

Feedback

Bibliografie:

Alexander Schmoelz und

Daniel Handle-Pfeiffer:

Feedback in prüfungsimmanenten
Großlehrveranstaltungen.

journal für lehrerInnenbildung, 19 (1), 70-78.

https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019_06

Gesamtausgabe online unter:

<http://www.jlb-journallehrerinnenbildung.net>

<https://doi.org/10.35468/jlb-01-2019>

ISSN 1681-7028 (Printausgabe)

journal für lehrerInnenbildung
jlb
no. 1
2019

06

*Alexander Schmoelz und
Daniel Handle-Pfeiffer*

Feedback
in prüfungsimmanenten
Großlehrveranstaltungen

Einleitung

Feedback in der universitären und schulischen Lehre ist mittlerweile allgegenwertiger Gegenstandsbereich erziehungswissenschaftlicher Forschung. Unterschiedliche Perspektiven zeigen die Relevanz von Feedback in Schule (Hattie & Timperley, 2007; Hattie, 2011) und Hochschule (Nicol, 2010) in Bezug auf unterschiedliche Feedback Methoden (Bastian, Combe & Langer, 2016) bzw. Wirkungszusammenhänge (Narciss, 2014).

Dieser Artikel beschreibt die praktische Umsetzung von unterschiedlichen didaktischen Formen des Feedbacks im spezifischen Anwendungsfeld zweier prüfungsimmanenter Großlehrveranstaltungen (insgesamt 200 Studierende) in der Lehrer*innenbildung und präsentiert Ergebnisse zu unterschiedlichen Feedbackformen.

Im didaktischen Fokus der Großlehrveranstaltungen stand die theoretische Auseinandersetzung mit und das praktische Erleben von didaktischen Inhalten sowie die kritische Reflexion der Inhalte für den Kontext Unterricht.

Dieser Artikel erläutert die Details der praktischen Umsetzung von unterschiedlichen didaktischen Formen des Feedbacks in den Lehrveranstaltungen. Den Potenzialen und Herausforderungen der Verschränkung des prüfungsimmanenten Charakters mit Großlehrveranstaltungen wurde durch unterschiedliche Teilleistungen und damit verbundenen Feedbackformen begegnet. In den Lehrveranstaltungen wurden didaktische Elemente des Blended Learning und Flipped Classroom verschränkt. Studierende sollten die Inhalte in der Selbstlernphase durch Lernvideos, Textlektüre und Lernspiele selbstständig erschließen. Diese Aktivitäten wurden durch unterschiedliche Feedbackformen im Learning Management System (LMS) Moodle und den Präsenzeinheiten begleitet.

Die folgenden Feedbackformen wurden angewandt:

- Onlinefeedback
 - Automatisiertes Feedback
 - Peer Feedback
 - Manuelles Feedback durch Lehrende
- Präsenzfeedback
 - Peer Feedback
 - Individuelles Feedback

Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Kombination aus unterschiedlichen Feedbackformen von den Studierenden angenommen wurde. Vor allem das automatisierte Feedback und die Peer-Feedback-Aktivitäten zeigten hohe Beteiligung seitens der Studierenden.

Onlinefeedback

Um auch bei hoher Teilnehmer*innenzahl individualisiertes Feedback zu ermöglichen wurde im LMS automatisiertes Feedback, Peer Feedback und Feedback durch Lehrende umgesetzt.

Automatisiertes Feedback

Als automatisierte Feedback wurde das Moodle Plugin „Level Up!“ (Abb. 1.) eingesetzt. „Mit diesem können Aktivitäten von Studierenden in Punkten abgebildet und automatisch vom System addiert werden. Die Punkte können dann als Ranking angezeigt werden“ (Schmoelz & Pfeiffer, 2018, S. 194). Mit dieser gamifizierten Form des automatischen Feedbacks bekamen Studierende in Echtzeit Rückmeldung und Erfahrungspunkte zu jeder gesetzten Lernaktivität innerhalb des LMS. Die aggregierte Punkteanzahl innerhalb des LMS machte insgesamt 40 % der Gesamtnote aus.



