
Nutzung von digitalen Technologien zur formativen Evaluation

Ein Beispiel aus dem Distanzunterricht

Daniela Bednaříková

This paper presents a teaching procedure carried out during the distance education period in spring 2020 with 20 German learners. The text examines the extent to which the possibility of repeated submission of online assignments has an impact on learning success. After a brief definition of the term “formative assessment”, the teaching procedure is presented. The comparison of the results leads to the assumption that the possibility of a repeated submission of assignments has a positive effect on learning success.

formative assessment, summative assessment, assessment for learning, feedback, learner autonomy, online teaching platform

Der vorliegende Beitrag stellt ein Unterrichtsverfahren vor, das während des Distanzunterrichts im Frühjahr 2020 mit 20 DaF-Lernenden durchgeführt wurde. Der Text geht der Frage nach, inwieweit sich die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe von online erstellten Aufgaben auf den Lernerfolg auswirkt. Nach einer kurzen Abgrenzung des Begriffs „formative Evaluation“ wird das Unterrichtsverfahren vorgestellt. Der Vergleich der Ergebnisse führt zu der Annahme, dass sich die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe auf den Lernerfolg positiv auswirkt.

formative Evaluation, summative Evaluation, assessment for learning, Feedback, Lernerautonomie, Internetplattform im Unterricht

1 Einleitung¹

Interessiert man sich im schulischen Kontext für die formative Evaluation, dann bekennt man sich zu einem Perspektivwechsel weg vom Lernstoff hin zum Kind. Im Englischen kommt dieser Perspektivwechsel in den Begriffen Assessment of Learning und Assessment for Learning (Košťálová, Miková und Stang 2008: 8; Wiliam und Leahyová 2016: 5) zum Ausdruck. Nicht mehr die Evaluation des Lernstoffes, sondern die Lernenden und ihr Bildungsweg stehen aus dieser Perspektive im Fokus. Obwohl der Ausdruck in der Fachliteratur schon seit den 60. Jahren des 20. Jahrhunderts zu finden ist (so Starý 2016: 99) und auch die positive Auswirkung auf den Lernprozess durch zahlreiche Forschungen belegt ist (Wiliam und Leahyová 2015: 10; Starý und Laufková 2016: 127 ff.): an tschechischen Schulen wird diese Evaluationsmethode nur langsam in die Praxis umgesetzt (Straková und Slavík 2013: 277). Darauf weist auch der Bericht der OECD aus dem Jahre 2012 hin: „The Czech Republic needs a stronger commitment to improving students’ achievement through the use of formative assessment to enhance student learning, rather than

1 Für die sprachliche Korrektur des Manuskripts möchte ich mich bei Roland Wagner, Ph.D., bedanken.

simply through the use of assessment summatively for recording and reporting learning” (Santiago et al. 2012: 10).

Im Einklang mit diesem Appell wirft der vorliegende Beitrag einen Blick auf ein konkretes Unterrichtsverfahren, in dem formative Evaluation angewandt wurde. Es wird der Frage nachgegangen, ob die Lernenden die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe bei online erstellten Aufgaben (hier als formative Evaluation verstanden) nutzen und wenn ja, ob sich die Nutzung dieser Möglichkeit positiv auf den Lernerfolg auswirkt.

In Abschnitt 2 werden zunächst die Begriffe abgegrenzt, die im weiteren Verlauf der Untersuchung wesentlich sind. Anschließend wird das aus drei Sequenzen bestehende Unterrichtsverfahren vorgestellt. Anhand der Ergebnisse aus einer konkreten Umsetzung des Verfahrens im Frühjahr 2020 mit einer Klasse an einer tschechischen Grundschule werden dann Schlussfolgerungen hinsichtlich der oben formulierten Forschungsfrage gezogen.

2 Summative und formative Evaluation

Im Prinzip unterscheiden sich formative und summative Evaluation in der Zielsetzung, zu der sie jeweils durchgeführt werden. Die summative Evaluation dient primär zur Beurteilung des Leistungsstandes der Lernenden. Formen der summativen Evaluation sind etwa die Zeugnisnoten oder die Ergebnisse von Aufnahmeprüfungen, aber auch die herkömmlichen Schulnoten im Laufe des Schuljahres, vorausgesetzt, sie gehen in die Gesamtnote ein, können nicht verbessert werden und werden ohne ein konstruktives Feedback erteilt. Aber auch die verbale Evaluation kann summativen Charakter haben, wenn sie sich nicht auf konkrete Kriterien stützt und keine konstruktiven Anmerkungen beinhaltet (vgl. Slavík 1999: 38). Neben dem oben genannten Erkenntniswert gibt die summative Evaluation auch Aufschluss über den Unterrichtserfolg (vgl. Janíková 2015: 120–121; Pasch et al. 1998: 104–105). In dieser Hinsicht unterscheidet sie sich nicht von der formativen Evaluation.

Im Unterschied zur summativen Evaluation hat die formative Evaluation das Ziel, den Leistungsstand der Lernenden zu verbessern. Sie gibt den Lernenden Feedback, damit sie sich zu einer Zeit, in der das noch möglich ist (d. h. vor den maßgeblichen Prüfungen), verbessern können (vgl. Pasch et al. 1998: 104). Die formative Evaluation hilft den Lernenden, ihre bisherigen Kenntnisse einzuschätzen, um entscheiden zu können, was noch gelernt werden soll. Anhand der Ergebnisse können die Lernenden selbst entscheiden, wie sie weiter vorgehen wollen. Das trägt zur Lernerautonomie bei, stärkt also die Fähigkeit, den Lernprozess selbst zu steuern (vgl. Bimmel und Rampillon 2000: 196, Janíková 2015: 43). Wiliam und Leayhová (2016: 1) halten die formative Evaluation für das wirksamste Mittel auf dem Weg zu besseren Lernfortschritten. Sie nennen eine Evaluation dann formativ,

wenn alle Teilnehmer am Lernprozess anhand von Belegen über die Leistungen der Lernenden über das weitere Vorgehen beim Lernen Entscheidungen treffen können (vgl. Wiliam und Leahyová 2016: 8).

