

Freude Was bringt die jüngere am Schulforschung an Lehrersein! neuen Erkenntnissen?

Von Thomas Marti

In den vergangenen Jahrzehnten hat die Rolle und die Bedeutung des Lehrers, der Lehrerin eine deutliche Wandlung erfahren. War der Lehrer bis in die 70er-, 80er-Jahre noch selbstverständlich ein Lehrender, Unterrichtender und Stoffvermittler, so setzte sich allmählich ein Perspektivenwechsel durch, der die Schülerinnen und Schüler als aktiv lernende Subjekte in den Mittelpunkt rückte und die Funktion des Lehrers auf Lernbegleitung und Beratung zurückstufte. Dies bedeutete eine klare Abkehr vom traditionellen, lehrerzentrierten Frontalunterricht mit seinem einseitig dozierenden, autoritär instruierenden oder gar paukenden Duktus, und es bedeutete eine Hinwendung zu einem Verständnis des Lernens als ein vom Kind selbst initiiertes, selbst verantworteter und selbst gesteuerter Prozess. „Werkstattunterricht“, „Wochenplan“, „individualisierender Unterricht“ oder „Projektarbeit“ sind Stichworte, die oft für den so genannten „offenen“, also auf den Schüler und sein Lernen fokussierten Unterricht stehen.

Dieser „offene Unterricht“ ist jedoch ein etwas weicher und diffuser Begriff, denn die entsprechenden Programme haben unterschiedliche schultheoretische, psychologische, soziologische oder sogar politische Wurzeln und Ausrichtungen. Die meisten Konzepte zum offenen Unterricht wurzeln in der Kunsterziehungsbewegung, der Arbeitsschulbewegung oder der reformpädagogischen Bewegung, z.B. der Montessori- oder Freinet-Päda-

gogik. In den 1960er- und 70er-Jahren erhielt der offene Unterricht auch politischen Auftrieb durch die so genannte antiautoritäre oder demokratisch-selbstregulative Erziehung von A. S. Neill in Summerhill, was z.B. in der Schweiz zu einer Welle von Gründungen „Freier Volksschulen“ führte. In dieser Zeitspanne erfuhren auch die Rudolf Steiner- oder Waldorfschulen eine verstärkte Nachfrage als „Alternativschulen“. Viele der damaligen Reformanliegen sind unterdessen längst auch in den staatlichen Bildungsprogrammen angekommen und fanden ihren Niederschlag in Lehrplänen und methodisch-didaktischen Hilfen.

Im offenen Unterricht sollen Kinder selber bestimmen, was sie lernen, wie sie lernen, wo und wann sie lernen und in welchen sozialen Formen sie lernen wollen. „Freies Lernen für freie Menschen“ (Falko Peschel) ist einer von zahlreichen Slogans, mit dem die Anliegen eines offenen Unterrichts etwa propagiert wurden. Jedes Kind, so die konstruktivistische Auffassung, brauche nur „Material“, mit dem es sich dann seine Weltauffassung selber und individuell zurecht lege. Der offene Unterricht unterstellte gleichzeitig eine ungehörige Anmaßung des Lehrers, der vorgab bestimmen zu können, was, wann und wie Kinder lernen sollen. Wer dennoch frontal unterrichtete und fertiges Wissen vermittelte, konnte den Bestrebungen des offenen Unterrichts gegenüber nur entweder ignorant sein oder vor seinen Kolleginnen und Kollegen ein schlechtes Gewissen haben.

