

Open Education – nicht zu empfehlen!

René Walcher

November 2018

Was ist Open Education?

Open Education, auf Deutsch *offener Unterricht*, ist eine pädagogische Intervention, die in den 70er- und 80er-Jahren als Alternative zu *traditionellem, lehrpersonenzentriertem Unterricht* breit diskutiert wurde. Der Begriff ist heute weniger gebräuchlich, was nicht heisst, dass offene Lernformen nicht im Trend wären. Speziell in inklusiven oder altersdurchmischten Lernsettings werden sie gepflegt, nicht zuletzt deshalb, weil dort lehrpersonenzentrierter Unterricht kaum mehr produktiv appliziert werden kann.

Was sind die Ingredienzien von Open Education? Giaconia & Hedges (1982, S. 593f.), welche die umfassendste Metaanalyse hinsichtlich dieser Unterrichtsform erstellt haben, führen vier konstituierende Merkmale an:

1. **Rolle des Kindes beim Lernen:** Das Kind ist aktiver und mitverantwortlicher Gestalter seiner Lernprozesse, sei es bezüglich Lerntempo, Lernmethoden oder auch Inhalte. Die Lehrperson stellt die Ressourcen zur Verfügung, hält sich sonst aber zurück und fungiert eher als Coach oder Berater und weniger als Regisseur des Unterrichtsgeschehens.
2. **Die Instruktion erfolgt überwiegend individualisierend,** basierend auf den Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Kinder. Kleingruppeninstruktion wird gegenüber Ganzklasseninstruktion bevorzugt.
3. **Vielfältigstes Lernmaterial steht zur Verfügung,** um das eigenständige Lernen der Kinder zu ermöglichen.
4. **Diagnostische Evaluation:** Ziel evaluativer Prozesse ist es, die individuellen Lernziele zu überprüfen. Die Kinder werden weniger mit anderen Kindern verglichen. Konventionelle Tests werden eher selten verwendet.

In offenen Lernsettings wird oft auch **altersgemischt** unterrichtet, auf **flexible und offene Lernräume** geachtet und die **Zusammenarbeit im Lehrpersonenteam** hoch bewertet. Diese Punkte erachten Giaconia & Hedges aber als weniger zentral.

John Hattie und Open Education

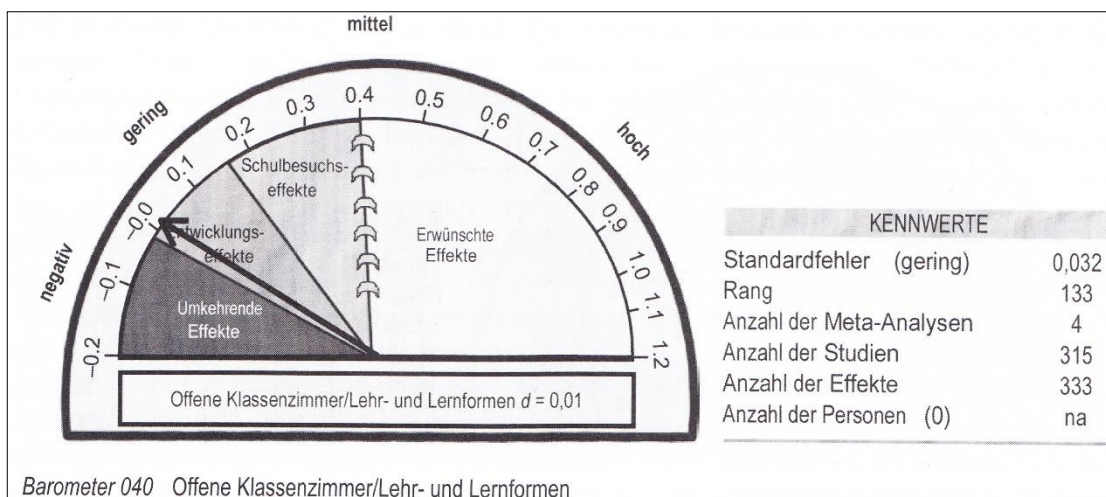
Hattie (2013) hat in seiner bahnbrechenden und weltweit beachteten Metaanalyse 138 erziehungsrelevante Faktoren eruiert und jedem einen Effektwert zugeordnet (vgl. dazu Walcher 2016a). Obwohl diese Werte nicht sakrosankt sind, erlauben sie doch eine einigermaßen vernünftige Beurteilung pädagogischer Praktiken. Für den Faktor Open Education hat Hattie einen Effektwert von 0.01 errechnet (Hattie 2013, S. 105f.). Open Education liegt damit abgeschlagen auf Platz 133 von 138 rangierten Faktoren.