Wie ein roter Faden zieht sich durch die Fachliteratur über formative Evaluation die Annahme, dass die Evaluation den Lernenden in ihrem Lernprozess helfen soll (vgl. Kolář und Vališová 2009: 177; Wiliam und Leahyová 2015: 5; Košťálová, Miková und Stang 2008: 15; Starý et al. 2016: 11 ff.). Die exakte Definition des Begriffs „formative Evaluation“ ist dabei umstritten (vgl. Wiliam und Leahyová 2016: 5). Es gibt jedoch verschiedene Kennzeichen, die durchgehend als charakteristisch für formative Evaluation angesehen werden: kriteriale und verbale Evaluation, Selbstevaluation, peer assessment, konstruktives Feedback, Portfolio als Selbstevaluationsmittel (vgl. Kratochvílová 2011; Košťálová, Miková und Stang 2008; Kolář und Vališová 2009; Slavík 1999; Starý et al. 2016). Da es nicht das Ziel dieses Beitrages ist, alle jemals vorgeschlagenen Definitionen für „formative Evaluation“ zu sammeln und zu vergleichen, werde ich im Folgenden nur diejenigen Merkmale besprechen, die sich direkt auf das hier beschriebene Unterrichtsverfahren beziehen lassen.

Erstens ist für diesen Beitrag wichtig, dass formative Evaluation ein Feedback enthalten muss. So hält Starý (2016: 60) ein gutes Feedback sogar für den Kern der formativen Evaluation. Unter Feedback versteht er dabei einen Blick zurück auf die vorangehend erbrachte Leistung mit der Intention, die künftige Leistung noch zu verbessern. Es gibt viele Möglichkeiten, ein Feedback zu geben, beginnend mit Augenkontakt während oder unmittelbar nach der Leistung, über Noten bis hin zur ausführlichen verbalen Rückmeldung (Starý 2016: 60 ff.).

In dem im Beitrag beschriebenen Unterrichtsverfahren werden online verfügbare Tests automatisch durch Bepunktung bewertet. Das Feedback, abgesehen von dem verbalen Feedback, das die Lernenden erst nach Abgabe der einzelnen Aufgaben von der Lehrperson erhalten, wird nach der elektronischen Abgabe automatisch in Form von erreichten Punkten erstellt. Formativen Charakter gewinnt dieses Verfahren erst durch die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe (vgl. Abschnitt 3). Einerseits widerspricht diese Art von Feedback der Auffassung von Slavík (1999: 39), der den Dialog zwischen der Lehrperson und den Lernenden als Basis der formativen Evaluation betrachtet. Andererseits gibt auch die punktuelle Bewertung Auskunft über den Lernerfolg und kann dadurch formativen Charakter annehmen. Das gesteht auch Slavík zu, wenn er Petty (1996) zitiert, wo unter formativer Evaluation auch Benotungen und Tests verstanden werden, sofern sie den Lernenden in ihrem Lernprozess weiterbringen (Slavík 1999: 40). Die Annahme, dass summative Tests formativen Charakter haben können, vertreten auch Wiliam und Leahyová (2015: 5).

Weiterhin soll die formative Evaluation hochwertig, konkret und unmittelbar und häufig sein (Košťálová, Miková und Stang 2008: 16).¹ Die meisten dieser Anforderungen werden durch das im vorliegenden Beitrag beschriebene Unterrichtsverfahren erfüllt. Zum einen wird die Evaluation *unmittelbar* vorgenommen, indem ein Computerprogramm den Lernenden automatisch nach Abgabe der Tests das Testergebnis ausgibt. Auch können die Lernenden die Evaluation *häufig* erhalten, und zwar so häufig, wie sie wünschen. Daneben ist die Evaluation *konkret*, da die Lernenden nach der Abgabe nicht nur die erreichte Punktzahl, sondern auch die richtigen Antworten sehen können. Damit können sie erfahren, wo konkret sie Fehler gemacht haben. Nur hinsichtlich der Qualität der Evaluation („hochwertig“) werden die Anforderungen wohl nicht erfüllt. Die automatisch erstellte Punktzahl ist im Vergleich zu einer verbalen Erklärung minderwertig.

Nachdem die wichtigsten Merkmale der formativen Evaluation, die im Zusammenhang mit dem unten vorgestellten Unterrichtsverfahren stehen, angesprochen wurden, wird im Folgenden das Unterrichtsverfahren beschrieben.

3 Unterrichtsverfahren im Distanzunterricht

Das Unterrichtsverfahren wurde mit einer Schulklasse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 durchgeführt. Es handelte sich um eine Gruppe von 20 Lernenden der achten Klasse (im Alter von 13-14 Jahren), die ab der siebten Klasse mit einer Stunde pro Woche Deutschunterricht hatten. In der achten Klasse hatten sie zwei Stunden wöchentlich. Kurz vor der Corona-bedingten Schulschließung² war die Gruppe von einem organisatorisch bedingten Wechsel der Lehrperson betroffen. Obwohl die Klasse aus Schülern und Schülerinnen besteht, die das Abitur anstreben, waren ihre Deutschkenntnisse zu Untersuchungsbeginn gering. Den Wortschatz betreffend kannten sie einige Vokabeln zum Thema *Familie* und *Schule*. Die Verbkonjugation im Präsens beherrschten sie dagegen nicht. In Kommunikationssituationen waren sie überwiegend nicht fähig, auf Deutsch zu reagieren. Sie konnten sich nicht selbst vorstellen, sie konnten nicht ohne Hilfe auf Fragen wie „Wo wohnst du?“ „Wie heißt du?“ „Wie alt bist du?“ reagieren. Sie waren nicht fähig auszudrücken, ob sie Geschwister haben oder wie ihre Eltern heißen. Die Lernenden selbst beschrieben ihre Sprachkenntnisse als ungenügend.³

Zu Beginn des Distanzunterrichts erhielten die Lernenden verschiedene kreative Aufgaben oder Aufgaben zum Hörverständnis und zur Wortschatzerweiterung. So

