

„Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning” –

Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning”

Dieter Höfer & Ulrich Steffens, Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, 26. September 2012

Überblick:

Dieser Aufsatz liefert eine Zusammenfassung von wesentlichen Aussagen der neuen Publikation John Hatties „Visible Learning for Teachers – Maximizing Impact on Learning“. Hierin legt er eine praxisorientierte Anwendung der Befunde aus seiner viel beachteten Studie zu den Wirkungen schulischer und unterrichtlicher Interventionen vor. Einleitend stellt er seine empirisch fundierte pädagogische Konzeption im Zusammenhang dar. Sodann erörtert er auf dieser Grundlage detailliert die einzelnen Schritte der Planung, Durchführung und Reflexion des Unterrichts. Die Verankerung des Wissens in einem tiefen Verstehen und die konzeptuelle Einbindung eines solchen nachhaltigen Lernens sind hierbei zentrale Grundlagen. Vielfältige Formen von Feedback und Evaluation erlauben es den Lehrkräften im Zuge kollegialer Kooperationen, den Unterricht aus der Perspektive der Lernenden zu planen, zu gestalten und zu reflektieren. Abschließend setzt sich Hattie mit den Gelingensbedingungen seiner pädagogischen Konzeption und den hierzu erforderlichen Ressourcen auseinander.

1 John Hatties Konzeption

In seinem neuen Buch „Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning“ (Hattie 2012) entwickelt John Hattie grundlegende Leitlinien für ein **konkretes praxisorientiertes Lehrerhandeln** auf der Grundlage seiner pädagogischen Konzeption. Er entfaltet seinen Ansatz vor dem Hintergrund der grundlegenden Einsichten („big ideas“) aus seiner Studie „Visible Learning“ (Hattie 2009). In dieser untersucht er mit über 800 Meta-Analysen empirisch, mit welchen Formen des Lehrerhandelns und der schulischen Intervention sich welche Wirkungen erzielen lassen. Er unterscheidet hinsichtlich besonders wirksamer Vorhaben vor allem solche auf den Ebenen der Lernenden, der Lehrenden und des Unterrichts.

Standen in seiner ersten Studie vor allem **Forschungsbefunde** und ein hieran interessierter Adressatenkreis von Wissenschaftlern im Mittelpunkt, so spricht John Hattie mit seinem neuen Werk vor allem Lehrkräfte, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Fachkräfte aus der Lehreraus- und -fortbildung an.

In seinem **neuen Buch (Hattie 2012)** rekonstruiert der Autor nach einem einleitenden Kapitel zum Selbstverständnis und zur Rolle der Lehrperson („The source of ideas and the role of teachers“) in fünf Kapiteln den gesamten **Prozess der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts** („The lessons“) im Lichte seiner Konzeption eines erkennbaren/sichtbareren Lernens („visible learning“). Den Abschluss bildet ein Teil, der sich mit zentralen Aspekten des **Bewusstseinsrahmens** („Mind frames“) von Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Verantwortlichen aus der Bildungsverwaltung beschäftigt.

Hierauf folgen neben einer **Literaturliste** (S. 171 ff.) verschiedene **Anhänge**. Eine Checkliste ermöglicht es, den Stand des Vorankommens auf dem Weg zu einer Schule, in der nach Hatties Grundsätzen unterrichtet wird, zu überprüfen (S. 183 ff.). Es findet sich auch eine Anleitung, wie die besprochenen Effektmaße berechnet und eingeschätzt werden können (S. 257 ff.). Schließlich dokumentiert ein Datenanhang die Resultate von Hatties Metaanalysen (Hattie 2009) in tabellarischer Form (S. 189 ff.); die ursprüngliche Liste ist um über 50 zusätzliche Metaanalysen erweitert worden.

Auf **Schülerseite** steht für ihn eindeutig das Lernen im Mittelpunkt. Dabei geht es ihm um einen systematischen und strukturierten Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen. Auf **fachlicher Ebene** kommt es darauf an, unter Verwendung geeigneter Lernstrategien Informationen zu erschließen und zu verstehen, diese problemorientiert zu verstehen, zu differenzieren und zu vernetzen, sie kritisch zu reflektieren und konzeptuell in komplexer werdende Modelle und Weltbildzusammenhänge zu integrieren.

Hinsichtlich der **überfachlichen Kompetenzen** geht es vor allem darum, das Selbstbewusstsein der Lernenden zu stärken, ihre Selbstreflexion beim Lernen und realistische Selbstwirksamkeitserwartungen systematisch aufzubauen, um zunehmend ein selbstständiges, selbstgesteuertes und eigenverantwortliches Lernen zu entwickeln. Von zentraler Bedeutung sind hierbei Feedback- und Evaluationsergebnisse, die die Lernenden erhalten und geben, sowie die hieraus erwachsenden Konsequenzen für ihre Lernprozesse.

Für die **Lehrkräfte** ist es wichtig, Begeisterung für ihr Fach („passion“) zu zeigen und zu vermitteln, den Schülern Motivation hierfür zu ermöglichen und Interesse daran zu wecken. Von zentraler Bedeutung ist es für die Lehrkräfte, ihren Unterricht in komplexer Weise aus der (Lern-) Perspektive der Schülerinnen und Schüler heraus zu planen, dabei deren Bedürfnisse ernst zu nehmen und dies mit den fachlichen Erfordernissen zu verknüpfen. Ein solches Vorgehen erfordert seitens der Lehrkräfte die Kenntnis und Berücksichtigung unterschiedlicher Lernausgangslagen in heterogenen Lerngruppen, die Verwendung aktivierender Lernstrategien und auch ihrerseits die Bereitschaft, Feedback zu geben und nachzufragen.

Bei der **Unterrichtsplanung** geht es um ein ausgewogenes Verhältnis von Informationsvermittlung (neues Fakten-Wissen – Oberflächenstrukturen), Verstehensprozessen (Zusammenhänge, Begründungen, Transfermöglichkeiten – Tiefenstrukturen) und konzeptueller Einbindung des Gelernten (Integration in Modelle, Konzeptionen und Theorien). Im Unterricht wird eine kognitive Aktivierung durch herausfordernde Aufgabenstellungen und Materialien angestrebt. Die Klassenführung wird durchdacht angelegt und konsequent umgesetzt, wobei auf ein positives Unterrichtsklima Wert gelegt wird.

Auf **Schulebene** steht nach Hattie im Mittelpunkt, eine umfassende Evaluationskultur aufzubauen, eine erweiterte Lehrerkooperation anzuregen und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu intensivieren. Auf der **Systemebene** rät er dazu, die mutmaßlich knappen Ressourcen in jene Bereiche zu steuern, in denen auf Grund vorliegender empirischer Daten mit hoher Wahrscheinlichkeit die gewünschten Wirkungen auch wirklich erreicht werden können. Hier gilt es, die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte auf diese Felder zu fokussieren und dabei Methoden zu verwenden, deren Wirksamkeit ebenfalls empirisch belegbar ist.

Neben dieser eindeutig empirischen, zentral auf die Schülerleistungen bezogenen Orientierung betont Hattie in seinem neuen Buch, dass Schule noch weitere **gesellschaftliche und kulturelle Aufgaben** und Ziele hat. Hierbei geht es beispielsweise um Aufgaben der Charakterbildung, um die Fähigkeit zur Kritik, zur historischen Reflexion, zur politischen Argumen-

tation, zu Toleranz, Verantwortung, Kooperation sowie zum bürgerschaftlichen Engagement und zur Zivilcourage.

Mit großer Deutlichkeit nimmt Hattie auch dazu Stellung, was er für eine positive Entwicklung des Bildungs- und Schulsystem **nicht für entscheidend** hält, obwohl gerade hierüber in vielen Staaten intensiv gestritten wird: Weder die äußere Differenzierung eines Schulsystems noch die Fragen des Budgets oder der Gehälter, noch Gebäudefragen oder das staatliche Curriculum, auch nicht Klassengrößen oder Bewertungsfragen sind nach Hattie – eine notwendige Grundversorgung und erforderliche Grundregelungen vorausgesetzt – entscheidend.

Worauf es vielmehr **wirklich ankommt**, ist die Qualität und die Wirksamkeit des unterrichtlichen Handelns der Lehrerinnen und Lehrer. Deren bewusstes Eingreifen in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler, deren Vermittlung geeigneter Lernstrategien, ihr „fehlerfreundliches“ – d. h. Fehler analysierendes und Fehler von innen heraus erklärendes – Unterrichten, das ist Hattie zufolge von zentraler Bedeutung für den Erfolg von Unterricht und Schule.

Die Lehrkräfte brauchen ein Selbstverständnis, mit dem sie sich in erster Linie als **Evaluierende ihres eigenen Unterrichts** sehen. Dabei sollen sie sich lösen von einem Defizit-Denken („deficit thinking“), das fehlenden Unterrichtserfolg vor allem durch die Defizite der Lernenden erklärt: zu wenig Intelligenz, zu wenig Fleiß, zu wenig Engagement, zu wenig elterliche Unterstützung. Lehrkräfte verfügen nach Hattie oft über sehr stabile Annahmen dazu, was Schülerleistungen verursache, die sie auf persönliche Erfahrungen zurückführen.

Zu selten wird hierbei jedoch erkannt, dass es das Handeln der Lehrkräfte, ihr Unterricht ist, der Schülerleistungen ermöglicht – oder eben nicht entstehen lässt. **Feedback, Evaluation und empirische Überprüfung** sind daher die einzigen wirklich belastbaren Möglichkeiten, um unterrichtlichen Erfolg – oder eben auch Misserfolg – zu erkennen. Die empirischen Befunde ergeben nach Hattie zugleich die Grundlage für die weitere, gegebenenfalls modifizierte Planung eines erfolgreichen Unterrichts.

