



Prof. Dr. Andreas Gruschka

# *Wie ist die Erfolgsgeschichte der empirischen Bildungsforschung zu bewerten?*

Die Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Andreas Gruschka und Prof. Dr. Eckhard Klieme  
im (Streit-)Gespräch mit Ulrike Jaspers über Messen im Klassenraum, Bedeutung von Erziehung,  
Zynismus im Unterricht und vieles mehr



Prof. Dr. Eckhard Klieme

**Jaspers:** Forscher landauf, landab prüfen Schüler, analysieren Unterricht, entwickeln Kompetenzmodelle und Bildungsstandards und überprüfen diese regelmäßig. »Pisa und andere Studien haben in die aufgeregte Bildungsdebatte eine wohlthuende Sachlichkeit eingeführt«, so hat es Ihr Kollege Manfred Prenzel von der »School of Education« der TU München formuliert, mit dem Sie, Herr Klieme, bei Pisa eng zusammenarbeiten. Lässt sich das so uneingeschränkt konstatieren?

**Klieme:** Nach der ersten Pisa-Studie ist erst mal das Gegenteil eingetreten. Es wurde aufgeregt herumspekuliert, und es gab diesen sogenannten Schock, der eigentlich schon ein paar Jahre vorher stattgefunden hatte. Denn spätestens seit der Timss-Studie 1995 waren viele in Politik und Wissenschaft darauf vorbereitet. Deshalb war es nach der Veröffentlichung der Pisa-Ergebnisse eher eine erzeugte Aufregung. Aber vieles war auch neu, nicht zuletzt der Fokus auf soziale Ungleichheit

und ethnisch kodierte Ungleichheit in Bildungssystemen.

Ich vermute, mein Kollege Prenzel zielt mit seiner Bemerkung auf etwas anderes ab: Die kontinuierliche Beobachtung des Bildungssystems anhand von Indikatoren, wie sie etwa Pisa liefert, ermöglicht eine ruhigere und gelassener Diskussion darüber, was man eigentlich von diesem System erwartet und wo Stärken und Schwächen liegen. Das ist die Aufgabe von Bildungsmonitoring. Um das gleich klar zu machen: Dieses Monitoring ist nur ein kleiner, allerdings öffentlich stark wahrgenommener Teil der empirischen Bildungsforschung.

**Jaspers:** Die empirische Bildungsforschung in Deutschland hat sich seit den 1990er Jahren enorm entwickelt und spielt inzwischen international in der ersten Liga. Mitte der 2000er Jahre hat auch die Goethe-Universität in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, einem Leibniz-Institut, diesen Schwer-

punkt ausgebaut. Sie haben gerade betont, dass neben den großen Vergleichsmessungen eher im Mikro-Bereich erforscht wird, was im Klassenzimmer passiert.

**Klieme:** Empirische Bildungsforschung ist kurz gesagt: Erziehungswissenschaft mit den Mitteln der Sozialwissenschaften. Alles, was Bildung, Erziehung und Unterricht umfasst, kann mit den Theorien und Methoden sozialwissenschaftlicher Forschung behandelt werden.

**Jaspers:** Herr Gruschka: Sie haben die empirischen Bildungsforscher als »Bildungsvermesser«, die den »Anspruch auf die einzig wahre Forschung« erheben, bezeichnet. Das konnte ich zumindest der Süddeutschen Zeitung entnehmen.

**Gruschka:** Also ich weiß nicht, was die Süddeutsche da von mir aufgeschnappt hat, ich bin mir da keiner Schuld bewusst. Aber es lässt sich konstatieren, dass es in

dem Fach, für das ich stehe, einen ziemlich heftigen Streit gibt. Denn mit dem Aufstieg der empirischen Bildungsforschung hat eine bestimmte Spielart von Forschung einen außerordentlichen Hype erlebt – mit ungeheuren finanziellen Zuwächsen. Herr Prenzel berich-



tet immer ganz stolz, dass der Bund allein 150 Millionen Euro für die empirische Bildungsforschung ausgibt.

**Jaspers:** Schwingt da etwas Neid mit?

**Gruschka:** Nein, das ist eine Erfolgsgeschichte, die jedem Beobachter für erfolgreiches Wissenschaftsmanagement Respekt abnötigt. Aber in diesem Kontext wird alles in den Schatten gestellt, was nicht unter dieses Label fällt. Wenn Sie heute an Beratungsgremien teilnehmen, ist zu bemerken: Das Nachdenken über Dinge gilt eher als philosophieverdächtig, und andere Formen des empirischen Zugriffs, die nicht messen – die also nicht sofort quantifizieren – werden von manchen Vertretern der empirischen Bildungsforschung als zuweilen interessant, aber eher dem Feuilleton zugerechnet bezeichnet.

**Jaspers:** Herr Klieme, sehen Sie Ihre Kollegen auch eher als Feuilletonisten der Zukunft?

**Klieme:** Nein, natürlich nicht, ich bin Erziehungswissenschaftler wie Herr Gruschka, und die Erziehungswissenschaft lebt davon, dass sie sich an Kernfragen wie »was heißt es, Verstehen zu lehren?« oder »was heißt es, zu unterrichten?« gemeinsam abarbeitet. Diese Gegenüberstellung von Nachdenken und Vermessen, die Herr Gruschka macht, trifft jedenfalls wissenschaftlich einfach nicht zu. Empirische Bildungs-

forschung ist theoriegeleitete und theorieorientierte Forschung, sie zielt auf Theorieproduktion, also auf Nachdenken im anspruchsvollsten Sinne. Außerdem möchte ich noch darauf hinweisen, auch Sie vermessen, Beispiele dazu gibt es in Ihrem Buch »Theorie des Unter-



richts«, wenn Sie mehr oder weniger gelingende Typen des Unterrichts unterscheiden.

**Jaspers:** Da regt sich Widerspruch, Herr Gruschka.

---

*»Quelle einer Erkenntnis über Praxis ist auch anders möglich als über quantifizierende Messung.«*

Andreas Gruschka

---

**Gruschka:** Ich habe gar nicht gesagt, dass die empirischen Bildungsforscher nicht nachdenken. Was mir allerdings wichtig ist, ist festzustellen, dass die Quelle einer Erkenntnis über Praxis auch anders möglich ist als über quantifizierende Messung, die die Wirklichkeit in vielerlei Faktoren auflöst und beide in Ziffern ausdrückt. Die Pädagogik, aus der ich mit meiner akademischen Bildung komme, beschäftigte sich mit der Auslegung der Klassiker auf die Probleme der Gegenwart. Ihr verdanke ich die Initiation in die pädagogische Denkform.

Diese ist der empirischen Bildungsforschung weitgehend fremd. Sie ist vor allem psychometrisch orientiert. Das wäre kein Problem, wenn wir nicht auch in der Empirie von den Grundtatbeständen der Pädagogik ausgehen müssten. Das aber ist der Fall. Die Aufgabe der

Erziehungswissenschaft ist es, diese zu analysieren. Das Fach hat sodann die Aufgabe, die Gültigkeit der Aussagen über die Praxis, seien es empirische oder programmatische, zu prüfen. Sie stellt das historische Wissen bereit, das uns erlaubt zu klären, ob Reformempfehlun-



gen von heute wirklich neu und tragfähig sind. All diese Formen des wissenschaftlichen Wissens sind mit dem Siegeszug der empirischen Bildungsforschung an den Rand gedrängt worden. Daher versteht sich die Gegenwehr.

**Klieme:** Ich finde diese Rhetorik irritierend. Ich will niemanden besiegen, sondern zur wissenschaftlichen, professionellen und öffentlichen Debatte beitragen. Die Grundtatbestände der Pädagogik sind nach meinem Verständnis im faktischen Tun der Pädagogen zu finden, das es in der Tat zu analysieren gilt, und zwar auf der Basis vielfältiger theoretischer wie empirischer Traditionen. Die Modelle, mit denen meine Forschungsrichtung arbeitet, bilden übrigens hochkomplexe strukturelle Zusammenhänge und Prozesse ab. Wer in diesen Modellen nur Ziffern erkennt, kann oder will ihren theoretischen Gehalt nicht verstehen.

**Jaspers:** Die Messbarkeit des Nicht-Messbaren – auch das ist ein Thema in »Forschung Frankfurt«. Dass Erfolg von Bildung auch über den Indikator Erwerbseinkommen gemessen werden kann, leuchtet schnell ein; aber wie steht es beispielsweise mit der persönlichen Zufriedenheit?

**Klieme:** Zunächst: Kein Bildungsforscher würde Erwerbseinkommen als Indikator für Bildungserfolg verstehen. Ökonomen interessieren sich dafür, ob Bildungserfolg im Sinne von Kompetenzen oder Zertifi-

katen späteres Einkommen vorhersagt –, aber wenn man diesen Zusammenhang ermittelt, hält man die beiden Konstrukte schön getrennt. Natürlich kann man auch Zufriedenheit messen, aber das ist kein Beispiel für gute Forschung. Man gibt Menschen eine Skala von eins bis zehn

Gruschka und ich, übrigens Interesse haben, ist Zynismus im Unterricht. Als Unterrichtsforscher ist mir in vielen Videos im Zuge der international vergleichenden Timss-Studie aufgefallen, dass Zynismus und die damit verbundene Abwertung in den deutschen

**Gruschka:** Wir könnten da auf jeden Fall zusammenarbeiten! Offen bleibt aber nicht nur die Frage, wie kann man das messen, sondern kann man es messen und sollte man es messen? Wenn man sich so manche Publizität suchende »Studie« kritisch anschaut, so kann verwun-



vor und fragt: »Wie zufrieden bist du?« Da gibt es alle naselang Studien zur Lebenszufriedenheit, zur Zufriedenheit mit Unterricht, mit der Partnerschaft... Das machen Meinungsforscher ständig. Mein Credo: Bildungsforschung ist mehr als Meinungsforschung.

Jetzt kommen wir auf den Bildungsbegriff, und da sehe ich einen Anknüpfungspunkt zu Herrn Gruschka, wenn es beispielsweise darum geht, wie Schüler im Unterricht etwas verstehen – durch eigene Lernaktivitäten, die von Lehrkräften angeleitet werden. Die Verstehensprozesse und Ergebnisse kann man empirisch und theoretisch beschreiben, in wichtigen Ausschnitten auch durch standardisierte Beobachtungen, Tests und andere Messungen, die dann – wie gesagt – in statistischen Modellen verknüpft werden. Nichts anderes machen die empirischen Bildungsforscher.

**Jaspers:** Gibt es denn etwas, was Sie mit der empirischen Bildungsforschung für kaum oder nur schwer erfassbar halten, Sie aber trotzdem sehr interessiert?

*»Zynismus im Unterricht – ein interessantes, besonders deutsches Phänomen«*

Eckhard Klieme

**Klieme:** Eines der interessantesten Phänomene, eines, an dem wir beide, Herr

Schulstunden häufiger auftauchten als in denen anderer Länder. Ich würde gern mal eine Studie über zynische Lehrer-Äußerungen und deren Wirkung auf Schüler machen. Wir würden auch dies quantitativ angehen, aber das ist sehr schwierig.

**Gruschka:** Klar, das ist ein schwieriges Thema, ich würde es auch anders angehen. Einer meiner Doktoranden hat sich im alltäglichen Unterrichtsgeschäft mit Ironie, wenn man so will, einer weichen, zuweilen einer möglichen Vorform des Zynismus, beschäftigt. Bevor wir überhaupt in die Verlegenheit kamen, das als Häufigkeit von verschiedenen Erscheinungen zu messen und es auf mögliche abhängige Variablen hin zu testen, hatten wir sehr lange damit zu tun, die Ausdrucksgestalten, die uns Kandidaten für Ironie zu sein schienen, in ihrem Bedeutungsgehalt zu rekonstruieren. Am Ende war der Doktorand mit seiner Arbeit, die Arbeit an der Rekonstruktion aber noch lange nicht fertig. Solche umfangreichen und schwierigen Vorarbeiten für das anschließende Messen sind im Betrieb der empirischen Bildungsforschung nur selten anzutreffen.

**Jaspers:** Das heißt: Sie möchten erst mal die Vorarbeit zu den Ausdrucksformen des Zynismus abschließen und dann darf Herr Klieme danach sein Videomaterial analysieren?

dem, wie schlicht sie gestrickt ist, wie sich das Pathos der Wissenschaftlichkeit an der Einfachheit der Umsetzung bricht. Ich sage es bewusst polemisch: Nicht wenige sind auskunftsfreudig nach der Baumarkt-Logik: Was nicht passt, wird passend gemacht! Geht nicht, gibt's nicht! Scheinbar gibt es nichts, zu dem man nicht bald Zahlen liefern kann. Natürlich gibt es beeindruckende Forscherleistungen in der empirischen Bildungsforschung, aber es gibt auch eben mit der so stark geförderten Nachfrage vieles, was einer Prüfung der Geltung nicht standhält. Das ist in meinem Lager qualitativer Forschung selbstverständlich nicht anders. Ich vermisse in den Kreisen der empirischen Bildungsforschung die (Selbst-)Kritik an Studien, die mit ihren Messungen nicht halten, was sie versprechen: Sie messen nicht unbedingt, was zu messen sie beanspruchen. Demgegenüber wird Kritik in meinen Kreisen fast schon destruktiv kultiviert.

**Klieme:** Ich lade Sie gern ein, zu einem unserer Kongresse zu kommen, bei denen empirische Arbeiten zerpfückt werden, oder sich die sehr präzisen und sehr kritischen Reviews anzuschauen, wie man sie von anerkannten Zeitschriften in meinem Feld erhält. Ihre Aussagen darüber, was in der quantitativ-empirischen Bildungsforschung üblich ist und was nicht, sind mir zu pauschal und zu schnell. Auch jetzt, wo wir gerade dabei waren, ein Feld der Zusammenarbeit

auszuloten, arbeiten Sie mit pauschalen Aussagen zum Paradigma und provokanten Zuspitzungen. Die Metapher des Baumarkts ist wirklich pure Polemik.

**Gruschka:** Die Baumarkt-Logik ist höchst funktional für das Handwerk, nur für Wissenschaft ist sie ein Problem. Adorno sprach vom Vorrang des Objekts vor der Methode. Ich weiß, dass ich Sie damit ärgere, aber ich kann es nicht anders: So manche empirische Bildungsforscher sind Experten in den Tools, also den Werkzeugen, aber nicht in der die Forschung fundierenden Objekttheorie und Methodologie. Man gibt ihnen eine Fragestellung, und sie passen sie an die Werkzeuge an, die im Lager bereitliegen. Alles andere wäre viel zu langwierig und widerspricht dem möglichst reibungslosen Durchlauf von geförderten Projekten. Mit denen muss man in kurzer Zeit fertig werden.

**Klieme:** In der Tat gibt es viel Handwerk, das sich empirischer Methoden bedient – zum Beispiel die vorhin erwähnten Meinungsbefragungen oder die sogenannte wissenschaftliche Begleitung

von Reformmaßnahmen, die oft zu kurz greift – egal, ob sie quantitativ oder qualitativ arbeitet. Seriöse Forschungsteams haben tatsächlich Experten für Methoden, denn ohne die umsichtige Anlage und Interpretation der Messinstrumente und Modelle können unsere Befunde nicht bestehen. Aber ich bleibe dabei: Empirische Bildungsforschung ist theoriegeleitet. Wenn ich Wirkungen von Unterricht untersuche, integriere ich erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und sozialwissenschaftliche Theorien und entwickle Instrumentarien wie zum Beispiel Video-Kodierungen, um diese Theorien zu prüfen.

**Gruschka:** Viele empirische Forscher suchen aber nicht nach neuen Instrumenten, sondern entwickeln sie vielleicht weiter, adaptieren sie.

**Klieme:** Klar, oft werden taugliche Instrumente aus bestehender Forschung übernommen, um daran anschließen zu können, sie zu prüfen oder fortzuführen.

**Jaspers:** So viele Reformen wie in den vergangenen Jahren gab es in den Schulen noch nie. Lehrer, Schüler, Eltern sind erschöpft von ständigen Veränderungen. Schuld daran ist auch die empirische Bildungsforschung mit ihren Kompetenzmodellen und Bildungsstandards – so äußern Sie sich, Herr Gruschka, in Ihrem Reclam-Band »Verstehen lehren – Plädoyer für guten Unterricht«. Fast zwei Drittel Ihres Buches beschäftigen sich mit der scharfen Abgrenzung gegenüber neuen Standards – dann geht es um Ihr normativ ausgerichtetes Konzept »Erziehen heißt Verstehen lehren«. Können Sie dieses Konzept ganz kurz und prägnant erläutern?

---

*»Verstehen lehren ist etwas, was man in der Schule lange suchen muss.«*

Andreas Gruschka

---

**Gruschka:** Man muss unterscheiden zwischen dem, was wünschenswert ist und



dem, was im gegenwärtigen Reformprozess in den Schulen ankommt. Und da beobachten wir eben etwas, was im Gegensatz steht zu »Erziehen heißt Verstehen lehren«. Verstehen lehren ist etwas, was man heute in der Schule lange suchen muss. Ein Lehrverhalten, mit dem ein Schüler gefördert wird, der etwas wissen will und der sich nicht mit Scheinwissen zufrieden gibt, der einer Frage nachgehen soll und nicht sofort mit einer Antwort abgespeist wird, der Texte sinnverstehend lesen will, anstatt ihnen bloß Informationen zu entnehmen, die dann als solche, also weitgehend unbegriffen und unverstanden, weitervermittelt werden, ein solches Lehrverhalten finden wir heute selten. Zu einem entsprechenden Lernverhalten muss der Schüler erzogen werden. Das ist etwas grundlegend anderes als Disziplinierung oder Anpassung an Aufgabenformate. Erziehung zielt auf die Neugier des Verstehens. Das Lehren muss dafür die Inhalte in bedeutende Fragen umformulieren. Die gegenwärtige »Kompetenzorientierung« zielt dagegen auf das »Downgrading« von Ansprüchen.

**Klieme:** Das war jetzt eine gewagte Mischung aus Wissenschaft und Politik. Zunächst zur Wissenschaft: Unterricht soll die Kinder und Jugendlichen in der Tat darin unterstützen und anleiten, sich einen Gegenstandsbereich anzueignen, ihn zu verstehen. In unseren Videostudien haben wir »kognitive Aktivierung« als zentrales Merkmal herausgearbeitet, das Unterricht in diesem Sinne erfolgreich macht. Je mehr davon im Unterricht sichtbar ist, desto tiefer und reflektierter ist das Verstehen und desto besser kann es genutzt werden, um neue Probleme zu lösen – mit einem Wort: desto höher ist die Kompetenz der Schüler im jeweiligen Gegenstandsbereich. Diese Zusammenhänge untersuchen wir empirisch. Ihre Kritik zielt hingegen auf »Kompetenzorientierung« als bildungspolitische Leitidee. Sie assoziieren das umstandslos mit »Disziplinierung« und dem Herunterfahren von Ansprüchen. Das wird schon der Praxisdebatte um Kompetenzförderung nicht gerecht, und mit dem wissenschaftlichen Konzept von kognitiv aktivierendem, dadurch kompetenzförderndem Unterricht hat Ihre Polemik gar nichts zu tun.

Wenn ich genauso vorgehen wollte, würde ich jetzt gegen Ihren Erziehungsbegriff polemisieren, denn der ist im öffentlichen Diskurs häufig negativ belegt. Die Bildungsforschung versucht wiederum, sich sachlich mit Erziehungsphänomenen zu beschäftigen. Das fängt an bei Fragen des sogenannten »classroom managements«, das erziehendes Handeln im Unterricht meint. Und das geht weiter beispielsweise mit folgenden Fragen: »Wie gebe ich ein Feedback?«, »wann ist Feedback unterstützend, wann ist es störend?« Das Thema »Feedback« spielt gerade in der empirischen Bildungsforschung eine zentrale Rolle, wir arbeiten in mehreren Projekten daran. Dabei geht es um eine vernünftige, pädagogisch angemessene Art von Rückmeldung.

**Gruschka:** Da muss ich doch noch Wasser in unseren »Konsenswein« gießen. Wir haben uns 15 Jahre sehr intensiv Feedback im alltäglichen Unterricht angesehen und es qualitativ untersucht. Diese Form von kritischem, weiterhelfendem Feedback finden Sie in deutschen Schulen nur noch selten. Was es aber massenhaft gibt: Loben, Zustimmung, Bestätigen von etwas, wo es eigentlich gar nichts zu loben gibt. Das hängt auch mit den neuen Unterrichtsmethoden zusammen: Der aktivierende Unterricht hat sich im Wesentlichen in Tandems, Trios oder Gruppen aufgelöst und zum Schluss der Doppelstunde werden noch schnell die Ergebnisse vorgestellt – Zeit für erklärende Analyse und Nachfragen (»wie meinst du das?«, »warum ist das so?«) hat die Lehrkraft dann meist nicht mehr – schon gar nicht für alle Gruppen.

Und noch zu den pädagogischen Kategorien. Herr Klieme hat es bereits angesprochen. An unserem Fachbereich sprechen immer mehr Dozenten statt von Erziehung von »classroom management«. Wenn ich Lehrer bin, dann habe ich es mit Erziehung zu tun, mit Bildung und Vermittlung – also mit den grundständigen Aufgaben der Pädagogik. Wenn ich mich als »classroom manager« verstehe, dann besteht zumindest die Gefahr, dass ich mich nicht mehr als Lehrer, sondern als Manager verhalte. Der behandelt den Classroom wie andere Rooms, eben managerial. Die genuin pädagogische Verantwortung und Rolle verschwindet scheinbar.

---

*»Classroom management ... um Lehr-Lern-Prozesse in einem Klassenraum zu organisieren, zu strukturieren«*

---

Eckhard Klieme

---

**Klieme:** Da muss ich gegenhalten, Sie spielen wieder mit Begriffen! Wenn Sie sogenannte aktivierende Unterrichtsmethoden kritisieren, hat das mit »kognitiver Aktivierung« als Inbegriff von inhaltlich anspruchsvollem, eigenständiges Denken herausforderndem Unterricht nichts zu tun. Kognitive Aktivierung ist keine methodische Spielerei, sondern eine Grunddimension von Unterrichtsqualität, ebenso wie »classroom management«. Dieser Begriff stammt aus der amerikanischen Forschung, das Wort »management« bedeutet dort etwas anderes als bei uns, nämlich systematisches Handeln. »Classroom management« ist somit das systematische Handeln von Lehrkräften, um Lehr-Lern-Prozesse in einem Klassenraum zu organisieren, zu strukturieren. Reduzieren Sie das bitte nicht darauf, dass der Lehrer dann nur ein betrieblicher Manager sei.

**Jaspers:** Aber das ist doch Praktikern im Lehrberuf nur schwer zu vermitteln, sie werden das Wort »Manager« vermutlich in ihrem Alltagsverständnis wahrnehmen.

**Gruschka:** Ich denke, hier müssen wir uns wirklich streiten. Ich bin nämlich der Auffassung, dass Begriffe etwas klar ausdrücken und bezeichnen sollten. Sie sind nicht semantisch flottierende Spielmarken, die man je nach Bedarf unterschiedlich besetzen und verändern kann. Man kann deswegen nicht sagen, »classroom management«, das meint doch auch Erziehung. Ich jedenfalls sage den angehenden Lehrern: »Eure zentrale Aufgabe ist zu erziehen.« Da muss ich ziemliche Überzeugungsarbeit leisten; denn erziehen wollen die meisten nicht, das ist konnotiert mit Zucht und Ordnung, mit dem schmutzigen Geschäft, was sie – wenn möglich – vermeiden wollen.

**Klieme:** Ich sehe hier ein gemeinsames Problem: Wer sich wissenschaftlich mit Erziehung und Bildung, Unterricht und



**Prof. Dr. Andreas Gruschka**, 64, gehört zu den analytisch schärfsten Kritikern der verschiedenen Bildungsreformen der vergangenen 15 Jahre. Deren Konzepte und Fallhöhe in der pädagogischen Praxis von Schulen hat der Erziehungswissenschaftler in vielen Fallstudien, unter anderem zur Schulprogrammarbeit, Schulinspektion und Bildungsstandards, dargestellt.

Im Wintersemester 2000/2001 übernahm er die Professur für Erziehungswissenschaften mit besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und der Allgemeinen Pädagogik an der Goethe-Universität. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist die Kritische Theorie der Pädagogik.

Breite öffentliche Resonanz fand unter anderem seine Arbeit »Didaktik – das Kreuz der Vermittlung« (2002), in der er sich vehement gegen die rasende »Didaktisierung« in Schule und Hochschule wendet. Seine These: Didaktik, einmal als Mittel zur Vermittlung des Weltwissens erfunden, setzt sich von dieser dienenden Aufgabe immer mehr ab und betreibt nur noch die Vermittlung der mit ihr empfohlenen »verkünstelten« Methoden. Diese helfen nicht mehr beim Verstehen der Inhalte, sondern entsorgen diese immer stärker.

Gruschka legte dazu abschließend 2013 eine pädagogische Theorie des Unterrichtens auf empirischer Basis vor. Darin stellt er dar, in welchem Spektrum von Mustern an deutschen Schulen heute die Aufgabe der Vermittlung bearbeitet wird.

[a.gruschka@em.uni-frankfurt.de](mailto:a.gruschka@em.uni-frankfurt.de)



**Prof. Dr. Eckhard Klieme**, 60, ist einer der bekanntesten empirischen Bildungsforscher in Europa. Er geht seit 35 Jahren gemeinsam mit seinen Forscher-Teams immer wieder in Klassenzimmer, um zu verstehen, was zwischen Lehrern und Schülern passiert und wann dabei Bildung gelingt.

Klieme lehrt seit 2001 am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Goethe-Universität. Er forscht gleichzeitig am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), einem Leibniz-Institut, in Frankfurt.

Klieme ist als Forscher, Evaluator und Berater an zahlreichen bildungspolitischen und bildungspraktischen Projekten beteiligt. So wirkte er seit dem ersten Pisa-Zyklus 2000 auch in den folgenden Jahren an dieser Studie mit; aktuell verantwortet er auf internationaler Ebene die Entwicklung der Pisa-Fragebögen.

Außerdem leitet er seit 2005 eine Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen, die erstmals positive Effekte der Ganztagschulen auf psychosoziale Entwicklung und schulische Leistungen Jugendlicher nachweisen konnte. Im Rahmen des Frankfurter Forschungszentrums für individuelle Entwicklung und Förderung von Kindern (IDeA) untersucht er derzeit mit Kolleginnen und Kollegen der Goethe-Universität die Wirksamkeit von Sachunterricht in der Grundschule.

[klieme@dipf.de](mailto:klieme@dipf.de)

Kompetenzen beschäftigt, hat immer wieder Vermittlungsprobleme, weil jeder-mann zu wissen glaubt, was damit gemeint ist. Deshalb gebe ich aber meinen Anspruch nicht auf, wissenschaftlich exakte Begriffe zu verwenden. Für das, was Lehrende an Strukturierung zu leisten haben, ist »classroom management« seit 50 Jahren ein passender wissenschaftlicher Begriff. Das kann man auch Lehrkräften und Studierenden erklären, man kann sie darin sogar trainieren.

**Jaspers:** Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat die pädagogische Welt, aber auch die Eltern jüngst mit seiner Megaanalyse zu Erfolgsfaktoren und Effektstärke verschiedener Unterrichtsmethoden und Lernbedingungen elektrisiert. Was meinen Sie zu diesem weltweiten Erfolg?

**Klieme:** Sein Buch »Visible Learning« ist übrigens schon 2009 erschienen, das hat etwas gedauert, bis die Medien das Thema entdeckten und damit auch die breitere Öffentlichkeit es wahrgenommen hat. Ich kenne Hattie schon länger, er ist ein äußerst liebenswürdiger und hoch engagierter Pädagoge. Vielleicht hat er sich mit dieser Megaanalyse etwas viel vorgenommen.

**Jaspers:** Die Zahlen klingen auf jeden Fall gigantisch: 50000 englischsprachige Einzeluntersuchungen mit weltweit 250 Millionen beteiligten Schülern sind in seine statistische Analyse eingeflossen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass sich die größten Unterschiede im Lernzuwachs nicht zwischen Schulen zeigen, sondern zwischen einzelnen Klassen – und damit zwischen den einzelnen Lehrern. Kurz gesagt: Was Schüler lernen, bestimmt der einzelne Pädagoge – mit Leidenschaft und Kompetenz. »Passionate and inspired teachers« haben nach Hattie den stärksten Einfluss auf Lernprozesse. Alle anderen Einflussfaktoren – Schulform, materielle Ausstattung, Lernmethoden – sind nur zweitrangig. Haben Sie nach diesen Nachrichten von »down under« erstmal tief Luft geholt und darüber nachgedacht, Ihre Forschungsfragen anders zu fokussieren, Herr Klieme?

**Klieme:** Nein – ich habe ihn zum ersten Mal 2007 bei einem Kongress getroffen, und ich habe auch mit dazu beigetragen, seine Erkenntnis in Deutschland bekannt

zu machen. Allerdings habe ich nicht vermutet, was das auslöst. Er hat sehr schön sichtbar gemacht, dass empirische Bildungsforschung nicht beliebige Dinge sagt, nach dem Motto »alles ist möglich, es gibt eine Million Variablen.« Hattie hat deutlich herausgearbeitet: Es gibt ein paar Faktoren, die sind immer wieder und wieder erforscht worden, weil sie eine bestimmte Lernwirksamkeit haben, wie beispielsweise Feedback. Seine Botschaft ist: Es gibt Erkenntnisse, die nutzbar sind, die anwendbar sind. Da geht es beispielsweise um Unterrichtsmethoden wie kooperatives Lernen oder Schülerexperimente, aber auch um den Enthusiasmus, den Lehrkräfte zeigen. Weniger um die Lehrerpersönlichkeit.

---

### *Kommt es auf charismatische Lehrer an?*

---

**Jaspers:** Wie erklären Sie sich dann, dass er vom »passionate and inspired teacher« spricht, der diesen enormen Einfluss auf Lernzuwachs der Schüler hat? Nach seiner Auffassung – so habe ich es zumindest gelesen – sollen Lehrer keine Lernbegleiter sein, keine Architekten für Lernumgebung, sondern Regisseure, »activators«, die ihre Klasse im Griff und jeden Einzelnen im Blick haben. Ist das eine verkürzte Darstellung in den Medien?

**Klieme:** Hattie fasst viele Einzelbefunde unter solchen teilweise recht vagen Begriffen zusammen. Gemeint sind aber keine festen Persönlichkeitsmerkmale, sondern konkretes Handeln im Unterricht. Beispielsweise das, was ich als »classroom management« und »kognitive Aktivierung« beschrieben habe. »Im Griff haben« klingt nach autoritärem Erziehungsstil – und das ist weit entfernt von Hatties Ideal.

**Jaspers:** Warum hat Hattie einen solchen Erfolg, wie sich auch bei seinem Besuch vor einem Jahr an der Goethe-Universität zeigte, Herr Gruschka?

**Gruschka:** Ich will es auf den Punkt bringen: Hattie spricht vor allem denen aus der Seele, die sehr enttäuscht sind von der Schule und doch Sehnsucht haben nach dem charismatischen Lehrer. Auf

den käme es an! Doch woher nehmen und nicht stehlen? Hattie versammelt in seinem Buch unausgesetzt lange Listen von Postulaten, die als solche nicht aus den Metanalysen abgeleitet werden können. Sie sind schlimmer normativ als jene Wunschbilder der traditionellen Pädagogik, denn diese sind als solche kenntlich, jene aber kommen als harte Wissenschaft daher.

**Klieme:** Ja, Hattie ist – wie ich vorhin sagte – ein hoch engagierter Pädagoge. Er überdehnt mitunter seine Daten, und die zusammenfassenden Konzepte sind teilweise vage. Das ist übrigens in der empirischen Bildungsforschung scharf kritisiert worden. Aber vom charismatischen Lehrer handelt sein Buch wirklich nicht. Charisma hat man oder man hat es nicht. Hattie hingegen führt Qualifikationen und Handlungsweisen auf, die erwerbbar sind; und die Lehrkräfte erwerben sollten, weil sie sich empirisch bewährt haben.

**Jaspers:** Ich spüre schon, wir könnten dieses Streitgespräch noch gut fortsetzen und für weitere Details und Themen öffnen – vielleicht demnächst im Internet-Blog? An dieser Stelle zunächst ganz herzlichen Dank, dass Sie so kontrovers, aber fair miteinander diskutiert haben.

### Die Interviewerin

**Ulrike Jaspers**, 58, Referentin für Wissenschaftskommunikation. (Siehe auch »Empirische Sozialforschung im Aufwind«, Seite 51)