

Lehren und Lernen durch formatives Blitz-Feedback

Antje Sablotny¹

Creative Commons Namensnennung –
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0
International Lizenz. CC-BY-SA



DOI: 10.55310/jfhead.12

Abstract

Der Artikel gibt Einblick in ein Lehr-Lern-Projekt, das während eines Seminars im Bereich der germanistischen Mediävistik im SoSe 2020 durchgeführt wurde. Ziel war es, eine prozessbegleitende Feedback-Kultur im Laufe des Semesters zu etablieren und so die Studierenden zu aktivieren und zur Selbstreflexion anzuleiten sowie vor allem ihre Rolle als Akteur:innen in der Lehre zu stimulieren. Zum Einsatz kamen unterschiedliche formative Feedback-Verfahren, die von proaktiven und summativen Formen flankiert wurden. Die Darstellung konzentriert sich auf das ‚Herzstück‘ des Lehr-Lern-Projekts, das ‚ABC-Feedback‘, als ein niedrighwelliges und kleinformatisches Feedback-Tool.

Keywords

ABC-Feedback; formatives Feedback; prozessbegleitendes Feedback; Feedback für Lehrende; Lernende als Akteur:innen in der Lehre

1 Dr.ⁱⁿ Antje Sablotny
Wiss. Mitarbeiterin, Institut für Germanistik, Technische Universität Dresden
Antje.Sablotny@tu-dresden.de

1 Formatives Feedback und seine Bedeutung für Lehr-Lern-Prozesse

Feedback im Sinne von Rückkopplung und Rückversicherung ist eine Grundoperation der Gesellschaft und bestimmt Kommunikation wesentlich (vgl. Beetz 2016). Gemäß Paul Watzlawicks (2017) bekanntem Axiom, dass man nicht nicht kommunizieren kann, ist es in typischen Gesprächssituationen wie einer universitären Lehrveranstaltung auch nicht möglich, kein Feedback zu geben – selbst Abwesenheit wird so zur Rückmeldung zu einer gegebenenfalls qualitativ unzureichenden Lehrveranstaltung.

Die hohe Relevanz von Feedback für Lehr-Lern-Prozesse hat John Hattie (2019) mit Fokus auf den Einfluss auf die Lernleistung im High-School-Unterricht betont. Er stützt sich dabei auf die empirisch belegte Effektstärke von Feedback. Feedback habe „einen doppelt so große[n] Effekt wie der Durchschnitt aller anderen Effekte der Schulbildung“ (ebd., 132), die sich bspw. aus der Klassengröße, dem Durchführen von Hausaufgaben oder der Elternunterstützung beim Lernen ergeben. Feedback kann innerhalb einer sowohl eng als auch weit gedachten Lerneinheit etwa einer Seminarstunde oder einer Lehrveranstaltung im Semester zu unterschiedlichen Zeitpunkten eingeholt oder gegeben werden. Demnach lassen sich mit Nora Dainton (2018, 47–52) proaktives, summatives und formatives Feedback differenzieren und in der Lehre entsprechend funktionalisieren. Proaktives Feedback findet vor einem Lehr-Lern-Ereignis bzw. einer Lehr-

