

Handreichung der Prüfungswerkstatt

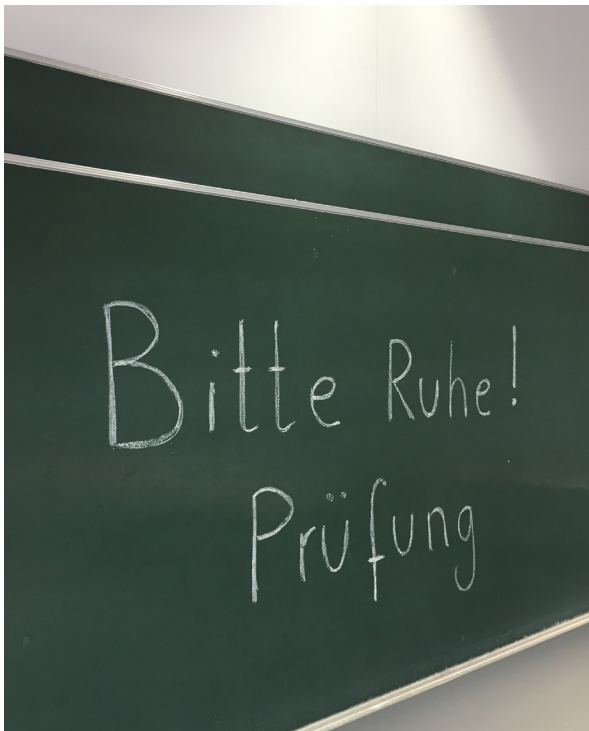
Feedback

Mandy Willert, M.A.

LOB LEHREN – ORGANISIEREN – BERATEN



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



INHALT DIESER HANDREICHUNG

Definition und Funktionen ernwirksamen Feedbacks	3
Nachgewiesene Effekte von Feedback	3
Feedback lernförderlich gestalten	4
Literaturverzeichnis	8

DEFINITION UND FUNKTIONEN LERNWIRKSAMEN FEEDBACKS

John Hattie und Helen Timperley konzeptualisieren Feedback als „... information provided by an agent (e. g. teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding“ (2007: 81). Im Hochschulkontext ist diese Definition anwendbar, da sie sich sowohl auf die Performanz als auch das Verstehen einer Person bezieht und somit relevante Leistungsaspekte der Lehre in den Blick nimmt. Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass Feedback ein sehr weit gefasstes Themenfeld ist, in dem weder die Feedbackgeber noch -nehmer sowie weitere Aspekte genau abgegrenzt sind. Für Lehr-/Lernsituationen ergeben sich daraus eine Reihe an Potenzialen und Einsatzmöglichkeiten.

Informatives ergebnisorientiertes Feedback zeigt Lernenden die Diskrepanz zwischen den Anforderungen und ihrer Leistung auf, prozessorientiertes Feedback hilft ihnen, ihre eigenen Ziele zu schärfen sowie die Qualität zukünftiger Leistungen zu verbessern, und motivationsförderliches Feedback erhöht die Bereitschaft, sich weiterhin intensiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen (Nicol/Macfarlane-Dick 2006: 208).

Eine zielführende Feedbackpraxis in Lehrveranstaltungen zu integrieren ist jedoch herausfordernd: Zum einen, da Lehrenden zum Teil das methodische Repertoire fehlt, und zum anderen, weil selbst wenn Feedback konstruktiv organisiert und kommuniziert wird, das nicht heißt, dass es von den Lernenden auch angenommen wird (Nicol 2010: 502; Carless 2006). Feedback kann seine lernförderliche Wirkung nur entfalten, wenn es inhaltlich und strukturell zielführend in Lehrveranstaltungen eingebunden wird und sich Lehrende und Studierende der beidseitigen Verantwortung bewusst sind (Behr/Willert 2017).

NACHGEWIESENE EFFEKTE VON FEEDBACK

Die lern- und motivationsförderliche Wirkung von Feedback konnte mehrfach nachgewiesen werden (exemplarisch Hattie/Timperley 2007, Nicol/Macfarlane-Dick 2006, Kluger/DeNisi 1996).

Ergebnisorientiertes Feedback

Vor dem Hintergrund behavioristischer Lerntheorien etablierte sich Feedback im Sinne einer Rückmeldung, ob das Ergebnis richtig/falsch, bzw. wie der aktuell erreichte Leistungsstand ist und welches das richtige Ergebnis wäre (Narciss 2005). Zudem konnte bestätigt werden, dass dieses Feedback effektiver ist, wenn es Informationen zu richtigen Antworten enthält und sich auf spezifische Unterschiede zu vorherigen Versuchen bezieht bzw. betont, was dieses Mal im Vergleich zu den vorherigen Versuchen richtig gemacht wurde (Kluger/DeNisi 1996). Besonders in wissens- und verständnisorientierten Lehr-Lernsituationen, z. B. Vorlesungen, in denen wichtiges Grundlagenwissen erworben werden soll, ist es sinnvoll, auf diese einfachen Feedbackformen zurückzugreifen.

Prozessorientiertes Feedback

Im Zuge der kognitivistischen Wende im Bereich der Lernpsychologie rückte die Frage wie eine Aufgabe erledigt wird in den Mittelpunkt des Interesses der Feedbackforschung. Es konnte aufgezeigt werden, dass sich v. a. informatives Feedback, das Hinweise zur Bearbeitung der Aufgaben enthält und einen Bezug zu den Lernzielen herstellt, besonders effektiv ist (Hattie/Timperley 2007).

Motivationsförderliches Feedback

Grundlegend wirkt sich Feedback motivationsfördernd aus, wenn es lernrelevante Informationen zu herausfordernden, aber nicht überkomplexen Aufgaben enthält. Allgemeines Lob wirkt sich hingegen negativ auf die Motivation aus, da es keine relevanten Informationen bereitstellt. Auch extrinsische Belohnun-

gen senken die intrinsische Motivation, da die Lernenden keine Verantwortung für ihre Motivation und Selbstregulation übernehmen müssen (Deci et al. 1999). Einen starken Einfluss auf die Akzeptanz des Feedbacks hat die Attribuierung – also die Zuschreibung von Erfolgen und Misserfolgen auf interne oder externe sowie stabile oder veränderbare Ursachen. Schreiben Lernende ihre Misserfolge externen oder intern-stabilen Ursachen (z. B. ihrer Begabung) zu, nehmen sie konstruktive Vorschläge oftmals nicht an, da sie glauben, das Ziel nicht aus eigener Kraft erreichen zu können (Dweck 2000).

Die bisherigen Studien der Feedbackforschung liefern dennoch kein eindeutiges Bild zur Effektstärke von Feedback auf das Lernen. Begründung finden diese Ergebnisse nicht nur im jeweiligen Design der Studien, sondern v. a. im Feedback an sich. Ob und wie Feedback wirkt, hängt z. B. vom inhaltlichen Gehalt der Feedbackbotschaft, der funktionalen und strukturellen Eingliederung in den Lernprozess und der Zielsetzung der Lerneinheit bzw. der Aufgabengestaltung ab.

FEEDBACK LERNFÖRDERLICH GESTALTEN

Die folgenden Überlegungen und Handlungsempfehlungen können Lehrende dabei unterstützen, eine eigene Feedbackpraxis für ihre Lehre zu entwickeln (Behr/Willert 2017, Hounsell 2008, Nicol/Macfarlane-Dick 2006, Gibbs/Simpson 2004-05: 16ff.).

Allgemeine Überlegungen

Eine lernwirksame Feedbackpraxis besteht nicht nur aus der unmittelbaren Rückmeldung zum erreichten Lernstand, sondern aus drei Schritten. Hattie und Timperley (2007: 86ff., sowie Hattie 2014: 209f.) benennen diese:

- Feed Up (Where am I going?): Bereits zu Beginn des Lernprozesses müssen die (Lern-)Ziele und die dazugehörigen Erfolgsstandards transparent kommuniziert werden und damit den Weg beschreiben,

den Studierende gehen sollten.

- Feed Back (How am I going?): Lernförderliches Feedback richtet sich sowohl an den Lernzielen, als auch am individuellen Stand der Lernenden aus und beschreibt notwendige Veränderungen, wie der Weg zu gehen ist.
- Feed Forward (Where to next?): Anhand des Abgleichs von erreichtem Ist-Zustand und gefordertem Soll-Zustand enthält die Feedbackbotschaft immer auch konstruktive Vorschläge für die nächsten Lernschritte bzw. den weiteren Weg.

Die Feedbackbotschaft sollte dabei in Abhängigkeit der Funktion der Rückmeldung Informationen zu den folgenden drei Aspekten liefern:

- Lerninhalt (Wie erfolgreich war der bisherige Lernprozess?)
- Prozess (Was muss getan werden, um die Aufgabe zu meistern?)
- Selbstregulation (Wie können Lernende ihr Lernen überwachen, steuern und regulieren?)

Grundlage für Feedback erarbeiten

Studentische Arbeiten – egal ob in schriftlicher, mündlicher oder praktischer Form – müssen inhaltlich und formal impliziten fachspezifischen Kriterien folgen, die den Studierenden oftmals nicht bewusst sind und die sie sich ohne Hilfe nicht ohne weiteres selbst erarbeiten können. Deshalb sollten

- spezifische und herausfordernde, jedoch nicht überfordernde Ziele formuliert werden, um ein zielgerichtetes Lernen zu ermöglichen (Locke/Latham 2002).
- entsprechende Erfolgskriterien entwickelt werden, an denen sich das Lernen und das Feedback ausrichtet.

- mehrere Möglichkeiten für Feedback in die Lehrveranstaltungsplanung integriert werden.

Alle drei Aspekte sollten am Beginn der Lehrveranstaltung mit den Studierenden erarbeitet werden. Da z. B. Bewertungskriterien oftmals von jeder/-m Studierenden individuell interpretiert werden, genügt es nicht, das Kriterienraster/den Anforderungskatalog zur Verfügung zu stellen. Ein bestmögliches Verständnis der Anforderungen kann erreicht werden, wenn die Studierenden die Kriterien erarbeiten, erklären und/oder diskutieren, indem sie z. B. Beispiele guter und schlechterer Leistungen beurteilen.

Feedbackmethode auswählen

Im Zuge der Lehrveranstaltungsplanung sollte Feedback prozessorientiert und kontextualisiert, d. h. den fachkulturellen Gegebenheiten entsprechend und lernzielorientiert gewählt werden. Es bieten sich z. B.

- Wissensabfragen zum korrekten Verständnis der Inhalte in Vorlesungen,
- intensive Feedbackgespräche bei Projektarbeiten oder schriftlichen Leistungen oder
- Peer-Beurteilungen nach Referaten etc. an.

Zeitpunkt und Frequenz von Feedback wählen

Grundlegend sollte Feedback zeitnah gegeben werden, denn Feedback sollte den Studierenden Möglichkeiten eröffnen, ihr Lernverhalten zu überdenken und ihre Leistungen zu überarbeiten. Der optimale Zeitpunkt für Feedback ist jedoch stark kontextabhängig.

- Sofortiges Feedback bietet sich an, wenn Studierenden aufgezeigt werden soll, inwieweit sie die Inhalte richtig verstanden bzw. verarbeitet haben. In Vorlesungen

bieten sich z. B. Methoden, wie One-Minute-Paper oder Audience Response Systems (ARS) zum schnellen Abfragen des aktuell erreichten Wissens- und Verständnisstands an.

- Verzögerte Rückmeldungen bieten sich hingegen bei komplexeren studentischen Leistungen, z. B. schriftlichen Ausarbeitungen oder Projektarbeiten, an. Die abschließende Leistung bzw. Zwischenleistungen der Studierenden müssen in diesen Fällen begutachtet und das Feedback inhaltlich fundiert und strukturiert aufgearbeitet werden.
- Feedback sollte möglichst regelmäßig, z. B. bezogen auf kleinere Lerneinheiten gegeben werden. Dennoch sollte Feedback auch nicht zu häufig gegeben werden, um die selbstregulatorischen Lernprozesse der Studierenden anzuregen und genügend Zeit zur Umsetzung des Feedbacks zu ermöglichen.

- Das Feedback sollte unabhängig von der Notenbekanntgabe gegeben werden, z. B. durch regelmäßiges (Peer-)Feedback zu Schreibaufgaben, (Peer-)Feedback zu Referaten direkt nach der Leistung und Bekanntgabe der Note in einem Vieraugengespräch im Anschluss an die Sitzung oder Sprechstundengespräche vor der Notenbekanntgabe bei schriftlichen Leistungen. Feedback kann dadurch von den Studierenden eher als Lernhilfe wahrgenommen werden und sich lernförderlich für zukünftige Situationen auswirken (Hounsell 2008, Taras 2001, Cooper 2000, Dochy et al. 1999).

Inhaltlichen Fokus ausrichten

Feedback sollte

- sich an den (Lern-)Zielen und Erfolgsstandards orientieren, um eine valide Rückmeldung geben zu können.
- selektiv, aufgabenspezifisch, zukunftsori-

entiert und transferierbar gegeben werden, um die Studierenden nicht zu überfordern und einen gezielten Lernprozess anzustoßen.

- ausgewogen aktuelle Stärken und Schwächen benennen, um eine lernförderliche und motivierende Wirkung zu haben.
- Hinweise zum weiteren Handeln beinhalten, um es Studierenden zu ermöglichen nahtlos und selbstgesteuert weiter zu lernen.

Ausschlaggebend für die Wirkung von Feedback ist nicht nur die Art der Rückmeldung, sondern auch wie es kommuniziert wird. Zu kritisches und personenbezogenes Feedback greift die Selbstwirksamkeit und Kompetenzwahrnehmung an und sollte deshalb vermieden werden. Dabei ist zu beachten, dass nicht abschließend geklärt ist, inwieweit sich positive und negative Rückmeldung auswirken, da Feedback subjektiv und emotional verarbeitet wird. Grundlegend sollte Feedback sach-/kriterienbezogen, verständlich, wohlwollend, persönlich und nicht persönlich angreifend formuliert werden.

Feedback kommunizieren

Tabelle 1: Formulierungsbeispiele

Feedback	Besser
<p><i>Aufgabenebene:</i> Das war nichts.</p> <p>Das war schon ganz gut.</p> <p>Die Arbeit ist wenig/schlecht fundiert.</p>	<p>Von ... Aufgaben konnten Sie ... richtig lösen. Schauen sie sich die Kapitel ... zu den Themen ... noch einmal genauer an.</p> <p>Die wichtigen Punkte haben Sie richtig erfasst. Nun könnten Sie ... vertiefen.</p> <p>Sie müssen mehr Informationen zu ... recherchieren./ Schauen Sie sich die Zitationsregeln noch einmal genau an und überarbeiten Ihren Text.</p>
<p><i>Lernprozess:</i> Sie haben zu spät angefangen zu lernen/Ihre Arbeit vorzubereiten.</p>	<p>Erarbeiten Sie sich von nun an einen konkreten Plan zum Lesen der Lektüre.</p>
<p><i>Selbstregulation:</i> Sie tun zu wenig.</p> <p>Sie sind uninteressiert.</p> <p>Sie zählen zu den guten/schlechten Studierenden.</p>	<p>Wie schätzen Sie Ihre Leistung/Anstrengung selbst ein?</p> <p>Meine weiteren Ziele für dieses Semester sind ... Was wollten Sie in diesem Kurs noch lernen? (bei Zwischenfeedback)</p> <p>Sie erfassen die Inhalte grundlegend richtig und beteiligen sich aktiv an Diskussionen. Sie sollten jedoch ... noch einmal vertiefen./Ihnen unterlaufen oft Flüchtigkeitsfehler. Sie sollten die Fakten konzentrierter recherchieren.</p>

Peer-Feedback einbauen

Grundlegend ist es sinnvoll, dass nicht nur Lehrende Feedback geben. Peer-Feedback eröffnet sowohl den feedbackgebenden als auch -nehmenden Lernenden eine neue Sicht auf ihre Leistung und ermöglicht einen Kompetenzgewinn. Lehrende profitieren von dem gezielten Einsatz von Peer-Feedback, da sie Feedback regelmäßig in ihre Lehrveranstaltungen eingliedern und trotzdem den eigenen Workload begrenzen können.

Wirkungen von Peer-Feedback bei der/dem Feedbackgeberin/Feedbackgeber:

- Deckt eigene Wissens- und Verständnislücken können auf
- Verbessert die Beurteilungskompetenzen und das Verständnis der Bewertungskriterien
- Fördert kommunikative Kompetenzen

Wirkungen von Peer-Feedback bei der/dem Feedbacknehmerin/Feedbacknehmer:

- Mehr konstruktive Rückmeldungen zu Wissens- und Verständnislücken
- Regt zur systematischen Überarbeitung der Leistungen an
- Fördert die Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen

Studierende aktiv einbinden

Feedback ist besonders wirksam, wenn es dialogisch praktiziert wird; d. h. die Studierenden sind nicht nur passive Rezipienten der Input-Botschaft, sondern nehmen aktiv am Feedbackprozess teil. Damit Studierende eine Verbesserung ihrer zukünftigen Arbeiten oder ihres Lernprozesses erreichen können, müssen sie

- sich selbst aktiv realistische Lernziele setzen, diese verfolgen und die Qualität ihrer Leistung regelmäßig selbstreflexiv evaluieren.
- die Feedbackinformationen offen und aktiv dekodieren, mit anderen diskutieren und internalisieren.
- die Feedbackinformation eigenverantwortlich mit der eigenen Arbeit und ihrem Vorwissen abgleichen.
- initiativ selbst Feedback bzw. nähere Erläuterungen zu nicht verstandenen Rückmeldungen einfordern (Nicol 2010: 502ff.).

LITERATURVERZEICHNIS

- Behr, M. & Willert, M. (2017). Wenn Didaktik an ihre Grenzen stößt: Feedback im Dolmetschunterricht. In: Martina Behr & Sabine Seubert (Hrsg.): Education is a Whole-Person Process. Von ganzheitlicher Lehre, Dolmetschforschung und anderen Dingen, Berlin: Frank & Timme, 139-169.
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education* 31 (2), 219-233.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2014). Conditions under Which Assessment Supports Students' Learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1, 3-31.
- Cooper, N. J. (2000). Facilitating learning from formative feedback in level 3 assessment, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 25 (3), 279-291.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, M. R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation, *Psychological Bulletin* 125, 627-668.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment: a review", *Studies in Higher Education* 24 (3), 331-350.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen. Hohengehren: Schneider.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hounsell, D. (2008). The Trouble with Feedback. *New Challenges, Emerging Strategies*. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/iad/Learning_teaching/Academic_teaching/Resources/Interchange/spring2008.pdf (28.10.2017).
- Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory, *Psychological Bulletin* 119, 254-284.
- Locke, G. P. & Latham, E. A. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57 (9), 705-717.
- Narciss, S. (2005). Informatives Tutorielles Feedback. Ableitung und empirische Überprüfung von Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Habilitationsschrift, vorgelegt an der Fakultät Mathematik & Naturwissenschaften der Technischen Universität Dresden, http://linus.psych.tu-dresden.de/narciss/feedback/Narciss_HABIL_ITF2005.pdf, 02.01.2018.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback process in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5), 501-517.
- Nicol, David J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative Assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 31 (2), 199-218.
- Nyquist, J. (2003). The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: a meta-analysis. Unpublished master's thesis, Nashville: Vanderbilt University.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment: towards transparency for students and for tutors, *Assessment and Evaluation in Higher Education* 26 (6), 605-614.