensionen“ des Unterrichtens:

- „strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung“;
- „unterstützendes, schülerorientiertes Sozialklima“;
- „kognitive Aktivierung“ (z. B. offene Aufgaben, diskursiver Umgang mit Fehlern).

Sind „offene“ (reformpädagogische) Lernarrangements wirklich wirkungslos?

Für Hattie steht außer Zweifel, dass die Forschungssynopse auf einen erfolgreichen Unterricht verweist, bei dem die Lehrperson im Zentrum des Geschehens steht und diese die Lernsequenzen initiiert und situiert. Dabei kommt es vor allem auf angeleitete Lernprozesse an, und zwar in Form von gut strukturierten Erklärungen mit Lösungsbeispielen sowie Übungen – angepasst an das Vorwissen der Lernenden. Ein solcher Unterricht der „Direkten Instruktion“ ist – wie den Ergebnissen der Hattie-Studie zu entnehmen – offenen Lernmethoden wie einem entdeckenden, problemorientierten, induktiven, außerschulischen, forschenden oder experimentierenden Lernen überlegen. Die Ergebnisse zeigen, so Hattie, dass aktiver und von Lehrpersonen gelenkter Unterricht effektiver ist als ein Unterricht, bei dem die Lehrenden als Lernbegleiter und Lernunterstützer nur indirekt in das Geschehen eingreifen. In dieser Rezeption der Hattie-Studie wird gerne übersehen, dass sich diese Befunde auf Fachleistungen beziehen und nicht auf Leistungen im überfachlichen Bereich, auf die Konzepte des selbstständigen Lernens (wie beispielsweise offener Unterricht und freies Lernen) vorrangig ausgerichtet sind.

Das Problem sogenannter offener Konzepte liegt unseres Erachtens in der Gefahr, dass Schülerinnen und Schülern hierbei zu wenig Ordnungsstrukturen und Orientierungen in Lernprozessen zur Verfügung gestellt werden und sie deshalb neues Wissen nicht effektiv verarbeiten und angemessen anwenden können. Dies gilt insbesondere dann, wenn erforderliches Vorwissen fehlt, was bei der Einführung in ein neues Themenfeld der Fall ist. Gerade schwächere Schülerinnen und Schülern kommen mit offeneren Lernkontexten weniger gut klar, weil ihnen dazu die kognitiven ‚Landkarten‘ zur Selbstorganisation der Lernprozesse fehlen. Für sie ist eine engere ‚Führung‘ mit kürzeren Anleitungsintervallen umso wichtiger.

Insofern gelten offene Lernarrangements, in denen die Lernenden auf sich gestellt sind, als voraussetzungsreich und können deshalb sicherlich nicht als „Königsweg“ unterrichtlicher Prozesse angesehen werden. Deshalb sollte uns der Hattie-Befund auf Gefahren offener Lernkontexte hinweisen und zumindest eine Warnung sein, die Voraussetzungen eines offenen Unterrichts nicht zu unterschätzen.

Gleichzeitig muss auf ein mögliches Missverständnis bei der Interpretation der Ergebnisse aus den erwähnten Metaanalysen aufmerksam gemacht werden: Die Effektmaße bringen zum Ausdruck, dass die „offenen“ Konzepte nicht besser abschneiden als der untersuchte Vergleichsunterricht einer Kontrollgruppe (das ist im Regelfall der übliche vorherrschende Unterricht, wie er im Schulalltag angetroffen wird). Aus einem solchen Befund zu folgern, auf diese reformpädagogischen Ansätze in Zukunft verzichten zu können, entbehrt jeglicher Grundlage. Insbesondere drei Begründungsstränge sind dabei von Bedeutung: Erstens spielen die erwähnten Konzepte für andere pädagogische Zielkriterien wie Interessen- und Selbstständigkeitsförderung oder Verantwortungsübernahme eine wichtige Rolle. Zweitens sind sie in einem indirekten Zusammenhang mit Lernprozessen und Lernerträgen zu sehen, beispielsweise