Lern-Einheit statt und kann Informationen zum Wissenstand der Befragten, zu ihrem Befinden oder allgemein zu Rahmenbedingungen liefern und didaktische Präventionsmaßnahmen initiieren. Summatives Feedback findet regulär am Ende des Ereignisses statt. Es hat die Funktion, den Leistungsstand der Studierenden zu bestimmen und zu bewerten oder die Unterrichtsqualität zu überprüfen und zu evaluieren. Der Output wird idealiter als Impulsgeber zur qualitativen Weiterentwicklung des Lernens bzw. Lehrens in neuen Lehr-Lern-Sequenzen genutzt. Dagegen wird das formative Feedback während des Ereignisses durchgeführt mit dem Ziel, den Lernfortschritt zu dokumentieren, um prozessbegleitend im Semester Lehr-Lern-Vorgänge entsprechend anzupassen und zudem von Seiten der Lehrenden beratend zu unterstützen. Der Großteil der hierzu bei Dainton angeführten Praxisbeispiele wie ‚Kontrolle durch Lösen von Aufgaben‘ dient dem Ermitteln eines Zwischenstandes und orientiert sich am Format des Seminars bzw. Workshops als einer Unterrichtseinheit. Grenzen des zeitpunktabhängigen Feedbacks verlaufen freilich nicht trennscharf: Je nach Perspektive geben derartige Zwischenevaluierungen auch ein summatives Feedback, weil sie bisherige Lehr-Lern-Einheiten zunächst beurteilen, um das Feedback dann für folgende Anpassungsprozesse fruchtbar zu machen. Sie wirken zugleich proaktiv für die kommenden Lehr-Lern-Einheiten des Seminars. In Hinblick auf zeitlichen Einsatz und Nutzen von formativem Feedback zeichnet es sich also durch seine hohe Dynamik aus.²

Mit Hattie sei nochmals zu betonen, dass formative Verfahren der Rückversicherung nicht nur für die Lernenden förderlich sind, sondern auch für die Lehrpersonen und deren zu optimierende Unterrichtsgestaltung. Kern des formativen Feedbacks etwa im Rahmen von Fragen an das Plenum oder Bewertungen von Hausaufgaben sei es, nicht allein Lernstände abzufragen. Die Verfahren sollen darüber hinaus Impulse zur (Neu-)Ausrichtung der Lerneinheiten für die Unterrichtenden geben (vgl. Hattie 2019, 143–147, 153 f.).

Übliche Feedback-Formate in der Hochschullehre wie die bewertete Prüfungsleistung am Ende des Semesters oder auch der Einsatz von standardisierten Evaluationsbögen gegen Mitte oder erst zum Ende des Seminars können die lehr- und lernförderlichen Effekte des Feedbacks folglich nur bedingt initiieren. „Allzu oft erfolgen Kommentare über Aufsätze oder andere Arbeiten zu spät, sind zu ineffektiv und werden ignoriert. [...] Schülerinnen und Schüler sehen die Note allzu oft als das ‚Ende‘ des Lernens.“ (Hattie 2019, 154) Zudem bergen umfassende und verschiedene Aspekte berücksichtigende Einschätzungen die Gefahr einer ungünstigen Priorisierung von Seiten der Feedback-Nehmenden (ebd., 153). Diese Befunde gelten für Lernende und Lehrende gleichermaßen.

Für die Hochschullehre ist es daher gewinnbringend, stärker auf den Einsatz von formativen Feedback-Formen zu setzen – nicht nur in diskussionsorientierten Seminaren, sondern auch in Vorlesungen, wie bspw. Jörg Schnauß (2020) mit dem Einsatz von Live-Umfragen zeigen konnte. Während der Erwartungsabgleich

2 Vgl. ferner den Überblick über theoretische Beiträge und Einzelstudien zum formativen Feedback und formativen Assessment von Walser (2016).

zu Beginn einer Gesamtveranstaltung häufig noch durch eine in Bezug auf Teilnehmer:innenzahl und Vertrautheit unsichere Gruppenkonstellation geprägt ist und ein Abschlussresümee nicht mehr intervenierend im Seminar wirksam werden kann, sind formative Feedback-Verfahren oder -Elemente während des Semesters hochdynamisch, außerordentlich vielfältig und vor allem (in der Summe) funktional entscheidend für den Lehr-Lern-Erfolg der aktuellen Veranstaltung. Digitale Lehre steigert ihre Relevanz: Da hier kommunikative Absicherungen unter Anwesenden insbesondere durch Mimik, Gestik und wahrnehmbare soziale Verhaltensweisen wegfallen oder nur eingeschränkt sichtbar werden, bedarf es sowohl einer das gesamte Seminar hindurch präsenten Feedback-Kultur als auch ihrer aktiven Steuerung durch die Lehrperson. Nur so können Lehr-Lern-Prozesse transparent gemacht und Lehr-Lern-Erfolge sichergestellt werden.