Gemäss Hattie liegt dieser Wert fast eine *halbe Standardabweichung* unter dem Mittelwert aller Interventionen. Der Mittelwert beträgt 0.40. Damit empfiehlt sich die Anwendung dieser pädagogischen Intervention nicht, wie die Grafik unten veranschaulicht (ebda. S. 105).

Auf der anderen Seite hat die Hattiestudie gezeigt, dass Unterricht, der klar strukturiert ist, vom Einfachen zum Komplexen voranschreitet und in dem die Lehrperson als Regisseur wirkt – und eben nicht als Coach – weit erfolgreicher ist und Effektwerte von mehr als 0.4 generieren kann. In diesem Zusammenhang sind z.B. Faktoren wie *Direct Instruction* oder *Clarity* zu erwähnen mit Werten von 0.59 bez. 0.75 (vgl. Walcher 2017a und Walcher 2016b). Da liegt die Differenz zu Open Education schon weit über einer halben Standardabweichung.

Allerdings sehen das nicht alle so. Wenn man Hatties Ranking aussen vorlässt, lässt sich behaupten, dass Offener Unterricht genau so wirksam ist wie quasi normaler Unterricht, der Effektwert liegt ja gemäss den Metaanalysen bei *null* und nicht im Minusbereich. Dergestalt hat sich Prof. Dr. A. Helmke (2013, S. 13), ein überaus bekannter Erziehungswissenschaftler geäussert:

„Offene Unterrichtsformen sind laut Hattie im Durchschnitt genauso lernwirksam (Effektstärke von Null) wie



traditioneller Unterricht. Daraus abzuleiten, Offenen Unterricht solle man vermeiden, wäre eine törichte Verabsolutierung des Zielkriteriums „schulische Leistung“. Offener Unterricht kann – wenn gekoppelt mit fachübergreifenden Qualitätskriterien wie kognitive Aktivierung, herausfordern und passenden Aufgaben, lernförderlichem fehlerfreundlichen Klima und vielem Feedback – sehr lernwirksam sein. Dazu kommt der nachgewiesene Vorteil offenen Unterrichts für die Förderung des Selbstkonzeptes. Eine wichtige Gelingensbedingung für Lernwirksamkeit dürfte sein, dass die Schülerinnen und Schüler dem eigenständigen Lernen gewachsen sind und dass die Lehrer Phasen des Offenen Unterrichts gründlich vorbereiten und über seinen Verlauf wachen, anstatt sich zurückzuziehen.“

Die Metaanalysen zum Faktor Open Education

In der Folge wenden wir uns den von Hattie angeführten Metaanalysen zu und versuchen zu klären, was es mit dem Effektwert von Null auf sich hat. In der Grafik unten sieht man, dass Hattie vier Metaanalysen mit insgesamt 315 Einzelstudien gesichtet hat. Es gilt allerdings kritisch anzumerken, dass die Studien alle ziemlich alt sind und vorwiegend aus den 70er-Jahren stammen. Neuere Studien, die explizit offenen mit traditionellem Unterricht vergleichen, scheint es nicht zu geben.

Ich habe die Metastudien von Peterson (1980) und Giaconia & Hedges (1981;1982) analysiert.

Am Schluss dieser Arbeit werde ich eine neue Studie zu den Rechtschreibleistungen deutscher Grundschulkinder besprechen, die zwar nicht explizit offenen mit traditionellem Unterricht vergleicht, implizit aber schon.

Studiendesign und Effektwert

Bevor wir uns den Metaanalysen zuwenden, sprechen wir zuerst noch über Studiendesign und Effektwerte. Effektwerte kann man nur für bare Münze nehmen, wenn sie aufgrund von Studien eruiert werden, in denen der sogenannte Goldstandard empirischer Forschungsmethodik Anwendung findet. Damit ist gemeint, dass es sich um *randomisierte, experimentelle Doppelblindstudien* handeln sollte.

Bekanntes Beispiel ist die Prüfung von Medikamenten: Die Versuchspersonen werden nach Zufall auf die Experimental- und die Kontrollgruppe verteilt. Die Experimentalgruppenmitglieder erhalten das neue Medikament, die Kontrollgruppenmitglieder das Placebo. Weder die Versuchsteilnehmer noch die Ärzte wissen, wer das Medikament und wer das Placebo erhalten hat.

In der Erziehungswissenschaft wird dieser Goldstandard praktisch nie erreicht – nur mehr oder weniger. Damit ist auch klar, dass die Effektwerte immer kritisch hinterfragt werden müssen.

Die schwerwiegendsten Mängel erziehungswissenschaftlicher Studien sind folgende:

- *Die Kinder werden nicht per Zufall auf die Experimental- und Kontrollgruppe verteilt.* In der Inklusionsforschung beispielsweise werden nicht selten Sonderschüler bereits bestehender Sonderklassen mit Sonderschülern bestehender Inklusionsklassen verglichen. Diese Gruppen unterscheiden sich aber hinsichtlich durchschnittlichem IQ oft stark, da die leichten Fälle eher inkludiert werden und für die schwereren dann doch eine Sonderschule oder Sonderklasse gesucht wird (Walcher 2016c, S.4f.).
- *Die Lehrpersonen der Experimentalgruppe wissen ganz genau, worum es in der Studie geht und werden stark miteinbezogen. Die Lehrpersonen der Kontrollgruppe dagegen werden nicht involviert, sondern unterrichten einfach wie gewohnt weiter.* In einer Studie zum Einfluss zusätzlichen Sportunterrichts auf die Kognition wurden zum Beispiel in der Experimentalschule zusätzliche Turnstunden implementiert und die Klassenlehrer dafür speziell ausgebildet. Der Kontrollschule wurde lediglich mitgeteilt, sie sollten einfach so weitermachen wie bisher und ja nichts Neues einführen (Walcher 2016d, S.4ff.).
- *Die Studienleiter implementieren die Intervention gleich selbst, erheben und werten die Daten auch in Personalunion aus.* In einer Studie zum Faktor Hausaufgaben habe ich eine Studie gefunden, die mit einem Effektwert von 0.70 pro Hausaufgaben aufwartet. Die Studienleiterin hatte sowohl den Unterricht in der Experimental- als auch in der Kontrollklasse im Alleingang erteilt, die Tests konstruiert und auch selbst ausgewertet.

Solches Gebaren führt leicht zu sogenannten *bias*, zu Verzerrungen der Resultate. Das erklärt höchstwahrscheinlich auch, warum der durchschnittliche Effektwert aller 50'000 Studien der Metaanalyse von Hattie nicht bei null liegt, sondern, wie schon erwähnt, bei 0.40 und warum mehr als 95% der Studien einen positiven Effektwert zugunsten der Experimentalgruppe ergeben haben.

Somit wird auch Hatties Vorschlag, man müsse sich am Referenzwert von 0.40 orientieren und die pädagogischen Interventionen in Bezug auf diesen Wert beurteilen, verständlich.

Offene Klassenzimmer/Lehr- und Lernformen (Open vs. traditional)									
218	Schule	Peterson	1980	45	—	45	0,12	—	53% Offene Klassenzimmer
219	Schule	Madamba	1980	72	—	72	-0,03	—	49% Effekt von offener Klassenzimmer auf das Lesen
220	Schule	Hetzel, Rasher, Butcher & Walberg	1980	45	—	45	-0,13	—	47% Offene Klassenzimmer
221	Schule	Giaconia & Hedges	1982	153	—	171	0,06	0,032	52% Offene Klassenzimmer

Mit anderen Worten: 0.40 ist der eigentliche Nullpunkt und wenn man bei Hatties Faktoren jeweils 0.40 abzieht, erhält man wahrscheinlich einen realistischeren Effektwert.

Ich habe in einigen meiner bisherigen PDF's versucht zu zeigen, dass dieses Vorgehen Sinn macht. So bin ich der Meinung, dass der Effektwert für *Kooperatives Lernen* von 0.41 auf Null reduziert werden kann (Walcher 2015), derjenige für *Inklusion* von 0.28 (Walcher 2016c) auf mindestens -.12 und der für *Peer-Tutoring* von 0.55 auch auf null (Walcher 2017b).

Die Metaanalyse von Peterson (1980)

Hattie führt bei dieser Metastudie einen zusammenfassenden Effektwert von 0.12 an. Die Autorin aber hat zwischen akademischen und nichtakademischen Outcomes unterschieden. Wenn man diese Werte gesondert berechnet, sieht die Sache folgendermassen aus:

Akademischer Bereich: Mathe, Lesen, etc.	-0.13
Nichtakademischer Bereich: Kreativität, Selbstbild, Einstellung zur Schule	+0.15

Hier zeichnet sich ab, was immer wieder beobachtet wurde. Die akademischen Leistungen liegen bei den meisten Studien im Minusbereich, die nichtakademischen im positiven. Peterson (1980, S. 60) resümiert ihre Metaanalyse folgendermassen:

With open teaching, students perform somewhat worse on achievement tests, but they do slightly better on tests of creativity and have slightly more positive attitudes and self concepts.

Die Metaanalyse von Giaconia & Hedges

Die umfassendste Metaanalyse stammt von Giaconia & Hedges (1981;1982). Sie stellt eine Erweiterung früherer Metaanalysen dar und beinhaltet auch die Studien von Peterson. Insgesamt wurden 153 Studien bewertet. Die gesonderte Auswertung für den akademischen und nichtakademischen Bereich ergibt ein sehr ähnliches Bild wie bei Peterson (Giaconia & Hedges 1982, S. 587)

Akademischer Bereich: Sprache, Mathe, Lesen etc.	-0.09
Nichtakademischer Bereich: Kreativität, Selbstbild, Einstellung zur Schule, Eigenständigkeit, etc.	+0.12

Das Verdienst von Giaconia & Hedges ist es, dass sie ihre Daten sehr akribisch analysiert und wertvolle weitere Informationen über den Faktor Open Education und die Höhe der Effektwerte eruiert haben.

Qualität von Open Education: Die Forscher sind der Frage nachgegangen, ob die doch eher enttäuschenden Effektwerte von Open Education etwas mit der Qualität der implementierten Programme zu tun haben könnten. Sie bewerteten die einzelnen Studien danach, in welchem Ausmass die folgenden wichtigsten Ingredienzien dieser Unterrichtsform umgesetzt worden waren:

1. *Aktive Rolle der Kinder bei der Gestaltung der Lernprozesse*
2. *Diagnostische Evaluation*
3. *Vielfältiges Lernmaterial*
4. *Individualisierte Instruktion*

Es ergab sich, dass Studien, die im *nichtakademischen* Bereich höhere Effektwerte erzielt hatten, diese Features besser implementiert hatten. Im *akademischen* Bereich war genau das Umgekehrte der Fall: Je mehr Open Education, desto schlechter die Leistungen. Die Autoren schreiben (1982, S. 599):

These data suggest that effectiveness on nonachievement outcomes does not co-occur with effectiveness on achievement outcomes and vice versa. In particular it seems that the programs that are most effective in producing creativity and self-concept are substantially less effective in producing academic achievement.

Beschreibung der Kontrollgruppen: Die Autoren suchten auch nach Hinweisen über die Art und Weise, wie in den Kontrollgruppen unterrichtet worden war, wie also der traditionelle Unterricht ausgesehen haben könnte. Aber das war nicht zu bewerkstelligen. Sie schreiben:

But systematic comparisons of the features of traditional education and their relation to the relative effectiveness of the open education programs were hindered by the fact that most studies provided no explicit description of the traditional education program.

Das ist ein starkes Indiz dafür, dass der Fokus der meisten Studien auf der Implementation des offenen Unterrichts in den Experimentalgruppen lag – darüber gab es genügend Informationen - und die Kontrollgruppen mit dem traditionellen Unterricht nicht sonderlich interessierten. Ein solches Vorgehen führt aber zu den schon erwähnten verzerrenden Effekten. Hattie ist z. B. der Meinung, dass die Implementation einer neuen Praktik allein aufgrund der Tatsache, dass etwas Neues ausprobiert wird, einen Effektwert von 0.4 generieren kann (Hattie 2013 S. 15).

Die Einstellung der Studienleitungen: Giaconia & Hedges (1981, S. 40) gingen auch der Frage nach, ob die Studienleiter eher pro, kontra oder neutral bezüglich Open Education eingestellt waren. Auch hier fanden Sie Zusammenhänge:

One general finding that held for all student outcomes (except creativity) was that the commitment of the investigator was more likely to be "favors open education" for large effect than small effect studies. As was suggested earlier, the tendency for a commitment to open education to be related large program effects may be due to either experimenter bias or experimenter thoroughness, the large effects may be artifacts or they may reflect carefulness in implementing the open education program.

Studien, bei denen die Studienleitung also eher pro Open Education eingestellt waren, produzierten in den meisten Bereichen bessere Leistungen zugunsten dieses Ansatzes.

Die positiven Werte im nichtakademischen Bereich: Die Metaanalyse von Giaconia & Hedges zeigt, dass Open Education einen positiven Einfluss auf Faktoren wie Kreativität, Selbstbild oder Einstellung zur Schule haben kann. Allerdings scheint dies auf Kosten der akademischen Faktoren zu erfolgen. Das ist natürlich nicht gerade das, was Verfechter offener Lernformen anstreben. Die Idee ist eigentlich eher umgekehrt: Durch ein besseres Selbstbild und eine tolle Einstellung gegenüber der Schule sollten sich auch die Leistungen verbessern.

Giaconia & Hedges erklären sich diesen Widerspruch folgendermaßen: Individuelle Bewertung der Leistungsfortschritte und fehlende Konfrontation mit den Leistungen anderer, Mitbestimmung bei Lerntempo und Stoffauswahl können das Selbstbild und die Einstellung gegenüber Lehrpersonen und Schule durchaus positiv beeinflussen. Dies müsse sich aber nicht unbedingt in besonders guten Leistungen bezogen auf standardisierte Leistungstests niederschlagen. Die Autoren schreiben (1982, S.599):

Although individualized goal setting may lead to greater mastery of goals set by the child, this may not lead to greater mastery of the objectives required for success on a standardized achievement test.

Neueinschätzung des Effektwertes für Open Education bezüglich akademischer Leistungen

Aufgrund der Analyse der beiden Metastudien wird nun versucht, Hatties Wert für Open Education von 0.01 neu einzuschätzen. Dabei konzentriere ich mich auf den akademischen Bereich.

Leider unterscheidet Hattie bei seinen Faktoren nicht zwischen akademischen und nichtakademischen Outcomes. Er führt immer nur einen zusammengefassten Wert an. Nach meiner Erfahrung bilden diese Werte im Allgemeinen doch eher die akademischen Leistungen ab, da sich die meisten Studien ganz klar auf diesen Bereich konzentrieren. Er äussert sich dazu in seinem Buch nirgends explizit. Viele Fachleute gehen fälschlicherweise davon aus, dass sich die Effektwerte immer klar auf akademische Leistungen beziehen würden. Ein typisches Beispiel ist der weiter oben schon erwähnte Helmke, der von einer «törichten Verabsolutierung des Zielkriteriums *schulische Leistung*» spricht (Helmke 2013, S 13.).

Die Konzentration auf den akademischen Effektwert ist zudem auch sinnvoll, da die Messinstrumente zur Erhebung von akademischen Leistungen um einiges valider zu sein scheinen als jene für nichtakademische. Giaconia & Hedges (1982, W. 591) bemängeln jedenfalls die Qualität von Instrumenten, die in den Studien zur Messung von Faktoren wie Selbstbild, Einstellung zur Schule oder Kreativität verwendet wurden.

Der Effektwert für akademische Leistungen liegt, wenn wir die Werte der Metastudien von Peterson und Giaconia & Hedges zusammenfassend betrachten, bei ungefähr -0.10.

Wir haben aber oben drei Punkte ausgeführt, welche die Annahme rechtfertigen, dass der effektive Wert tiefer liegen muss:

1. Die Studienleitereinstellung scheint die Resultate beeinflusst zu haben und wir können davon ausgehen, dass die Mehrheit der Studienleitungen pro Open Education eingestellt waren, auch wenn Giaconia & Hedges das nirgends quantifizieren. Es erschliesst sich aber aus dem nächsten Punkt:
2. In den meisten Studien scheint es der Fall gewesen zu sein, dass Open Education in der Experimentalgruppe sorgfältig implementiert wurde. Dies im Gegensatz zur Kontrollgruppe, in der sehr wahrscheinlich in der Regel überhaupt keine Intervention erfolgte. Dieses Vorgehen alleine könnte einen Effektwert von 0.4 bewirkt haben.
3. Je umfassender Open Education eingeführt wurde, desto tiefer lagen die Effektwerte für akademische Leistungen.

Wenn wir das alles berücksichtigen, scheint es mir gerechtfertigt, beim Faktor Open Education Hatties Referenzwert von 0.40 vom Effektwert für akademische Leistungen abzuziehen.

Damit kann also Folgendes postuliert werden:

Bei einer umfassenden Implementierung von Open Education liegt der eigentliche Effektwert für akademische Leistungen bei etwa -0.50, also eine halbe Standardabweichung unter dem Nullpunkt.

Eine neue Studie zu Open Education

Wie schon erwähnt, stammen die Studien, die Hattie zu Open Education zusammengefasst hat, vorwiegend aus den 70er-Jahren. Auf der Suche nach neuen Arbeiten in diesem Bereich bin ich auf eine Studie gestossen, in welcher der Begriff Open Education explizit zwar nicht verwendet wird, aber implizit geht es meines Erachtens ganz klar um den Vergleich offener mit eher traditionellen, lehrpersonenzentrierten Lernmethoden und ich bin überzeugt, dass Hattie diese Studie ohne weiteres dem Faktor Open Education zuordnen würde.

Die Arbeit stammt von der Universität Bonn und erste Resultate sorgten im Herbst 2018 für einiges Aufsehen. Kuhl & Röhr-Sendlmeier (2018a) hatten mehr als 3000 Grundschulkinder von der ersten bis zur vierten Klasse in einer kombinierten Längsschnitt-Querschnittstudie hinsichtlich ihrer Rechtschreibleistungen getestet. Verglichen wurden drei unterschiedliche Leselernmethoden:

1. Fibel-Lehrwerke
2. Lesen durch Schreiben (von Jürgen Reichen)
3. Rechtschreibwerkstatt

Die *Fibel-Lehrwerke* lassen sich dadurch charakterisieren, dass die Lehrperson den Unterricht schwerpunktmässig als Regisseur gestaltet, für eine klare Unterrichtsstruktur sorgt, vom Einfachen zum Komplexen voranschreitet und Fehler von Anfang an korrigiert. Genau dieses Vorgehen kann aufgrund der

Forschungsergebnisse zu Faktoren wie *Direkte Instruktion* (Effektwert 0.59) oder *Klarheit* (Effektwert 0.75) empfohlen werden (vgl. S. 1).

Lesen durch Schreiben und *Rechtschreibwerkstatt* betonen das eigenständige, selbststrukturierende Lernen der Kinder. Der individuelle Lernweg hat Priorität und Rechtschreibfehler werden weniger korrigiert. Die Lehrperson wirkt als Moderator oder Coach. Diese Ansätze können meines Erachtens dem Faktor Open Education zugeordnet werden.

Um die Effektwertdifferenz zwischen den beiden Ansätzen zu prognostizieren, kann man folgende Rechnung aufstellen:

Für den Fibelansatz veranschlagen wir einen unbereinigten Effektwert von 0.67 (Mittelwert von Direkter Instruktion und Klarheit), ziehen davon den Referenzwert von 0.40 ab und erhalten so einen bereinigten Effektwert von 0.27. Da der Wert von Open Education bei -0.50 liegt, ergibt sich eine Differenz von 0.77 zugunsten der Fibelmethode.

Wenn wir die Resultate der Rechtschreibstudie betrachten, scheint ein Unterschied in ungefähr dieser Größenordnung zustande gekommen zu sein: Der Fibelansatz zeigte sich den beiden anderen Ansätzen zu allen Zeitpunkten mehr als deutlich überlegen, wie die untenstehende Grafik der Längsschnittstudie veranschaulicht (Kuhl & Röhr-Sendlmeier 2018b).

In der Querschnittsstudie machten die Lesen-durch-Schreiben-Kinder Ende der vierten Klasse 55% und die Rechtschreibwerkstatt-Kinder 105% mehr Fehler als jene, die mit einem Fibel-Lehrwerk beschult worden waren.

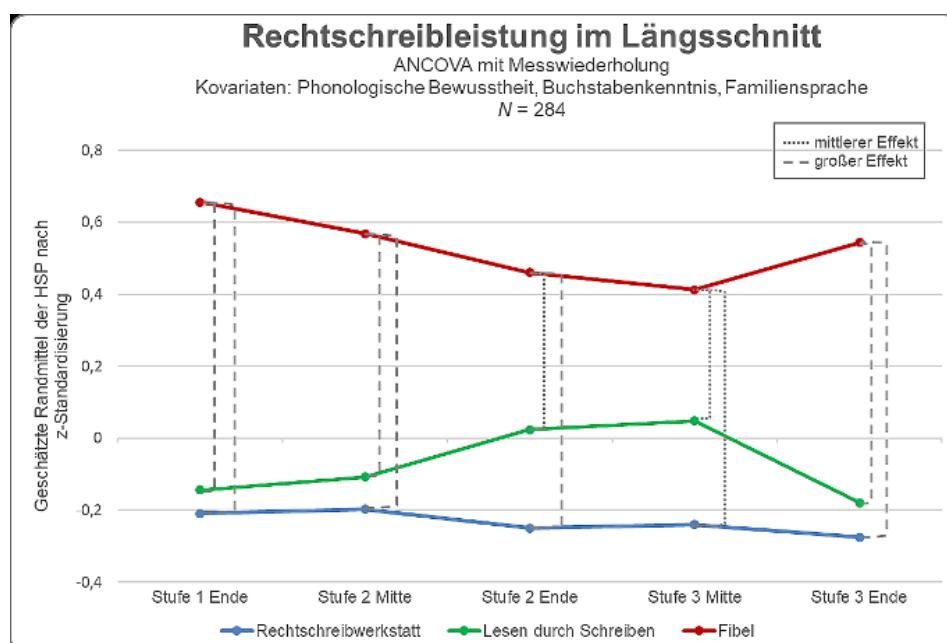
Höchst interessant an dieser Studie ist, dass der individualisierte Unterricht der zwei offenen Lernsettings weder den guten noch den schwachen Schülern besondere Vorteile beschert zu haben scheint. Kuhl & Röhr-Sendlmeyer (2018a S.4) schreiben:

Wären alle Didaktiken gleich gut, müssten sich die Kinder innerhalb jeder Didaktikgruppe gleichmäßig auf die Leistungsviertel der gesamten Stichprobe verteilen - jeweils 25% in der besten und in der schlechtesten Gruppe, 50% in der Mitte. Tatsächlich zeigt sich für die Viertklässler (insgesamt 947 Kinder): Die Fibel-Kinder lagen mit 42,1% weit stärker als erwartet im oberen Leistungsviertel; zur breiten Mitte gehörten 47,6% von ihnen und deutlich seltener als erwartet lagen nur 10,3% im unteren Quartil. Die Lesen-durch-Schreiben-Kinder gehörten zu 26,1% zum oberen Viertel, sie lagen zu 53,9% in der Mitte und zu 20% in der Gruppe der Schlechtesten. Die Rechtschreibwerkstatt-Kinder gehörten mit 17% seltener als erwartet zur leistungsstärksten Gruppe; 48,6% lagen in der Mitte. Häufiger als erwartet erbrachten 34,4 % von ihnen Leistungen im leistungsschwächsten Quartil der Gesamtstichprobe der Viertklässler.

Mit anderen Worten: Von der strukturierten Lernmethode des Fibelansatzes, in der sich der Unterricht in der Regel an die gesamte Klasse richtet, scheinen alle Beteiligten, insbesondere auch die schwächeren Lerner, profitieren zu können. Die vermeintlich passgenau auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder zugeschnittenen offenen Lernmethoden des Lesen-durch-Schreiben-Ansatzes oder der Rechtschreibwerkstatt, die Unter- und Überforderung der Kinder zu vermeiden versuchen und oft als Remedium zur Bewältigung der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft angepriesen werden, funktionieren hingegen nicht überzeugend.

Kuhl & Röhr-Sendlmeier hatten zudem auch die intrinsische Schreib- und Lesemotivation der Kinder untersucht. Da unterschieden sich die drei Methoden nicht. Die Autoren schreiben (ebda. S.4):

Sowohl die intrinsische Schreibmotivation als auch die intrinsische Lesemotivation der Kinder waren über die drei Gruppen gleich. Die vorliegenden Daten widerlegen die Annahme, ein frühes Korrigieren von Rechtschreibfehlern



demotiviere die Kinder, sich mit Schriftsprache auseinanderzusetzen.

Kritische Anmerkungen zur Studie

Beschränkung auf die Rechtschreibung: Schade ist, dass nur die Rechtschreibung untersucht worden ist und nicht zusätzlich beispielsweise die Lesetechnik oder etwas Verwandtes. Es ist denkbar, dass die schlechten Rechtschreibresultate weniger durch die generell offenen Lernsettings verursacht worden sind als vielmehr durch die spezielle Gepflogenheit der Lehrpersonen in diesen Settings, die Rechtschreibfehler lange nicht zu korrigieren und der Rechtschreibung generell keine grosse Bedeutung beizumessen. Auf der anderen Seite ist es für offene Lernsettings wahrscheinlich nicht ganz untypisch, dass man ein *fehlerfreundliches Klima* anstrebt, wie sich Helmke (2013, S. 13) im schon erwähnten Zitat ausdrückt.

Studiendesign: Zum Schluss müssen wir noch das Studiendesign beurteilen. Es könnten ja verzerrende Effekte zuungunsten der offenen Lernsettings aufgetreten sein.

Ein Manko der Studie ist es sicher, dass keine zufällige Verteilung der Kinder und der Lehrkräfte auf die verschiedenen Settings erfolgte. Es wurden bereits bestehende Klassen untersucht. Da könnten unbekannte Faktoren mitgewirkt haben.

Bei den Kindern versuchte man, diese Möglichkeiten einzuschränken, indem man als zusätzliche Faktoren die phonologische Bewusstheit, die Buchstabenkenntnisse und die Familiensprache miteinbezog und aus den Resultaten herausrechnete. Da hatten übrigens die Kinder des Lesen-durch-Schreiben Ansatzes bessere Voraussetzungen als jene der beiden anderen Ansätze.

Über die Problematik der nichtzufälligen Zuteilung der Lehrpersonen auf die Settings wird nichts berichtet. Die fehlende Randomisierung bringt es aber mit sich, dass Verzerrungen der Resultate nicht ausgeschlossen werden können, allerdings in beide Richtungen, also pro oder kontra Open Education. Denken wir uns zur Veranschaulichung dieser Problematik ein rein hypothetisches Beispiel aus: Es wäre denkbar, dass sich eher jüngere und unerfahrene Lehrpersonen für offene Settings begeistern, diese deshalb häufiger wählen und die Minderleistung der offenen Methoden diesem Umstand zugeschrieben werden könnte.

Ein grosser Vorteil dieser Studie ist es, dass die Studienleitung versucht hat, sich gegenüber den Settings neutral zu verhalten und dass keine eigentliche Intervention erfolgte. Die Kinder wurden einfach zu verschiedenen Zeitpunkten geprüft. So standen die Lehrpersonen aller Settings in gleichem Ausmass unter Beobachtung – sie wussten, dass sie an einer Studie teilnahmen und die Leistungen ihrer Kinder getestet würden. Es sind auch keine Neuerungen eingeführt worden: Die drei Settings wurden nicht speziell für diese Studie implementiert.

Das alles lässt vermuten oder zumindest hoffen, dass sich die verzerrenden Effekte in Grenzen gehalten haben und die Rechtschreibunterschiede tatsächlich grossmehrheitlich durch die unterschiedlichen Settings verursacht worden sind.

Somit bestätigt auch diese neue Studie, dass offene Lernsettings mit deutlichen Minderleistungen der Schüler einhergehen und aus diesem Grund nicht zu empfehlen sind.

Literatur

Giaconia R. M. & Hedges, L. V. (1982). *Identifying Features of Effective Open Education*. Review of Educational Research, 52(4), 579–602.

Giaconia R. M. & Hedges, L.V. (1981). *Identifying Features of Effective Open Education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Los Angeles, CA).

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

Helmke A. (2013). *Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie*. Lehren und Lernen 7-2013, S. 7-15.

Kuhl T. & Röhr-Sendlmeier U.M. (2018a). *Rechtschreibung nach unterschiedlichen Didaktiken – eine kombinierte Längsschnitt-Querschnittstudie in der Grundschule*. Universität Bonn - Institut für Psychologie.

Kuhl T. & Röhr-Sendlmeier U.M. (2018b). Die Grafik wurde einem Poster entnommen, dass an der Bundeskonferenz der Schulpsychologen am 21.9.2018 in Frankfurt vorgestellt wurde.

Peterson P.L. (1980). *Open versus traditional classrooms*. Evaluation in Education, 4, 58-60.

Walcher R. (2015). *John Hattie: Kooperatives Lernen und traditioneller Unterricht*. Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

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

Walcher R. (2016b). *Klarheit der Lehrperson – alles klar?* Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

Walcher R. (2016c). *Die HfH und die Inklusion*. Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

Walcher R. (2016d). *Bewegte Schule – bewegter Geist?* Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>

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

Walcher R. (2017b). *Peer-Tutoring – keine Wunderwaffe*. Unveröffentlichtes Pdf. <http://walcher1.magix.net>