John Hatties »Visible Learning« und die Geschichts- didaktik. Grenzen und Perspektiven

Marko Demantowsky und Monika Waldis

»Hattie ist für mich kein unfehlbarer Gott«, behauptete eine anonyme Lehrperson mit allerdings nur geringer Verwegenheit am 19. Februar 2014 über ihren Twitter-Account. Dieses Problem kann damit sicher als geklärt gelten.

Es scheint dies in der Beobachtung einer Reihe von Gesprächen in der Schulpraxis und unter Kollegen eine symptomatische Haltung zu sein: Die Herausforderung an den Leseleiß und die eigenen berufsbezogenen Überzeugungen, die John Hattie mit seinem Buch »Visible Learning«¹ den Interessierten aufgibt, führt oft zu Abgrenzungsreflexen. Uns wird es im Folgenden darauf ankommen, auf eine kritische Weise nach dem Anregungspotential des Buches zu fragen, um der weiteren Diskussion eine geschichtsdidaktische Grundlage zu geben.²

1. Wirksamkeit und Effizienz in der fachdidaktischen Diskussion

›Effizienz‹ ist ein neoliberal verdorbener Begriff, wenn damit das allgegenwärtige und insbesondere in Fragen der Bildung zuweilen eher traurige Mantra des Messens, Rankens und Wettbewerbens angesprochen ist.³ Der ›Effizienz‹-Gedanke im Sinne der Rechenschaftslegung über die Verwendung öffentlicher Ressourcen in einer steuerfinanzierten Mega-Institution muss jedoch für jeden Akteur eine Pflicht sein. Hundertausende Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland mit einer Facultas für die Fächer Geschichte, Gemeinschaftskunde, Sachunterricht usw., die jeweils

- 1 John Hattie: Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013. Originalausgabe John A. Hattie: Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Oxford 2008.
- 2 Dieser Text schließt sich an einen im Frühjahr 2014 für ein breites, eher allgemeindidaktisch adressiertes Publikum veröffentlichten Sammelbandbeitrag der Autoren an, vgl. Wirksamer Fachunterricht. Visible Learning in geschichtsdidaktischer Perspektive. In: Ewald Terhart (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen. Seelze 2014, S. 101–116. Während dort wegen der vorlaufenden Beiträge eingehendere Erklärungen zu Hatties Forschungsmethoden überflüssig waren und inner-geschichtsdidaktische Referenzen oftmals wenig anschlussfähig bleiben mussten, konnte Hatties Studie hier dezidiert aus der Perspektive des spezifischen geschichtsdidaktischen Fachdiskurses reflektiert werden.
- 3 Jochen Krautz: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München 2007; Alfred Kieser: Akademische Rankings. Die Tonnenideologie der Forschung. In: FAZ v. 11. Juni 2010.

über Jahrzehnte Millionen von Schülerinnen und Schülern unterrichten, müssen sich fragen lassen, ob ihr berufliches Handeln so wirksam ist, wie es sein könnte. Das ist lästig und muss es sein, weil damit nolens volens mühsam ausgebildete und stabilisierte berufsbezogene Überzeugungen kritisch angesprochen werden.⁴ Das Buch von John Hattie ist eine solche, sehr direkte Ansprache im Großformat. Das ist ein Grund, warum es provoziert.⁵

Der Effizienz- und Wirksamkeitsgedanke hatte bisher in der deutschen Geschichtsdidaktik einen schweren Stand.⁶ Das hat sehr viel mit der Entstehungszeit der modernen Geschichtsdidaktik in der Bundesrepublik der 60er und 70er Jahre zu tun, als sich die entstehende Disziplin mit einem ehrgeizigen und produktiven Pendant in der DDR auseinandersetzen musste, das sich einem überzogenen Wirksamkeitsanspruch verschrieben hatte.⁷ Immerhin entsprangen daraus eine Zeitlang forschungsmethodisch avancierte und ehrgeizige Forschungsprojekte.⁸ Die westdeutsche sozio-empirische Arbeit von Müller wiederum ist ein Beispiel für einen rezeptologisch einseitigen Untersuchungsansatz, dessen Ergebnis, dass Gruppenunterricht mit Quellenarbeit effektiver sei als Frontalunterricht mit Lehrererzählung, in Einklang mit den damaligen Reformbewegungen und -überzeugungen stand.⁹ Die geschichtsdidaktische Diskussion nähert sich seit einigen Jahren in einzelnen Beiträgen einer offenen und vorurteilsreflektierten Effizienz-Diskussion vorsichtig wieder an.¹⁰ Zugleich hat sich das Bewusstsein über die prinzipiell-

4 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 296 f.; Kurt Reusser u. a.: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart u. a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u. a. 2011, S. 478–495, hier S. 481.

5 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 296–300.

6 Mit Ausnahme zweier früher Thematisierungen bei Hans Müller: Zur Effektivität des Geschichtsunterrichts. Schülerverhalten und allgemeiner Lernerfolg durch Gruppenunterricht. Stuttgart 1972 (AuA, 4) sowie Birke Grieshammer: Untersuchung zur Effektivität eines Geschichtsunterrichts mit Bildquellen. In: Walter Fürnrohr/Hans Georg Kirchhoff (Hrsg.): Ansätze empirischer Forschung im Bereich der Geschichtsdidaktik. Stuttgart 1976 (AuA, 15), S. 225–234.

7 Müller 1972 (Anm. 6), S. 20 f.; Reinhold Kruppa/Hans Wermes: Die Ziele und Aufgaben des Geschichtsunterrichts in der sozialistischen Oberschule der DDR. In: APW der DDR (Hrsg.): Methodik Geschichtsunterricht, Berlin 1975, S. 1–40, hier 1–20; Hans Treichel: Zur Erhöhung der erzieherischen Wirksamkeit des Geschichtsunterrichts mit Hilfe soziologischer Untersuchungen. In: Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde 7 (1965), S. 533–540.

8 Z. B. Hans Wermes u. a.: Können und Fähigkeiten im Geschichtsunterricht der DDR – ein wesentlicher Beitrag zur Erziehung der Schüler im Sinne der marxistisch-leninistischen Weltanschauung. Karl-Marx-Universität, Leipzig 1972.

9 Müller 1972 (Anm. 6), S. 153 f.

10 Siehe Bodo von Borries: Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Opladen u. a. 2008, S. 253–272; Peter Gautschi: Erkenntnisse und Perspektiven geschichtsdidaktischer Unterrichtsforschung. In: Marko Demantowsky/Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Forschungsmethoden und Forschungsstand in den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer. Bochum u. a. 2013, S. 203–244, hier 221–229.

len Schwierigkeiten beim Messen von Unterrichtswirksamkeit entwickelt.¹¹ Das Anregungspotential des Werkes von John Hattie für die Didaktik der Geschichte, aber auch die anderen Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer erscheint uns trotzdem oder vielleicht auch gerade deswegen ausgesprochen groß.