Nun zeichnet sich in den vergangenen Jahren erneut eine Umorientierung im Verständnis des Lehrerberufs ab. Die Gründe für diesen zunächst eher stillen Blickwechsel sind sicher vielfältiger Natur, die Auslöser dafür aber dürften u.a. diverse Studien sein, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden und deren Diskussion jetzt auch die öffentliche Bühne erreicht hat. Allen voran ist es die so genannte Hattie-Studie, die 2009 publiziert wurde und jetzt besonders in Deutschland Eingang in die Medien gefunden hat. Sie rückt das Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin in ein neues Licht. In der Schweiz sind es eine israelische Studie sowie eine Studie aus einem Institut für Wirtschaftsforschung in München, die das Interesse der Bildungs- und Schulforschung weckten. Zur Hattie-Studie titelte etwa DIE ZEIT vom 3.1.2013: „*Ich bin superwichtig! Kleine Klassen bringen nichts, offener Unterricht auch nicht. Entscheidend ist: Der Lehrer, die Lehrerin*“. Und in der NZZ vom 6. Januar war zu lesen: „*Einrichtern ist besser. Der lang verpönte Frontalunterricht wirkt sich positiv auf die Leistung von Schülern aus. Diese neuste Erkenntnis aus der Forschung stellt die Reformpädagogik auf den Kopf*“. Die ZENTRALSCHWEIZ vom 13.1.2013 behauptete gar auf einer ganzen Seite: „*Alte Schule macht wieder Schule*“.

Worum geht es?

John Hattie, der Autor der nach ihm benannten Studie, ist Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor des Melbourne Education Research Institute an der University of Melbourne in Australien. Sein Forschungsschwerpunkt ist die empirische Bildungsforschung, konkreter: die Wirksamkeit von Schule auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Hattie gehört zu den Forschern, die pragmatisch vorgehen und den Erfolg eines je bestimmten Programms empirisch und durch quantitative

Messungen überprüfen möchten. Hattie ist kein Idealist, sondern ein pragmatischer Empirist, für ihn zählen messbare Erfolge mindestens soviel wie ideale Ziele, die er ganz offensichtlich auch vor Augen hat.

Jeder, der sich mit der Schule und ihrer Wirkung auf das Lernen beschäftigt, weiß, dass es seit ungefähr den 1960er-Jahren unüberblickbar viele Studien zur Wirkung der unterschiedlichsten Reformbestrebungen gibt. Deshalb hat sich John Hattie vor rund 15 Jahren daran gemacht, die Massen solcher Studien zu sichten und nach Gemeinsamkeiten ihrer Ergebnisse zu durchforsten. Natürlich ist dies schon quantitativ eine derart gigantische Aufgabe, dass ein einziges Menschenleben dafür nicht ausreichen würde, alle diese Studien sorgfältig zu lesen und auszuwerten. Deshalb hat sich Hattie auf so genannte Metastudien gestützt, die ihrerseits schon eine Zusammenfassung aus vielen Studien mit vergleichbarer Fragestellung darstellen. So bearbeitete Hattie in seiner Untersuchung über 815 solcher Meta-Studien und erfasste damit die Resultate von über 50.000 Einzelstudien an mehreren Millionen Schülern und Schülerinnen. Hatties Studie ist also eine Meta-Meta-Studie. Es gelang Hattie mithilfe statistischer Methoden rund 138 unterschiedliche Wirkungsfaktoren zu extrahieren und auf ihre Wirkstärke hin zu analysieren. Beispiele für solche Wirkungsfaktoren sind etwa die Wirkung der Klassengröße, der Hausaufgaben, des zur Verfügung stehenden Geldes, der eingesetzten Unterrichtsformen (z.B. problemorientiertes oder forschend-entdeckendes Lernen, individualisiertes Lernen etc.) oder des Einsatzes bestimmter Lernmedien (z.B. Computer). Dabei interessierte sich Hattie v.a. für jene Wirkungsfaktoren, die eine hohe Wirkstärke haben, mit der Frage „*What works best?*“

