

Regie führen statt moderieren

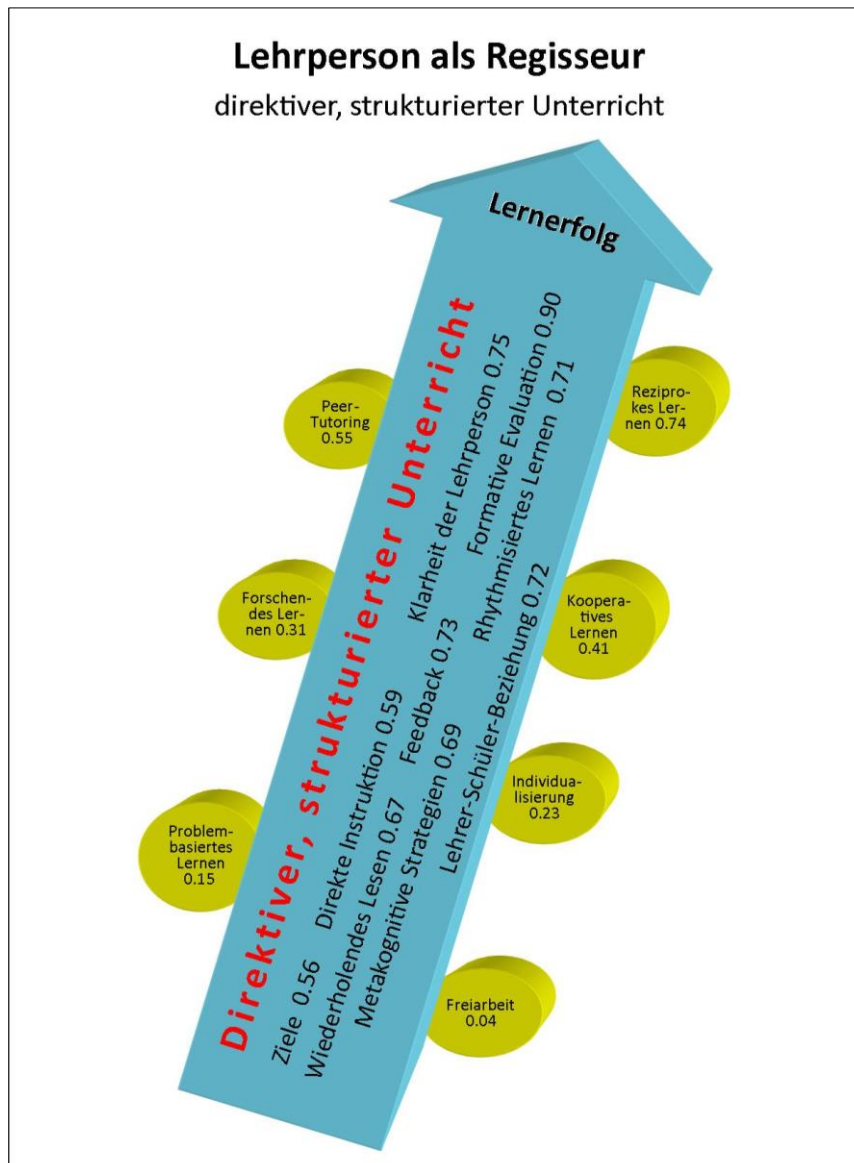
Was die Hattiestudie Lehrpersonen nahelegt

René Walcher August 2017

John Hattie erstellte die bis dato grösste Meta-Meta-Analyse erziehungswissenschaftlicher Studien. Aus 800 Metastudien oder 50'000 Einzelstudien eruierte er 138 pädagogische Interventionen. Er ging auch der Frage nach, wie die einzelnen Faktoren miteinander zusammenhängen. Ergab sich irgendein Gesamtbild oder konnte man ein Muster entdecken? Dazu äussert er sich in seinem Buch im abschliessenden Kapitel mit der Überschrift „Wie man alles zusammenbringt“ (Hattie 2013, S. 279ff.). Eine der zentralsten Aussagen, die man in diesem Kapitel findet, lautet, „dass aktiver und geführter

Unterricht viel effektiver ist als ungeführter, moderierender Unterricht“ (ebda. S. 286). Seiner Ansicht nach ist es äusserst wichtig, dass die Lehrperson als *Regisseur* des Geschehens in der Schule fungiert und nicht als *Moderator* (ebda. S. 287).