Abb. 1 Das Plugin „Level Up!“ als Block in Moodle

In Abbildung 2 ist die Punkteverteilung von „Level Up!“ zu sehen. In der horizontalen Achse sind die Level 1-12, dazu jeweils die entsprechenden Noten in Klammern abgebildet. Die Senkrechte zeigt die Anzahl in Prozent. Prinzipiell entsprechen die Level 1-7 der Teilnote „Nicht Genügend“. Ab Level 8 ist jeder Stufe eine Teilnote zugeordnet. Ein Spezialfall ist Level 12. Dieses wurde im Semester eingeführt, weil Studierende die Maximalpunktzahl während des Semesters überschritten. Weiters zeigt die Abbildung, dass nur eine Minderheit online abgebrochen hat (10,5 %) und die Mehrheit (Level 11 und 12) alle Punkte erreichte.

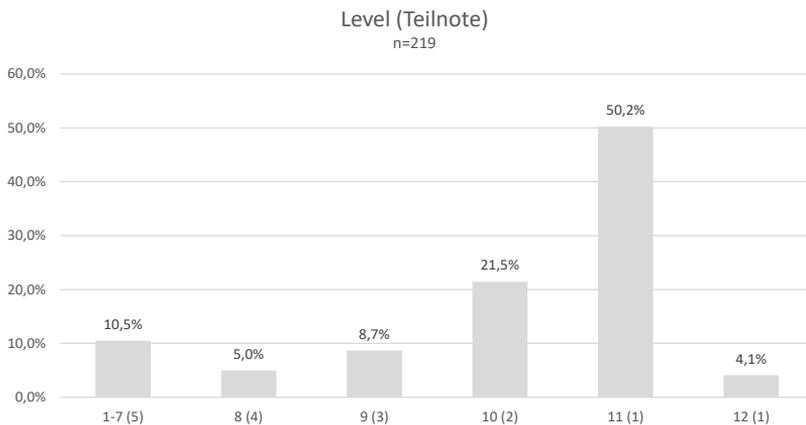


Abb. 2 Level (Note) am Ende des Semesters durch „Level Up!“

Auch Teile des Peer-Feedbacks zwischen den Studierenden wurde automatisch in den Punkten über „Level Up!“ abgebildet. Studierende gaben einander Feedback zu den unterschiedlichen Abgaben im LMS. Hier konnten sie sich in Foren zu unterschiedlichen Texten austauschen sowie in Datenbanken Einträge (Reflexionen, Exzerpte,...) ihrer Kolleg*innen kommentieren. Das automatisierte Feedback erlaubt hohe Selbststeuerung und fördert Motivation. Eine definitive Stärke des Kursdesigns war die Selbststeuerung durch die Studierenden. Sie konnten Aufgaben zeit- und ortsunabhängig erledigen und bekamen sofort automatisiertes Feedback. Durch das automatisierte „Level Up!“ war anfangs viel Aktivität im LMS zu erkennen. Befürchtungen, dass Studierenden durch die ständige Transparenz ihrer Punkte, den

minimalsten Aufwand wählten ist nicht eingetreten. Wie in Abb. 2 zu sehen, sind nur 5 % der Studierenden auf der Note 4 verweilt. Mehr als 50 % haben Level 11 und somit ein „Sehr gut“ erreicht und weitere 4,1 % haben über die formalen Anforderungen hinausgearbeitet.

Peer Feedback

Studierende wurden in unterschiedlichen Aufgaben dazu aufgefordert ihren Kolleg*innen Feedback zu Abgaben zu geben. An zwei Lernaktivitäten wird demonstriert wie unterschiedlich der Zugang sein kann. In der Lernaktivität 1 war eine Reflexion anhand von Leitfragen zu einem von zwei Texten zu verfassen. Danach sollten die Studierenden Reflexionen ihrer Kolleg*innen lesen und neue Erfahrungen in den Feedbacks festhalten. Die Aufgabe wurde in der Moodle Aktivität Datenbank umgesetzt. In der Lernaktivität 2 war das Format ähnlich, wurde aber in einem Forum umgesetzt. Hier wurde jedoch dezidiert dazu aufgefordert mindestens zwei Kolleg*innen Feedback zu ihren Beiträgen zu geben.

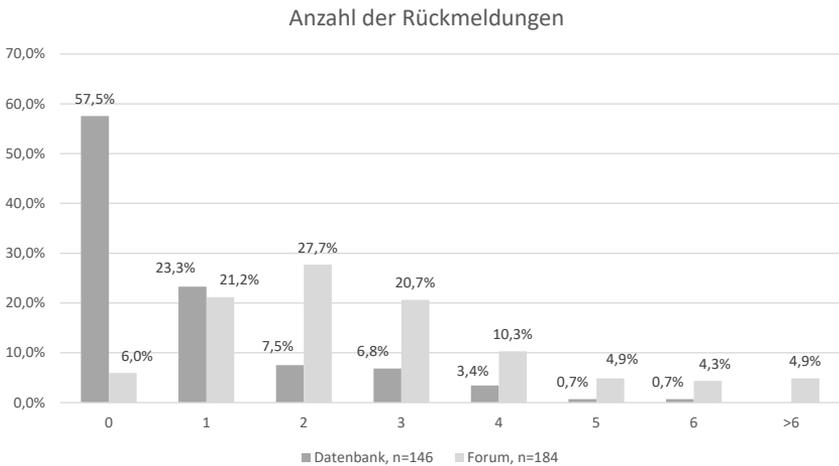


Abb. 3 Feedbacks in der Datenbank (dunkelgrau) und im Forum (hellgrau)

Die Abbildung 3 (dunkelgrau markiert) zeigt, die Anzahl der Kommentare zu einem Eintrag in einer Reflexionsaufgabe-Datenbank. Es ist zu erkennen, dass bei der Mehrheit der Beiträge (57,5 %) kein Kommen-

tar verfasste wurde. Die Abbildung 3 (hellgrau markiert) zeigt auch, die Anzahl der Antworten zu den durch die Studierenden eröffneten Threads im Forum. Bei der Mehrheit (72,8 %) der Threads wurden zu mindestens 2 oder mehr Antworten verfasst.

In Abbildung 3 ist zu sehen, dass die Vergabe von Feedbacks zwischen den Studierenden in den Aufgaben stark fluktuiert. Eine Erklärung könnte das Aufgabendesign sein – da für das Forum dezidiert nach 2 Feedbacks gefragt wurde und in der Reflexionsdatenbank dies nicht klargestellt wurde. Auch könnte der Zeitpunkt der Aufgabe ein Faktor sein – das Forum als erste Aufgabe und die Datenbank als vorletzte Aufgabe im Semester. Eine weitere Erklärung kann über die Aktivität in Moodle selbst versucht werden. Die Aktivität „Forum“ ist klar für eine Diskussion ausgelegt, die Aktivität „Datenbank“ verfolgt eher das Aufarbeiten und Darstellen eines Themas und hat nur als Erweiterung eine Feedbackfunktion.

Manuelles Feedback durch Lehrende

Studierende hatten die Möglichkeit in einem Forum bei Unklarheiten nachzufragen. Fragen wurden manuell durch die Lehrenden beantwortet. Auch diese Aktivität wurde gut angenommen. In diesem Forum wurden 86 Themen von Studierenden eröffnet und mit 280 Feedbacks versehen.

Präsenzfeedback

In den Präsenzeinheiten wurde sowohl auf Peer-Feedback mittels „Klein- und Großgruppendifkussionen, Teamarbeit mit Reflexionsfragen unter den Studierenden“ (Schmoelz & Pfeiffer, 2018, S. 195) als auch individuelles Feedback von Lehrenden für Studierende gesetzt.

Peer-Feedback

Das Peer Feedback wurde durch die didaktischen Methoden „Think-Pair-Share“ (Sugiarto & Sumarsono, 2014) und „Play-Pair-Share“ (Schmoelz & Pfeiffer, 2018) angeleitet.

„There are five steps in Think-Pair-Share model, they are organizing students into pairs, posing the topic or a question, giving time to students to think, asking students to discuss with their partner and share

their thinking, and calling on a few students to share their ideas with the rest of the class“ (Sugiarto & Sumarsono, 2014, S. 207). Studierende denken dabei über zentrale Inhalte nach, besprechen diese dann mit dem/der Kolleg*in und teilen die Ergebnisse dann im Plenum. Dabei wird sowohl beim Besprechen der Gedanken als auch bei Teilen der Ergebnisse Feedback durch andere Studierende gegeben. Bei der „Play-Pair-Share“-Methode wurde der erste Schritt durch eine spielerische Aktivität ersetzt. Studierende spielten zunächst Lernspiele und setzten sich damit mit den Inhalten der Lehrveranstaltung auseinander. In einem zweiten Schritt diskutierten sie die Spielerfahrung mit einem/einer Kolleg*in, um abschließend zentrale Ergebnisse im Plenum zur Diskussion zu stellen. Auch hier bekamen Studierende im zweiten und dritten Schritt Feedback von anderen Studierenden.

