

nach einer Beteiligung von Kindern an medizinischen Entscheidungen diskutiert oder das Recht des Kindes auf Aufklärung über den eigenen Gesundheitszustand.

Auch der/die theologisch weniger interessierte Leser(in) erhält durch Suralls Buch einen umfassenden und fundierten Einblick in das Kinderrechtsthema. Die gute Einführung erleichtert dem/der Unkundigen den Einstieg in das Thema sehr. Wenn auch nach Überarbeitung, so bleibt die Handschrift der Habilitationsschrift doch kenntlich und das hat seinen Preis. Provokative Fragestellungen oder andere, die Aufmerksamkeit fesselnde rhetorische Elemente werden vermieden. Offen bleibt außerdem die Frage, welchen Zugewinn eine theologische Rezeption von Kinderrechten für den Kinderrechtsdiskurs bringt. Die Begründung der Interdependenz der drei Basisnormen ist nicht an die Theologie gebunden, wie der Autor auch selber bemerkt, sondern kann allenfalls durch die theologisch-ethische Rezeption bestärkt werden. In der Pluralität der Kulturen und Religionen und der Notwendigkeit einer kultur- und religionsübergreifenden Begründung der Menschen- und Kinderrechte, die allen Menschen (und nicht nur Christen) gleichermaßen verständlich ist, erscheint eine evangelisch-theologische Begründung nicht ausreichend, zumal wichtige Begriffe wie jener der *Menschenwürde*, der für die Begründung der Menschenrechte eine wesentliche Rolle spielt, in dem vorliegenden Buch nicht reflektiert werden. Dennoch gibt das Buch wichtige Impulse, gerade im Hinblick auf aktuelle Diskussionen zum Stellenwert von Menschenrechten in anderen religiös geprägten Kulturen. Falls eine Begründung von Menschenrechten auch mithilfe anderer Religionen möglich wäre: Könnte eine solche zu einer Stärkung dieser Rechte in den betreffenden Kulturräumen führen?

Der geschichtliche Abriss zeigt, dass Kinderrechte in der christlichen Tradition nicht von jeher selbstverständlich waren, sogar von Kirchenvertretern lange bekämpft wurden und erst durch die Aufklärung und Säkularisierung zur Entfaltung kamen. Dennoch legt Surall überzeugend dar, wie eine Begründung der Rechte anhand der christlichen Theologie erfolgen kann und den Kinderrechtsdiskurs be-

reichern könnte. Gerade nach dem 11. September 2001, nach dem Debatten um Sicherheit und Gefahrenabwehr stark zugenommen haben, werden immer wieder Versuche unternommen, Menschenrechte zu relativieren oder zu negieren – auch Kinderrechte. Umso wichtiger erscheinen daher Ansätze, Menschenrechte im Zuge moderner Gesellschaftsentwicklung erneut zu begründen. Eine Möglichkeit hierzu bietet Frank Surall. Das Buch ist jedem/jeder an Menschen- und Kinderrechten Interessierten zu empfehlen, da die dargelegten Thesen mit beeindruckender Tiefe und Komplexität reflektiert werden.

Berit Ötsch, Forschungs- und Studienzentrum für Pädagogik, Universität Basel/
Pädagogische Hochschule FHNW, Riehen-
strasse 154, CH-4058 Basel, Schweiz
E-Mail: berit.oetsch@unibas.ch

Hattie, John. Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. London: Routledge, 2008. 378 S. (gebundene Ausgabe 97,99 EUR; Paperback 35,30 EUR)

Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat mit *Visible learning* eine bemerkenswerte Monographie zu den Voraussetzungen erfolgreichen Lernens in der Schule vorgelegt. Auf der Basis von mehr als 800 Metaanalysen, in die insgesamt mehr als 52.637 Einzelstudien eingegangen sind, geht es auf 378 sehr eng bedruckten Seiten um die Frage, welche Faktoren schulisches Lernen wie stark beeinflussen. Das Literaturverzeichnis umfasst ca. 1.700 Titel. Hatties Meta-Metaanalyse fasst die Ergebnisse der Forschungsübersichten nicht in ‚literarischer‘ Weise zusammen, sondern berechnet auf der Basis der Untersuchungen die Effektstärke (*effect size*). Hat etwa ein bestimmter Einflussfaktor auf die Schülerleistung eine Effektstärke von $d = 1.0$, so bedeutet dies, dass aufgrund dieses Faktors die durchschnittliche Leistung der erfassten Gruppe um eine Standardabweichung steigt. Führt man diesen Faktor mit $d = 1.0$ neu in den Unterricht ein, so bedeutet dies, dass diejeni-