Natürlich ist Hatties Vorgehen mit der Analyse von Meta-Studien nicht unproblematisch, da jede solche Meta-Studie eine starke Abstraktion verlangt, die spezifischen Fragestellungen der Einzelstudien kaum berücksichtigen kann und deshalb im Nachhinein auf eine starke Interpretation der statistischen Ergebnisse angewiesen ist. So war es Hattie beispielsweise nicht möglich, bei der Lernwirkung von Hausaufgaben die Art der Hausaufgaben zu berücksichtigen, oder bei der Frage nach der Bedeutung der Klassengröße auch noch die soziale Zusammensetzung einer Klasse miteinzubeziehen. Auch eine Altersdifferenzierung konnte Hattie nicht vornehmen, seine Ergebnisse decken deshalb das ganze Bildungswesen undifferenziert von der Vorschule bis zur Hochschule und Erwachsenenbildung ab. Dass er nur Studien aus dem englischsprachigen Raum berücksichtigte, ist gerade für eine Diskussion der Hattie-Studie in Deutschland, Österreich und der Schweiz ein erheblicher Mangel. Weiter ist zu berücksichtigen, dass Hattie sich auf solche Studien stützte, die *messbare* Lerneffekte ins Visier nehmen, wie sie sich z.B. aus Leistungstests und Lernzielkontrollen ergeben, womit eher qualitative oder schwer operationalisierbare Aspekte wie etwa soziale Kompetenzen, körperliche und psychosoziale Gesundheit, sensomotorische Entwicklung, Selbstvertrauen oder ein gesunder Wirklichkeitsbezug junger Menschen kaum eine Berücksichtigung finden.

Hauptlinien der Hattie-Studie

Trotz dieser sicher nicht unerheblichen Mängel zeitigt die Hattie-Studie doch aufschlussreiche Ergebnisse. Diese zeigen, dass der weitaus stärkste Lerneffekt von der Person und der beruflichen, unterrichtsbezogenen

Qualifikation des Lehrers ausgeht und dass strukturelle Einflussfaktoren wie z.B. Schultyp, Klassengröße, heterogene oder homogene Lerngruppen, Ausstattung der Unterrichtsräume etc. deutlich nachrangig sind.

Diese Ergebnisse treten in der Hattie-Studie zunächst in Gestalt von abstrakt klingenden Begriffen auf wie z.B. „*Providing formative evaluation*“, „*Teacher clarity*“, „*Reciprocal teaching*“, „*Peer tutoring*“ oder „*Mastery learning*“ und sind als solche übersetzungs- und deutungsbedürftig. Diese Deutungen hat John Hattie in seiner Buchpublikation „*Visible Learning*“ (2009) selber vorgenommen. Nachfolgend stütze ich mich auf die Kommentare von Steffens & Höfer (2011).

Entscheidend für den Lernerfolg sind Komponenten des Lehrens und Lernens, die ihrerseits die Unterrichts-atmosphäre prägen. Dazu gehören klare und verständliche Anweisungen seitens des Lehrenden, der selber aber auch Lernender und darauf bedacht ist, aus den Lernprozessen seiner Schülerinnen und Schüler Erfahrungen zu sammeln, diese zu reflektieren und offen zu thematisieren und sie im Blick auf die Lernenden auch in die Tat umsetzt. Die Lehr- und Lernprozesse sollen für alle Beteiligten sichtbar werden („*Visible Learning*“). Neben dieser „*evaluativen Lehr- und Lernstruktur*“, der klaren Klassen- und Unterrichtsführung und der Aktivierung von selbständigem, reziprokem und kooperativem Lehren und Lernen gehört auch eine positive Haltung gegenüber Fehlern als Grundlage für Entwicklung und Fortschritt. Voraussetzung dafür sind „*berufsbezogene Auffassungen und Haltungen der Lehrpersonen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die ein Lernklima im Sinne sozialer Erwartungskontexte erzeugen. Dazu zählen etwa Zuwendung, Empathie, Ermutigung, Respekt, Engagement und Leistungserwartungen. Zum anderen geht es um das soziale*

Miteinander im Klassenzimmer, um Zusammenhalt, Toleranz, gegenseitige Hilfe und positive Schüler-Lehrer-Beziehungen“ (Steffens & Höfer 2011).

Hattie spricht sich in seinen Schlussfolgerungen eindeutig gegen eine Lehrerrolle aus, die sich auf Lernbegleitung und Coaching („*facilator*“) beschränkt und fordert stattdessen eine Berufshaltung der aktiven Unterrichtsgestaltung („*activator*“). Da damit ein Blick *aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler* verbunden ist und diese als aktive Mitgestalter in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden, ist Hatties Forderung alles andere als die nach einer Rückkehr zum lehrerzentrierten Frontalunterricht. Dennoch kommt dem Lehrer, der Lehrerin in Hatties Schlussfolgerungen eine zentrale Bedeutung zu. Überraschend tauchen dabei auch Qualitäten auf, die sicher nicht den statistischen Analysen, sondern der idealistischen *Interpretation* des Studienautors entspringen. So spricht Hattie „*nicht nur vom Engagement, sondern auch von der Notwendigkeit eines leidenschaftlichen Handelns in der Pädagogik mit einer ansteckenden Wirkung (S. 23). Leidenschaftliches Unterrichten erfordert mehr als inhaltliches Wissen und handwerklich erfolgreiches Handeln. Es bedarf vielmehr einer Liebe zum fachlichen Inhalt, einer Haltung der ethischen Fürsorge und des Wunsches, andere mit der Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen (S. 24)*“ (Steffens & Höfer 2011). Das Lernen ist für Hattie für die Schüler und Schülerinnen „*eine sehr individuelle Reise*“ (ebda), die aber nur gelingen kann, wenn der Lehrer selbst auch ein Lernender und die Lernenden auch Lehrende sein können und wenn diese Wechselwirkung immer wieder zum Bewusstsein gebracht wird. Hattie ist sich im Klaren, „*dass Schulen (...) hauptsächlich dadurch wirksam (sind), dass an ihnen erfolgreiche Lehrpersonen unterrichten. Man könnte auch zugespitzt sagen: Ohne gute Lehrpersonen keine*

guten Schulen“ (ebda).

Hatties Studie bringt auch einige überraschende, aber im Hinblick auf die vielen Reformbestrebungen der Vergangenheit auch enttäuschende Ergebnisse. Dazu zählt, dass z.B. offener Unterricht, individualisierender Unterricht, problemorientiertes Lernen, außerschulisches Lernen, kleine Lerngruppen, Team-Teaching, Lektionenzahl, verfügbares Geld, Schultypus oder Hausaufgaben einen verschwindend geringen Effekt auf die Lernfortschritte der Schüler zeitigen und deshalb in ihrer Bedeutung nachrangig sind. Auch der Einsatz von Lernmedien ist nicht an sich bereits lernwirksam, sondern hängt offensichtlich davon ab, wie diese in den gesamten Unterrichtsprozess eingebunden werden. Man kann daraus den Schluss ziehen, dass die Unterrichtsstrukturen oder die materielle Ausstattung an sich noch nicht lernwirksam sind und es bestenfalls werden, wenn sie aus einem inneren pädagogischen Anliegen heraus ergriffen werden.

Was bleibt?

Man muss sich bei der Hattie-Studie vor Augen halten, dass es sich primär um eine statistische Analyse von Meta-Studien und damit um ein hoch abstraktes Unterfangen handelt und dass die Schlussfolgerungen, die Hattie aus dem Zahlenmaterial zieht, nicht zwingend sind. Denn in die Interpretation und die Schlussfolgerungen fließen ebenso sehr Hatties persönliche pädagogische Erwartungen ein, die er durch das erhaltene Zahlenmaterial gestützt sieht. Neben der Kritik, die von einigen Kommentatoren der angewendeten Methodik vorgebracht wird, ist die Interpretation der Ergebnisse aus der Hattie-Studie ein Hauptpunkt der jetzt angelaufenen Diskussion. Gegen Hatties Schlussfolgerungen wird vielfach eingewendet, dass sie

