

„Die Audio-Feedbacks waren super!“

Wie bewerten Studierende vorbereitete, direkte Rückmeldungen bei der Analyse von Unterrichtsvideos in der asynchronen Online-Lehre

Tabea Zmiskol und Miriam Hess

Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik

Neugierig geworden?
Dann hören Sie gerne rein!



1. Ausgangslage und Forschungsstand

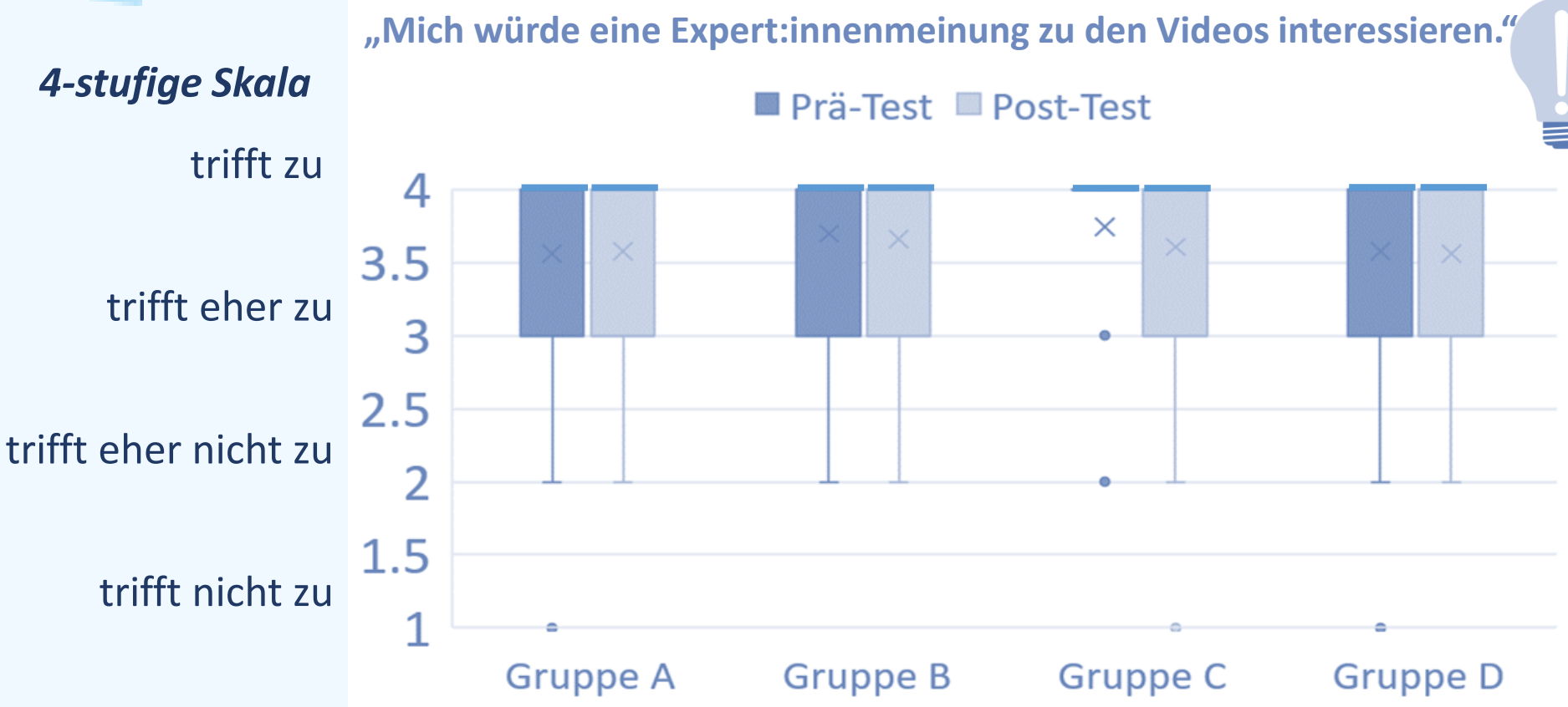
- Der Analyse von Unterrichtsvideos werden positive Lerneffekte zugesprochen, die zunehmend systematisch empirisch untersucht werden (zsf. Steffensky & Kleinknecht, 2016).
- Die Arbeit mit Unterrichtsvideos in der asynchronen Online-Lehre ermöglicht es Studierenden, sich Wissensinhalte eigenständig, zeit- und orts-ungebunden zu erarbeiten (Gröschner, 2021).
- Befragungen von Studierenden zeigen, dass diese den Einsatz von Unterrichtsvideos auch und gerade in der Online-Lehre als motivierend und lernförderlich empfinden, allerdings teilweise Austausch und Feedback vermissen (Hess, 2021).
- Angesichts großer Studierendengruppen kann es sich lohnen, vorerst Modellantworten anzubieten (Huxam, 2007), die während der Videoanalyse Studierenden als direktes Feedback zur Selbstkontrolle dienen.
- Dabei deutet sich Audio-Feedback im Vergleich zu textbasiertem Feedback als lernwirksamer an und wird von Studierenden womöglich aufgrund der „sozialen Präsenz“ der Dozierenden präferiert (Ice, Curtis, Philips & Wells, 2007; Lunt & Curran, 2010).

2. Fragestellungen

- A** Wie groß ist das Bedürfnis der Studierenden nach Feedback?
- B** Wie werden vorbereitete Sprachkommentare zu Unterrichtsvideos von Studierenden angenommen?
- C** Wie werden vorbereitete Sprachkommentare zu Unterrichtsvideos von Studierenden in ihrer Qualität und Lernwirksamkeit eingeschätzt?

4. Ergebnisse und Diskussion der Ergebnisse

Bedürfnis der Studierenden nach Feedback bzw. nach einer Expert:innen-Meinung (Gruppe A bis D, N=319)



Anmerkung zum Abbildung 1:
Boxplots zu den Angaben der Studierenden aus Gruppe A, B, C und D auf die Frage nach dem Grad ihres jeweiligen Bedürfnisses nach Feedback bzw. speziell nach einer Expert:innen-Meinung.

Weder im Prä-Test noch im Post-Test ergaben sich signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen. Getestet wurde mit Kruskal-Wallis-H-Test (Prä-Test: Chi-Quadrat(3) = 6.55, $p=.088$; Post-Test: Chi-Quadrat(3) = 1.39, $p=.709$).

Im Prä-Post-Test-Vergleich ergaben sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede (Friedman: Chi-Quadrat(1) = 1.39, $p=.238$).

Das Bedürfnis nach einer Expert:innen-Meinung ist und bleibt in allen Gruppen gleichsam sehr hoch.

Die Feedback-Gruppen A und C schätzen vor allem die Orientierung, die die Feedbacks gegeben haben:

- „Ich habe meine eigene Einschätzung dadurch verbessern können und wusste für die späteren Videos, auf was geachtet werden muss.“ (Gruppe A)
- „Ich fand das Audio-Feedback sehr hilfreich, da ich besonders am Anfang ein paar Schwierigkeiten hatte und mich anhand des Feedbacks orientieren konnte.“ (Gruppe C)

Die Ohne-Feedback-Gruppen B und D vermissen vor allem die Orientierung, die Feedbacks geben könnten:

- „Mich würde es sehr interessieren, was andere dazu denken und ob ich mit meinen Entscheidungen und Aussagen richtig liege.“ (Gruppe B)
- „Aufgrund des Fehlens von Expertenmeinungen bin ich mir über die Gültigkeit meiner Analyse nicht sicher.“ (Gruppe D)

Es deutet sich an: Könnten vorbereitete Sprachkommentare helfen, die (professionelle) Wahrnehmung zu schulen?

Zur Diskussion: Sollen neben den Sprachkommentare auch Möglichkeiten des synchronen Austausches unter Kommiliton:innen bei oder nach der Videoanalyse integriert werden?

3. Datengrundlage und Methode

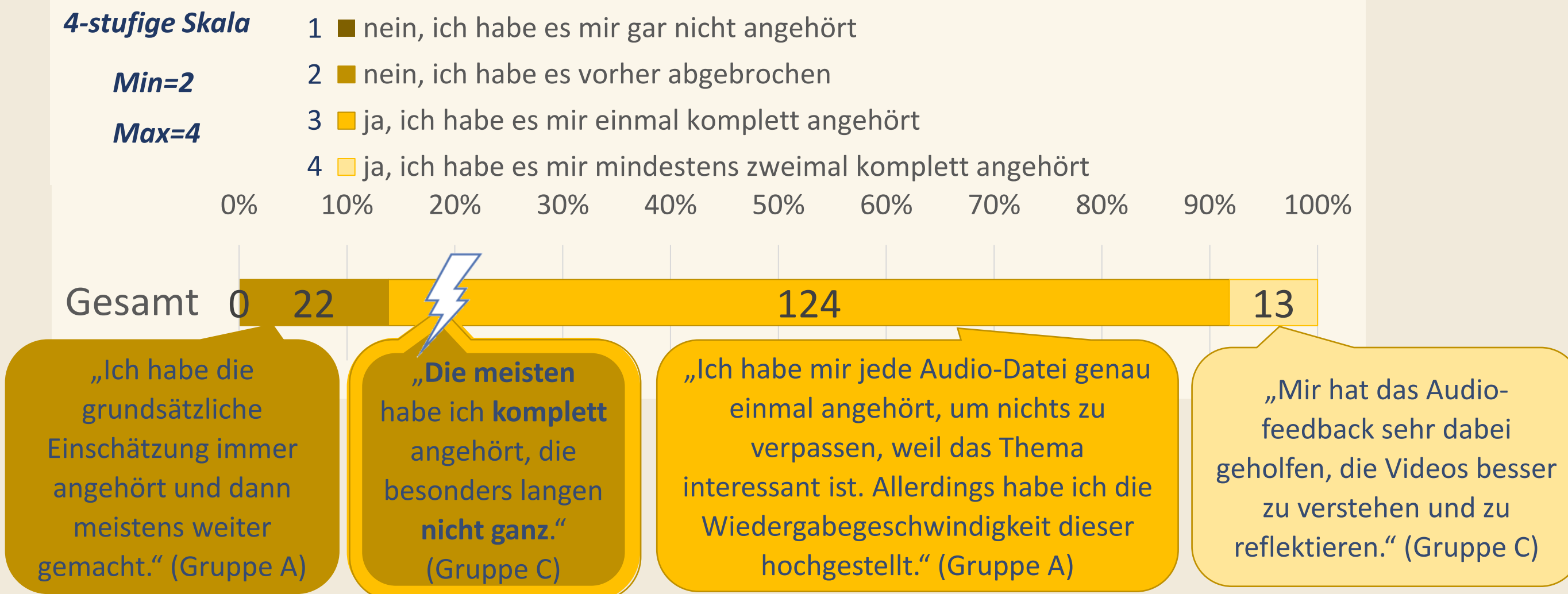
- Hauptstudie des Projekts **InViLebi** (Interaktive Unterrichtsvideos in der Lehrer:innenbildung)
- Studienablauf:**
 - quasi-experimentelles Prä-Post-Kontrollgruppen-Design mit vier Gruppen (A bis D)
 - pro Gruppe: 6 Einzelanalysen zu Ausschnitten des Deutschunterrichts dreier Lehrkräfte hinsichtlich deren Umgangs mit Leistungsheterogenität (Unterrichtsvideos aus dem PERLE-Projekt, Lotz & Corvacho del Toro, 2013)
 - Fragebögen aus Prä- und Posttest sowie zur jeweiligen Variante der Videoanalyse bestanden aus offenen wie geschlossenen Fragen
 - Auswertung der Daten erfolgt deskriptivstatistisch, varianz- und inhaltsanalytisch
- Feedback = vorbereiteter Sprachkommentar** der Dozentin, der ausgewählten Szenen der Unterrichtsvideos, in denen (guter) Umgang mit Leistungsheterogenität sichtbar wird, kommentiert und als Modellantwort direkt während (Gruppe A) oder zeitversetzt nach (Gruppe C) der Videoanalyse zur Verfügung steht.
- Datengrundlage der Studie:** asynchroner Themenblock „Umgang mit Leitungsheterogenität“ im WiSe 22/23 an der Universität Bamberg in der Einführungsvorlesung und im Grundlagenmodul Grundschulpädagogik (N=319 Studierende des Grundschullehramts; 87.8% weiblich; $M_{\text{(Fachsemester)}}=2.33$; $SD_{\text{(Fachsemester)}}=1.33$)

	Gruppe A Interventionsgruppe	Gruppe B Vergleichsgruppe 1	Gruppe C Vergleichsgruppe 2	Gruppe D Vergleichsgruppe 3
	angeleitet mit direktem Feedback	angeleitet ohne Feedback	nicht angeleitet mit zeitversetztem Feedback	nicht angeleitet ohne Feedback
Anzahl der Studierenden	gesamt 319	80	80	79
prozentualer Anteil an Studentinnen	87.8	85.0	87.5	88.6
durchschnittliches Alter	20.94	20.88	20.88	20.66
durchschnittliche Semesterhöhe	2.33	2.24	2.29	2.44

Anmerkung zur Tabelle 1: Der Vergleich der vier Gruppen A bis D ergab hinsichtlich der drei angegebenen Variablen unter Verwendung des Kruskal-Wallis-Tests (Alter, Semesterhöhe) bzw. des Chi²-Tests (Geschlecht) keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Nutzungsverhalten der Studierenden nach Selbstaussage (Gruppe A und C, N=159)

- „Haben Sie sich das Audio-Feedback in seiner ganzen Länge angehört?“**
- Nach Selbstaussage hören sich die Studierenden das Feedback an ($M=2.94$; $SD=0.47$).
- Aber: teils ⚡-Diskrepanzen zwischen den angegebenen Skalenwerten (4-stufige Skala) und den dazu gehörigen Begründungen der Studierenden (offene Antwort)



Anmerkung zur Abbildung 2:
Häufigkeitsangaben zur Frage „Haben Sie sich das Audio-Feedback in seiner ganzen Länge angehört?“

Die Sprachkommentare werden von den Studierenden angenommen. Auf welche Weise und wie intensiv die Sprachkommentare genutzt werden, muss detaillierter erfragt werden. Eventuell muss die Dauer der Sprachkommentare etwas gekürzt werden.

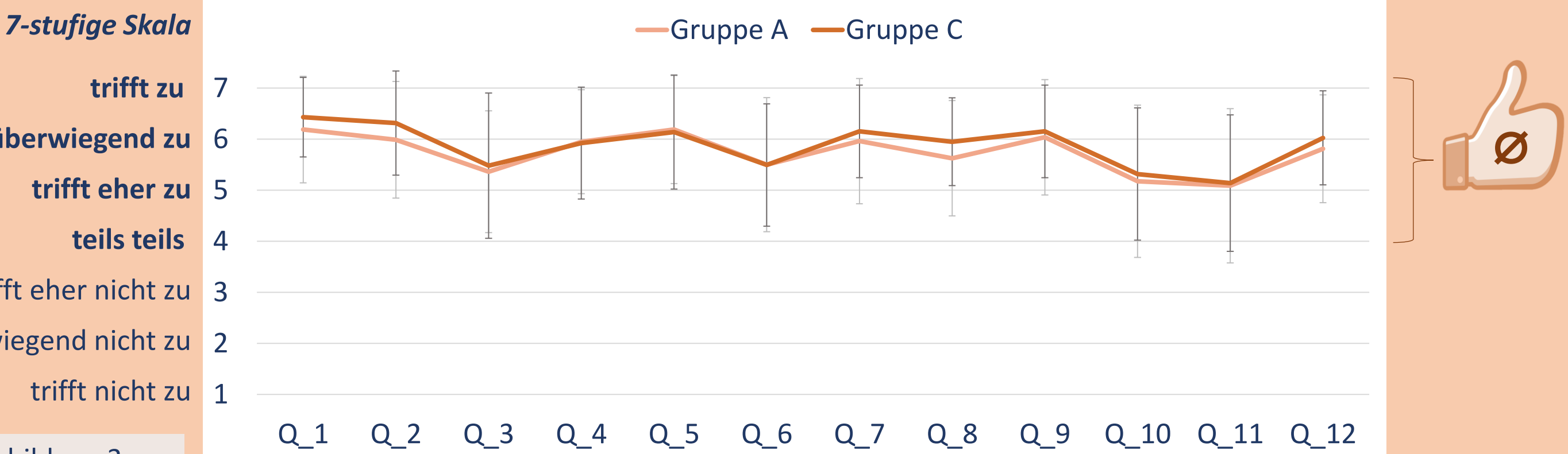
Bewertung der Sprachkommentare aus Studierendensicht (Gruppe A und C, N=159)

Insgesamt **37 Sprachkommentare** (Dauer: $M=00:02:08$; $Max=00:04:49$; $Min=00:00:31$)

Fragebogen-Items (adaptiert nach Bauersfeld & Gold, 2022)	Gesamt
	M SD
Q_1 Das Feedback der Dozentin hat mir gezeigt, wie eine gute Analyse der Unterrichtsvideos aussieht.	6.31 0.93
Q_2 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, wie man eine gute Analyse von Unterricht anfertigt.	6.15 1.09
Q_3 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, Strategien für die Analyse von Unterrichtsvideos zu entwickeln.	5.42 1.31
Q_4 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, welche Merkmale eine gute Analyse von Unterrichtsvideos aufweist.	5.94 1.05
Q_5 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, auf welche Aspekte Expert:innen bei der Analyse von Unterricht achten.	6.16 1.08
Q_6 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, mehr auf die Schüler:innen zu achten.	5.50 1.25
Q_7 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen zu verstehen, wie ein guter Umgang mit Leistungsheterogenität im konkreten Unterricht aussehen könnte.	6.06 1.08
Q_8 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, ein tiefes Verständnis für den Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht zu erlangen.	5.79 1.02
Q_9 Das Feedback der Dozentin hat mir gezeigt, welche unterschiedlichen Facetten für den Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht bedeutsam sind.	6.09 1.02
Q_10 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, die Fachbegriffe zum Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht aus der Vorlesung besser zu merken.	5.25 1.40
Q_11 Das Feedback der Dozentin hat mir geholfen, die Fachbegriffe zum Thema Umgang mit Leistungsheterogenität im Unterricht auf weitere Unterrichtsvideos anzuwenden.	5.11 1.42
Q_12 Das Feedback der Dozentin hat mir gezeigt, wie gute Handlungsalternativen für leistungsheterogenitätsspezifische Probleme aussehen können.	5.92 0.99
Gesamt (Cronbachs $\alpha = .903$)	5.81 0.80

Anmerkung zur Tabelle 2:
Gesamtübersicht über die durchschnittliche Bewertung der 12 Fragebogen-Items auf einer 7-stufigen Skala (Gruppe A und C). Die im Verhältnis niedrigsten Mittelwerte, die auch eine vergleichsweise hohe Standardabweichen besitzen, wurden unterstrichen.

Die im Verhältnis niedrigsten Mittelwerte geben Hinweise, wo leichter Verbesserungsbedarf bei den Audio-Feedbacks bestehen könnte.



Anmerkung zur Abbildung 3:
Gruppenspezifische Übersicht über die durchschnittliche Bewertung der 12 Fragebogen-Items auf einer 7-stufigen Skala. Die Angaben der Gruppen A und C wurden auf signifikante Unterschiede getestet: Es ergibt sich nur bei Q_2 ein signifikanter Unterschied ($U\text{-Test}=2571.5$, $Z=-2.193$, $p=0.028$), was darauf hindeutet, dass Gruppe A die Sprachkommentare ähnlich gut, aber tendenziell kritischer als Gruppe B bewertet.

Die Sprachkommentare werden von Studierenden insgesamt als lernwirksam und qualitativ hochwertig eingeschätzt und scheinen sich als sinnvolle, direkte Rückmeldung in der asynchronen Lehre anzubieten.

5. Literatur

- Bauersfeld, J. & Gold, B. (2022). Kann das Lernen mit einem Expert*innenmodell als Beispielfeedback professionelles Wissen und professionelle Wahrnehmung von angehenden Lehrkräften fördern? [Vortrag]. GEBF 2022, Bamberg.
- Gröschner, A. (2021). Lernen aus Unterrichtsvideos? Bildungswissenschaftliche Grundlagen und empirische Befunde der Lehrerbildung. *Religionspädagogische Beiträge*, 44 (1), 25-36.
- Hess, M. (2021). „Man vergisst nicht den Bezug zur Praxis.“ Das Lernen mit Videos in der digitalen Lehrerbildung aus Studierendensicht. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 14 (1), 5-32.
- Huxham, M. (2007). Fast and effective feedback: Are model answers the answer? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (6), 601-611.
- Ice, P., Curtis, R., Phillips, P. & Wells, J. (2007). Using asynchronous audio feedback to enhance teaching presence and students' sense of community. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11 (2), 3-25.
- Lunt, T. & Curran, J. (2010). 'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (7), 759-769.
- Steffensky, M. & Kleinknecht, M. (2016). Wirkungen videobasierter Lernumgebungen auf die professionelle Kompetenz und das Handeln (angehender) Lehrpersonen. Ein Überblick zu Ergebnissen aus aktuellen (quasi-) experimentellen Studien. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 305-321.

Für mehr Infos zum Projekt scanne mich!