Die Aussage, dass es allgemein auf die Lehrkraft ankommt, ist deshalb dahingehend zu präzisieren, dass es auf die **besonders erfolgreiche Lehrkraft** ankommt, wenn man beabsichtigt, die Qualität schulischer Bildung zu verbessern. Hierzu liefert er zu Beginn seines neuen Buches zentrale Merkmale, die aus seiner Sicht eine solche leidenschaftliche, inspirierte Lehrkraft („expert teacher“) charakterisieren: (1) Sie ist in der Lage, die wichtigsten Wege zu identifizieren, auf denen das jeweilige Fach unterrichtet werden kann (fachliche und fachdidaktische Kompetenz). (2) Sie versteht es, ein optimales Klassenklima herzustellen. (3) Sie überwacht die Lernprozesse und stellt vielfältiges Feedback zur Verfügung. (4) Sie glaubt daran, dass alle Lernenden Leistungen erreichen können, die den Erfolgskriterien entsprechen. (5) Sie ist in der Lage, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler sowohl auf der Oberfläche (Faktenwissen) als auch im Bereich der Tiefenstrukturen (Verständnis, Vernetzung) erfolgreich zu unterstützen.

Das **Lehrerbild** und die **Aufgabenbeschreibung** für eine **erfolgreiche Lehrkraft**, das Hattie im Einleitungskapitel seines neuen Buches (Hattie 2012) entwickelt, stellt eine Zusammenfassung dessen dar, was er als Fazit seiner vorherigen Veröffentlichung vorgestellt hatte („Bringing it all together“. Hattie 2009, S. 237 ff.). Über zentrale Ergebnisse dieser Untersuchung, Hatties konzeptionelle Grundlagen sowie seine Schlussfolgerungen haben wir bereits ausführlich berichtet (Steffens & Höfer 2011a, 2011 b und 2012).

Mit einem Originalzitat aus dem Einleitungskapitel seines neuen Buches lässt sich Hatties Auffassung von einer **erfolgreichen Lehrkraft** zusammenfassend ausdrücken: „Fundamentally, the most powerful way of thinking about teacher’s role is for teachers to see themselves as evaluators of their effects on students”. (Hattie 2012, S. 14)

2 Hattie für Lehrkräfte

Nach dem einleitenden Kapitel zum Selbstverständnis und zur Rolle der Lehrperson („The source of ideas and the role of teachers“) rekonstruiert der Autor in fünf Kapiteln den gesamten **Prozess der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts** („The lessons“) im Lichte seiner Konzeption eines erkennbaren/sichtbareren Lernens. Den Abschluss bildet ein Teil, der sich mit zentralen Aspekten der **Grundüberzeugungen** („Mind frames“) von Lehrpersonen, Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Verantwortlichen aus der Bildungsverwaltung beschäftigt.

2.1 Die Vorbereitung des Unterrichts

In einem ersten Schritt („Preparing the lesson“) beschäftigt sich John Hattie mit all jenen Faktoren, die einer erfolgreichen **Unterrichtsplanung** zugrunde liegen. Die Grundlage hierzu bildet eine möglichst genaue Erfassung der bei den Schülerinnen und Schülern gegebenen Lernausgangslagen.

Hierbei geht es einerseits um ihre die **fachlichen Vorkenntnisse** und andererseits um ihre **überfachlichen Lernvoraussetzungen**. Nach Hatties Meta-Analysen bildet das vorherige Leistungsniveau („prior achievement“) einen wesentlichen Faktor der Vorhersage des Leistungszuwachses in Lernprozessen ($d = 0.67$).

Hinsichtlich der Beschreibung allgemeiner Grundlagen der kognitiven Entwicklung von Lernenden orientiert sich Hattie an der **Lerntheorie Jean Piagets**. Entscheidend für eine erfolgreiche Unterrichtsplanung ist für ihn in diesem Zusammenhang, dass die Lehrkräfte genau verstehen, wie die Lernenden denken und auf welcher **Stufe der kognitiven Entwicklung** sich jeder einzelne befindet (S. 38 f.).

Neben der kognitiven Ausgangslage der Lernprozesse kommt den lernpsychologischen **Selbstzuschreibungen** der Lernenden eine sehr bedeutende Wirkung auf die Resultate der Lernprozesse zu. Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit, Selbstmotivierung und Zielorientierung, aber auch Selbstüberforderung, Wahrnehmungsverzerrung, Angst und Hoffnungslosigkeit sind wirksame Faktoren bei der Entstehung solcher Selbstannahmen, die einen Lernprozess entweder unterstützen oder behindern können (S. 40). Lehrkräfte, die ihre Schülerinnen und Schüler wirksam unterstützen wollen, müssen daher bei der Planung ihres Unterrichts eine zutreffende Vorstellung von deren **lernbezogenen Selbstbildern** haben.

Weiterhin weist Hattie darauf hin, dass das Lernen als dialogischer Prozess zu verstehen ist. Deshalb müssen die Lernenden in ihren Interaktionen untereinander („peer to peer construction and mediation“) beobachtet und unterstützt werden, wenn es darum geht, das Niveau ihrer Denkprozesse und die Ausprägung ihrer Selbstwahrnehmungen zu erkennen (S. 39).

Ein entscheidendes Stadium erreichen die Planungsprozesse des Unterrichts, wenn es um eine genaue **Zielbestimmung** des bevorstehenden Unterrichts geht („targeted learning“), indem

Lernintentionen und Erfolgskriterien entwickelt werden. Bei der Festlegung der Ziele („learning intentions“) greift Hattie auf jene Konzeption des Lernens zurück, die er seinem vorherigen Werk (Hattie 2009) dargestellt hatte.

Hiernach ist Lernen dann erfolgreich, wenn es dem Lernenden gelingt, über die Ebene neuer Wissensinformationen (**Oberflächenstruktur**: „surface“) hinauszukommen und ein Verständnis zugrunde liegender Zusammenhänge (**Tiefenstruktur**: „deep“) zu erreichen, das seinerseits in bereits vorhandene Theoriekonzepte (**Weltbildstruktur**: „conceptual“) sinnvoll integriert werden kann (S. 47).

Für die Lehrkraft ist es von entscheidender Bedeutung, bezogen auf den geplanten Lernprozess eine inhaltlich überzeugende und gut strukturierte Gliederung mit erkennbaren (Teil-) **Zielen** („learning intentions“) zu entwickeln und diesen nachprüfbar **Erfolgskriterien** („success criteria“) zuzuordnen. Beides soll sie gegenüber den Lernenden explizit offenlegen und ihnen in verständlicher Form erläutern (S. 51).

Hattie benennt fünf Komponenten für sein Programm von **Lernintentionen und Erfolgskriterien**: 1) Es muss eine angemessene Herausforderung angelegt sein und die Lernenden müssen die Verpflichtung für den Prozess des Lernens übernehmen. 2) Die Lernenden müssen sich zutrauen, die gegebenen Ziele erreichen zu können. 3) Den Lernprozessen liegen hohe Erwartungen zugrunde. 4) Die Lehrenden führen die Lernenden dahin, sich selbst Ziele zu setzen und diese zu erreichen. 5) Die Ziele des Unterrichts und die ihnen zugeordneten Erfolgskriterien sind den Lernenden bekannt.

Bei der Planung von Lernprozessen ist es somit erforderlich, das angemessene Maß der **Herausforderung** („challenge“) sorgfältig und differenziert zu bestimmen. Hattie macht diesbezüglich darauf aufmerksam, dass Lehrkräfte häufig dazu neigen, diese Herausforderung in der Konzipierung der Aufgabe selbst zu sehen, während die Lernenden dieselbe eher in der jeweils für sie bestehenden Schwierigkeit, diese Aufgabe zu lösen, verankert sehen (S. 51 f.). Für viele Lehrkräfte sind Dissonanz, Zweifel und Verunsicherung in Lernprozessen entmutigende Eindrücke, die es zu vermeiden gilt. Gerade bei herausfordernden Aufgabenstellungen sind solche Erfahrungen jedoch nicht vollständig zu vermeiden. Worum es dabei jedoch geht, ist eine Verlagerung der Perspektive der Lernenden **von persönlichen Selbstzweifeln hin zu einer hilfreich unterstützten Beschäftigung mit dem Inhalt** der jeweiligen Aufgaben und eines konstruktiven Umgangs mit gegebenenfalls auftretenden Fehlern (S. 52).

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass die Lernenden eine (**Selbst-**) **Verpflichtung** („commitment“) zum Erreichen ihrer Ziele aufbauen können. Hierbei kommt der Wahrnehmung und Beurteilung eines erfolgreichen Lernens unter den Klassenkameraden ein hoher Stellenwert zu. Wenn es der Lehrkraft gelingt, das erfolgreiche Lösen eines schwierigen Problems zu einem erstrebenswerten gemeinsamen Ziel zu machen, so hat sie ein wichtiges Unterrichtsziel bereits erreicht. Dies ist bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.

Von gleicher Wichtigkeit ist es, den Schülerinnen und Schülern das **Selbstvertrauen** („confidence“) zu ermöglichen, das sie benötigen, um herausfordernde unterrichtliche Anforderungen bewältigen zu können. Besondere Bedeutung kommt diesem Selbstvertrauen dann zu, wenn sich im Verlauf eines Lernprozesses gravierende Schwierigkeiten ergeben, deren erfolgreiche Bearbeitung ein hohes Maß an **Selbstdisziplin und Konzentration** erfordert (S. 53). In Hatties Studien kommt der Erwartung der Lernenden hinsichtlich ihrer **Selbsteinschätzung** eines der höchsten Effektmaße überhaupt zu ($d = 1,44$). Von zentraler Bedeutung ist es, dass die Schülerinnen und Schüler lernen können, sich hinsichtlich ihrer Erwartungen zum erfolg-

reichen Lösen unterrichtlicher Aufgaben realistisch einzuschätzen (vgl. Hattie 2009, S. 43 f.). Um dies den Lernenden immer wieder zu ermöglichen, müssen die Lehrkräfte in ihrer Unterrichtsplanung geeignete **Feedback-Elemente** systematisch verankern (S. 53).