2 Situative Voraussetzungen

Das hier vorgestellte Lehr-Lern-Projekt wurde im Rahmen eines Seminars mit spezifischem thematischen Zuschnitt im Bereich der frühneuzeitlichen deutschen Literatur und Kultur im Sommersemester 2020 durchgeführt. Corona-bedingt musste das Seminar sehr kurzfristig zur Online-Veranstaltung umgestaltet werden. Es wurden überwiegend synchrone Video-Konferenzen und Forum-Diskussionen abgehalten, die mit der durch Fragen vorstrukturierten Lektüre von früh-

neuhochdeutschen Texten sowie Forschungsliteratur von den Studierenden vorbereitet wurden. Regelmäßig teilgenommen haben 14 bis 18 Studierende im fortgeschrittenen Studium ab dem 3. Studienjahr aus dem Fachstudiengang Germanistik sowohl im Bachelor- als auch im Masterbereich sowie im Lehramtsstudiengang für das Staatsexamen im Fach Deutsch in Grundschule, Oberschule, am Gymnasium und in der berufsbegleitenden Schule. Die im Seminar in der Regel zum Ende des Semesters zu absolvierenden Prüfungsleistungen sind entsprechend vielfältig und reichen von drei- bis vierseitigen lektürebezogenen Aufgaben über synchrone Impulserferate von fünf bis zehn Minuten bis hin zu umfangreichen wissenschaftlichen Seminararbeiten, deren Thesen vorab im Plenum oder im Einzelgespräch mit der Dozentin präsentiert wurden. Die Modulbeschreibungen formulieren unterschiedliche wissens- und kompetenzorientierte Lernziele, auf die im Folgenden eingegangen wird.

3 Ziele und didaktische Herausforderungen

Das Lehr-Lern-Projekt zielte nicht direkt auf den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fachinhalte durch die Studierenden, sondern auf die Einübung kommunikativer und reflexiver Kompetenzen. Diese sind gleichwohl Voraussetzung für fachorientierte Lernerfolge, was sich in den entsprechenden

Modulbeschreibungen widerspiegelt: Zu den Qualifizierungszielen der Studierenden im besuchten Seminar gehören die selbstständige, methoden- und theoriegestützte Auseinandersetzung mit mediävistischen Themen und das eigenverantwortliche Erarbeiten von wissenschaftlichen Fragestellungen. Themen und Fragen sollen zudem z. T. auf hohem wissenschaftlichen Niveau diskutiert und auch bewertet werden. In Bezug auf eine angemessene Sprach- und Darstellungs-kompetenz wird auf die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Studierenden abgezielt. Die Reflexion und Anwendung von Feedback-Verfahren im Rahmen der Lehrveranstaltung sollten demnach zur Herausbildung dieser Kompetenzen beisteuern. Im Fokus stand auch der eigenverantwortliche Einsatz von Feedback. Neben der Erarbeitung eines Grundverständnisses für den Zusammenhang von Feedback und guter Lehre und nachhaltigem Lernen sowie dem Kennenlernen der verschiedenen, für die Lehrveranstaltung relevanten Feedback-Verfahren konzentrierte sich das Projekt auf folgendes Lernziel: Die Studierenden sind in der Lage, vorgestellte Feedback-Methoden selbstständig auszuwählen und nach Aufforderung (perspektivisch auch spontan und eigenverantwortlich) Rückmeldungen zu den Seminarinhalten und Verstehens- bzw. Verständigungsprozessen und damit zum Erfolg der Lehrmethoden zu geben. Sie beteiligen sich insofern aktiv an der Gestaltung der Lehre, als ihr Feedback Entscheidungen der Lehrperson steuert.