im Interesse einer Anknüpfung an individuelle Vorerfahrungen oder beispielsweise in motivationsfördernder Weise. Solche indirekten Wirkungen lassen sich in Metaanalysen nicht nachweisen, weil die Faktoren dort immer nur einzeln in ihrem Einfluss auf Lernen behandelt und nicht in Interaktion mit anderen Faktoren gesehen werden. Drittens ist zu sagen: Auch wenn die „offenen“ Konzepte überwiegend nur die Sichtstruktur von Unterricht betreffen und deshalb offenbar nicht im Selbstlauf die erforderlichen Tiefenstrukturen für eine kognitive Aktivierung erreichen, so können sie doch durch ihre Vielseitigkeit in den Aktivitäten den Unterricht beleben und bei den Schülerinnen und Schülern deshalb Anklang finden. Dabei sollte nicht unerwähnt bleiben, dass in Anbetracht der vorherrschenden Methoden-Monokultur ein gelegentliches anderes Unterrichten den Lernenden durchaus zugutekommt.

Bei den gegenüberstellenden Vergleichen entsteht häufig der Eindruck, als ob es um ein Entweder-oder verschiedener Unterrichtsmethoden gehe. Ein solcher ausschließender Vergleich ist unseres Erachtens allenfalls von allgemeinem Erkenntnisinteresse, aber letztendlich ohne praktische Konsequenzen, weil angeleitete und offene Unterrichtsarrangements nie in ‚Reinform‘ den Unterrichtsalltag bestimmen. Insofern geht es nicht darum, die verschiedenen Unterrichtsformen gegeneinander auszuspielen, weil sie – je nach Zielsetzung – ihre jeweilige Berechtigung haben. Worauf es vielmehr ankommt, ist ihr angemessenes Verhältnis zueinander. Deshalb geht es bei der Steigerung von Unterrichtsqualität nicht um ein Entweder-oder der verschiedenen Methoden, sondern um ein Sowohl-als auch und um eine angemessene Balance.

Lernförderliches Klassenklima

Hattie geht davon aus, dass der Aufbau und die Entwicklung eines lernförderlichen Klassenklimas zu den zentralen Aufgaben jeder Lehrperson gehören. Hierzu bedarf es bestimmter grundlegender Einstellungen und eines dem entsprechenden Verhaltens und Handelns. Damit eine solche Atmosphäre entstehen kann, hat er insbesondere drei Erwartungen an die Lehrperson.

Eine positive Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern ist eine unverzichtbare Grundlage für ein erfolgreiches Lernen. Hattie erwartet von den Lehrerinnen und Lehrern in diesem Sinne Wärme, Einfühlungsvermögen und die Bereitschaft zur Ermutigung. Wichtig ist ihm hierbei, dass die Lernenden ein entsprechendes Lehrerverhalten auch tatsächlich wahrnehmen können. Aus diesem Grund gehört es zu den Aufgaben der Lehrpersonen, sich ihrer tatsächlichen Wirkungen durch das Einholen von Feedback zu vergewissern. Hattie erwartet, dass die Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler durchgehend mit Respekt behandeln; dieser Respekt darf nicht an Bedingungen geknüpft sein. Er ist vielmehr die immer geltende Grundlage eines angemessenen Lehrerverhaltens, auch und gerade dann, wenn die Lernenden Fehler machen, Unzulänglichkeiten erkennen lassen oder selbst ein unangemessenes Verhalten zeigen. Indem die Lehrperson allen ihren Schülerinnen und Schülern vermittelt, dass sie sie für wertvolle Persönlichkeiten hält, legt sie die Grundlage für ein respektvolles Miteinander.

Die dritte Erwartung, die Hattie an Lehrpersonen richtet, ist die eines grundlegenden Vertrauens in die Fähigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler. Die Lernenden sollen deutlich erkennen können, dass die Lehrpersonen ihnen zutrauen, konstruktiv miteinander kooperieren, anspruchsvolle Aufgaben lösen und hohe Erwartungen erfüllen zu können. Der hierbei zugrundeliegende Optimismus soll für die Lernenden klar erkennbar sein.