Um sinnvoll planen zu können, müssen die Lehrkräfte eine klare Vorstellung von der Struktur des angestrebten Verstehens der Lernenden haben. In seinem bereits vorgestellten Lernmodell unterscheidet Hattie hierbei die Ebenen der Kenntnisse auf der Oberfläche und des Verstehens im Bereich der Tiefenstrukturen. Nunmehr differenziert er in diesem Modell zwischen **Einzelstrukturen** („unistructural“) und **Mehrfachstrukturen** („multistructural“) auf der **Oberflächenebene** und des **Verstehens von Zusammenhängen** („relational“) und des **erweiterten abstrakten Verstehens** („extended abstract“) auf der Ebene der **Tiefenstrukturen**. Gelingene Unterrichtsplanung verbindet die Anbahnung entsprechender Wissens- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler auf allen diesen Ebenen (S. 54).

Eine Unterrichtsplanung nach diesem Lernmodell ist ein anspruchsvolles und komplexes Vorhaben, da sie einerseits erhebliche **fachliche und fachdidaktische Kompetenzen** und andererseits gute Kenntnisse der inhaltlichen, arbeitsmethodischen und **psychologischen Lernvoraussetzungen** der Schülerinnen und Schüler erfordert. Hattie empfiehlt hierzu, diese Unterrichtsplanungen nicht individuell zu erarbeiten, sondern hierzu die Möglichkeiten der **kollegialen Kooperation** zu nutzen.

John Hattie geht davon aus, dass es an jeder Schule ein **klar definiertes Curriculum** gibt, an welchem sich alle unterrichtenden Lehrkräfte orientieren. Hinsichtlich dieses Curriculums geht es dabei nicht ausschließlich um die Unterrichtsinhalte, sondern ebenfalls um die jeweils angemessenen Schwierigkeitsgrade und die erwarteten Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Notwendig sind hierzu klare und verbindliche Absprachen unter den unterrichtenden Lehrkräften (S. 56).

Ein Problem sieht Hattie in der Vielfalt unterschiedlicher Curricula – bundesweiten, landesweiten, regionalen und schulischen Curricula –, die zwar bei genauer Betrachtung eine Vielzahl übereinstimmender Aspekte enthalten, bei deren Zuordnung, Gruppierung und Gewichtung sich jedoch oft beträchtliche Unterschiede zeigen. Hier geht es nun darum, in der **kollegialen Diskussion** zu sachgerechten, für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler sinnvollen Entscheidungen zu kommen.

Hattie hebt in diesem Zusammenhang ausdrücklich hervor, dass sich die Planungen nicht ausschließlich an den erwarteten fachlichen Lernergebnissen orientieren sollen, sondern auch Vorstellungen darüber, was als **gesellschaftlich und kulturell** sinnvolle sowie **individuell** wünschenswerte Lernerträge angesehen und daher in einem komplex angelegten Curriculum enthalten sein soll (S. 57).

Ein wichtiger Schritt im curricularen Planungsprozess ist die Auswahl der **passenden Materialien** („choice of resources“) für den Unterricht. Hattie weist darauf hin, dass eine Vielzahl geeigneter Materialien bereits vorliegt, sodass eigene zusätzliche Entwicklungen in vielen Fällen gar nicht erforderlich sind. Er verweist in diesem Zusammenhang exemplarisch auf vielfältige von seinem Team in Neuseeland erarbeitete Internetangebote (S. 57).

Da er bei allen Themen hinsichtlich des Materials und / oder der Aufgabenstellungen von einer Differenzierung in mindestens **drei Schwierigkeitsgrade** – sowie weiterführender Möglichkeiten einer Individualisierung – ausgeht, sind entsprechende Internetportale mit diesen

differenzierten Angeboten für alle Fächer wohl eine Voraussetzung, von der in Deutschland derzeit nicht unbedingt ausgegangen werden kann (S. 57 f.).

Hattie kritisiert, dass curriculare Entscheidungen über den **zu erwartenden Lernfortschritt** („progression“) vielfach in zentralen Lehrplankommissionen getroffen werden. Er schlägt dagegen vor, bei diesen Entscheidungen von zeitnahen konkreten Lernstandsanalysen für die einzelnen Lernenden auszugehen, was allerdings erfordert, dass diese für alle Klassen und Fächer immer wieder sachgerecht erhoben werden. Hatties curriculares Modell der Unterrichtsplanung setzt somit eine umfangreiche, kontinuierliche und differenzierte **Lerndiagnostik** voraus (S. 58 f.).

Immer wieder hebt Hattie die Bedeutung der **kollegialen Kooperation** der Lehrkräfte hervor. Das vertrauensvolle Gespräch über die Erfahrung des Unterrichtens auf einer datenbasierten empirischen Grundlage stellt den Rahmen bereit für eine erfolgreiche, an den Erfordernissen eines erfolgreichen Lernens ausgerichtete Unterrichtsplanung. Dabei erweist es sich als entscheidender Erfolgsfaktor, dass sich die Lehrkräfte im Zuge gemeinsamer Diskussionen darüber verständigen können, was Fortschritt beim Lernen im Einzelnen ausmacht und wie dies am besten erreicht werden kann (S. 60).

Hattie unterstreicht, dass die Aufgabe von Schulen darin bestehe, sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich erfolgreich lernen. Sie lediglich in einem bestimmten zeitlichen Umfang zu den im Curriculum definierten Themen zu unterrichten, ist daher nicht ausreichend. Die Aussichten, den gewünschten Lernerfolg tatsächlich zu erreichen, nehmen deutlich zu, wenn die Lehrkräfte sich regelmäßig diagnostischer Verfahren bedienen und miteinander über ihren Unterricht, dessen Planung und dessen Ergebnisse **vertrauensvoll kommunizieren** (S. 62).

Als besonders wirksam erweisen sich diese Prozesse des kollegialen Gesprächs im Zuge der Unterrichtsplanung, wenn sie im Rahmen eines **Coachings** erfolgen. Dies hilft den Teilnehmerinnen und Teilnehmern einerseits bei ihrer systematischen Reflexion, aber auch beim Umsetzen gewonnener Erkenntnisse in praktisches Unterrichtshandeln (S. 64).

2.2 Mit dem Unterricht beginnen

John Hattie geht in diesem Kapitel davon aus, dass ein fürsorgliches und vertrauensvolles, auf Fairness beruhendes und respektvolles **Klassenklima** eine der wichtigen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen darstellt. Dies gilt sowohl für den Unterricht in der gesamten Klasse als auch für alle Phasen der Gruppenarbeit. Entscheidend ist hierbei, dass ein solches positives Klassenklima aus der Perspektive der Lernenden heraus ausdrücklich wahrgenommen und bestätigt wird.

All dies schließt für ihn ein, dass die Lernenden den Eindruck haben, die Lehrkräfte hören ihnen zu und nehmen ihre Aussagen ernst. Vor allem müssen die Schülerinnen und Schüler sich darauf verlassen können, dass Aussagen wie „das weiß ich nicht“, „das kann ich nicht“ oder „hierbei brauche ich Hilfe“ den Lehrkräften willkommen sind (S. 69). Hattie geht hierbei soweit, dass er ausdrücklich fordert, Fehler dürften nicht nur toleriert werden, sondern sie müssten – im Verlauf des andauernden Lernprozesses – ausdrücklich begrüßt und sodann konstruktiv bearbeitet werden (**fehlerfreundliches Unterrichten**).

Hattie führt aus, dass ganz ähnliche Haltungen auch für die Kooperation unter den Lehrkräften und die gemeinsame Qualitätsentwicklung der Kollegien von großer Bedeutung sind. Auch hier sind **wechselseitiger Respekt** und Rücksichtnahme, **kollegiales Vertrauen** und wechselseitige Unterstützung sowie das Anerkennen besonderer Kompetenzen und eines besonderen Engagements eine wichtige Gelingensbedingung (S. 70). Schwierigkeiten und Fehler in einer vertrauensvollen kollegialen Umgebung zuzugeben und an einer Verbesserung der Unterrichtsarbeit gemeinsam zu arbeiten, sind hierbei entscheidend (S. 71).

Guter Unterricht ist nach Hattie dadurch gekennzeichnet, dass der **Dialog** über das zu Lernende gegenüber dem **Monolog** der Lehrkraft hierüber deutlich im Vordergrund steht. Das intensive Gespräch zwischen den am Lernprozess beteiligten Schülerinnen und Schülern untereinander sowie mit der Lehrkraft macht ein aktives und erfolgreiches Lernen wahrscheinlicher als ein über weite Teile eher passives Zuhören der Lernenden (S. 72).

Hattie verweist auf Untersuchungen, in denen der **Sprechanteil der Lehrkräfte** im Unterricht mit 70 bis 80 % erfasst wurde. Während dieser langen Instruktionsphasen ergab sich ein stark reduziertes inneres Engagement der Lernenden. Auch konnten die Lehrpersonen nur einen Ausschnitt dessen erfassen, womit sich die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit tatsächlich beschäftigten. Diese waren zwar physisch anwesend, psychisch jedoch vielfach eher abwesend (S. 72).

Laut Hattie lieben es die **Lehrkräfte**, im Unterricht selbst **häufig und viel vorzutragen**. Dabei erklären sie, fassen sie zusammen, reflektieren sie, bringen sie persönliche Erfahrungen ein; sie erklären, korrigieren und wiederholen. Aber lediglich 5 bis 10 Prozent ihrer Aussagen regen die **Lernenden** wirklich zu **intensiven Diskussionen** an. Hattie betont in diesem Zusammenhang, dass es sich bei diesen Daten keineswegs um die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte handelt, sondern vielmehr um die Auswertung von Unterrichtsbesuchen und Videoaufzeichnungen (S. 72).

Bei einem **monologischen Unterrichtsstil** steuert die Lehrkraft mit Hilfe sehr vieler eigener Aussagen die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts. Fragen zielen auf meist einfache Sachinformationen, sodass die Schülerantworten hierauf aus kurzen, begrifflich eng gefassten Nennungen bestehen; im Anschluss folgt häufig ein weiterer längerer Beitrag der Lehrkraft. Dieser Unterrichtsstil ist laut Hattie sehr weit verbreitet. Anders angelegt ist dagegen der **dialogische Unterrichtsstil**. Hierbei sind die Lehrkräfte bestrebt, eine intensive Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern zu initiieren, gegebenenfalls zu strukturieren und zu moderieren (S. 74).