gen Schüler, die an diesem Programm teilnehmen, im Durchschnitt oberhalb von 84% derjenigen Schüler liegen, die an dem Programm nicht teilnehmen. Beispiel Hausaufgaben: Hattie errechnet eine Effektstärke $d = 0.29$ aus 161 ausgewerteten Studien. Der Durchschnitt der Klassen mit Hausaufgaben liegt demnach oberhalb von 62% der Leistungen von Schülern aus Klassen, die keine Hausaufgaben bekommen. Hattie destilliert die Effektstärke von 138 Einzelfaktoren heraus, die er einerseits in sechs thematische Gruppen ordnet (Schüler, Familie, Schule, Lehrer, Lehrpläne, Unterricht), andererseits aber auch – unabhängig von dieser Gruppierung – nach der Stärke ihres Effekts in eine Rangreihe bringt. Die ermittelten Effektstärken schwanken zwischen -0.61 (ein sehr starker negativer Effekt) und $+2.0$ und größer (ein extrem starker positiver Effekt).

Um der Neugierde des Lesers gleich hier entgegenzukommen: Von den sechs genannten Faktorengruppen ist „Lehrer“ die effektstärkste. Die drei effektstärksten Einzelfaktoren sind: a) Selbsteinschätzung des Leistungsstandes durch Schüler, b) die Fundierung des Unterrichts auf dem Piagetschen Ansatz der Kompetenzstufen, c) die ständige Erhebung und Bereitstellung von Informationen zum individuellen Lernfortschritt der Schüler an den Lehrer und an die Schüler. Die schwächsten und somit vermutlich wirkungslos sind a) jahrgangsübergreifender Unterricht, b) die Verfügung der Schüler über ihr eigenes Lernen sowie c) die Gegenüberstellung von offenem/traditionellen Unterricht. Die negativsten, d.h. am stärksten den Lernerfolg behindernde Faktoren sind a) Sitzenbleiben, b) Fernsehen und c) familiäre Mobilität (Umzug).

Auf gravierende, vom Autor selbst genannte Einschränkungen ist ebenfalls vorab hinzuweisen: In dem Buch geht es *nicht* um eine unmittelbare Beschreibung und Exploration von Vorgängen im Klassenzimmer sowie ebenfalls *nicht* um diejenigen gesellschaftlichen etc. Faktoren, die durch der Schule nicht beeinflusst werden können. Qualitative Studien werden *nicht* berücksichtigt, und ebenso wird *keine* methodologische bzw. methodenkritische Debatte geführt. Als Erfolgskriterium wird ausschließlich messbare Schülerleistung

herangezogen. Etwas ungewöhnlich ist, dass Hattie keine genaue Auskunft zu der Frage seiner Qualitätsstandards gibt, die er anlegt, wenn er eine Einzelstudie bzw. eine Metaanalyse in seine Meta-Metaanalyse aufnimmt, wie sonst bei Metaanalysen üblich. Entsprechend weit reicht das Spektrum von experimentellen Studien bis hin zu sehr unspezifischen Survey-Studien reichen.

