

Markus Riefing / Frederick de Moll / Stefan Zenkel

John Hattie Superstar – Ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs

1. Einleitung



F.A.Z. vom 21.11.2013

„Nett sieht er aus, strohblondierte Haare, knallblaue Augen, grasgrünes Hemd, kommt aus Neuseeland, und ehrenamtlich ist John Hattie als Buschbrand-Retter aktiv.“ Wohlgermerkt, hier wird nicht der Darsteller eines neuen Hollywoodstreifens präsentiert, sondern ein empirischer Bildungsforscher. Aus Sicht der Bildungsforschung, die in den letzten Jahren vor allem auf Basis empirischer Befunde eine verstärkte öffentliche Debatte über Chancen und Herausforderungen schulischen Lernens evoziert hat, mag es irritieren, dass hier ein Forscher auch über seine Äußerlichkeiten beschrieben wird.

Die Frankfurter Allgemeine Zeitung führt so einen Artikel über John Hattie ein, den aktuellen „Rockstar der Pädagogik“ (21.11.2013), der zudem auf einem Foto präsentiert wird. In der bislang größten Meta-Meta-Analyse zum Lernerfolg von Schülerinnen¹ hat Hattie 800 Meta-Analysen zu insgesamt 50.000 Einzelstudien und damit die Daten von 250 Millionen Schülern verglichen.² Die Ergebnisse sind in 138 Einzelfaktoren und 6 Faktorengruppen zusammengefasst. Der größte Einflussfaktor auf den Lernerfolg ist nach Hattie das Handeln der Lehrkräfte. In Zeitungen und Bildungspolitik heißt es seither: „Auf die Lehrkraft kommt es an!“ Hattie ist mit seiner Studie zu einem Ankerpunkt der öffentlichen, politischen und wissenschaftlichen Debatte auch in Deutschland geworden.

Auch bei der Hattie-Studie zeigt sich: Öffentliche Diskurse sind für die Breitenwirkung wissenschaftlicher Erkenntnisse zentral. Dieser Sachverhalt markiert den in diesem Themenheft fokussierten Stellenwert der Massenmedien als zentralem gesellschaftlichen Bildungsraum und kritischem Begleiter von gesellschaftlichen Entwicklungen. Bildung ist in den letzten Jahren auch durch den öffentlichen Diskurs auf der politischen Agenda wieder

nach vorne gerückt – eine ‚evidenzbasierte Bildungspolitik‘ wird verstärkt gefordert. Dieses Wiedererstarken insbesondere der quantitativen Bildungsforschung sowie ihre politische Relevanz und Inanspruchnahme wären, worauf Merckens aufmerksam macht, ohne die medialen Auseinandersetzungen um die PISA-Studie undenkbar gewesen.³

Den öffentlichen Bildungsdiskurs zu analysieren, liegt zum einen im Interesse der empirischen Bildungsforschung selbst, die an der sachgerechten Umsetzung ihrer Erkenntnisse interessiert ist. Bromme, Prenzel und Jäger formulieren diesbezüglich: „Eine nachhaltige und ihrerseits rational geplante Beteiligung der Bildungsforschung [...] setzt sozialwissenschaftliche Forschung zum Verhältnis von Wissenschaft und Öffentlichkeit im Bereich der Bildungsforschung voraus.“⁴ Zum anderen liegen öffentliche Diskussionen zur Bildungsforschung auch im Fokus einer sich zunehmend erkenntnispolitisch ausrichtenden Erziehungswissenschaft. Insofern die Grundlagen der Pädagogik – sowohl als Wissenschaft als auch als Handlungsfeld – nicht mehr eindeutig bestimmt werden können,⁵ erscheint es hier als aussichtsreich, die Forschung auf die in pädagogischen Handlungskontexten formulierten Grundlagen auszurichten. So legen Jergus, Koch und Thompson im Kontext einer „empirisch-analytischen Wende“ der Allgemeinen Pädagogik den Fokus auf die „Analyse der – situationalen – Mechanismen der Wissenskonstitution, um eine pädagogische Situation hervorzubringen oder zu beschreiben.“⁶ Aus erkenntnispolitischer Perspektive rückt damit die Frage nach der politischen Ver- und Anwendung von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen in den Fokus – auch und gerade deshalb, weil die erziehungswissenschaftliche Forschung mitunter über die Verbesserung von Erziehung und Bildung legitimiert wird.

Es lohnt sich also, den öffentlichen Diskurs um Erkenntnisse der Bildungsforschung und damit zusammenhängende bildungspolitische Fragen näher in den forschenden Blick zu nehmen. Der Hattie-Diskurs bietet sich als Forschungsgegenstand an, da die Ergebnisse Hatties intensiv und breit in Öffentlichkeit und Politik diskutiert wurden. Außerdem besteht eine Differenz zwischen der öffentlichen und wissenschaftlichen Debatte vor allem bezüglich der Güte und Belastbarkeit der Erkenntnisse. Diese Differenz zeigt sich auch darin, dass in der Wissenschaft in der Regel der Inhalt vor der Person steht, im öffentlichen Diskurs aber die relevanten Akteure oftmals auch als Personen eine wesentliche Rolle spielen.

Ein zentraler wissenschaftlicher Ansatz, mit dessen Hilfe Brüche zwischen Wissensformen – etwa zwischen wissenschaftlichem Wissen und seiner öffentlichen Reproduktion – in den Blick genommen werden können, besteht in diskursanalytisch ausgerichteten Untersuchungen. Diskurse können mit Foucault als „Formationsregeln“ von „Aussagen“ verstanden werden.⁷ Die Analyse von Diskursen bringt entsprechend Regelmäßigkeiten und Muster eines Diskurses ans Licht. Die vorliegende Studie analysiert den öffentlichen Hattie-Diskurs auf Basis von 26 Zeitungsartikeln, die mittels qualitativer Analyseverfahren ausgewertet wurden. Unter dem Titel „RisE I plus – Rockstar in seinem Element“ knüpft sie an die Analyse des medialen Diskurses zur Berliner ELEMENT-Studie „RisE I – Rainer in seinem ELEMENT“⁸ an.

Im Folgenden werden zuerst die Hattie-Studie sowie die wissenschaftlichen Einschätzungen zur Studie dargestellt (Kapitel 2). Anschließend wird der Forschungsstand zum öffentlichen Umgang mit erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen vorgestellt (Kapitel 3) und hieraus die Forschungsfragen (Kapitel 4) abgeleitet. Hiernach wird das konkrete methodische

Vorgehen erläutert (Kapitel 5), dann werden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert (Kapitel 6 und 7). Ein Ausblick schließt den Artikel ab (Kapitel 8).

2. Forschungsgegenstand: Die Hattie-Studie

John Hattie hat in langjähriger Arbeit die seit den 80er Jahren veröffentlichten englischsprachigen Meta-Analysen zu Fragen von Unterricht und Bildung geordnet und synthetisiert. Seine Meta-Meta-Analyse umfasst etwa 800 Meta-Analysen, die wiederum auf ca. 50.000 Einzelstudien zurückgreifen und insgesamt auf Daten von 250.000.000 Schülerinnen einbezieht. Aus den gewonnenen Daten extrahiert Hattie die Effektstärke von 138 Einzelfaktoren für schulisches Lernen und ordnet diese in sechs Gruppen ein – Lernende, Familie, Schule, Lehrpersonen, Lehrpläne, Unterricht. Eine hierarchische Sortierung dieser Gruppen hinsichtlich der Effektstärke macht deutlich, dass es mit Blick auf die Lernleistung von Schülerinnen weniger auf die schulischen Rahmenbedingungen ankommt als vielmehr auf die Lehrkraft. Unter anderem ein regelmäßiges Feedback zwischen Schülern und Lehrerinnen, so Hatties Ergebnisse, würde zu einer Verbesserung der Lernleistungen beitragen und das *Lernen sichtbar machen* – so auch der Titel der deutschen Übersetzung. In Hatties Worten: „Es ist wichtig, dass Lehrpersonen das Lernen durch die Brille der Schülerinnen und Schüler sehen“. ⁹ Als die Hattie-Studie 2008 in der englischen Ausgabe erstmals erschien, hat das Times Educational Supplement ihre Sprengkraft mit den folgenden Worten beschrieben: „It is perhaps education’s equivalent to the search for the Holy Grail – or the answer to life, the universe and everything.“ ¹⁰

Innerhalb der Erziehungswissenschaft wird die Studie kontrovers diskutiert.

Neben der generellen Frage, inwiefern Erkenntnisse aus Meta-Analysen geeignet sein können, um praxis- bzw. in diesem Fall unterrichtsrelevante Orientierungen zu ermöglichen, ¹¹ stehen primär methodische Fragen im Fokus. Thematisiert werden vor allem die Qualität der in die Untersuchung einbezogenen Studien, die verschiedenen Zeitpunkte ihrer Durchführung sowie die Frage nach der Übertragbarkeit der Hattie-Studie auf deutsche Verhältnisse.

Die Auswahl und Qualität der von Hattie in die Meta-Analyse einbezogenen Studien wird unter dem Schlagwort ‚garbage in – garbage out‘ thematisiert. In die Meta-Meta-Analyse von Hattie sind, so die Annahme, auch Studien mit geringerer wissenschaftlicher Qualität und Aussagekraft eingegangen. Hattie selbst ist sich zwar dieses Problems bewusst und führt aus, das Problem auch methodisch zu berücksichtigen – allerdings bleibt diese Ankündigung bloß, wie Pant diagnostiziert, ein „Lippenbekenntnis“. ¹² Ebenfalls aus methodischer Perspektive kritisiert Terhart daher, dass die Qualitätsstandards und Auswahlkriterien der ausgewählten Einzelstudien nicht transparent gemacht werden. ¹³

Außerdem stellt sich die Frage der Vergleichbarkeit der einbezogenen Studien. Es ist fraglich, ob die Erkenntnisse aus Studien von 1985 bis 2005 aggregiert werden können. In diesem Zeitraum haben sich die gesellschaftlichen Bedingungen des Unterrichts und auch die methodisch-didaktischen Vorgehensweisen von Lehrerinnen im Unterricht maßgeblich verändert. Dies zeigt sich, wie Beywl und Zierer deutlich machen, beispielsweise in der Bedeutung Neuer Medien im Unterricht: Der Einsatz von Medien im Unterricht hat sich in den letzten 20 Jahren grundsätzlich verändert, weshalb die Vergleichbarkeit von diesbezüglichen Studien aus den 80er Jahren mit Studien von 2000 und später infrage gestellt werden kann. Insgesamt sind nur

knapp ein Drittel der in der Meta-Meta-Analyse Hatties berücksichtigten Studien nach 2000 erschienen, weshalb generell die Aussagekraft seiner Erkenntnisse für aktuelle Fragen des Unterrichtens bezweifelt wird.¹⁴

Außerdem wird – nicht zuletzt von Hattie selbst – hinterfragt, inwieweit die auf angelsächsischen Studien basierenden Erkenntnisse auf den deutschsprachigen Raum übertragen werden können. Hattie selbst sagt diesbezüglich: „Wir sollten die Ergebnisse dieser Meta-Analysen nicht für nicht-englischsprachige oder nicht hoch entwickelte Länder verallgemeinern“.¹⁵ Da aus Sicht zahlreicher Bildungsstudien zudem die – international stark differierenden – institutionellen Bedingungen für den schulischen Lernerfolg durchaus mit verantwortlich sind,¹⁶ stellt sich die Frage, welche Effekte bei einer Übertragung der Erkenntnisse aus unterschiedlichen Schulsystemen zu erwarten sind und ob bei einer ähnlichen Analyse bspw. im deutschsprachigen Raum ähnliche Erkenntnisse zustande gekommen wären.

Insgesamt ist die wissenschaftliche Einschätzung der Hattie-Studie gespalten: Wie sich exemplarisch im Band „Die Hattie-Studie in der Diskussion“ zeigt, wird einerseits das Verdienst Hatties gelobt, einen Überblick zu den zahlreichen Einzelbefunden geliefert zu haben. Andererseits werden – teilweise von denselben Autoren – die vor allem methodischen Schwierigkeiten der Studie thematisiert. Wie die Studie von John Hattie im medialen Diskurs aufgenommen und verarbeitet wird, steht im Fokus der vorliegenden Untersuchung.