Von zentraler Bedeutung für die Qualität solcher Diskussionen im Unterricht ist es, welche Fragen hierbei erörtert werden. Hattie fordert diesbezüglich eine klares Übergewicht jener **Fragen**, die – themenbezogen – **von den Lernenden eingebracht** werden, gegenüber jenen, die von der Lehrkraft vorgegeben werden (S. 74 f.). Er berichtet von Forschungen, nach denen 60 % der Lehrerfragen auf einfache Wiederholung von Fakten zielen, während 20 % die jeweilige Vorgehensweise thematisieren. Es sei daher sehr lohnend, als Lehrkraft vor allem solche Fragen zu stellen, die sich als Denkanstoß für relevante, intensive und komplexe Diskussionen unter den Schülerinnen und Schülern und als offene Hinführung zu Wegen der Problemlösung eignen (S. 75).

Lehrerinnen und Lehrer müssen daher beim Unterrichten **sowohl sprechen als auch zuhören und handeln**. Dabei ist es ihre Aufgabe, zu erklären, zu strukturieren, intellektuell herauszufordern, auf die Lernenden mit ihren Fragen und Vorschlägen zu hören sowie diese zu moti-

vieren und handlungsbezogen zu aktivieren. Wichtig ist es, eine Balance herzustellen zwischen den Lerninhalten einerseits und den zur Problemlösung erforderlichen Fähigkeiten, Strategien und Prozessen (S. 76).

Lehrerinnen und Lehrer bereiten ihren Unterricht vor, sie halten ihn und sie evaluieren ihn, um auf dieser Grundlage neue Planungen entwickeln zu können. In John Hatties Konzeption des erkennbaren Lehrens und Lernens („visible teaching und learning“) spielt für jedes erfolgreiche und nachhaltige Lernen der **Erkenntnisdreischnitt** zwischen erlerntem **Faktenwissen** („surface“), dem **Verstehen** von Zusammenhängen („deep“) und deren Einbindung in eine **Konzeption**, eine Theorie oder ein Weltbild („conceptual“) eine entscheidende Rolle (S. 77).

Hattie kritisiert, dass die erforderliche Balance zwischen diesen drei Dimensionen des Lernens im Unterricht oft hin zu einer **Dominanz des Oberflächenwissens** verschoben wird. Diese Balance zwischen Oberflächen-Wissen, Prozessen im Bereich der Tiefenstrukturen, die schließlich zu einem konzeptuellen Verstehen führen, ist jedoch für erfolgreiches Lernen unverzichtbar. Sich hierüber vor Eintritt in konkrete Unterrichts- und Lernprozesse klar zu sein und dann von Beginn jeder Unterrichtsstunde an sich konsequent an diesem komplexen Modell zu orientieren, ist für Hattie unverzichtbar (S. 77 f.). Hattie rät den Lehrenden ausdrücklich, sich von Beginn ihres Unterrichtens zu einem bestimmten Thema an über diese **Balance** Klarheit zu verschaffen und sie im Lichte der Erfolgskriterien des Lernens hierzu zu reflektieren und entsprechend zu berücksichtigen.

Als weitere Ziele eines erfolgreichen Lernens benennt er sodann den Erwerb einer gewissen Flüssigkeit und Routine in der Verwendung lernrelevanter Strategien und Techniken („**fluency**“) sowie effizienter Vorgehensweisen („**efficiency**“) und der Kompetenz, erworbene Fähigkeiten erneut in eine sachgerechte Weiterführung des Lernprozesses („**reinvestment in learning**“) einzubringen (S. 77 f.).

Lehrerinnen und Lehrer – wie auch die Lernenden selbst – haben die Chance, die enormen Möglichkeiten zu erkennen, die sich aus einem **Lernen unter Gleichaltrigen** ergeben. Kooperatives Lernen („cooperative learning“) ist besonders dann erfolgreich, wenn sichergestellt ist, dass eine hinreichend große stoffbezogene Wissensbasis vorhanden ist, um in komplexe Lern- und Diskussionsprozesse unter den Gleichaltrigen eintreten zu können (S. 78).

Eine andere, ebenfalls erfolgreiche Form des Lernens unter Gleichaltrigen stellt die Anleitung von Lernprozessen durch Mitschülerinnen oder Mitschüler dar („peer tutoring“). Die positiven Effekte zeigen sich hierbei sowohl für die Tutanden als auch für die Tutoren, was zum Kern eines **selbstregulierten Lernens** führt. Wer dies erfolgreich praktizieren will, muss sich die Kontrolle über sein eigenes Lernen erarbeiten, das heißt, er muss sich vom Lernenden zum Lehrenden seiner selbst – und möglicherweise von Gleichaltrigen – entwickeln (S. 79).

Im Folgenden spricht sich John Hattie entschieden **gegen jede schematische Kennzeichnung** bestimmter Teile in Lerngruppen aus („labelling“) aus. So sieht er keine Anzeichen dafür, dass Mädchen prinzipiell anders lernen als Jungen. Auch eine Einteilung in an Sinnesformen orientierte Lerntypen (visuell, auditiv, taktil) oder an spezifischen Fähigkeiten ausgerichtete Lernstile (musikalisch, sportlich) oder Intelligenzformen (verbal, mathematisch, rational, emotional) erscheint Hattie wenig hilfreich. Die hierbei vorgenommenen Gruppenbildungen beruhen häufig eher auf Zuschreibungen als auf tatsächlichen strukturellen Lernunterschieden. Dies zeige sich beispielsweise daran, dass die Unterschiede innerhalb der jeweiligen Typengruppen häufig viel größer seien als die durchschnittlichen Unterschiede zwischen diesen Gruppen (S. 81).

Eine ganz andere Form der Kennzeichnung („labelling“) stellen hingegen diejenigen Erwartungen dar, die die Lehrkraft hinsichtlich möglicher **Lernerfolge** ihrer Schülerinnen und Schüler dem Unterricht zugrunde legt. Diesbezüglich befürwortet Hattie **hohe Erwartungen** – auf realistischer, d. h. empirisch gesicherter Grundlage –, die in einem ständigen Prozess der Überprüfung weiterentwickelt und werden sollen. Das Ziel ist es, dass alle Lernenden ihr Potenzial umfassend nutzen können (S. 81).

Als Hauptproblem hat sich hierbei nicht erwiesen, dass es aufgrund bestimmter Vorurteile (soziale Herkunft, Vornoten, Geschlecht, Attraktivität etc.) zu Fehleinschätzungen der jeweiligen Potenziale kommen kann, sondern dass Lehrkräfte das gesamte Ausgangsniveau ihrer Schülerinnen und Schüler zu niedrig ansetzten oder ihren Planungen zu wenig herausfordernde Anforderungen zugrunde legen. Die Lehrkräfte sollten daher offen sein für überraschende Schülerleistungen und -entwicklungen (S. 82).

Spiegelbildlich hierzu erwartet Hattie auch von den Lernenden **hohe Selbsterwartungen** bezogen ihre jeweiligen Lernprozesse, da auch hiervon leistungsfördernde Wirkungen ausgehen. Seine Forschungen zeigen bei den Lernenden eine sehr gut ausgeprägte Fähigkeit, nach einem entsprechenden Unterricht die **Ergebnisse ihrer Tests richtig vorherzusagen**. In Lerngruppen, in denen dies konstant der Fall ist, kann daher sogar möglicherweise auf einen Teil der Tests verzichtet werden, da die für den Schüler hierdurch wichtigen Rückmeldungen durch gute Selbsteinschätzung ersetzt werden können (S. 82 f.).

Der letzte Schritt des Lehrers vor Beginn seines Unterrichtens besteht in der Auswahl der hierbei **zu verwendenden Methoden**. Hattie meint, dass dieser Methodenauswahl häufig zu viel Bedeutung zugemessen wird. So habe es erbitterte Kontroversen über sinnvolle und zu vermeidende Methoden – direkte Instruktion, kooperative gegen individualistische Methoden, Konstruktivismus – gegeben, ohne dass der tatsächlichen Auswirkung des Einsatzes bestimmter Methoden auf die Lernergebnisse der angemessene Rang zugeordnet worden sei. Häufig sei es bei auftretenden Lernschwierigkeiten jedoch so, dass die Lernenden nicht „mehr“, sondern „anderes“ benötigten (S. 83).

Unter den **erfolgreichsten Methoden** der Hattie-Studie befinden sich die „Beschleunigung“ („acceleration“), das reziproke Unterrichten („reciprocal Teaching“) und des problem-lösende Unterrichten („problem-solving teaching“). Hatties Grundaussage hierzu ist jedoch nicht, dass die Lehrkraft „die“ beste Methode auswählen soll, sondern dass sie eine der guten wählen und einsetzen soll, um sodann deren **konkrete Auswirkung** auf den Lernprozess zu erkunden (S. 84 ff.).

Lehrkräfte zu einem Wechsel ihrer Methoden zu bewegen, zählt zu den schwierigen Aufgaben der Pädagogik. Es geht nach Hattie auch weniger darum, ihnen eine bestimmte, bisher nicht verwendete Methode zu empfehlen, sondern vielmehr darum, die Lehrkräfte zu motivieren, die tatsächlichen **Wirkungen ihrer Methoden zu evaluieren** und im Lichte dieser Erkenntnisse gegebenenfalls zu modifizieren (S. 84).

In dieser Perspektive sieht Hattie die Lehrkräfte in den grundlegenden Rollen des **Auswerters** („evaluator“) und des **Aktivierers** („activator“). Der beste Weg, die richtige Unterrichtsmethode für künftige Vorhaben zu wählen, besteht darin, den Wirkungen des jeweiligen Unterrichtens mehr Aufmerksamkeit zu widmen und diese heranzuziehen, wenn die Frage zu entscheiden ist, ob die bestmögliche Methode verwendet wurde (S. 86).

Dieser zentralen Fähigkeit, die **Wirkung seines Unterrichtens zu evaluieren**, sollte daher auch in der Lehrerbildung (und -fortbildung) größeres Gewicht zukommen als dem Anpreisen immer neuer Lehrstrategien und einer Überbetonung der Vielfalt von Lehrmethoden („diversity“) (S. 86).