In dem Kapitel mit der Überschrift „Visible teaching and visible learning“, das dem Bericht über die Ergebnisse der Metaanalyse vorangestellt ist, fasst Hattie die Konsequenzen seiner Analyse für Unterricht und Lehrerhandeln zusammen und entwirft darin indirekt seine Unterrichtstheorie. Insgesamt gilt: Unterricht ist dann erfolgreich, wenn Lehrer das Lernen mit den Augen der Schüler sehen und Schüler sich selbst als ihre eigenen Lehrer betrachten. Für Lehrer wie Schüler komme es darauf an, eine selbstzentrierte Perspektive zu überwinden. Auf der Basis der analysierten Studien zeichnet Hattie das Idealbild des aktiven, verantwortlichen, sowohl direktiven als auch sich – bei entsprechender Situation – zurückhaltenden Lehrers, der in sehr genauer Kenntnis der Lernvoraussetzungen und Lernprozesse seine Schüler immer wieder für die Aufgabe zu interessieren vermag. Das Hineinbringen von Schülern in inhaltbezogenes Lernen, Probieren, Denken und Urteilen ist für ihn der entscheidende Punkt, was nicht gerade eine grundstürzende Neuentdeckung darstellt. Fakt ist aber auch, dass genau dies in allzu vielen Unterrichtsstunden bei einem allzu großen Teil der anwesenden Schüler nicht gelingt.

Hatties idealer Lehrer kann sich in seine Schüler hineinversetzen und die Lernaufgaben und Lernschwierigkeiten ‚mit den Augen der Schüler‘ wahrnehmen. Dieser Lehrer ist vor allem daran interessiert, Rückmeldungen über die Folgen seines didaktischen Handelns einzuholen und umgekehrt Rückmeldungen an Schüler über ihr Lernen zu geben. Die kontinuierliche Kontrolle der Wirksamkeit des eigenen Tuns ist demnach die Schlüsselbedingung für erfolgreiche, d.h. sich selbst ständig nachsteuernde didaktische Arbeit.

Aber nicht nur die Rückmeldung an sich selbst ist wichtig. Ebenso ist es von entscheidender Bedeutung, dass ein Lehrer Rückmel-

dungen an seine Schüler gibt und auf diese Weise deren Lernen begleitet. Insgesamt sind nach Hattie diejenigen Lehrer wirksam, die aktivierende Unterrichtsmethoden anwenden, die hohe Erwartungen an alle ihre Schüler haben und denen es gelingt, eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Komplementär wird das Ideal eines Schülers sichtbar, der sein eigenes Lernen beobachtet, bewertet und zu verbessern versteht. Übrigens ist es für Kinder in Schulen in einem schwierigen sozialen Umfeld deutlich entscheidender, ob sie einen guten oder einen schlechten Lehrer haben, als für Kinder in Schulen in einem besser situierten Umfeld. Die Dauer der Berufserfahrung eines Lehrers sowie die Art seiner Ausbildung wirken sich übrigens nicht erkennbar aus. Dieser Befund überrascht; aktuelle Erkenntnisse zur Wirksamkeit der Ausbildung von Mathematiklehrern sprechen eine andere Sprache.

Die Ergebnisse zeigen, dass aktiver, gelenkter Unterricht effektiver ist als ungeleiteter, erleichternder Unterricht. Konstruktivismus ist nach Hattie eine Form des Wissens, nicht aber eine Form des Unterrichtens. Ebenso formuliert er ein klares Urteil über das Verhältnis von Faktoren auf der Ebene unmittelbaren Unterrichtshandelns einerseits und Arbeitsplatzstrukturen bzw. Schulstruktur andererseits. Erstere weisen ein d von 0.77, die Arbeitsplatzbedingungen eines von 0.08 auf, was seiner Meinung nach unterstreicht, dass Lernergebnisse der Schüler sehr viel stärker von Unterrichtsfaktoren als von Schulfaktoren beeinflusst werden.

Hatties Buch basiert auf einer monumentalen Leistung. Eine solche zusammenfassende, synthetisierende Sicht auf die *empirische Schul-, Lehrer- und Unterrichtsforschung* im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas hat es meines Wissens bisher nicht gegeben. Die sehr breite Perspektive, die Hattie zugrunde legt, seine entschlossene Art der Bündelung von bereits mehrfach Gebündeltem, seine die Flut der Effektstärken sprachlich synthetisierenden Erläuterungen, seine prägnanten Quintessenzen – dies alles macht das Buch zu einem wahren Fundgrube für interessierte Forschung und vermittelt Theoretikern wie Praktikern des Unterrichts wichtige empirische Resultate und weiterführende Anregungen.

