

Wolfgang Beywl und Klaus Zierer

Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen

Zur deutschsprachigen Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“

Im Jahr 2009 hat John Hattie „Visible Learning“ veröffentlicht: einen 400 Seiten starken Forschungsbericht mit gut 1 600 Literaturangaben und über 10 000 statistischen Maßzahlen. Es war nicht vorhersehbar, dass dieses Buch nicht nur in der internationalen Forschungsgemeinschaft sondern auch in Massenmedien, von Lehrpersonen und Eltern intensiv wahrgenommen wird. Das Überraschungsmoment gilt noch mehr für die 2013 erschienene deutschsprachige Ausgabe *Lernen sichtbar machen* mit ihren beachtlichen Verkaufszahlen, ihrer Rezeption in Fachzeitschriften und -büchern sowie Hochschulveranstaltungen, besonders aber auch in Zeitungen, Magazinen, Fernseh- und Radiosendungen.

Das starke Echo hat uns ermutigt, auch „Visible Learning for Teachers“ zu übersetzen. Dieses Buch enthält John Hatties Überlegungen dazu, wie die in „Visible Learning“ ausgebreiteten Erkenntnisse durch diejenigen, die in Schule und Unterricht Regie führen, systematisch und reflektiert genutzt werden können. Ähnlich wie in deutschsprachigen Standardwerken zum Unterricht, beispielhaft genannt seien die Arbeiten von Andreas Helmke (2014) und Hilbert Meyer (2013), werden die Lernprozesse der Lernenden ins Zentrum gerückt, und es werden die Potenziale der Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer Persönlichkeit, ihrer Beziehungsfähigkeit und ihren fachlichen und methodischen Kompetenzen für gelingende Lernprozesse betont. Zwar spielt auch bei Hattie die Unterrichtsgestaltung mit vielfältigen Methoden eine wichtige Rolle (deren jeweilige Wirkfähigkeit in *Lernen sichtbar machen* durch Effektstärken* ausgewiesen ist), doch findet man im vorliegenden Buch keinesfalls eine weitere umfangreiche Sammlung von Hinweisen, Tipps oder Anleitungen für guten Unterricht. Vielmehr bietet Hattie eine Grundlage dafür, systematisch zu reflektieren und zu erörtern, wie man Unterricht planen, eröffnen, in Fluss bringen und abschließen kann. Was Hattie mehr als andere didaktische Lehrbücher betont, ist das große Potenzial, das der lehrerseitigen Nutzung von Daten, sei es aus standardisierten oder selbsterstellten Leistungstests, aus systematischen Beobachtungen oder aus der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation (vgl. Beywl, 2013), für die Optimierung des eigenen Unterrichts innewohnt. Daraus resultiert als zusätzliche Rolle für Lehrpersonen die der „*Evaluatorinnen und Evaluatoren* ihrer Wirkungen auf Lernende“ (in diesem Buch, S. 17). Obwohl viele Parallelen zwischen den Anstößen und „Geisteshaltungen“ dieses Buches mit im deutschsprachigen Raum verbreiteten Didaktiken bestehen, ist es kaum bestreitbar, dass damit eine zusätzliche Perspektive eingefordert wird: Die Reflexion des eigenen Unterrichts soll verstärkt datenbasiert erfolgen, wobei in Hatties Sicht Daten zu Schülerleistungen eine wichtige Rolle spielen und um Daten zum Handeln der Lehrpersonen und auf Schulebene zu ergänzen sind.

Die Lektüre dieses Buches kann ein weiterer Schritt sein, die eigenen Ressourcen für wirkmächtiges Lehren genauer zu bestimmen, Komponenten und Methoden des Unterrichtens optimal zu kombinieren und damit die Selbstwirksamkeit als professionelle Lehrperson zu stabilisieren und zu stärken. Um dabei nachhaltig erfolgreich zu sein, bedarf es – dies erschließt sich durch einen Blick auf die Zusammenfassung des Buches in Form der Checkliste in Anhang A – der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, einer unterrichtsbezogenen Schulleitung, einer auf die Anforderungen sichtbaren Lehrens und

Lernens abgestimmten Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie einer steten Rückversicherung über den Fortschritt und das Erreichte mittels empirischer Belege. Die Texte, Checklisten, Abbildungen und Tabellen sowie Übungen im Buch können optimal durch dialogische Auseinandersetzungen in Unterrichtsteams, in Ausbildungsgruppen und Weiterbildungssettings genutzt werden, wenn möglich ergänzt durch unterrichtspraktische Erprobungen und darin integrierte empirische Untersuchungen sowie einen authentischen Dialog mit den Lernenden über deren Lernprozesse und den durch die Lehrpersonen verantworteten Unterricht.

