

Dominic Hassler, Carina Greif,
Dana Blume, Marion Lehner,
Angela Jochum, Gabriel Flepp,
Andreas Butz, Benno Volk

Lernförderliches Feedback in der Hochschullehre

Methoden, Praxisbeispiele und
Perspektiven

Der Beitrag beleuchtet verschiedene Dimensionen von Feedback vor dem Hintergrund, wie Dozierende dieses in der Hochschullehre lernförderlich gestalten können. Es wird erörtert, wie Feedback konstruktiv aufgebaut werden kann, und vertieft die Aspekte multimediales Feedback, Peer-Feedback, Aufbau einer Feedbackkultur sowie Einholen von Feedback der Studierenden. Diese Aspekte werden mit Good-Practice-Beispielen aus den verschiedenen Hochschulen belegt, die einen Einblick in die Feedbackpraxis bieten. Ziel dieses Beitrags ist es, Dozierenden hilfreiche Hinweise zu ihrer Feedbackpraxis zu geben.

AG Feedback

230

Feedback an Hochschulen ist oftmals nicht leicht zugänglich. Im Gegensatz zur Fülle von Online-Vorlesungen gibt es nur wenige Beispiele öffentlichen Online-Feedbacks. Ein Blick hinter die Kulissen kann dabei aufschlussreich sein: Wie unterscheiden sich Feedbackkulturen? Inwiefern werden Peer-Feedback und multimediale Feedbackformate bereits genutzt – und wo liegen ihre Potenziale? Der vorliegende Text, entstanden in der Arbeitsgruppe Feedback im Rahmen des Projekts LernLabor Hochschuldidaktik für Digital Skills (LeLa), geht diesen Fragen im Folgenden im Vergleich der fünf beteiligten Hochschulen nach.

Unser Ziel war es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Feedbackkulturen unserer Hochschulen sowie in der gelebten Praxis des Feedbackgebens durch Dozierende zu identifizieren. Dabei stand der gegenseitige Austausch über gelungene Feedbackprozesse im Zentrum, um voneinander zu lernen und die eigene Praxis weiterzuentwickeln.¹

Entstanden ist zudem der vorliegende Textbeitrag, der die Essenz der Feedbackkultur dieser Hochschulen vereint und jeweils mittels konkreter Praxisbeispiele illustriert.

Feedback Lehrende an Lernende

Eine Rückmeldung zu studentischen Leistungen während des Arbeitsprozesses (z. B. während einer Projektarbeit oder des Verfassens einer schriftlichen Arbeit) gilt als ausgesprochen lernwirksam.² Damit das Feedback die Lernenden in ihrem Lernprozess unterstützt, ist es wichtig, dieses konstruktiv zu gestalten, eine gute Lernatmosphäre zu schaffen, ein geeignetes Medium auszuwählen und eine Feedbackkultur aufzubauen. Dazu gehört die Art und Weise, wie Lehrende Feedback geben und wie Lernende Feedbacks dekodieren und annehmen.

1 Aus diesem Prozess ist ebenfalls eine praxisorientierte Anleitung entstanden, die Dozierenden als Anregung und Unterstützung für ihre eigene Feedbackgestaltung dienen kann: <https://teachingtools.uzh.ch/de/tools/feedback-geben>.

2 Vgl. Hattie & Timperley, 2007.

Zeitpunkt des Feedbacks: Häufig erhalten Lernende am Ende des Semesters eine abschließende Rückmeldung zu ihren Leistungen in Form einer Note (auch summatives Feedback genannt). Dabei steht die Bewertung im Vordergrund. Selbst wenn Lehrende beabsichtigen, eine lernförderliche Rückmeldung zu erstellen und nicht nur die Beurteilung zu erläutern, verpufft diese oft wirkungslos, kommt sie zusammen mit der summativen Bewertung.³ Das Interesse der Studierenden, das Gesagte im Detail zu studieren und umzusetzen, ist zu diesem Zeitpunkt begrenzt, da das Endergebnis nicht mehr verändert werden kann. Die qualifikationsorientierte Funktion der summativen Bewertung verhindert einen wirksamen Feedbackprozess. Damit ein Feedback seine Wirkung entfaltet, muss es so früh erfolgen, dass die Lernenden mit einer Anpassung ihres Lernverhaltens oder ihrer Arbeitsstrategie die Note noch beeinflussen können. In diesem Fall spricht man vom formativen Feedback.

Inhaltlicher Aufbau eines lernförderlichen Feedbacks

Obwohl wir den Satz „Das hast du gut gemacht“ gern hören, bleibt er zu vage. Er zeigt nicht, welche Teilkompetenzen wir bereits beherrschen und wo wir uns verbessern können. Um zu verhindern, dass ein Feedback vergebens erstellt wird, sollten sich Lehrende zunächst darüber klar werden, was ihr eigenes Ziel mit dem Feedback ist. Zudem zeigt die Forschung, dass ein lernförderliches Feedback folgende Aspekte konkret anspricht:

3 Vgl. Gibbs & Simpson, 2004; Butler, 1988; Hattie & Clarke, 2019; Zimmermann, 2024.

ABB. 1: Schritte und Aspekte des effektiven Feedbacks⁴

Feed up: Wo will der/die Lernende hin? Je klarer den Lernenden das Ziel ihres Lernens ist, desto besser sind sie in der Lage, dieses Ziel zu erreichen. Das Aushändigen eines Bewertungsrasters oder das gemeinsame Erarbeiten dessen, wie eine gute Leistung aussieht, erlaubt eine transparente Kommunikation über die zu erreichenden Ziele und die verwendeten Bewertungskriterien.

Feed back: Wo steht die/der Lernende? Das zu erreichende Leistungsniveau wird in der Regel von den Lehrenden vorgegeben. Innerhalb dieser Vorgabe haben die Lernenden individuelle Ziele (von „mit minimalem Aufwand bestehen“ bis „exzellente Leistung“). Idealerweise berücksichtigt das Feedback auch diese individuelle Ebene. Feedback ist dann lernförderlich, wenn es den Lernenden dabei hilft, ihr Verständnis und ihre Fähigkeiten zu verbessern, und sie gezielt dabei unterstützt, den Soll-Zustand zu erreichen.

4 Vgl. Hattie, 2010.

Feed forward: Was sind die konkreten nächsten Schritte? Ist die Differenz zwischen Ist- und Soll-Zustand geklärt, können konkrete nächste Schritte geplant werden, um den Soll-Zustand zu erreichen.

Damit diese nächsten Schritte lernförderlich sind, müssen sie:

- klar und übersichtlich sein,
- konkret sein (z. B. „um den Punkt XY aus einer zweiten Perspektive zu beleuchten, empfehle ich Ihnen, diesen Artikel über YZ zu lesen“) und sollen nicht allgemein formuliert sein („Sie müssen sich beim Recherchieren mehr Mühe geben“),
- sich auf die (gemeinsam definierten) Lernziele und Erfolgskriterien beziehen. Lehrende können bei der Umsetzung von Verbesserungsvorschlägen unterstützen, indem sie konkrete Tipps geben oder mit den Lernenden gemeinsam passende Strategien erarbeiten. Ist das Feedback förderlich gestaltet, führt es zur Steigerung der Motivation und des Selbstwertgefühls der Lernenden.

Auch positives Feedback wirkt nur, wenn es zu einer Erkenntnis führt. Lernförderliches Feedback verdeutlicht, was genau gut gelungen ist; so weiß die Person, welche Lern- und Arbeitsstrategien sie beibehalten soll – und warum.

Weitere Tipps für eine lernförderliche Gestaltung des Feedbacks:

- Gestalten Sie das Feedback dialogisch. Geben Sie den Lernenden die Möglichkeit, Rückfragen zu stellen – schriftlich oder mündlich.
- Lassen Sie die Lernenden selbst angeben, zu welchen Aspekten sie Feedback wünschen.
- Seien Sie unterstützend, authentisch und ehrlich.
- Stellen Sie gezielte Rückfragen, um die Lernenden zur Reflexion anzuregen: Was haben sie verstanden, was nicht?

Lernende verfügen über unterschiedlich stark ausgeprägte Fähigkeiten zur Selbstreflexion. Es ist fast immer wertvoll, diese im Rahmen eines Feedbackprozesses zu fördern. Selbstreflexion bringt klare Vorteile: Sie verbessert die Leistung, weil sie hilft, Stärken und Schwächen zu erkennen und gezielt daran zu arbeiten. Sie schärft die metakognitiven Fähigkeiten, indem sie die Lernenden dazu bringt, ihre Denkprozesse und Strategien zu durchschauen und zu optimieren. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und ihre Fähigkeit, das Lernen eigenständig zu steuern. Mit diesen Kompetenzen werden sie nicht nur im Studium, sondern auch im späteren Berufsleben besser bestehen.

Struktureller Aufbau eines lernförderlichen Feedbacks

234

Für den konkreten Aufbau eines lernförderlichen Feedbacks bietet die folgende Struktur der Monash University eine Orientierung:⁵

- 1. Begrüßung
- 2. Beziehungsarbeit
- 3. Ziel des Feedbacks
- 4. Bewertende Zusammenfassung
- 5. Detaillierte Aspekte
- 6. Substanzielles Feedback
- 7. Verabschiedung

Die folgende Tabelle enthält exemplarische Formulierungen für ein Feedback auf eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit entlang dieser Struktur.⁶

SCHRITT	INHALT	BEISPIEL
Begrüßung	Eine dialogorientierte, informelle Begrüßung.	„Guten Tag, Herr Meier, danke für Ihre Arbeit.“
Beziehungsarbeit	Die Studierenden anerkennen und wertschätzen, einschließlich ihrer persönlichen Umstände.	„Ich freue mich, dass Sie trotz der anfänglichen Schwierigkeiten ein Thema gefunden haben, mit dem ...“
Ziel des Feedbacks	Erläutern, dass das Feedback nur auf einige zentrale Aspekte – und nicht auf jedes Detail – eingeht, damit die Studierenden die Qualität der Arbeit noch steigern können.	„Ich werde auf ein paar wesentliche Aspekte eingehen. Ich denke, damit können Sie die Qualität Ihrer Arbeit noch einmal steigern.“
Bewertende Zusammenfassung	Generelle Einschätzung der Arbeit, einige Stärken und Schwächen nennen.	„Das theoretische Fundament Ihrer Arbeit ist sehr solide. Die Forschungsmethode muss geschärft werden und die Planung der statistischen Auswertung ist zu wenig präzise.“
Detaillierte Aspekte	Kurze Beschreibung von Natur, Muster und Umfang der textlichen Probleme (bei einem Grobkonzept weniger relevant als gegen Ende der Arbeit).	„Ihre Zitation ist hier und hier nicht konsistent mit dem von uns verlangten APA-Style.“

5 Vgl. Phillips et al., 2017.

6 Vgl. Hassler, 2022.

SCHRITT	INHALT	BEISPIEL
Substanzielles Feedback	Stark abhängig vom Kontext und vom Stand der Arbeit. Bei wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt sich das Feedback eher mit der Eingrenzung des Themas, dem theoretischen Fundament und der verwendeten Literatur, mit Argumenten, Logik, Interpretation und Konklusion. Bei Projekten beschäftigt sich das Feedback eher mit der Themenwahl, dem theoretischen Fundament, der Planung und Umsetzung, den verwendeten Werkzeugen, Ressourcen, visuellen Hilfsmitteln und der Reflexion. Das Feedback macht Stärken, Schwächen, Mängel, Lücken, Kreativität und Erkenntnisse sichtbar. Die Kommentare sind mit einem Schwerpunkt auf Feed forward formuliert. Das Feedback kann hier zusätzliche Perspektiven beinhalten und auf weitere Literatur verweisen oder andere Zugänge und Denkweisen zum Gegenstand der Arbeit eröffnen.	„Aktuell fokussiert Ihre Arbeit auf die Perspektive X. Die Autoren Y beleuchten die Perspektive Z, und Ihre Arbeit würde davon profitieren, diese einzubeziehen.“ „Sie haben aktuell die Schwierigkeit X. Ich empfehle Ihnen Text/Video Y. Dort können Sie sehen, wie Z diese Herausforderung gelöst hat.“ „Sie richten in Ihrer Arbeit den Fokus auf das Thema X. Besonders gefällt mir, wie Sie die Perspektiven der Autoren Y und Z miteinander in Verbindung bringen und Differenzen und Ähnlichkeiten visualisiert haben.“ „Bei der Hypothesenbildung scheinen Sie die Problematik von X und Y vergessen zu haben, und dadurch fehlt dann Z.“
Verabschiedung und Einladung	Hier steht wieder die Beziehungsarbeit im Vordergrund. Studierende mit Namen ansprechen und Gratulation oder Mitgefühl zum Resultat der Arbeit mitteilen. Wenn ressourcentechnisch möglich, Lernende hier dazu einladen, die Diskussion fortzusetzen/Rückfragen zu stellen. Abschiedsgruß	„Ich bin gespannt, wie Sie Herausforderung X lösen ...“ „Ich freue mich darauf, das fertige Projekt zu betrachten.“

TAB. 1.: Exemplarische Formulierungen für Feedback

Multimediales Feedback mit Rückmeldungsvideos

236

In den vergangenen Jahren ist es einfacher geworden, Studierenden eine Rückmeldung per Video zu ihren Arbeiten oder Zwischenständen zu geben. Dies eröffnet neue Möglichkeiten. Das vielleicht naheliegendste Format ist der Screencast, bei dem Dozierende die Arbeit der Studierenden auf dem Bildschirm öffnen und den Bildschirm mit einer Software aufzeichnen, während sie die Arbeit mit ihrer Stimme kommentieren. Dabei navigiert die feedbackgebende Person frei durch die Arbeit und markiert interessante Stellen mit der Maus, während sie diese erläutert. Dadurch sehen die Studierenden sofort, welche Stelle die feedbackgebende Person jeweils meint.

Argumente für Feedback mit Screencast-Videos:

Die Stimme übermittelt paraverbale Signale, worin ein großer Unterschied zu schriftlichen Rückmeldungen liegt: Letztere wirken abstrakter und sind für die Empfänger/-innen des Feedbacks anspruchsvoller zu entschlüsseln und zu verstehen. Schriftliches Feedback ist deshalb auch anfälliger für Missverständnisse.

Feedback mittels Screencast-Videos birgt mehrere Vorteile:

- Die paraverbalen Signale der Stimme erleichtern die Decodierung des Feedbacks.
- Der Mix aus Audio, Video und Text erhöht für Studierende die Klarheit.
- Die Studierenden fühlen sich persönlich angesprochen, was sich motivierend auf sie auswirkt.
- Manchen Dozierenden fällt es bedeutend leichter, Emotionen mit ihrer Stimme auszudrücken als in einem schriftlichen Feedback.

Untersuchungen zu Rückmeldungsvideos zeigen, dass Studierende die persönliche Wirkung schätzen und sich eher persönlich verstanden und wertgeschätzt fühlen.⁷ Vergleiche haben ergeben, dass Dozierende in Rückmeldungsvideos zu detaillierterem Feedback neigen als bei einer schriftlichen Rückmeldung.⁸ Darüber hinaus verlagert sich in den Rückmeldungsvideos

7 Vgl. Mahoney et al., 2019; Harper et al., 2012; Vincelette & Bostic, 2013.

8 Vgl. Thomas & West, 2015; Mayhew, 2017.

das Feedback von oberflächlichen Merkmalen wie Tippfehlern und Stilistik zu inhaltlichen Zusammenhängen oder der Argumentation.⁹

Tipps und Tricks für effiziente Rückmeldungsvideos

1. Digitale Tools und Tutorials:
Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von geeigneten Programmen, mit denen sich Screencast-Feedback erstellen lässt. Unter diesem Link finden Sie einige Empfehlungen und Tutorials für PowerPoint, Loom und OBS Studio: <https://media.phzh.ch/Medium/View/145182?securekey=143902coe915>
2. Pausieren während der Aufnahme:
Es ist schwierig, mehrere Minuten am Stück fokussiert und konzis zu sprechen. Darum empfiehlt es sich, die Aufnahme nach rund 30 bis 60 Sekunden, bzw. wenn das erste Element des Feedbacks fertig ist, zu pausieren. So kann man kurz die Gedanken ordnen und den nächsten Punkt mental vorbereiten. Das dauert häufig weniger als eine Minute.
3. Studierende stellen vorab zwei bis drei Fragen, auf die sie Feedback wünschen:
Das ist auch bei schriftlichem Feedback empfehlenswert, aber bei Rückmeldungsvideos besonders wertvoll. Wer zum ersten Mal Rückmeldungsvideos erstellt, neigt dazu, (zu) viel Feedback zu geben. Zu wissen, was die Studierenden beschäftigt, erleichtert es maßgeblich, zielgerichtet Feedback zu formulieren. In der Praxis kann man als Dozent/-in die Fragen der Studierenden beantworten und die zwei, drei wichtigsten anderen Punkte erwähnen – das reicht.
4. Nicht alles rückmelden:
Beim schriftlichen Feedback ist es zu zeitaufwendig, sehr viel Feedback zu geben. Erstellt man ein Rückmeldungsvideo, ist es manchmal schwierig, Dinge nicht zu sagen. Wir empfehlen, den Impuls, alles rückzumelden, zu unterdrücken, auch wenn die vorliegende Arbeit viele Mängel aufweist. In diesem Fall ist es besser, die drei, vier größten Probleme zu fokussieren.

9 Vgl. Lamey, 2015; Henderson & Phillips, 2015.

5. Fehler machen ist menschlich:

Anders als beim schriftlichen Feedback muss das aufgezeichnete Rückmeldungsvideo nicht sprachlich einwandfrei sein. Räusperer, „Ähms“, Grammatikfehler und auch das Abbrechen mitten im Satz sind allesamt verzeihbar. Ihre Zeit als Dozent/-in ist wertvoll und kann an anderer Stelle sinnvoller investiert werden.

6. Exemplarischer Ablauf:

Der exemplarische Aufbau mit den Formulierungsvorschlägen im Textabschnitt *Struktureller Aufbau eines lernförderlichen Feedbacks* ist ebenfalls für Rückmeldungsvideos geeignet.

Praxisbeispiel zu multimedialem Feedback

Im Modul „Lernen 4.o“ an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) erstellten Studierende der Sekundarstufe II ein Unterrichtskonzept inklusive Feinplanung und setzten dieses in ihrer eigenen Klasse um. Auf die Planung erhielten die Studierenden frühzeitig multimediales Feedback mittels Screen-cast-Videos, sodass sie Konzept und Planung noch vor der Durchführung im Unterricht anpassen konnten.

Für den Dozierenden erleichterte dieses Vorgehen das Erstellen der Feedbacks. Für die Studierenden war es einfacher, das Feedback zu decodieren. Sie konnten leichter verstehen, welche Stärken und Schwächen ihrer Arbeit der Dozierende hervorheben wollte, und seine Überlegungen dabei nachvollziehen.

Das Feedback zielte darauf ab, Studierende zur Reflexion ihrer Planung anzuregen und notwendige Änderungen vorzuschlagen. Es adressierte die wissenschaftliche Fundierung, die Eignung digitaler Anwendungen und die gemachten Annahmen, insbesondere zum Zeitmanagement. Die Studierenden waren aufgefordert, spezifische Fragen zu stellen, auf die sie gerne Feedback haben wollten. Dadurch konnte das Feedback leicht an ihren aktuellen Anliegen ausgerichtet werden. Die Studierenden meldeten zurück, dass sie das Video-Feedback als persönlich ansprechend, hilfreich und klar verständlich empfanden.

Peer-Feedback

Bedeutung von Peer-Feedback im Lernprozess

Peer-Feedback gewinnt im Hochschulkontext zunehmend an Bedeutung, da es eine lernförderliche Ergänzung zu traditionellen Feedbackmethoden darstellt.¹⁰ Angesichts wachsender Studierendenzahlen und begrenzter Ressourcen der Lehrenden bietet Peer-Feedback eine Möglichkeit, den Lernprozess zu individualisieren und die Selbstregulation der Studierenden zu fördern.¹¹ Ein weiterer Vorteil liegt in der symmetrischen Beziehung zwischen Feedbackgebenden und -empfangenden. Da es sich bei Letzteren üblicherweise um Lernende der gleichen Veranstaltung handelt, wird ein gleichberechtigter Austausch ermöglicht.¹² Die Lernenden nehmen somit eine aktive Rolle im Lernprozess ein und steuern diesen selbst.¹³ Peer-Feedback fördert zudem die aktive Auseinandersetzung mit Lerninhalten und die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten.¹⁴

Auch Peer-Feedback sollte sich an den im vorigen Kapitel erwähnten drei zentralen Fragen orientieren:¹⁵

- Feed up: Wo soll es hingehen?
- Feed back: Wie bin ich unterwegs?
- Feed forward: Was ist der nächste Schritt?

In der praktischen Umsetzung kann Peer-Feedback verschiedene Formen annehmen, also schriftlich, mündlich oder videobasiert erfolgen. Die Implementierung erfordert eine sorgfältige Planung und Strukturierung. Wichtige Aspekte sind klare Bewertungskriterien, die Schulung der Lernenden in Feedbacktechniken und die Integration des Peer-Feedbacks in den gesamten Lernprozess. Vor Beginn einer Aufgabe ist es hilfreich, die Kriterien mit den Lernenden zu diskutieren und ihnen nach Möglichkeit Gelegenheit zu geben, selbst Standards zu formulieren. Schließlich sollte Peer-Feedback in die Beschreibung der Lehrveranstaltung integriert werden, um eine strukturierte

10 Vgl. Schulz, 2013.

11 Vgl. Landwehr, 2007.

12 Vgl. Schulz, 2013.

13 Vgl. Pucher, 2023.

14 Vgl. Struck, 2023.

15 Vgl. Hattie & Timperley, 2007.

Umsetzung zu gewährleisten.¹⁶ Besonders wirksam ist es, wenn das Feedback dialogisch praktiziert wird, d. h. die Lernenden nicht nur passive Rezipient/-innen der Input-Botschaft sind, sondern aktiv am Feedbackprozess teilnehmen.¹⁷ Eine empfehlenswerte Lektüre zu Peer-Feedback als Prüfungsleistung bietet die Universität Wien auf ihrem Webportal Infopool an.¹⁸ Durch diese Maßnahmen kann Peer-Feedback seine lernförderliche Wirkung entfalten und die Selbstreflexion fördern.

Praxisbeispiel für einen dreiwöchigen Peer-Feedback-Prozess

In der Lehrveranstaltung „Grundkompetenzen Deutsch“ im Studiengang Sekundarstufe I erhalten Studierende die Aufgabe, einen argumentativen Essay zu einem zeitgemäßen Thema zu erstellen, beispielsweise zu den Auswirkungen von Videospielen auf Kinder.

Die Studierenden verfassen in der ersten Woche ihren Essay zum vorgegebenen Thema. Dieser umfasst maximal 1.500 bis 2.000 Wörter und bezieht mindestens fünf wissenschaftliche Quellen mit ein. In der zweiten Woche beginnt die Peer-Feedback-Phase. Über die Lernplattform Moodle werden jeder/jedem Studierenden zufällig und anonymisiert zwei Essays von Mitstudierenden zugewiesen. Anhand eines vorgegebenen Kriterienkatalogs, der in Moodle integriert ist, geben sie strukturiertes Feedback. Die dritte Woche dient der Überarbeitung. Die Studierenden erhalten das anonymisierte Feedback zu ihrem eigenen Essay und haben nun die Aufgabe, ihren Text kritisch zu reflektieren und zu überarbeiten. Sie müssen dabei mindestens drei konkrete Verbesserungsvorschläge umsetzen und in einem kurzen Begleitschreiben reflektieren, welche Änderungen sie vorgenommen haben und warum. In folgender Abbildung ist dieser Prozess durch das LMS Moodle anschaulich dargestellt.¹⁹

16 Vgl. Ehmke et al., 2019.

17 Vgl. Willert, 2018.

18 <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/peer-feedback/#c169387>.

19 Vgl. Wach & Gausche, 2021.

Phasen des Peer-Feedbacks in Moodle

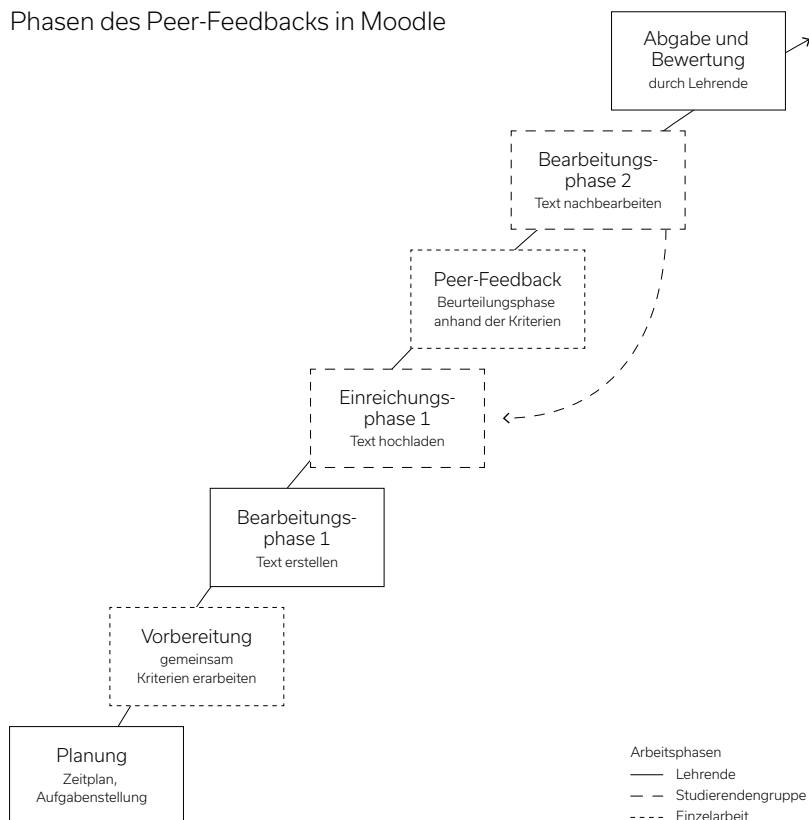


ABB. 2: Phasen des Peer-Feedbacks in Moodle

Praxisbeispiel für Peer-Feedback zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lehrpraxis

Die Praxisdemonstration im Lehrgang CAS (Certificate of Advanced Studies) Hochschuldidaktik des Zentrums für Hochschuldidaktik und -entwicklung an der PH Zürich ist ein fester Bestandteil zur Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Lehrpraxis. Sie bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen in einem realitätsnahen Kontext zu präsentieren und darauf aufbauend differenziertes Feedback zu erhalten. Die Praxisdemonstrationen finden in Kleingruppen statt, die jeweils von einer Studiengangsleitung oder Dozierenden moderiert werden. Jede/r Teilneh-

mende hat eine Stunde Zeit, um ihre im Vorfeld videografierte Lehrsequenz vorzustellen, Feedback einzuholen und die Erkenntnisse zu reflektieren. Der Ablauf gliedert sich in mehrere Phasen:

1. Einführung und Kontextualisierung:
Die Teilnehmenden geben zu Beginn eine kurze Einführung in die gezeigte Lehrsituation. Sie erläutern, warum sie die ausgewählte Sequenz für die Demonstration gewählt haben, und verankern dies im didaktischen Konzept.
2. Präsentation der Videoaufnahme:
Ein zentraler Bestandteil ist die Präsentation der aufgezeichneten Lehrsequenz. Die Sequenz kann entweder zusammenhängend oder in mehreren kürzeren Ausschnitten gezeigt werden.
3. Selbsteinschätzung:
Nach der Vorführung reflektieren die Teilnehmenden ihre eigene Lehrtätigkeit. Sie beschreiben, welche Aspekte ihrer Meinung nach gut gelungen sind und wo sie Verbesserungspotenzial sehen.
4. Feedback durch Gruppe und Expert/-in:
Die Beobachtenden – sowohl Peers als auch die moderierende Person – geben strukturiertes Feedback. Dabei stützen sie sich auf einen vordefinierten Kriterienkatalog und auf individuelle Beobachtungskriterien, die von den Teilnehmenden selbst formuliert wurden.
5. Fazit und Reflexion:
Abschließend zieht jede/-r Teilnehmende ein persönliches Fazit und formuliert Erkenntnisse aus dem Feedback. Die moderierende Person fasst die Diskussion zusammen und hebt zentrale Lernpunkte hervor.

Kriterienkatalog und individuelle Beobachtungskriterien

Das Feedback basiert auf einem standardisierten Kriterienkatalog, der grundlegende Elemente effektiver Lehre abdeckt. Dazu gehören:

- **Methodenwahl und Zielorientierung:** Unterstützen die gezeigten Methoden die angestrebten Lernziele?
- **Lernförderung:** Fördern die eingesetzten Methoden das Lernen der Studierenden?
- **Lernatmosphäre:** Ist die geschaffene Lernatmosphäre motivationsförderlich?
- **Interaktion:** Wie gut tritt die Lehrperson mit den Studierenden in Interaktion?

Zusätzlich können die Teilnehmenden drei eigene Beobachtungskriterien einbringen. Diese individuelle Komponente ist ein wichtiger Bestandteil des Prozesses. Beispielsweise könnte eine Lehrperson um Feedback zu ihrer Körpersprache, der Einbindung digitaler Tools oder dem Umgang mit Rückfragen bitten. Dadurch wird das Feedback gezielt auf persönliche Entwicklungsziele ausgerichtet und erhält eine hohe Relevanz für die eigene Lehrpraxis.

Ziel der Praxisdemonstration ist es, durch ihr strukturiertes Setting und die klare Fokussierung auf Feedback vielfältige Lernmöglichkeiten zu schaffen. Das Gruppenformat soll dafür sorgen, dass die Teilnehmenden von den Perspektiven und Erfahrungen ihrer Kolleg/-innen profitieren. Darüber hinaus soll die Kombination aus standardisierten und individuellen Kriterien eine differenzierte Analyse der Lehrtätigkeit ermöglichen. Die Reflexion im Anschluss soll die Teilnehmenden dabei unterstützen, konkrete Maßnahmen für die Weiterentwicklung ihrer didaktischen Fähigkeiten abzuleiten.

Feedback Lernende an Lehrende

Lehrende sollten nicht nur Feedback an ihre Lernenden geben, sondern stets Feedback von den Lernenden einholen, um ihre eigene Wirkung besser beurteilen und einordnen zu können.²⁰ Geschieht das bereits im Lauf des Semesters, spricht man von einer formativen Unterrichtsrückmeldung. Diese hat den Vorteil, dass die dozierende Person rechtzeitig ihr Handeln anpassen kann, um ihre Wirkung im laufenden Semester zu optimieren. Dieses Feedback lässt sich mittels eines Fragebogens einholen oder indem man mit den Lernenden in einen Dialog tritt. Ersteres ist für die Lehrenden weniger riskant, da man auf etwaiges negatives Feedback nicht unmittelbar im Plenum reagieren muss. Demgegenüber hat Letzteres den Vorteil, direkt auf das Feedback reagieren und gegebenenfalls nachhaken zu können.

Praxisbeispiel

In einer Lehrveranstaltung an der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) holte die Dozierende in der Mitte des Semesters niederschwellig Feedback von ihren Lernenden ein und trat mit ihnen in einen

20 Vgl. Hattie & Clarke, 2019.

Dialog über das Feedback und ihre Reaktion darauf. Dabei kam die Methode Ratingkonferenz zum Einsatz. Diese kombiniert eine Kurzbefragung mittels Fragebogens („Rating“) mit einer unmittelbar anschließenden Gruppendiskussion („Konferenz“), bei der die Befragungsergebnisse im gemeinsamen Dialog interpretiert und Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der Lehre abgeleitet werden können.

Der Kurzfragebogen enthielt knapp zehn Fragen mit skalierten Antwortvorgaben, betreffend Themen wie die in der Lehrveranstaltung verwendeten Methoden, das Zeitmanagement oder die Arbeitsatmosphäre. Die Antworten zu den als Spider-Diagramm auf einem Flipchart dargestellten Fragen hatten die Lernenden mit Klebepunkten aufgetragen. Die Anonymität blieb größtenteils gewahrt, wenn mehrere Personen zeitgleich ihre Position abgegeben hatten oder wenn das Plakat nicht zentral sichtbar war. So entstand ein visueller Überblick über die Gesamtbeurteilung aus Sicht der Studierenden.

Anschließend versuchte die Dozentin eine Diskussion über die Ergebnisse auf dem Flipchart in Gang zu bringen. Zunächst fragte sie, von welchen Ergebnissen die Lernenden überrascht waren. Als die Diskussion abflaute, fragte sie nach Ausreißern, Stärken oder Schwächen sowie Maßnahmen zur Verbesserung.

Feedbackkultur

Auf die Atmosphäre kommt es an

Der Begriff Feedbackkultur umfasst die Atmosphäre, die Lehrende in ihren eigenen Veranstaltungen aufbauen, sowie die Feedbackkultur innerhalb der Bildungsinstitution. Idealerweise würde eine Feedbackkultur über die Modulgrenzen hinaus gedacht werden.

Feedback basiert auf Vertrauen zwischen Feedbackgebenden und Feedbacknehmenden. Für einen funktionierenden Feedbackprozess ist es daher essenziell, eine vertrauenswürdige Lernumgebung zu etablieren. Feedbackkultur bildet sich bereits zu Beginn einer Lehrveranstaltung aus. Die Art und Weise, wie Dozierende eine Gruppe ansprechen und die Lernenden ‚ins Boot holen‘, entscheidet über die Tiefe des Vertrauens, das die Lernenden in die Dozierenden und die Lernumgebung setzen.

Um für das Lernen eine Atmosphäre zu schaffen, die Feedbackprozesse anregt und ermöglicht, ist es hilfreich, über die Eckpfeiler einer Feedback-

kultur nachzudenken. Im Feedbackprozess geben Lernende und Lehrende einer anderen Person oder einem Personenkreis ihre eigenen Beobachtungen und Einschätzungen preis. Ehrlich rückmelden zu können, was beobachtet wurde und wie diese Beobachtung auf sie gewirkt hat, erfordert eine gewisse Sicherheit der Feedbackgebenden gegenüber den Feedbacknehmenden. Eine gehaltvolle Rückmeldung beinhaltet oftmals auch kritische Punkte, die offen geäußert werden. Um eine gehaltvolle Rückmeldung geben zu können, bedarf es daher der individuellen Wahrnehmung von psychologischer Sicherheit in einer Lernumgebung.²¹

Eine dialogische Feedbackkultur, in der Lernende und Lehrende auf Augenhöhe kommunizieren und kritische Gedanken sicher äußern können, bedingt eine reflektierte Haltung der Lehrenden. Diese sollten erkennen, dass Lernen ein aktiver gemeinsamer Prozess ist, bei dem sie nicht die alleinigen Träger:innen von Wissen sind. Ein solcher dialogischer Lern- und Feedbackprozess setzt voraus, dass alle Beteiligten bereit sind, voneinander zu lernen, und offen für unterschiedliche Perspektiven und Erklärungsansätze bleiben.²² Die Dozierenden unterstützen den Dialog durch gezielte Hinweise aus ihrer Expertise, ohne den Austausch zu dominieren. Zudem erfordert eine dialogische Feedbackkultur, dass sowohl Lehrende als auch Lernende Verantwortung für den gemeinsamen Lernfortschritt übernehmen.²³ Dies kann durch das gemeinsame Entwickeln von Lernzielen, durch Peer-Feedback und durch partizipative Bewertungsmethoden wie das gemeinsame Erarbeiten der Beurteilungskriterien gefördert werden.

Fehler als Chance sehen

Einen wichtigen Teil der Feedbackkultur stellt der Umgang mit Fehlern dar. Diese sollten als integraler Bestandteil des Lernens und Wachsens angesehen werden. Wenn Lehrende kommunizieren, dass Fehler und Testrunden ausdrücklich erwünscht sind, und den Wert des Lernprozesses immer wieder betonen, trägt das dazu bei, eine fehlerfreundliche Kultur zu etablieren. In fehlerfreundlichen Lernumgebungen zählt die Reflexion nicht perfekt funktionierender Testrunden mehr als ein perfektes Endergebnis. Es hilft den Lernenden, den Fokus auf den Prozess immer wieder zu betonen und zu dis-

21 Vgl. Ajjawi et al., 2022; Edmondson, 2004.

22 Vgl. Nicol, 2010.

23 Vgl. Nicol & Macfarlane-Dick, 2006.

kutieren. Die zuvor beschriebenen Fragen von Hattie können als Basis dafür dienen, die Aufmerksamkeit immer wieder auf den Lernprozess zu lenken: Wo stehen wir gerade? Wie sind wir zu diesem Ergebnis gekommen? Was lernen wir aus dem Prozess? Was würden wir wieder genauso tun? Welche Herangehensweise würden wir nicht mehr wählen und warum? Wo wollen wir als nächstes hin?

Feedbackkompetenzen der Lernenden aufbauen

Damit Lernende Feedback annehmen und sinnvoll für ihr Lernen nutzen können, benötigen sie Feedbackkompetenz – auch als Feedback-Literacy bezeichnet. Carless und Boud beschreiben vier Kompetenzbereiche:²⁴

- Als Erstes ist wichtig, dass Lernende den Wert von Feedback erkennen und verstehen, dass sie selbst eine aktive Rolle im Umgang mit Rückmeldungen übernehmen müssen.
- Weiter benötigen sie die Fähigkeit, Urteile über die Qualität der eigenen Arbeit und die anderer zu treffen. Diese evaluativen Kompetenzen helfen dabei, Feedback besser einzuordnen und daraus sinnvolle Schlüsse für die Weiterentwicklung zu ziehen.
- Zudem ist der konstruktive Umgang mit Kritik entscheidend: Kompetente Lernende können emotionale Reaktionen auf Feedback – etwa Frustration oder Verunsicherung – regulieren und lassen sich nicht entmutigen. Stattdessen verstehen sie kritisches Feedback als Anstoß zur Verbesserung, bleiben motiviert und holen Rückmeldungen aktiv ein.
- Schließlich ist es wichtig, dass Lernende konkrete Schritte aus dem Feedback ableiten und umsetzen. Denn Feedback entfaltet erst dann seine Wirkung, wenn es tatsächlich zu verändertem Handeln und weiterentwickeltem Lernen führt. Um Feedback gezielt in Verbesserungen ihrer Arbeit zu übersetzen, brauchen Lernende nicht nur die Bereitschaft, sondern auch Strategien.

Diese Feedbackkompetenzen bei den Lernenden aufzubauen ist keine leichte Aufgabe, insbesondere weil sie häufig sehr heterogen sind. Erschwerend kommt hinzu, dass sie in der Regel nur auf individueller Kursebene von einzelnen Dozierenden gefördert werden. Allerdings entwickeln sich die Kom-

24 Vgl. Carless & Boud, 2018.

petenzen rund um Feedback-Literacy und Selbstregulation über einen ganzen Studiengang hinweg, nicht nur in einem einzelnen Modul. Darum sollte der Aufbau von Feedbackkompetenzen als Teil der gesamten Lernerfahrung gesehen und auf curricularer Ebene geplant werden.²⁵

Praxisbeispiel zu Feedbackkultur: Durch Feedback Selbstreflexion fördern

Im CAS Digitale Lern- und Lehrkulturen an der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) förderte eine Lehrperson durch gezieltes Feedback und die Nutzung von Lehr-Lern-Portfolios sowie reflexivem Schreiben die Selbstreflexion der Lernenden, was die Feedbackkultur positiv beeinflusste. Der Ansatz kombiniert formative Rückmeldungen mit strukturierten Reflexionsaufgaben, um die Metakognition und das selbstgesteuerte Lernen zu stärken. Zudem wird durch die offene Kommunikation auf Augenhöhe eine lernförderliche Feedbackkultur geschaffen.

Dadurch sollen die Lernenden ihre eigenen Lern- und Lehrprozesse kritisch hinterfragen und sich bewusster darüber werden, wie sie selbst lernen und lehren. Außerdem wird eine Lernkultur geprägt, in der es ein wichtiger Pfeiler ist, von und mit anderen zu lernen.

Lehr-Lern-Portfolios: Die Lernenden erstellen während des CAS ein Lehr-Lern-Portfolio, in dem sie ihre Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsplanungen sowie Lern- und Lehr-Reflexionen systematisch sammeln. Das Portfolio dient als Basis für die kontinuierliche Reflexion und das Feedback, das sie im CAS von den Lehrpersonen der verschiedenen Module erhalten. Die Lernenden werden ermutigt, ihre Lehr-Lern-Portfolios mit Peers zu teilen und konstruktives Feedback einzuholen. Wo sind noch Entwicklungsfelder in meinem Portfolio? Welche Teilbereiche sind bereits gut aufbereitet? In einer Einführung zum Thema wird offen darüber diskutiert, dass ein Portfolio einen persönlichen Entwicklungsbericht darstellt, der Feedbackprozess daher sehr sensibel gehandhabt werden sollte. Mit dieser Einführung haben die Lernenden die nötige Sensibilität entwickelt, wohlwollend und auch konstruktiv Feedback zur Portfolioarbeit eines Peers zu geben.

25 Vgl. Henderson et al., 2019.

Reflexionsaufgaben: Nach jedem Modul erhalten die Lernenden spezifische Reflexionsaufgaben²⁶, die sie dazu auffordern, über ihre Lernerfahrungen nachzudenken, ihre Stärken und Schwächen zu identifizieren und konkrete Maßnahmen zur Verbesserung zu formulieren. Diese Reflexionen fließen in das Lehr-Lern-Portfolio ein und unterstützen die Etablierung eines kontinuierlichen Reflexionsprozesses. Die regelmäßige Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen fördert dabei die Integration reflexiver Routinen in den Alltag.

Reflexives Schreiben: Ein wichtiger Bestandteil der Reflexionsaufgaben im CAS ist zudem das reflexive Schreiben. Diese Methode fördert tiefes Nachdenken und Selbstbewusstsein über den eigenen Lernfortschritt und kann zur Lösung bestimmter Situationen beitragen, die sich im Unterricht ereignet haben.

Peer-Feedback: Lernende tauschen sich in Kleingruppen über ihre Reflexionen aus und geben einander konstruktives Feedback. Dies fördert den Diskurs und ermöglicht es, die eigenen Lern- und Lehrpraktiken aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.

Summatives Feedback: Am Ende des Kurses erhalten die Lernenden ein abschließendes summatives Feedback. Es schließt die Reflexionen der Lernenden sowie die Beobachtungen der Lehrperson ein und gibt eine umfassende Rückmeldung über die Fortschritte sowie über verbleibende Herausforderungen.

Herausforderungen:

- **Akzeptanz des Feedbacks:** Einige Lernende könnten Schwierigkeiten haben, konstruktives Feedback zu akzeptieren. Hier ist es wichtig, eine vertrauensvolle und unterstützende Lernumgebung zu schaffen.
- **Zeitmanagement:** Die Reflexionsaufgaben, die Erstellung der Lehr-Lern-Portfolios und die Prozesse des reflexiven Schreibens benötigen Zeit. Dies gilt es im Curriculum zu berücksichtigen, um Überlastung der Lernenden zu vermeiden.
- **Ehrlichkeit und Offenheit:** Effektives Peer-Feedback erfordert eine Kultur der Offenheit²⁷ und Ehrlichkeit, die aktiv gefördert werden muss.

²⁶ Vgl. Blume, 2024.

²⁷ Vgl. Blume, 2025.

Chancen:

Durch die regelmäßige und strukturierte Selbstreflexion, das Führen von Lehr-Lern-Portfolios sowie das reflexive Schreiben werden sich die Lernenden ihrer eigenen Lern- und Lehrpraktiken bewusster. Dies führt zu einer laufenden Verbesserung des Lernens und der eigenen Lehre und fördert das selbstgesteuerte Lernen. Die kontinuierliche Reflexion, ob nun allein oder gemeinsam mit Peers, trägt zu einer positiven Feedbackkultur bei, da die Lehrpersonen die Prozesse im CAS begleiten und diese in gemeinsamen Diskussionen kritisch hinterfragt werden können. So kann eine offene, lernförderliche Lern- und Feedbackkultur entstehen, in der jede Stimme wertvoll ist und sich Lernende authentisch zeigen können.

Fazit und Ausblick

Dieses Arbeitsgruppenprojekt zielte darauf ab, einen hochschulübergreifenden Austausch zur Feedbackkultur und -praxis zu ermöglichen und dabei voneinander zu lernen. Einigkeit besteht bei den beteiligten Hochschulen dahingehend, dass Feedback mehr ist als lediglich eine Rückmeldung über richtige oder falsche Ergebnisse. Vielmehr sollte es auf den drei von Hattie definierten Ebenen erfolgen: Feed up (Zielklärung), Feed back (Rückmeldung zum aktuellen Stand) und Feed forward (Wege zur Weiterentwicklung).

Während die Nutzung von multimedialen Feedbackformen und Peer Feedback als innovativen Ansätzen anerkannt wird, zeigt sich deren Einsatz in der Praxis sehr unterschiedlich ausgeprägt. Diese Unterschiede sind weniger hochschulspezifisch, als dass sie aus dem individuellen Engagement der Lehrenden resultieren.

Lehrveranstaltungsevaluationen werden an allen beteiligten Hochschulen routinemäßig durchgeführt, ihr Wert für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung der Lehre findet allgemein Anerkennung.

Ebenso herrscht Konsens darüber, dass die Integration von Feedbackprozessen sowie die Entwicklung von Feedbackkompetenz auf curricularer Ebene verankert werden sollten. Die Diskrepanz zwischen der anerkannten Bedeutung von Feedbackkompetenz und ihrer bislang fehlenden curricularen Implementierung wirft grundlegende Fragen auf: *Warum findet trotz dieser gemeinsamen Einsicht keine systematische curriculare Verankerung statt?*

Welche Maßnahmen wären erforderlich, um diese Lücke zu schließen? Zukünftige Projekte sollten gezielt auf diese Fragen eingehen, um den Transfer von Erkenntnissen in curriculare Strukturen zu ermöglichen und damit nachhaltige Verbesserungen der Feedbackkultur an den beteiligten Hochschulen zu fördern.

Literatur

- AJJAWI, R., BEARMAN, M., SHELDRAKE M., BRUMPTON, K., O'SHANNESSY, M., DICK, M.-L., FRENCH, M. & NOBLE, C. (2022). The influence of psychological safety on feedback conversations in general practice training. *Medical Education*, 56(11), 1096–1104. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.14881>.
- BLUME, D. (2025). *Offenheitskompetenzen – eine Frage der Haltung? Ein Kompetenzmodell für transformative Bildung*. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 20(3), 143–168. <https://doi.org/10.21240/zfhe/20-3/07>.
- BLUME, D. (2024). Reflexives Lernen im Kurs “Educational Encounter”. Herausforderungen, Erkenntnisse und Aussichten. In C. Axelsson, D. Blume & B. Volk (Hrsg.), *Bildung, Praxistransfer und Kooperation. Kompetenzentwicklung für die Hochschullehre in Netzwerken* (Medien- und Gestaltungsästhetik, Bd. 19) (S. 309–324). Bielefeld: Transcript. DOI: <https://doi.org/10.14361/9783839471807-015>.
- BUTLER, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *The British Journal of Educational Psychology* 58(1), 1–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00874.x>.
- CARLESS, D. & BOUD, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- DAINTON, N. (2018). *Feedback in der Hochschullehre*. Bern: Haupt.
- EDMONDSON, A. C. (2004). Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens. In R. M. Kramer & K. S. Cook (Hg.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (S. 239–272). New York: Russell Sage Foundation.
- EHMKE, T., KUHL, P. & PIETSCH, M. (HG.) (2019). *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung und Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

HASSLER, GREIF, BLUME, LEHNER, JOCHUM, FLEPP, BUTZ, VOLK

GENKOVA, P. & GASSEL, G. (2024). Die Auswirkungen von Feedback auf Lernbereitschaft und Wechseltendenz von Arbeitnehmern und Studierenden. Gruppe. Interaktion. Organisation. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie*, 55, 89–102. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11612-024-00722-y>.

GIBBS, G. & SIMPSON, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education* 1(1), 3–31. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-8348-9837-1>.

HASSLER, D. (2022). Pädagogische Hochschule Zürich: Multimediale Formen von Feedback. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning. Digitale Lehr- und Lernangebote in Zeiten von Smart Devices und Online-Lehre* (5. aktualisierte Aufl., S. 143–158). Berlin, Boston: de Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110754728-006>.

HARPER, F., GREEN, H. & FERNANDEZ-TORO, M. (2012). Evaluating the integration of Jing® screencasts in feedback on written assignments. In 2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL), Villach, Austria. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICL.2012.6402092>.

HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>.

HATTIE, J. & CLARKE S. (2019). *Visible Learning. Feedback*. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429485480>.

HENDERSON, M. & PHILLIPS, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51–66. <https://doi.org/10.14742/ajet.1878>.

HENDERSON, M., MOLLOY, E., AJJAWI, R. & BOUD, D. (2019). Designing feedback for impact. In dies., *The impact of feedback in higher education. Improving assessment outcomes for learners* (S. 267–285). Cham: Palgrave Macmillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-25112-3_15.

KLEIN, C., SCHMOCKER, D., BOOS, M., FEIXAS, M. (2024). Beyond comments. How to give constructive feedback and the potential of technology.

In C. Axelsson, D. Blume & B. Volk, B. (Hrsg.), *Bildung, Praxistransfer und Kooperation. Kompetenzentwicklung für die Hochschullehre in Netzwerken* (Medien- und Gestaltungsästhetik, Bd. 19) (S. 233–254). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839471807-012>.

LAMEY, A. (2015). Video Feedback in Philosophy. *Metaphilosophy* 46(4–5), 691–702. DOI: <https://doi.org/10.1111/meta.12155>.

LANDWEHR, N. (2007). *Grundlagen zum Aufbau einer Feedbackkultur. Konzepte, Verfahren und Instrumente zur Einführung von lernwirksamen Feedbackprozessen* (Q2E – Qualität durch Evaluation und Entwicklung. Konzepte, Verfahren und Instrumente zum Aufbau eines Qualitätsmanagements an Schulen, Heft 3). Bern: Hep. www.q2e.ch/wp-content/uploads/sites/162/2020/05/q2e-heft-3-grundlagen-zum-aufbau-einer-feedbackkultur.pdf.

MAHONEY, P., MACFARLANE, S. & AJJAWI, R. (2019). *A qualitative synthesis of video feedback in higher education. Teaching in Higher Education*, 24(2), 157–179, DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>.

MAYHEW, E. (2017). Playback feedback: the impact of screen-captured video feedback on student satisfaction, learning and attainment. *European Political Science* 16(2), 179–192. DOI: <https://doi.org/10.1057/eps.2015.102>.

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: <https://doi.org/10.1080/02602931003786559>.

NICOL, D. & 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. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.

PHILLIPS, M., RYAN, T. & HENDERSON, M. (2017). A cross-disciplinary evaluation of digitally recorded feedback in higher education. In H. Partridge, K. Davis & J. Thomas (Hg.), *Me, Us, IT. Proceedings ASCILITE 2017* (S. 364–361). Queensland: ASCILITE. DOI: <https://doi.org/10.14742/apubs.2017.776>.

HASSLER, GREIF, BLUME, LEHNER, JOCHUM, FLEPP, BUTZ, VOLK

PUCHER, N. E. (2023). *Peer-to-Peer Feedback. Voraussetzungen für Peer-to-Peer Feedback in Organisationen*. Masterarbeit. Karl-Franzens-Universität Graz.

RINDERMAN, H. (2009). *Lehrevaluation: Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts* (2., leicht korrigierte Aufl.). Landau: Empirische Pädagogik.

SCHULZ, F. (2013). *Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten. Onlinegestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt*. Dissertation. Technische Universität Kaiserslautern.

STRUCK, P. (2023). *Peer Learning in der beruflichen Ausbildung. Potenziale und Auswirkungen auf Lernumgebungen in Betrieb und Berufsschule*. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763976188>.

THOMAS, R. A., WEST, R. E., & BORUP, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61–73.

VILSER, M. & FREY, D. (2024). Feedback an der Hochschule: Erfolgreich annehmen und kommunizieren. In dies. (Hrsg.), *Führung und Personalentwicklung an Hochschulen. Sich selbst und andere entwickeln* (S. 31–42). Berlin, Heidelberg: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-67652-3_3.

VINCELETTE, E. J. & BOSTIC, T. (2013). Show and tell: student and instructor perceptions of screencast assessment. *Assessing Writing*, 18(4), 257–277. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.08.001>.

WEST, J. & TURNER, W. (2016). Enhancing the assessment experience: Improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International* 53(4), 400–410. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.1003954>.

WILLERT, M. (2018). *Handreichung der Prüfungswerkstatt. Feedback*. Mainz: Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung. www.zq.uni-mainz.de/files/2018/08/7_Feedback-lernwirksam-einsetzen.pdf.

ZIMMERMANN, T. (2024). *Leistungsbeurteilungen an Hochschulen lernförderlich gestalten. Prüfen, Beurteilen und Rückmelden von Lernleistungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:30871>.

Internetquellen

MULTIMEDIAPORTAL PH ZÜRICH. (N.D.). *Screencasted Videofeedback erstellen*. Abgerufen am 30. März 2025 von <https://media.phzh.ch/Medium/View/145182?securekey=143902coe915>.

SEVAL ARBEITSGRUPPE HOCHSCHULENTWICKLUNG UND EVALUATION (2018). *Qualitätsmanagement Lehrveranstaltungen. Empfehlungen für Konzipierung, Etablierung, Durchführung und Verwendung von Evaluationen*. SEVAL. Abgerufen am 22. März 2025 von www.seval.ch/app/uploads/2017/10/Empfehlungen_Qualitaetsmanagement_Lehrveranstaltungen.pdf.

TEACHING TOOLS. (N.D.). *Feedback geben*. Abgerufen am 22. März 2025 von <https://teachingtools.uzh.ch/de/tools/feedback-geben>.

UNIVERSITÄT WIEN (08.2017). *Peer-Feedback*. Universität Wien – Infopool. Abgerufen am 16. März 2025 von <https://infopool.univie.ac.at/startseite/lehren-betreuen/feedback/peer-feedback/#c169387>.

WACH, G. & GAUSCHE, S. (11. Juni 2021). *Peer-Feedback wagen – ein Moodle-Praxistest zur Unterstützung des Selbststudiums, e-teaching.org*. Abgerufen am 19. März 2025 von www.e-teaching.org/etresources/pdf/erfahrungsbericht_2021_wach_gausche_peer-feedback-wagen.pdf.

Abbildungen

256

ABB. 1: Schritte und Aspekte des effektiven Feedbacks (nach Hattie, 2010).

ABB. 2: Phasen des Peer-Feedbacks in Moodle.

Tabellen

TAB. 1.: Exemplarische Formulierungen für Feedback.