In dieser kompilatorischen und synthetisierenden Leistung des Buches liegt zugleich seine größte Schwäche. Denn die Konzentration auf diejenigen Faktoren, die sich in quantitativ-empirischer Forschung als wirksam für die messbare Steigerung der Lernleistung der Schüler erweisen, führt zum Ausschluss derjenigen Faktoren, die andere Effekte von Schule und Unterricht bewirken sowie zum Ausschluss dieser Effekte selbst. Hattie propagiert im Kern einen lehrerzentrierten, direktiven Unterrichtsstil, der offen ist für kontinuierliche Leistungskontrolle mit intensiver Rückmeldung an Lehrer und Schüler.

Entsprechend seiner Anlage beinhaltet das Buch einerseits recht trockene, gleichsam mechanisch präsentierte, weit verzweigte Forschungsergebnisse; diese insgesamt dominierenden Passagen vermag man nur mit Mühe sukzessive durchzulesen. Als Rahmen fungieren andererseits eher literarisch gehaltenen Passagen über guten Unterricht und gute Lehrerarbeit, die Hattie aus den Befunden ableitet, und in denen er gewissermaßen pädagogische und didaktische Konsequenzen zieht. Hier gibt sich der Autor ansteckend optimistisch, denn seiner Meinung nach können substantielle Verbesserungen aus der empirischen Forschung abgeleitet und implementiert werden. Natürlich ist in Pädagogen- und Lehrerkreisen das Gegenstück zum bekannten pädagogischen Kleinmut – die pädagogische Euphorie – immer mal wieder anzutreffen. Bei Hattie kommt sie in Gestalt eines psychologisch fundierten Glaubens an die schier unendliche Steigerbarkeit des Lernens durch gutes Lehrerhandeln daher. Seine Betonung des aktiven, sich verantwortlich fühlenden, die Wirkung seines Tuns genau beobachtenden und den Schüler ständig Rückmeldung gebenden Lehrers bringt die modernisierte, „evidenzbasierte“ Variante des idealistischen Lehrerbildes auf den Punkt, die von dem Glauben an die Wirksamkeit einer Mischung aus strikter Wissenschaftlichkeit und interpersonaler Empathie lebt.

Hatties Position beinhaltet auch eine klare Absage an eine primär konstruktivistische Ausrichtung des Lehrerbewusstseins, das sich eher in der Rolle des Beobachters gefällt. Durch die Betonung des aktiven, herausfor-

dernden Lehrers rehabilitiert er den dominanten, redenden Lehrer – der aber ebenso auch genau weiß, wann er zurücktreten und schweigen muss. Pointiert gesagt steht nach Hattie im idealen Unterricht der Lehrer im Zentrum. Für diesen Lehrer wiederum stehen seine Schüler im Zentrum. Er muss ihr Lernen *sehen* können, um sein Lehren daran orientieren zu können. Schüler wiederum müssen ihr Lernen erleben können und es mental begleiten; dabei werden sie vom Lehrer unterstützt und herausgefordert.

Zwischen dem trockenen, insgesamt m.E. doch eher skeptisch stimmenden Passagen zu den kumulierten Forschungsergebnissen einerseits und den fast euphorischen Passage über den guten Lehrer, der allen Schülern zum Lernerfolg verhilft, nimmt in Ansätzen so etwas wie eine empirisch fundierte Theorie von gelungenem Unterricht Gestalt an, die durchaus bemerkenswert ist. Die Konzent-

ration auf das Sehen, auf die Perspektive des Lehrers und des Schülers sowie vor allem: die These von der vom Lehrer wie vom Schüler zu leistende Perspektivenübernahme auf den jeweils anderen beinhaltet fast schon ein bildungstheoretisches Argument. Man mag zur quantitativ-empirischen Schul- und Unterrichtsforschung stehen wie man will, Hatties Buch ist in jedem Fall ein nützliches Compendium weit jenseits der Frage, welchen Effekt einzelne Variablen auf die Schulleistung haben.

Prof. Dr. Ewald Terhart
Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Bispinghof 5/6,
48147 Münster, Deutschland
E-Mail: ewald.terhart@uni-muenster.de