Ich habe mich in den letzten zwei Jahren intensiv mit Hatties Meta-Meta-Analyse befasst und zu diversen Faktoren Meta- und auch Einzelstudien unter die Lupe genommen. Die entsprechenden PDF's finden sich auf meiner Homepage „Walchers Downloads“. Im Folgenden möchte ich erläutern, warum



man sich Hatties Schlussfolgerung anschliessen sollte.

Direktiver, strukturierter Unterricht

Die Grafik auf Seite eins versucht die Hypothese der Überlegenheit eines direktiven, strukturierten Unterrichtsansatzes anhand ausgewählter, einschlägiger Faktorenwerte zu veranschaulichen.

Der blaue Pfeil: Das Grundgerüst

Der blaue, nach oben gerichtete Pfeil versinnbildlicht den direktiven Unterricht. Wenn solche oder verwandte Faktoren das *Grundgerüst* des Unterrichts bilden, ist davon auszugehen, dass die Schülerinnen und Schüler überdurchschnittlich viel lernen.

Wenn man den Durchschnitt dieser Effektwerte errechnet, ergibt sich ein Wert von 0.70. Näheres zur Thematik der Effektwerte findet sich bei Walcher (2016). Hier nur so viel: Der durchschnittliche Effektwert aller 138 Faktoren der Hattiestudie beläuft sich auf 0.40. Ein Wert von 0.70 liegt demzufolge im erwünschten Bereich.

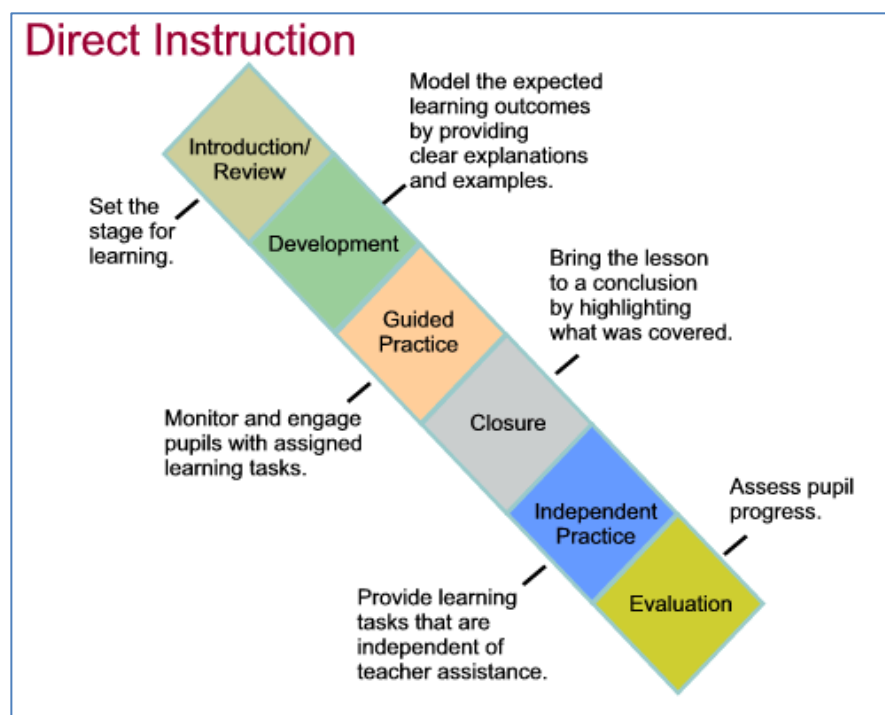
Wenn dieses Grundgerüst mit existierenden, umfassenden Unterrichtsmodellen verglichen wird, stösst man unweigerlich auf das Model der *Direkten Instruktion* (vgl. Walcher 2017) Das Grundgerüst

und dieses Modell sind sich sehr ähnlich. Dies ist nicht verwunderlich, da *Direkte Instruktion* durch empirisch orientierte Erziehungswissenschaftler wie etwa *Barak Rosenshine* (1971, 2012) in den 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts aufgrund des damaligen Fundus erziehungswissenschaftlicher Studien entwickelt wurde.

Die gelbgrünen Kreise: erweiterte Lehr- und Lernformen (ELF)

Die in den gelbgrünen Kreisen angeführten Praktiken gehören nach der hier vertretenen Hypothese nicht zum Grundgerüst, zur „*conditio sine qua non*“ eines erfolgreichen Unterrichts. Sie werden oft auch als *erweiterte Lernformen* (ELF) bezeichnet und sind meines Erachtens bei dosiertem Einsatz durchaus sinnvoll. So bereichern individualisierende Massnahmen einen grundsätzlich direktiv geführten Unterricht, ebenso kooperative Methoden oder Peer-Tutoring. In diesem Sinne haben Lehrpersonen seit jeher erweiterte Lernformen verwendet, nicht zuletzt, um den Unterricht abwechslungsreich und interessant zu gestalten. Zu diesen Interventionen zählen auch Aktivitäten wie Partnerarbeit oder Spielformen wie Domino, Puzzles, Memory und vieles mehr.

Aber aufgepasst: Die Effekte der in der Grafik angeführten erweiterten Lernformen ergeben im Durch-



schnitt nur einen Wert von 0.34. Dieser liegt unter dem Durchschnittswert von 0.40 und somit im unerwünschten Bereich. Allerdings befinden sich einzelne Werte wie jene für *Peer-Tutoring* (0.55) und *Reziprokes Lernen* (0.74) im überdurchschnittlichen, erwünschten Bereich und auch *Kooperatives Lernen* schneidet mit 0.41 noch ganz passabel ab.

Damit wird nachvollziehbar, warum Methoden wie *Freiarbeit* (0.04), *Problembasiertes Lernen* (0.15), *Forschendes Lernen* (0.31) und *Individualisierung* (0.23) in der Grafik nur mittels kleiner gelbgrüner Kreise dargestellt sind. Bei den Interventionen mit über dem Durchschnitt liegenden Werten wie *Peer-Tutoring* (0.55), *Kooperatives Lernen* (0.41) und *Reziprokes Lernen* (0.74) scheint dieses Vorgehen aber nicht zwingend zu sein. Um das zu verstehen, muss man die *Unterrichtsbedingungen*, unter welchen diese Interventionen in den einzelnen Studien getestet wurden, kennen.

Beginnen wir mit *Peer-Tutoring*: Wenn man Arbeiten dazu analysiert (Walcher 2017b) fällt auf, dass diese Methode praktisch immer innerhalb eines *sehr strukturierten Unterrichtsettings* getestet wurde und der Einsatz in der Regel zeitlich begrenzt war. Speziell auffallend ist, dass die Tutoren meistens äussert sorgfältig auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden und auch ein Monitoring ihres Einsatzes erfolgte. Im Prinzip war es so, dass die Tutoren angehalten wurden, einen direktiven Unterricht zu applizieren, so wie es eine erfahrene Lehrperson tun würde. In dieser strukturierten Form ist *Peer-Tutoring* einem rein lehrpersonenzentrierten Unterricht in vielen Studien überlegen. Wenn man aber genauer hinschaut, merkt man, dass dies vor allem in Studien der Fall ist, in denen ein eher schlechtes Studiendesign verwendet wurde! In Studien mit akkuratem Design löst sich dieser Vorteil in der Regel wieder auf: Beide Interventionsarten sind dann gleich erfolgreich. Im Klartext: *Peer-Tutoring* ist nur dann so erfolgreich wie ein von der Lehrperson allein orchestrierter Unterricht, wenn diese Intervention minutiös vorbereitet und überwacht wird, ansonsten aber schneidet sie schlechter ab.

Dasselbe gilt auch für *Kooperatives Lernen*, dem ich ebenfalls ein separates PDF gewidmet habe (Walcher 2015). Zudem sind lange nicht alle Formen die-

ser Methode erfolgsversprechend und der Erfolg ist oft an gewisse Bedingungen geknüpft wie zum Beispiel Gruppenbelohnung. Auch bei der Methode des *Reziproken Lernens* handelt es sich um eine klar strukturierte Methode, die dann am erfolgreichsten ist, wenn „vor Beginn des reziproken Lehrdialogs kognitive Strategien explizit unterrichtet werden“ (Hattie 2013, S. 242).

Von diesen Überlegungen her betrachtet macht es also durchaus Sinn, auch erweiterte Lernformen mit hohen Effektwerten dem Grundgerüst eines erfolgreichen Unterrichts klar unterzuordnen, da diese Werte alle innerhalb eines strukturierten, von der Lehrperson orchestrierten Unterrichts zustande gekommen sind.

Während die erweiterten Lehrformen in früheren Jahrzehnten zwar auch praktiziert wurden, waren sie jedoch im Allgemeinen eingebettet in einen eher direktiven Unterricht. So etwa ab den 80er-Jahren begannen aber viele Lehrpersonen, einzelne dieser Methoden sehr extensiv zu verwenden. Da denke ich etwa an die Arbeit mit Wochenplänen oder mit Lernwerkstätten. Seit der Jahrtausendwende werden die erweiterten Lernformen nicht selten sogar von pädagogischen Hochschulen als konstituierende Elemente eines erfolgreichen Unterrichts propagiert und als valable Alternativen zu den direkten Methoden, also zum oben postulierten Grundgerüst, gehandelt.

Indirekter, moderierender Unterricht

Was passiert in einem indirekten Unterricht, in dem die Lehrperson eher moderierend unterrichtet? Die Abbildung auf der nächsten Seite versucht, den zu erwartenden Effekt wiederum grafisch darzustellen. Durch das Aufblähen der vorher eher peripher verwendeten Methoden wird der direktive Unterricht marginalisiert. Ich behaupte nun, dass genau darum Unterrichtsettings wie *AdL* (0.04), *Open Education* (0.01) oder *Inklusion* (0.23) so erfolglos sind. In ihnen wird das Ausmass der erweiterten Lernformen stark ausgeweitet mit dem Effekt, dass es für die Lehrpersonen schwierig wird, die Übersicht zu behalten und der Anteil an gezieltem, direktivem Unterricht stark zurückgeht. Die eingesetzten erweiterten Lernmethoden als Bündel wirken offen-

sichtlich leistungsvermindernd. Im Fall von *Open Education* wird diese Aufblähung freiwillig vollzogen, bei *AdL* oder *Inklusion* in Folge der grossen Heterogenität der Klientel gezwungenermassen. In letzteren Modellen ist es kaum mehr möglich, die Klasse als Ganzes anzusprechen.

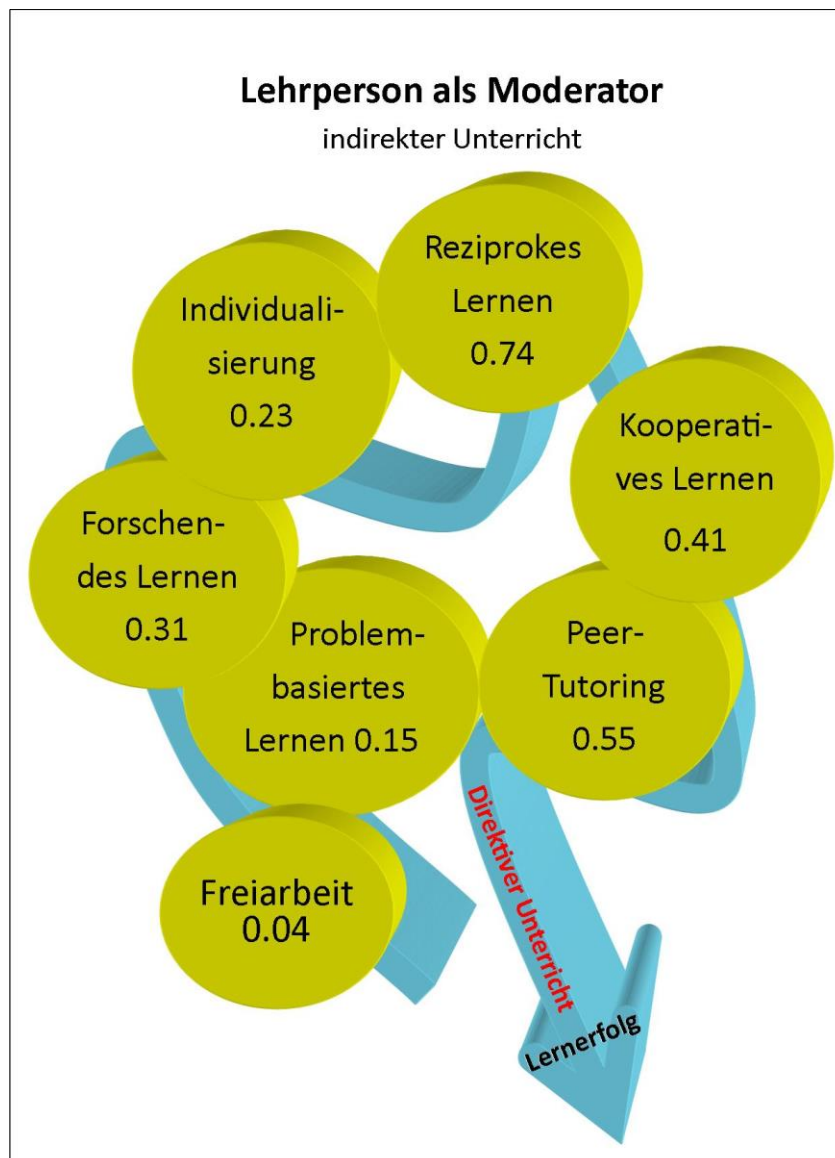
Vertreter von Modellen wie *AdL* und *Inklusion* argumentieren oft, dass sie ja Methoden mit respektablem Effektwerten verwenden würden wie die oben besprochenen Interventionen *Peer-Tutoring* (0.55) oder *Kooperatives Lernen* (0.41). Sie sind auch der Ansicht, dass man direkte Methoden durchaus ersetzen könne. Warum also nicht *Direkte Instruktion* (0.59) mit *Peer-Tutoring* (0.55) austauschen? Dieses Vorgehen wird aber durch die Studien in keiner Weise gestützt. Wir wissen nur, dass die erweiterten Lernformen in kurzen, gut vorbereiteten Interventionen in einem direktiv geführten

Lernsetting einigermaßen funktionieren.

Daher sollte es uns nicht erstaunen, wenn man bei der „Aufaddierung“ dieser Lernformen paradoxerweise nicht mehr, sondern weniger erhält. Wie schon weiter oben gesagt, ergibt sich bei den hier angeführten erweiterten Lernformen ein durchschnittlicher Effektwert von 0.34. Modelle, die sich für die breitflächige Implementierung der erweiterten Lernformen stark machen, erreichen nicht einmal diesen an sich schon niedrigen Wert. Die Werte von *AdL* (0.04), *Open Education* (0.01) und auch *Inklusion* (0.23) liegen klar darunter.

Was heisst das für die Praxis?

Wenn sich eine Lehrperson im Grundsatz einem direktiven Unterrichtsansatz verpflichtet fühlt und die erweiterten Lehr- und Lernformen nur dosiert ein-



setzt, kann sie mit überdurchschnittlichen Lernerfolgen rechnen. Diese Zusatzmethoden sind vor allem zeitlich zu limitieren, müssen genau und zielgerichtet vorbereitet werden und oft sind zusätzlich noch spezielle Bedingungen zu beachten. Letztlich ist aber die direkte Instruktion durch die Lehrperson immer noch der beste Garant für den Lernerfolg.

Wenn eine Lehrperson diese Zusatzmethoden ausweitet, wird es kritisch. Dann muss mit einem Leistungsabfall gerechnet werden. Um das zu vermeiden, müssen diese Interventionen sehr gut vorbereitet werden. Das ist aber leider nicht immer der Fall. Denken wir nur etwa an Lernwerkstätten. Gerade in ihnen wird oft nicht sehr zielgerichtet vorgegangen. Nicht selten sind sie nicht mehr als ein Wust unkoordinierter, ziemlich beliebig zusammengestellter Arbeitsblätter - für die Lehrkraft ganz praktisch, aber vom Lerneffekt her betrachtet äußerst fragwürdig.

Was auf keinen Fall passieren darf ist Folgendes: Lehrpersonen, die einen direktiven, abwechslungsreichen und rhythmisierten Unterricht applizieren, aber die erweiterten Lernmethoden kaum beachten, dürfen nicht als schlechte Pädagogen abqualifiziert werden – möglicherweise sind sie die besten!

Literatur

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider

Rosenshine, B. (2012). *Prinziples of Instruction*. American Educator, S. 12-39

Rosenshine, B., & Furst, N. (1971). *Research on teacher performance criteria*. In B.O. Smith (Ed.) Research in teacher education, (pp. 37–72). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Walcher R. (2015). *Kooperatives Lernen – nice to have*. Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

Walcher R. (2016). *John Hattie – what else?* Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

Walcher R. (2017). *Direkte Instruktion als Benchmark*. Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

Walcher R. (2017b). *Peer-Tutoring – keine Wunderwaffe*. Unveröffentlichtes Pdf.

<http://walcher1.magix.net>