Die Geschichtsdidaktik ist in ihren Forschungsfragen kein Solitär, wie eine verbreitete Fehlwahrnehmung meint. Sie steht in struktureller Verwandtschaft zu den anderen »Didaktiken kulturwissenschaftlicher Fächer«.¹² Es ist deshalb nicht nur in der Frage der Wirksamkeitsforschung eine empfehlenswerte Bemühung, sich auch in deren Arbeitsstände und Projekte einzuarbeiten. Ein jüngerer philosophie-didaktischer internationaler Forschungsreview (2010) erbrachte die Erkenntnis, dass Projekte, die die Effizienz des Philosophieunterrichts thematisieren, relativ zahlreich sind.¹³ Bei näherem Hinsehen offenbarten sich jedoch deutliche Probleme in Hinblick auf die Validität der erhobenen Daten und ihrer Interpretation.¹⁴ Gleichwohl scheint einiger Optimismus hinsichtlich der Entwicklung geeigneter Testinstrumente zu bestehen.¹⁵

Für den Sportunterricht gibt es, wie Schierz in einem Review berichtet,¹⁶ einen Zuwachs an Effizienzstudien durch die »Medizin-, Psychologie-, Motorik- und Trainingswissenschaften«, die sich aber nur sehr bedingt im disziplinären Rahmen der Sportdidaktik bewegten und durch ihr »körpertechnologisches Denken« kaum Anschluss an die kulturwissenschaftlich geprägte sportdidaktische Diskussion fänden.¹⁷

Wirksamkeitsmessung wird erst außerhalb des kulturwissenschaftlichen Diskussionsrahmens unkompliziert. In der Religionspädagogik gibt es entsprechend, obwohl sie auf vielen anderen Feldern der sozioempirischen Forschung eine breitere Literaturlandschaft als andere Didaktiken kulturwissenschaftlicher Fächer aufweist, zur Wirksamkeit resp. Effizienz des Religionsunterrichts beider Konfessionen erstaunlich wenig Befunde. Das wird, gut verständlich, als Desiderat wahrgenommen. Der Gewinn der wenigen vorliegenden Studien bestehe weniger in validen Wirksamkeits-Erkenntnissen, sondern vielmehr auch in unerwarteten und realitätsinduzierten Problemeinsichten.¹⁸

11 Andreas Körber (in Koop. mit Bodo von Borries u. a.): Sind Kompetenzen historischen Denkens messbar? In: Volker Frederking (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen*. Baltmannsweiler 2008, S. 65–84.

12 Marko Demantowsky/Volker Steenblock: Ein Gespräch der »Fachdidaktiken« – wozu? Zur Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Selbstdeutung und Fremdkonzept*. Bochum u. a. 2011, S. 9–18; Marko Demantowsky/Bettina Zurstrassen: *Forschungsmethoden und Forschungsstand – zur Einleitung*. In: dies. (Anm. 10), S. 7–19.

13 Markus Tiedemann: *Philosophiedidaktik und empirische Unterrichtsforschung. Eine Annäherung*. In: ebd., S. 113–127, hier 118 f.

14 Ebd., 120 f.

15 Ebd., 121–125.

16 Matthias Schierz: *Schwierigkeiten mit der Empirie – Konfliktlinien und Gegenhorizonte in der Sportdidaktik*. In: ebd., S. 245–256.

17 Ebd., v. a. S. 254.

18 Friedrich Schweitzer: *Aufgaben und Möglichkeiten empirisch-religionsdidaktischer Forschung. Überblick – Beispiele – Perspektiven*. In: ebd., S. 47–70, hier 58–60.

In der deutschen Literaturdidaktik gab es im Gefolge des PISA-Schocks und der darauf folgenden Kompetenzmodellierungen und Standard-Debatten eine ganze Reihe empirischer Wirksamkeitsuntersuchungen, die auf die Konzipierung verschiedener Einzelkompetenzen bezogen waren.¹⁹ Es macht sich hier gewiss die relative Größe der literaturdidaktischen Disziplin im deutschen Sprachraum wie auch ihre schon lange gepflegte sozioempirische Tradition positiv bemerkbar. Eine Rezeption dieser literaturdidaktischen Projekte in den Nachbardisziplinen ist bis dato noch nicht auffällig. Es wäre generell wünschenswert und läge in der Natur der (kognitiven) Sache, wenn die interdisziplinäre Forschungsarbeit unter den Didaktiken der kulturwissenschaftlichen Fächer ausgebaut werden würde. Disziplinspezifische Phasenverschiebungen ließen sich ausgleichen, die Impulse Hatties für diese Wissenschaftsgruppe könnten zielgerichteter und mit höherer »Gruppenintelligenz« geprüft werden.

Im Folgenden soll zunächst zur Anlage der Hattie-Studie, ihrer Spezifik und den Grenzen und Perspektiven ihrer Aussagen Stellung genommen werden. Anschließend möchten wir anhand einiger zentraler Thesen und Konzepte aus Hatties Auswertung versuchen, das spezifisch geschichtsdidaktische Anregungs- oder auch Bestätigungspotential näher zu bestimmen.

2. Der Hintergrund der Studie

John Hattie hat mit seinem Buch »Visible Learning« die bislang umfangreichste Synopse der Befunde der empirisch ausgerichteten Lehr-/Lernforschung vorgestellt. Vor dem Hintergrund der Frage, was die Wirksamkeit von Schule und Unterricht ausmacht, wertete Hattie 800 sogenannter Meta-Analysen aus, denen ihrerseits 50.000 aus dem englischsprachigen Raum bzw. in englischer Sprache verfasste Studien zugrunde liegen. Die in den Meta-Analysen ausgewiesenen 138 Einflussfaktoren werden von Hattie nach den sechs zentralen Untersuchungsbereichen Elternhaus, Lernende, Schule, Curriculum, Lehrende und Unterricht geordnet dargestellt, wobei zum größten Untersuchungsbereich »Unterricht« 49 Faktoren aus 365 Meta-Analysen in die Studie einfließen, zum kleinsten Untersuchungsbereich »Lehrpersonen« hingegen lediglich zehn Faktoren aus 31 Meta-Analysen. Die vorliegende Datengrundlage widerspielt den Stand der englischsprachigen und der internationalen empirischen Lehr-/Lernforschung, welche in ihren Anfängen das Thema der »teacher effectiveness« zentral bearbeitete und eine Vielzahl empirischer Daten zum Zusammenhang von Unterrichtsqualität und Lernleistungen publizierte. Dagegen steht die Erforschung des Zusammenhangs des professionellen Wissens von Lehrpersonen und Schülerleistungen erst seit kürzerem auf der

19 Gerhard Rupp/Hanna Kröger-Bidlo: Empirie in der Literaturdidaktik – Reichweite und Grenzen. In: ebd., S. 154–176, hier 165 f., 172.