Für den möglichst spontanen und selbstständigen Einsatz von Seiten der Studierenden kamen da-

her kurze formative Feedback-Verfahren zum Einsatz. Idealerweise wurde damit das enge Zusammenspiel von Lernzielen der Studierenden auf der einen Seite und die der Dozentin auf der anderen Seite verfolgt. Unter der Voraussetzung ganzheitlicher Lehr-Lern-Prozesse beim Feedback-Geben und -Nehmen sollte das Feedback-Geben der Studierenden nicht nur ihren aktiven Einsatz in der Lehrveranstaltung initiieren und damit ihren Lernerfolg optimieren. Es bot immer auch Wertungen und Hinweise in Bezug auf das Lehrverhalten, das es im Sinne Hatties stetig anzupassen galt. Es ging also auch darum, im Rahmen des Projekts diese Form der Flexibilität einzuüben und die Lehrperformance zu verbessern.

Das Projekt sollte allen Teilnehmer:innen einen Erfahrungsraum bieten, Lehre so gestalten zu können, dass sie für individuell relevante Inhalte und Kompetenzen nützlich wird. Es basierte dabei auf dem Prinzip der geteilten Verantwortung und der damit einhergehenden ‚Demokratisierung‘ der Lehre, mit der nicht zuletzt Aspekte wie Wertschätzung gegenüber den Studierenden ausgedrückt sowie Identifikation und Motivation sowohl auf Seiten der Lernenden als auch der Lehrenden bewirkt werden können.

4 Das ABC-Feedback

Um das hohe Lehr-Lern-Prozesse steuernde Potential zu nutzen und die aktiven und gestalterischen Impulse der Studierenden noch stärker zu fördern, wurden

Feedback-Verfahren für die Bewertung der Einzelveranstaltung oder kleinerer Unterrichtseinheiten eingesetzt. In erster Linie wurden weniger zeitaufwendige Verfahren in Bezug auf Ausführung, Auswertung und Ergebnisumsetzung gewählt. Auch die Einsatzfrequenz sollte überschaubar bleiben. Einerseits sollte mit diesen Maßnahmen verhindert werden, dass die Vermittlung von Fachwissen zeitlich zu kurz kommt. Andererseits war angestrebt, kommunikative Hürden zu minimieren und die Bereitschaft der Studierenden zu Mitarbeit und Feedback-Impulsen zu steigern. Hierzu gehörte auch das Vermeiden von einer möglichen Feedback-Übersättigung bei den Studierenden. Es wurden mit wenigen, dafür gezielten Fragen Rückmeldungen eingeholt.

Zur Umsetzung von formativem Blitz-Feedback haben sich bereits gut etablierte und erprobte Verfahren angeboten, wie verschiedene Varianten des Blitzlichts und der Stimmungsabfrage, das Fünf-Finger-Feedback (durch Peers) oder das One-Minute-Paper.³ Im Zentrum stand das neu konzipierte ABC-Feedback, bei dem es sich um ein an der Kartenabfrage orientiertes formatives Feedback-Tool handelt, dessen Einsatz im Seminarsgeschehen etabliert werden sollte. Vorausgegangen ist freilich eine reflektierte Einführung zu Einsatz und Nutzen des ABC-Feedbacks in der ersten Lehrveranstaltung. Die Grundidee war folgende: Für typische Live-Seminarsituationen im Rahmen einer Video-Konferenz wie Inputreferat, Ergebnispräsentation und Diskussion gab es die Möglichkeit und Erwartung, dass die teilnehmenden Stu-

dierenden möglichst selbstständig Kurz-Feedbacks zu wissenschaftlichen Inhalten und Präsentationsformen geben, ohne sich dabei ausführlich erklären zu müssen. Das versprach einerseits eine geringere Hemmschwelle bei den Studierenden, andererseits ein schnelles und unkompliziertes Einholen von Rückversicherungen. Während für die Präsenzlehre das Hochhalten von Karten mit passenden Piktogrammen angedacht war, ließ sich das Prozedere im Rahmen der unmittelbar sichtbaren Chat- oder Reaktionsoptionen im jeweiligen Online-Konferenz-Programm gut realisieren und bot damit eine parallel laufende Metakommunikation zur aktuellen Lehr-Lern-Einheit. Um kommunikative Missverständnisse zu vermeiden und so eindeutig wie möglich Feedback zu geben und zu verstehen, war der Feedback-Code einfach und klar gestaltet und die Besetzung der Zeichen so konkret wie möglich realisiert. Drei Optionen pro Feedback-Meldung waren vorgesehen: Der Buchstabe ‚A‘ wie Auge (Augen-Icon für die Kartenoption) formuliert die Bitte um mehr Anschaulichkeit etwa durch ein ergänzendes Beispiel. Der Buchstabe ‚B‘ wie Bahnhof (Zug-Icon) gibt der sprichwörtlichen Redensart ‚Ich verstehe nur Bahnhof.‘ entsprechend Verständnisprobleme sowohl inhaltlicher als auch sprachlicher Natur wieder, verbunden mit der Bitte um eine erneute verständlichere Erläuterung des Sachverhalts. In der Regel gehen inhaltliche und sprachliche Verständnisprobleme Hand in Hand, so dass hier nicht differenziert wurde und die wiederholte Erklärung in einfacherer Sprache als Reaktion der/des Redenden auf dieses

3 Vgl. den strukturierten Überblick bei Dainton 2018, 81–130, mit Quellen.

Feedback Lösung versprach. Der Buchstabe ‚C‘ wie Check (Haken-Icon) schließlich gibt Auskunft darüber, dass die Inhalte sehr gut verstanden wurden und im Stoff weitergegangen werden kann.³ Der/die aktuell Redende bzw. Lehrende hatte dann unmittelbar die Gelegenheit, auf die Rückmeldungen entsprechend zu reagieren, ohne sie grundsätzlich im Plenum problematisieren zu müssen. Das hat Feedback-Reflexionen und Rückfragen natürlich nicht ausgeschlossen, für das formative ABC-Feedback aber waren sie bei einer relativ problemfreien Umsetzung aus genannten Gründen nicht zentral.

Mit seiner Beschränkung auf die drei ausgewiesenen Aspekte und dem unterrichtsintegrierten Einsatz leistet das ABC-Feedback das, was mit Hattie (2019, 153) für Feedback entscheidend ist: Es ist fokussiert auf eine konkrete Lehr-Lern-Situation. Es ist kleinschrittig angelegt und überfordert die/den Feedback-Nehmende:n nicht durch eine allumfassende Beurteilung. Es ist vor allem Impulsgeber für die Lehrenden bzw. die Studierenden in der Rolle der Lehrenden. Zugleich impliziert die Entscheidung der/des Feedback-Gebenden zwischen den Optionen A, B und C eine Selbsteinschätzung zum aktuellen Verständnis präsentierter oder diskutierter Inhalte und, bei klaren Lernzielvorgaben, auch zum eigenen Lernstand.

5 Auswertung und Perspektive

Die Umsetzung und der Erfolg des ABC-Feedbacks während kleinerer Unterrichtseinheiten im Rahmen des altgermanistischen Online-Seminars im SoSe 2020 ist als gut einzuschätzen. Zwar musste aufgrund des digitalen Formats im ersten Corona-Semester auf die Anschaulichkeit durch Piktogramm-Karten verzichtet werden, der digitale Raum hatte aber grundsätzlich für das Projekt einen positiven Effekt: Die bei den Lernenden vertraute Chat-Funktion schien Reuehemmungen entgegenzuwirken. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass sich im Laufe des Semesters die anvisierte Selbstständigkeit bei den Feedback-Gebenden nicht etabliert hat; die Studierenden blieben in der Regel von Impulsfragen der Lehrenden bzw. von der Aufforderung zum ABC-Feedback abhängig.⁴