3. Bildungsforschung in Öffentlichkeit und Politik – Zum Stand der Forschung

Die Erziehungswissenschaft richtet sich seit Ende des letzten Jahrtausends ver-

stärkt empirisch aus, was oftmals als ‚zweite empirische Wende der Erziehungswissenschaft‘ bezeichnet wird. Politisch wurde diese Neuorientierung an der empirischen Bildungsforschung in den Konstanzer Beschlüssen von 1997 grundgelegt, welche die Basis für die Teilnahme an den internationalen Vergleichsstudien wie IGLU und PISA legten. Durch diese Wende haben sich sowohl disziplinpolitisch die Kräfteverhältnisse innerhalb der Erziehungswissenschaft, als auch das bildungspolitische Handeln und der öffentliche Diskurs grundlegend verändert.

Über Aufstieg und Status der empirischen Bildungsforschung wird nach wie vor innerhalb und außerhalb dieser Forschungsrichtung diskutiert.¹⁷ Nach Erkenntnissen der Wissenschaftsforschung wird wissenschaftlichen Erkenntnissen in öffentlichen Diskursen eine hohe Autorität zugesprochen¹⁸ – was mittlerweile nicht nur für naturwissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch für die Bildungsforschung gilt. Der Umgang mit und die Rezeption von erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen in Öffentlichkeit und Politik wurden – unter differenten gesellschaftlichen und erkenntnistheoretischen Vorzeichen – bereits in den Analysen der Verwendungsforschung der 80er Jahre thematisiert. Die Verwendungsforschung hat gegenüber einem reinen Transfer von Wissen im Übergang von der Wissenschaft in Öffentlichkeit oder Politik von einer Transformation gesprochen und damit gegen ein wissenschaftszentriertes Transfer-Modell votiert. Beck und Bonß formulieren diesbezüglich: „Verwendung ist also nicht ‚Anwendung‘, sondern ein aktives Mit- und Neuproduzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von ‚Ergebnissen‘ verlieren und im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst

geschaffen werden.“¹⁹ Den Zusammenhang zwischen Wissenschaft und Politik bzw. medialer Öffentlichkeit charakterisieren vielmehr Brüche und Diskontinuitäten.²⁰ Wissenschaft tritt laut Weingart, was Diskurse über Klimawandel oder Stammzellenforschung deutlich zeigen, zunehmend selbst als „interessierte Partei“ auf.²¹ Bezogen auf die Erziehungswissenschaft sei es daher, so Terhart, eine Aufgabe von Bildungsforschern, „verlässliche Ergebnisse auch in einer überzeugenden Form einem breiten Publikum zu präsentieren und verständlich zu machen [...]. Ständige Information und Beratung der Öffentlichkeit gehören demnach zu den Pflichten dieses Forschungsbereichs, der wie kein anderer von den Entwicklungen seit dem sogenannten PISA-Schock profitiert hat.“²²

Der mediale Umgang mit Erkenntnissen der Bildungsforschung wird in einigen aktuellen Studien in den Blick genommen. So analysieren Reichelt und Peter in Orientierung an hegemonietheoretischen Ansätzen den Diskurs um die Hamburger Primarschulreform von 2008 bis 2010. In der Schulreformdiskussion im Kontext des Volksentscheids zur Schulreform wurde das zunächst hegemoniale Projekt der damaligen schwarz-grünen Landesregierung einer egalitären Schule unter anderem von der gegenhegemonialen Initiative ‚Wir wollen lernen‘ in Frage gestellt: „Chancengleichheit oder gute Schule – auf diese Alternativen spitzte sich der Kampf um bildungspolitische Hegemonie im Diskurs um die Primarschulreform letztlich zu.“²³ Die Debatte um ‚Chancengleichheit oder leistungs- bzw. begabungsgerechtes Lernen‘ ist in ähnlicher Weise auch für den Diskurs zur Berliner ELEMENT-Studie wesentlich. In einer wissenssoziologisch-diskursanalytisch orientierten Studie nehmen die Autoren des vorliegenden Beitrags die Presseartikel zur ELEMENT-Studie von Rainer Lehmann im Jahre 2008 in den Blick. Hier gelang es dem Bildungsfor-

scher durch einen offensiven Gang an die Presse, die Berichterstattung in seinem Sinne zu beeinflussen – obwohl die öffentlich verbreiteten Thesen Lehmanns durch die Ergebnisse seiner Studie nur ansatzweise gedeckt waren. Dies funktionierte auch deshalb, weil die Ergebnisinterpretation Lehmanns – eine frühe Selektion nach vierjähriger Grundschule sei sinnvoll – eine hohe Anschlussfähigkeit für die öffentlich sichtbaren, beteiligten Akteure bot. Insofern: Von den Medien wird vor allem das in die Öffentlichkeit getragen, was auf das (erwartete) Interesse der Zielgruppe trifft.

In ihrer umfangreichen Studie „PISA als bildungspolitisches Ereignis“ weisen Tillmann, Dederich, Kneuper, Kuhlmann und Nessel auf eine ähnlich gelagerte Anschlussfähigkeit hin. Die PISA-Studie hat Auswirkungen auf schulische und bildungspolitische Verläufe evoziert – auch wenn die in der Öffentlichkeit diskutierten oder beschlossenen Perspektiven nur teilweise durch wissenschaftliche Erkenntnisse gedeckt waren. Die „im politischen Kompromiss zwischen CDU und SPD gefundenen Maßnahmen werden vor allem dann nicht hinterfragt, wenn sie mit weit verbreiteten öffentlichen Überzeugungen von einer guten Schule übereinstimmen.“²⁴ Neben wissenschaftlicher Evidenz spielen in Öffentlichkeit und Politik insofern auch die Anschlussfähigkeit an den öffentlichen Diskurs und (partei)politische Positionen eine Rolle.

Sitter bestätigt diese Perspektive in ihrer Analyse der wissenschaftlichen, fachlichen und politischen Debatte um die PISA-Ergebnisse. Ihr zufolge wird PISA im Diskurs als „ein primär negativ konnotiertes Ereignis“ dargestellt, das „in ein sekundär positives Ereignis“ transformiert wird: PISA ist nach Sitter zum einen ein „faktisches Ereignis“, zum anderen „ein Konstrukt“, weil vor allem „die negativ wahrgenommenen Ergebnisse zu den (Nicht-)Kompetenzen der Jugendlichen in ihrer Bedeutung, Geltung und

Wirksamkeit“ hervorgehoben und damit von den diskursiven Akteurinnen „nahezu beliebig ausgedeutet“ werden können – was zu „neuen Problemdefinitionen als auch -lösungen“ veranlasst.²⁵

Auch Bromme, Prenzel und Jäger kommen anhand eines Vergleichs zwischen wissenschaftlichem Erkenntnisstand und öffentlichen Auseinandersetzungen, etwa bezüglich des Zusammenhangs von Computerspielen und Gewalt oder der Vorteile kleinerer Klassen, zu dem Ergebnis, dass in Medien und Politik wissenschaftliche Evidenz nur eine untergeordnete Rolle spielt. Hieraus leiten sie die Forderung ab: „Sowohl die Wirkung von strukturellen Veränderungen auf die beteiligten Akteure als auch das Verständnis und die Diskussion von Befunden der empirischen Bildungsforschung in den unterschiedlichen Öffentlichkeiten sollten umfassender empirisch untersucht werden. Basierend auf derartiger Forschung könnte die empirische Bildungsforschung besser dazu beitragen, die Evidenzlage, die Erfolgsaussichten und die Risiken von Veränderungen sichtbar zu machen.“²⁶

Insgesamt zeigt sich, dass – entgegen der Vorstellung nicht weniger Bildungsforscherinnen, mittels empirischer Bildungsforschung steuerungsrelevantes Wissen für bildungspolitische Akteure und öffentliche Debatten zur Verfügung zu stellen – die Ergebnisse von Studien der Bildungsforschung zwar durchaus im Sinne eines *Agenda-Settings* als Ausgangspunkt politischer und öffentlicher Debatten genutzt werden, die Argumentationen allerdings Wege einschlagen und Entscheidungen evozieren, die nur teilweise wissenschaftlich gestützt sind.²⁷

4. Fragestellung

Auf Basis der vorgestellten Studien und mit Bezug auf den Forschungsgegenstand

lassen sich folgende die Untersuchung leitende Ausgangsbeobachtungen thesenartig zusammenfassen.

- Der Hattie-Diskurs ist in einen öffentlichen Bildungsdiskurs eingebunden, in dem wissenschaftliche Erkenntnisse als Stichwortgeber fungieren. Der Diskurs über die Ergebnisse folgt jedoch eigenen, nicht immer wissenschaftlichen Regeln und ist anschlussfähig für unterschiedliche politische und alltagsweltliche Perspektiven. Der öffentliche Bildungsdiskurs ist stärker als der wissenschaftliche Diskurs von Akzentsetzungen und Interpretationen bestimmt, die an die Lebens- und Erfahrungswelten einer breiteren nicht unbedingt akademisch interessierten Gesellschaft anknüpfen. Gleichzeitig ist es naheliegend, dass Bildungsthemen eher auf das Interesse einer bildungsbürgerlichen Leserschaft stoßen, wodurch deren Anliegen bei Streitfragen tendenziell stärkeres Gewicht erhalten.
- Für die Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse scheinen neben dem wissenschaftlichen Gehalt der je diskutierten Studie andere Mechanismen, Muster oder, wie Bromme, Prenzel und Jäger formulieren, „Handlungslogiken“²⁸ relevant zu sein. Der in der Einleitung bereits zitierte Ausschnitt aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung lässt erwarten, dass für den Hattie-Diskurs neben den evtl. auch für andere Bildungsdiskurse geltenden ‚Formationsregeln‘ vor allem auch die dahinter stehende wissenschaftliche Person entscheidend ist.

Folgende Fragen werden daher die hier dargelegte Analyse der medialen Rezeption der Hattie-Studie leiten:

- Wie werden die Ergebnisse bzw. wissenschaftlichen Evidenzen der Hattie-Studie diskursiv (re)produziert?
- In welcher Weise wird im Diskurs an die Ergebnisse Hatties angeknüpft?
- Zeichnet sich der Hattie-Diskurs gegenüber anderen Bildungsdiskursen durch spezifische Formationsregeln der Aussagen aus?

5. Methodisches Vorgehen

Während in unserer früheren Studie „RisE I – Rainer in seinem ELEMENT“ eine regionale Studie der Bildungsforschung zu einem spezifischen Thema, nämlich zum Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule, im Fokus stand, wird mit der Hattie-Studie nun eine hierzu maximal kontrastierende Studie herangezogen. Auf diese Weise ist es möglich, sich dem öffentlichen Diskurs über Forschungsergebnisse der Bildungsforschung gewissermaßen ‚von den Polen‘ her zu nähern. Während der Diskurs um ELEMENT von einer regionalen, stark eingegrenzten bildungspolitischen Problematik geprägt war, betrifft die Hattie-Studie grundsätzliche pädagogische und bildungspolitisch relevante Fragen und ist zudem international ausgerichtet. Die Rezeption der Studie „Visible Learning“ von John Hattie bildet insofern einen Gegenpol zur Rezeption der ELEMENT-Studie: Sie vereint eine breite Perspektive auf pädagogische Fragen mit einer internationalen Datenbasis. Zudem ist die Rezeption im Gegensatz zur ELEMENT-Studie weniger von Strukturfragen zum Bildungssystem geprägt als vielmehr vom konkreten Handeln der Lehrkräfte im Unterricht.

Im Folgenden wird näher auf die Auswahl des Datenmaterials, also der analysierten Presseartikel, eingegangen und unser Vorgehen bei der Datenanalyse beschrieben. Im Zuge dessen wird auch der erkenntnistheoretische und methodo-

logische Anker unserer Untersuchung, die Wissenssoziologische Diskursanalyse, knapp skizziert.

5.1 Datenkorpus

In Deutschland wurde die Hattie-Studie seit etwa 2011 medial rezipiert. Die Veröffentlichung der deutschen Übersetzung von „Lernen sichtbar machen“ im April 2013 intensivierte die bis dahin bloß punktuell verlaufende Debatte um die Studie. Im Januar 2014 erschien die Übersetzung des Folgebandes „Visible Learning for teachers“ – „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“²⁹ – was den Diskurs erneut befeuerte.

Da der Presse-Diskurs um die Hattie-Studie relativ breit und intensiv war (und ist), wird die Analyse auf Leitmedien fokussiert. Folgende bundesweit sichtbare Zeitungen und Zeitschriften stehen im Fokus der Untersuchung: Frankfurter Allgemeine Zeitung (F.A.Z.), DER SPIEGEL/Spiegel Online, Süddeutsche Zeitung (SZ), die tageszeitung (taz), Frankfurter Rundschau (FR) und DIE ZEIT. DER SPIEGEL/Spiegel Online, DIE ZEIT und SZ werden wegen ihrer hohen Reichweite und ihres Einflusses auf andere Medien ausgewählt. Ergänzend werden die taz und die FR aufgrund ihrer Strahlkraft für das politisch linksliberale Spektrum ausgewählt und bilden so ein Gegengewicht zur konservativ orientierten F.A.Z.

In den Datenkorpus fließen alle Artikel aus den genannten Zeitungen ein, die zwischen dem 1.1.2010 und dem 31.08.2014 veröffentlicht wurden. Damit sind die Auseinandersetzungen vor und nach der deutschen Übersetzung von „Lernen sichtbar machen“ ebenso einbegriffen wie um „Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“. Für die Suche wurde die Datenbank Lexis Nexis mit den Stichworten „Hattie“ und „Studie“ genutzt. Die Artikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung wurden aus dem

entsprechenden Archiv gewonnen. Ergänzend zur Suche in der Datenbank wurden die Archive auf den Websites der Zeitungen manuell durchsucht. Aus dem Korpus wurden Leserbriefe, Ankündigungen von Terminen, Interviews sowie Artikel ohne jeden Bezug zu John Hattie entfernt. Insgesamt besteht der finale Korpus aus 26 Artikeln, 8 hiervon aus der F.A.Z., 3 aus der FR, 3 aus dem DER SPIEGEL und SPIEGEL online, 5 aus der SZ, 3 aus der taz, 4 aus DIE ZEIT.

5.2 Datenanalyse

Die hier vorgestellte Studie „RisE I plus – Rockstar in seinem Element“ ist ebenso wie die Vorgängerstudie „RisE I – Rainer in seinem ELEMENT“ diskursanalytisch ausgerichtet. Sie knüpft methodologisch und erkenntnistheoretisch an Reiner Kellers Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) an. Auf Basis der WDA können Prozesse der „sozialen Konstruktion von Deutungs- und Handlungsstrukturen“ analysiert werden und damit die im öffentlichen Diskurs über Bildungsforschung verwendeten Strategien, Argumentationsmuster und Wissens Elemente in den Blick gerückt werden. Als Diskurs wird mit Keller ein „analytisch abgrenzbares Ensemble von Praktiken und Verläufen der Bedeutungszuschreibung, denen ein gemeinsames Strukturierungsprinzip zugrunde liegt“ gefasst.³⁰

Diese Strukturierungsprinzipien wurden in zahlreichen Gruppensitzungen des dreiköpfigen Forschungsteams in drei aufeinanderfolgenden Auswertungsschritten rekonstruiert: (1) Kodierung des gesamten Textmaterials, (2) sequenzanalytische Rekonstruktion von Deutungsmustern und (3) Analyse narrativer Strukturen.

(1) Der erste Schritt des Auswertungsprozesses – in der Terminologie der Wissenssoziologischen Diskursanalyse: die Rekonstruktion der Phänomenstruktur – erfolgte kooperativ mithilfe der Webappli-

kation *Saturate*,³¹ die u.a. gemeinsames Kodieren und Memoschreiben ermöglicht. Im Kern ging es bei diesem Analyseschritt um die Erstellung und Anwendung eines Codesystems, mit dessen Hilfe die inhaltlichen Schwerpunkte des Diskurses identifiziert und entsprechende Textsegmente (Codings) markiert werden konnten.

Hinsichtlich des methodischen Vorgehens orientierte sich die Kodierung der Presseartikel einerseits an der induktiv ausgerichteten Auswertungsstrategie der Grounded-Theory-Methodologie, andererseits an der stärker deduktiven Vorgehensweise der Foucaultschen Diskursanalyse nach Diaz-Bone.³² Im Kern bedeutet das, zunächst ein Grundgerüst an Codes aus Theorie und bisheriger Forschung abzuleiten. Dieses Codesystem wird dann um induktiv im Analyseprozess entwickelte Codes ergänzt. Das Grundgerüst des Codesystems stellten zunächst die bereits im Vorgängerprojekt RisE 1 erarbeiteten Codes dar. In Auseinandersetzung mit dem Textmaterial und den Spezifika des Hattie-Diskurses wurden sodann weitere Codes entwickelt und dem Codesystem hinzugefügt. Zudem wurden beim Kodieren – wie in der Grounded Theory üblich – zahlreiche Memos angefertigt, um Auffälligkeiten, erste Interpretationen und Verknüpfungen zu anderen Diskursen in Politik, Öffentlichkeit und Forschung jenseits der Hattie-Studie für die nachfolgenden Analyseschritte festzuhalten.

Durch die Kodierung wurde das Material aufgeschlossen und ein tieferer Einblick in den Hattie-Diskurs gewonnen. Die Phänomenstruktur, mit Keller verstanden als „Ensemble von Deutungsbausteinen, aus denen ein Diskurs besteht“,³³ des Hattie-Diskurses lässt sich mit neun Codes systematisch und detailliert beschreiben. In Abbildung 1 sind die einzelnen Codes und die Häufigkeiten der Codings, d. h. der mithilfe der Codes gekennzeichneten Textsegmente, aufgeführt. Während der

Fokus im vorliegenden Beitrag auf den Ergebnissen der nachfolgenden Analyse-schritte liegt, können an dieser Stelle zumindest erste Erkenntnisse zur Häufigkeit und Verteilung der Codes im Hattie-Diskurs festgehalten werden. Betrachtet man die Codes als inhaltliche Eckpfeiler des Hattie-Diskurses, so zeigt bereits ein Blick auf die relativen Häufigkeiten, mit denen die Codes zum Einsatz kamen, dass sich im Diskurs neben Angaben zu den Ergebnissen der Studie insbesondere Aussagen zu deren Brisanz für Sachfragen finden lassen. Sachfragen betreffen beispielsweise aktuelle Reformen im Bereich der

Lehrerbildung. Auch werden häufig Charakterisierungen der Studie vorgenommen, etwa anhand von deren Umfang, unterstellter Reichweite und Aussagekraft. Außerdem nehmen Äußerungen zur Person des Forschers, also über Hattie selbst, einen erheblichen Teil des Textmaterials ein. Letzteres deutet bereits darauf hin, dass eine Eigenart der Rezeption der Hattie-Studie in der zentralen Stellung zu sehen ist, die Zuschreibungen hinsichtlich der Person Hatties im Diskurs einnehmen. Dies zeigt sich im Detail noch klarer bei der Rekonstruktion der Deutungsmuster und der narrativen Strukturen.

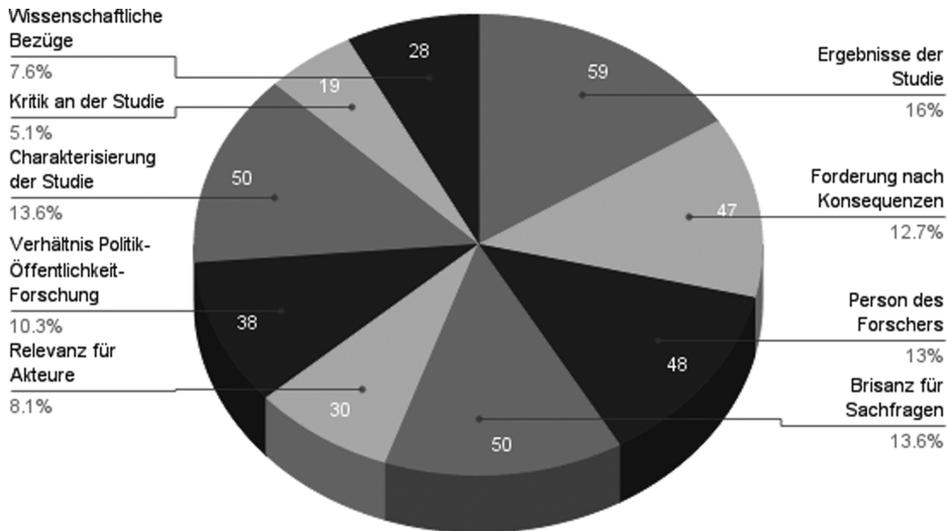


Abb. 1: Codes und Häufigkeiten der Codings

(2) Anschließend an die Kodierung wurden einzelne, hinsichtlich der Forschungsfrage relevante und für die Argumentationsstränge bedeutsame, Sequenzen feinalysiert und auf diese Weise Deutungsmuster zu Tage gefördert. Oevermann hat den Begriff Deutungsmuster grundgelegt und versteht darunter „nach allgemeinen Konsistenzregeln strukturierte Argumentationszusammenhänge“. ³⁴ In Erweiterung

der bei Oevermann vorrangig subjektorientierten Deutungsmusteranalyse zu einer „wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster“ verstehen Plaß und Schetsche Deutungsmuster als „Formkategorie sozialen Wissens“. ³⁵ Ausgehend von diesem Verständnis werden hier unter wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive Deutungsmuster mit Keller als „systematisierte und institutionalisierte

Formen der Wissensproduktion“ begriffen, die als „kollektive Produkte [...] im gesellschaftlichen Wissensvorrat vorhanden sind und sich in konkreten sprachlichen Äußerungen manifestieren“.³⁶ Deutungsmuster sind somit ein wichtiges Strukturelement von Diskursen und verbinden mehrere Diskursbausteine in diskurspezifischer Weise. Die Auswertung des Textmaterials fand in Gruppensitzungen statt und folgte einem sequenzanalytischen Vorgehen. Dabei wurden zunächst möglichst viele Interpretationen einer Sequenz generiert, um schließlich die plausibelsten und auch auf weitere, ähnliche Sequenzen zutreffenden Interpretationen zu einem Deutungsmuster zu verbinden. Mithilfe dieser Methode konnten sechs Deutungsmuster rekonstruiert werden, die den Diskurs über die Hattie-Studie prägen.

(3) Als drittes Element der Analyse wurden drei den Diskurs grundlegend organisierende – nicht unmittelbar sichtbare – narrative Strukturen herausgearbeitet. Gemäß Viehöver sind Narrationen „ein zentrales diskursstrukturierendes *Regelsystem*“, das einzelne und kollektive Akteure bewusst oder unbewusst verwenden. Der Gebrauch narrativer Strukturen gehört „zum Set der (kollektiven) kommunikativen Praktiken [...], mittels derer Akteure Bedeutung konstruieren und verändern, Sinn verstehen und ihre (individuelle) Identität konstituieren.“³⁷ Zur Rekonstruktion der narrativen Strukturen wurden Diskursfragmente – Codings und Deutungsmuster – auf einer höheren Abstraktionsebene zusammengeführt und aggregiert.

Mithilfe dieser drei Analyseschritte konnten die zentralen Diskursbausteine und Argumentationsfiguren des Hattie-Diskurses aufgedeckt und darüber hinaus weitergehende Einblicke in wiederkehrende Muster des öffentlichen Diskurses zu Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung gewonnen werden. Zur Fokussierung auf die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung stehen in der folgenden Ergebnisdarstellung die Deutungsmuster und narrativen Strukturen im Mittelpunkt. Der Zusammenhang zwischen den Deutungsmustern und den narrativen Strukturen des Hattie-Diskurses wird mithilfe einer ‚diskursiven Landkarte‘ visualisiert (siehe Kapitel 6.3.).

6. Ergebnisse

Die Ergebnisse unserer Untersuchung werden entlang der zuvor dargestellten Analyseschritte dargestellt: Zunächst werden die sequenzanalytisch herausgearbeiteten Deutungsmuster im Hattie-Diskurs präsentiert und in einem Zwischenfazit miteinander in Verbindung gebracht. An dieses schließt eine Rekonstruktion der narrativen Strukturen des Hattie-Diskurses an, in denen sich zentrale, den Hattie-Diskurs auszeichnende Bausteine verbinden.

6.1 Deutungsmuster

Während mittels Kodierung das Material aufgeschlossen wurde, konnte die Deutungsmusteranalyse sechs den Hattie-

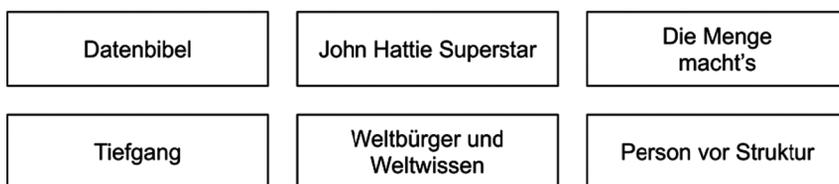


Abb. 2: Deutungsmuster im Hattie-Diskurs

Diskurs strukturierende Figuren herausstellen (siehe Abbildung 2), die nachfolgend näher erläutert werden.

Datenbibel

Der mediale Umgang mit der Hattie-Studie ist durch seine vielfältigen Einsatzmöglichkeiten geprägt. Ob es um die Anfahrt zur Schule (SZ, 9.8.2014), um Rechtschreibung (taz, 4.01.2014), die Arbeit von Vereinen in Schulen (FR, 22.06.2013), um die Klassengröße (DER SPIEGEL, 24.02.2014) oder um „G8-Stress“ (Spiegel online, 18.08.2014) geht – zu nahezu allen Fragen von Unterricht und Bildung lassen sich Ergebnisse von Hattie in die Argumentation einbringen. Remo Largo drückt die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten der Studie so aus: „Die Studie ist in den vergangenen Jahren zur Datenbibel der Bildungsforscher avanciert.“ (SZ, 25.11.2013)

Begünstigt wird diese Bezugnahme auf Hattie durch die leichte Orientierung in seiner Studie: Sucht man den Einfluss einer Variable auf die Lernleistung von Schülern, so findet sich in „Lernen sichtbar machen“ schnell ein entsprechender ‚Barometerwert‘ – eine Anzeige darüber also, welche Effektstärke sich hinter der Variable (oder Variablengruppe) verbirgt. Eine solche Verwendung, in der einzelne pädagogische Maßnahmen mit einem Effektstärken-Rang versehen werden, erinnert an gängige Berichterstattungen über bspw. Rangplätze in Tabellen oder den olympischen Medailenspiegel. Durch den Bezug zu Hattie gewinnt der öffentliche Bildungsdiskurs zu den unterschiedlichsten Themen wissenschaftliche Autorität.

John Hattie Superstar

Ein weiteres Deutungsmuster lässt sich mit *John Hattie Superstar* überschreiben. Kennzeichnend ist hier ein Herangehen, das Hattie als Bestsellerautor und gefragten Redner, vor allem aber als großartigen

Wissenschaftler und Lehrer zeichnet. Die Darstellung erhält dabei fast ikonenhafte Züge. Hattie wird vorgestellt als einer der wichtigsten und einflussreichsten Erziehungswissenschaftler der Welt (so z.B. taz, 14.08.2013 oder DIE ZEIT, 02.05.2013), zudem wird ihm ein großer Einfluss auf den aktuellen Bildungsdiskurs attestiert. Seine Erkenntnisse werden zum Meilenstein, zum „Stein der Weisen“ (Die Welt, 06.04.2013) und – in Übersetzung einer Formulierung des Times Educational Supplement – zum „Heiligen Gral“ (DIE ZEIT, 03.01.2013) des Unterrichts.

Solche Formulierungen verweisen darauf, dass es ihm scheinbar gelingt, uralte pädagogische Fragen rund um Schule und Lernen verlässlich zu beantworten und das in einer Weise zu tun, die bisher einzigartig ist. Hattie selbst wird dabei als Heilsbringer und Prediger vorgestellt, mindestens aber als jemand, der seine Zuhörer fesselt, sie in den Bann zieht und der den öffentlichen Auftritt in Perfektion beherrscht. Ergänzt wird das entstehende Bild verschiedentlich durch die Bezugnahme auf Hatties Äußeres sowie allgemein auf seine Person: Ein Star mit blondierten Haaren und Brille im Haar, der locker auftritt und ehrenamtlich bei den Feuerrettern tätig ist (z.B. taz, 14.08.2013).

Offenbar besitzt Hattie als Person viele Eigenschaften, die ihn auch für die Berichterstattung über die ‚Stars und Sternchen‘ anschlussfähig und interessant machen. Es ist konsequent, wenn die F.A.Z. (21.11.2013) einen Artikel über einen ‚Live‘-Auftritt des „Rockstar[s] der Pädagogik“ veröffentlicht und über Hattie als Person sagt: „So muss der perfekte Lehrer aussehen, um den es in ‚Visible Learning‘ geht“ und dazu ein Foto druckt, das Hattie mit aufrechter Haltung, ins Haar gesteckter Brille und mit klarem, offenem, aber dennoch eindringlichem Blick in die Kamera zeigt. Die Inkarnation des perfekten Lehrers – das ist Hattie selbst.

Die Menge macht's

Ein häufig wiederkehrendes Deutungsmuster im Hattie-Diskurs bezieht sich auf die Menge der untersuchten Daten. Hatties ‚Meta-Meta-Analyse‘, die größte Lernerfolgstudie der Welt, ist unter dieser Perspektive ein Forschungsprojekt, dem es gelingt, praktisch das ganze Feld der Lernerfolgsvorschung in einem Zuge in den Blick zu nehmen. Die schiere Masse der berücksichtigten Studien wird zum Garant dafür, dass die Ergebnisse als hochgradig verlässlich gelten – schließlich wird hier die wahre Erkenntnis aus über 50.000 Studien zusammengetragen und konzentriert. Die Ergebnisse dieses Verdichtungsprozesses müssen also richtig sein. Sie stellen (endlich) verbindliche und wahre Informationen darüber dar, wann schulisches Lernen am besten gelingt und an welchen Faktoren man vorrangig ansetzen kann und muss, wenn man dieses Lernen effektiv verbessern will.

Uralte pädagogische Fragen und Auseinandersetzungen sind damit ein für alle Mal klärbar, ideologische Grabenkämpfe gehören der Vergangenheit an. Nach Hatties Studie muss man sich beispielsweise nicht mehr mit Strukturfragen auseinandersetzen, weil deren geringer Einfluss auf den Lernerfolg evident ist. Das gilt indessen nicht nur für dieses Thema: „Andere Lieblingskonzepte der Neudenker von Schule fallen bei ihm ebenso durch. Das gilt besonders für den ‚offenen Unterricht‘ oder die ‚jahrgangsübergreifenden Klassen‘. Für beides hat Hattie so gut wie keine empirischen Belege dafür gefunden, dass es das Lernen verbessert.“ (DIE ZEIT, 03.01.2013) Praktikerinnen und Bildungspolitikern haben mit der Hattie-Studie endlich Gewissheit, was sie tun müssen, wenn sie das Lernen ihrer Schützlinge verbessern wollen; sie müssen sich nicht länger mit Spekulationen abmühen und Ressourcen für fruchtlose Anstrengungen vergeuden, deren Effekt jetzt klar als gering erkannt ist.

Hattie wird daher vielfach als Garant einer Wahrheit verstanden, die gewissermaßen universell gültig ist und die nicht weiter hinterfragt werden braucht, aber direkt für gegebene Probleme rückübersetzt werden kann.

Selten sind dagegen Stimmen, welche die Ergebnisse einschränken – beispielsweise aufgrund ihrer Ausrichtung auf den angloamerikanischen Raum und der vor schnellen Ableitung von Handlungsanweisungen – und vor einem „Fast-Food-Hattie“ (F.A.Z. 15.03.2013) warnen. In der Breite wird der Eindruck eines ‚epochalen‘ Werks gepflegt, das scheinbar die Theorie und Praxis schulischer Pädagogik auf den Kopf stellt, völlig neu ordnet und klare Antworten und Handlungsanweisungen gibt.

Tiefgang

Im Deutungsmuster *Tiefgang* erscheinen die Ergebnisse von Hatties Studie als analytisch überlegen und differenziert, da er sämtliche auch im öffentlichen Bildungsdiskurs immer wieder diskutierten Erfolgsfaktoren von Schule in den Blick nimmt und auf ihre empirische Wirkmächtigkeit hin befragt. Das Deutungsmuster hebt also hervor: Hatties Studie unterscheidet sich durch ihre Komplexität und einen klaren Fokus auf das, was wirklich hilft, von der ansonsten vorempirischen und oftmals ideologisch geführten Bildungsdebatte. So hebt sich Hattie einerseits von Philosophen wie David Precht und Ärzten wie Remo Lago ab, die den großen Umsturz zur Rettung des Bildungssystems planen. Andererseits steht Hatties Studie mit ihrer geradlinigen Botschaft einer Bildungsbürokratie gegenüber, die sich in immer neuen Reformen übt und die den Lehrkräften so fremd geworden ist wie das Gros der Bildungsforschung. Doch hier ist einer, der sich die Sache noch mal ganz genau anschaut, der in einem bisweilen als sperrig empfundenen Vokabular, mit statistischer Präzision und wissenschaftlicher Distan-

ziertheit all die in den wiederkehrenden Bildungsdebatten umherschwirrenden Wirkbehauptungen einfängt und in jahrelanger Schreibtischarbeit gegeneinander abwägt und aufwiegt. In dieser Deutung erhalten Hatties Ergebnisse eine Strahlkraft, die aktuelle Reformideen sowie die von Beteiligten im Bildungswesen immer wieder angeführten Erfolgshindernisse (große Klassen, Mehrgliedrigkeit, Heterogenität etc.) mitunter wie hysterisch vorgetragene Einbildungen erscheinen lässt.

In den Textsequenzen, aus denen sich dieses Deutungsmuster extrahieren lässt, werden die als tiefgründiger vorgestellten Ergebnisse von Hatties Studie mit den vielfältigen Vorstößen verschiedener Akteure im Bildungsdiskurs kontrastiert. Dadurch erhält die Studie im Diskurs eine Autorität und Tiefe, die sie auch von anderen Forschungsarbeiten positiv abhebt. Dies lässt sich anhand eines Bildes verdeutlichen: Wer wie Hattie einmal in den Tiefen des Ozeans des Wissens getaucht ist, dem kann es gelingen, eine umfassende Antwort auf die Frage zu geben, was in Schule und Unterricht wirklich zählt. Auf seinen Tauchgängen durch die Schul- und Unterrichtsforschung der letzten Jahrzehnte ist Hattie – so zitiert der Spiegel den deutschen Bildungsforscher Olaf Köller – auf die „Tiefenmerkmale des Unterrichts“ (DER SPIEGEL, 15.4.2013) gestoßen, die er nun denen entgegenhalten kann, die mal hier mal dort in kleinen Studien verschiedene Einflussfaktoren auf den Schulerfolg untersuchen. Mit seinem differenzierten Blick findet Hattie aber nicht nur in der Wissenschaft Anerkennung, auch bei den Praktikerinnen, die sonst mehr auf ihr Erfahrungswissen als auf empirisch abgesicherte Bildungsarbeit setzen, kann er sich mit seiner „Megaanalyse“ (DIE ZEIT, 03.01.2013) Gehör verschaffen.

Weltbürger und Weltwissen

Mit *Weltbürger und Weltwissen* wird ein Deutungsmuster bezeichnet, das die Über-

legenheit von Hattie und seiner globalen Studie gegenüber nationalen Debatten um das Schulwesen an ihrer internationalen Ausrichtung festmacht. In dieser Deutung der Studie werden deren Ergebnisse als das zusammengetragene Wissen der Welt über Schule und Unterricht präsentiert. Dazu passt, dass der Forscher selbst vom anderen Ende der Welt kommt und seine Ergebnisse weltweit Beachtung finden. Wo Hattie mit dem Format eines Weltbürgers auftreten kann, erscheinen nationale Bildungspolitik und (mehr noch) Initiativen der Bundesländer wie ein provinzielles Kleinklein. Beispielhaft steht hierfür ein Kommentar zum Entschluss der Bundesländer, ihre Lehramtsabschlüsse untereinander anzuerkennen: „Bei Hattie würde diese Länder-Initiative wohl einen niedrigen Barometerwert erhalten“ (DER SPIEGEL, 15.04.2013). Hatties Analyse und deren Ergebnisdarstellung erhalten somit eine Position im Diskurs, die es erlaubt, über alles, was in Schule und Bildungspolitik vorgeht, ein überlegenes Urteil zu fällen. Ähnlich dem Deutungsmuster *Tiefgang* wird die Studie auch vor dem Hintergrund der als ideologisch und vor allem als weitgehend ergebnislos gedeuteten Debatten in Deutschland diskutiert. Denn Hatties Ergebnisse machen gemäß dieser Deutung auch deutlich, dass die verschiedenen Stellschrauben, an denen die bundesdeutsche Politik bislang gedreht hat, um das Schulsystem und die Bildungschancen der Schüler zu verbessern, gar keine ernstzunehmende Wirkung entfalten können: Wie die Studie zeigt, zählt nämlich für den Erfolg von Schule und Schülerinnen beinahe ausschließlich die Lehrperson (vergleiche hierzu auch das Deutungsmuster *Person vor Struktur*).

In diesem Deutungsmuster wird zudem suggeriert, dass diese herausgehobene Bedeutung der Lehrkraft außerhalb Deutschlands schon größere Anerkennung erfährt, so z.B. in Schweden: „Hier

übernahmen ausgewählte Lehrer die Klasse einer Brennpunktschule, deren Schüler sich weitgehend aufgegeben hatten. Nach einem Jahr hatten sie die Stimmung gedreht und den Lernrückstand beträchtlich verkleinert“ (DIE ZEIT, 03.01.2013). Dementsprechend geht mit diesem Deutungsmuster auch die Forderung nach einer Konzentration der Reformbemühungen auf die Lehrerbildung einher, der sich mit Hattie völlige Richtungs- und Wirkungslosigkeit attestieren lässt. Beispielsweise heißt es im SPIEGEL (15.04.2013): „Die Lehrerbildung, so zitiert Hattie einen Kollegen, sei das ‚Dodge City der Bildungswelt‘ und wie die sagemuwobene Stadt im Wilden Westen ‚von Ungewissheit und Desorganisation geprägt‘.“ Diese Metapher passt in das Deutungsmuster, insofern Hattie hier erneut als weitgereister Retter aufscheint, der das Geheimnis um die Lehrerbildung lüften kann und dabei hilft, den in ihr verborgenen Schatz des Lernerfolgs von Schülerinnen zu heben.

Auf die Frage, was denn das Weltwissen von Hattie – der hier geradezu als Aufklärer der verdunkelten deutschen Bildungslandschaft konzipiert wird – ausmache, wird im Deutungsmuster *Weltbürger und Weltwissen* die knappe Antwort formuliert: ‚Auf den Lehrer kommt es an‘. Diese Erkenntnis hat Hattie aus der immer wieder betonten gigantischen Menge an untersuchten Studien extrahiert und vermag damit die Vielstimmigkeit in der deutschen Bildungsdebatte zum Verstummen zu bringen. Zwar wird im Diskurs teils relativierend eingeschoben, Hattie habe sich auf englischsprachige Studien konzentriert (z.B. DIE ZEIT, 03.01.2013). Allerdings unterstreicht dieses Deutungsmuster eher die Globalität und internationale Geltung seiner Ergebnisse, weil diese die Strukturen und Systemfragen ja gerade als marginales Beiwerk von Unterricht kennzeichnen und somit die Frage, welche Länder in die Analysen einbezo-

gen wurden, als nebensächlich erscheinen lassen.

Person vor Struktur

Während die Rezeption der großen Schulleistungsstudien geprägt ist von intensiven Debatten um das Schulsystem, durchzieht den Hattie-Diskurs eine Abkehr von Strukturfragen – bei gleichzeitiger Aufwertung der Bedeutung von Lehrpersonen. Dies wird exemplarisch in DIE ZEIT vom 03.11.2011 deutlich: „Hatties Befunde belegen den absoluten Vorrang personaler vor strukturellen Einflussfaktoren. Nicht auf Schulorganisation oder Schulpolitik, sondern auf die Lehrer kommt es an (‚the teacher matters‘)!“ Diese Hinwendung zu Fragen der Unterrichtsgestaltung ist – parallel zum Deutungsmuster *Tiefgang* – im Diskurs oftmals gekoppelt an die Abkehr von ideologiebasierten Argumentationen und einer Hinwendung zu evidenzbasierter Bildung (beispielsweise in DIE ZEIT, 03.01.2013 und 03.11.2011). Auf Basis von Hatties Befunden lässt sich nun, so der Duktus, endlich rational über die Elemente von Bildung sprechen, die wirklich von Bedeutung sind: Die Lehrerinnen und ihr Handeln im Unterricht.

Wo diese Orientierung auf Lehrpersonen und den Unterricht in Frage gestellt wird, wird mit Bezug auf Ergebnisse von Hattie die Bedeutung der Strukturen unterstrichen. So verteidigt bspw. der Schulleiter Smolka, dass die von Hattie als zentral herausgestellten Einflussfaktoren für den Lernerfolg durchaus mit schulstrukturellen Fragen wie bspw. der Klassengröße zusammenhängen (DER SPIEGEL, 24.02.2014; taz, 01.08.2014). Das macht deutlich: Hattie und seiner Studie werden im Diskurs eine solche Deutungsmacht zugeschrieben, dass sich auch die ‚Gegner‘ auf die Studie beziehen (müssen), um ihre eigenen Auffassungen plausibel darlegen zu können.

Die Abwertung der Bedeutung von Schulstrukturen sowie die Fokussierung auf Lehrpersonen und Unterricht sind vor allem für eher konservative Perspektiven auf Bildung anschlussfähig. Mit Hattie kann somit einerseits der progressiven Forderung nach einer Gesamtschule und späterer Selektion sozusagen evidenzbasiert entgegnet werden, dass strukturelle Veränderungen schlicht nicht zu mehr Chancengleichheit oder besserer Bildung beitragen würden. Die wiederkehrenden Debatten um Strukturreformen haben durch diese Deutung der Hattie-Studie ihre Legitimität verloren. Andererseits erscheint durch die Fokussierung auf die Lehrperson der Frontalunterricht bzw. ein „lehrerzentriertes Vorgehen“ in neuem Licht (FR, 23.07.2013): Auch wenn es mit Hattie stärker darum geht, den Unterricht ‚mit den Augen der Lernenden‘ zu sehen, so soll die Lehrperson niemals – metaphorisch gesprochen – ‚die Zügel aus den Händen geben‘. Das Deutungsmuster legt also nahe: Gerade die Lehrerzentrierung führt zu einer größeren Schülerorientierung. Dies lässt sich als konservative Entgegnung auf die Forderung nach alternativen teils reformpädagogischen Unterrichtsmodellen verstehen, in denen die Lehrkraft eher als Moderatorin auftritt.

6.2 Zwischenstand: Querverbindungen zwischen den Deutungsmustern

Die sechs vorgestellten Deutungsmuster orientieren den medialen Umgang mit der Hattie-Studie. Im nun folgenden Abschnitt werden in einem Zwischenstand die Verbindungen zwischen den Deutungsmustern skizziert – was einen Schritt zur Herausarbeitung der narrativen Strukturen markiert.

Das Deutungsmuster *Datenbibel* hängt vor allem mit den Mustern zusammen, welche die Autorität und Relevanz der Studie deutlich machen – also mit *John Hattie Superstar*, *Die Menge macht's*, *Weltbürger*

und *Weltwissen* und *Tiefgang*. Die Glaubwürdigkeit, Breite und Tiefe der Studie bilden die Basis und die Voraussetzung für die datenbibelartigen Verweise auf die Hattie-Studie. Hattie erscheint im Diskurs als *Weltbürger*, dessen Starqualitäten auch darauf beruhen, dass ein einflussreicher Erziehungswissenschaftler einen Zugang zum pädagogischen Weltwissen geschaffen hat. Die Kennzeichnung Hatties als weltweit bedeutendster Bildungsforscher fundiert seinen weltumspannenden Wissensbestand und speist seinen Ruf als Kosmopolit. Hattie weiß gewissermaßen schon immer mehr zu sagen als die anderen. Die Breite und Tiefe seiner Untersuchungen machen es möglich, dass zu potentiell jedem pädagogischen Thema etwas gesagt werden kann, das empirisch hinreichend fundiert ist, um als gültig und wahr angesehen werden zu können. Durch die kontinuierlichen datenbibelartigen Verweise auf die Studie in verschiedenen Kontexten nehmen auch der Bekanntheitsgrad der Studie und die Verbreitung ihrer Ergebnisse zu – was die datenbibelartigen Verweise wiederum potenziert.

Die Menge macht's und *Weltbürger* und *Weltwissen* hängen insofern zusammen, als der Umfang der Untersuchungen den *Weltbürger* Hattie als jemanden ausweist, der fern jeder pädagogischen Provinzialität erkannt hat, was die pädagogische Welt ‚im Innersten zusammenhält‘. Gemeinsam mit *Tiefgang* betreffen diese Deutungsmuster jeweils unterschiedliche Aspekte der wissenschaftlichen Redlichkeit und Tragweite von Hatties Befunden und stützen somit seine Autorität und Glaubwürdigkeit.

Tiefgang steht in einem schwachen Kontrast zu *John Hattie Superstar*, insofern die Deutungsmuster entgegengesetzte Aspekte der Forscherperson hervorheben. Hier wird die Seriosität und Wissenschaftlichkeit von Hatties Studie betont, dort eher allgemein auf seine Qualitäten abgehoben, die oftmals äußerlich und oberflächlich

bleiben. Dennoch legen beide Deutungsmuster das Fundament von Hatties Autorität im Diskurs. Durch die Dissonanz und gleichzeitige Verbundenheit zwischen diesen Deutungsmustern entsteht eine Spannung im Diskurs, die diesen entscheidend antreibt. Das Deutungsmuster *Tiefgang* zeigt überdies, gerade auch in Verknüpfung mit *John Hattie Superstar* und *Die Menge macht's*, dass im Hattie-Diskurs Studienergebnis und Forscherpersönlichkeit sehr eng miteinander verbunden sind.

Das Deutungsmuster *Person vor Struktur* hängt mit *Weltbürger und Weltwissen* ebenso zusammen wie mit *John Hattie Superstar* und mit *Tiefgang*. Die Persönlichkeit Hatties und sein Auftreten als Weltbürger stützen gewissermaßen die zentrale These seiner Forschungen – ‚Auf die Lehrkraft kommt es an‘ – und heben die Bedeutung von Einzelpersonen hervor. Ergebnisse der Studie und der die ideale Lehrperson verkörpernde Hattie verweisen wechselseitig

aufeinander und bringen damit wissenschaftliche Erkenntnis und Persönlichkeit in einen Einklang, der gleichzeitig den Glanz der Person und die Glaubwürdigkeit der Person multipliziert. Der in den Tiefen der Bedingungen für Lernerfolg forschende Hattie erscheint gleichzeitig als Verkünder einer pädagogischen Wahrheit – teils prophetisch aufgeladen als ‚Messias‘ – und als Inkarnation der Lösung der von ihm dargestellten Herausforderung.

Die nähere Analyse und Interpretation der Deutungsmuster sowie der Kodes führt zu einer Komprimierung hin zu drei narrativen Strukturen, welche das von einzelnen und kollektiven Akteuren verwendete ‚Regelsystem‘ (Viehöver) gebündelt darstellen und damit Anschlüsse an sozialwissenschaftliche Perspektiven ermöglichen. In der folgenden diskursiven Landkarte (Abb. 3) sind die Zusammenhänge und Querverbindungen zwischen den Deutungsmustern sowie die narrativen Strukturen dargestellt.

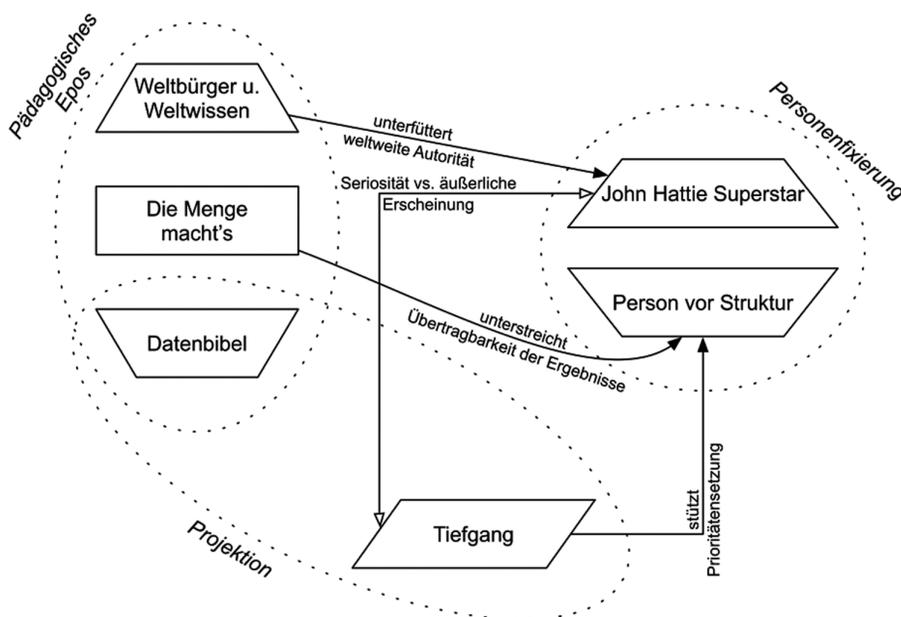


Abb. 3: Deutungsmuster und narrative Strukturen

6.3 Narrative Strukturen

Die Darstellung der Deutungsmuster macht deutlich, dass Hatties Erkenntnisse für zahlreiche und teils unterschiedliche Argumentationen herangezogen werden – und damit stets die Autorität wissenschaftlicher Objektivität ins Feld geführt wird. Dieser Zusammenhang, für den vor allem die Deutungsmuster *Tiefgang* und *Datenbibel* relevant sind, wird in der ersten der Diskurs grundlegend strukturierenden narrativen Struktur *Projektion: John Hattie ist für alle da* gefasst.

Der Diskurs ist zudem durch eine starke Personenfixierung – auf den Forscher Hattie, aber auch in Bezug auf die überragende Bedeutung des pädagogischen Personals bei der Lösung bildungspolitischer Probleme – gekennzeichnet. Besonders deutlich wird diese Fokussierung in der zweiten narrativen Struktur, die als *Personenfixierung: John Hattie, der Superheld* beschrieben wird. Gerade die Deutungsmuster *John Hattie Superstar* und *Person vor Struktur* verweisen auf die Person Hatties als Forscher und vorbildlicher Lehrer. Die in dieser Verbindung zutage tretende narrative Struktur lässt einen gewissen Personenkult um John Hattie im Diskurs erkennbar werden.

Währenddessen lassen gerade die Deutungsmuster *Die Menge macht's*, *Weltwissen und Weltbürger* und *Datenbibel* eine dritte narrative Struktur sichtbar werden, die sich auf eine dem Diskurs unterliegende Narration der durch Hattie angestoßenen Enthüllung einer umfassenden pädagogischen Wahrheit bezieht – was in der narrativen Struktur *Pädagogisches Epos: John Hattie und die große Erzählung* dargestellt wird. Die überlegene und global sichtbare Gelehrsamkeit, die Fundiertheit und vor allem der schiere Umfang der Hattie-Studie sind tragende Elemente dieser weiteren narrativen Struktur.

Projektion: John Hattie ist für alle da

Die Hattie-Studie ist, wie vor allem in den Deutungsmustern *Datenbibel* und *Tiefgang* deutlich wird, für zahlreiche Personengruppen, Interpretationen und Perspektiven anschlussfähig. Mit Bezug auf Hattie lassen sich unterschiedlichste Bildungs-Fragen mit wissenschaftlicher Evidenz unterlegen – denn sicher findet sich zu jeder Detailfrage ein Barometerwert bei Hattie, der Klärung über die Sinnhaftigkeit verspricht. Auf die Ergebnisse der Hattie-Studie wird vor allem dann Bezug genommen, wenn sie die eigene Argumentation untermauern und sozusagen ins ‚Schema‘ passen. In der Hattie-Studie wird so stets nach dem Wiederhall eigener Projektionen, Wünsche und Argumente gesucht.

Die Möglichkeiten für Bezugnahmen scheinen nahezu unbegrenzt. Denn Hattie liefert sowohl auf der strukturellen Ebene bildungspolitischer Fragen als auch auf der Ebene des Unterrichts Erkenntnisse, die das Denken und Handeln in diesen Bereichen orientieren können. Mit Bezug auf die Hattie-Studie wird der – auch in der Bildungsforschung durchaus umstrittene³⁸ – Übergang von der Deskription zur Präskription ermöglicht. Gerade dieser Schritt scheint auch ein Grund für die intensive Rezeption und Auseinandersetzung um die Hattie-Studie in der Öffentlichkeit zu sein. Denn dort interessiert nicht nur, *was ist*, sondern auch und vor allem, *was sein soll* – und mit Hattie können beide Interessen bedient werden. Die Hattie-Studie bietet somit eine besonders attraktive und biegsame Projektionsfläche für zahlreiche normative Forderungen nach bildungspolitischen, aber auch ganz praktischen Konsequenzen und Maßnahmen. Schon die zentrale Aussage seiner Studie, Unterricht mit den Augen der Lernenden zu sehen, stellt diesen Transfer unter Beweis: Einerseits wird so das empirische Ergebnis zusammengefasst, dass laut Hattie die

Lernleistungen von Schülerinnen vor allem von der Lehrkraft und dem im Unterricht gegebenen Feedback abhängen; andererseits wird damit auch die Forderung aufgestellt, dass sich Bildungspolitik und Lehrerhandeln stärker mit der zentralen Funktion der Lehrenden und ihrem Verhältnis zu den Lernenden beschäftigen sollten – und weniger mit großen ideologischen Debatten über die Schulstruktur. Die projektierende Verwendung der Hattie-Studie wird auch in den folgenden Worten aus der F.A.Z. deutlich: „Alle berufen sich jetzt auf den australischen Bildungsforscher John Hattie, und kaum jemand hat ihn wirklich gelesen.“ (F.A.Z., 15.3.2013)

Die Hattie-Studie ist vielfältig einsetzbar. Sie bietet für (nahezu) alle Fragen der Bildung eine evidenzbasierte Antwort und bildet einen wichtigen Referenzpunkt im Bildungsdiskurs. Wissenschaftliche Diskussionen zur Validität und Güte der Ergebnisse oder zur gesamten Hattie-Studie bleiben hierbei zumeist außen vor, die Interpretation und die Selektion von Einzelergebnissen spielen dagegen eine ungleich größere Rolle. Auf Hattie nehmen indes auch die Gegner Hatties Bezug, indem sie einzelne Befunde der Studie herausstellen, um die übergreifende Forderung Hatties in Frage zu stellen und bspw. wie die taz (01.08.2013) für die Sinnhaftigkeit von Strukturreformen argumentieren.

Personenfixierung: John Hattie, der Superheld

Wie bereits deutlich wurde, spielt die Person Hattie für die Rezeption seiner Studie eine zentrale Rolle. Er gilt als der smarte, redegewandte und praxisorientierte Bildungsforscher aus Neuseeland, der weit gereist ist, um seine Entdeckungen und Visionen auch in deutschen Landen zu verkünden – er ist, wie es DIE ZEIT formuliert (03.01.2013), ein „Superheld“. Die Fotos von Hattie, die in mehreren Pressebeiträ-

gen abgedruckt werden, unterstreichen diese Narration: Hier ist Hattie als lockerer, freundlich lächelnder Mensch zu sehen, dort auf einem Podium stehend, frei redend und mit bestimmter Gestik seine Thesen untermauernd. Die Art und Weise, wie Hattie im Diskurs als Persönlichkeit von Weltruf nicht nur sprachlich präsentiert wird, ist für eine Debatte über Bildungsfragen zunächst ungewöhnlich und lässt Titulierungen anderer Bildungsforscher in früheren Diskursen, bspw. die Kennzeichnung Rainer Lehmanns als „Dreifach-Doktor“ (DER SPIEGEL, 17.04.2008) oder Jürgen Baumerts als nationalen „Pisa-Papst“ (z.B. Der Tagesspiegel, 27.02.2011) blass aussehen. Bei Hattie ist es anders. Fast ungläubig fragt DIE ZEIT (03.01.2013): „Noch nie von ihm gehört?“ Denn bei diesem „Rockstar der Pädagogik“ (F.A.Z., 21.11.2013) erscheint die Unkenntnis der Lesenden mindestens als Bildungslücke. Zugleich zeigt sich darin sehr gut ein wesentliches Element der narrativen Struktur, die einen quasi-religiösen Kult um Hattie aufbaut. Nicht nur die Lesenden, sondern auch die Bildungspolitik und weitere Akteure im Bildungssystem, etwa aufmüpfige Eltern, waren Unwissende, die sich in Deutschland – und der polemische Unterton spiegelt dabei den Diskurs passend wider – zwischen schulstrukturellem Kleinklein, Begabungsideologie und Gleichmacherei aufzureiben pflegen.³⁹

Die weltweite Anerkennung Hatties und die ihm in dieser Narration zukommende aufklärerische Attitüde gegenüber den ‚deutschen Provinzlern‘ ist jedoch nur eine Seite des Personenkults um Hattie. Die andere Seite zeigt sich in seinem universellen Anspruch, durch das zusammengetragene Weltwissen vergleichbar mit einer religiösen Heilsbotschaft auch weltweit gültige Lösungen zu formulieren. Hattie ist nicht einfach ein weltweit anerkannter Forscher und damit potenziell ein Bildungsforscher wie viele andere, die ein besonderes Renommee erworben haben. Er erscheint als

ein Messias, der den ihm lauschenden Unwissenden die frohe Botschaft verkündet, dass ihre Sorgen um Unterricht und die richtige Bildungspolitik ein Ende haben. Versehen mit einem Zugang zur Wahrheit, den andere nicht haben, bringt er diese in verständlichen Beiträgen zum Ausdruck und „predigt“ beispielsweise „eine Kultur des ‚Feedbacks‘“ (DIE ZEIT, 03.01.2013). Hattie hat dazu das nötige Charisma und bildet somit auch den Idealtyp des von ihm bevorzugten Lehrers, der die Antwort auf alle Bildungsfragen darstellt.

Daraus ergeben sich auch Konsequenzen für den Stellenwert der Lehrkraft. In seinen Auftritten lebt Hattie vor, wie Lehrerinnen auf Basis seiner Erkenntnisse sein sollten: unterhaltsam, nett, smart und offen.

Pädagogisches Epos: John Hattie und die große Erzählung

Eine weitere narrative Struktur, die sich unter dem Stichwort *Pädagogisches Epos* fassen lässt, zeigt sich darin, dass der Hattie-Diskurs sich über weite Strecken an Hatties gleichermaßen umfassenden wie empirisch scheinbar verbindlichen Erkenntnissen abarbeitet, die aufgrund ihrer Breite und Tiefe einen geradezu axiomatischen Status genießen: Wie ließe sich ein Wissen in Frage stellen, welches das Extrakt aus 50.000 Einzelstudien darstellt?

Hatties Studie erscheint insoweit als eine spezifische Form des Wissens, die das übliche wissenschaftliche Wissen deutlich in den Schatten stellt: Der Kern seines Ansatzes ist es, Massen an Erkenntnissen zu systematisieren und auf einen Nenner zu bringen, also Über-Wissen zu generieren. Eine Konsequenz hiervon ist, dass Hatties Studie als Meta-Erzählung bzw. pädagogisches Epos der guten Schule aufgefasst wird, die sich dann beispielsweise mit der Entdeckung des ‚Heiligen Grals‘ gleichsetzen lässt. Diese Formulierung ist ein Hinweis auf den besonderen Stellenwert und die Bedeutung seiner epischen Er-

zählung, die gegenüber der üblichen Forschung den angedeuteten Vorteil hat, dass sie immer schon mehr weiß, mehr sagt, mehr abdeckt – und damit mehr ist als das, was üblicherweise geforscht und publiziert wird. Er liefert das ganze Bild, nicht nur Ausschnitte und Detailforschung. Es gibt also nur einen, der das umfassende Epos des guten Unterrichts erzählen kann: John Hattie. Im Diskurs wird Hattie, implizit oder explizit, als gültiger Maßstab und als Prüfstein dafür verwendet, was im Blick auf eine gute Schule berechtigterweise noch behauptet werden kann oder nicht.

Ähnlich wie in der narrativen Struktur *Projektion: John Hattie ist für alle da* wird Hatties Studie zum verbindenden wie verbindlichen Horizont, in dem sich selbst seine Gegner und Kritiker noch bewegen (müssen), wenn sie seine Überlegungen anzweifeln oder in eigenem Sinne uminterpretieren. Ergebnisse wie jene, die Hattie präsentiert, lassen sich eben nicht einfach vom Tisch wischen, wie es bei anderen Studien möglich wäre. Das wird dadurch begünstigt, dass mit Hattie scheinbar einfache und vor allem klare Antworten auf schwierige pädagogische Fragen formuliert werden können. Die überaus breite Datenbasis und die zahlenförmigen Ergebnisse suggerieren eine neue Verlässlichkeit und Objektivität, die auch von jenen anerkannt wird, die versuchen, Hatties Überlegungen im eigenen Sinne zu interpretieren oder die sich daran reiben.

Daraus ergibt sich eine weitere Konsequenz: Indem Hattie die Meta-Erzählung jenes Gelingens präsentiert, erzählt er von guter, gelingender, erfolgreicher Pädagogik; indem er das Konzentrat ‚der‘ Forschung darstellt, zeigt er zugleich die empirische Wahrheit, die sich aus der Fülle der Forschung quasi zwingend und logisch ergibt. Für den öffentlichen Diskurs bedeutet dies insgesamt, dass man über bestimmte Themen nur noch sinnvoll reden kann, indem man mit Hattie darüber redet (oder

sich zumindest von ihm distanziert). Diese Erzählung kanalisiert den Diskurs („was ist noch berechtigterweise sagbar, jetzt, nach Hattie“) und generiert eine neue Form der verlässlichen pädagogischen Wahrheit („schon Hattie hat gezeigt, dass...“). Hattie bietet demgemäß eine verlässliche Basis für politische und pädagogische Argumentationen in verschiedenen Richtungen – und bei Nicht-Passung zu seinen Erkenntnissen eine Distanzierung von „pädagogischer Quacksalberei“.

7. Diskussion

John Hattie und seine Studie sind zu einem wesentlichen Referenzpunkt des öffentlichen Bildungsdiskurses geworden. Mit Bezug auf die beiden Forschungsfragen, wie die Ergebnisse bzw. wissenschaftlichen Evidenzen der Hattie-Studie diskursiv (re)produziert werden und in welcher Weise im Diskurs an die Ergebnisse Hatties angeknüpft wird, lassen sich drei elementare Bausteine für die diskursiven Bezugnahmen auf Person und Studie festmachen. Für die Resonanz und den Umgang mit der Studie und der Person Hatties sind folgende Aspekte relevant:

- Die Anlage seiner Studie als Meta-Meta-Analyse, womit er für den öffentlichen Diskurs eine Art Quintessenz aus den zahlreichen ‚kleinen‘ Studien mit ihren Einzelerkenntnissen zieht.
- Die vielfältige Einsetzbarkeit der Studie, die für zahlreiche – teils auch opponierende – Personen(gruppen) meinungs- und argumentationsbestärkende Aspekte enthält.
- Die Strahlkraft seiner Person, die neben seiner ‚Promihaftigkeit‘ als ‚Rockstar‘ oder ‚Messias‘ gleichzeitig noch die Erkenntnisse seiner Studie – ‚Auf die Lehrkraft kommt es an!‘ – untermauert.

Hinsichtlich der Frage nach dem Vergleich mit anderen Bildungsdiskursen lässt sich sagen, dass ‚Hattie‘ ähnlich ‚PISA‘ – mit Sitter gesprochen – zu einem „Innovationsgenerator“ geworden ist und zahlreiche Anschlüsse im Sinne von Forderungen an Unterrichtsgestaltung oder Bildungspolitik ermöglicht.⁴⁰ Während die Ergebnisse von PISA und anderen Schülerleistungsstudien (bspw. die ELEMENT-Studie) vor allem hinsichtlich struktureller Fragen der Bildungsorganisation diskutiert wurden, weist Hattie sozusagen auf die Mikrologik der Leistungsentwicklung und die zentrale Bedeutung der Lehrkraft hin. Hattie schließt damit den von PISA offen gelassenen Raum des konkreten Unterrichts. Vor allem die narrative Struktur *Pädagogisches Epos* zeigt, dass die diskursimmanente Erzählung jedoch hinsichtlich Größe, Dramatik und Reichweite der Forderungen der PISA-Rezeption kaum nachsteht.

Die Basis für diese diskursive Durchschlagskraft bildet bei Hattie erstens die Offenheit der Ergebnisinterpretation sowie der möglichen Schlussfolgerungen und Forderungen. Gerade weil Hattie, wie die narrative Struktur *Projektion: John Hattie ist für alle da* zeigt, so vielfältig für verschiedene Zwecke einsetzbar ist, wird er für zahlreiche und teils konträre Forderungen als wissenschaftliche Autorität und Ausweis von Objektivität herangezogen.

Zweitens ist, wie vor allem die narrative Struktur *Personenfixierung: John Hattie, der Superheld* deutlich macht, Hattie als Person sehr ‚medial‘ und koppelt in seiner Person und seinen Erfahrungen, was er als zentrale Erkenntnis seiner Studie ausgibt. Drerup kam in seiner Analyse der öffentlichen Debatte um Fends Gesamtschulforschungen ebenfalls zu dem Schluss, dass eine „Personenfixierung“ die Auseinandersetzungen um Gegenstand und Ergebnisse der Forschung prägt und damit die „Autorität des Arguments durch die Autorität des Experten“ ersetzen wird.⁴¹ Neben

der personalen Präsenz scheint allerdings, was sich unter anderem im Schulstrukturreform-Diskurs in Hamburg, im ELEMENT-Diskurs wie auch im Hattie-Diskurs zeigt, eine eher konservative Ausrichtung maßgeblich zu sein und damit Perspektiven, die an die Interessen und Sorgen gehobener Milieus anknüpfen. Hatties Forderung „Auf die Lehrkräfte kommt es an!“ verlagert den Fokus weg von Strukturfragen und erschwert es progressiven Kräften damit, für ein anderes Schulsystem zu argumentieren. Diese eher konservative Ausrichtung in der Rezeption der Hattie-Studie könnte ebenfalls die breite und intensive öffentliche Rezeption der Studie beflügelt haben.

Den Referenzpunkt des Hattie-Diskurses bildet vor allem der öffentliche Diskurs selbst und weniger wissenschaftliche Einschätzungen zur Studie. Hattie fungiert im Diskurs als selbsterklärender Platzhalter und Garant für Objektivität. Es scheint, dass sich öffentliche Bildungsdiskurse weniger auf Fragen von Methodik oder Gültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse stützen als vielmehr auf deren Aufforderungscharakter hinsichtlich des pädagogischen und bildungspolitischen Handelns. Der öffentliche Diskurs über Bildung, der auch als öffentlicher Bildungs-Raum verstanden werden kann, ist geprägt durch eine vorrangige Orientierung am Handeln. Gerade weil Hattie Orientierungen für das pädagogische Handeln und für die Organisation bildungspolitischer Rahmenbedingungen geben kann, werden seine Erkenntnisse so intensiv in der Öffentlichkeit diskutiert. Diese gleichzeitige Problemdiagnose und Skizze von Lösungswegen charakterisiert auch den Diskurs zur PISA-Studie – wie auch Otterspeer in diesem Themenheft deutlich macht. Öffentliche Bildungsräume sind, so ließe sich resümieren, vor allem Räume, in denen über ein gesolltes Handeln gesprochen wird – und in denen insofern Handlungsräume vorge-dacht und ausgelotet werden.

8. Ausblick

Die Handlungsorientierung spielt, so konnte in dieser Analyse herausgearbeitet werden, im öffentlichen Bildungsdiskurs eine zentrale Rolle. Der politische Bildungsdiskurs scheint auf Basis eines ersten Blickes ebenfalls einer ähnlichen Orientierung am Handeln zu folgen. So wendet beispielsweise Anke Erdmann (Grüne) in einer Diskussion im hessischen Landtag am 26. September 2013 gegen Anita Klahn von der FDP ein: „Frau Klahn, mögen Sie zur Kenntnis nehmen, dass gerade durch die Hattie-Studie, die Sie erwähnt haben, festgestellt worden ist, dass auch die Lehrerausbildung unbedingt angepackt werden muss.“ Hattie hat – so die Argumentation – festgestellt, dass die hessische Ausbildung von Lehrkräften in den Fokus der Bildungspolitik gerückt werden sollte. In dieser Argumentationskette wird direkt von einer deskriptiven Erkenntnis (‘festgestellt’) auf eine eindeutige präskriptive Forderung geschlossen (‘Lehrerausbildung anpacken’). Eine ähnliche Orientierung weisen auch Tillmann u.a. in ihrer Analyse der Rezeption von PISA in Politik und Verwaltung nach. PISA wird demnach vor allem als Handlungsaufforderung an das politische System verstanden, das hierauf mit bereits erarbeiteten Konzepten antwortet – die jedoch nicht in allen Fällen durch die Erkenntnisse der Studie nahegelegt werden.⁴² Eine vertiefte Analyse des politischen Bildungsdiskurses unter der Perspektive des Primats der Handlung könnte an die auch in diesem Artikel vorgestellten Studien anknüpfen und insgesamt die neue Orientierung an einer ‚evidenzbasierten Bildungspolitik‘, die auch von Gasteiger herausgearbeitet wurde,⁴³ in den Blick nehmen.

Daneben wäre es aufschlussreich, die verschiedenen Perspektiven von Bildungsforschern in Bezug auf ihre neuen medialen und politischen Anforderungen in den Blick

zu rücken. Denn Bildungsforscherinnen stehen zunehmend vor der Herausforderung, ihre Ergebnisse öffentlich und politisch zu präsentieren, was ein Bewegen auf ‚fremdem Feld‘ mit den auch in diesem Artikel dargestellten diskursiven Eigenheiten ebenso impliziert wie – so unsere These – eine gezielte Trivialisierung und Zuspitzung ihrer Ergebnisse notwendig werden lässt, um Interpretationsspielräume zu verringern und angesichts einer Vielzahl interessierter Akteure nachhaltig Gehör zu finden.

Auf einen weiteren möglichen Anschluss weist Brosziewski hin. Auf systemtheoretischer Basis bringt er die statistische Selbstbeobachtung durch Hattie, PISA und Co. in Verbindung mit dem von Luhmann und Schorr diagnostizierten „Technologiedefizit der Erziehung“.⁴⁴ Die „Anwendung“ wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis ist nicht nur geprägt von der Evidenz der Erkenntnisse, sondern ebenso vom „Entscheidungsnetzwerk der Organisation Schule, das *seine* Programme und *seine* Personalauswahl von derartigen Erkenntnissen leiten oder auch nicht leiten lässt“. Sein Fazit lautet daher: Trotz dem statistischen Anschein von Objektivität und Eindeutigkeit – wie es auch Hattie bietet –, bleibt das „Technologiedefizit der Erziehung [...] akut“.⁴⁵ Insofern könnte es gerade mit Bezug auf Hattie bedeutungsvoll sein, neben der Politik auch die Lehrkräfte als ‚Nutzer‘ von Erkenntnissen der Bildungsforschung in den Blick zu nehmen.⁴⁶

Diesem Fragenkomplex zum Verhältnis von Wissenschaft, Öffentlichkeit, Politik und pädagogischer Praxis wollen wir uns weiter in den nächsten Jahren in unterschiedlichen Forschungsprojekten zuwenden.

Anmerkungen

1 Da in der Pädagogischen Rundschau eine beide Geschlechter einbeziehende Pluralbil-

dung, wie SchülerInnen, Lehrer/innen oder Forscher_innen, laut den Autorengaben vermieden werden soll, wird in diesem Artikel abwechselnd die weibliche oder männliche Form zur Pluralbildung verwendet, um so den Einbezug beider Geschlechter deutlich zu machen.

- 2 Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Beywl, W. und Zierer, K. 2. korrigierte Auflage, Baltmannsweiler. Die Veröffentlichungen „Visible Learning“ und „Visible Learning for teachers“, wurden von Zierer und Beywl ins Deutsche übersetzt und haben damit auch die öffentlichen Diskussionen in Deutschland intensiviert.
- 3 Vgl. Merkens, H. (2011): Bildungspolitik. Handlungsdruck und wissenschaftliche Redlichkeit; in Kraul, M./Stoll, P.-T. (Hrsg.): Wissenschaftliche Politikberatung, Göttingen, S. 207-226.
- 4 Bromme, R./Prenzel, M./Jäger, M. (2014): Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Bildungspolitik. Eine Analyse von Anforderungen an die Darstellung, Interpretation und Rezeption empirischer Befunde; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27-2014: Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 3-54; hier: S. 43.
- 5 Vgl. exemplarisch: Schäfer, A. (2009): Die Erfindung des Pädagogischen, Paderborn u.a., Meyer-Drawe, K. (2000): Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, München sowie Riefling, M. (2013): Die Kultivierung der Freiheit bei der Macht. Eine pädagogische Betrachtung von Grenzziehung und Grenzüberschreitung, Wiesbaden.
- 6 Jergus, K./Koch, S./Thompson, Ch. (2013): Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik; in: Zeitschrift für Pädagogik, H 5, S. 743-761; hier S. 746. Vgl. zu einem erkenntnispolitischen Einsatz pädagogischen Denkens den 2011 erschienenen Band von Reichenbach, Ricken und Koller „Erkenntnispolitik und die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeiten“ (Paderborn), die Mitteilungen der DGFE von 2015 zum Thema „Wie politisch ist die Erziehungswissenschaft?“ und den aktuellen Band „Das Pädagogische und das Politische: Zu einem Topos der Erziehungs- und

- Bildungsphilosophie“ (Paderborn), der von Rita Casale, Hans-Christoph Koller und Norbert Ricken herausgegeben wurde.
- 7 Foucault, M. (1981): Die Archäologie des Wissens, Frankfurt am Main, S. 58. Bromme, Prenzel und Jäger drücken dies als Suche nach „Handlungslogiken“ aus (Bromme u.a. 2014, a.a.O., S. 6) – was zahlreiche Parallelen zum hier zugrundeliegenden diskursanalytischen Ansatz aufweist.
 - 8 de Moll, F./Riefing, M./Zenkel, S. (2014): „Bin ich wohl etwas naiv gewesen“. Zur Rezeption empirischer Bildungsforschung in der Öffentlichkeit – Das Beispiel ELEMENT; in: Zeitschrift für Pädagogik, H 3, S. 368-390.
 - 9 Hattie, J. (2014), a.a.O., S. 280. In seinem überblickartigen Buch, „Visible Learning“ (auf deutsch unter „Lernen sichtbar machen“ von Zierer und Beywl übersetzt und herausgegeben) hat Hattie die Erkenntnisse der Meta-Meta-Analyse ausführlich dargestellt. In „Visible Learning for teachers“ („Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen“) werden die Erkenntnisse für die Zielgruppe Lehrkräfte gebündelt.
 - 10 Warwick, M. (2008): Research reveals teachings' Holy Grail; in: Times Educational Supplement vom 21.08.2008 (online verfügbar unter: <https://www.tes.com/article.aspx?storycode=6005393>; abgerufen am 27.11.2015).
 - 11 vgl. Lind, G. (2013): Meta-Analysen als Wegweiser? Zur Rezeption der Studie von Hattie in der Politik: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2013_meta-analysen-als-wegweiser.pdf sowie Brügelmann, H. (2014): „Gilt nach Hattie: Je häufiger, desto besser? – Zur Bedeutung von ‚Evidenzbasierung‘ für pädagogisches Handeln vor Ort“; In: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion – Probleme sichtbar machen, Seelze, S. 38-50.
 - 12 Hattie, J. (2014), a.a.O., S. 13. Pant, H. A. (2014): Aufbereitung von Evidenz für bildungspolitische und pädagogische Entscheidungen: Metaanalysen in der Bildungsforschung; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 27-2014: Von der Forschung zur evidenzbasierten Entscheidung. Die Darstellung und das öffentliche Verständnis der empirischen Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 79-99; hier S. 96.
 - 13 Terhart, E. (2014): Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning; in: Terhart, E. (Hrsg.): Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen, Seelze, S. 10-23; hier: S. 14.
 - 14 Beywl, W./Zierer, K. (2014): Lernen sichtbar machen. Zur deutschsprachigen Ausgabe von ‚Visible Learning‘; in: Hattie, J. (2014), a.a.O., S. VI-XXVI; hier: S. XIV.
 - 15 Hattie 2014, a.a.O., S. 16.
 - 16 z.B. Köller, O./Baumert, J./Schnabel, K. (1999): Wege zur Hochschulreife: Offenheit des Systems und Sicherung vergleichbarer Standards: Analysen am Beispiel der Mathematikleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen und Gymnasien in Nordrhein-Westfalen; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2(3), S. 385-422; Neumann, M./Becker, M./Maaz, K. (2014). Soziale Ungleichheiten in der Kompetenzentwicklung in der Grundschule und der Sekundarstufe I; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17(2), S. 167-203.
 - 17 vgl. Aljets, E. (2015): Der Aufstieg der Empirischen Bildungsforschung. Ein Beitrag zur institutionalistischen Wissenschaftssoziologie, Wiesbaden sowie der von Baumert und Tillmann herausgegebene und 2016 erscheinende Band zu einer Tagung von 2014 „Der kritische Blick auf die empirische Bildungsforschung. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.“
 - 18 Neidhardt, F./Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH (Hrsg.) (2002): Wissenschaft als öffentliche Angelegenheit, Berlin (WZB-Vorlesungen 3). Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-110101> (aufgerufen am 25. November 2015).
 - 19 Beck, U./Bonß, W. (1989): Verwissenschaftlichung ohne Aufklärung? Zum Strukturwandel von Sozialwissenschaft und Praxis; in: Dies. (Hrsg.): Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens, Frankfurt am Main, S. 7-45; hier S. 11. Vgl. unter pädagogischer Perspektive: König, E./Zedler, P. (Hrsg.) (1989): Rezeption und Verwendung erziehungswissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Handlungs- und Entscheidungsfeldern, Weinheim.
 - 20 Vgl. exemplarisch Weingart, P./Schulz, P. (Hrsg.) (2014): Wissen – Nachricht – Sensation. Zur Kommunikation zwischen Wissenschaft, Öffentlichkeit und Medien, Velbrück/Weilerswist sowie Mayntz, R. u.a. (Hrsg.) (2008): Wissensproduktion und Wissenstransfer. Wissen im Spannungsfeld von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit, Berlin.

- 21 Weingart, P. (2010): Wissenschaftssoziologie; in Simon, D./Knie, A./ Hornborstel, S. (Hrsg.): Handbuch Wissenschaftspolitik, Wiesbaden, S. 118-129; hier S. 126.
- 22 Terhart, E. (2015): Wie geht es weiter mit der Qualitätssicherung im Bildungssystem – 15 Jahre nach PISA?; in: Aus Politik und Zeitgeschichte. 65. Jahrgang, Heft 18-19: Qualitätssicherung in der Bildung, S. 3-10; hier S. 8. Ähnlich formuliert Heid: „Wenn Wissenschaftler eine bestimmte Wirkung mit der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse erzielen wollen, kommen sie also nicht umhin, sich Klarheit über die im Wissen und Wollen ihrer Adressaten angesiedelten Bedingungen der Realisierung dieses Ziels zu verschaffen, d. h. ihr Wissen über die Rezeptionskompetenz ihrer Adressaten, die sie sich nicht aussuchen können, zu konsolidieren und wie auch immer zu berücksichtigen.“ (Heid, H. (2015): Bildungsforschung im Kontext gesellschaftlicher Praxis. Über (soziale) Bedingungen der Möglichkeit, Bildungspraxis durch Bildungsforschung zu beeinflussen; in Zeitschrift für Pädagogik, 61. Jahrgang, Heft 3, S. 390-409; hier S. 398).
- 23 Reichelt, J./Peter, T. (2013): Chancengleichheit oder gute Schule. Eine Diskursanalyse der Hamburger Privatschulreform; in: Wulf, N./ Hammes, K./Schymanski, A. (Hrsg.): Leuchten und Leuchttürme. Diskursanalytische Studien zur Distinktion im deutschen Bildungssystem, Freiburg, S. 173-194; hier S. 192 (online verfügbar unter: http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/9149/pdf/Endversion_Publikation_21-1.08.2013.pdf; aufgerufen am 25. November 2015).
- 24 Tillmann, K.-J. u.a. (2008): PISA als bildungspolitisches Ereignis. Oder: Wie weit trägt das Konzept der „evaluationsbasierten Steuerung“?; in: Brüsemeister, Th./Eubel, K.-D. (Hrsg.): Evaluation, Wissen und Nichtwissen, Wiesbaden, S. 117-140, hier: S. 136.
- 25 Sitter, M. (2016, im Erscheinen): PISAs fremde Kinder. Eine diskursanalytische Studie, Wiesbaden, S. 150.
- 26 Bromme u.a. 2004 a.a.O., S. 42.
- 27 Die hier vorgestellten Studien reihen sich ein in ein seit einiger Zeit wachsendes Forschungsfeld, das sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit der gestiegenen Bedeutung der empirischen Bildungsforschung befasst (vgl. Aljets (2015) a.a.O., Gasteiger, L. (2013): Zur Entstehung eines Feldes bildungswissenschaftlicher Evidenzproduktion als Grundlage evidenzbasierter Bildungspolitik; in: Amos, K. u.a. (Hrsg.): Kultur – Ökonomie – Globalisierung. Eine Erkundung von Rekalibrierungsprozessen in der Bildungspolitik, Baden-Baden, S. 133-153).
- 28 Bromme u.a. 2014, a.a.O., S. 6.
- 29 Die Übersetzer und Herausgeber der deutschen Ausgaben von Hatties Werken, Klaus Zierer und Wolfgang Beywl, werden auch die zwei folgenden Bücher Hatties, „Visible Learning and the Science of How We Learn“ und „Visible Learning into Action“, ins Deutsche übersetzen.
- 30 Keller, R. (2011): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden, S. 12 und 192.
- 31 Sillito, J. (2013): Saturate. A Qualitative Analysis Tool for Teams of Researchers [Webapplikation]. Verfügbar unter <http://www.saturateapp.com>.
- 32 vgl. Strauss, A./Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim/Basel und Diaz-Bone, R. (2006): Zur Methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), 7(1), Art. 6. (online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/71>; aufgerufen am 25.11.2015).
- 33 Keller (2011), a.a.O., S. 235.
- 34 Oevermann, U. (2001): Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern; in: Sozialer Sinn I, S. 3-33 [1973], hier S. 5.
- 35 Plaß, Chr./Schetsche, M. (2001): Grundzüge einer wissenssoziologischen Theorie sozialer Deutungsmuster; in: Sozialer Sinn 3, S. 511-536, hier S. 512.
- 36 Keller 2011, a.a.O., S. 182 und 240.
- 37 Viehöver, W. (2011): Diskurse als Narrationen; in: Keller, R. u.a. (Hrsg.): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden, Wiesbaden, S. 193-224; hier S. 194 und 195.
- 38 So führt der empirische Bildungsforscher und Direktor des DIPF Eckhard Klieme, in seiner Diskussion mit dem systematischen Erziehungswissenschaftler Helmut Heid aus, dass es in der empirischen Bildungsforschung nicht darum gehe, „Werturteile“ abzugeben, sondern darum, „ausgewählte Erfolgskriterien zu operationalisieren [...] und theoriebasiert zu erklären, unter welchen Bedingungen [...] diese Kriterien in welchem Ausmaß eingelöst werden können.“ Diese Kriterien seien jedoch „wissenschaftsextern vorgegeben“ – durch Politik oder Bildungsadministration (Klieme, E. (2013): Qualitätsbeurteilung von Schule und Unterricht: Möglichkeiten und Grenzen

- einer begriffsanalytischen Reflexion – ein Kommentar zu Helmut Heid; in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, S. 433-441; hier: S. 439).
- 39 Dieser Kult um die Person Hatties kennzeichnet nicht nur die Printmedien. So hieß es in einem Beitrag des Südwestrundfunks vom 31.10.2013: „Hattie ist der neue Star am Pädagogenhimmel. Er berät Regierungen von Finnland über Kanada bis nach Australien.“
- 40 Vgl. Sitter 2016, a.a.O.
- 41 Drerup, H. (1990): Erziehungswissenschaft in den Medien. Gesamtschulforschung in der Presse. In Drerup, H./Terhart, E. (Hrsg.): Erkenntnis und Gestaltung. Vom Nutzen erziehungswissenschaftlicher Forschung in praktischen Verwendungskontexten, Weinheim, S. 45-80; hier S. 71.
- 42 vgl. Tillmann u.a. 2008, a.a.O.
- 43 Gasteiger (2013), a.a.O.
- 44 Luhmann, N./Schorr, K. E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Frankfurt am Main.
- 45 Brosziewski, A. (2016). Verunsicherungstechnologien im Lehrbetrieb – Grundzüge einer organisationssoziologischen Professionstheorie, mit einer Analyse zur statistischen Selbstbeobachtung des Bildungssystems; in Leemann u.a. (Hrsg.): Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung. Weinheim und Basel, S. 89-107; hier: S. 104 und 105.
- 46 Eine solche stärker nutzerorientierte Perspektive knüpft an die Verwendungsforschung der 80er und 90er Jahre an, wo dies bereits von Drerup thematisiert wurde. vgl. Drerup, H. (1987): Wissenschaftliche Erkenntnis und gesellschaftliche Praxis Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft in unterschiedlichen Praxisfeldern, Weinheim.