internationalen Forschungsagenda²⁰ und entsprechende Meta-Analysen sind noch nicht vorliegend. In der Folge sind solche Forschungsergebnisse in der Synopse von Hattie nicht enthalten. Der Blick in Appendix A, welcher die verarbeiteten Meta-Analysen nach Themen ausweist und Angaben zum Erscheinungsjahr der Studie enthält, zeigt, dass die Mehrzahl der berücksichtigten Studien zwischen 1979 und 2008 erschienen sind und somit über einen breiten Erfassungszeitraum von rund 30 Jahren streuen. Da die einzelnen Meta-Analysen bereits publizierte Studien umfassen, vermag die Synopse zwar nicht den allerneuesten Erkenntnisstand der empirischen Bildungsforschung zu widerspiegeln, wohl aber das durch viele Einzelstudien erfasste und über lange Jahre akkumulierte Bild dessen zu zeichnen, was in Schule und Unterricht sich gemeinhin als wirksam erweist. Die Synopse von Hattie stellt die derzeit umfassendste Zusammenfassung der Resultate der empirischen Lehr-/Lernforschung der letzten 30 Jahre dar und verdient nur schon wegen des schieren Ausmaßes der Datengrundlage (50.000 Studien) und der von Hattie verarbeiteten Literatur (73 Seiten) höchste Beachtung.

Bei der Rezeption der Ergebnisse der vorliegenden Synopse von 800 Meta-Analysen sind – wie bei allen empirischen Studien – die Grenzen des riesigen Unterfangens zu beachten. Hattie selbst verweist in seinem Buch immer wieder auf Vorzüge und Grenzen der Aussagekraft der vorliegenden Daten.²¹ Aus Sicht der deutschsprachigen Bildungsforschung gibt es weitere Punkte anzumerken,²² die von Relevanz sind, wenn aus den vorliegenden Befunden Schlussfolgerungen zur zukünftigen Gestaltung von Schule und Unterricht herangezogen werden sollen.

Zum Verständnis der vorliegenden Ergebnisse ist zu beachten,

- dass die vorliegende Studie auf Meta-Analysen basiert und es demnach weniger darum geht, ein differenziertes Bild zu einzelnen Gestaltungsmerkmalen zu geben. Vielmehr steht der *Vergleich der Wirksamkeit verschiedenster denkbarer Faktoren zur Gestaltung von Schule und Unterricht im Vordergrund*.
- dass der Fokus der Studie auf der Erklärung von leistungsförderlichen Faktoren liegt, indem Effektmasse im Hinblick auf Leistungszuwächse berichtet werden, weitere schulische Outcomes wie zum Beispiel Interesse oder fachliches Selbstkonzept hingegen keine Beachtung erhielten. Hattie erkennt diese Lücke an,²³ weist aber darauf hin, dass Lernzuwächse und Leistungsfortschritte das zentrale Ziel von Schule und Unterricht sind bzw. sein müssen.
- dass zwar Aussagen über einzelne Wirkfaktoren, nicht jedoch über deren Zu-

20 Z. B. Jürgen Baumert et al.: Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. In: American Educational Research Journal 47 (2010), S. 133–180; Mareike Kunter et al.: Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. In: Journal of Educational Psychology 105 (2013), S. 805–820.

21 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 237 f.

22 Ulrich Steffens/Dieter Höfer. Die Hattie-Studie. Hintergrundartikel. Wiesbaden 2012, <http://www.sqa.at/course/view.php?id=36> (Stand 9.11.2013); Ewald Terhart: Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning. In: Journal of Curriculum Studies 43 (2011), S. 425–438.

23 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 254.

sammenwirken möglich sind und somit die Wirkung einzelner Faktoren nicht in einem Gesamtzusammenhang betrachtet werden können,²⁴

- dass die gefundenen Effektmasse weder nach Schulstufe (Vorschule, Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung) noch nach Fächern unterschieden wurden, was die Aussagekraft der gefundenen Ergebnisse schmälert. So ist etwa aus geschichtsdidaktischer Sicht anzumerken, dass sich sowohl Unterrichtsmethodik als auch konkrete Lernziele im Geschichtsunterricht der Primarstufe und im Gymnasium deutlich voneinander unterscheiden, auch wenn in der Primarstufe »historisches Denken« angebahnt werden soll, das in der Gymnasialstufe in einen informierten, kritischen und reflektierten Umgang mit Vergangenheit und Geschichte mündet.
- dass unklar bleibt, ob jeweils individuelle Hintergrund- und Kompositionsmerkmale der Schulklassen sowie institutionelle Merkmale in den Meta-Analysen kontrolliert wurden. So ist doch gerade bei Implementationsstudien davon auszugehen, dass der Erfolg oder Misserfolg neu implementierter Gestaltungselemente im Unterricht zumindest teilweise von institutionellen Rahmenbedingungen oder der Zusammensetzung der Schülerschaft abhängt.

Die oben vorgenommene zeitliche und örtliche Kontextualisierung der Meta-Analysen und der eingeflossenen Studien macht zudem deutlich, dass mögliche Effekte jüngerer Bildungsreformprojekte, wie sie im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden wie die Einführung des New Public Management und der Wechsel von der Input- zur Outputorientierung, die Rezeption der PISA-Studien und die darauf folgenden bildungspolitischen Initiativen sowie die Tertialisierung der Lehrerbildung und die Bologna-Reform im Hochschulwesen, sicherlich nicht im vollem Umfang in die vorgelegten Zahlen einfließen.

Zum Datenkorpus, welcher der Studie zugrunde liegt, ist festzuhalten,

- dass die *methodische und inhaltliche Qualität der in die Analyse einbezogenen Einzelstudien* möglicherweise sehr unterschiedlich ausfiel, auch wenn die Verfasser der Meta-Analysen gewisse Gütekriterien bei der Auswahl der Studien anlegten. Hattie selbst plädiert für die Aufnahme aller Studien bei gleichzeitiger Bewertung der gewählten Operationen und Stichproben.²⁵ Allerdings wird der Einbezug dieser Zusatzinformationen in der eigentlichen Auswertung nicht transparent gemacht oder findet nicht statt, was mitunter kritisiert wird.²⁶
- dass eine genauere Sichtung, welche *Aspekte von Schulleistung* in den jeweiligen Studien *in welcher Qualität* erfasst wurden, bislang noch aussteht. So ist kaum etwas bekannt zur Konstruktionslogik der eingesetzten Fachleistungstests und zur Qualität der eingesetzten Testaufgaben, die wünschenswerterweise über die Reproduktion von Wissen und die routinemässige Anwendung von eingeüb-

24 Steffens/Höfer 2012 (Anm. 22), S. 4.

25 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 11.

26 Andreas Helmke/Volker Reinhardt: Hattie-Bericht. Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. *Lehren & Lernen* 39 (2013), S. 8–15; Terhart 2011 (Anm. 22), S. 429.

ten Prozeduren hinausgehen und auch anspruchsvollere kognitive Leistungen beispielsweise im Bereich des Problemlösens oder des kreativen Gestaltens erfordern.²⁷ Hattie schränkt denn auch ein: »It is the case that most tests used in the studies in these meta-analysis are particularly effective at measuring surface features, somewhat effective at measuring deep learning, but rarely effective at measuring the construct representations that students build from their classroom experiences. (...) A limitation of many of the results in this book is that they are more related to the surface and deep knowing and less to conceptual understanding.«²⁸

- dass der Synopse rund 50.000 empirische Studien, die dem quantitativen Forschungsparadigma verpflichtet sind, zugrunde liegen und somit die Resultate der quantitativ arbeitenden Bildungsforschung aufgearbeitet wurden. Hattie selbst²⁹ regt die Synthese qualitativer Forschungsergebnisse an und formuliert die Erwartung, dass diese zu einem reicheren und differenzierteren Bild evidenzbasierter Aussagen zur Wirksamkeit von Schule und Unterricht beitragen könnte.

Immer wieder wird bei der Rezeption der Hattie-Studie darauf aufmerksam gemacht, dass die berichteten Effektmasse auf Schulwirklichkeiten englischsprachiger Länder beruhen und somit ein kultureller Bias nicht ganz ausgeschlossen werden kann. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Schulen anderer Kulturen (Asien, Teile Europas) wird kritisch eingeschätzt und eine Übertragung der Ergebnisse auf Schulen aus Entwicklungsländern wird als nicht sinnvoll betrachtet. Des Weiteren wird angemahnt, dass die zehn derzeit als »top-performing countries« gekennzeichneten Nationen nicht nur aus dem angloamerikanischen Kulturkreis stammen, sondern auch asiatische Länder oder die Niederlande umfassen.³⁰ Diese Länder sind in den Meta-Analysen nicht im gleichen Maße repräsentiert, wie es die englischsprachigen Länder sind, in denen die dem Paradigma der Lehrer-Effektivität verpflichtete empirische Unterrichtsforschung sehr viel früher startete. So ist in der Studie von einer Unterrepräsentation von Daten aus besonders leistungsfähigen Schulsystemen auszugehen und die Frage zu stellen, inwiefern diese Sachlage die vorgefundenen Effektstärken beeinflusste. Aufgrund fehlender empirischer Evidenz kann die Frage zum jetzigen Zeitpunkt nur diskutiert, jedoch nicht abschließend beantwortet werden.

Hinzu kommt, dass von großen Verschiedenheiten im Funktionieren von Schulsystemen innerhalb einer Gesellschaft auszugehen ist.³¹ Die Hattie-Studie kann aufgrund ihrer Anlage mit dem Ziel der Feststellung schulübergreifender und schulsystemübergreifender Effektstärken zu kulturspezifischen Zusammenhangsmechanismen keine Aussage machen. Hier wären weitere Forschungsarbeiten zu

27 Lorin W. Anderson/David R. Krathwohl (Hrsg.): A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York 2002.

28 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 249.

29 Ebd., S. 255.

30 Helmke/Reinhart 2013 (Anm. 26), S. 11.

31 Ebd.

rezipieren oder zu initiieren, wie auch Hattie anerkennt. Zugleich weist er auf die Möglichkeit der Fortführung der Diskussion der vorliegenden Forschungsergebnisse aus unterschiedlichen (kulturellen) Perspektiven hin: »The story« told in this book about visible teaching and visible learning is one set of plausible hypotheses to fit a model to these data and the data to the model – there are certainly many more. Alternative plausible hypotheses are welcomed«. ³²

3. Kernaussagen der Studie

Die Leistung der Hattie-Studie liegt weniger darin, differenziert über einzelne Maßnahmen und ihre Rolle für den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern Auskunft zu geben, sondern vielmehr darin, fächerübergreifende, schultypen- und schulsystemübergreifende Einflussfaktoren zu identifizieren, mit denen mehr als der durchschnittliche Lernzuwachs eines Schuljahres durch herkömmlichen Unterricht erreicht wird. Dazu beachtet Hattie bei den Effektstärken den Schwellenwert von $d \geq .40$, weil erst ab diesem Wert mehr erreicht wird als im Durchschnitt. Das Ziel der Studie ist es deshalb, das übergeordnete, große Bild zur Frage »What works best?« zu zeichnen, was aufgrund der vielen beachteten Einzelfaktoren (138!) dann doch zu einer großen Ansammlung von Befunden führt. Was sind demnach die Kernaussagen der Studie?

Die von Hattie berichteten mittleren Effekte zu den sechs Untersuchungsbereichen ergeben für die Aspekte Lehrperson ($d = .49$), Curriculum ($d = .45$) und Unterricht ($d = .42$) die durchschnittlich höchsten Effekte. ³³ Werden die Effektstärken zu den untersuchten Einzelfaktoren in eine Rangfolge gebracht, so wird die Bedeutung von Unterrichtsvariablen für den Lernerfolg deutlich. Dabei sind es weniger Oberflächenmerkmale, die sich auf Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht beziehen, wie zum Beispiel die finanzielle Ausstattung der Schule, die Reduktion der Klassengröße, Maßnahmen der Leistungsgruppierung (externe wie auch interne Differenzierung) wie auch reformpädagogisch orientierte Organisationsformen (offener Unterricht, jahrgangsübergreifender Unterricht, Team-Teaching). Vielmehr scheinen Merkmale der Unterrichtsqualität und darin insbesondere tiefenstrukturelle Merkmale, wie zum Beispiel das Ausmaß der Schüleraktivierung, prädiktiv für Lernzuwächse zu sein. Als hoch wirksam erweisen sich dabei informatives Feedback und die Förderung metakognitiver Strategien, welche den Lernprozess sichtbar und das erreichte Lernergebnis reflektierbar machen. Zugleich verweisen die Daten auf die Effizienz von Unterrichtsstrategien wie derjenigen der direkten Instruktion, der Lernzielorientierung, etc., in denen Lehrpersonen die Verantwortung für die Anleitung und Strukturierung von Lernprozessen übernehmen und dafür sorgen, dass Wissen und erstrebenswerte Fähigkeiten/Routinen nicht nur punktuell kennengelernt, sondern so eingeübt werden, dass sie in automatisierter

³² Hattie 2013 (Anm. 1), S. 248.

³³ Ebd., S. 18.

Form bei der Bearbeitung weiterer, komplexerer Aufgabenstellungen zum Einsatz kommen können (z. B. die Anwendung von Grundrechenoperationen beim Lösen von Gleichungen mit zwei Unbekannten).

Tab. 1: Unterrichtsfaktoren und Rahmenbedingungen des Unterrichtens in ihrer Wirksamkeit für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler³⁴

<i>Unterrichtsmerkmale</i>	<i>d</i>	<i>Rahmenbedingungen</i>	<i>d</i>
Unterrichtsqualität	.77	Interne Differenzierung	.28
Reziprokes Lernen	.74	Steigerung der Finanzen	.23
Lehrkraft-Schüler-Verhältnis	.72	Reduzierung der Klassengröße	.21
Feedback	.72	Differenziertes Schulsystem (externe Differenzierung)	.12
Training von Selbstverbalisierungsstrategien	.67	Jahrgangsübergreifender Unterricht	.04
Metakognitive Strategien	.67	Offener Unterricht	.01
Direkte Instruktion	.59	Sommerferien	.09
Herausfordernde Ziele setzen	.59	Sitzenbleiben	.16
Mittlerer Effekt	.68	Mittlerer Effekt	.08

Die von Hattie berichteten Effektstärken stimmen mit neueren Befunden sowohl der internationalen als auch der deutschsprachigen Unterrichtsforschung überein,³⁵ welche eine effiziente Nutzung der Unterrichtszeit mittels geeigneter Maßnahmen der Klassenführung (Classroom Management), die kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sowie Merkmale des Klassenklimas (u. a. Lehrer-Schüler-Beziehung) als die drei zentralen Merkmale von Unterrichtsqualität herausgearbeitet hat. Bei der Diskussion der Ergebnisse geht Hattie hingegen einen Schritt weiter als die meisten vorliegenden Einzelstudien und bündelt die gefundenen Resultate in eine von ihm persönlich akzentuierte Theorie des Lernens und in ein bestimm-

34 Ebd., S. 244, Tab. 11.2.

35 Z. B. Marten Clausen/Eckhard Klieme/Kurt Reusser: Unterrichtsqualität auf der Basis hochinferenter Unterrichtsbeurteilungen. Ein Vergleich zwischen Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In: Unterrichtswissenschaft 31 (2003), S. 122–141; Bert Creemers/Leonidas Kyriakides/Panayiotis Antoniou: Teacher professional development for improving quality of teaching. Dordrecht 2013; Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Münster 2000; Andreas Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze 2012; Frank Lipowsky u. a.: Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. In: Learning and Instruction 19 (2009), S. 527–537; Tina Seidel/Richard J. Shavelson: Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: Review of Educational Research 77 (2007), S. 454–499; Marie-Christine Oppdenakker/Jan Van Damme: Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement (2000), H. 11, S. 165–196. Kurt Reusser/Christine Pauli/Monika Waldis: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität. Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht. Münster 2010.

tes Konzept von Lehrerprofessionalisierung ein.³⁶ Die von ihm geforderte Balance zwischen lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtsformen, zwischen Vermittlung und Selber-Tun, findet sich in vielen deutschsprachigen Publikationen zu Fragen des Unterrichtens und der allgemeinen Didaktik.³⁷ Hatties ablehnende Haltung zu konstruktivistischen Unterrichtsansätzen, welche den individuellen Lerndispositionen der Schülerinnen und Schüler mittels individuell angepassten Angeboten gerecht zu werden versuchen, widerspricht dem eigentlichen Aufruf des Buches, dass Lehrpersonen auf der Basis einer genauen Diagnose des Lernstands der einzelnen Schülerinnen und Schülern (u. a. Vorwissen, subjektive Interessen, individuelle Förderbedürfnisse) ihren Unterricht planen und weiter entwickeln sollen. Anstelle der Entwicklung einer evidenzbasierten Unterrichtstheorie, wendet sich Hattie an die Lehrpersonen und nimmt sie in die Pflicht. So betont er wiederholt, dass die Verantwortung für das Lernen der Schülerinnen und Schüler bei den Lehrpersonen liegt und dass sie sich demzufolge stetig der Frage zu stellen haben, ob die gesetzten Lernziele erreicht werden. Dazu reichen – davon ist Hattie überzeugt – nicht einfach nur persönliche Beobachtungen und Einschätzungen auf der Basis von Erfahrungen. Weil subjektive Erfahrung und empirische Evidenz im Bildungssystem häufig nicht übereinstimmen, sei die Orientierung an Außenkriterien wie Resultate der empirischen Bildungsforschung und die fachlich gesättigte Diskussion über unterrichtliche Strategien und zu bewältigende Herausforderungen mit Lehrerkollegen und -kolleginnen (anstelle eines anekdotischen Austauschs), Schülerfeedback zur Unterrichtsqualität, zu persönlichen Lernfortschritten und zu Verstehensschwierigkeiten sowie die Nutzung von weiteren Rückmeldeinstanzen wie z. B. die Teilnahme an schulübergreifenden Lernstandstests und Vergleichsarbeiten notwendig. Damit sind die wichtigsten schulpädagogischen Aussagen des Buches dargestellt. Im Folgenden werden Fragen zu fachlichen Wirkfaktoren genauer diskutiert.

4. Das Problem der Fachlichkeit und Hatties Studie

Werden die Faktoren der Unterrichtsqualität genauer betrachtet, die in der Studie von Hattie eine Effektstärke von $d \geq .40$ erzielen, so fällt zunächst die große Anzahl von Merkmalen auf, die in jedem Fachunterricht zur Anwendung kommen können und somit eher allgemein-didaktische Aspekte des Unterrichtens umfassen. Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich die Frage nach dem Einfluss von fachlichen Aspekten der Unterrichtsqualität. An verschiedenen Orten taucht der Einfluss fachlicher Aspekte auf, etwa dann, wenn Hattie auf die lernförderliche

36 Terhart 2011 (Anm. 22), S. 434.

37 Gabi Reimann-Rothmeier/Heinz Mandl: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Andreas Krapp/Bernd Weidenmann: Pädagogische Psychologie, 5. Aufl. Weinheim 2006, S. 602–646.; Kurt Reusser: Von der Unterrichtsforschung zur Unterrichtsentwicklung – Probleme, Strategien, Werkzeuge. In: Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn 2011, S. 11–40.

Wirkung des informativen Lehrerfeedbacks zum Handeln der Lernenden oder umgekehrt des Schüler- und Schülerinnenfeedbacks an die Lehrperson hinweist oder wenn er die zentrale Rolle der Fehlerkultur im Unterricht hervorhebt. So ist schwer vorstellbar, dass informatives Feedback fachlich losgelöst geschehen kann oder der Umgang mit Fehlern inhaltsleer erfolgt.

Dennoch sucht die Leserin oder der Leser vergebens nach Aussagen zu eindeutig fachspezifischen Qualitätsaspekten des Unterrichts. Diese Absenz ist wissenschafts- und disziplingeschichtlich begründet, ist es doch so, dass die anglo-amerikanische Forschung zu »teacher effectiveness« sowie die sich daraus entwickelnde Unterrichtsforschung lange Zeit Domäne der pädagogischen Psychologie war, und sich die Referenzdisziplinen der untersuchten Schulfächer nur zögerlich an der Diskussion zu Fragen der Unterrichtsqualität beteiligten. Hinzu kommt, dass die Datenbasis der Synopse auf 50.000 Einzelstudien basiert, die größtenteils vor der Jahrtausendwende durchgeführt wurden, und somit der Erhebungszeitpunkt der Basisdaten noch vor dem Erstarken der Fachdidaktiken und der damit einhergehenden Intensivierung der empirischen Forschung zu Fragen des Fachunterrichts liegt. Es wird in Zukunft spannend sein, die Entwicklung fachspezifischer Fragestellungen zu Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität zu verfolgen und deren Ergebnisse mit den Befunden der vorliegenden Studie zu vergleichen. Möglicherweise müssen in 20 Jahren die gefundenen Unterrichtsfaktoren durch weitere genuin fachdidaktische Faktoren ergänzt werden.

Entlang der Leitbegriffe Sichtbarkeit, Geschichtslehrperson und Lehrstrategien soll nun in einem nächsten Zugriff versucht werden, wichtige Anregungen für die Disziplin auszuwählen und zu skizzieren. Es ist ganz klar, dass damit Hatties Studie in keiner Weise erschöpfend ausgewertet wird.

4.1 Anregung 1: Zur »Sichtbarkeit«

Sichtbarkeit ist ohne Zweifel kein Konzept unter vielen anderen bei Hattie, sondern *die Quintessenz* all seiner Befunde, weshalb sein Buch auch ganz richtig den Titel »Visible Learning« trägt. Entscheidend bei dieser Sichtbarmachung ist nach Hattie allerdings dessen Reziprozität, d. h. nicht nur die Lehrpersonen sollen das Lernen der Schülerinnen und Schüler erkennen. Es soll umgekehrt auch ersichtlich werden, dass Lehrpersonen im Schulalltag kontinuierlich lernen. Darüber hinaus sollen die Erfahrungen der Lehrperson über das Lernen einzelner Schülerinnen und Schüler auch den anderen Lehrpersonen (und den Eltern) deutlich werden usw. All dies entspricht in etwa vielen hoch veranschlagten Wirkfaktoren in Hatties Meta-Meta-Analyse wie Schülerselbstbeurteilung ($d = 1.44$), Formative Evaluation des Unterrichts ($d = 0.90$), Klarheit der Lehrperson ($d = 0.75$), Reziprokes Lehren ($d = 0.74$) oder Feedback ($d = 0.73$), womit fünf der zehn wirkmächtigsten Einflussfaktoren der Hattie-Studie benannt wären.

Für den Geschichtsunterricht sind diese Maßnahmen (neben den allgemeinen Aufgaben der Klassenführung, der Kollegiums- und Elternarbeit) insbeson-

dere im Hinblick auf die impliziten Theorien von Lernenden und Lehrenden über »Geschichte« relevant. Grundsätzlich weiß man in der Geschichtsdidaktik noch viel zu wenig darüber, wie Erwachsene und Heranwachsende über »Geschichte« denken. Die repräsentativen und klug erhobenen Befunde der Projekte Bodo von Borries' aus den 1990er Jahren stimmten den Lesenden pessimistisch.³⁸ Neuere, forschungsmethodisch allerdings außerordentlich angreifbare Studien bestätigten diesen Tenor.³⁹ Es stehen sich im Unterricht oft sehr wenig bewusst die Vertreterinnen und Vertreter aller möglichen Spielarten und Schattierungen des historischen Objektivismus und des historischen Konstruktivismus gegenüber und versuchen, sich ein gemeinsames Verständnis konkreter Strukturen, Ereignisse, Prozesse oder Institutionen der Vergangenheit zu erarbeiten. Was naturgemäß oft zum Scheitern verurteilt ist bzw. lediglich prüfbares Testwissen (faktales Gegenstandswissen) produziert, aber keine treibenden, erregenden und nachhaltigen geschichtsbezogenen Einsichten.

Diese Beobachtungen gelten nicht nur für allgemeine implizite Geschichtstheorien (Hypostasierungen, Personalisierungen etc.), sondern auch für objektstufige und durch gesellschaftliche Tradierung und massenmediale Endlosschleifen gestützte Vorannahmen über konkrete Phänomene der Vergangenheit. So stecken zum Beispiel die Erzählungen über das deutsche Kaiserreich, über den Kalten Krieg, über »1989« – um nur wenige Fälle anzuführen – noch immer voller Simplifikationen und vorschneller Vorurteile. Man schaue nur in die gängigen Lehrbücher.⁴⁰

»Visible Learning« kann in diesem Sinne eine entscheidende Voraussetzung für wirksamen Geschichtsunterricht sein: Metastufige und teils naive Vorannahmen über »Geschichte« und vergangene Phänomene müssen zu einem frequenten Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Die sogenannten Geschichtsbilder aller Beteiligten müssen nicht nur offengelegt und – in welcher Form auch immer – zum Ausdruck gebracht werden (Stichwort: Narrativieren),⁴¹ dieses Ausdrücken selber muss erst schrittweise und geduldig geübt und gelernt werden. Es muss gelernt werden, die sichtbar werdende Differenz unter den Lernenden zu verhandeln (gerade in unseren kulturell vielfältigen Gesellschaften), diese Differenz muss ausgehalten (Stichwort: Ambiguitätstoleranz) und in einen gemeinsamen metastufigen Lernprozess (strategisches Wissen) überführt werden.

In jede Zeile der letzten Absätze hätte man unzählige Veröffentlichungen unse-

38 Bodo von Borries: Das Geschichtsbewusstsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland. München 1995; ders.: Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht. Opladen 1999.

39 Z. B. Monika Deutz-Schroeder, Klaus Schroeder: Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried 2008.

40 Z. B. Markus Bernhardt: Scheinpluralismus. Oder: Wie ich mir einen Schulbuchbeitrag bastle. In: Public History Weekly 1 (2013), 1, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2013-138](https://doi.org/10.1515/phw-2013-138).

41 Michele Barricelli: Schüler erzählen Geschichte. Narrative Kompetenz im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts. 2005, S. 283–285; Saskia Handro: Historische Erkenntnismethoden. In: Hilke Günther-Arndt (Hrsg.): Geschichts-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2007, S. 25–46.

rer Kolleginnen und Kollegen anführen können; das sind wahrlich keine neuen geschichtsdidaktischen Erkenntnisse und Forderungen.⁴² Hattie vermag in seinen Befunden und Ableitungen zur *Visibility* dafür allerdings reichlich Evidenz zu liefern. Und er unterstützt die Didaktik der Geschichte dadurch auch, die mit diesen Erkenntnissen und Forderungen immer wieder in Konflikt mit den Interessen und dem Strukturkonservatismus älterer Bildungsmächte gerät.⁴³

4.2 Anregung 2: Zu den (Geschichts-)Lehrpersonen

Die geschichtsdidaktische Forschung hat die Lehrpersonen als eigenes spezifisches Forschungsfeld seit ein paar Jahren für sich entdeckt. Dafür sprechen aktuelle Sektionen auf großen Konferenzen, repräsentative Sammelbände,⁴⁴ Themenhefte in zentralen Zeitschriften wie dieser und zuletzt erfolgreiche Drittmittelanträge. Gleichsam en passant standen Lehrpersonen schon zuvor hin und wieder im Mittelpunkt einer empirischen Untersuchung, mit Ergebnissen, die in ihrem Grundtenor im Übrigen viele Befunde Hatties aus Fachperspektive stützten.⁴⁵ Viele, wenn nicht die meisten der von Hattie ermittelten Wirkfaktoren für erfolgreichen Unterricht hängen mit dem Handeln der Lehrpersonen zusammen bzw. sind deren unmittelbare Manifestation. Die Frage nach den Zusammenhängen von Handeln, Qualifikation (und Sozialisation), Motivation und berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen ist demnach ebenso zentral wie die nach der Sichtbarkeit des Lernens und Lehrens. Hattie liefert mit seinen »sechs Wegweisern für Exzellenz im Bildungsbereich«⁴⁶ eine sehr übersichtliche Synthese seiner aus der Analyse gezogenen Schlussfolgerungen. Die Wegweiser tragen einerseits allgemeindidaktischen Charakter, zum Teil weisen sie aber auch geschichtsdidaktisches Anregungs- und Bestätigungspotential auf:

- Es geht zum einen um so etwas wie sachbezogene Diagnosekompetenz (Wegweiser 3). Wenn ich wissen will, *wie* Lernende im Unterricht denken, muss ich wissen, *was* sie denken. Dazu gehört sowohl die *Diagnose von Lern- und Denkprozessen* (wie gelangen Schülerinnen und Schüler zu einer Aussage über Vergangenheit oder Geschichte) als auch die *Diagnose der Wissensstruktur* (welche Wissens Elemente, und welche inhaltlich-thematischen Verknüpfungen bestehen in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler; sind sie aus fachlicher Sicht adäquat?). Ein entscheidendes Mittel, diese Aufklärung zu erhalten, wurde unter dem Punkt »Sichtbarkeit« bereits diskutiert. Historische Vorannahmen müssen offen, kontrovers und tolerant verhandelt werden; Lernen beginnt nicht mit der Repetition eines systematischen Tafelbildes zu Testzwecken, – sondern

42 Terhart 2011 (Anm. 22), S. 283.

43 Erich Weniger: Didaktik als Bildungslehre, Teil 1. Weinheim 1952, S. 21–44.

44 Susanne Popp u. a. (Hrsg.), Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern. Nationale und internationale Perspektiven. Göttingen 2013.

45 Z. B. von Borries 1995 (Anm. 38), S. 277–348.

46 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 280 f.

dies ist eigentlich sein Ende. Das ist keine neue Einsicht, spätestens seit Gadamer nicht,⁴⁷ aber es ist eine Einsicht, die keinesfalls allgemein akzeptiert und operationalisiert ist.

- Lehrpersonen sollen den Lernprozess exakt stufen können (Wegweiser 4). Dazu gehört eine tiefe Einsicht in die Psychologie des geschichtsbezogenen Lernens,⁴⁸ die angesichts bisheriger Ausbildungs- und Fortbildungscurricula keinesfalls als gegeben angenommen werden kann. Lehramtsstudierende lernen oftmals nur alle möglichen normativ-didaktischen Konzepte kennen, die dann womöglich in Prüfungen abgefragt werden, aber herzlich wenig darüber, was man insgesamt über das Unterrichtsgeschehen und seine Rezeption durch Lernende wissen kann. Es ist spätestens seit der bereichsspezifischen Wende nicht mehr genug,⁴⁹ ausschließlich auf die allgemeinen Einführungen in die Lern- und Entwicklungspsychologie zu vertrauen. Diese Einsicht hat sich noch nicht in jedem geschichtsdidaktischen Ausbildungs- und Fortbildungscurriculum niedergeschlagen. Dabei gibt es inzwischen bemerkenswerte und anregende geschichts-didaktische Forschungsprojekte zur Entwicklung und Struktur des geschichtsbezogenen Denkens von Heranwachsenden.⁵⁰ Zudem wäre schon ein Blick in die englischsprachige Fachliteratur vielerorts hilfreich. Der Weg zu Lehrpersonen als »anpassungsfähige Experten für das Lernen« ist – solange die domänenspezifische Forschung noch keine validen Erkenntnisse hat – als Regelfall noch weit und steinig.⁵¹
- Es kommt nicht nur darauf an (Wegweiser 5), den Lernenden eine Aussprache über ihr geschichtsbezogenes Vorwissen und ihre Vorurteile zu ermöglichen, sondern auch diejenigen der Lehrperson kennen zu lernen und grundsätzlich zu befragen. Die Lehrperson im Geschichtsunterricht soll zusätzlich auch einen elaborierten Plan haben, wie die Architektur eines reflektierten Geschichtsbildes ihrer Lernenden am Ende des Bildungsgangs aussehen könnte. Selbstverständlich sind auch hier grundlegende Kenntnisse der bereichsspezifischen Psychologie wichtig. Darüber hinaus kommt es aber darauf an, auf fachlicher, hier historischer, Ebene in der Lage zu sein, eine übergreifende Narration zu entwickeln, die den aktuellen wissenschaftlichen Kriterien und den legitimen Anforderungen einer freiheitlich-demokratischen Grundordnung entspricht (z. B. Beutelsbacher Konsens). Hier liegt vermutlich ein gravierendes Defizit heutiger Geschichtslehreraus- und -fortbildung: Die Studienpläne befördern ein ver-

47 Hans Georg Gadamer: *Wahrheit und Methode*. Tübingen 1960, S. 271–312.

48 Sam Wineburg: *The Psychology of Teaching and Learning History*. In: ders.: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of the Past*. Philadelphia 2001, S. 28–60.

49 Beate Sodian: *Entwicklung bereichsspezifischen Wissens*. In: Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim 1995, S. 622–653.

50 Carlos Kölbl: *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie historischer Sinnbildung*. Bielefeld 2004; Markus Kübler u. a.: *Können Kindergartenkinder historisch denken? – Ergebnisse einer Pilotstudie*. In: Evelyne Wannack u. a. (Hrsg.): *4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten*. Münster 2013, S. 225–232.

51 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 290.

inseltes, epochenbezogenes Detailwissen, das in hochspezifischen Lehrveranstaltungen erworben wird. Größere narrative Entwürfe werden kaum noch zur Diskussion gestellt. Dies führt zu einem Mangel an historischer Orientierung, auch bei den Lehrpersonen, denen es in der Folge schwerfällt, mit den Lernenden an einer triftigen und beweglichen narrativen Architektur zu arbeiten, die sie durch den mehrjährigen Bildungsgang tragen könnte. Dabei gibt es längst inspirierende und zeitgemäße Vorschläge für geschichtsdidaktisch reflektierte Großerzählungen.⁵² Wir finden solche ebenfalls in der Vergangenheit,⁵³ und es gibt diskussionswürdige geschichtsdidaktische Konzepte zur Konzipierung aufgeklärter narrativer Architekturen wie den Ansatz der »polythetic narratives« von Shemilt.⁵⁴

Verlassen wir Hatties »Wegweiser« und suchen nach weiteren vielleicht anschlussfähigen Interpretationen der Befunde. »Einer der größten Mythen des Lehrens ist, dass alle Lehrpersonen gleich seien.«⁵⁵ So unterschiedlich wie die Studien- und schulpraktischen Ausbildungsleistungen angehender (Geschichts-)Lehrpersonen sind, so unterschiedlich sind auch die individuellen Professionalisierungsverläufe. Wie differenziert sind eigentlich unsere geschichtsdidaktischen Aus- und Fortbildungsprogramme? Wie klar ist sich jede angehende und praktizierende Lehrperson über ihren fachspezifischen Professionalisierungsstand? Seit Jahrzehnten und selbstverständlich nicht erst seit Hattie wird die lernstandsbezogene individuelle Differenzierung des Geschichtsunterrichts gefordert, gleichzeitig ist der Mythos der einheitlichen Leistungsfähigkeit und Qualifikation der Geschichtslehrperson unausgesprochene Basis jedes Ausbildungscurriculums. An sich würde der Bologna-Prozess v. a. durch das Prinzip der studienbegleitenden Prüfungen wichtige Ansatzpunkte bieten, auch in der Lehrerbildung lernstandsbezogen zu differenzieren.

Ähnliches gilt für die Arbeit in den schulischen Fachkonferenzen. Auch hier wird mangelnde Leistung von Kollegen zwar beseufzt, am Ende aber doch geduldet, weil es keine institutionellen Anker für motivierendes leistungsbezogenes Feedback gibt. Und selbstverständlich muss hier nicht auf einen PISA-Test für Schülerleistungen im Geschichtsunterricht (jenseits des Benotungssystems) gewartet werden. Wenn die Methoden der wechselseitigen Hospitation und Intervention etabliert würden, ließe sich solche Kenntnis in der Gruppenkommunikation herstellen. Es braucht eine neue Kultur der offenen Türen – nicht zuletzt im Geschichtsunterricht. Und es braucht ebenso die Bereitschaft zur pädagogischen Führung, auch in den Kollegien und Fachkonferenzen.

52 Robert B. Marks: *The Origins of the Modern World. A global and ecological narrative*. 2. Aufl. Lanham 2007.

53 August Ludwig von Schlözer (1779/2011): *Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder*. Ein Buch für Kinderlehrer (ediert v. M. Demantowsky / S. Popp). Göttingen 2011 (EA 1779).

54 Denis Shemilt: *The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching*. In: Peter N. Stearns u. a. (Hrsg.): *Knowing, teaching & learning history*. New York/London 2000, S. 83–101.

55 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 294.

Ein vielversprechender Ansatz ist in diesem Zusammenhang auch das Konzept des »forschenden Lehrers« als Element der Unterrichtsentwicklung,⁵⁶ weil auf diese Weise die Fähigkeit zur Selbstdiagnose enorm gestärkt werden könnte und gleichzeitig ein diagnostisches Best Practice in den Fachkonferenzen etabliert würde, das langfristig die Aufrechterhaltung des Mythos der gleichen Leistungsfähigkeit erschweren müsste.

4.3 Anregung 3: Zu Lehr- und Lernstrategien

Der wissens- und bildungstheoretische Hintergrund von Hatties Konzipierung von Lehr- und Lernstrategien ist bereits kritisiert worden.⁵⁷ Es stecken in diesen Ausführungen Hatties⁵⁸ aber auch Anregungen für die kulturwissenschaftlichen Didaktiken, die hier abschließend kurz umrissen werden sollen.

Hattie schließt sich entschieden der Warnung vor der »Rezeptfalle« an.⁵⁹ Nicht irgendwelche konkreten Methoden seien für den effektiven Erfolg von Unterricht ausschlaggebend, sondern die Realisierung der Prinzipien des »Visible Learning«. Das heißt, wenn Lernende klare und kontinuierliche Rückmeldungen über ihren Lernerfolg bekommen, wenn sie das Bezugssystem kennen, in dem Lernerfolg festgestellt werden kann, wenn das Lerngruppenklima eine offene und reziproke Fehlerkultur zulässt, dann kann die Lehrperson in dieser Rahmung sehr verschiedene Methoden, Materialien und Medien einsetzen. Deutlich wird dabei die Notwendigkeit der kontinuierlichen Unterrichtsentwicklung. Dabei kann es sowohl darum gehen, zeitgemäße Konzepte instruktiven Geschichtsunterrichts zu entwickeln, der über einen Frontalunterricht herkömmlicher Prägung (»transmissive teaching«) hinausgeht, als auch Formen selbstgesteuerten Lernens so weiterzuentwickeln, dass darin die Auseinandersetzung mit Inhalten und fachlichen Methoden einen großen Platz einnehmen. Hattie geht schließlich auch auf die Bedeutung des Übens für effektiven Unterricht ein. Effektiv werde Üben dann, wenn es in kontextualisierende Lernstrategien eingebunden sei.⁶⁰ Wann sind eigentlich Übungseffekte von der Geschichtsdidaktik zuletzt untersucht, entwickelt und gelehrt worden?⁶¹ Was wissen wir über den Erfolg verschiedener Übungskonzepte? Selbstverständlich enthält jedes gut gestufte Kompetenzmodell Annahmen über Übungseffekte. Auch diese Annahmen bedürfen allerdings stärkerer Explikation und Untersuchung.

56 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 295 f.

57 Terhart 2011 (Anm. 22), S. 281 f.

58 Zusammenfassend Hattie 2013 (Anm. 1), S. 288–291.

59 Michael Fullan u. a.: Breakthrough. New York 2006.

60 Hattie 2013 (Anm. 1), S. 289.

61 Mit Ausnahme von Karin Kneile-Klenk: Pauken oder Lernen? Schwalbach/Ts. 2007.

5. Schlussgedanke

Für die Geschichtsdidaktik ist von Hattie der Anstoß zu entnehmen, sich nicht in unterrichtsmethodischen Detailfragen zu verlaufen, sondern sich in Forschung und Aus- und Fortbildung auf die Psychologie des geschichtsbezogenen Denkens, auf eine angemessene Wissensarchitektur, auf exzellente Gegenstandskenntnisse und auf sach- und subjektangemessene und reziproke Rückmeldesysteme zu konzentrieren, wenn es denn am Ende auch im gegenwärtigen und zukünftigen Geschichtsunterricht vor allem um die Wirksamkeit didaktischen Handelns und nicht um ein zweckfreies Spiel gehen soll.