Individuelles Feedback

Am Ende des Semesters hielten alle Studierenden eine Pecha-Kucha Präsentation. Pecha Kucha ist ein Präsentationsstil, bei dem 20 Folien jeweils 20 Sekunden lang gezeigt werden. Mit diesem Format können Präsentationen prägnant und schnell gehalten werden. Es ermöglicht, dass eine Vielzahl von Vortragenden in kurzer Zeit zu Wort kommen können. Nach den jeweiligen Präsentationen bekamen alle Studierenden ein mündliches, individuelles Feedback von der LV-Leitung. Das individuelle Feedback bezog sich auf Präsentationskompetenzen, welche für zukünftigen Lehrer*innen zentral sind. Die Kriterien für das Feedback waren die zeitliche Genauigkeit des Vortrags, die adäquate Lautstärke, die inhaltliche Korrektheit und das Eingehen auf weiterführende Fragen. Lehrer*innen der Zukunft sollen inhaltliche Inputs genau planen und timen können, ihre Vorträge inhaltlich genau und korrekt gestalten und mit Rückfragen umgehen können. Für zukünftiges Teamteaching ist es auch zentral, dass die unterschiedlichen Vortragsteile sowohl inhaltlich als auch formal aufeinander abgestimmt sind. So bezog sich, dass Feedback auch auf die Übergänge zwischen den einzelnen Vorträgen.

Fazit

Unterschiedliche Feedbackformen sind auch in (prüfungsimmanenten) Großlehrveranstaltungen möglich und werden gut angenommen. Um bei hoher Studierendenzahl individuelles Feedback zu ermöglichen wurde das Lerndesign stark technologisiert. Dadurch konnten Personen einzeln formatives Feedback erlangen, um ihren Lernfortschritt sowie ihr Lerntempo zu sehen und ggf. anzupassen. Dieses automatisierte Feedback wurde durch qualitatives Feedback auf Präsentationen und in Online-Foren ergänzt. Auch Peer Feedback, welches in den Online- und Präsenzphasen angeleitet wird, ist eine weitere Möglichkeit Feedback bei hohen Studierendenzahlen zu ermöglichen.

Literatur

- Bastian, J., Combe, A. & Langer, R. (2016). *Feedback-Methoden. Erprobte Konzepte, evaluierte Erfahrungen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Hattie, J. (2011). Feedback in Schools. In R. Sutton, M. J. Hornsey & K. M. Douglas (Eds.), *Feedback: The Communication of Praise, Criticism, and Advice* (pp. 265-278). New York: Peter Lang Publishing.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Narciss, S. (2014). Modelle zu den Bedingungen und Wirkungen von Feedback in Lehr-Lernsituationen In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 43-82). Münster: Waxmann.
- Nicol, D. (2010). From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Schmoelz, A. & Pfeiffer, D. (2018). Spielerische Pädagogik im Flipped Classroom. In J. Buchner, C. Freisleben-Teutscher, J. Haag & E. Rauscher (Hrsg.), *Inverted Classroom: Vielfältiges Lernen* (S. 193-198). Brunn am Gebirge: ikon Verlags GesmbH.
- Sugiarto, D. & Sumarsono, P. (2014). The Implementation of Think-Pair-Share. Model to Improve Students' Ability in Reading Narrative Texts. *International Journal of English and Education*, 3 (3), 206-215.

Alexander Schmoelz, Mag. Dr.,
geschäftsführender Leiter des Österreichischen
Institut für Berufsbildungsforschung,
Gastprofessor am Institut für Bildungswissenschaft
der Universität Wien.
Arbeitsschwerpunkte:
Mediendidaktik mit Fokus auf digital Storytelling,
digital game-based learning, künstliche Intelligenz

alexander.schmoelz@univie.ac.at



Daniel Handle-Pfeiffer, Mag.,
Center for Teaching and Learning der Universität Wien
und Virtuelle Pädagogischen Hochschule.
Arbeitsschwerpunkte: Spielerischer Pädagogik,
didaktische Beratung von Lehrenden
im Bereich digitales Lehren und Lernen,
Aus- und Weiterbildung Lehrender

daniel.pfeiffer@univie.ac.at