Aufbau einer Evaluations- und Feedback-Kultur

Dem Aufbau einer umfassenden Feedback-Kultur kommt in Hatties Vorstellung von einer guten Schule und einem erfolgreichen Unterrichten eine zentrale Stellung zu. Im Feedback sieht er einen der wirkungsmächtigsten Faktoren des schulischen Handelns überhaupt. Dies gilt in doppelter Hinsicht: Einmal geht es um das Feedback, das die Lehrerinnen und Lehrer regelmäßig den Lernenden zum Verlauf ihrer Lernprozesse geben, zum anderen um das Feedback, welches die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrpersonen geben.

Besonders hohe Wirkungsgrade hat Hattie bei seinen empirischen Untersuchungen für ein lernbegleitendes Feedback der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler gefunden. Wichtig erscheint es hierbei, dass die Rückmeldungen regelmäßig und individuell erfolgen. Die Grundlage dazu bildet eine entsprechende formative Evaluation in Sinne einer individuellen Diagnose. Diese erfasst zunächst die Lernausgangslage, später auch wesentliche Schritte im Prozess der Zielerreichung. Dazu muss für die Lernenden ein in seiner Struktur und in seinen Schritten erkennbarer Arbeitsplan mit Erfolgskriterien für die Zielerreichung vorliegen. Das diesbezügliche Feedback soll ebenfalls formativ – also im laufenden Prozess –, erfolgen und keineswegs in erster Linie bewertend sein; es handelt sich nicht um Lob oder Tadel. Wichtig für die beabsichtigte lernunterstützende Wirkung ist es, dass solche Rückmeldungen zum Lernprozess auch konkrete Hinweise zu den nächsten Schritten der weiteren Arbeit enthalten.

Die zweite Dimension der angesprochenen Feedback-Kultur mit herausgehobener Bedeutung besteht in der Rückmeldung der Lernenden an ihre Lehrerinnen und Lehrer. Lehrpersonen, die erfolgreich arbeiten wollen, müssen möglichst genau wissen, ob und wie ihr Unterrichtshandeln die Lernenden erreicht. So haben sie bessere Möglichkeiten, zeitnah auf die Lernprozesse und eventuelle Lernschwierigkeiten in ihren Klassen und Kursen zu reagieren, nötigenfalls das Lerntempo zu verändern, innere Differenzierungen vorzunehmen oder Erklärungsvarianten einzubringen und Wiederholungen einzufügen. Und genau dazu benötigen sie das Feedback ihrer Schülerinnen und Schüler. Lehrerinnen und Lehrer sollen – nach Hattie – für Hinweise, auch für Kritik, offen sein und das Feedback auch ihrerseits aktiv nachfragen, da es ihnen helfen kann, ihren Unterricht besser an den Bedürfnissen und Notwendigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu orientieren.

Lehrerhandeln in der Perspektive der Lernenden

Lehrpersonen sind nach Hattie lernfähige Expertinnen und Experten („adaptive experts“), die wissen, wo ihre Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernentwicklung stehen. Sie wissen, ob sie gerade lernen oder nicht und wohin die Lernwege als Nächstes führen sollen. Lehrerinnen und Lehrer wirken zudem darauf hin, ein Klassenklima zu erzeugen, das erfolgreiche Lernprozesse fördert und unterstützt. Als lernfähige Experten verfügen sie über ein hohes Maß an Empathie und sehen die Lernprozesse auch aus der Perspektive der Lernenden. Hattie betont, dass es ihm nicht um routiniertes Expertenwissen geht. Vielmehr fordert er eine pädagogische Expertise, die sich an die jeweilige Handlungssituation anpasst („adaptive expertise“).

Lehrpersonen sind in der Lage, vielfältige Wege des Verstehens und differenzierte Formen des Interagierens zu vermitteln, wobei sie zugleich unterschiedliche Gelegenheiten zum Handeln eröffnen. Eine „kognitive Flexibilität“ der Lehrerinnen und Lehrer ist bei der Ausgestaltung unterschiedlicher Verstehenswege in hohem Maß erforderlich. Sie stellt ein wesentliches

Kriterium für guten Unterricht dar und nimmt mit der Anzahl der gewählten Perspektiven, Fakten, zu berücksichtigenden Fähigkeiten, Vorgehensweisen und tiefgreifenden konzeptuellen Prinzipien zu.

Bei den Interaktionswegen ist zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler auch darin unterrichtet werden, wie Lernprozesse strukturiert sind und erfolgreich vorangebracht werden können. Komplexes Denken und Argumentieren wird im Unterricht beispielsweise dadurch gefördert, dass durch herausfordernde Problemvorgaben, eine Verunsicherung über das bisher Gelernte bei den Schülerinnen und Schülern ausgelöst wird. Das bewusste Hervorrufen von Hindernissen, Widersprüchen und Konflikten sollte als grundlegendes Gestaltungsprinzip von Lernprozessen gesehen und dementsprechend von den Lehrpersonen thematisiert werden.

Hattie empfiehlt Lehrerinnen und Lehrern, die Lernprozesse in ihrer Klasse stets aus der Perspektive der Lernenden zu sehen („to see learning through the eyes of students“). Dabei gilt es, in einem dialogischen Prozess sicherzustellen, dass auch die Lernenden ihre Lehrpersonen mit all jenen Informationen versorgen, die diese benötigen, um den Unterricht sachgerecht planen und durchführen zu können.

Fazit: Kernpunkte professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern

- Das konkrete Handeln der Lehrpersonen ist entscheidend für den Erfolg des Unterrichts und den individuellen Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler.
- Lehrerinnen und Lehrer sind aktive Gestalter unterrichtlicher Prozesse; wesentlich für den Erfolg sind die didaktische Qualität des Unterrichts und der Aufbau eines lernförderlichen Klassenklimas.
- Lernen ist ein individueller Prozess, der in den Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler abläuft; dessen Stand und Verlauf müssen Lehrpersonen möglichst genau kennen.
- Lehrerinnen und Lehrer müssen lernen, den Unterricht „mit den Augen der Lernenden“ zu sehen und ihn entsprechend zu gestalten; dazu bedarf es der Entwicklung einer umfassenden Feedback-Kultur.
- Alle Formen des Unterrichts und alle Programme der Unterrichtsentwicklung müssen sich an ihrer Wirksamkeit messen lassen.
- Um diese Ziele erreichen zu können, bedarf es einer sachgerechten Lehrerausbildung und einer praxisnahen Lehrerfortbildung.

Literatur

Hattie, John (2009): Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London, New York 2009; deutsche Übersetzung: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2013.

Hattie, John (2012): Visible learning for teachers – Maximizing impact on learning. London, New York; eine deutsche Übersetzung ist für Anfang 2014 vom Schneider Verlag Hohengehren angekündigt.

Klieme, Eckhard; Lipowsky, Frank; Rakoczy, Katrin & Ratzka, Nadja (2006): Qualitätsdimensionen und Wirksamkeit von Mathematikunterricht. Theoretische Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Pythagoras“. In: Prenzel, Manfred & Allolio-Näcke, Lars (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms. Münster: Waxmann. S. 127-146.

Anmerkung:

Die Zeitschrift Schulverwaltung hat in Ihren Länderausgaben bereits mehrfach Aufsätze von Ulrich Steffens und Dieter Höfer veröffentlicht, in denen ausführlicher die zentralen Befunde der Hattie-Studie dargestellt und daraus resultierende Handlungsperspektiven aufgezeigt wurden; siehe beispielsweise Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, Hefte 10/2011 und 11/2011 sowie Hefte 11/2012 und 12/2012.