Nachfolgend werden zentrale Themen der Übersetzung und Überarbeitung angesprochen. Danach wird kurz auf die als „Beigabe“ zum Buch ergänzte und aktualisierte Liste der Faktoren*, die zu Lernleistungen beitragen, eingegangen. Hinzu kommen Hinweise zum Umgang mit dem Buch. Den Abschluss bildet ein Dank an diejenigen, die das Erscheinen dieses Buches ermöglicht haben.

Herausforderungen der Überarbeitung und Übersetzung

Ähnlich wie im Fall von „Visible Learning“ bringt die Arbeit an „Visible Learning for Teachers“ zahlreiche Herausforderungen mit sich. Aus Hatties Versuch, eine Brücke zwischen Forschung und schulischer Praxis zu schlagen, ergeben sich neue zu lösende terminologische Probleme.

Um einen Eindruck von der Quantität der damit verbundenen Arbeit und der erforderlichen Diskussion (mit meist vier Beteiligten pro Kapitel) zu gewinnen, haben wir unsere Redaktionsaktivitäten am Beispiel eines Kapitels mit 11 200 Wörtern ausgezählt und auf den gesamten neu zu übersetzenden Text von ca. 84 000 Wörtern hochgerechnet. Auf die Erstübersetzung folgten demnach 41 000 Überarbeitungen (Löschungen und Einfügungen), die durch ca. 600 Kommentare begleitet waren und der internen Abstimmung im Team dienten.

In Bezug auf die inhaltliche Qualität stehen bei der Überarbeitung erstens Konsistenz und zweitens Korrektheit im Zentrum:

- 1 Stärker als im Original wurde bei der Übertragung ins Deutsche auf einen konsistenten Begriffsgebrauch geachtet. Hierzu zwei von mehreren Beispielen: Hattie verwendet das Attribut „formative“ zusammen mit „informations“, „evaluations“, „feedback“, „interpretations“ und „assessment“. „Kritische Bewertung“ ('critical evaluation') zieht sich als ein Kernbegriff durch das Buch – insbesondere dahingehend, dass Lehrpersonen und Schulleitende kritische Evaluierende ('critical evaluators') der Einflüsse oder Wirkungen sein müssen, die sie auf ihre Schülerinnen und Schüler haben. Zentral für das Verständnis der Argumentation Hatties bezüglich „Lehrperson als Evaluatorin/Evaluator“ ist, das Bewerten von Schülerlernen und -leistungen einerseits und das Bewerten von Lehrerhandeln und -wirkungen andererseits auseinanderzuhalten. Hattie verfährt hier nicht konsequent, was Missverständnisse in deutschsprachigen Rezeptionen fördert. Wann immer möglich verwenden wir formative/s „Bewertung/Bewerten“ für die Beurteilungen von Schülerleistungen (vgl. hierzu z. B. Dodge, 2009; William, 2011). Hingegen nutzen wir formative/s „Evaluation/Evaluieren“ dann, wenn Unterricht – in der Regel durch Lehrpersonen – bewertet wird, im Sinn des Einflussfaktors „Formative Evaluation des Unterrichts**“ ('providing formative evaluation') (vgl. z. B. Petty, 2009). Das Wort „Evaluation“ wird in der Übersetzung ausschließlich fachsprachlich genutzt und dann durch „Bewerten“

ersetzt, wenn Hattie es Alltagssprachlich einsetzt (vgl. zur Differenz Kromrey 2005). Ein weiteres Beispiel: Hattie spricht in seinem Buch mehrfach die verbreitete Typologie bezüglich der professionellen Kompetenz zur Lösung komplexer Probleme im Unterricht an, welche drei Stufen unterscheidet: Novizen – Geübte – Experten. In Kapitel 4 spricht er von „novice“, „capable“, „competent“, in Kapitel 5 von „novice“, „expert“, in Kapitel 6 und 8 von „novice“, „capable“, „proficient“ sowie in Kapitel 7 von „novice“, „proficient“, „competent“. Das ist verwirrend, weswegen wir einheitlich die oben genannte Typologie „Novizen – Geübte – Experten“ nutzen.