Abschließend verweist Hattie erneut darauf, dass erfolgreiches Unterrichten in jedem Fall mit qualifiziertem Feedback einhergeht. Häufiges und schnelles **Feedback** erweist sich als Kernstück eines Unterrichtens, welches die Lehrkräfte vor allem als Evaluatoren und Aktivierer sieht. Unter der Voraussetzung, dass ein solches Feedback sowohl hinsichtlich der Inhalte, die die Lernenden äußern, als auch mit Blick auf deren Denk- und Argumentationswege regelmäßig erfolgt, seien die einzelnen im Unterricht verwendeten Methoden für einen möglichen Lernerfolg sogar weniger entscheidend (S. 88).

2.3 Der Verlauf der Unterrichtsstunde: das Lernen

Hattie sieht bei Lehrkräften vielfältige Fähigkeiten zu verstehen und zu unterstützen, wie sich ihre Schülerinnen und Schüler durch komplexer werdende Stadien ihrer Lernprozesse hindurch entwickeln. Dies vollzieht sich vor allem auf vier einander teilweise überlagernden Ebenen: **Leistungsfähigkeit** („capability“), **Aufnahmevermögen** („capacity“), **Lernbeschleunigung** („catalyst“) und **Kompetenz** („competence“) (S. 93).

Bei der Entwicklung der Denkleistungen orientiert sich Hattie an den vier Grundstadien der Denkentwicklung bei **Jean Piaget**: der sensomotorischen, der präoperationalen, der konkret operationalen und der formal operationalen Phase. Bezogen auf unterrichtliche Interventionsmöglichkeiten ergeben sich aus Piagets Konzeption vor allem drei wesentliche, den Entwicklungsprozess des Denkens vorantreibende Elemente.

(1) Das Denken entwickelt sich als Antwort auf Herausforderungen („challenge“) und Ungleichgewichte („disequilibrium“). Dies bedeutet, dass die Lernintervention einen **kognitiven Konflikt** („cognitive conflict“) auslösen muss, um erfolgreich zu sein. (2) Der Verstand zeigt eine Fähigkeit, zu wachsen und dabei bewusst die Kontrolle über die eigenen Denkprozesse zu übernehmen. Dies bedeutet, dass die Lerninterventionen den Lernenden **metakognitive Reflexionen** ermöglichen sollen. (3) Die kognitive Entwicklung ist zudem ein sozialer Prozess, eine qualitativ hochwertige Diskussion unter Gleichaltrigen, moderiert von einer Lehrkraft. Das heißt, dass die Lerninterventionen zum **Aufbau sozialer Beziehungen** beitragen müssen (S. 94).

Von besonderer Wichtigkeit für die Lehrkräfte ist es, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern vielfältige **Lernstrategien** vermitteln können, die es diesen ermöglichen, eine angemessene **Kenntnis des Wissens** („surface“) und ein komplexes **Verständnis der Zusammenhänge** („deep“) aufzubauen (S. 95). Der hierbei zu gehende Weg führt von einer Idee zu mehreren Ideen, dann zu einer Verbindung dieser Ideen und schließlich zu einem Verstehen der erweiterten Zusammenhänge zwischen den Ideen (S. 93).

Die Lernenden befinden sich während einer Unterrichtsstunde nicht durchgehend in einem hochmotivierten Zustand. Die Lehrkraft steht daher vor der Aufgabe, mit diesen Motivationschwankungen umgehen zu müssen. Hattie bezieht sich hierzu auf ein **Motivationsmodell** („phases of motivation“) in vier Phasen, wobei es sich eigentlich um ein gegliedertes Lernmodell handelt.

(1) Zunächst geht es darum, den **Abstand** zwischen dem Ort, an dem sich der Lernende gerade befindet, und dem, zu dem er sich im laufenden Lernprozess hin entwickeln soll, zu erkennen („see the gap“). (2) Wenn dem Lernenden genügend Informationen vorliegen, geht es darum, eine **Zielsetzung** zu definieren und einen möglichen Weg dorthin zu planen („goal-setting“). (3) Wenn Ziel und Planung vorliegen, geht es darum, geeignete **Strategien** zur Zielerreichung („strategies“) auszuwählen sowie ihre Anwendung einzuleiten und auszuführen. (4) Nun sollte der im ersten Schritt erkannte Abstand zwischen der Lernausgangslage und der im zweiten Schritt vorgenommenen Zielplanung nicht mehr bestehen („close the gap“). Wenn der Lernende seine erfolgreiche **Zielerreichung** erkennt, ist er bereit für weitere, sich anschließende Lernprozesse und Entwicklungen (S. 95 f.).

Hattie weist darauf hin, dass die Lernenden häufig mit konkreten und oft weitreichenden **Vorannahmen** darüber („preconceptions“) in den Unterricht kommen, wie die Welt funktioniert und wie sich Grundaussagen zu bestimmten Themen hier einfügen. Für die Lehrkräfte ist es unverzichtbar, bei ihren thematischen Angeboten diese Zusammenhänge zu erkennen und die **Anschlussfähigkeit** ihrer Anregungen zu ermöglichen. Die Lernenden benötigen hierbei eine tiefgehende Verankerung ihres Faktenwissens im Kontext eines differenzierten **konzeptuellen Bezugsrahmens**. Ein metakognitiver Zugang soll es ihnen ermöglichen, die Kontrolle über ihren Lernprozess zu bekommen und selbstgesteuert umzusetzen.

Hattie unterscheidet in diesen Prozessen drei sich in Teilen überlagernde Phasen der Kompetenzentwicklung: **Anfänger** („novice“), **Fortgeschrittene** („capable“) und **umfassend Fachkundige** („proficient“). Die geschilderten Entwicklungsschritte sind auf überschaubare thematische Zusammenhänge gerichtet, sodass sich nach der Erreichung der dritten und somit höchsten Entwicklungsstufe in einem Themenfeld ein neuer Lernprozess mit noch komplexeren herausfordernden Aufgabenstellungen anschließen wird, der sich dann ebenfalls wieder in den geschilderten Entwicklungsstufen entfalten wird (S. 96 f.).

Lehrkräfte stellen differenzierte Lernangebote („differentiation“) zur Verfügung, um es möglichst Schülerinnen und Schülern nahezubringen, die Ziele der Unterrichtsstunde sinner-schließend und effizient zu erreichen. Die **Heterogenität** in den Klassen erfordert solche Formen **der Differenzierung** (S. 97).

Die Fragen, die es hierbei mit Blick auf die Lernenden zu beantworten gilt, lauten: Ist der Schüler ein Anfänger, ein Fortgeschrittener oder ein Fachkundiger? Wo liegen seine Stärken, um bestehende Lücken zu schließen und die Ziele zu erreichen? Über welche Lernstrategien verfügt er bereits und welche zusätzlichen benötigt er jetzt? Je nach dem Stadium der Lernentwicklung ist es die Aufgabe der Lehrkraft, **unterschiedliche Lernwege** anzubieten, die es den Lernenden ermöglichen, den Erfolgskriterien der jeweiligen Lernprozesse zu entsprechen (S. 98).

Lehrkräfte sind nach Hattie selbst **lernfähige Experten** („adaptive experts“), die wissen, wo ihre Schülerinnen und Schüler stehen, ob sie gerade lernen oder nicht, und die genau wissen, wohin die Lernwege als Nächstes führen sollen; dabei ermöglichen und fördern sie ein Klassenklima, das diese Lernprozesse unterstützt (S. 99).

Als lernfähige Experten verfügen sie über ein hohes Maß an **Empathie**; dabei sehen sie die Lernprozesse aus der **Perspektive der Lernenden** („to see learning processes through the eyes of the students“). Hattie hebt hervor, dass es ihm nicht um routiniertes Fachwissen geht, vielmehr fordert er eine an die jeweilige **Handlungssituation angepasste Expertise** („adaptive expertise“).

Die Lehrkräfte sind in der Lage, (1) **vielfältige Wege des Verstehens** und (2) **vielfältige Formen des Interagierens** zu vermitteln und dabei zugleich (3) **vielfältige Gelegenheiten zum Handeln** zu eröffnen. Hinsichtlich der Verstehenswege erweist es sich als besonders bedeutsam, dass die kognitive Flexibilität – ein wesentliches Entwicklungsziel für guten Unterricht – mit der Vielfalt von Perspektiven, Fakten, Fähigkeiten, Vorgehensweisen und tiefgreifenden konzeptuellen Prinzipien erkennbar zunimmt (S. 101).

Bei den Interaktionswegen ist es von besonderer Bedeutung, dass die Lernenden explizit darin unterrichtet werden, wie Lernprozesse strukturiert sind und erfolgreich vorangebracht werden können. **Komplexes Denken und Argumentieren** wird durch Problemvorgaben stimuliert, die kognitive Verunsicherungen, Hindernisse, Widersprüche und Konflikte als normale Elemente von Lernprozessen thematisieren (S. 101).

Zu einem erfolgreichen Lernen gehören neben den Inhalten, Themen und Konzepten des Unterrichts immer auch die Veranschaulichung durch einprägsame **Beispiele** und vielfältige Gelegenheiten zum Üben sowie das Behalten fördernde **Paraphrasierungen** und **Wiederholungen** (S. 101). Beim jedem Lernen kommen auch Fehler vor. Wichtig ist es für die Lernenden, hierzu zeitnah ein konstruktives **Feedback** zu erhalten, um die Fehlerursache zu verstehen und den Fehler selbst künftig zu vermeiden (S. 102).

Hattie hebt drei Grundsätze besonders hervor: 1) Zum Lernen neuer Inhalte muss die **Bedeutung des vorherigen Wissens** erkannt werden. 2) Das Neue muss mit dem Vorhandenen stabil verbunden werde, sodass **konzeptuelles Verstehen** entsteht. 3) Es geht darum, ein **Denken über das Denken** zu verankern und zu nutzen: Solche Formen der metakognitiven Reflexion bilden die Grundlage einer gelingenden **Selbstregulation** im Zuge von Lernprozessen (S. 102).

Die Lehrkräfte und die Lernenden verfügen beide über vielfältige **Strategien des Lernens**. Zielsetzung und Zweckbestimmung für das Lernen haben sich nach Hattie als wirkungsmächtige Faktoren eines erfolgreichen Lernens erwiesen. Als besonders wirksame metakognitive Strategien nennt Hattie (1) das Reorganisieren des Instruktionsmaterials ($d = 0.85$), (2) die Arbeit mit Selbstkonsequenzen bei Erfolgen und Misserfolgen ($d=0.70$) und (3) Selbst-Instruktion sowie Selbst-Evaluation (jeweils $d = 0.62$). In manchen Fällen kann es dabei erforderlich sein, dass die Lernenden, um neue und komplexe Lernstrategien anwenden zu können, bislang verwendete, aber weniger wirksame Verfahren „verlernen“ („unlearning“) müssen (S. 104 ff.).

Die Lehrkräfte legen ihren Planungen eine Art „**Umkehr-Design**“ („backward design“) zugrunde, indem sie von den gewünschten Ergebnissen her einen Lernprozess rekonstruieren und mit Materialien und Zwischenschritten hinterlegen, die ein Erreichen der definierten Erfolgskriterien ermöglichen (S. 107).

Erfolgreiches Lernen erfordert nach Hattie vor allem zwei Fähigkeiten: 1) **bewusste Lernpraxis** und 2) **Konzentration**. Er macht nachdrücklich darauf aufmerksam, dass Lernen nicht ununterbrochen Spaß machen kann. Vielmehr ergeben sich für jeden Lerner auch längere Phasen einer notwendigen, aber eben nicht immer angenehmen harten Arbeit, bis es gelingt, eine bestimmte Fähigkeit mit hinreichender Geschwindigkeit, Sicherheit und Effektivität auszuführen. Erfolgreiches Lernen in diesem Sinne erfordert **Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung** und entsprechende sachgerechte **Reaktionen** (S. 108).

Hattie verweist in diesem Zusammenhang auf die häufig unterschätzte Bedeutung von **Konzentration** („concentration“) und **Beharrlichkeit** („persistence“). Gerade für Anfänger ist es von entscheidender Bedeutung, dass es während des aktiven Lernprozesses wenig Ablenkung von den Inhalten und den Erschließungsmethoden gibt. Dies sicherzustellen, ist daher eine der fortlaufenden Aufgaben der unterrichtenden Lehrkräfte (S. 110).

Zusammenfassend unterstreicht Hattie, dass erfolgreiche Lehrkräfte die Lernprozesse in ihrer Klasse **in der Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler** sehen („to see learning through the eyes of students“). Dabei gilt es, in einem dialogischen Prozess sicherzustellen, dass die Lernenden ihre Lehrkräfte mit all jenen Informationen versorgen, die diese benötigen, um den Unterricht sachgerecht planen und durchführen zu können (S. 112).

2.4 Der Verlauf der Unterrichtsstunde: das Feedback

In seinen Publikationen geht John Hattie immer wieder auf die herausragende Bedeutung ein, die einem **lernerbezogenen, sachbezogenen, häufigen Feedback** zukommt. Diese Feedback-Form dient dem Zweck, die Lücke zwischen der Lernausgangslage und dem jeweiligen Ziel eines Lernprozesses zu schließen. Die Evidenz der Wirksamkeit hat Hattie in seiner Studie „Visible Learning“ eindrucksvoll herausgearbeitet, wo ein durchschnittliches Effektmaß von $d = 0.79$ berichtet wird. Damit zählt das hier angesprochene formative Feedback zu den in ganz besonderem Maße wirksamen Interventionen beim Unterrichten (S. 116).

Hattie schlägt vor, dieses Feedback im Unterricht als Antwort auf drei Fragengruppen zu verstehen: (1) Wohin bewege ich mich in meinem Lernprozess? („Where am I going?“) Was sind dabei meine Ziele? (2) Wie komme ich voran? („How am I going?“) Welchen Fortschritt kann ich hinsichtlich meiner Ziele erkennen? (3) Wohin bewegt sich mein Lernprozess im nächstfolgenden Teilschritt? („Where to go next?“) Was ist zu veranlassen, damit sich ein noch besseres Vorankommen ergeben kann?

Die Schlüsselkomponenten der ersten Frage hängen eng zusammen mit den **Lernintentionen** der Unterrichtseinheit, ihren Zielen, der Klarheit der Wegbeschreibung zu diesen Zielen, der Herausforderung und der Motivation der Aufgaben sowie dem Engagement und der Leistungsbereitschaft der Lernenden. Der Schlüssel liegt somit nicht allein bei der Lehrkraft, sondern auch darin, dass die Lernenden mit dem angestrebten Lernprozess einverstanden und motiviert sind, ihn mitzugestalten (S. 117).

Hinsichtlich der zweiten Frage geht es darum, die Schülerinnen und **Schüler zu motivieren**, an der Klärung und der Übernahme der Lernintentionen und der Erfolgskriterien aktiv mitzuwirken, die Diskussionen in der Klasse voranzubringen und ein Feedback zu geben, das die Lernenden auf ihrem Weg voranbringt, indem es sie aktiviert (S. 118).

Die Bestimmung des **nächsten konkreten Lernschritts** zielt auf die Fähigkeit, die jeweils richtigen Lernstrategien auszuwählen – oder sie gegebenenfalls neu zu erlernen –, um zu einem tieferen, komplexeren Verständnis des gerade zu bearbeitenden Problems zu kommen. Hierbei sollen die Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden, ihre eigenen Fragen und Antworten einzubringen, zu diskutieren und kritisch zu reflektieren (S. 118).

Die Lehrkräfte sehen eine ihrer zentralen Aufgaben darin, ihren Schülerinnen und Schülern **regelmäßig Feedback** zu geben. Die dabei zu berücksichtigenden Ebenen sind (1) die **Auf-**

gabe („task – where am I going?“), (2) der **Prozess** („process – how am I going?“) und (3) die **Selbstregulierung** und Weiterarbeit („self-regulation – where to go next?“) (S. 116 ff.).

Auf der Ebene der Aufgabe und des Produktes geht es um eine **informative inhaltliche Rückmeldung**, oft mit einer Aussage dazu, ob ein Produkt als falsch oder als richtig eingestuft wird und woran sich dies zeigt. Auf der Prozess-Ebene handelt es sich um die Einschätzung der **Vorgehensweise** und der dabei verwendeten Verfahren. Auf der Ebene der Selbst-Regulierung erfolgt die Überwachung der **eigenen Lernschritte und -prozesse** (S. 118 ff.).

Als vierte, bislang noch nicht angesprochene Ebene macht Hattie darauf aufmerksam, dass Feedback-Aussagen des **Lobes**, gerichtet an die Persönlichkeit der Lernenden, durchaus ihre Bedeutung für die **Motivation** haben, aber von den zuvor angesprochenen Ebenen eines **formativen Feedbacks** unterschieden und auch getrennt davon verwendet werden sollten (S. 120 f.).

Von besonderer Bedeutung ist es, dass Feedback-Äußerungen auch tatsächlich **den einzelnen Schüler oder die einzelne Schülerin** erreichen. Bei Formen eher an die ganze Klasse gerichteter Rückmeldungen ist es jedoch keineswegs sicher, ob die einzelnen Lernenden dies auch tatsächlich auf sich selbst und ihren Lernprozess beziehen können. Entscheidend sind daher die Häufigkeit und die Qualität des Feedbacks, das den einzelnen Lernenden konkret weiterhilft, indem es ihnen Orientierung und Unterstützung bietet (S. 122).

Ein **„fehlerfreundliches Unterrichten“** ist im Zusammenhang der hier dargestellten Feedback-Kultur von großer Bedeutung. Fehler sollen dabei als **Lerngelegenheiten** gesehen werden, Formen der Beschämung oder Bloßstellung sind auf jeden Fall zu vermeiden. Was für den Umgang zwischen Lehrkräften und Lernenden gilt, sollte gleichermaßen auch für **offene kollegiale Diskussionen** gelten. Auch hier sind Fehler, die beim Unterrichten stattfinden, Gelegenheiten zum Lernen und zur Fehlervermeidung bei der Weiterarbeit (S. 124 f.).

Die Lernenden werden dahingehend unterrichtet, dass es ihnen zunehmend möglich wird, **formative Einschätzungen** ihrer Leistungen, die sie im Zuge des unterrichtlichen Feedbacks erhalten, dahingehend zu nutzen, dass sie ihre Lernprozesse selbstständig weiterführen, bei Bedarf korrigieren und somit ihre Lernergebnisse verbessern können. **Feedback** als häufige und schnelle Rückmeldung („rapid formative assessment“) zum Lernverlauf zählt nach Hattie zu den wirkungsvollsten Verfahren zur Verbesserung der Unterrichtsqualität und einer damit angestrebten Verbesserung von Schülerleistungen (S. 126).

Als **Schlüsselemente** in diesem Prozess nennt Hattie fünf Faktoren: (1) Effektives Feedback wird allen Lernenden regelmäßig gegeben, (2) die Schülerinnen und Schüler sind aktiv in ihren eigenen Lernprozess eingebunden, (3) die Unterrichtsaktivitäten stellen Antworten auf die Einschätzungen der individuellen Lernprozesse dar, (4) die Lernenden sind in der Lage, sachgerechte Selbsteinschätzungen zu entwickeln und (5) der Einfluss des Feedbacks auf die Motivation und die Selbsteinschätzung der Lernenden findet angemessene Berücksichtigung (S. 127).

Hattie führt aus, dass es für die Lernenden notwendig sein kann, in bestimmten Phasen des Lernprozesses diesen durch den Einsatz **unterstützender „Leitplanken“** zu orientieren und zu stabilisieren („scaffolding“). Ebenso wichtig ist es jedoch, diese rechtzeitig wieder aus dem Prozess herauszunehmen, wenn ihre Aufgabe erfüllt ist und ihre weitere Verwendung somit nicht mehr erforderlich erscheint (S. 129).

Hattie schlägt vor, die Lernenden nach den Wirkungen des gegebenen Feedbacks zu fragen. Interessant erscheint hierbei, dass bis zu 80 % des gesamten Feedbacks in Lerngruppen durch die Schülerinnen und Schüler („**peer feedback**“) untereinander gegeben wird. Daher ist es eine besonders wichtige Aufgabe, an der Qualität und Akzeptanz dieser Rückmeldungen aktiv zu arbeiten (S. 131 f.).

Hattie unterscheidet mit Blick auf das angesprochene Peer-Feedback drei Ebenen solcher Rückmeldungen: 1) Feedback auf der **Aufgabenebene** (Was war falsch / richtig? Was wurde gut gemacht / falsch gemacht? Wie lautet die richtige Antwort?), (2) Feedback auf der **Prozessebene** (Welche Strategien wurden verwendet? Wie wird eine richtige / falsche Antwort erklärt?) (3) Feedback auf der **Ebene der Selbstregulierung** (Wie kann die Arbeit durch den Lernenden selbst kontrolliert werden? Wie können die vorliegenden Informationen ausgewertet werden? Wie kann das Lernen reflektiert werden?) (S.133).

Lehrkräfte, die mit dem hier entwickelten Feedback-Modell unterrichten, achten dabei auf folgende Aspekte: (1) Ihnen ist es ein Anliegen, wie die Lernenden Feedback aufnehmen und verarbeiten. (2) Sie wissen, dass die Lernenden ein Feedback zu ihrem Vorankommen einem korrigierenden Feedback vorziehen. (3) Sie wissen, dass die Lernenden mehr auf Feedback achten, wenn sie an herausfordernden Zielen arbeiten. (4) Sie unterrichten bewusst die Lernenden dahingehend, Feedback nachzufragen und zu verstehen. (5) Sie kennen den Wert des Peer-Feedbacks und zeigen den Lernenden bewusst, wie sie ihren Mitschülerinnen und Mitschülern ein angemessenes Feedback geben können (S. 134). Das Feedback soll in erster Linie auf die **Aufgabe, nicht auf den Lernenden** bezogen sein. Es soll dabei **focussiert, spezifisch und klar** sein (S. 135 f.).

2.5 Das Ende der Unterrichtsstunde

John Hattie weist nachdrücklich darauf hin, dass der Unterricht mit dem Stundenende keineswegs bereits abschlossen ist. Vielmehr kommt es nun darauf an, die Lernprozesse dieser Stunde zu reflektieren, ohne dabei jedoch in nachträgliche Rechtfertigungen zu verfallen, wie er dies oft beobachtet habe. Gegenstand der **Reflexion** soll es vielmehr sein zu analysieren, wie die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler vorangekommen sind, oder aber – mit Blick auf die Lehrkraft –, welche Wirkungen ihr Unterrichtshandeln konkret auf die Lernenden gehabt hat (S. 138).

Von besonderer Bedeutung erscheint ihm hierbei, dass alle Lernenden sich eingeladen fühlen können, an Lernprozessen auf der Grundlage von **Respekt, Vertrauen und Optimismus** teilzunehmen. Hinzu kommt die Kontrollfrage, ob wirklich die Anlage der Unterrichtsstunde so konzipiert war, dass alle Lernenden zu effizientem Lernen eingeladen wurden (S. 140).

Die hier beschriebene Lehrkraft verfügt **über Wärme, Vertrauen, Empathie** und die Fähigkeit, positive menschliche **Beziehungen** aufbauen zu können. Den Lernenden gegenüber zeigt sie **Offenheit** und **Fairness** sowie die Fähigkeit zum **Dialog** und zur **Zusammenarbeit** (S. 140 f.).

Die Lehrkräfte **holen sich aktiv Rückmeldungen** dazu, inwieweit es ihnen gelungen ist, als Vertreter eines Wandels hin zu einem besseren Lernen zu wirken, welches Maß an Inspiration sie vermitteln konnten und ob sie ihre Leidenschaft für ihr Fach an die Lernenden weitergeben konnten (S. 141).

Die Lehrenden **diskutieren untereinander** das beabsichtigte Lernen und die ihm zugeordneten Erfolgskriterien. Dabei überprüfen sie, ob die Lernenden in der Lage sind, diese Lernziele und Erfolgskriterien angemessen zu formulieren, ob sie die Erfolgskriterien erfüllen können und diese für hinreichend herausfordernd halten. Schließlich geht es ihm darum, dass die Lehrkräfte genau diese Informationen verwenden, wenn sie daran gehen, die nächste Lehr-/Lerneinheit zu konzipieren (S. 143).

Schließlich schaffen die Lehrkräfte Gelegenheiten für ein **formatives** und ein **summatives Verständnis** des Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler und nutzen diese Analysen zur Planung ihrer Entscheidungen zum künftigen Lernen und Unterrichten in der jeweiligen Klasse (S. 144). Auch hier wieder unterstreicht Hattie sein generelles Anliegen: Der Unterricht endet damit, dass die Lehrkräfte ihn aus der (Lern-)Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler im Horizont der vorliegenden Lernintentionen reflektieren und hieraus Schlussfolgerungen für ihr weiteres Unterrichten ableiten (S. 145).

3 Grundlegende Modelle und Denkweisen („Mind frames“)

Im dritten Teil seines Buches fasst John Hattie seine Aussagen zu einem guten Unterricht in einer guten Schule noch einmal unter dem Gesichtspunkt der zentralen Grundlagen seiner Konzeption zusammen. Dabei geht er zunächst auf die **Aspekte des Systems** („model for system“), der **Schulleiter** (model for school leaders“) ein und konzipiert dann sein generelles **Modell eines Wandels** („model for change“).

3.1 Modellvorstellungen im Reformprozess

Bezogen auf die **Systemebene** hebt er – unter Verwendung weiterführender Literatur – folgende Merkmale als entscheidend für eine Verbesserung der Lernerträge hervor: (1) Hohe Erwartungen an die Lernenden, (2) enge persönliche Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrenden, (3) großes Engagement und hohe Motivation der Schülerinnen und Schüler, (4) reiches formales und informelles Curriculum, (5) effektives Unterrichten im Alltag, (6) effektive Datennutzung und Feedback, (7) frühzeitige Unterstützung der Lernenden, wenig Ablenkungen, (8) starke positive Verbindungen zu den Eltern und (9) wirksames Engagement in der Kommune (S. 151).

Entscheidend für die **Qualitätsentwicklung der Schulen** ist nach Hattie, die Lehrkräfte dahingehend zu qualifizieren, dass sie ihre **Wirkung auf die Schüler** – und somit deren Lernerfolge – besser verstehen können. Hierzu hat Hattie für Schulen in Neuseeland umfangreiche evaluative Materialien entwickelt, die dort erfolgreich eingesetzt werden. Er betont, dass die hierauf bezogene Entwicklungsarbeit und die entsprechenden Qualifizierungen sicher nicht billig seien. Genau hierfür die erforderlichen Ressourcen bereitzustellen, ist seiner Meinung nach jedoch sinnvoll, da in diesen Bereichen sehr erhebliche Wirkungserfolge zu erwarten sind (S. 152).

Den **Schulleitern** kommt im Prozess der Schulentwicklung eine entscheidende Bedeutung zu. Hattie befürwortet ein engagiertes, im Kern auf die Qualität des Unterrichts zielendes Handeln. Für ein erfolgreiches Handeln konzipiert er im Anschluss an Helen Timperley einen fünfstufigen Prozess: (1) Welche Erkenntnis und welche Fertigkeiten benötigen die Lernenden? (2) Welche Erkenntnisse und welche Fertigkeiten benötigen die Lehrenden? (3) Wie kann das professionelle Wissen vertieft werden? (4) Wie können den Lernenden neue Lerner-

fahrungen ermöglicht werden? (5) Worin besteht die Wirkung unserer veränderten Handlungen? (Timperley 2012, Hattie 2012, S. 154 f.).

Sodann fasst Hattie seine Grundvorstellungen für ein **Modell des Wandels** („model for change“) in fünf Schritten zusammen. Von zentraler Bedeutung ist dabei, wie immer bei Hattie, die Zielerreichung, d. h. der Erfolg der geplanten Reform- und Umbauprozesse – ein Denken vom Ende her (S. 156 ff.).

(1) Der erste Schritt in dem beschriebenen Reformprozess besteht darin, grundlegende **Gelingsbedingungen** zu entwickeln. Hierbei ist zunächst eine Anspruchs- und Zielbeschreibung erforderlich, sodann geht es um eine Einschätzung des derzeitigen Standes der Entwicklung. Hierauf aufbauend soll an der Schule eine Arbeitseinheit („delivery unit“) gebildet werden, deren Aufgabe darin besteht, die gewünschte Zielerreichung zu garantieren; diese sollte außerhalb der bestehenden Schulhierarchie angesiedelt sein und mit den erforderlichen Ressourcen ausgestattet sein. Schließlich gibt es eine Lenkungsgruppe, die im Bedarfsfall die Aktivitäten der Arbeitseinheit unterstützen und mit ihrem Einfluss auftretende Hindernisse aus dem Weg räumen kann (S. 157).

(2) Es geht dabei darum, den Prozess der **Zielerreichung** und seiner **Erfolgskriterien** umfassend zu verstehen. Dabei kommt der Evaluation vergangener und gegenwärtiger Handlungsweisen besondere Bedeutung zu, insbesondere muss jede Reformschule verstehen, wie die Lernprozesse in dieser Schule verlaufen (S. 157 f.).

(3) Nun gilt es, eine **Reformstrategie** festzulegen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es um die Formulierung anspruchsvoller und herausfordernder Ziele geht und dass es nicht ausreicht, die Lernerwartungen an Durchschnittsergebnissen für die gesamte Schule zu orientieren, sondern es notwendig ist, differenzierte Lernwege für unterschiedliche Lernende zu entwickeln. Am Ende dieses Teilprozesses sollte ein ausgearbeiteter Plan zur Zielerreichung stehen (S. 158).

(4) Für die geplante Reform sind **Routinen und Instrumente** zur Überwachung des Prozesses zu entwickeln. Da in jeder Entwicklung Probleme auftreten, gilt es, diese frühzeitig und nachhaltig zu lösen. Das Ziel muss es sein, den Reformprozess aufrecht zu erhalten und seine Dynamik kontinuierlich zu stärken. Dabei ist es notwendig, sich einerseits mit denjenigen auseinanderzusetzen, die den Prozess behindern, andererseits besonders erfolgreiche Aktivitäten durch positive Darstellung hervorzuheben (S. 158 f.).

(5) Da das zentrale Ziel aller Reformvorhaben darin besteht, messbare positive Wirkungen zu erbringen, empfiehlt es sich, im Jahresverlauf Zeitpunkte für **Zwischenbilanzen** festzulegen, zu denen festgestellt werden soll, bis zu welchem Punkt die angestrebte Entwicklung der Lernenden und Lehrenden sowie der Schulleitung bereits gekommen ist. An die Erhebung der jeweiligen Befunde soll sich eine **Reflexion** anschließen, aus der bei Bedarf **Modifikationen** der Vorgehensweise hervorgehen können (S. 159).

3.2 Grundlegende Einstellungen und Denkweisen im Reformprozess

Hattie geht davon aus, dass Lehrkräfte mehr oder weniger explizite **Konzeptvorstellungen** davon haben, wie Lernprozesse verlaufen, was ihnen dient und was sie behindert. Das Problem besteht allerdings darin, dass diese „Praxis-Theorien“ oft auf Interpretationen von Erfah-

rungen beruhen, die einer empirischen Überprüfung nicht – oder nur teilweise – standhalten können (S. 159).

Diese tief verankerten Vorstellungen in Frage zu stellen oder zu verändern, erweist sich als sehr schwierige Aufgabe. Voraussetzung für ein Gelingen ist es daher in jedem Fall, die am Wandlungsprozess beteiligten Lehrkräfte davon zu überzeugen, dass eine Orientierung an einem anderen, auf validen **empirischen Befunden** gegründeten Selbstverständnis und einem andern, am Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Unterrichtsmodell zu besseren Erfolgen und letztlich auch zu mehr beruflicher Zufriedenheit führen kann (S. 159). Die für einen solchen Bewusstseinswandel entscheidenden **grundlegenden Denkweisen** („mind frames“) fasst Hattie abschließend in acht Thesen zusammen:

- (1) Lehrpersonen und Führungskräfte glauben daran, dass ihre grundlegende Aufgabe darin besteht, die **Wirkung ihres Unterrichtens auf das Lernen** ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Leistungen zu **evaluieren** (S. 160 f.).
- (2) Lehrpersonen und Führungskräfte glauben daran, dass **Erfolg und Misserfolg** im Lernen **der Lernenden** davon abhängen, **was sie als Lehrkräfte** und Schulleiter **getan oder nicht getan haben** (161 f.).
- (3) Lehrpersonen und Führungskräfte wollen mehr über das **Lernen** sprechen als über das **Lehren** (S. 162 f.).
- (4) Lehrpersonen und Führungskräfte sehen in Beurteilung und Bewertung von Lernenden eine **Rückmeldung über die Wirkung ihres Unterrichts** (S. 163).
- (5) Lehrpersonen und Führungskräfte bringen sich mehr in **Dialogen** als in Monologen ein (S. 163 f.).
- (6) Lehrpersonen und Führungskräfte sind froh über **Herausforderungen** und versuchen, Lernprozesse in gutem Unterricht zu ermöglichen (S. 164 f.).
- (7) Lehrpersonen und Führungskräfte glauben, dass es ihre Aufgabe ist, **positive zwischenmenschliche Beziehungen** in ihren Klassen und im Lehrerkollegium zu entwickeln (S. 165).
- (8) Lehrpersonen und Führungskräfte informieren alle Beteiligten – besonders die **Eltern** – über die „**Fachsprache des Lernens**“, d. h. vor allem darüber, was beim Lernen wichtig ist (S. 165 f.).

Hattie macht darauf aufmerksam, dass der hier konzipierte Reformprozess eine **gründliche Vorbereitung** erfordert und nicht zu schnell angegangen werden darf. Ebenfalls entscheidend ist die Unterstützung durch einen erweiterten Kreis angesehener **Leitungspersonen** („senior management“), die sich im Zuge der Entwicklung zu einer lernenden Schule nicht in Rechtfertigungszwänge gedrängt fühlen dürfen (S. 166).

Bei der erforderlichen Erhebung der Daten ist es wichtig, diese nicht zu breit angelegt zu erfassen, aber auch den Fehler zu vermeiden, Daten ausschließlich auf der Oberfläche schulischer und unterrichtlicher Prozesse zu erheben (S. 166).

So kommt Hattie zu der zentralen Aussage, dass es ihm nicht darum geht, ein neues Programm des fundamentalen Wandels zu implementieren, sondern vielmehr **einen neuen Bezugsrahmen** („frame of reference“) für das Nachdenken über die Wirkungen des Lehrerhandelns in den Schulen zu entwickeln (S. 167).

3.3 Gelingensbedingungen und zeitliche Erfordernisse

John Hattie betont in seinen Publikationen immer wieder die Notwendigkeit, dass die Lehrkräfte einen sehr großen Schwerpunkt ihrer Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion darauf legen sollen, die genaue Wirkung ihres Handelns im Unterricht zu erkennen.

Hierbei kommt den Formen des **Feedbacks und der formativen Evaluation** eine herausragende Bedeutung zu. Insbesondere in seiner neuen Publikation „Visible Learning for teachers – Maximizing impact on learning“ (Hattie 2012) arbeitet er genau heraus, wie Lehrkräfte ihren Unterricht nach seiner Konzeption planen, durchführen und reflektieren können.

Planung und Reflexion sind hierbei als **kollektive Phasen** der Vor- und Nachbereitung von Unterricht angelegt, wobei die kooperierenden Lehrergruppen auf vorliegende Instrumente zur Evaluation sowie curriculare Materialien zurückgreifen können. Hierbei geht Hattie vor allem von seinen Erfahrungen in Neuseeland aus, wo ein von ihm geleitetes Institut solche Instrumente und Materialien erarbeitet hat.

Dem deutschen Leser wird dabei eindrucksvoll deutlich, wie vielfältig und zielgenau die vorgestellten Vorgehensweisen, Arbeitsverfahren und Materialverwendungen angelegt sind. Allerdings wird ebenso klar erkennbar, dass sie **Arbeitszeit in einem sehr erheblichen Umfang** erforderlich machen.

Hierauf geht Hattie in seinem Werk „Visible Learning for Teachers“ (Hattie 2012) explizit ein. Er nimmt Bezug auf eine Untersuchung, wonach den größten Lernfortschritt bei Schülerinnen und Schülern solche Lehrkräfte erreichten, die zwischen **15 und 25 Stunden pro Woche** nach diesem Konzept arbeiteten (Hattie 2012, S. 168).

Das aber bedeutet, dass etwa die **Hälfte der wöchentlichen Gesamtarbeitszeit** von Lehrkräften durch die von Hattie vorgeschlagenen Arbeitsformen in Anspruch genommen werden sollte. Und genau das ist derzeit in den deutschen Bundesländern mit den dort bestehenden Unterrichts- und Korrekturzeiten sowie den Zeiterfordernissen aus anderen dienstlichen Verpflichtungen (Konferenzen, Aufsichten, Elternarbeit, Verwaltungstätigkeit, Fortbildung etc.) nicht möglich.

Hattie sieht dieses Problem in allgemeiner Form und macht darauf aufmerksam, dass es weltweit sehr **große Unterschiede** allein hinsichtlich der **Zeit** gebe, die Lehrkräfte – mit voller Stelle – **im Unterricht** („in front of students“) zu arbeiten hätten. In einigen Staaten der westlichen Welt handele es hierbei um ca. 1100 Stunden jährlich, in Japan dagegen seien es nur 500 (Hattie 2012, S. 168). In den deutschen Bundesländern geht es je nach Schulform und Alter um ca. 1000 Unterrichtsstunden.

Es liegt auf der Hand, dass zusätzlich ca. 20 Wochenstunden kooperativer evaluativ gesteuerter Unterrichtsplanung und -reflexion in Staaten wie Deutschland nicht realisierbar sein dürften. Auch eine Verdoppelung der bestehenden Planstellen für Lehrkräfte erscheint unrealistisch. Hattie schlägt dennoch vor, wegen der nachweisbar großen positiven Wirkungen hier dennoch auf eine konzeptionelle Umsteuerung hinzuwirken und den Lehrkräften die Zeit für diese in seiner Sicht wichtigste Veränderung schulischer Arbeit zu geben und das schulische **Zeitgefüge entsprechend umzustrukturieren** (S. 168). Dies sei zwar sicher nicht einfach und auch nicht billig, aber es zahle sich auf jeden Fall aus.

Angesichts der in den deutschen Bundesländern dennoch auch bei Umstrukturierungen mit deutlich geringeren Zeitanteilen zu erwartenden Schwierigkeiten stellt sich die Frage, ob Hat-

ties Erkenntnisse dennoch genutzt werden können und ob seine Vorschläge zur **Reform der Unterrichtskultur** dennoch – **zumindest in Teilen** – umgesetzt werden können.

4 Literatur

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement. London, New York. Routledge.

Hattie, J. A. C. (2012): Visible Learning for Teachers: Maximizing impact on learning. London, New York. Routledge.

Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2011 a): Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Manuskript vom 20. Juni 2011; zwischenzeitlich erschienen in: In: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16, Heft 10, S. 267-271.

Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2011 b): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Manuskript vom 12. September 2011; zwischenzeitlich erschienen in: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16, Heft 11, S. 294-298.

Steffens, U., Höfer, D. (2012): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Erste Folgerungen aus der Hattie-Studie. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung, Manuskript vom 20. August 2012; zwischenzeitlich in zwei Teilen erschienen: Steffens, U., Höfer, D. (2012a): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Folgerungen aus der Hattie-Studie (Teil 1): Die Lehrperson im Zentrum der Betrachtungen. In: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 17, Heft 10, S. 290-292. Steffens, U., Höfer, D. (2012b): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Folgerungen aus der Hattie-Studie (Teil 2): Basisdimensionen des Unterrichts. In: SchulVerwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 17, Heft 11.

Timperley, H. (2012): Realizing the power of professional learning. Maidenhead. Open University Press.