Das Projekt wurde von einer Zwischenevaluati- on nach der Hälfte der Gesamtveranstaltungen mittels einer Topp-Tipp-Talk-Variante (vgl. Weitzel 2019) sowie am Ende des Seminars durch ein schriftliches und anonymes Feedback mit quantitativen Ergänzungen in Kombination mit einem offenen Abschlussfeed- back begleitet. Bewertet wurde nicht ausschließlich das ABC-Feedback, sondern der Mehrwert aller im Seminar eingesetzten formativen Feedback-Verfahren in Bezug auf das Verständnis der Lerninhalte, die aktivierende Seminargestaltung, das eigenverantwortliche Lernen, den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen und die Prüfungsvorbereitung. Die Studierendenein- schätzung zur Kompetenzrelevanz der Feedback-Auf-

gaben lieferte kein eindeutiges Ergebnis: Während in der Zwischenevaluation der Nutzen der Methoden hinsichtlich Aktivierung und (Selbst-)Reflexion von den Studierenden hervorgehoben und Meinungen gar in die positive Richtung revidiert wurden, zeichnete die Abschlussevaluation dagegen ein sehr heterogenes Bild. Hier erschwerte die geringe Teilnehmezahl die Aussagekraft der Ergebnisse.

Die im Rahmen des hier vorgestellten Lehr-Lern-Projekts entwickelte Form des schnellen und unkomplizierten Feedbacks bietet sich für alle Fachbereiche an. Perspektivisch könnte noch gezielter an der Etablierung des ABC-Feedbacks im Seminarsgeschehen gearbeitet werden, um sein gutes Potential für Lehr-Lern-Prozesse stärker auszuschöpfen. Analog zu Jahncke et al. (2018), die in ihren Ausführungen zur engen Verknüpfung von Feedback und (Selbst-)Reflexion für angehende Lehrkräfte die Bedeutung von institutionalisiertem Feedback hervorheben, gilt es, das ABC-Feedback dauerhaft und als selbstverständliche Praxis einzurichten. Die Lehrenden bieten dafür ein offenes ‚Scaffolding‘,⁵ aus dem sich Eigeninitiativen der Lernenden ergeben können. Routine hat insofern einen nicht zu unterschätzenden Effekt für die mit dem ABC-Feedback angestrebte Kompetenzentwicklung.

3 Das vermeidet unnötige Wiederholungen von Inhalten. Vgl. Schnauß 2020, 53.

4 Zum ‚Scaffolding‘ vgl. Hattie 2019, 146 f.

5 Siehe ebd.

Literatur

Beetz, J. (2016). Feedback. Wie Rückkopplung unser Leben bestimmt und Natur, Technik, Gesellschaft und Wirtschaft beherrscht. Heidelberg: Springer Spektrum.

Dainton, N. (2018). Feedback in der Hochschullehre. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Hattie, J. (2019). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Jahncke, H., Berding, F., Porath, J. & Magh, K. (2018). Einfluss von Feedback auf die (Selbst-)Reflexion von Lehramtsstudierenden. *die hochschullehre*, 4. <http://www.hochschullehre.org/?p=1221> (11.05.2021)

Schnauß, J. (2020). Audience Response Systeme und Online Self-Assessments zur Aktivierung und Evaluation des Plenums. *HDS.Journal*, 2, 53–57. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-727690> (11.05.2021)

Walser, C. (2016). Formatives Feedback und formatives Assessment. Theoriebildung, Vergleich dreier Einzelanalysen und ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis. Saarbrücken: Akademikerverlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (2017). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13., unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe.

Weitzel, J. (2019). Topp-Tipp-Talk (TTT). *dghd*. <https://www.dghd.de/news/topp-tipp-talk-ttt> (11.05.2021)

Zitiervorschlag:

Sablotny, A. (2021). Lehren und Lernen durch formatives Blitz-Feedback. In: *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 1 (1), 43–48.

DOI: 10.55310/jfhead.12