- 2 Die Durchsicht der Tabellen und Anhänge ergab, dass einzelne Referenzen und der eine oder andere statistische Wert fehlerhaft waren. In Absprache mit John Hattie wurde z. B. eine versehentlich doppelt aufgelistete Meta-Analyse aus dem Anhang B entfernt, so dass deren Gesamtzahl nun 930 (statt 931) beträgt. In einigen Fällen hat Hattie Effektstärken, die sich zwischenzeitlich aufgrund zusätzlicher Meta-Analysen oder von Neuberechnungen verändert hatten, noch auf dem Stand von 2009 angegeben, also aus Anhang B von *Lernen sichtbar machen*. Wir haben solche veralteten Angaben auf die neuen Effektstärken aus Anhang C dieses Buches angepasst. Gleiches gilt für die Anpassung von Effektstärken aus einzelnen Meta-Analysen. Hier haben wir – falls im Text abweichend – diejenigen aus Anhang B eingesetzt. Bei der Übertragung von statistischen Werten aus der Meta-Analyse von Cooper, Robinson & Patall (2006) zum Faktor Hausaufgaben** war ein Fehler unterlaufen, der durch Nachrecherchen erst im Rahmen der Übersetzungsarbeiten geklärt werden konnte. Die Effektstärke beträgt korrekt $d = 0,48$ (statt 0,28). Dies erfordert Veränderungen nicht nur im Anhang B, sondern auch im Text und in der Rangliste der Einflussfaktoren (Anhang C).

Nun zur Übersetzung, zu der wir unsere bereits in der Einleitung von *Lernen sichtbar machen* dargelegte Position wiederholen: Ein wissenschaftlicher Text erfordert eine präzise, wenn nicht wort-, so doch sinngetreue Übersetzung. Gleichzeitig soll der übersetzte Text leicht verständlich und leseanregend sein. Diese und weitere Ansprüche machten für dieses Buch zahlreiche Entscheidungen notwendig, von denen einige transparent gemacht werden sollen. Diese weisen Schnittfelder zur Überarbeitung auf, insofern sie auch zur Adaption der Inhalte im deutschsprachigen Raum beitragen:

Grundsätzlich wurde alles ins Deutsche übersetzt, wenn es nur irgendwie möglich und sinnvoll erschien. Von diesem Vorgehen wurde abgewichen, wenn die englischen Begriffe bereits ins Deutsche eingeführt worden sind (z. B. Micro-Teaching**, Co-Teaching/Team-Teaching**) oder keine angemessene Übersetzung (z. B. Mastery Learning**, High School) möglich war. In diesen Fällen wird am englischen Begriff festgehalten. Ein solcher Begriff ist – wie viele andere Fachbegriffe auch – mit einem hochgestellten Stern (*) gekennzeichnet, was darauf verweist, dass er im Glossar auf der Begleit-Webseite (URL: www.lernensichtbarmachen.net) erläutert wird. Nachfolgend sind zunächst zwei wichtige Einzelentscheidungen erläutert – weil sie für das Verständnis von Hattie und die daran anschließende Diskussion relevant sind.

Impact und effect

In der Originalfassung kommt der Term „impact“ über 200-mal vor, meist im Singular. Oft ist er verstärkt durch Attribute wie „high“, „positive“ oder „powerful“. Eine zentrale Stellung gebührt dem Begriff durch seine Verwendung in Hatties Ausrufesatz, „Know thy impact!“, der wesentliche Anforderungen aus Hatties didaktischen Überlegungen zu diesem

Merksatz verdichtet. Wir haben ihn – nach Rücksprache mit einigen muttersprachlich englischen Kennern des Hattieschen Gedankenguts – mit „Kenne deinen Einfluss!“ übersetzt: mit „Einfluss“ werden hier in aller Regel positive Folgen des eigenen Handelns (als Lehrperson) verbunden, wobei Wirkungen ('effects') auch die negativen Folgen umfassen. Außerdem erfordert das Kennen der Einflüsse nicht immer strenge empirische Designs (i. d. R. Versuchsgruppen-Kontrollgruppen-Designs), sondern es können auch vorliegende Daten (z. B. aus Leistungstests) oder aus in den Unterricht integrierten Erhebungen verwendet werden. In jedem Fall ist eine Realitätsprüfung erforderlich, verbunden mit empirischen Belegen.

Evidence

Auch dieses Wort kommt ca. 200-mal im Buch vor, alleinstehend oder in Wendungen wie „evidence of (their) impact“, „evidence-informed“, „evidence-based“, „to seek evidence“ und „in the light of evidence“. Ohne Zweifel ist Evidenz auch in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft ein Terminus, der sich in den letzten Jahrzehnten stark ausgebreitet hat, wobei oft unbestimmt bleibt, was darunter zu verstehen ist (vgl. ausführlich Herzog, 2011). So stehen auf der einen Seite Bestimmungen, die „Evidenz“ ausschließlich mit strengen Forschungsdesigns (Versuchsgruppen-Kontrollgruppen-Designs mit zufallsgesteuerter Zuweisung der Lernenden zu diesen Gruppentypen) verbinden (randomised controlled trials; RCT; vgl. Schrader, Trautwein & Hesse, 2011), auf der anderen Seite solche, die Evidenz wenn nicht ausschließlich, so doch wesentlich aus der gesättigten Erfahrung der reflexiv sich selbst beobachtenden Lehrpersonen gewinnen wollen (z. B. Reich, 2008), und schließlich solche, die (etwa in Anschluss an Sackett 1999) komplexe Kombinationen der strengen empirischen Designs mit dem zu hebenden Schatz der beruflichen Erfahrungen anstreben. Hattie zählt eher zur zuletzt genannten Strömung – vor allem deshalb, weil er der empirischen Selbsthilfe von Lehrpersonen (Know thy impact!) einen zentralen Stellenwert zuschreibt.

Vor diesem Hintergrund haben wir uns entschieden, das „große“ Wort Evidenz in der Übersetzung sparsam zu verwenden. Es kommt noch ca. 50-mal vor. Wir halten es für angemessen, wenn Hattie das Wort mit Emphase (ggf. Diffusität hinnehmend) oder in einem umfassenden Sinn gebraucht (z. B. „die Evidenz aus meiner Synthese von Meta-Analysen“ oder „Die Botschaften und die Evidenz“). Hingegen ersetzen wir es in solchen Fällen, in denen damit mittels Untersuchungen gewonnene Daten angesprochen werden, durch die Bezeichnung „empirische Belege“.

Unterschiede zu „Lernen sichtbar machen“ im Hinblick auf die Faktoren

Eine Art Beigabe zum Buch *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* stellt die aktualisierte Rangliste der Einflussfaktoren auf die Lernleistungen von Schülerinnen und Schülern dar. Hattie hat seit 2008/2009 weitere ca. 100 Meta-Analysen ausgewertet. Daraus resultieren zum einen zwölf neue Faktoren, die zu den 138 aus *Lernen sichtbar machen* dazu gekommen sind. Diese haben wir – beginnend bei „Reaktion auf Intervention**“ (Rang 3) in Anhang C – kursiv gesetzt, so dass sie leicht identifizierbar sind. Beschreibungen dieser Faktoren fehlen in diesem Buch. Sie werden jedoch auf der Begleit-Webseite eingefügt. Zum anderen ergeben sich durch das Hinzukommen zusätzlicher Meta-

Analysen (sie sind im Anhang B mit grauer Schattierung unterlegt), durch den Ausschluss von Meta-Analysen (ebenfalls im Anhang B gekennzeichnet) oder Umgruppieren schon 2009 vorhandener Meta-Analysen bei manchen Faktoren Veränderungen bei den durchschnittlichen Effektstärken.

In einigen Fällen weichen die englischsprachigen Faktor-Benennungen in Hattie (2012) von denen in Hattie (2009) teils leicht, teils stärker ab. In diesen Fällen – sie sind im Anhang B mit einem „+“ gekennzeichnet – haben wir an den Benennungen aus *Lernen sichtbar machen* festgehalten, um es den Leserinnen und Lesern zu erleichtern, Beziehungen zwischen den Aussagen beider Bücher herzustellen. In einem Fall – (College halls of residence: vorher „Internatsunterbringung“, jetzt „Wohnheimunterbringung**“) haben wir eine Korrektur vorgenommen.

Hinweise zum Umgang mit dem Buch

Diese Publikation soll in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen gut einsetzbar zu sein. Da das Buch – ähnlich wie *Lernen sichtbar machen* – auf zahlreiche, teils spezialisierte Wissensgebiete Bezug nimmt, und z. B. einiges statistisches Wissen voraussetzt, wird auch hier wiederum ein Online-Glossar bereitgestellt. Fachbegriffe, die in diesem Glossar erklärt sind, sind durch einen hochgestellten Stern (*) gekennzeichnet.

Eine zweite Ergänzung betrifft die Kennzeichnung der zu Lernleistungen beitragenden Faktoren mit ihren im Anhang C aufgeführten Benennungen. Interessierte können diese mit Doppelstern (**) markierten Faktoren auf der Begleit-Webseite nachschlagen oder gezielt in *Lernen sichtbar machen* die ausführlichen Darstellungen der jeweiligen Forschungsergebnisse nachlesen. Suchhilfen hierfür finden sich ebenfalls auf www.lernensichtbarmachen.net (z. B. der „Index der Faktoren“).

Ein weiterer Ansatz, das Verständnis des manchmal sehr dichten und Wissen zum jeweiligen Kontext voraussetzenden Textes zu erleichtern, sind Anmerkungen der Übersetzer, eingeschlossen durch eckige Klammern [Anm. d. Übers.]. Hierzu, wie auch zu allen anderen Teilen der Übersetzung, freuen wir uns über Anregungen und kritische Hinweise über das Kontaktformular auf der Begleit-Webseite.

Danksagungen

Ein besonderer Dank ergeht an unser bewährtes Team: Es hat uns über viele Monate in der gesamten Breite der Recherche-, Text- und Layoutarbeiten mit außerordentlich großem Einsatz unterstützt. In Deutschland waren dies Edna Mareille Fröhlich und Stephan Wernke, in der Schweiz Etlvina Fernández und Philipp Schmid, die in der Abschlussphase von Fabian Steiner unterstützt wurden. Viele Kolleginnen und Kollegen haben uns auch dieses Mal per Telefon, E-Mail und in Flurgesprächen bei Fachübersetzungsfragen geholfen. Ihnen allen sei an dieser Stelle herzlich gedankt, ebenso den vielen, die uns bereits zu *Lernen sichtbar machen* Hinweise gegeben haben, die wir in dieser Übersetzung mit Gewinn nutzen. Die Finanzierung der Arbeiten wurde möglich durch den Rückhalt unserer beiden Hochschulen: in der Schweiz durch das Institut Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW und in Deutschland durch die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Ebenfalls zu danken ist Herrn Rainer Schneider vom Schneider Verlag Hohengehren, der uns in allen Fragen mit seiner verlegerischen Expertise zur Seite gestanden hat. Aufbau und Betrieb der Begleit-Webseite www.lernensichtbarmachen.net

werden gefördert von der Stiftung Mercator Schweiz im Rahmen eines umfassenderen Projektes zum Empowerment von Lehrpersonen.

Literatur

- Beywl, Wolfgang (2013). „Mit Taten zu Daten. Der Ansatz der unterrichtsintegrierten Selbstevaluation“. *Journal für Schulentwicklung - Themenheft: Mit Daten zu Taten - Wenn Schulen Wissen nutzen*, 17(1), 7-14.
- Cooper, Harris M., Robinson, Jorgianne C. & Patall, Erika A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62.
- Dodge, Judith (2009): 25 quick formative assessments for a differentiated classroom. New York: Scholastic.
- Hattie, John A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
- Hattie, John A.C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, John A.C. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Helmke, Andreas (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Herzog, Walter (2011). „Eingeklammerte Praxis - ausgeklammerte Profession. Eine Kritik der evidenzbasierten Pädagogik“. In Bellmann, Johannes/Müller, Thomas (Hg.): *Wissen was wirkt*. Wiesbaden: VS Verlag, 123-145.
- Kromrey, Helmut (2005). „Evaluation - ein Überblick“. In Schöch, Heidrun (Hg.): *Was ist Qualität? Die Entzauberung eines Mythos*. Berlin: Wissenschaftl. Verlag, 31-85.
- Meyer, Hilbert L. (2013). *Was ist guter Unterricht?* (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Petty, Geoff (2009): *Evidence-based teaching: A practical approach* (2nd edition). Cheltenham: Nelson Thornes.
- Reich, Kersten (2008). *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool* (4. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Sackett, David L./Kunz, Regina (1999). *Evidenzbasierte Medizin* (dt. Ausg.). München: W. Zuckschwerdt.
- Schrader, Josef/Trautwein, Ulrich/Hesse, Friedrich (2011). „Von der Konfession zur Profession. Empirische Bildungsforschung hat in Deutschland zu einem Mentalitätswechsel und zur Kompetenzorientierung in der Bildung geführt“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 250, 8.
- Wiliam, Dylan (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree.