



Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen



TAGUNG 140 Blickpunkt Hochschuldidaktik

dghd
Deutsche Gesellschaft
für Hochschuldidaktik



E-Book Einzelbeitrag
von: Annika Brück-Hübner

Was kennzeichnet gutes digitales Feedback?

Eine empirische Studie zu den Gelingensbedingungen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Studierendenperspektive

aus: Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen (9783763973989)

Erscheinungsjahr: 2023

Seiten: 103 - 119

DOI: 10.3278/173989w103

Dieses Werk ist unter folgender Lizenz veröffentlicht: Creative Commons Namensnennung-Share Alike 4.0 International

Die zunehmende Digitalisierung der Hochschule betrifft auch Feedbackprozesse. Aufgrund der Spezifika von digitalem Feedback ist jedoch davon auszugehen, dass eine Eins-zu-eins-Übertragung analoger Prozesse ins Digitale nicht möglich ist, sondern dass es Besonderheiten gibt, die Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg der Feedbackprozesse nehmen. In diesem Beitrag werden die Kriterien guten digitalen Feedbacks - in Abgrenzung zu den allgemeinen Kriterien guten Feedbacks - in der Hochschullehre diskutiert. Die Basis hierfür bildet eine Studierendenbefragung, die im April/Mai 2022 an mehreren deutschen Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es zahlreiche Kriterien gibt, die für alle Feedbackprozesse gleichermaßen gelten. Zugleich bestätigt die Studie aber die Annahme, dass unterschiedliche digitale Feedbackwege mit speziellen Anforderungen einhergehen, wodurch sich neue bzw. veränderte Erfolgskriterien ergeben.

Schlagworte: Digitalisierung; Hochschuldidaktik; Hochschule; Feedbackprozesse; digitales Feedback; Hochschullehre; Studierendenbefragung; Universitäten; Fachhochschulen; Erfolgskriterien; Feedbackwege; Anforderungen
Zitiervorschlag: Brück-Hübner, Annika (2023). Was kennzeichnet gutes digitales Feedback? Eine empirische Studie zu den Gelingensbedingungen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Studierendenperspektive. In Katharina Hombach & Heike Rundnagel (Hrsg.), *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen* (S. 103-119). Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/173989w103>

Was kennzeichnet *gutes* digitales Feedback?

Eine empirische Studie zu den Gelingensbedingungen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Studierendenperspektive

ANNIKA BRÜCK-HÜBNER

Zusammenfassung

Die zunehmende Digitalisierung der Hochschule betrifft auch Feedbackprozesse. Aufgrund der Spezifika von digitalem Feedback ist jedoch davon auszugehen, dass eine Eins-zu-eins-Übertragung analoger Prozesse ins Digitale nicht möglich ist, sondern dass es Besonderheiten gibt, die Einfluss auf den Erfolg bzw. Misserfolg der Feedbackprozesse nehmen. In diesem Beitrag werden die Kriterien *guten* digitalen Feedbacks – in Abgrenzung zu den allgemeinen Kriterien *guten* Feedbacks – in der Hochschullehre diskutiert. Die Basis hierfür bildet eine Studierendenbefragung, die im April/Mai 2022 an mehreren deutschen Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt wurde. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es zahlreiche Kriterien gibt, die für alle Feedbackprozesse gleichermaßen gelten. Zugleich bestätigt die Studie aber die Annahme, dass unterschiedliche digitale Feedbackwege mit speziellen Anforderungen einhergehen, wodurch sich neue bzw. veränderte Erfolgskriterien ergeben.

Gliederung

1	Feedback in der Hochschule – eine Einführung	104
2	(Digitales) Feedback – Begriffsbestimmung und Spezifika	104
2.1	Begriffsbestimmung Feedback	104
2.2	Spezifika digitalen Feedbacks	105
3	Kriterien guten Feedbacks in der Hochschule	106
4	Die empirische Studie	109
4.1	Fragestellung und Zielsetzungen	109
4.2	Methodisches Vorgehen	109
4.3	Stichprobengewinnung und Beschreibung der Stichprobe	110
4.4	Ergebnisse: Merkmale guten digitalen Feedbacks aus Sicht der Studierenden	110
4.5	Methodische Diskussion, Limitationen und Reichweite der Ergebnisse	116
5	Fazit und Ausblick	117
	Literatur	118
	Autorin	119

1 Feedback in der Hochschule – eine Einführung

Feedbackprozesse sind für das Lernen von zentraler Bedeutung. Viele Studien belegen den positiven Einfluss von Feedback auf das Lernen, die Leistung und auch die Motivation der Lernenden (Bauer & Knauf, 2018; Boud, 2000; Hattie, 2009, S. 173 ff.; Jurs & Spehte, 2021). Ferner gilt Feedback als eine zentrale Voraussetzung für die Förderung der Autonomie und des selbstgesteuerten Lernens von Studierenden (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, S. 199; Nicol, 2013, S. 34). Im Zuge der zunehmenden Digitalisierung der Hochschulen und beschleunigt durch die Coronapandemie finden auch Feedbackprozesse zunehmend digital statt. Als zentrales Element der Hochschullehre sollten Feedbackprozesse nicht intuitiv, sondern strategisch und unter Einbezug didaktischer und methodischer Aspekte konzipiert werden (Henderson et al., 2019, S. 1406; Howard, 1987, S. 52). Während es bereits einige Studien gibt, die allgemein nach Kriterien *guten* Feedbacks suchen, gibt es nur wenige, die speziell die besonderen Anforderungen digitalen Feedbacks mit in den Blick nehmen. In diesem Beitrag wird auf der Grundlage einer Begriffsbestimmung sowie der Erörterung der Spezifika digitalen Feedbacks die These aufgestellt, dass sich analoge und digitale Feedbackprozesse voneinander unterscheiden. Basierend auf theoretischen Vorarbeiten und den Ergebnissen einer Befragung von Studierenden bezüglich ihrer Feedbackerfahrungen aus den *digitalen Coronasemestern* zielt der Beitrag darauf, die Gültigkeit der allgemeinen Kriterien guten Feedbacks für die digitale Feedbackpraxis zu überprüfen und zu analysieren, welche Kriterien ggf. gestrichen, ergänzt oder modifiziert werden sollten.

2 (Digitales) Feedback – Begriffsbestimmung und Spezifika

2.1 Begriffsbestimmung Feedback

Der Begriff des Feedbacks ist keineswegs selbsterklärend. So kann Feedback in der Hochschule vieles sein. Vereinfacht gesagt, ist Feedback zunächst erstmal nur eine Rückmeldung oder Resonanz. Dabei kann es sowohl von Personen als auch von Systemen ausgehen. Das Spektrum reicht von kleineren spontanen Äußerungen (z. B. ein genervtes Augenrollen) über Feedbackgespräche bis hin zu umfangreichen systematisierten Datenerhebungen (Evaluationen) (Brück-Hübner, 2023, S. 36; Buhren, 2015, S. 11 f.). Im Bildungskontext wird mit Feedback i. d. R. die Optimierung des (professionellen) Handelns angestrebt (z. B. Verbesserung des wissenschaftlichen Arbeitens). Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf dem Individualfeedback. Bei Individualfeedback handelt es sich um Feedback von einer einzelnen Person an eine andere Person. Individualfeedback ist reziprok, was bedeutet, dass Feedbackprozesse nicht nur in eine Richtung gerichtet sind, sondern sich auch umkehren lassen (z. B. kann ein:e Dozierende:r einem bzw. einer Studierenden ein Feedback geben oder auch umgekehrt). Bei Individualfeedback geht es folglich um Formen der interpersonellen Kommunikation

zwischen zwei Akteurinnen oder Akteuren (Buhren, 2015, S. 11 ff.). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf dem Dozierenden-Studierendenfeedback.

2.2 Spezifika digitalen Feedbacks

Bei digitalem Feedback erfolgt die Kommunikation zwischen den Dozierenden und Studierenden nicht face-to-face in Präsenz, sondern über elektronische Geräte (Jurs & Spehte, 2021, S. 92). Hierzu gehören synchrone Kommunikationsformen (z. B. Videokonferenz, Telefonat, Chat), aber auch asynchrone Austauschwege (z. B. Video- oder Sprachnachrichten, E-Mails oder (schriftliche) Kommentare in digitalen Lernumgebungen oder auf Dokumenten) (siehe Abbildung 1). Mischformen sind hierbei möglich.

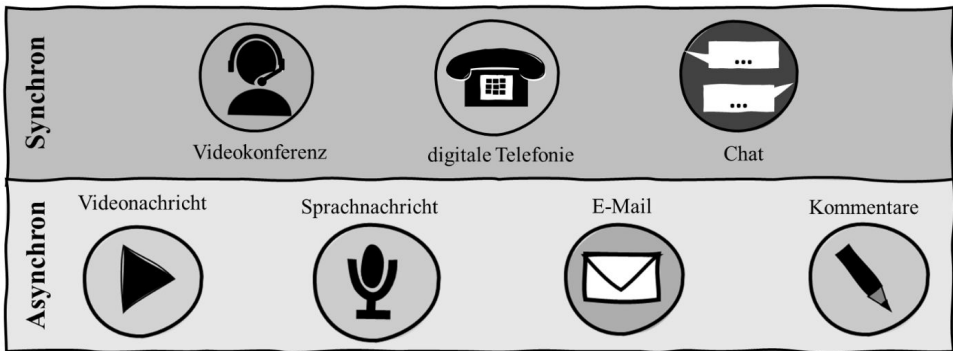


Abbildung 1: Übersicht über verschiedene synchrone und asynchrone Wege für digitales Individualfeedback (eigene Darstellung)

Das Verständnis von Feedback als ein Prozess der interpersonellen Kommunikation macht dieses nicht nur als soziales Handeln erkennbar (Bentele & Nothhaft, 2005, S. 212), sondern verweist auch auf die Herausforderungen, die mit dessen Digitalisierung einhergehen. Kommunikation ist eine symbolisch vermittelte, medial basierte Interaktion (Hartmann, 2008, S. 17). Medien sind keine inhalts- oder formneutralen Kommunikationskanäle (Döring, 2003, S. 41). Jedes Medium stellt einen eigenen Rahmen bereit, innerhalb dessen bestimmte Ausdrucksformen als Zeichen fungieren können (Burkart, 2002, S. 39): Ein persönliches Gespräch in Präsenz basiert primär auf gesprochenen Wörtern, hinzu kommen aber auch noch para- (z. B. Stimmlage) und nonverbale Informationen (z. B. Gestik und Mimik), die das wechselseitige Verständnis unterstützen. Im Gegensatz hierzu fehlen solche Informationen z. B. bei einer schriftlichen Kommunikation über E-Mails. Hier stehen nur Text- und Satzzeichen als Symbole zur Verfügung. Durch die fehlenden para- und nonverbalen Informationen kann daher eine Interpretation der Nachrichten erschwert werden. Je nach verwendetem Medium und dem Kontext der Kommunikation (z. B. face-to-face, E-Mail, Videokonferenz) unterscheiden sich folglich die Möglichkeiten der wechselseitigen Verständigung, die verwendeten Symbole sowie die Form und Anzahl der para- und nonverbalen Gesprächsinformationen (Döring, 2003, S. 149; Kielholz, 2008, S. 14).

Hinzu kommt, dass die für die Kommunikation verwendeten Symbole auch durch kulturelle und soziale Konventionen geprägt werden und Wandlungen unterworfen sind. So wird der digitalen Kommunikation u. a. zugeschrieben, dass diese *rauer* und *kälter* sei, als die analoge Face-to-Face-Kommunikation (Döring, 2000, S. 28). Zudem gelten bei der Nutzung ein und desselben Mediums für verschiedene Kontexte differierende Konventionen. Während es z. B. in der privaten Kommunikation üblich ist, die schriftliche Kommunikation mit Smiley oder GIFs anzureichern und der Textebene damit noch eine weitere Dimension hinzuzufügen, gilt dies in der universitären Kommunikation eher als unkonventionell.

Kulturelle und soziale Unterschiede kommen aber auch bei der korrekten Interpretation einer Nachricht zum Tragen. Eine erfolgreiche Kommunikation erfordert, dass die Kommunikationspartnerinnen und -partner die verwendeten Symbole gleich interpretieren (gleiches „system of representation“; Hall, 1997, S. 23 f.). Differierende Verwendungen von Symbolen oder der Sprache können zu Missverständnissen führen, wenn diese nicht erkannt und diskutiert werden. Eine erfolgreiche Kommunikation erfordert in solch einem Fall eine wechselseitige Verständigung (Burkart, 2002, S. 30 ff.).

Die verschiedenen Medien unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Synchronizität. Nach Dennis und Valacich beschreibt der Grad der Synchronizität „the extent to which individuals work together on the same activity at the same time“ (1999, S. 5). Während z. B. bei einem persönlichen Gespräch in Präsenz oder über ein Webkonferenztool unmittelbar auf das Gesagte reagiert werden kann (hohe Synchronizität), geht die Verwendung von asynchronen Medien (z. B. E-Mails) mit einer deutlichen zeitlichen Verzögerung einher. Der Grad der Synchronizität nimmt Einfluss auf die Interaktivität und kann dementsprechend die Effektivität des Kommunikationsprozesses beeinflussen. Während für einen reinen Informationsaustausch eine niedrige Mediensynchronizität hinreichend ist, sollten insbesondere zur wechselseitigen Kooperation und Verständigung bevorzugt Medien mit einer höheren Synchronizität Verwendung finden (Dennis & Valacich, 1999, S. 5 ff.).

Basierend auf den bisherigen Ausführungen ist anzunehmen, dass sich Veränderungen der Feedbackumgebung auch auf die Feedbackkultur – und damit auch auf die Konventionen, was unter *gutem* Feedback zu verstehen ist – auswirken (Hartung, 2017). So ist anzunehmen, dass es beispielsweise einen Unterschied macht, ob ein Feedbackgespräch in Präsenz oder digital durchgeführt wird. Dementsprechend lässt sich die These aufstellen, dass sich die Kriterien *guten* Feedbacks für analoge und digitale Feedbackprozesse unterscheiden. Um diese These zu diskutieren, ist es zunächst notwendig, die allgemeinen Kriterien *guten* Feedbacks in der Hochschule aufzuarbeiten.

3 Kriterien guten Feedbacks in der Hochschule

Die Frage *Was ist gutes Feedback?* ist keineswegs trivial zu beantworten. Feedbackprozesse und deren Wirkung sind sehr komplex. In der Forschungsliteratur werden den-

noch verschiedene Kriterien benannt und diskutiert. Zur Systematisierung wurden diese in vier Dimensionen unterteilt:

1. Formale Dimension

Während Feedbackprozessen gilt es, einige formale Kriterien zu berücksichtigen:

- *Sprachlich verständlich*: Feedback sollte so formuliert werden, dass es die/der Feedbacknehmende versteht. Das ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass die/der Lernende hieraus Konsequenzen für ihren/seinen Arbeits- und Lernprozess ableiten kann (Henderson et al., 2019, S. 1406; Nicol, 2010, S. 512).
- *Individualisiert & privat*: Feedback sollte möglichst individuell an die/den Feedbackempfangende:n angepasst werden. Hierzu gehört auch, dass Einzelgespräche Gruppengesprächen vorzuziehen sind (Boud, 2000, S. 158; Ferguson, 2011, S. 60; Howard, 1987, S. 48).
- *Vielfältig & über verschiedene Wege*: Es gibt verschiedene Wege und Methoden, Feedback zu geben. Die Auswahl des richtigen Modus sollte individuell je nach Passung zur/zum Feedbackempfangenden getroffen werden (Henderson et al., 2019, S. 1410; Howard, 1987, S. 49–50).

2. Inhaltliche Dimension

Die inhaltliche Ausgestaltung von Feedback ist herausfordernd. In der Literatur werden folgende Kriterien für gutes Feedback benannt:

- *Inhaltlich spezifisch*: Feedback sollte sich auf drei bis vier inhaltliche Punkte konzentrieren und diesbezüglich eine möglichst genaue Rückmeldung zu dem aktuellen Kompetenzstand geben (Bauer & Knauf, 2018, S. 171; Howard, 1987, S. 48 f.; Nicol, 2010, S. 512 f., 2013, S. 36).
- *Inhaltlich anschaulich und nachvollziehbar*: Um die Nachvollziehbarkeit zu erhöhen, sollten konkrete Beispiele (z. B. konkrete Textpassagen einer Ausarbeitung) angeführt werden (Bauer & Knauf, 2018, S. 171; Nicol, 2010, S. 512 f., 2013, S. 36).
- *Kriterien-/Aufgaben- & leistungsorientiert*: Gutes Feedback orientiert sich an klaren Kriterien (z. B. Lernziele) und bezieht sich auf die Leistung und jeweilige Zielerreichung der/des Feedbackempfangenden. Zudem sollte Feedback verdeutlichen, was eine *gute* Leistung auszeichnet (Boud, 2000, S. 157; Howard, 1987, S. 47).
- *Entwicklungsorientiert (edukativ)*: Das Feedback sollte sich nicht auf das Benennen von Fehlern beschränken, sondern konkrete Ratschläge für die zukünftige Entwicklung geben. Dabei werden die Bedürfnisse der/des Feedbackempfangenden sowie der individuelle Entwicklungsweg analysiert. Es gilt zu eruieren, was die/der Feedbackempfangende in Zukunft produktiv verbessern, aber auch wie die/der Lehrende sie/ihn bei diesem Prozess unterstützen kann (Bailey & Garner, 2010, S. 191; Esterhazy, Fosslund & Stalheim, 2020, S. 168 ff.; Ferguson, 2011, S. 60; Henderson et al., 2019, S. 1409 f.; Nicol, 2013, S. 36).

3. Emotionale Dimension:

Die emotionale Dimension von Feedback sollte nicht unterschätzt werden. Erfolgreiche Feedbackprozesse basieren auf einer vertrauensvollen Beziehung und vermitteln der/dem Feedbackempfangenden ein Gefühl von Sicherheit und Wertschätzung (Esterhazy et al., 2020). Die Einhaltung folgender Kriterien kann diesbezüglich einen wichtigen Beitrag leisten:

- *Unterstützend & autonomiefördernd*: Feedback sollte die (Selbst-)Reflexivität der Feedbackempfangenden fördern und sie dabei unterstützen, zu einer besseren Selbsteinschätzung zu kommen. Aus diesem Grund sollten die Lernenden aktiv in den Feedbackprozess mit einbezogen und auch zur Selbstevaluation aufgefordert werden. Durch die Förderung der Fähigkeit, die eigene Leistung besser einschätzen zu können, wird die Autonomie der Feedbackempfangenden gefördert (Boud, 2000, S. 157; Henderson et al., 2019, S. 1407).
- *Motivierend, wertschätzend und sensibel*: Feedback sollte immer möglichst selbstwertstärkend formuliert werden. Es gibt Studierende, die umfangreiche Kritik als positiv wahrnehmen, und andere, bei denen dies zu größerer Verunsicherung führt. Aus diesem Grund ist es wichtig, auch die Situation der/des Feedbackempfangenden sowie deren/dessen Sensibilität und Persönlichkeit mit zu berücksichtigen (Bauer & Knauf, 2018, S. 170, 173; Esterhazy et al., 2020, S. 168 ff.; Henderson et al., 2019, S. 1409; Leyh, Schacherreiter & Schmid, 2021, S. 144 ff.).
- *Bekräftigend*: Feedback sollte bestärkend formuliert werden. Die Feedbackempfangenden sollen das Gefühl vermittelt bekommen, dass sie an ihren Schwächen arbeiten können und damit erfolgreich sein werden (Fähigkeitsselbstkonzept) (Boud, 2000, S. 156).
- *Dialogisch*: Im Kern hängt die Effektivität von Feedback davon ab, inwiefern dieses bei der/dem Empfangenden Lernprozesse anstößt und zu den intendierten Verhaltensveränderungen führt (Nicol, 2013, S. 35). Selbst ein Feedback, das alle anderen Kriterien erfüllt, kann ineffektiv sein, z. B., wenn Studierende das Feedback nicht für sich annehmen und als irrelevant einstufen oder aber den Inhalt nicht intensionsgemäß interpretieren und verstehen (ebd., S. 36 f.). Deswegen ist die wechselseitige Verständigung für die Gestaltung *guten* Feedbacks von essenzieller Bedeutung (Bauer & Knauf, 2018, S. 170; Leyh et al., 2021, S. 145).

4. Prozessuale Dimension:

In der Fachliteratur wird auch auf prozessuale Merkmale verwiesen, die gutes Feedback kennzeichnen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf dem Zeitpunkt und der Häufigkeit von Feedback.

- *Formativ/unmittelbar*: Feedback ist effektiver, wenn es sofort im Anschluss an die Situation gegeben wird, auf die es sich bezieht. Je länger der Zeitraum zwischen dem Ereignis und dem Feedback ist, umso größer ist die Gefahr, dass das Feedback nicht mehr aktuell ist und/oder von der/dem Lernenden nicht mehr nachvollzogen werden kann (Bauer & Knauf, 2018, S. 172; Hartung, 2017, S. 207; Henderson et al., 2019, S. 1409; Howard, 1987, S. 48; Nicol, 2010, S. 512, 2013, S. 36).

- *Regelmäßig/kontinuierlich*: Feedback sollte nicht nur einmalig, sondern in einem regelmäßigen Abstand erfolgen. Hierdurch kann auch die Entwicklung stärker mit in den Blick genommen werden. Durch *feedback loops* erhalten die Lernenden zudem die Möglichkeit, die Feedbackinformationen auf verschiedene Bereiche anzuwenden und sich stetig zu verbessern (Henderson et al., 2019, S. 1409 f.).

Die hier aufgeführten Studien (z. B. das Review von Henderson et al., 2019) beziehen teilweise auch digitale Feedbackprozesse mit ein. In keiner Studie wurde jedoch ein Fokus auf die Kriterien guten digitalen Feedbacks – vor allem in der Unterscheidung verschiedener Feedbackmodi – gelegt. Hier setzt die empirische Untersuchung an, die darauf abzielt, zu überprüfen, welche Unterschiede es zwischen den allgemeinen Kriterien *guten* Feedbacks und digitalem Feedback gibt. Das Ziel besteht darin, den in diesem Kapitel aufgeführten Kriterienkatalog hinsichtlich der Übertragbarkeit auf digitale Feedbackprozesse zu überprüfen und ggf. Modifikationen vorzunehmen.

4 Die empirische Studie

4.1 Fragestellung und Zielsetzungen

Das Forschungsprojekt *Digitales Feedback in der Hochschullehre* untersucht die Chancen, Herausforderungen und Grenzen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Sicht von Studierenden. Auf Basis der Erhebung soll analysiert und diskutiert werden, wie Feedback während der digitalen (Corona-)Semester praktiziert wurde, was als *gutes* und *schlechtes* digitales Feedback wahrgenommen wurde und welche Konsequenzen sich hieraus für die zukünftige Gestaltung digitaler Feedbackkulturen in der Hochschullehre ziehen lassen. Der vorliegende Beitrag fokussiert auf folgende Teilfragestellung der Gesamtstudie:

Welche Merkmale kennzeichnen aus Sicht der Studierenden gutes digitales textbasiertes bzw. videobasiertes Feedback?

Das Ziel der Analyse der von den Studierenden benannten Kriterien soll als Basis für die Entwicklung eines Kriterienkatalogs für *gutes* digitales Feedback dienen.

4.2 Methodisches Vorgehen

Zur Datenerhebung wurde ein teilstandardisierter Fragebogen konzipiert und eingesetzt. Neben ausgewählten geschlossenen Fragen lag ein besonderer Schwerpunkt auf der Integration offener Fragen, um die unterschiedlichen Feedbackpraktiken und -erfahrungen möglichst vielfältig zu erfassen. Hierzu gehörten auch die Fragebogenitems, deren Antworten die Basis für diesen Artikel bilden.

Die Daten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (i. A. an Gläser & Laudel, 2010; Kuckartz, 2016). Die Bildung der Hauptkategorien erfolgte zunächst deduktiv, anhand den in der Literatur benannten Kriterien guten Feedbacks

(siehe Kapitel 3). Es erfolgte zudem eine induktive Erweiterung am Material. In einem zweiten Schritt wurden am Material selbst Subkategorien gebildet. Basierend auf dem (Sub-)Kategoriensystem wurde schließlich eine Codierung des Gesamtmaterials vorgenommen. Für die Bestimmung der Relevanz der Einzelmerkmale erfolgte abschließend eine Quantifizierung durch eine deskriptiv-statistische Auswertung.

4.3 Stichprobengewinnung und Beschreibung der Stichprobe

Die Befragung richtete sich an Studierende an Universitäten oder Fachhochschulen, die mindestens ein Semester vorwiegend digital studiert haben (*Coronasemester*). Neben einer Rundmail über einen Umfragenverteiler der Justus-Liebig-Universität Gießen erfolgte auch das gezielte Anschreiben von Fachschaften anderer Universitäten und Fachhochschulen, Werbung über Social Media sowie die gezielte Anfrage von Hochschuldozierenden im eigenen Netzwerk. Im Zeitraum von April bis Mai 2022 nahmen insgesamt 385 Studierende an der Befragung teil. Vollständig beendet wurden 204 der Fragebögen.

65,6 % der Teilnehmenden waren Studierende der Justus-Liebig-Universität Gießen, 4 % waren Studierende der Philipps-Universität Marburg und der Rest verteilte sich insgesamt auf 41 weitere Hochschulen. Insgesamt waren 90,6 % der Teilnehmenden an Universitäten und 9,4 % an Fachhochschulen eingeschrieben.

Die Studierenden verteilen sich wie folgt über die verschiedenen Fachbereiche: Bildungswissenschaften (36,6 %), Psychologie (17 %), Wirtschaftswissenschaften (12,4 %), Naturwissenschaften (11,9 %), Medizin (8,8 %), Kulturwissenschaften (6,2 %), Rechtswissenschaften (3,1 %), Sozialwissenschaften (2,1 %) und Ingenieurwissenschaften (1,5 %).

4.4 Ergebnisse: Merkmale guten digitalen Feedbacks aus Sicht der Studierenden

Die Studierenden wurden im Rahmen der Befragung aufgefordert, jeweils mindestens vier Kriterien zu nennen, die aus ihrer Sicht ein gutes textbasiertes bzw. videobasiertes digitales Feedback von Dozierenden kennzeichnen. 174 Studierende haben mindestens ein Merkmal guten digitalen textbasierten Feedbacks und 161 haben mindestens ein Merkmal guten digitalen videobasierten Feedbacks benannt. Die Antworten der Studierenden verteilten sich bezüglich des textbasierten digitalen Feedbacks auf insgesamt 60 Subkategorien (Gesamtcodierungen: 800 Textstellen). Für das videobasierte Feedback wurden insgesamt 75 Subkategorien gebildet (Gesamtcodierungen: 724).

4.4.1 Kriterien guten digitalen textbasierten Feedbacks

Auf der formalen Ebene wurde von den Studierenden die zentrale Bedeutung der Verständlichkeit und Klarheit des schriftlichen digitalen Feedbacks besonders hervorgehoben (33 %) (z. B. „Eindeutige Formulierungen, wodurch keine Missverständnisse auftreten“ [S298]). Darüber hinaus wurden auch die Ausführlichkeit (29 %) (z. B. „ausführlich“ [S128]), die Individualität (16 %) (z. B. „Individualität, keine Checklistenbewertung“ [S397]) und eine gute Strukturiertheit (13 %) (z. B. „roter Faden und verständ-

liche Struktur“ [S317]) als Merkmale guten textbasierten Feedbacks benannt (siehe Tabelle 1).

Inhaltlich erwarten die Studierenden vor allem (konkrete) „Verbesserungsvorschläge“ (32 %) (z. B. S70) und ein konkretes und präzises Feedback (23 %) (z. B. „Präzise und auf den Punkt“ [S92]). Dabei sollten vor allem auch die Fragen der Studierenden thematisiert und beantwortet werden (23 %) (z. B. „geht auf meine Fragen ein“ [S255]). Während 15 % der Studierenden betonen, dass gutes textbasiertes Feedback (auch) positive Aspekte thematisieren sollte (z. B. „Fokus auf Positives“ [S357]), wollen 11 % der Studierenden, dass in dem Feedback (auch) negative Aspekte angesprochen werden (z. B. „Genaue Benennung der negativen Aspekte“ [S58]). 14 % benennen beide Gesichtspunkte als wichtige Inhalte für gutes Feedback (z. B. „Positive und negative Aspekte einbeziehen“ [S257]). Darüber hinaus werden „klare Bezüge“ (9 %) (z. B. S16), das Anführen von Beispielen (9 %) (z. B. „Beispiele, um Aspekte zu verdeutlichen“ [S16]) und „Hilfestellungen“ (9 %) (z. B. S132) als zentrale Merkmale guten textbasierten Feedbacks benannt.

Auf der emotionalen Ebene wünschen sich die Studierenden ein konstruktives (14 %), motivierendes, wertschätzendes, verständnisvolles (11 %) (z. B. „Wertschätzung“ [S373]; „Verständnisvoll“ [S358]) sowie helfendes, wohlwollendes, autonomieförderndes textbasiertes Feedback (7 %) (z. B. „gut gemeint“ [S127]) (siehe Tabelle 1).

Ein guter Feedbackprozess sollte dialogisch aufgebaut sein und Raum für Rückfragen einräumen (26 %) (z. B. „Offen für ein (schriftliches) Gespräch hins. Fragen, eigener Sichtweisen etc.“ [S108]). Darüber hinaus wünschen sich die Studierenden eine zeitnahe Rückmeldung (17 %) (z. B. „Relativ schnelle Antwort bekommen, nicht erst nach Wochen“ [S180]) (siehe Tabelle 1).

Über die vier Ebenen hinaus wurden noch Aspekte benannt, die auch die Person des/der Feedbackgebenden direkt betreffen. Dieser/Diese sollte sich aus Sicht der Studierenden nicht nur freundlich, höflich und respektvoll verhalten (22 %) („Nette Schreibweise“ [S121]), sondern auch ehrlich und ernsthaft Feedback geben (7 %) (z. B. „Ehrlichkeit“ [S44]; „Ernsthaftigkeit“ [S302]) (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Übersicht über die am häufigsten benannten Kriterien guten textbasierten Feedbacks (mind. 10x benannt) (eigene Darstellung)

Hauptcode	Subcode	Anzahl (n = 174)	
		n	%
Formal: Sprachlich verständlich	Verständlichkeit und Klarheit	57	33
	Strukturiertheit	23	13
Formal: Angemessener Umfang	Ausführlichkeit	50	29
	Kompaktheit/nicht zu viel	10	6
Formal: Individualisiert	Individuelles Feedback	27	16

(Fortsetzung Tabelle 1)

Hauptcode	Subcode	Anzahl (n = 174)	
		n	%
Inhaltlich: Entwicklungsorientiert	Verbesserungsvorschläge	56	32
	Konkrete Hilfestellungen	15	9
Inhaltlich: Bedürfnisorientiert	Eigene Fragen werden zugelassen und beantwortet	40	23
Inhaltlich: Spezifisch	Konkretheit/Präzession	40	23
	Aufzeigen positiver und negativer Aspekte	25	14
	Aufzeigen positiver Aspekte	26	15
	Aufzeigen negativer Aspekte/Kritik	19	11
Inhaltlich: Sachlichkeit	Sachlichkeit/Objektivität	24	14
Inhaltlich: Anschaulich und nachvollziehbar	Nachvollziehbarkeit	28	16
	Begründetheit	24	14
	Klare Bezüge	15	9
	Beispiele	15	9
Emotional: Bekräftigend	Konstruktivität	25	14
Emotional: Motivierend	Motivierend, wertschätzend, verständnisvoll	19	11
Emotional: Unterstützend	Helfend, wohlwollend, autonomiefördernd	12	7
Prozessual: Zeitnah	Zeitnah/direkte Antwort	29	17
Emotional: Dialogisch	Dialogisch	45	26
Personell: Freundlichkeit, Höflichkeit, respektvoll	Freundlich, höflich und respektvoll	38	22
Personell: Ehrlichkeit und Ernsthaftigkeit	Ehrlichkeit und Ernsthaftigkeit	13	7

4.4.2 Kriterien guten digitalen videobasierten Feedbacks

Eine gute Internetverbindung bzw. das reibungslose Funktionieren der Technik wird von den Studierenden am häufigsten als zentrales Merkmal guten digitalen videobasierten Feedbacks benannt (33 %) (z. B. „Einwandfreie Technik“ [S360]). Darüber hinaus wünschen sich 7% der Studierenden, dass die Dozierenden geeignete digitale Hilfsmittel mit einbeziehen (z. B. „Anwendung praktischer digitaler Hilfsmittel“ [S174]). Die klare und verständliche Kommunikation (14%) (z. B. „Verständliche Formulierungen“ [S263]), das „deutliche Sprechen“ (z. B. S124) und eine gute Tonqualität (8%) (z. B. „guter Ton“ [S134]) sowie eine gute Strukturiertheit (12%) (z. B. „Klare Struktur“ [S142]) und eine Ausführlichkeit des Feedbacks (7%) (z. B. „Ausführliches

Feedback“ [S317]) sind weitere formale Kriterien, die von den Studierenden benannt wurden (siehe Tabelle 2).

Bezüglich der inhaltlichen Dimension betonen die Studierenden die Bedeutsamkeit des Zulassens und Beantwortens der eigenen Fragen (25 %) (z. B. „Genaueres Eingehen auf Fragen“ [S88]) sowie das Benennen von Verbesserungsvorschlägen (23 %) (z. B. „Erläutern, was und wie ich hätte anders arbeiten sollen.“ [S288]). Das Feedback sollte zudem gut begründet (14 %) (z. B. „Begründung aller Punkte“ [S54]), konkret und präzise formuliert (12 %) (z. B. Kurz und präzise“ [S92]) und sachlich (8 %) sein (z. B. „sachlich bleiben“ [S297]) sowie positive (11 %) (z. B. „Eingehen auf meine Stärken“ [S74]) bzw. positive und negative Aspekte thematisieren (10 %) (z. B. „Positive und negative Punkte nennen“ [S297]) und Beispiele anführen (9 %) (z. B. „Erörterung von Kritikpunkten an Beispielen“ [S104]) (siehe Tabelle 2).

Gutes digitales videobasiertes Feedback zeichnet sich bezogen auf die emotionale Dimension aus Sicht von 38 % der Studierenden durch einen dialogischen Charakter aus (z. B. „Beide Seiten kommen zu Wort“ [S55]) und sollte darüber hinaus „konstruktiv“ (10 %) (z. B. S334) sowie motivierend, wertschätzend und verständnisvoll (13 %) sein (z. B. „Sprechen auf Augenhöhe“ [S117]). Zu Letzterem gehört, dass die/der Dozierende den Studierenden zuhört und auch nach deren Perspektive fragt (16 %) (z. B. „Dozierende hören auch auf die Sichtweise der Studierenden und gehen darauf ein.“ [S296]) (siehe Tabelle 2).

Auf der prozessualen Ebene wurden nur sehr vereinzelt Kriterien benannt ($n < 10$), dafür benannten die Studierenden Merkmale, die die Person der bzw. des feedbackgebenden Dozierenden betreffen. Diese bzw. dieser sollte freundlich, höflich und respektvoll mit den Studierenden umgehen (28 %) (z. B. „Lockere Atmosphäre, freundlicher Umgangston“ [S324]), sich Zeit nehmen (23 %) (z. B. „Dozent nimmt sich Zeit“ [S285]), offen (6 %) (z. B. „Offenheit“ [S348]) und zugleich auch auf das Videogespräch vorbereitet sein (6 %) (z. B. „Dozierende wissen vorher, worum es geht.“ [S324]) (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht über die am häufigsten benannten Kriterien guten videobasierten Feedbacks (mind. 10x benannt) (eigene Darstellung)

Hauptcode	Subcode	rAnzahl (n = 161)	
		n	%
Formal: Technik	Gute Internetverbindung/keine Technikprobleme	53	33
	Nutzung geeigneter digitaler Hilfsmittel	12	7
Formal: Sprachlich: Verständlichkeit/Klarheit	Verständlichkeit/Klarheit	23	14
	Strukturiertheit	19	12
	Klares Sprechen/gute Tonqualität	13	8
Formal: Angemessener Umfang	Ausführlichkeit	12	7

(Fortsetzung Tabelle 2)

Hauptcode	Subcode	rAnzahl (n = 161)	
		n	%
Inhaltlich: Bedürfnisorientiert	Eigene Fragen werden zugelassen und beantwortet	40	25
Inhaltlich: Entwicklungsorientiert	Verbesserungsvorschläge	37	23
Inhaltlich: Anschaulich und nachvollziehbar	Begründetheit	23	14
	Beispiele	14	9
Inhaltlich: Spezifisch	Konkretheit/Präzision	19	12
	Aufzeigen positiver Aspekte	18	11
	Aufzeigen positiver und negativer Aspekte	16	10
Inhaltlich: Sachlich	Sachlichkeit	13	8
Emotional: Motivierend, wertschätzend, verständnisvoll	Motivierend, wertschätzend, verständnisvoll	21	13
	Zuhören, nach anderer Perspektive fragen	25	16
Emotional: Bekräftigend	Konstruktivität	16	10
Emotional: Dialogisch	Dialogisch, Möglichkeiten für Rückfragen	61	38
Personell: Freundlichkeit	Freundlich, höflich und respektvoll	47	28
Personell: Engagiert	Sich Zeit nehmen	37	23
	Vorbereitet sein	10	6
Personell: Offenheit	Offen sein	10	6

4.4.3 Vergleichende Gegenüberstellung der Kriterien guten textbasierten und videobasierten digitalen Feedbacks

Die Gegenüberstellung der zehn von den Studierenden am häufigsten benannten Kriterien guten textbasierten bzw. videobasierten digitalen Feedbacks verdeutlicht, dass es hier einige Überschneidungen gibt (siehe Tabelle 3). Die zentrale Bedeutsamkeit des Dialogs wird sowohl bei den Kriterien des guten digitalen videobasierten als auch bei denen des textbasierten Feedbacks deutlich, obgleich es im Kontext videobasierten Feedbacks eine wichtigere Rolle einzunehmen scheint. Zugleich wird auch der freundliche, höfliche und respektvolle Umgang miteinander betont. Hinzu kommt, dass sich das Feedback aus Sicht der Studierenden unabhängig vom Medium an deren Bedürfnissen orientieren sollte. Darüber hinaus sollten die Dozierenden im Rahmen des Feedbackprozesses auch (Rück-)Fragen der Studierenden zulassen und beantworten. Auch der zeitliche Aspekt nimmt bei beiden Feedbackformen einen zentralen Stellenwert ein, wenn auch mit unterschiedlichen Ausrichtungen: Während sich die Studierenden wünschen, dass sich die Dozierenden für das videobasierte Feedback aus-

reichend Zeit nehmen, steht beim textbasierten Feedback vor allem eine zeitnahe Antwort im Vordergrund.

Tabelle 3: Die zehn am häufigsten genannten Kriterien guten digitalen text- und videobasierten Feedbacks im Vergleich (eigene Darstellung)

Digitales textbasiertes Feedback	Digitales videobasiertes Feedback
Verständlichkeit und Klarheit (33 %)	Dialogisch (38 %)
Verbesserungsvorschläge (32 %)	Gute Internetverbindung/keine Technikprobleme (33 %)
Ausführlich: Angemessener Umfang (29 %)	Freundlich, höflich und respektvoll (28 %)
Dialogisch (26 %)	Bedürfnisorientiert: Rückfragen sind möglich und werden beantwortet (25 %)
Bedürfnisorientiert: Rückfragen sind möglich und werden beantwortet (23 %)	Verbesserungsvorschläge (23 %)
Konkretheit und Präzision (23 %)	Dozierende:r ist engagiert und nimmt sich Zeit (23 %)
Freundlichkeit (22 %)	Dozierende:r hört zu und fragt nach der eigenen Perspektive (16 %)
Zeitnahe Antwort (17 %)	Verständlichkeit und Klarheit (14 %)
Nachvollziehbarkeit (16 %)	Begründetheit (14 %)
Individualität (16 %)	Motivierend, wertschätzend, sensibel und verständnisvoll (13 %)

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es auch Unterschiede, die sich auch auf die Spezifika der jeweiligen Feedbackform zurückführen lassen. Die Kriterien *Verständlichkeit und Klarheit* wie auch *Konkretheit und Präzision* werden bei textbasiertem Feedback deutlich häufiger benannt als bei videobasiertem Feedback. Dies ist anschlussfähig an die im theoretischen Teil benannten Spezifika digitalen textbasierten Feedbacks: Aufgrund der fehlenden para- und nonverbalen Informationen muss schriftliches Feedback deutlich klarer und verständlicher formuliert werden, um Missverständnisse zu vermeiden.

Beim Videofeedback ist es für die Studierenden hingegen wichtig, dass sie sich mit ihrer eigenen Sichtweise einbringen können und dass ihnen aufmerksam zugehört wird. Bei dem textbasierten Feedback wird dieses Kriterium nur selten benannt ($n < 10$). Das lässt sich mit der hohen Synchronizität und der damit einhergehenden höheren Interaktivität videobasierten Feedbacks erklären.

4.4.4 Zusammenführung und Diskussion der Ergebnisse unter Rückbindung an die Kriterien guten Feedbacks in der Hochschullehre

Insgesamt hat die Studierendenbefragung gezeigt, dass sich die allgemeinen Kriterien guten Feedbacks auch auf digitale Feedbackprozesse übertragen lassen. Damit wurde

die These des Beitrags, dass sich analoge und digitale Feedbackprozesse hinsichtlich der Kriterien guten Feedbacks unterscheiden, zumindest in Teilen widerlegt. Vereinzelt sollten jedoch Modifikationen vorgenommen und weitere Elemente hinzugefügt werden. Neben dem Hinzufügen der *personalen Dimension* als Hauptkategorie besteht – wie oben ausgeführt – auch die Notwendigkeit, weitere Subelemente hinzuzufügen: Bezüglich der *formalen Dimension* gilt es – vor allem für digitales Videofeedback –, die Kriterien *Technikqualität* (einwandfreies Funktionieren der Technik; gute Ton- und Videoqualität) sowie auch eine adäquate *Technikauswahl* (Einbezug geeigneter Hilfsmittel) zu ergänzen. Auf der *inhaltlichen Ebene* betonen die Studierenden über beide Medienformate hinweg die Bedeutsamkeit der *Bedürfnisorientierung* wie auch die *Sachlichkeit und Objektivität* als weitere zentrale Kriterien guten digitalen Feedbacks. Die personelle Dimension lässt sich in die Kriterien *Ehrlichkeit und Ernsthaftigkeit*, *Freundlicher, höflicher respektvoller Umgang*, *Engagement* und *Offenheit* unterteilen.

Neben dieser Erweiterung erscheinen zudem Modifikationen der inhaltlichen Beschreibung der Kriterien – angepasst auf die verschiedenen Feedbackmodi – notwendig. So umfasst z. B. die Kategorie *Sprachlich verständlich* bei digitalem Videofeedback nicht nur die *Klarheit/Verständlichkeit* und *Strukturiertheit*, sondern auch das *klare Sprechen* und die *gute Tonqualität*. Bezogen auf diese Details der jeweiligen inhaltlichen Ausgestaltung kommen die Unterschiede der verschiedenen Feedbackmodi zum Tragen. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob eine detaillierte Ausformulierung jedes Kriteriums in einem allgemeinen Kriterienkatalog für digitales Feedback zielführend ist oder ob es nicht eines eigenen Kriterienkatalogs für jeden Feedbackmodus bedarf. Diese Diskussion kann an dieser Stelle jedoch nicht weiter vertieft werden.

4.5 Methodische Diskussion, Limitationen und Reichweite der Ergebnisse

Die diesem Artikel zugrunde liegenden Daten stützen sich nur auf die expliziten Vorstellungen von Studierenden, was für sie persönlich *gutes* Feedback ist. Price, Handley, Millar und O'Donovan (2010, S. 286) betonen, dass es für Studierende sehr leicht sei, den Service des Feedbackgebens zu beurteilen (z. B. Häufigkeit, Umfang, Verfügbarkeit etc.). Viel schwieriger wird es aber, wenn es darum geht, die Langzeitwirkung von Feedbackprozessen auf das eigene Lernen zu beurteilen. Zudem kann sich das Verständnis von *gutem* Feedback bei den verschiedenen Gruppen Studierender und Dozierender durchaus unterscheiden (Esterhazy et al., 2020). Perspektivisch erscheint es daher sinnvoll, die Studie um eine Dozierendenbefragung zu erweitern, um auch auf dieser Ebene Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu analysieren. Darüber hinaus gilt in es in Folgestudien auch zu klären, inwiefern sich ein Einhalten der Kriterien langfristig auf das Lernen auswirkt.

Ferner könnte auch die Berücksichtigung impliziter Vorstellungen der Studierenden bezüglich *guten* Feedbacks eine weitere Perspektive eröffnen. Im Rahmen der Studie wurden daher die Studierenden gebeten, jeweils eine Feedbacksituation zu beschreiben, die sie als besonders positiv bzw. besonders negativ wahrgenommen haben. Die Auswertung steht diesbezüglich noch aus, kann aber hoffentlich weitere Erkenntnisse bezüglich guter digitaler Feedbackprozesse liefern, die auch über die Formate Text und Video hinausgehen.

Die der Studie zugrunde liegende Stichprobe kann – aufgrund ihrer Größe und auch der ungleichen Verteilung über verschiedene Fachbereiche und Universitäten – nicht als repräsentativ angesehen werden. Aufgrund der explorativen Ausrichtung ist das jedoch von untergeordneter Bedeutung. Perspektivisch können die Ergebnisse für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens und damit für umfassendere Befragungen genutzt werden.

Neben den methodischen Kritikpunkten und Limitationen stößt die Studie auch auf einer inhaltlichen Ebene an Grenzen. Digitales Feedback kann über vielfältige Wege gegeben werden. Im Rahmen der Studie lag der Fokus auf asynchronem textbasiertem und synchronem videobasiertem Feedback. Die Gegenüberstellung zeigt, dass es hier durchaus Unterschiede im Hinblick auf die Kriterien guten digitalen Text- und Videofeedbacks gibt. Es ist daher davon auszugehen, dass sich die Erkenntnisse wiederum nicht eins-zu-eins auf andere Formen digitalen Feedbacks übertragen lassen (z. B. asynchrones videobasiertes Feedback oder synchrones Textfeedback). Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass solche Indikatoren für *gutes* Feedback immer nur eine Orientierungshilfe darstellen können. Feedback ist ein sehr komplexer Prozess, der von zahlreichen Faktoren beeinflusst wird. Selbst wenn alle Kriterien *guten* Feedbacks eingehalten werden, ist das noch keine Garantie dafür, dass das Feedback die erwünschten Erfolge erzielt (Price et al., 2010, S. 287). Dies führt zu der These, dass es keine allgemeinen Kriterien guten digitalen Feedbacks geben kann, sondern dass einerseits die Notwendigkeit besteht, diese medienspezifisch anzupassen. Andererseits müssen zahlreiche Kontextfaktoren berücksichtigt werden, die sich in den individuellen Feedbacksituationen deutlich unterscheiden können.

5 Fazit und Ausblick

Zwischen analogem und digitalem Feedback gibt es einige Unterschiede, die sich auch auf die Feedbackkultur und die Kriterien *guten* Feedbacks auswirken können. Während es einige Grundprinzipien gibt, die für alle Feedbackformen gleichermaßen gelten, hat jedes Medium spezielle Eigenschaften, die auch die Feedbackprozesse beeinflussen können. Das Wissen über die Besonderheiten der einzelnen Medien (z. B. die erhöhte Gefahr für Missverständnisse bei textbasiertem Feedback) kann dabei helfen, Probleme zu reduzieren und eine positive Feedbackkultur zu etablieren. Die Entwicklung von medienspezifischen Kriterienkatalogen könnte eine Orientierungshilfe für die jeweilige Medienwahl wie auch für die didaktische Ausgestaltung der Feedbackprozesse darstellen. Die in diesem Artikel beschriebenen Forschungsergebnisse stellen eine erste Annäherung an die Entwicklung solcher Kriterienkataloge dar. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, die nicht nur weitere Perspektiven (z. B. die Dozierenden-sicht) und Medien (z. B. Sprachnachrichten) berücksichtigt, sondern auch insgesamt die tatsächliche Nützlichkeit von solchen Kriterienkatalogen in der pädagogischen Praxis kritisch untersucht, reflektiert und diskutiert.

Literatur

- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187–198. doi:10.1080/13562511003620019
- Bauer, E. & Knauf, H. (2018). Subjektorientierte Feedback-Kultur als Kommunikations- und Lerngelegenheit im Online-Studium. In P. Arnold, H. R. Griesehop & C. Füssenhäuser (Hrsg.), *Profilierung Sozialer Arbeit online. Innovative Studienformate und Qualifizierungswege* (S. 165–182). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-17088-2_10
- Bentele, G. & Nothhaft, H. (2005). Kommunikation/Massenkommunikation. In J. Hüther & B. Schorb (Hrsg.), *Grundbegriffe Medienpädagogik* (4. Aufl., S. 210–221). München: kopaed.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167. doi:10.1080/713695728
- Brück-Hübner, A. (2023). Feedback digital. Besonderheiten und Herausforderungen medienbasierter Rückmeldung im Unterricht. *Schulmagazin 5–10*, (1/2), 36–41.
- Buhren, C. G. (2015). Feedback – Definitionen und Differenzierungen. In C. G. Buhren (Hrsg.), *Handbuch Feedback in der Schule* (S. 11–29). Weinheim: Beltz.
- Burkart, R. (2002). *Kommunikationswissenschaft. Grundlagen und Problemfelder; Umriss einer interdisziplinären Sozialwissenschaft* (4. Aufl.). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Dennis, A. R. & Valacich, J. S. (1999). *Rethinking media richness: Towards a theory of media synchronicity*. Proceedings of the 32nd Annual Hawaii International Conference on System Sciences. Abgerufen von <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.108.7118&rep=rep1&type=pdf> (zuletzt geprüft am 10.01.2023).
- Döring, N. (2000). Mediale Kommunikation in Arbeitsbeziehungen: Wie lassen sich soziale Defizite vermeiden? In M. Boos, K. J. Jonas & K. Sassenberg (Hrsg.), *Computer-vermittelte Kommunikation in Organisationen* (S. 27–40). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen* (2. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Esterhazy, R., Fosslund, T. & Stalheim, O.-R. (2020). What counts as quality feedback? Disciplinary differences in students' and teachers' perceptions of feedback. In M. Elken, P. Maassen, M. Nerland, T. S. Prøitz, B. Stensaker & A. Vabø (Hrsg.), *Quality Work in Higher Education* (S. 155–174). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-030-41757-4_9
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62. doi:10.1080/02602930903197883
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hall, S. (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Open University.
- Hartmann, F. (2008). *Medien und Kommunikation* (1. Aufl.). Wien: Facultas wuv.

- Hartung, S. (2017). Lernförderliches Feedback in der Online-Lehre gestalten. In H. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* (S. 199–217). Wiesbaden: Springer.
doi:10.1007/978-3-658-15797-5_10
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. [Elizabeth] et al. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401–1416. doi:10.1080/07294360.2019.1657807
- Howard, D. C. (1987). Designing learner feedback in distance education. *American Journal of Distance Education*, 1(3), 38–54. doi:10.1080/08923648709526595
- Jurs, P. & Spehte, E. (2021). The role of feedback in the distance learning process. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 91–105. doi:10.2478/jtes-2021-0019
- Kielholz, A. (2008). *Online-Kommunikation. Die Psychologie der neuen Medien für die Berufspraxis*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Juventa.
- Leyh, T., Schacherreiter, E. & Schmid, C. (2021). Gutes Feedback – gutes Gefühl? *Zeitschrift für interdisziplinäre Schreibforschung*, 4, 133–146. doi:10.48646/zisch.210409
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517. doi:10.1080/02602931003786559
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud & E. Molloy (Hrsg.), *Effective feedback in higher and professional education. Understanding it and doing it well* (S. 34–49). London: Routledge.
- Nicol, D. 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. doi:10.1080/03075070600572090
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289. doi:10.1080/02602930903541007

Autorin

Brück-Hübner, Annika, Dr., Justus-Liebig-Universität Gießen, annika.brueck-huebner@erziehung.uni-giessen.de