1 Das Autorenteam neigt den Fachaussdruck *Assessment for Learning* zu.

2 Ab 10. März 2020 (Vojtěch 2020).

3 „Auf meine Frage ‚Wie geht’s?’ bekomme ich keine Antwort. Kopfschütteln. ‚Frau Lehrerin, aber wir können ja nichts. N i c h t s!’“ (Auszug aus den Fieldnotes der Autorin, von der Autorin ins Deutsche übertragen).

sollten sie z. B. nach dem Vorbild einer Beispielcollage eigene Collagen zu Themen wie „Ich und meine Hobbys“ oder „Ich und die Coronakrise“ gestalten. Außerdem wurden für die Lernenden Aufgaben auf der Internetplattform Quizlet¹ erstellt, wo sie Wortschatz erwerben und trainieren sollten. Diese Aufgaben wurden sowohl verbal als auch punktemäßig bewertet. Um die volle Punktzahl zu erhalten, genügte es allerdings, die Aufgabe rechtzeitig und den Kriterien entsprechend abzugeben. Die Qualität der Ausfertigung wurde mit Bonuspunkten bewertet. Weiter wurden den Lernenden Bonusaufgaben² angeboten, die auf die Motivation zum Deutschlernen abzielten.

Nach fünf Wochen Distanzunterricht richtet sich der Unterricht einerseits auf den Aufbau der von den Lernenden erst mangelhaft beherrschten grammatischen Muster, andererseits auf deren mündliche Anwendung in kommunikativen Zusammenhängen. Seit der Zeit verlief der Unterricht parallel auf zwei Linien: Alle zwei Wochen fand ein Online-Treffen mit 10 Schülern und Schülerinnen pro Gruppe statt, woraufhin die Lernenden via Google Classroom³ eine Hausaufgabe bekamen, bei der sie bestimmte grammatische Muster trainieren sollten. Im zweiten Teil des Distanzunterrichts wurde folgendes Bewertungssystem eingeführt: Die Hausaufgaben wurden bepunktet und die Punkte gingen in die Gesamtnote ein. Auch die Teilnahme am Online-Unterricht wurde aufgezeichnet und in die Gesamtnote einbezogen. Dieses System wurde eingeführt, um die Lernenden zum kontinuierlichen Lernen zu bewegen.⁴ Im Folgenden wird die Internetplattform *Google Classroom* und die einzelnen in dem vorgestellten Unterrichtsverfahren erstellten Aufgaben vorgestellt.

3.1 Internetplattform *Google-Classroom* und die Aufgaben mit Quiz

Google-Classroom (GC) ist eine Internetplattform zur Unterstützung des Unterrichts. Die Lehrperson⁵ kann in GC beliebig viele virtuelle Klassen anlegen, wo sie unterschiedliche Materialien online stellen kann. Dies können Präsentationen,

1 *Quizlet* ist eine Internetplattform, die vor allem zum Vokabellernen benutzt wird. Das Lernen erfolgt in verschieden Spielmodi (<https://quizlet.com/>).

2 Zu den Bonusaufgaben gehörten verschieden Online-Übungen, Aufgaben zu deutschen Lernvideos oder Liedern usw.

3 Mehr zu der Internetplattform s. weiter unten.

4 In anderen Klassen derselben Lehrperson, in denen kein leistungsorientiertes Punktsystem eingeführt wurde, ist die Lernaktivität mit dem näher rückenden Ende des Schuljahres gesunken. Die Teilnehmerzahl bei den Online-Stunden schwankte von 50 % bis 25 % der Lernenden. In der am beschriebenen Unterrichtsverfahren beteiligten Gruppe betrug die Anwesenheit dagegen 80 %. Die Aufgaben wurden in der Zielgruppe zu 92 % abgegeben. In den anderen Gruppen wurden 70 % der Aufgaben abgegeben.

5 Die Voraussetzung für die Benutzung dieser Anwendung ist die Unterstützung der Schule, die ein „G-Suite-for-Education-Konto“ (https://de.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom) einrichten muss.

Dokumente, Hinweise auf Webseiten u. Ä. sein. Die virtuelle Klasse kann auch als Kommunikationsplattform benutzt werden, auf der die Lehrperson mit allen oder auch einzelnen Lernenden kommunizieren kann. Weitere Nutzungsmöglichkeiten der Plattform sind das Erstellen von Aufgaben und das Lösen von Aufgaben mit Quiz-Funktion. In dem hier beschriebenen Unterrichtsverfahren wurde die letztgenannte Möglichkeit (Lösung von Aufgaben mit Quiz-Funktion) eingesetzt.

Die Quiz-Aufgaben können verschiedene Arten von Fragen (z. B. Multiple-Choice-Fragen, offene Fragen, Ergänzungsfragen) enthalten, die auch durch Bilder ergänzt werden können. Stellt die Lehrperson bei den Antwortmöglichkeiten eine bestimmte Punktzahl ein, dann erhalten die Lernenden sofort nach der Abgabe ihrer Antworten ein Ergebnis in Form der von ihnen erreichten Punktzahl. Insofern können diese Quiz-Aufgaben als Tests gestaltet und benutzt werden. Nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrperson wird automatisch über die Ergebnisse der einzelnen Teilnehmer informiert. Fakultativ kann auch ein Abgabetermin festgelegt werden, was bei Hausaufgaben nützlich sein kann. Wird die Erfüllung der Aufgabe auf eine kurze Frist eingeschränkt (z. B. auf 20 Minuten), kann die entsprechende Aufgabe im Distanzunterricht auch als Test eingesetzt werden.

Die Standardeinstellung der Aufgaben ist auf eine Antwort pro Nutzer eingestellt. Im Hinblick auf die Ergebnisse kann die Lehrperson aus einer ausführlichen Übersicht zahlreiche Informationen ablesen. Die Ergebnisse lassen sich sowohl mit Blick auf die einzelnen Lernenden als auch auf die ganze Klasse anzeigen. Auch eine Darstellung nach den einzelnen Fragen ist möglich, um festzustellen, welche Fragen Schwierigkeiten bereitet haben. So lässt sich auch der Durchschnittserfolg und der Median der Ergebnisse ermitteln.

Die Lernenden erhalten, wenn dies entsprechend eingestellt ist, sofort eine Auskunft über ihre Ergebnisse. Die endgültige Bewertung der Aufgaben bleibt aber der Lehrperson überlassen, was bei offenen Fragen oder Tippfehlern von Vorteil ist. Bei der Mitteilung der Bewertung kann die Lehrperson das Ergebnis auch kommentieren. Die Lernenden können wiederum auf die Kommentare reagieren. Die punktemäßige Bewertung kann auf diese Weise durch eine verbale Evaluation ergänzt werden.

Die Aufgaben mit Quiz-Funktion kann man aber auch als Aufgaben mit mehrmaliger Abgabe pro Nutzer einstellen. In diesem Fall können die Lernenden das Aufgabenformular beliebig oft ausfüllen. Sollten die Lernenden nach Erhalt des Ergebnisses das Bedürfnis haben mehr zu üben, können sie die Aufgabe erneut ausfüllen. Im Weiteren werden diese Aufgaben mit mehrmaliger Abgabe als „Trainingsaufgaben“ bezeichnet.

Bei den Trainingsaufgaben sind die Ergebnisse teilweise anonymisiert. Die Lehrperson erfährt nur, wer die Trainingsaufgabe abgegeben hat und wann die erste Abgabe erfolgte. Die Information, wie oft die Aufgabe abgegeben wurde, wird der Lehrperson dagegen nicht angezeigt. Es gibt jedoch eine tabellarische Übersicht,

in der alle Abgaben, wenn auch ohne Namen (im Unterschied zu den anderen Aufgaben in Quiz-Funktion), aber mit genauer Abgabezeit, zur Verfügung stehen. Die Lehrperson kann also detailliert beobachten, wie viele Abgaben es in der ganzen Klasse gegeben hat, und kann dadurch berechnen, wie viele Versionen der Aufgabe die Lernenden im Durchschnitt abgegeben haben.

Wenn die Lehrperson am Lernfortschritt der einzelnen Lernenden interessiert ist, kann sie die Lernenden bitten, bei Abgabe der Aufgabe hinzuzufügen, wie oft sie die Aufgabe gemacht haben oder welche Punktzahl sie bei der ersten und der letzten Abgabe bekommen haben. Dann können die einzelnen Ergebnisse den Lernenden zugeordnet werden. In dem hier beschriebenen Unterrichtsverlauf, in dem 20 Lernende einbezogen waren, war es nicht schwierig, die einzelnen Abgaben den jeweiligen Lernenden zuzuordnen.

Trainingsaufgaben und ihre Auswirkung auf den Lernprozess stehen im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Bei solchen Trainingsaufgaben kommt nämlich das Element der formativen Evaluation zur Geltung. Die Lernenden erhalten noch im Laufe des Lernprozesses ein Feedback über den Stand ihrer Kenntnisse und können anhand dessen entscheiden, ob sie weiter lernen wollen, bis sie den Lernstoff zu ihrer Zufriedenheit erworben haben, oder ob sie mit dem bereits erreichten Ergebnis zufrieden sind und den Lernprozess beenden möchten.

Nachdem die Internetplattform und die Aufgaben mit Quiz vorgestellt wurden, können im Folgenden die konkreten Aufgaben und ihre formative Wirkung beschrieben werden.

3.2 Aufgaben

Alle Aufgaben waren auf das Einüben von Grammatik ausgerichtet. In der ersten Aufgabe wurde die Verbkonjugation von schwachen Verben trainiert,¹ in der zweiten Aufgabe lag der Schwerpunkt auf dem Verb haben und der Bildung des Akkusativs² und in der dritten Aufgabe, die auch als Abschlussaufgabe gestaltet war, wurde außer der Verbkonjugation und Bildung des Akkusativs auch der Gebrauch von Fragewörtern trainiert. Eine Übersicht bietet folgende Tabelle:

1 Zum Beispiel: „Wähle die richtige Antwort: *Julia lerne/lernst/lernt/lernen Spanisch*“.

2 Ich habe ein/eine/einen Lineal.

	1. Aufgabe	2. Aufgabe	3. Aufgabe	
Stoff	Verbkonjugation (<i>wohnen, lernen, heißen, ...</i>)	Verbkonjugation (haben), Akkusativ, Wortschatz „Schulsachen“	Wiederholung + Fragewörter	
Einstellung	eine Abgabe pro Nutzer	mehrmalige Abgabe pro Nutzer	mehrmalige Abgabe pro Nutzer	eine Abgabe pro Nutzer
Einberechnung in die Gesamtnote	ja	ja (das beste Ergebnis)	nein	ja
Bezeichnung	Einstiegsaufgabe	Trainingsaufgabe 1	Trainingsaufgabe 2	Abschlussaufgabe

Tabelle 1: Aufgabenübersicht

3.2.1 Einstiegsaufgabe

Die erste hier beschriebene Aufgabe war auch die erste Aufgabe mit Quiz, die den Lernenden zugeteilt wurde. Die Schüler und Schülerinnen durften die Aufgabe nur einmal ausfüllen. Die Verbkonjugation der schwachen Verben, die im Zentrum der Aufgabe stand, sollten die Lernenden jedoch vorher auf einer anderen Übungsplattform¹ trainieren. Die Bewertung wurde den Lernenden unmittelbar via GC angezeigt. Daraufhin erhielten sie sowohl eine Evaluation in Punkten als auch eine verbale Evaluation von der Lehrperson. Das Ergebnis ging in die Gesamtnote ein. Es handelte sich also um eine Aufgabe mit summativer Evaluation.

¹ Quizlet, siehe oben.

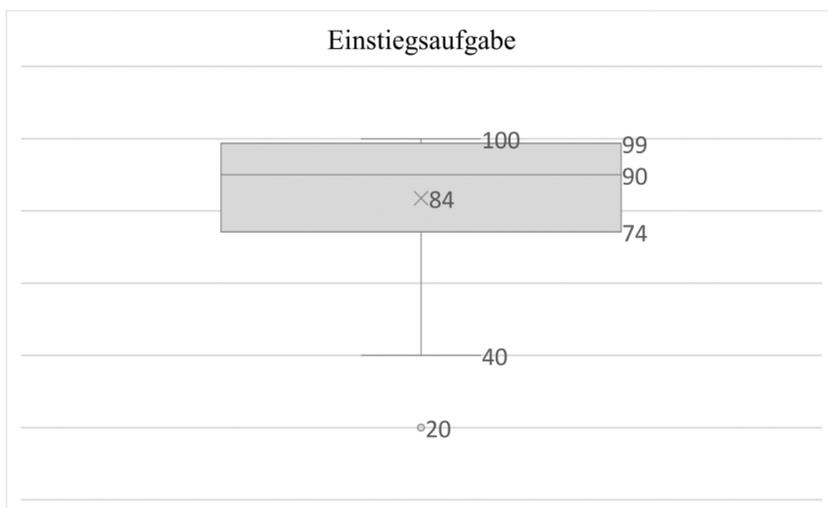


Abbildung 1: Erfolgt bei der Einstiegsaufgabe (eine Antwort pro Nutzer)

Die Ergebnisse der Aufgaben (immer in Prozenten angegeben) werden jeweils durch eine Kastengrafik dargestellt. Sie zeigt die Verteilung der Ergebnisse einzelner Lernender. Sie ist immer in vier Quartile geteilt. Das Rechteck entspricht dem zweiten und dem dritten Quartil. In diesem Bereich liegen 50 % der Werte. Die Linie im Rechteck bezeichnet den Median, also den Wert in der Mitte der Datenreihe, wo die Hälfte der Werte kleiner oder größer als der Median ist. Mit einem Kreuz wird in folgenden Abbildungen der Mittelwert der Ergebnisse gekennzeichnet, also der durchschnittliche Erfolg bei der Lösung der Aufgaben.

Aus Abbildung 1 ist ersichtlich, dass ein Viertel der Lernenden 99–100 Prozent der Gesamtpunkte erreicht hat. Die Hälfte der Lernenden haben 74–99 Prozent der Punktzahl bekommen. In einem Fall betrug das Ergebnis 40 % und in einem 20 % der Gesamtpunkte. Zwei Lernende haben die Aufgabe gar nicht abgegeben. Die durchschnittliche Erfolgsrate liegt bei 84 %.

3.2.2 Trainingsaufgabe 1

Die Einstiegsaufgabe hat gezeigt, dass der Stoff nicht von allen Lernenden erworben wurde. Bei der Bearbeitung der zweiten Aufgabe wurde den Schülern nun Raum für das Einüben der entsprechenden Grammatik gegeben, indem die Aufgabe auf mehrmalige Abgabe pro Nutzer eingestellt wurde. Diese Aufgabe war so gestaltet, dass die Lernenden die Aufgabe so lange ausfüllen konnten, bis sie selbst mit dem Ergebnis zufrieden waren. Es stellte sich die Frage, ob die Lernenden diese

Möglichkeit überhaupt nutzen würden und ob die mehrmalige Abgabe zu besseren Ergebnissen führen würde als die einmalige Abgabe bei der Einstiegsaufgabe. Der Ablauf der Testsequenz war wie folgt: Zunächst füllten die Lernenden das Aufgabenformular aus, gaben es ab und erhielten sofort via Google Classroom ihr Ergebnis. Anschließend konnten sie entscheiden, ob sie die Aufgabe wiederholen wollten. Die Wiederholung derselben Aufgabe war beliebig häufig möglich. Am Ende der Sequenz sollten sie die Lehrperson informieren, welches Ergebnis für die Berechnung der Gesamtnote berücksichtigt werden sollte.

Die Trainingsaufgabe 1 wurde von 16 Schülern und Schülerinnen abgegeben, und zwar insgesamt 31-mal. Zwei Lernende hatten bereits beim ersten Versuch 100 % erreicht. Vier Lernende begnügten sich mit einer einmaligen Abgabe mit 98, 96, 82 und 76 % der Gesamtpunkte. Die zehn restlichen Lernenden führten die Aufgabe 2- bis 3-mal durch. Die Evaluation der Trainingsaufgabe war sowohl formativ als auch summativ. Die formative Evaluation erhielten die Lernenden via GC nach jeder Abgabe. Die online-erstellte Bewertung gab den Lernenden Auskunft über ihre Kenntnisse. Daraufhin konnten sie sich entscheiden, ob sie weiter üben wollten oder nicht. Ihr bestes Ergebnis wurde in die Gesamtnote einbezogen, was wiederum als summative Bewertung betrachtet werden kann.

Um den Lernfortschritt genauer betrachten zu können, folgen in Abb. 2 und Abb. 3 jeweils die Ergebnisse des ersten und des letzten Versuchs von Trainingsaufgabe 1.

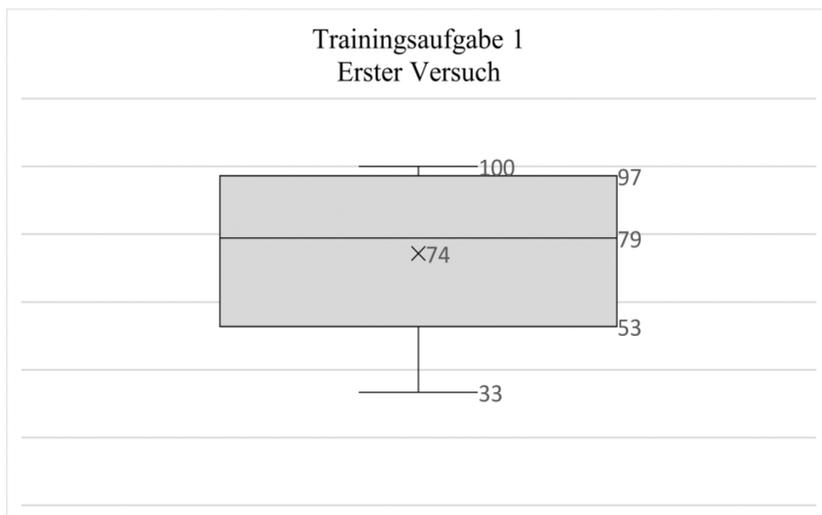


Abbildung 2 – Trainingsaufgabe 1 – erster Versuch

Abbildung 2 ist zu entnehmen, dass beim ersten Versuch, Trainingsaufgabe 1 zu lösen, die durchschnittliche Erfolgsrate 74 % betrug und der Median bei 79 % lag. Das heißt, dass die Hälfte der Lernenden bei der Aufgabe weniger als 79 % erreicht hat.

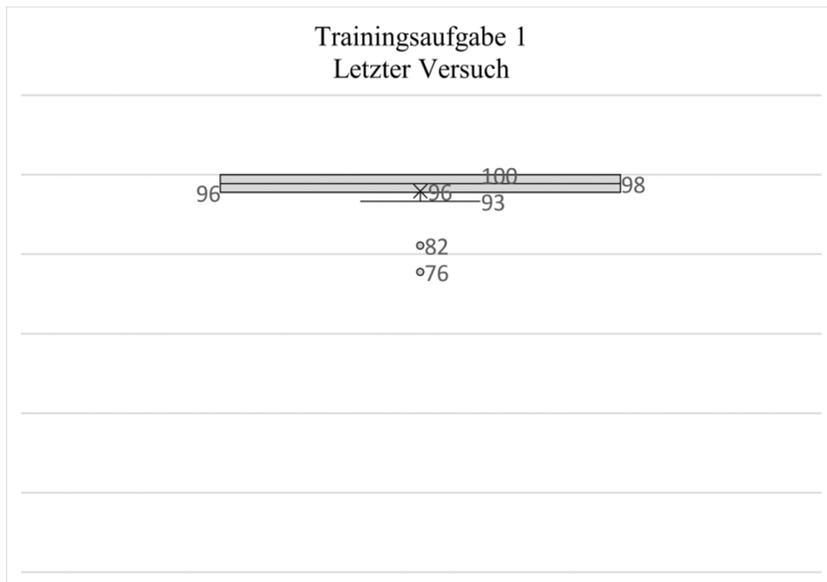


Abbildung 3 – Trainingsaufgabe 1– letzter Versuch

Die durchschnittliche Erfolgsrate des letzten Versuchs bei derselben Aufgabe betrug dagegen 96 %. Insgesamt erzielte nur ein Viertel der Lernenden weniger als 93 % der Punktzahl. Vergleicht man Abb. 2 und Abb. 3, dann ist der Lernfortschritt ganz offensichtlich.

Bei der Interpretation der Ergebnisse von Trainingsaufgabe 1 ist allerdings Vorsicht geboten. Es stellt sich insbesondere die Frage, ob die Lernenden den Lernstoff wirklich erworben haben oder ob sie nur eingeübt haben, welche Antworten richtig sind. Um den Lernprozess detaillierter analysieren zu können, müsste man noch eine weitere Aufgabe mit Quiz mit einer anderen Aufgabenstellung einbeziehen, wobei sich zeigen könnte, ob die Lernenden den Lernstoff wirklich beherrschen oder nur die richtigen Antworten eingeübt haben. Mit der gebotenen Vorsicht lässt sich trotzdem einiges über den Lernprozess ableiten. Zehn der 16 Lernenden, welche Trainingsaufgabe 1 abgegeben haben, haben sich wiederholt mit der Aufgabe beschäftigt. Sie haben sie freiwillig mehrmals durchgeführt, obwohl eine einmalige Abgabe zur Erfüllung der Verpflichtung genügt hätte. Dies zeigt, dass sie

den Lernprozess eigenverantwortlich gesteuert und somit als autonome Lernende agiert haben.

3.2.3 Dritte Aufgabe: Trainingsaufgabe 2 und Abschlussaufgabe

Die dritte Aufgabe bestand aus zwei Teilen: einer Trainingsaufgabe und einer Abschlussaufgabe, die in Bezug auf die Aufgabestellung der Trainingsaufgabe ähnelte. Den Lernenden wurde also vor dem Ausfüllen des Formulars der Abschlussaufgabe die Möglichkeit gegeben, die getesteten Fertigkeiten zu trainieren. Dabei wurde den Lernenden freigestellt, ob sie Trainingsaufgabe 2 machen wollten oder nicht: Die Abgabe der Aufgabe wurde nicht verlangt und die Ergebnisse gingen nicht in die Gesamtnote ein.

Trotz der Freiwilligkeit von Trainingsaufgabe 2 wurde die Aufgabe von 17 der 20 Lernenden gemacht. Insgesamt wurde das ausgefüllte Formular 32-mal abgegeben. Drei Lernende erzielten bereits beim ersten Versuch die volle Punktzahl. Zwei andere gaben sich auch mit einer niedrigeren Punktzahl zufrieden. Die restlichen zwölf Lernenden machten die Aufgabe zwei- bis viermal. Von den 17 Lernenden erreichten letztendlich 10 die volle Punktzahl.¹

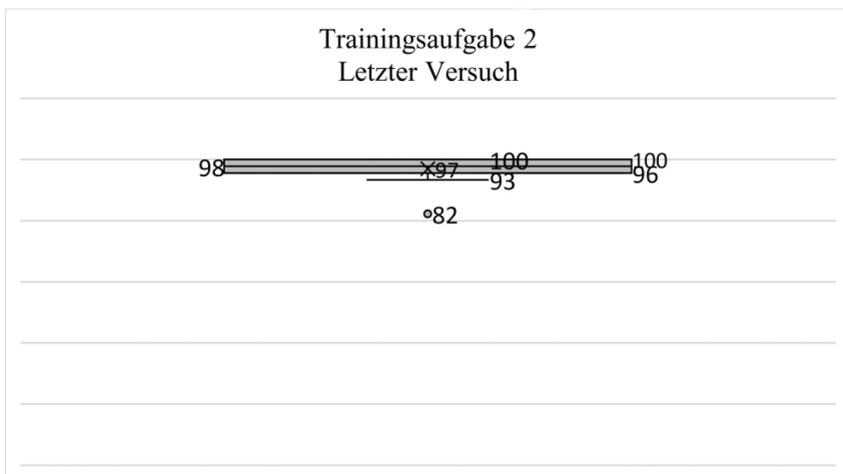


Abbildung 4 – Trainingsaufgabe 2 – erster Versuch

Beim ersten Versuch lag die durchschnittliche Erfolgsrate bei 58 % und der Median bei 53 %. Die Hälfte der Lernenden hatte also weniger als 53 % erzielt. Das wäre

¹ Die Abbildung der Ergebnisse des letzten Versuchs der Trainingsaufgabe 2 wird hier aus räumlichen Gründen nicht angegeben.

eigentlich kein gutes Ergebnis, sofern es bereits das abschließende Ergebnis gewesen wäre. Da die Einstellung der Aufgabe eine mehrmalige Abgabe ermöglichte, konnten die Lernenden selbst das Ergebnis verbessern. Das haben die meisten dann auch wirklich getan.

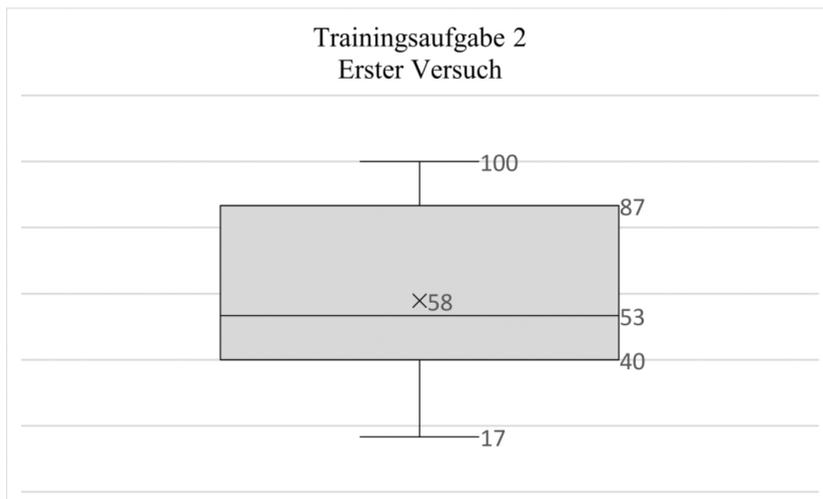


Abbildung 5 – Trainingsaufgabe 2 – letzter Versuch

Die Endergebnisse der letzten Abgabe waren schließlich eindeutig besser. Drei Viertel der Lernenden erzielten mindestens 96 %. Der Median lag bei 100 % der Gesamtpunktzahl, wie der Abbildung 5 zu entnehmen ist. Die Hälfte der Lernenden erhielt also die volle Punktzahl.

Bereits bei der Beschreibung von Trainingsaufgabe 1 habe ich angedeutet, dass die Ergebnisse bei den Aufgaben mit mehrmaliger Abgabe zurückhaltend interpretiert werden sollten, denn es lässt sich kaum entscheiden, ob die Lernenden den Stoff gut erworben haben oder ob sie eine Strategie entwickelt haben, die Aufgabe erfolgreich auszufüllen. Deshalb wurde eine Abschlussaufgabe erstellt. Ihre Ergebnisse sollten zeigen, ob das wiederholte Üben bei Trainingsaufgabe 2 für die Lernenden sprachlich von Nutzen war oder nur ihre strategische Kompetenz beim Umgang mit elektronischen Aufgaben geschult wurde.

Die Abschlussaufgabe war vom Inhalt her sehr ähnlich gestaltet wie Trainingsaufgabe 2. Die Lernenden konnten das Aufgabenformular aber nur einmal ausfüllen. Die Abschlussaufgabe war auch die einzige Aufgabe, die von allen Lernenden durchgeführt wurde. Die Ergebnisse gingen in die Gesamtnote ein.

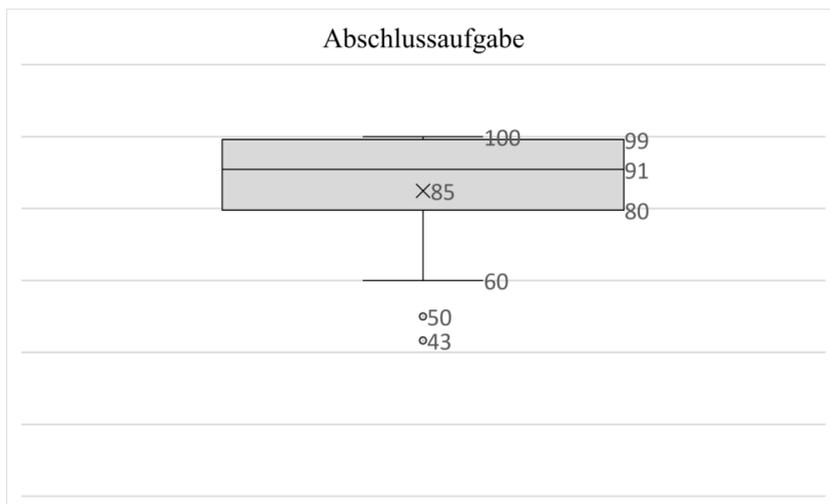


Abbildung 6: Erfolg bei der Abschlussaufgabe

Die durchschnittliche Erfolgsrate bei der Abschlussaufgabe betrug 85 %. Aus Abbildung 6 geht hervor, dass die Hälfte der Lernenden bei dieser Aufgabe 91 % der Gesamtpunktzahl und mehr erzielte. Ein Viertel der Lernenden erreichte weniger als 80 % der Gesamtpunktzahl.¹

Vergleicht man die Ergebnisse der ganzen Klasse beim ersten Versuch mit den Ergebnissen bei Trainingsaufgabe 2 (Abbildung 4) und bei der Abschlussaufgabe (Abbildung 6), so ist ein deutlicher Unterschied zu erkennen. Bei der Abschlussaufgabe erzielten drei Viertel der Lernenden mehr als 80 % der gesamten Punkte, wobei beim ersten Versuch bei Trainingsaufgabe 2 drei Viertel der Lernenden weniger als 87 % Punkte erhielten. Die Hälfte der Lernenden, die bei Trainingsaufgabe 2 ein ausgefülltes Formular abgegeben hatten, schnitt sogar mit weniger als 53 % der Punkte ab. Die Abschlussaufgabe wurde zwar nicht so erfolgreich gelöst wie der letzte Versuch der Trainingsaufgabe, dennoch kann man sie als insgesamt erfolgreich bewältigt betrachten. Bei der Trainingsaufgabe hatten die Lernenden große Fortschritte gemacht, die sie schließlich bei der Abschlussaufgabe zur Geltung bringen konnten.

