

Möglichkeiten und Grenzen des „Feedbacks“ im traditionellen und computergestützten Fremdsprachenunterricht

Marius STROIA¹

Abstract: The current article deals with the feedback issue in the study of foreign languages, both from the perspective of traditional learning, as well as from the perspective of computer assisted learning. The possibilities and limits, advantages and disadvantages of each case are presented and compared, and the new demands and opportunities on the educational - and job market are being mentioned.

Keywords: Feedback, automatic feedback, foreign language teaching, e-learning, computer assisted learning, CALL

Für den Unterricht ist die Leistungsmessung und Evaluierung der Reaktionen der Lernenden von äußerst großer Bedeutung, da diese für den Fortschritt des Lernprozesses ausschlaggebend sind. Die Fehleranalyse und -korrektur stellt auch einen wichtigen Schritt im Prozess der Sicherung korrekter Kenntnisse dar.

Relativ früh in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde den Rückmeldungen eine bedeutende Rolle zuerkannt. Obwohl ein Unterricht ohne Rückmeldungen seitens des Lehrers nie vorstellbar war, wurde das „Feedback“ zur Zeit des Behaviorismus und des programmierten Unterrichts zu einem Hauptkonzept des Lernprozesses und das gesamte Lernkonzept wurde in enger Verbindung damit entwickelt.

Durch den Einsatz des Sprachlabors in den Unterricht wurden bestimmte Lernschritte stärker individualisiert, in den Anfangsphasen allerdings nur mit geringem Erfolg. Folglich könnten die

¹ Assist. Dr., Lucian-Bloga-Universität Sibiu/Hermannstadt, mdstroia@gmail.com.

Medien den Unterricht vor allem dadurch optimieren, dass sie die entsprechenden Stimuli in der richtigen Dosis und in ausreichendem Maße in muttersprachlicher Qualität und gegebenenfalls auch ortsunabhängig zur Verfügung stellen (Roche 2005:16). Für die „Lehrmaschinen“ in behavioristischer Auffassung sind hauptsächlich drei Eigenschaften typisch: die kleinschrittige Darstellung des Lernstoffes, das unmittelbare Feedback und eine systematische Lernzielkontrolle. Obwohl die damaligen methodischen Vorstellungen in ihrer Reinkultur längst überholt sind, bleiben manche dieser Aspekte wie das Feedback – wenn auch nicht mit derselben Intensität – auch in dem aktuellen Unterricht erhalten.

Das Feedback des Lehrers auf die Antworten der Schüler erfolgt nicht nur infolge formeller Prüfungen, sondern während des ganzen Unterrichtsprozesses.

Im Laufe des traditionellen Unterrichts erhalten die Lernenden auf ihre Leistungen immer wieder zustimmende oder ablehnende Reaktionen seitens des Lehrers, die ihnen helfen sollen, die Angemessenheit ihrer Beiträge richtig einzuschätzen. Obwohl das „Feedback“ öfters auch als Form der Zustimmung erscheint, denkt man gewöhnlich an das Feedback als eine Reaktion auf Fehler: „Feedback“ wird in diesem engen Sinne verstanden als Fehlerkorrektur, als Bewertung und Erklärung aufgetretener Fehler, oft auch verbunden mit der Nennung der korrekten Form.“ (Rösler 2007:177)

Das „Feedback“ kann im Klassenzimmer auf vielerlei Arten realisiert werden, die aber im Falle des Lernens mit digitalen Medien nicht mehr vorhanden sind: „Feedback im Klassenzimmer erfolgt über verschiedene Kanäle. Ein leichtes Heben oder Zucken der Augenbraue, ein vorsichtig fragender Ton, ein zustimmendes Lächeln – all das wird von Lernenden als Reaktion auf ihre Äußerungen im mündlichen Unterricht verstanden. Verglichen damit erscheint Feedback im Kontext der digitalen Medien zunächst einmal defizitär: Gestik, Mimik, Intonation usw. stehen nicht zur Verfügung, einige Feedbackkanäle sind abgeschaltet.“ (Rösler 2007:178)

Im traditionellen Unterricht erscheinen allerdings etliche Probleme, welche die Effizienz der Rückmeldung schwächen können. Eines davon ist die Verbesserung der Fehler in der Öffentlichkeit,

ohne dass den Lernern Privatheit gewährleistet wird. Das kann zur Einschüchterung und Entmutigung oder zu Kooperationsmängeln seitens des Lerners führen. Die digitalen Mittel bieten hingegen absolute Vertraulichkeit und respektieren die Privatsphäre, sodass der Lerner – trotz seiner Fehler – weiterhin kommunikativ und experimentierlustig bleibt. Andererseits sind bei dieser Lernform auch Nachteile vorhanden, weil „Lernende keine positive Bestätigung durch die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden“ bekommen, „und die Motivation, die durch positive Worte der Lehrenden hervorgerufen werden kann, entfällt ebenfalls.“ (Rösler 2007:154)

Ein anderes Problem des traditionellen Unterrichts ist, dass die Prüfungen gewöhnlich nicht sofort korrigiert werden, sondern es etliche Tage dauern kann, bis die Ergebnisse bekannt gegeben werden und man die Korrekturen zu den Fehlern einsehen kann. Es ist aber oft der Fall, dass das Interesse für die richtigen Antworten unmittelbar nach dem Test am höchsten ist. Nach ein paar Tagen sind die Lerner weniger an den richtigen Antworten und eher an den Noten interessiert. In diesem Zusammenhang „ist ja gerade die schnelle Rückmeldung über das Ergebnis von Aktivitäten eine Eigenschaft, die zurecht als Vorzug von computerunterstützten Lernprogrammen herausgestellt wird.“ (König 2000: 39)

Ein Novum bei der Arbeit mit digitalen Medien besteht u.a. in der Möglichkeit des „direkten medial-automatisierten Rückverweises, etwa bei einem Fehler, auf die entsprechende Text-, Hör- oder Videopassage“. Somit kann das „Feedback“ ganz gezielt erfolgen und – mehr als eine einfache Bestätigung oder Zurückweisung – auch Hinweise zur Stelle liefern, wo die richtige Antwort zu suchen ist. Manche Forscher vertreten sogar die Meinung, dass in diesem Bereich des sofortigen „Feedbacks“ die multimediale Lerntechnologie ihre Stärke eindeutiger behaupten kann: „Für den Zeitpunkt der optimalen Rückmeldung gilt bekanntlich: je schneller, desto lernwirksamer. Hierin und weniger in einer quantitativen und qualitativen Ausweitung der Übungsangebote liegt der Beitrag der neuen Medien.“ (Funk 2000: 23f.)

Vom Programmieraufwand her ist es am leichtesten, ein „Feedback“ zu programmieren, das bloß angibt, ob die eingegebene

Antwort richtig oder falsch ist. Dies kann sinnvoll sein in den Bereichen, in denen lediglich deklaratives Wissen gelernt werden soll, aber es ist problematisch in jenen, wo Fertigkeiten oder Konzepte erworben werden sollen. Mit einer „Falsch“-Meldung wird den Lernern nicht viel weiter geholfen, solange sie nicht aufgeklärt werden, was z.B. an der Antwort falsch ist. Die Lerner schätzen ein differenzierteres Feedback, das auch erklärt, aus welchen Gründen die gegebene Antwort falsch ist.

Obwohl theoretisch die mit Zuhilfenahme digitaler Medien verfassten Übungen sofortiges Feedback liefern können, kann deren Effizienz nicht bloß daran gemessen werden. Nicht nur die Schnelligkeit des „Feedbacks“, sondern eher dessen Qualität sollte hervorgehoben werden, da diese für den Wert der Software ausschlaggebend sein kann: „Nach der ersten Euphorie über die Existenz von Texten und Aufgaben in digitaler Form wurde schnell klar, dass die Lernenden bei ihrer Arbeit mit diesen Aufgaben eine Rückmeldung brauchen. Und die (fehlende) Qualität dieser Rückmeldung erweist sich als entscheidendes Kriterium für die Qualität von Lernsoftware und langfristig für die Akzeptanz von Lernsoftware als integriertem Teil des Bildungswesens.“ (Rösler 2007: 178)

In diesem Zusammenhang stellt sich die entscheidende Frage nach der Differenziertheit des Feedbacks. Es ist z.B. wenig sinnvoll, wenn die Wiedergabe der korrekten Antwort unabhängig von der Art des Fehlers (Tippfehler oder ein Sprachlernproblem) erfolgt. Es ist erforderlich, dass ein Programm je nach der Lernerreaktion unterschiedlich fortgesetzt wird und auf die Art des Fehlers eingeht, eventuell durch Lieferung zusätzlicher Informationen und Beispiele, die das Phänomen erläutern sollen. Darin liegt u.a. die Stärke der traditionellen Unterrichtsformen, wo der Lehrer diese Funktion an erster Stelle einnimmt. Eine Form dieser Differenzierung ist im Grunde auch bei den digitalen Lehrprogrammen möglich, setzt aber wesentlich mehr Arbeit seitens der Programmautoren voraus, die „möglichst alle denkbaren Lernerreaktionen bei angebotenen Handlungsoptionen antizipieren und sie in Ablaufschleifen auffangen [müssen]. Dadurch kann das Medium auf unterschiedliche Aktionen unterschiedliche Reaktionen folgen [...] lassen, wobei selbst

hochkomplexe Entscheidungsabläufe von der Software so schnell abgearbeitet werden, dass sie von den Lernern unbemerkt stattfinden. Diese Flexibilität in der Aktions-Reaktionszuordnung ist das charakteristische Interaktionsmerkmal gegenüber anderen Lernmedien“.
(Rösler 2007: 181)

Was die Gestaltung der Übungen angeht, unterscheidet man hauptsächlich zwischen geschlossenen Übungsformen, die eine eindeutig als richtig oder falsch klassifizierbare Eingabe erfordern, und offenen Aufgaben, bei denen die Lernereingaben kaum vorhersehbar sind. Ein Mitteltyp sind die halboffenen Aufgaben, die trotz starker Steuerung eine gewisse Freiheit in der Realisierung zulassen.²

Die am häufigsten vorkommenden Formen von geschlossenen Übungen sind die Multiple-Choice-Übungen, Lückentexte und Umformungsübungen. Im Falle geschlossener Übungen haben Lerner eine begrenzte Anzahl von Reaktionsmöglichkeiten, die nach Rösler (2007: 152) folgende sind: (1) Auswahl der richtigen Lösung aus einer Reihe von Vorschlägen; (2) Kennzeichnung als richtig oder falsch; (3) Ergänzung einer Lücke (durch Wortteile, einzelne Wörter oder Wortgruppen); (4) Anordnung der Elemente nach bestimmten Kriterien (wie Zuordnung zu verschiedenen Kategorien oder Festlegung der richtigen Reihenfolge); (5) Umformung vorgegebener Sätze.

Anklickbare Wörter und Sätze, Kopieren und Einfügen oder „Drag & Drop“ sind „sichere“ Techniken, bei denen die Nutzer nichts schreiben müssen und daher auch keine Schreibfehler machen können. Solche Realisierungstechniken werden häufig bei geschlossenen Übungen angewendet und stellen auch aus der Perspektive des „Feedbacks“ kein Problem dar. Was ihnen allerdings vorgeworfen werden könnte, ist, dass sie die übende und erinnerungsfördernde Kraft des Schreibens verschenken (Rösler 2007: 152f.). Bei halboffenen und besonders bei offenen Aufgaben steigen – zusammen mit der Ausdrucksfreiheit – auch die Chancen, falsch zu antworten. Da die Eingaben der Lerner in diesen Fällen kaum noch vorhersehbar sind, ist die „Feedback“- Gestaltung entsprechend schwieriger.

² Dazu Rösler 2007: 152.

Es kommen häufig auch Mischformen vor, die z.B. von der Aufgabenstellung her einen relativ offenen Eindruck erwecken, zu deren Lösung man jedoch von engen Vorgaben stark eingegrenzt wird. Solche Mischformen „sind sinnvoll, wenn z.B. bei einem noch relativ geringen Sprachstand der Lernenden die produktiven Fähigkeiten hinter den rezeptiven zurückliegen, sodass z.B. zwar schon interessante Leseverstehensaufgaben und Webrecherchen möglich sind, diese aber im Hinblick auf das zu produzierende Ergebnis sprachlich sehr einfach gehalten sein müssen. In derartigen Fällen ist die Mischform die beste Lösung, um der im Fremdsprachenunterricht ständig drohenden Infantilisierung der Lernenden auf der Inhaltsebene entgegenzuarbeiten: Rezeptiv wird ein Stoff angeboten, der möglichst nicht trivial ist, produktiv wird durch die geschlossene Form eine Textauswertung möglich, die auch Anfänger nicht überfordert. (Rösler 2007: 156)

Während die Vorhersagbarkeit der möglichen Eingaben bei den geschlossenen Übungen einigermaßen funktioniert und als solche ausgenutzt werden sollte, bleibt das Problem des „Feedbacks“ im Falle von halboffenen oder offenen Übungen vorläufig noch ungelöst. Das Beste, was man im Rahmen der aktuellen technischen Grenzen dazu anbieten kann, sind eventuell Musterlösungen, die aber noch lange nicht für den Lerner zufriedenstellend sind:

Wenn es gut gemacht und umfangreich ist, sollte Feedback bei geschlossenen Übungen inzwischen einen bestimmten Grad an Komplexität erreichen, denn die Vorhersagbarkeit der Lernereingaben in geschlossenen Übungen erlaubt sowohl auf der sprachlichen als auch auf der landeskundlichen Ebene ein differenziertes programmiertes Feedback, das auf falsche Antworten mit guter Unterstützung reagiert. Bei den halboffenen und offenen Aufgaben, bei denen der Lösungsspielraum größer ist und die Eingaben der Lernenden vom Programmierer kaum oder nur zum Teil vorhersehbar sind, wird das programmierte Feedback noch lange seine Schwierigkeiten haben. Neben dem Online-Tutor, der hier bis auf Weiteres das ‚Feedback-Medium‘ der Wahl ist, sind natürlich Musterantworten möglich, bei denen allerdings die Gefahr besteht, dass dabei originelle Antworten von Lernenden immer ohne Spiegelung auf der Musterseite bleiben, obwohl es sich bei ihnen eigentlich um sehr gute und interessante Reaktionen handelt. (Rösler 2007: 187)

Fallweise variieren „Feedback“-Systeme von den banalen, treffsicheren Varianten der geschlossenen Übungen bis zu den viel komplexeren Formen, die versuchen, den frei eingegebenen Text zu analysieren und darauf entsprechend zu reagieren. Die letzteren sind schwer realisierbar, haben einen niedrigeren Genauigkeitsgrad und stellen daher weiterhin eine Herausforderung für die Sprachlehrforschung und Didaktik dar:

Die verfügbaren Programme arbeiten meist mit geschlossenen Übungen beschränkter Schwierigkeit (Einsetzübungen, Verschiebungen von Satz-elementen usw.) und gleichen zuvor eingegebene Musterlösungen mit den Lernerlösungen ab. Damit erreichen sie eine relativ hohe Treffgenauigkeit. Anspruchsvollere Programme, sogenannte intelligente tutorielle Systeme, haben einen wesentlich komplexeren Aufbau, weil sie die eingegebene Sprache, nach einem ersten Abgleich der Oberfläche, tatsächlich linguistisch verarbeiten (Natural Language Processing, NLP). Der eingehende Text wird mithilfe einer hinterlegten Grammatik in Einzelteile zerlegt (Parsing) und anschließend einer lexikalischen Datenbank mit grammatischen Regeln (Morphemen) zugeordnet. Wo diese Zuordnung gelingt, erfolgt keine Reaktion des Programmes. Wo sie nicht gelingt, reagiert das Programm mit Rückmeldungen unterschiedlicher Spezifik. [...] Intelligente Systeme haben den Vorteil, dass sie offene Übungen verarbeiten können, das heißt, dass das Wortmaterial, die Strukturen und die Textlänge nicht begrenzt sein müssen. Sie haben damit aber den Nachteil, dass die möglichen Lösungen in bestimmten sprachlichen Kontexten richtig oder falsch sein können. [...] Die Vielfalt der Rückmeldungen zum richtigen Kontext kann einen Lerner überwältigen. Lässt das Programm dagegen viele Variationen des sprachlichen Systems ohne Erklärungen und Einschränkungen zu, können wesentliche Fehler eines Lerners übersehen werden. (Roche 2008: 29f.)

Es liegt im Wesen des automatischen „Feedbacks“, bestimmte Grenzen nicht überschreiten zu können, weil eine Maschine noch lange nicht menschliche Fähigkeiten besitzt: „Aber selbst wenn man einmal den besten Fall annimmt, dass wirklich maximale Sorgfalt und Energie in die Ausarbeitung des „Feedbacks“ gesteckt worden ist, gibt es eine qualitative Grenze. Das „Feedback“ ist im Prinzip ‚dumm‘. Der Computer nimmt die Antworten der Lernenden an, vergleicht sie mit einer Liste von möglichen Antworten und

reagiert darauf so, wie es bei der jeweils vorgegebenen Antwort programmiert ist.“ (Rösler 2007: 187)

Rösler deutet an, dass es höchst unwahrscheinlich ist, in absehbarer Zukunft diesen aktuellen Stand der „Feedback“- Möglichkeiten zu übertreffen, weil eine Maschine dazu quasi menschliche Eigenschaften bräuchte, um das zu erreichen: „Weitergehendes Feedback wird man erst produzieren können, wenn das Lernprogramm die Antwort nicht einfach mit vorher festgelegten Antwortmöglichkeiten (Mustern) vergleicht, sondern wenn das Lernprogramm selbst eine Art von intelligentem Umgang mit der Lernerantwort hat. [...] ICALL (intelligent computer-assisted language learning) befindet sich schon seit längerer Zeit in einem Entwicklungsstadium, das noch weit davon entfernt ist, den Alltag des Fremdsprachenlernens mit digitaler Software zu bestimmen oder auch nur zu beeinflussen. [...] Zu aufwändig, zu komplex sind die Analysen selbst einfacher Sätze, als dass man im Augenblick daran gehen könnte, freie Eingaben von Lernenden von einer Analysemaschine so betreuen zu lassen, dass daraus eine sinnvolle Reaktion entsteht.“ (Rösler 2007: 188)

Die Mitte der 1990er Jahre durchgeführten ICALL-Versuche haben zur Erkenntnis geführt, dass sich ein Problem solcher Komplexität nicht ohne eine intelligente sprachliche Analyse von Lernerdaten lösen lässt und „dass wir [...] noch weit davon entfernt sind, ICALL wirklich in Lernumgebungen komplexerer Art integrieren zu können.“ (Rösler 2007: 191) Daher werden weiterhin verschiedene Herangehensweisen aus verschiedenen Seiten gesucht, in der Hoffnung, dass diese eines Tages eine Annäherung an eine effiziente Sprachverarbeitung erlauben werden.

Die Begrenzungen der sog. „künstlichen Intelligenz“ weisen auf die Notwendigkeit eines menschlichen Tutors hin, der eventuell über das Internet kompetente Rückmeldungen schicken muss. Dies ist vorläufig die einzige Lösung in solchen Fällen: „Ein Feedback durch Online-Tutoren ist zumindest dort notwendig, wo vorgefertigte Lösungen wenig helfen, wie z.B. bei offenen und kreativen Aufgaben. Die Online-Tutoren geben Reaktionen auf individuelle Eingaben von Lernenden. Auch wenn sie zeitversetzt erfolgen, so sind sie

meist noch schneller als die Rückgabe von Hausarbeiten von einer Unterrichtsstunde auf die nächste.“ (Rösler 2007: 178)

Solche technologische Beschränkungen stellen jedoch eine gute Chance für Hochschulabsolventen der Philologie dar, eine schöne, reizvolle Beschäftigung zu finden und in der digitalen Welt die Aufgabe des Lehrers diskret, aber mit derselben Hingabe, fortzusetzen:

Wenn es richtig ist, dass die Tendenz im Bereich E-Learning, Lernprogramme nur mit sinnvoller Tutorierung anzubieten, zur Norm wird, dann muss in die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden über die Vorbereitung auf den Unterricht hinaus eine Beschäftigung mit der Rolle des virtuellen Tutors erfolgen, und zwar aus zwei Gründen. Zum einen ist die Erstellung qualifizierter programmierter Tutorierung oder die Tätigkeit als Online-Tutor für die Absolventen von Studiengängen, die Fremdsprachenlehrer für unterschiedliche Institutionen ausbilden, ein mögliches Berufsfeld. Zum anderen werden Lehrende in Institutionen mit ihren Lerngruppen immer häufiger Online-Sprachlernangebote für bestimmte Bereiche in ihren Unterricht integrieren, sodass es für sie notwendig ist, die Funktion, Wirkungsweise und auch die Beschränkungen des virtuellen Tutors richtig einschätzen zu können. (Rösler 2007: 203)

Bibliografie

- Freibichler, Hans (2000): *Multimedia und Internet – Werkzeuge zum Sprachenlernen*. In: Tschirner, Erwin/Funk, Hermann/König, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Cornelsen, Berlin, S. 110-131.
- Funk, Hermann (2000): *Schnittstellen: Fremdsprachenunterricht zwischen „alten“ und „neuen“ Medien*. In: Tschirner, Erwin/Funk, Hermann/König, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Cornelsen, Berlin, S. 13-28.
- Grünewald, Andreas (2006): *Multimedia im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang, Frankfurt/Main.
- König, Michael (2000): *Von Dinosauriern und trojanischen Pferden. Neue Kriterien und Fragen zu „alten“ und „neuen“ Medien*. In: Tschirner, Erwin/Funk, Hermann/König, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Cornelsen, Berlin, S. 29-47.

- Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb; Fremdsprachendidaktik*. A. Francke, Tübingen.
- Roche, Jörg (2008): *Handbuch Mediendidaktik. Deutsch als Fremdsprache. Qualifiziert Unterrichten*. Hueber, Ismaning.
- Rösler, Dietmar (2007): *E-learning Fremdsprachen – Eine kritische Einführung*. Stauffenburg, Tübingen.