die Ergebnisse von Studien aus dem deutschsprachigen Bildungsraum unberücksichtigt lassen. Ebenso fehlt ihr der Einbezug von Studien aus der jüngeren Vergangenheit. Wegen solcher sicher berechtigter Kritik kann sich nur ergeben, dass die Resultate der Hattie-Studie nicht als wissenschaftliche Beweise für eine bestimmte Bedeutung des Lehrers zu sehen, sondern als Grundlage und Anlass für eine erneute Befragung der Lehrerrolle aufzufassen sind. Beispielsweise wird zurzeit in einigen Bundesländern Deutschlands die Abschaffung des Sitzenbleibens oder der „Ehrenrunden“ diskutiert. Die Argumente dafür und dagegen sind vielfältig und sind sowohl z.B. finanzieller als auch psychologischer oder pädagogischer Natur. Wenn nun aber DIE ZEIT vom 21.2.2013 Zweifel an diesen bildungspolitisch motivierten Strukturmaßnahmen vorbringt und meint, das Abschaffen der Klassenwiederholung nütze nichts, wenn nicht gleichzeitig dafür gesorgt werde, dass ein grundlegender Paradigmenwechsel eingeleitet werde, der den Blick dafür frei mache, dass für die Schülerleistung in erster Linie der Lehrer und die Qualität seines Unterrichts verantwortlich sei, dann darf man vermuten, dass dabei Gesichtspunkte aus der Hattie-Studie im Hintergrund stehen.

Ein mir wesentlich erscheinender Punkt aus der Hattie-Studie ergibt sich in Bezug auf die Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Sicher gibt es vieles, was als Handwerk und berufliches Rüstzeug vermittelt und unausweichlich in die Ausbildungsprogramme gehört. Sicher ist aber ebenso, dass gutes Unterrichten nicht nur eine Frage der richtigen Technik ist, sondern dass erfolgreiches Unterrichten sehr wesentlich auch mit der Begeisterung und der Leidenschaft zusammenhängt, mit der ein Lehrer oder eine Lehrerin

ihre pädagogischen Aufgaben angeht und gestaltet. Unterrichten ist so betrachtet und im besten Sinne verstanden eine Kunst, in der das persönlich durchwärmte Engagement und der menschliche Weitblick eine mindestens so entscheidende Rolle spielen wie das handwerkliche Geschick. Kein Maler, kein Bildhauer, kein Architekt, kein Schauspieler, kein Komponist und kein Interpret ist erfolgreich, wenn er bloß ein guter Techniker ist und sein Schaffen nicht auch künstlerisch zu befrachten und mit allem, was ihn menschlich umfassend ausmacht, zu durchdringen vermag. Ebendies zeichnet auch den „guten“ Lehrer, die „gute“ Lehrerin aus.

In Bezug auf die Frage nach der Lehrerbildung gilt ähnliches: Keine Kunstakademie, keine Musikhochschule und keine Schauspielschule kann garantieren, dass ihr Künstlerinnen und Künstler entspringen. Ebenso kann auch keine pädagogische Hochschule und kein Lehrerseminar gewährleisten, dass sie „gute“ Lehrerinnen und Lehrer hervorbringen. Möglich ist nur, sehr viel gestalterischen Freiraum offen zu halten, damit die je individuellen Entwicklungswege in Verbindung mit dem erforderlichen Berufskönnen nicht verbaut werden. „Gute“ Lehrerinnen und Lehrer sind nicht machbar, aber sie lassen sich ermöglichen. Der Weg dahin liegt in authentischen Begegnungen mit Menschen, in aufweckenden Begegnungen mit Kunstwerken jeder Art oder in echten Naturerlebnissen.

Für die gegenwärtige Lehrerbildung mit der bildungspolitisch eingeforderten Vereinheitlichung und Standardisierung sowie der vermeintlich notwendigen wissenschaftlichen Ausrichtung des Lehrerberufs stellen solche Gesichtspunkte eine Herausforderung der besonderen Art dar. Wer die Entwicklungslinien der gegenwärtigen Lehrerbildung verfolgt oder gar direkt in die Ausbildung involviert ist,

kann besorgt sein und die berechtigte Frage haben, ob der eingeleitete Weg geeignet ist, um das Problem des Lehrernachwuchses nicht nur quantitativ, sondern auch bezüglich der pädagogischen Güte zu lösen.

Ermutigende Perspektiven

Von Christof Wiechert, Waldorflehrer und ehemaliger Leiter der Pädagogischen Sektion am Goetheanum, gibt es eine Buchpublikation, deren Titel Frage und Aufforderung zugleich ist: „Lust aufs Lehrersein?!“ (2011). Meines Erachtens kann dieses Buch als geeignete Ergänzung, ja praxisnotwendige Fortsetzung zur Hattie-Studie aufgefasst werden. Wiechert geht in seinem Buch nicht theoretisierend vor, sondern führt den Leser erzählend und beschreibend durch die verschiedensten Aufgabenbereiche eines Lehrers, einer Lehrerin an einer Waldorfschule und zeigt die Gesichtspunkte auf, die über die Bewältigung von Alltagsgeschäften hinaus an die eigentlichen, d.h. wesentlichen Aufgaben des Lehrerberufs heranzuführen. Wer neben Wiecherts Büchlein auch die Hattie-Studie kennt, der findet nicht nur weitgehende Übereinstimmung, sondern darüber hinaus durch die Waldorfpädagogik auch *gangbare Wege* in die praktische Verwirklichung der Hattie'schen Vorstellungen eines „guten“ Lehrers. Besonders erfrischend an Wiecherts Publikation ist, dass er die Gegenwartssituation an Waldorfschulen nicht verherrlicht oder schönredet und für die Erstarrung in vielen unreflektiert praktizierten Traditionen und institutionellen Gewohnheiten eindeutige Worte findet.

Seite für Seite wird deutlich, dass Wiechert den Lehrerberuf als eine *Kunst* auffasst, die nur durch Selbsterziehung und seelische Beobachtung zu erlangen und zu steigern ist.

Bereits die zahlreichen Kapitelüberschriften machen dies offensichtlich: Die Kunst der Aufmerksamkeit, die Tugend der Anerkennung, die Kunst des Zuhörens, die Kunst des Interesses, die Tugend der Verehrung oder die Dankbarkeit gegenüber dem Leben. Im gängigen Jargon sind dies pädagogische und soziale Basiskompetenzen, die Wiechert hier beschreibt. Ohne diese Basiskompetenzen müssten der technisch beste Unterricht kalt und das Leben in einer Schule eine unerträgliche, krankmachende Qual bleiben.

Es ist nur konsequent und folgerichtig, dass Wiechert nicht davon ausgeht, dass diese Basiskompetenzen eine selbstverständliche Gegebenheit sind, dass sie vielmehr bei jedem Lehrer und jeder Lehrerin der ständigen Übung und Selbstschulung bedürfen. Dazu beschreibt der Autor dieses kleinen, aber wichtigen Büchleins eine Reihe von Übungsmöglichkeiten, die er im Wesentlichen dem von Steiner beschriebenen anthroposophischen Schulungsweg entnimmt. Diese Übungsmöglichkeiten sind vielleicht der entscheidendste Punkt, ohne welchen die Ergebnisse der Hattie-Studie zwar interessant und aufschlussreich, aber ohne Folgen für die pädagogische Praxis bleiben müssten. Auf den Lehrer kommt es tatsächlich an!

Literatur

- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. (angekündigt für Mai 2013); Schneider Verlag
- Steffens, U. & Höfer, D. (2011): Zentrale Befunde aus der Schul- und Unterrichtsforschung. Eine Bilanz aus über 50.000 Studien. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen/Rheinland-Pfalz, 16 (2011), Heft 10, S. 267-271 sowie Heft 11, S. 294-298
- Wiechert Christof (2011): Lust aufs Lehrersein?! Eine Ermutigung zum (Waldorf-)Lehrerberuf. Dornach (2. Auflage)