¹ Das schlechteste Ergebnis hatte eine Schülerin, die aus Versehen zuerst die Abschlussaufgabe und erst dann die Trainingsaufgabe 2 gemacht hat, beide mit 43 % der Punkte.

4 Auswertung der Ergebnisse

Ein Blick auf die Auswertung der Ergebnisse bietet ein ziemlich eindeutiges, wenn auch simples Ergebnis: Das Trainieren führt zum Erfolg. Das kann man aus den Resultaten der beiden Trainingsaufgaben schließen. Die Ergebnisse dieser beiden Aufgaben zeigen deutlich, dass die Lernenden besser abschneiden, wenn sie das Aufgabenformular mehrmals ausgefüllt haben. Dieses Ergebnis ist nun aber keineswegs überraschend. Es bringt auch nicht viel Licht in Frage, ob sich die Lernenden in Bezug auf den geübten Stoff verbessert haben oder ob sie nur gelernt haben, das Abgabeformular erfolgreich auszufüllen. Dazu muss man sich die Abschlussaufgabe ansehen, wo die Lernenden nicht nur die Trainingsaufgabe 2, sondern anschließend auch die Abschlussaufgabe ausfüllen sollten. Die Abschlussaufgabe wurde erfolgreich bewältigt. Die mehrmalige Abgabe hat also nicht nur bessere Ergebnisse in demselben Test gebracht, sondern auch zur erfolgreichen Bearbeitung einer anderen Aufgabe mit ähnlicher Aufgabestellung geführt. Die Untersuchungsfrage, ob sich die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe auf den Lernerfolg auswirkt, kann also positiv beantwortet werden. Die mehrmalige Abgabe trägt zum Lernerfolg bei. Damit kann auch die sich daran anschließende Untersuchungsfrage, ob die Lernenden die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe nutzen, beantwortet werden. In beiden Trainingsaufgaben haben die Lernenden die Aufgaben im Durchschnitt zweimal ausgefüllt. Die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe wurde also rege genutzt.

Wenn man die Rolle von online bewerteten Aufgaben unter diesem Aspekt betrachtet, dann sieht man, dass solche Aufgaben ein guter Weg sein könnten, die Lernenden bei ihrem Lernprozess zu unterstützen. Den Lernenden wird mehr Raum zum selbstbestimmten Trainieren gegeben. Sie können selbst entscheiden, ob sie diesen Raum nutzen möchten oder nicht und brauchen dabei keine weitere Unterstützung durch die Lehrperson. Diese Selbstständigkeit im Lernprozess kann gewichtige Folgen für den Grad der Eigeninitiative haben, mit der die Lernenden die Aufgaben bearbeiten.

Diese positive Erfahrung mit den online gestellten Trainingsaufgaben kann m. E. auch auf den Präsenzunterricht übertragen werden. So könnte die Online-Plattform zur Unterstützung des Präsenzunterrichts eingesetzt werden und beispielweise für das Anfertigen von Hausaufgaben genutzt werden. Weitere Untersuchungen im Präsenzunterricht müssten klären, ob die Plattform auch hier mit ähnlich großem Erfolg genutzt werden könnte wie im Distanzunterricht.

5 Fazit

In dem vorliegenden Text wurde ein Unterrichtsverfahren beschrieben, das im Distanzunterricht während des Corona-Lockdowns in Tschechien im Frühjahr 2020 durchgeführt wurde. In diesem Unterrichtsverfahren wurden online erstellte und bewertete Aufgaben eingesetzt. Zwei der vier Aufgaben waren als Aufgaben

mit mehrmaliger Abgabe angelegt. Es wurde untersucht, ob die Lernenden die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe nutzten und ob sich die Möglichkeit der mehrmaligen Abgabe auf den Lernerfolg der Lernenden ausgewirkt hat. Dabei konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse erheblich besser waren, wenn der abschließend bewerteten Aufgabe eine Trainingsaufgabe mit wiederholter Abgabemöglichkeit und automatischem Feedback vorangegangen war.

Literaturverzeichnis

- Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Langenscheidt.
- Janíková, Věra (2015): *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Eine Einführung. Brno, Masarykova univerzita.
- Kolář, Zdeněk, Vališová, Alena (2009): *Analýza vyučování*. Praha, Grada.
- Košťálová, Hana / Miková, Šárka / Stang, Jiřina (2008): *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha, Portál.
- Kratochvílová, Jana (2011): *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Brno, MSD.
- Pasch, Marvin / Gardner, Trevor, G. / Sparks-Langerová, Georgea / Starková, Alane J. / Moodyová, Christella D. (1998): *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál.
- Petty, Geoff (1996): *Moderní vyučování*. Praha, Portál.
- Santiago, Paulo / Gilmore, Alison / Nusche, Deborah / Sammons, Pamela (2012): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Czech Republic. <http://www.oecd.org/education/school/49479976.pdf> (10.10.2020).
- Slavík, Jan (1999): *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál.
- Stary, Karel / Laufková, Veronika / Stará, Jana / Novotná, Kateřina / Štastný, Vít / Svobodová Zuzana (2016): *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha, Portál.
- Straková, Jana / Slavík, Jan (2013): (Formativní) hodnocení – aktuální téma. In: *Pedagogika*. 3/2013. S. 277-284.
- Vojtěch, Adam (2020): *Mimořádné opatření*. Ministerstvo zdravotnictví. Praha. <https://www.mzcr.cz/mimoradne-opatreni-uzavreni-zakladnich-strednich-a-vysokych-skol-od-11-3-2020/> (10.10.2020).
- Wiliam, Dylan / Leahyová (2016): *Zavádění formativního hodnocení*. Čtení pomáhá. EDUKační LABoratoř, z.s.
- Žlábková, Iva / Rokos, Lukáš (2013): Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. In: *Pedagogika*. 3/2013. S. 328-354.

Internetplattformen

- Quizlet*. <https://quizlet.com/> (10.10.2020).
- Google Classroom*. https://de.wikipedia.org/wiki/Google_Classroom (2.10.2020).

Daniela Bednaříková
Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita