
Themenheft Nr. 54:

Forschungssynthesen in der Mediendidaktik. Ansätze und Herausforderungen

Herausgegeben von Svenja Bedenlier, Katja Buntins, Annika Wilmers und Michael Kerres

Was meinst du eigentlich, wenn du von «Feedback» sprichst?

Chancen und Grenzen qualitativ-inhaltsanalytischer Scope-Reviews zur Herausarbeitung von Taxonomien zur Beschreibung didaktischer Szenarien am Beispiel «Feedback»

Annika Brück-Hübner¹  und Jennifer Schluer² 

¹ Justus-Liebig-Universität Giessen

² Technische Universität Chemnitz

Zusammenfassung

Ein Blick in die (medien-)pädagogische Forschungsliteratur verdeutlicht, wie vielfältig zentrale Begriffe wie z. B. der des «Feedbacks» verstanden werden. Grund hierfür sind nicht nur divergierende theoretische Annahmen und forschungsmethodische Herangehensweisen, sondern auch unterschiedliche lehr-/lernmethodische Auffassungen sowie die damit verbundene konkrete didaktische Umsetzung in der Lehre. Der Pluralität didaktischer Szenarien wurde in bisherigen Feedback-Reviews jedoch kaum Aufmerksamkeit geschenkt, obwohl didaktische Designs Auswirkungen auf den Lernerfolg und somit auch die Studienergebnisse haben können. Ursache hierfür ist eine oftmals unzureichende Beschreibung der Feedbackszenarien in den Primärstudien, welche wiederum die Herausarbeitung von Schlussfolgerungen und Effektstärken in Meta-Analysen erschwert. In diesem Beitrag wird ein qualitativ-inhaltsanalytischer Scope-Review der didaktischen Szenarien in Feedbackstudien vorgestellt, welcher das Ziel verfolgt, die Bandbreite an Implementierungen zu erfassen und eine Grundlage zur transparenten Beschreibung von Feedbackdesigns für zukünftige (Meta-)Studien zu schaffen. Hierzu wird eine Taxonomie entwickelt, die auf möglichst umfassende Weise unterschiedliche Umsetzungsvarianten abbilden soll. Daran anschließend werden im Beitrag die Chancen und Grenzen eines qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews zur Herausarbeitung von Taxonomien zur Beschreibung didaktischer Designs diskutiert.

What Do You Actually Mean When You Talk about ‹Feedback›? Chances and Limitations of Qualitative Content-Analytical Scoping Reviews for Developing Pedagogical Taxonomies Using the Example of ‹Feedback› Implementations

Abstract

A close look at the empirical literature in the field of (media) pedagogy reveals that numerous key terms, such as the term ‹feedback›, have been utilized in many different ways. The reasons for this are not only divergent conceptual understandings and empirical approaches, but also varying teaching and learning methods, which result in a plethora of concrete didactic implementations in the classroom. However, this plurality of pedagogical scenarios has received little attention in previous feedback reviews, although variations in pedagogical design can affect the learning success and thus also the results of empirical studies. Often, the feedback scenarios have been described insufficiently in the primary studies, which in turn complicates the calculation and interpretation of effect sizes in meta-analyses. The authors therefore conducted a qualitative content-analytical scoping review of pedagogical scenarios in feedback research to capture the wide range of possible implementations. For this purpose, a taxonomy has been developed that charts different pedagogical variants in a comprehensive manner, which could serve as a foundation for the transparent description of feedback designs in future studies and meta-analyses. On that basis, the paper discusses the chances and limitations of qualitative content-analytical scoping reviews for the creation of such pedagogical taxonomies.

1. Einleitung

Die (medien-)pädagogische Forschung ist sehr vielfältig, was nicht nur aus einer Pluralität an theoretischen Annahmen und forschungsmethodischen Herangehensweisen, sondern auch aus der Diversität didaktischer Szenarien und der ihr zugrundeliegenden lehr-/lerntheoretischen Auffassungen resultiert. Ein prominentes Beispiel ist der Begriff ‹Feedback› mitsamt seinen unterschiedlichen Implementierungen in Primärstudien. Hattie (2009) stellte in seiner Meta-Analyse das Thema ‹Feedback› als grundlegendes Element guter Lehre heraus. Kurz nach ihrem Erscheinen hat diese Studie die Aufmerksamkeit der Fachwelt auf sich gezogen und sie wurde bis heute laut ResearchGate bereits 10.254mal zitiert.¹ Zugleich wurde auch Kritik an dem methodischen Vorgehen laut. Was genau ist mit ‹Feedback› gemeint? Wie sollte es in der Lehre eingesetzt werden, um lernwirksam zu sein? Es zeigte sich, dass die Einzelergebnisse der Primärstudien keineswegs konsistent sind, sondern eine grosse Varianz in den Effektstärken aufweisen. Als Ursache für die Differenzen wird u. a. angeführt,

¹ https://www.researchgate.net/publication/270585193_Visible_Learning_A_Synthesis_of_Over_800_Meta-Analyses_Relating_to_Achievement, Stand 04.04.23, 11:22 Uhr.

dass die *unterschiedlichen Feedbackverständnisse* der Einzelstudien in der Meta-Analyse keine Berücksichtigung gefunden hatten (s. z. B. Ruiz-Primo und Li 2013; Wisniewski, Zierer, und Hattie 2020). In der Tat unterscheiden sich Feedbackdesigns in vielerlei Hinsicht. So werden beispielsweise Begriffe wie «Video-Feedback» in der Literatur mit unterschiedlichen Bedeutungen verwendet, z. B. als Videografie des eigenen Unterrichtshandelns zum Zweck der Selbstreflexion und Professionalisierung (Tochon 2013) oder als Videografie der Feedbacknachricht, in welcher nur die sprechende Person und/oder eine Bildschirmaufzeichnung sichtbar ist (Mahoney, Macfarlane, und Ajjawi 2019). Oftmals bleibt die konkrete Ausgestaltung digitaler Feedbackdesigns jedoch hinter Sammelbegriffen wie «Video-Feedback» verborgen und wird in der Literatur selten explizit thematisiert oder hinterfragt (Schluer 2022). In Anbetracht dieser Begriffsheterogenität und der vielfältigen technologischen Möglichkeiten ist anzunehmen, dass auch mit umfassenden Forschungssynthesen keine aussagekräftigen Ergebnisse gewonnen werden können, sofern die unterschiedlichen didaktischen Designs in Primärstudien nicht ausreichend beschrieben und diese Differenzen somit in Meta-Analysen nicht berücksichtigt werden können.

Das Problem der begrifflichen Unschärfe beschränkt sich selbstverständlich nicht nur auf den Umgang mit dem «Feedback»-Begriff. Das auch unter der Beschreibung «Apples and Oranges» bekannte Uniformitätsphänomen betrifft vielmehr alle Sekundäranalysen und bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche begriffliche und didaktische Konzepte, sondern umfasst unter anderem auch lehr- und forschungsmethodische Differenzen in den zusammengefassten Primärstudien (siehe hierzu z. B. Higgins 2021, 33; Eisend 2004, 22; Ritzhaupt et al. 2021, 2517). Es ist anzunehmen, dass eine grössere begriffliche und konzeptionelle Differenziertheit bei der Beschreibung der zu erforschenden pädagogischen Praxis die Nachvollziehbarkeit und Aussagekraft der Ergebnisse erhöht und zugleich differenziertere Rückschlüsse auf Korrelationen und Effektstärken ermöglicht.

Das Ziel des in diesem Beitrag vorgestellten qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews ist nicht die statistische Analyse des Datenmaterials oder die evidenzbasierte Zusammenfassung von Primärstudien, sondern vielmehr eine möglichst umfassende qualitative Erfassung der didaktischen Designs in Feedbackstudien. Durch die qualitativ-inhaltsanalytische Kategorisierung der didaktischen Design-Elemente aus Primärstudien wurde eine Taxonomie erarbeitet, die in zukünftigen Studien als Grundlage einer transparenten und differenzierten Beschreibung von Feedbackdesigns dienen kann. In diesem Beitrag gilt es, basierend auf der exemplarischen Durchführung anhand der Feedbackdesigns in Primärstudien die Chancen und Grenzen qualitativ-inhaltsanalytischer Scope-Reviews zur Herausarbeitung von Taxonomien zu diskutieren.

2. Taxonomien als Hilfsmittel für begriffliche und konzeptionelle Präzision

In diesem Kapitel wird zunächst erörtert, was Taxonomien sind und welches Potenzial sie im Hinblick auf die Präzisierung und Systematisierung von Begriffen und Konzepten bergen.

2.1 Was sind Taxonomien?

Taxonomien sind Ordnungsrahmen, die ermöglichen, die vielfältigen Erscheinungsbilder eines Phänomens zu klassifizieren und nach einem einheitlichen Schema zu beschreiben und zu erklären (Baumgartner, Himpsl, und Kleindienst 2012, 13). In Anlehnung an Baumgartner, Himpsl und Kleindienst (2012) sowie Baumgartner (2006) können Taxonomien insgesamt acht Funktionen erfüllen:

1. *Integrationsfunktion* (Zusammenfassung/Klassifikation verschiedener Ausprägungen nach gemeinsamen Merkmalen),
2. *Orientierungsfunktion* (Überblick über die vorhandenen Möglichkeiten),
3. *Informationsfunktion* (Verbesserung der Kommunikation und Reduktion von Missverständnissen durch präzise begriffliche Abgrenzung),
4. *Kostensenkungsfunktion* (die Übertragbarkeit von Erkenntnissen wird durch eine gemeinsame Beschreibungsgrundlage erleichtert),
5. *Transferfunktion* (Klassifikationen ermöglichen die Unterscheidung von Grundtypen und weniger relevanten Variationen),
6. *Innovationsfunktion* (Verdeutlichung der didaktischen Vielfalt, welche auch Praktizierende dazu anregen kann, mit noch unbekanntem Szenarien zu experimentieren),
7. *Heuristische Funktion* (mögliche Leerstellen regen zu einer Suche nach «passenden» Szenarien und damit die Entwicklung neuer Arrangements an) und
8. *Theoriefunktion* (Validierung von Strukturmodellen und Weiterentwicklung der Theorie beim Auftreten neuer Szenarien).

Zusammengefasst sind Taxonomien folglich nicht nur Systematisierungen, die einen wichtigen Beitrag zur begrifflichen Präzisierung in wissenschaftlichen Diskussionen leisten und damit zu einer klaren Verständigung über den Untersuchungsbe- reich beitragen. Sie geben darüber hinaus auch einen Überblick über die prinzipiell vorhandenen Möglichkeiten und können die Theorieentwicklung und Praxis voranbringen.

2.2 Welches Potenzial bergen Taxonomien im Hinblick auf Primärstudien, Reviews und Meta-Analysen?

Taxonomien haben sich in empirischen Studien als wichtige *Orientierungsrahmen* erwiesen. Eines der bekanntesten Beispiele ist die Lernzieltaxonomie von Bloom (1974), welche (bzw. deren spätere Revisionen) die Basis für die Lernzieldefinition in zahlreichen Studien und auch Meta-Analysen bildet (z. B. Bredow et al. 2021; Witeck, Alves, und Bernardo 2021). Die Lernzieltaxonomie unterteilt Lernerfolg in verschiedene Stufen und erleichtert die entsprechende Kategorisierung der Primärstudien nach dem ihnen zugrundeliegenden Lernerfolgsverständnis.

Über die im vorangestellten Kapitel erörterten acht Grundfunktionen von Taxonomien nach Baumgartner hinaus lassen sich thesenartig weitere Chancen für den Einsatz von Taxonomien im Rahmen von Primärstudien, Reviews oder Meta-Analysen formulieren:

1. *These:* Indem Taxonomien die Mehrdimensionalität von Begriffen und Konzepten verdeutlichen und visualisieren, schaffen sie ein Problembewusstsein für die Begriffsheterogenität und leisten einen wichtigen Beitrag zur stärkeren begrifflichen Präzision in Primärstudien sowie zur Bewertung der Aussagekraft und Reichweite der Ergebnisse von Reviews und Meta-Analysen.
2. *These:* Taxonomien bilden die verschiedenen Dimensionen und Ausprägungsformen eines Begriffs ab und können dadurch die Basis für die Formulierung von Inklusions- und Exklusionskriterien für Reviews oder Meta-Analysen darstellen, die Teilaspekte eines bestimmten Phänomens fokussieren.
3. *These:* Taxonomien ermöglichen die Strukturierung von Wissen sowie eine Hierarchisierung von Begriffsdimensionen und -elementen. In Reviews und Meta-Analysen können sie bei der Systematisierung der Forschungsbefunde helfen.
4. *These:* Eine Systematisierung und Quantifizierung von Forschungsbefunden mithilfe von Taxonomien kann im Rahmen von Reviews und Meta-Analysen dabei helfen, Forschungstrends und Forschungsdesiderate aufzuzeigen sowie neue Thesen zu generieren.

Diese Vorüberlegungen lassen darauf schliessen, dass Taxonomien als Ausgangspunkt, Orientierungsrahmen sowie Strukturierungs- und Hierarchisierungshilfe dienen können und dass deren Nutzung in Primärstudien auch zu einer erhöhten Nachvollziehbarkeit und Aussagekraft der Ergebnisse in Reviews und Meta-Analysen führen kann.

3. Taxonomien zum Begriff «Feedback» – Ein Überblick

In den letzten Jahren wurde der Begriff «Feedback» im Rahmen zahlreicher konzeptioneller Arbeiten näher beleuchtet. Die Studien weisen dabei unterschiedliche Akzentuierungen auf und beschäftigen sich u. a. mit den Merkmalen der Feedbacknachricht (Haughney, Wakeman, und Hart 2020), den benötigten Kompetenzen aufseiten der Lehrenden (Boud und Dawson 2023) und Lernenden (Carless und Boud 2018; Little et al. 2023; Zhan 2022) sowie mit interpersonalen Faktoren (Gravett und Carless 2023). Durch die Pluralisierung der Gestaltungsmöglichkeiten infolge der zunehmenden Digitalisierung gerieten auch kontextuelle, insbesondere materielle, aber auch soziokulturelle Faktoren stärker in den Blick (Chong 2021, 2022; Gravett 2022). Die Forschungsergebnisse zeigen, dass Feedbackprozesse von einem komplexen Zusammenspiel zahlreicher dynamischer Variablen beeinflusst werden, die sich in konkreten Lernumgebungen in spezifischer Weise manifestieren (Nieminen et al. 2022; Tai et al. 2021). Aufgrund der Komplexität von Feedbackdesigns bilden bisher bestehende Taxonomien nur ausgewählte Teilaspekte des Gesamtkonstrukts ab. Baumgartner und Bergner (2016) konzentrieren sich mit ihrer «Feedbacktaxonomie» beispielsweise auf verschiedene Formen von Multiple-Choice-Tests für das Online-Lernen, während Winstone et al. (2017) mit ihrer Taxonomie die Beteiligungsformen von Feedbackempfangenden fokussieren.

Diese Problematik haben Lipnevich und Panadero (2021) bzw. Panadero und Lipnevich (2022) in ihren kürzlich erschienenen Reviews kritisch beleuchtet und den Versuch unternommen, bisherige Feedbackmodelle im MISCA-Modell zusammenzuführen. Sie benennen fünf Faktorengefüge: die Merkmale der Feedbacknachricht (Message), die Umsetzung (Implementation), die Eigenschaften der Lernenden (Student), kontextuelle Variablen (Context) und die Handlungen und Interaktionen der am Feedbackprozess teilhabenden Personen (Agents). Diese Dimensionen bedürfen jedoch noch einer inhaltlichen Ausdifferenzierung und empirischen Überprüfung (Panadero und Lipnevich 2022).

Wie umfassend eine differenzierte Darstellung an Feedbackdesigns sein kann, wird mit Blick auf eine vermeintlich konkrete didaktische Variante deutlich. In ihrem Review zu «Peer Assessment Design Elements» merken Alqassab et al. (2023) zum einen an, dass es eine Vielfalt von Peer-Assessment-Design-Möglichkeiten gibt, zum anderen stellen sie eine Vagheit in deren Beschreibung in den Primärstudien fest (siehe auch Topping 1998).

Somit fehlt bislang eine Taxonomie, die die tatsächliche Vielfalt der Merkmalsausprägungen abbildet und systematisiert. Ziel unseres qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews ist es daher, zu einer möglichst umfassenden Taxonomie zu gelangen, welche eine differenzierte und konkrete Beschreibung der didaktischen Feedbackdesigns für künftige Forschungsstudien erleichtert.

4. Erarbeitung von Taxonomien mithilfe qualitativ-inhaltsanalytischer Scope-Reviews – methodische Vorüberlegungen

Für die Erstellung einer Taxonomie ist es zentral, alle Merkmale eines Phänomens zu erfassen. Dies erfordert einen umfassenden Überblick über das Forschungsfeld und die systematische Aufarbeitung dort benannter Begriffsverständnisse. Methodisch scheint es diesbezüglich naheliegend, ein systematisches Literaturreview durchzuführen (Fink 2014). Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an verschiedenen Review-Arten (s. z. B. Barnes et al. 2022; Grant und Booth 2009), über die oftmals der aktuelle Forschungsstand (evidenzbasiert) dargestellt und zusammenzufasst werden soll. Zugleich können Reviews aber auch für theoretische und konzeptionelle Analysen genutzt werden (Grant und Booth 2009, 92). Scope-Reviews zielen darauf ab, die Bandbreite an verfügbaren Forschungsaktivitäten, Erkenntnissen und Evidenzen zu erfassen, um darauf aufbauend die Forschungslandschaft zu kartografieren und etwaige Forschungslücken zu identifizieren (Grant und Booth 2009, 101). Laut Anderson et al. (2008, 7–8) kann über Scope-Reviews auch analysiert werden, welche unterschiedlichen konzeptionellen Verständnisse hinter Begriffen stehen («concept map»). Nach Elm, Schreiber und Haupt (2019, 1) sind Scope-Reviews dann geeignet, wenn die Literatur eine sehr heterogene Problematik aufweist. Diese Kriterien treffen auf unser Forschungsvorhaben zu. Jedoch geht es in unserem Review nicht darum, den aktuellen Forschungsstand evidenzbasiert aufzuarbeiten, vielmehr interessiert uns eine qualitative Einsicht in die jeweiligen Feedbackdesigns. Daher wurde die «klassische» Vorgehensweise von Scope-Reviews (Anderson et al. 2008, 3; Arksey und O'Malley 2005, 21) um den Schritt einer qualitativen Inhaltsanalyse ergänzt, um die Feedbackdesigns in ihrer Komplexität und Diversität zu erfassen und diese anschliessend in einer Taxonomie abzubilden.

Bei der Taxonomieentwicklung geht es – in Abgrenzung zur Grounded Theory oder Thematischen Analyse – nicht darum, Muster aufzuarbeiten oder eine abgeschlossene Theorie zu entwickeln. Stattdessen ist das primäre Ziel, ein Kategoriensystem zu entwickeln, durch welches auch Einzelfälle abgebildet werden können. Auch ist eine abschliessende Quantifizierung von nachrangiger Bedeutung. Vielmehr gilt es, die vielfältigen Merkmale von Feedbackdesigns im Rahmen des qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews nicht nur deskriptiv herauszuarbeiten, sondern diese auch zu systematisieren und zu kategorisieren. Eine qualitative Inhaltsanalyse kann genau das leisten: Das qualitative Datenmaterial (Vielfalt der Feedbackdesigns) wird mithilfe der Herausbildung eines Codesystems (verschiedene Merkmalsdimensionen und -ausprägungen) strukturiert. Im Anschluss erfolgt eine Kategorisierung und Systematisierung des Datenmaterials (Gläser und Laudel 2010; Kuckartz 2016). In diesem Sinne stellen Taxonomien «Nebenerzeugnisse» eines jeden qualitativ-inhaltsanalytischen Literaturreviews dar (Rädiker und Kuckartz 2019, 143). Jedoch werden Kategoriensysteme nach Abschluss einer qualitativen

Inhaltsanalyse meist nicht vollumfänglich publiziert. Dadurch geht die Chance für andere Forschende verloren, diese (Vorstufen von) «Taxonomien» zu reproduzieren bzw. weiterzuentwickeln und für die Theorieentwicklung sowie für künftige Forschung weiterzuverwenden (i. A. an Hocker 2021, 2).

Für die in diesem Forschungsprojekt beschriebene Zielsetzung bietet sich das Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) sowie Gläser und Laudel (2010) an. In Abgrenzung zu Mayring wird hier nicht mit einem geschlossenen Kategoriensystem gearbeitet; vielmehr gilt das Prinzip der «Offenheit» für den gesamten Analyseprozess (Gläser und Laudel 2010, 199). Gläser und Laudel (2010, 205) legen die Merkmalsausprägungen der Kategorien nicht vorab fest, sondern stellen offene Fragen an den Text (z. B. Welche Medien werden im Rahmen von Feedbackprozessen verwendet?). Des Weiteren kann das Kategoriensystem während des Prozesses iterativ ergänzt und modifiziert werden. Durch diese Flexibilität des Vorgehens können auch Einzelfälle besser erfasst werden. Eine solche qualitative Inhaltsanalyse könnte somit ein vielversprechendes Analyseverfahren für die Entwicklung von Taxonomien im Rahmen von Scope-Reviews darstellen.

5. Auf dem Weg zu einer Taxonomie von Feedbackdesigns: Ein qualitativ-inhaltsanalytischer Scope-Review

Laut Arksey und O'Malley (2005) besteht ein Scope-Review aus fünf obligatorischen und einer optionalen Phase:

1. Formulierung der Forschungsfrage
2. Studiensuche
3. Studienselektion
4. Kategorisierung des Datenmaterials
5. Berichterlegung
6. Optional: Einbindung von Praxisvertreter:innen

Die Erarbeitung einer Taxonomie auf Basis eines qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews beginnt demnach mit (1) der Festsetzung der Forschungsziele und -fragen sowie (2) der Auswahl geeigneter Datenbanken, Suchbegriffe und Selektionskriterien. Nach (3) der Identifikation des relevanten Datenmaterials wird dieses im Schritt (4) kategorisiert. Im Verhältnis zum «klassischen» Scope-Review kartografieren wir die Forschungsstudien jedoch nicht anhand allgemeiner empirischer Parameter (bspw. Studienzeitpunkt, Teilnehmende, Ergebnisse) mit anschließender narrativer Berichterstattung. Vielmehr erweitern wir Schritt (4) um eine qualitative Inhaltsanalyse der in den Studien beschriebenen didaktischen Designs. Hierzu wird das relevante Datenmaterial in der Software MAXQDA aufbereitet, codiert und

analysiert, bevor die Resultate dargestellt werden (u. a. in Anlehnung an Fink 2014; Rädiker und Kuckartz 2019, 207). Konkret wurden dabei folgende Schritte unternommen.

5.1 Forschungsfragen

Unsere Studie fokussiert folgende Fragestellungen:

1. Welche Merkmale von didaktischen Feedbackdesigns werden in der Forschungsliteratur genannt?
2. Wie lassen sich diese Merkmale systematisch ordnen (Taxonomie)?

5.2 Inklusionskriterien

Einbezogen werden alle

1. wissenschaftlichen Journalartikel (keine Tagungsbände o. ä.),
2. bei denen es sich um peer-reviewte Interventionsstudien handelt (keine Reviews/ Meta-Analysen oder Befragungen ohne Beschreibung der Feedbackpraxis),
3. die im Zeitraum 2018–2022
4. in deutscher oder englischer Sprache publiziert wurden,
5. über die Datenbank «ERIC» frei zugänglich sind und
6. Feedbackprozesse im Hochschulkontext fokussieren (der Begriff «Feedback» kommt im Abstract vor; der Fokus liegt auf der Untersuchung von Feedbackprozessen).

5.3 Methodisches Vorgehen

Der Forschungsprozess lässt sich in insgesamt drei Phasen gliedern: den Selektionsprozess, die inhaltsanalytische Auswertung sowie die Taxonomieaufbereitung (s. Abbildung 1). Im Folgenden werden die einzelnen Schritte differenziert dargelegt.

5.3.1 Selektionsprozess

Selektionsschritt 1: Zu Beginn des Reviews erfolgte die gefilterte Suche nach allen Artikeln in der ERIC-Datenbank, in denen das Wort «Feedback» im Abstract vorkommt und welche peer-reviewed, online frei verfügbar sowie in dem Zeitraum 01.2018–07.2022 erschienen sind und sich auf den Hochschulkontext fokussieren (Educational Level = Higher Education). Auf diesem Weg wurden insgesamt 1.134 Publikationen gefunden.

Selektionsschritt 2: In einem zweiten Durchgang wurden die Abstracts der 1.134 Artikel hinsichtlich ihrer Passung zu den weiteren Inklusionskriterien überprüft. Die Abstracts wurden unter den Forschenden gleichmässig aufgeteilt und in einem ersten Schritt als «inkludierte», «exkludierte» und «unklare» Studien gekennzeichnet. Die Passung der als «unklar» markierten Abstracts wurde von den Forschenden gemeinsam diskutiert. Zudem erfolgte eine stichprobenartige Überprüfung (5 % der Gesamtstudien, Auswahl über einen Zufallsgenerator) der «inkludierten» und «exkludierten» Studien durch die jeweils andere Forschende. Der Grad der Übereinstimmung lag bei 98 %. Ein strittiger Artikel wurde im Anschluss in die Auswertung integriert. Am Ende dieser Selektionsschritte waren 202 Journal-Artikel übrig.

Selektionsschritt 3: Im vorangegangenen Selektionsschritt war zunächst die Überprüfung der Inklusionskriterien auf Basis des Abstracts erfolgt. Dabei wurden auch Studien integriert, deren Abstract nicht eindeutig die Exklusionskriterien erfüllte. Es galt daher in diesem dritten Selektionsschritt, den methodischen Teil der Studien zu sichten und erneut hinsichtlich der Passung zu den Inklusionskriterien zu überprüfen. Der Liste wurde zudem um folgendes Exklusionskriterium erweitert:

1. Die Feedbackpraxis/ das jeweils zugrunde liegende Feedbackverständnis wird nicht (ausreichend) beschrieben.

135 Studien erfüllten alle Inklusionskriterien und wurden in die Analyse einbezogen.

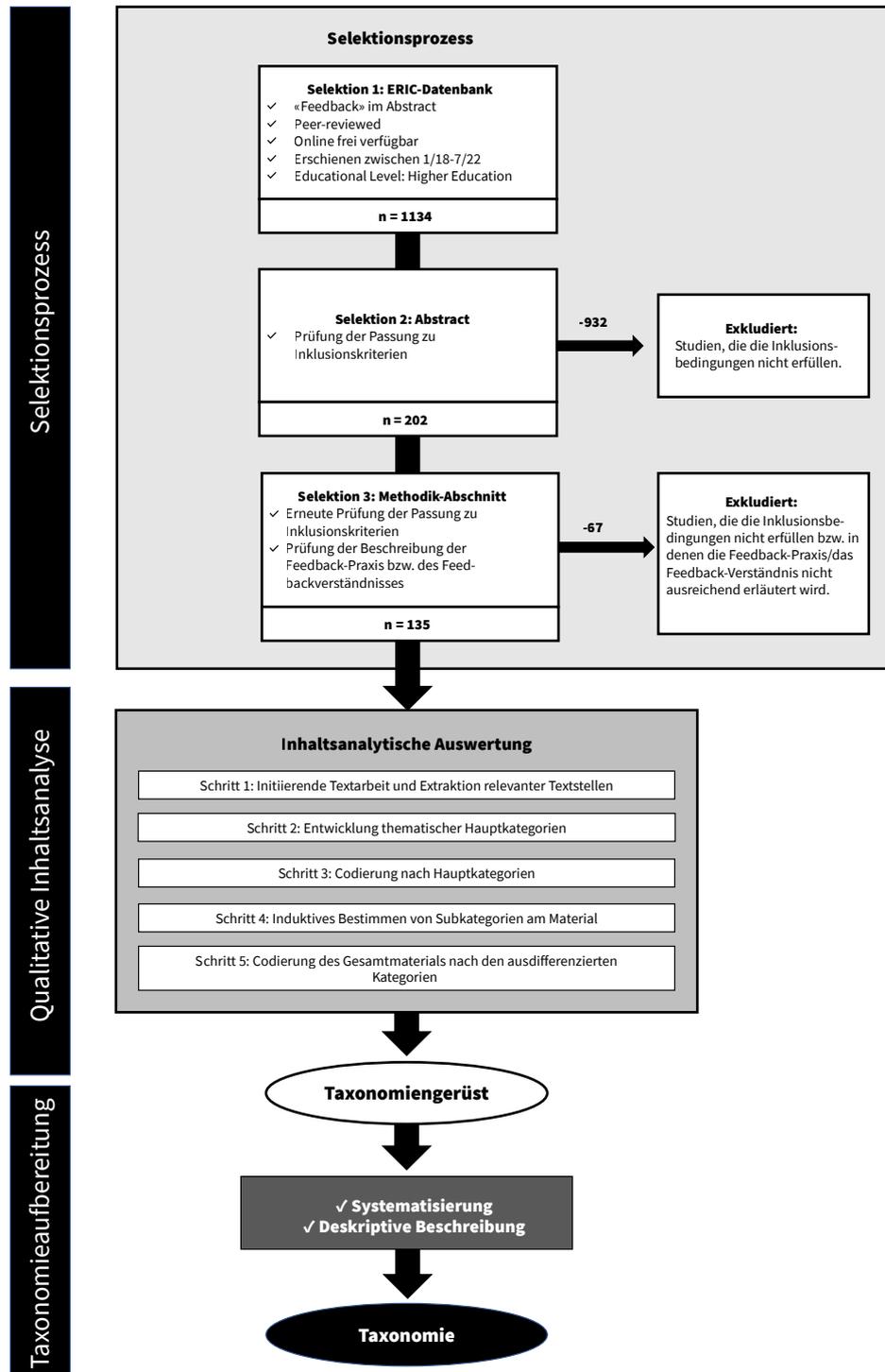


Abb. 1: Übersicht über das methodische Vorgehen.

5.3.2 Inhaltsanalytische Auswertung

Zur Taxonomieentwicklung wurde im Anschluss an die Selektionsphase eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse der 135 Studien durchgeführt. Der Ablauf gliedert sich – in Anlehnung an Kuckartz (2016, 101–15) – in fünf Schritte. Das Vorgehen wurde dabei vereinzelt um Elemente von Gläser und Laudel (2010) erweitert.

Schritt 1: Initiierende Textarbeit und Extraktion relevanter Textstellen

Im Zuge der initiierenden Textarbeit haben sich bezogen auf unsere Fragestellungen insgesamt acht Hauptkategorien herauskristallisiert, die sich durch die folgenden Fragen abbilden lassen:

1. WER gibt Feedback («Feedbackgebende/r»)?
2. WEM wird Feedback gegeben («Feedbacknehmende/r»)?
3. WORAUF bezieht sich das Feedback («Feedbackinhalt»)?
4. WAS wird mit dem Feedback bezweckt? («Feedbackzweck»)
5. WORÜBER und WIE wird Feedback gegeben («Feedbackmedium und -modus»)?
6. WANN wird Feedback gegeben («Feedbackzeitpunkt»)?
7. WIE OFT wird Feedback gegeben («Feedbackhäufigkeit»)?
8. WELCHE Rolle spielen die/der Feedbacknehmende und die/der Feedbackgebende im Prozess («Feedbackinteraktionen»)?

Diese acht iterativ gewonnenen Leitfragen bildeten die Basis für die Identifikation relevanter Textstellen. Letztere wurden aus den Journalartikeln extrahiert, in Word-Dokumente eingefügt und zur weiteren Analyse und Codierung in MAXQDA importiert. Die Extraktion relevanter Textstellen und damit auch eine konsequente Trennung vom Ursprungstext erfolgte somit vor der Codierung des Gesamtmaterials (siehe hierzu auch Früh 2007, 157; Gläser und Laudel 2010, 200).

Schritt 2: Entwicklung thematischer Hauptkategorien

Mit dem Ziel der Bewahrung des Prinzips der Offenheit wurde eine induktive Erweiterung und potenzielle Revision der Hauptkategorien nicht ausgeschlossen (Gläser und Laudel 2010, 203). In der Tat hat sich während des Codierprozesses herausgestellt, dass die Kategorien «Feedbackzeitpunkt» und «Feedbackhäufigkeit» meist in einem unmittelbaren Zusammenhang miteinander stehen und kaum voneinander zu trennen sind. Infolgedessen wurde die «Feedbackhäufigkeit» von einer Hauptkategorie in eine Unterkategorie umgewandelt. Alle weiteren Hauptkategorien wurden bestätigt und es erfolgten keine weiteren Modifikationen. Es verblieben demnach sieben thematische Hauptkategorien: Feedbackgebende/r, Feedbacknehmende/r, Feedbackinhalt, Feedbackziel, Feedbackmedium/-modus, Feedbackhäufigkeit sowie Feedbackinteraktionen.

Schritt 3: Codierung nach Hauptkategorien

Bei der Codierung des Datenmaterials wurden folgende Regeln eingehalten (i. A. an Kuckartz 2016, 102–4):

1. Jede Codiereinheit muss eine «Sinneinheit» sein, d. h. die Textstellen müssen inhaltlich zu einer der thematischen Hauptkategorien in Verbindung stehen und in sich geschlossen sein.
2. Jede Codiereinheit muss für sich allein ausreichend verständlich sein und kann einzelne Sinneinheiten oder mehrere Sätze umfassen.
3. Eine Textstelle kann mehreren thematischen Hauptkategorien zugeordnet werden, sofern in ihr mehrere Themen angesprochen werden.
4. Es erfolgt keine Codierung thematisch nicht relevanter Textstellen.

Schritt 4: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Im Anschluss an die thematische Strukturierung erfolgt in diesem Schritt nun das induktive Bestimmen der Subkategorien. Hierfür wurden anhand des Datenmaterials für jede Hauptkategorie die relevanten (Unter-)Dimensionen identifiziert und zu Subcodes zusammengefasst. Hierbei stellte sich heraus, dass es bei einem Teil der Subcodes notwendig war, diese weiter auszudifferenzieren, sodass eine Art «Hierarchie unter den Subcodes» entstand.

Dieser Schritt stellt das Kernstück der Taxonomiebildung dar, da hier alle Dimensionen bzw. Ausprägungsformen der vielfältigen Feedbackdesigns herausgearbeitet werden. Am Ende dieses Prozesses entsteht ein Taxonomiegerüst, welches abschliessend noch in eine (deskriptive) Taxonomie überführt werden muss.

Schritt 5: Codierung des Gesamtmaterials nach den ausdifferenzierten Kategorien

Durch eine abschliessende Codierung des Gesamtmaterials wird die Vollständigkeit der in Schritt 4 gebildeten Subkategorien überprüft. Hierdurch wird die Erfassung von Einzelfällen sichergestellt. Zugleich eröffnet dieser Schritt aber auch die Möglichkeit der späteren Quantifizierung des Vorkommens bestimmter Aspekte der Feedbackimplementierungen und unterstützt damit tiefergehende Analysen (z. B. Aufzeigen von Forschungstrends und -desideraten oder Visualisierung von Kategorienzusammenhängen).

5.3.3 Taxonomieaufbereitung

Das im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse erstellte Taxonomiegerüst wird in diesem Schritt nochmals grundlegend strukturiert und systematisiert sowie um Deskriptionen ergänzt. Neben der Zusammenfassung bedeutungsgleicher Kategorien (Gläser und Laudel 2010, 203) galt es folglich, die Haupt- und Subkategorien in eine hierarchische Ordnung zu bringen.

5.4 Zentrale Ergebnisse: Die Taxonomie

Die im Zuge des qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews gebildete Taxonomie zu didaktischen Feedbackdesigns umfasst insgesamt sieben Hauptkategorien, welche sich in 259 Subkategorien (54 erster Ordnung, 83 zweiter Ordnung, 102 dritter Ordnung, 8 vierter Ordnung) aufteilen (siehe Abbildungen 2-8). Damit verdeutlicht das Ergebnis eindrücklich die grosse Vielfalt der in den 135 Studien analysierten Feedbackdesigns über die sieben Hauptkategorien hinweg. An dieser Stelle kann nicht im Detail auf die einzelnen Kategorienstränge eingegangen werden. Es sei jedoch angemerkt, dass sich viele Feedbackdesigns nicht eindeutig nur einem Kategorienstrang zuordnen lassen. So gibt es beispielsweise Studien, bei denen sowohl die Dozierenden als auch die Peers den Studierenden Feedback geben (z. B. Farsani und Aghamohammadi 2021) oder das Feedback zu verschiedenen Zwecken erfolgt (z. B. Navarro Jover 2021). Eine klare Abgrenzung der Einzelkategorien ist daher nicht immer möglich, was die beachtliche Diversität der Primärstudien noch einmal verdeutlicht:

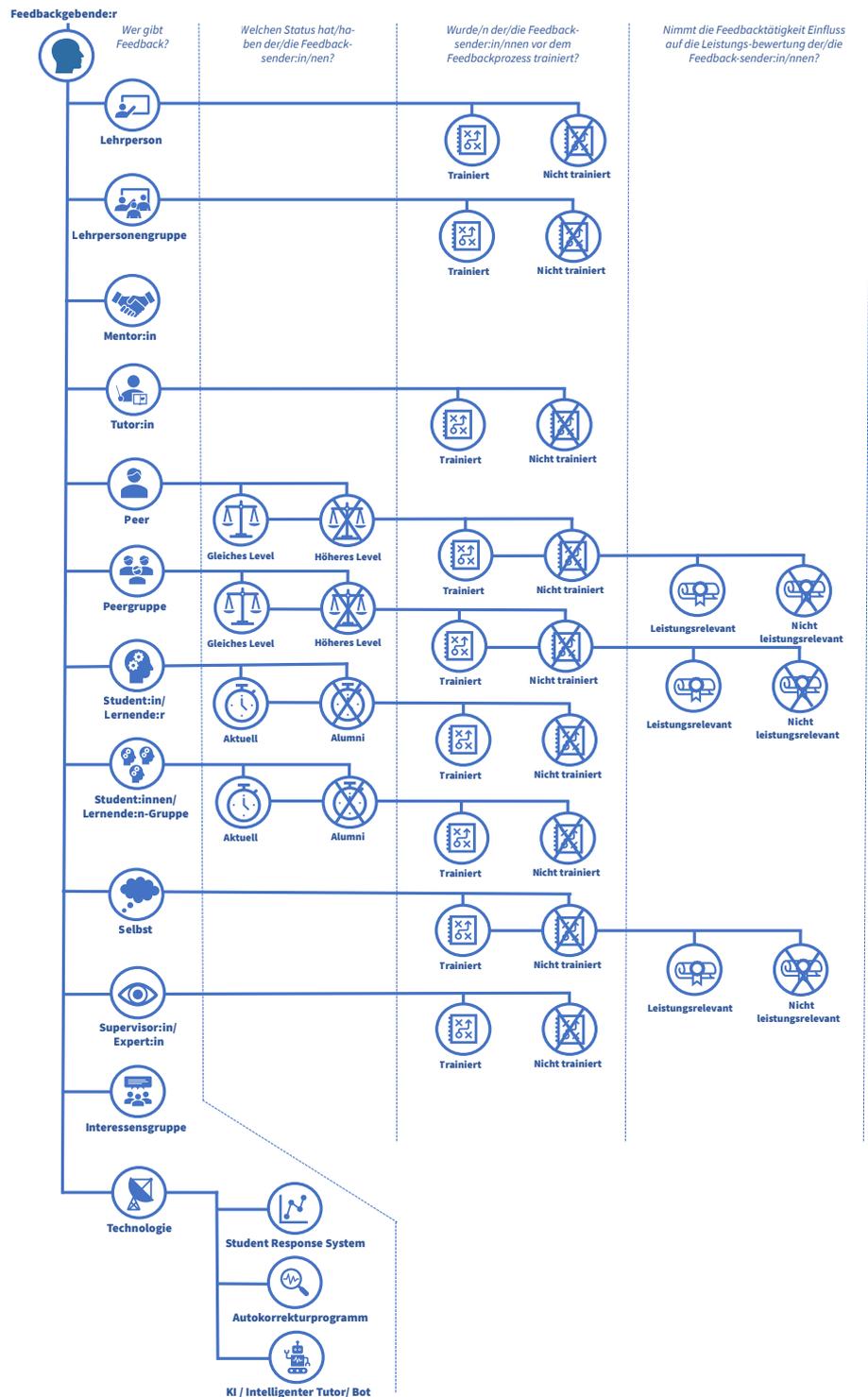


Abb. 2: Feedbacktaxonomie - Feedbackgebende:r.

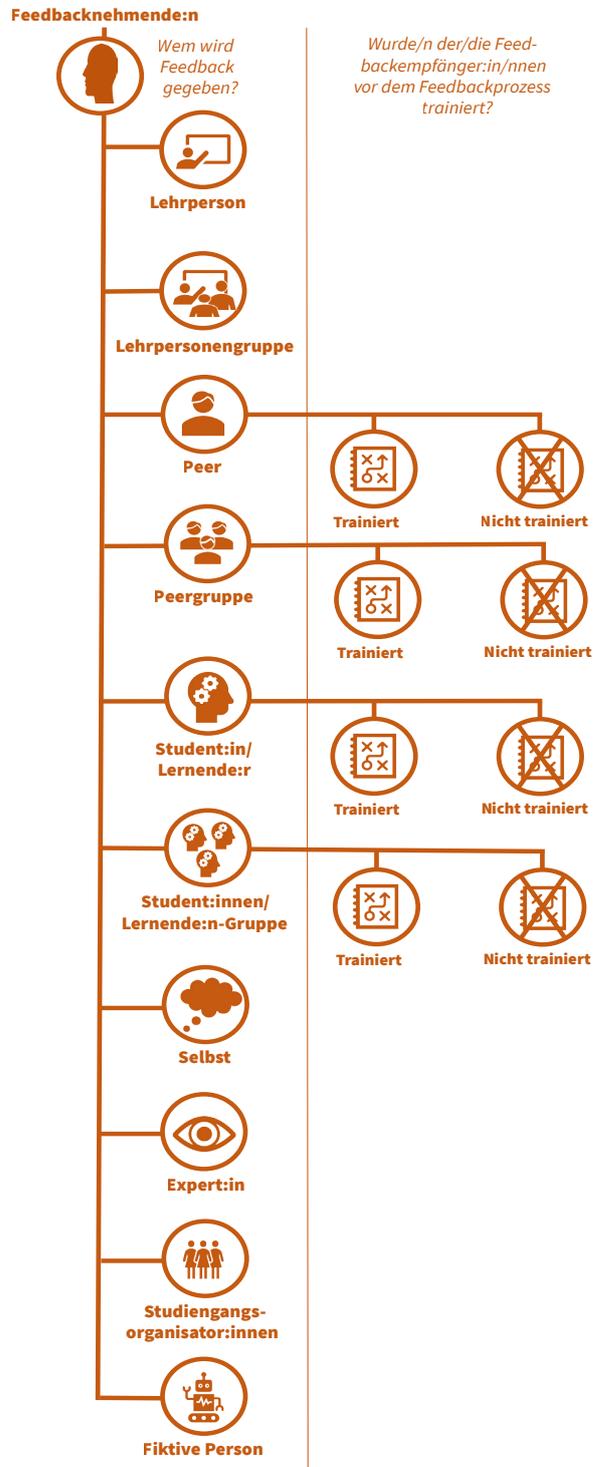


Abb. 3: Feedbacktaxonomie – Feedbackempfänger:innen.

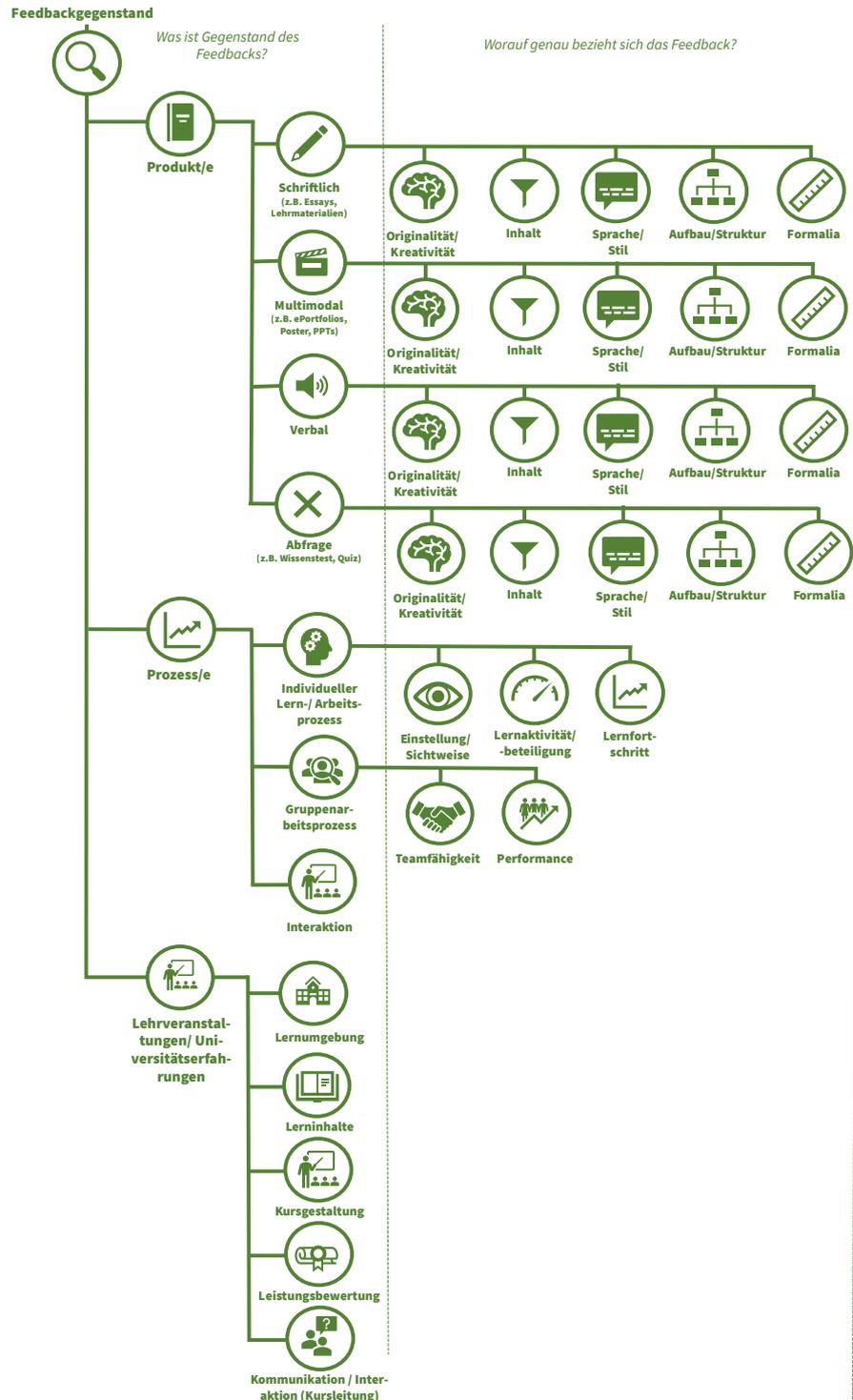


Abb. 4: Feedbacktaxonomie – Feedbackgegenstand.

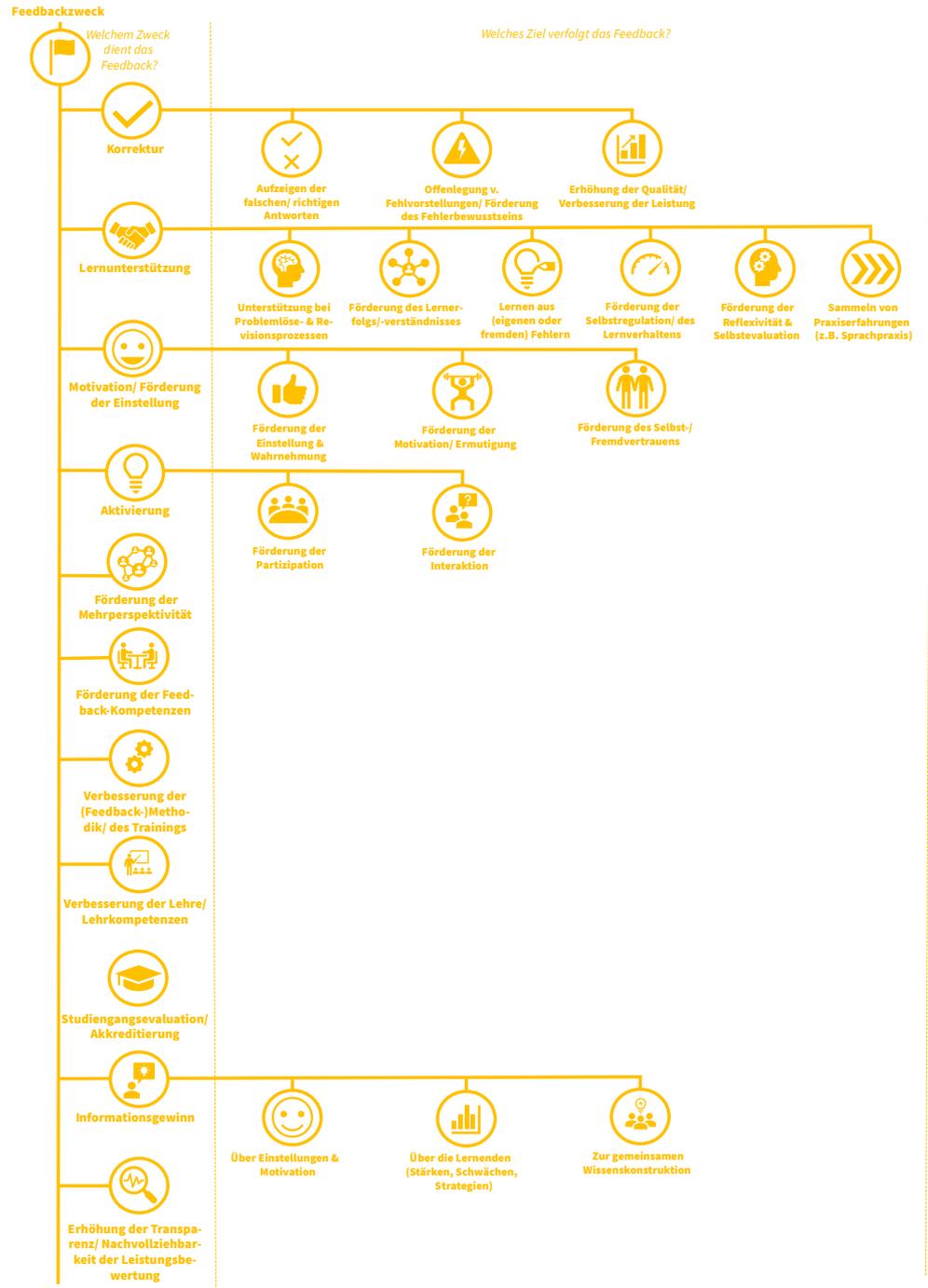


Abb. 5: Feedbacktaxonomie – Feedbackzweck.

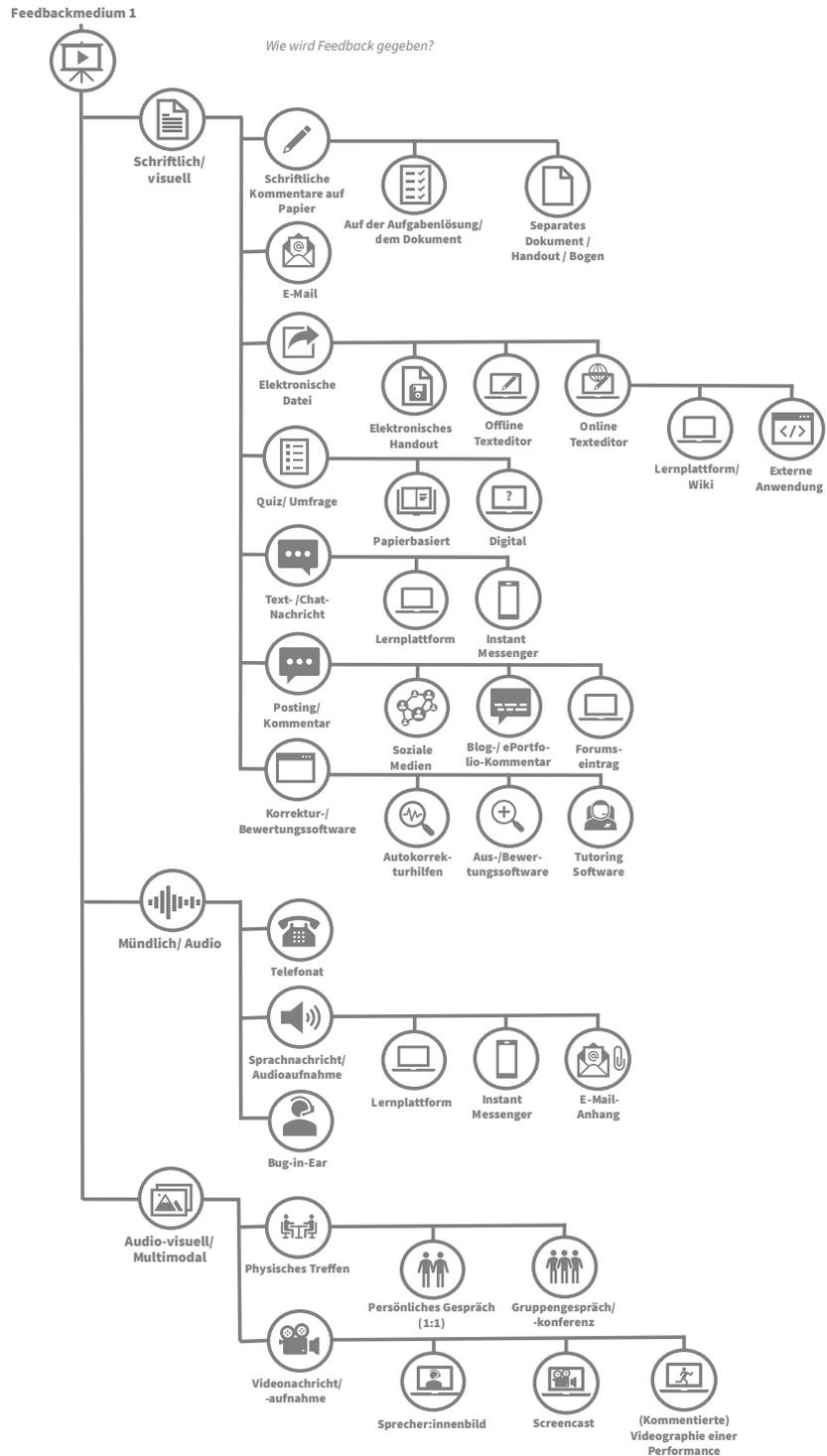


Abb. 6: Feedbacktaxonomie – Feedbackmedium 1.

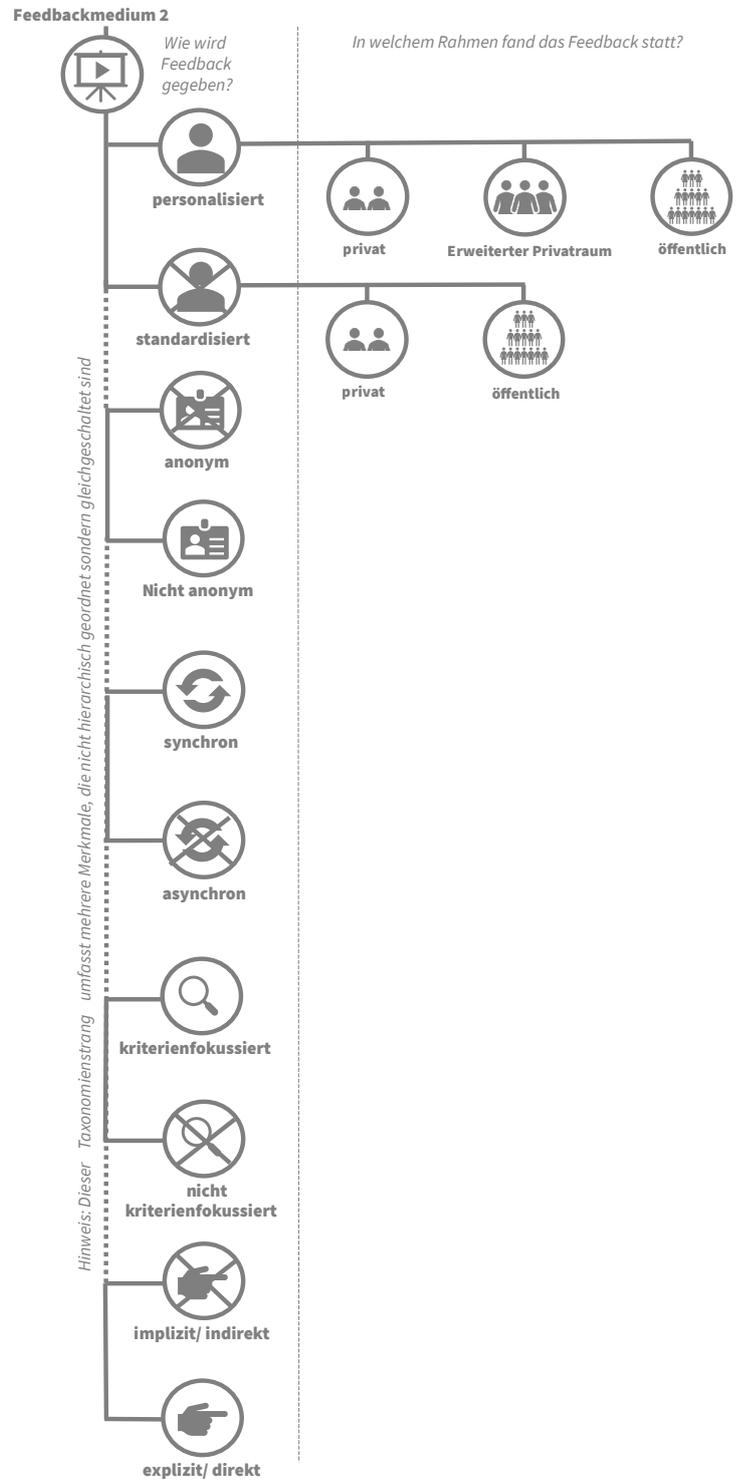


Abb. 7: Feedbacktaxonomie – Feedbackmedium 2.

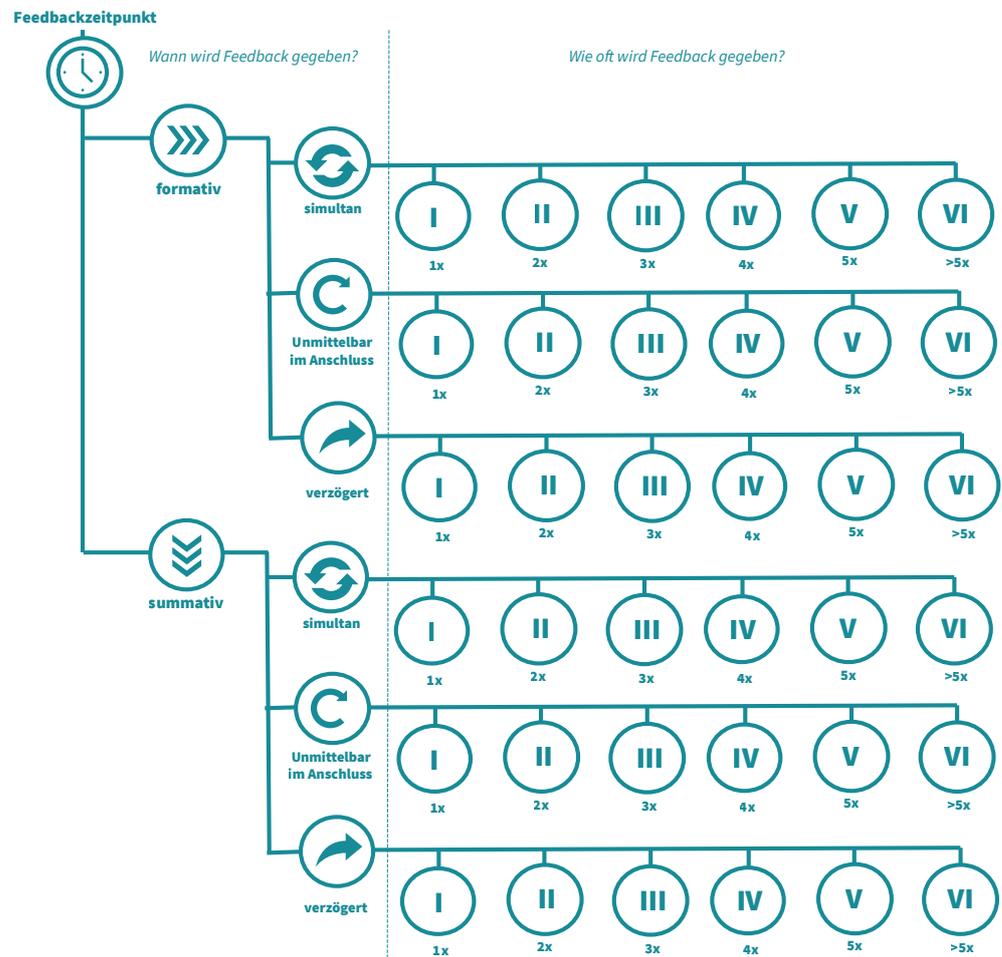


Abb. 8: Feedbacktaxonomie – Feedbackzeitpunkt.

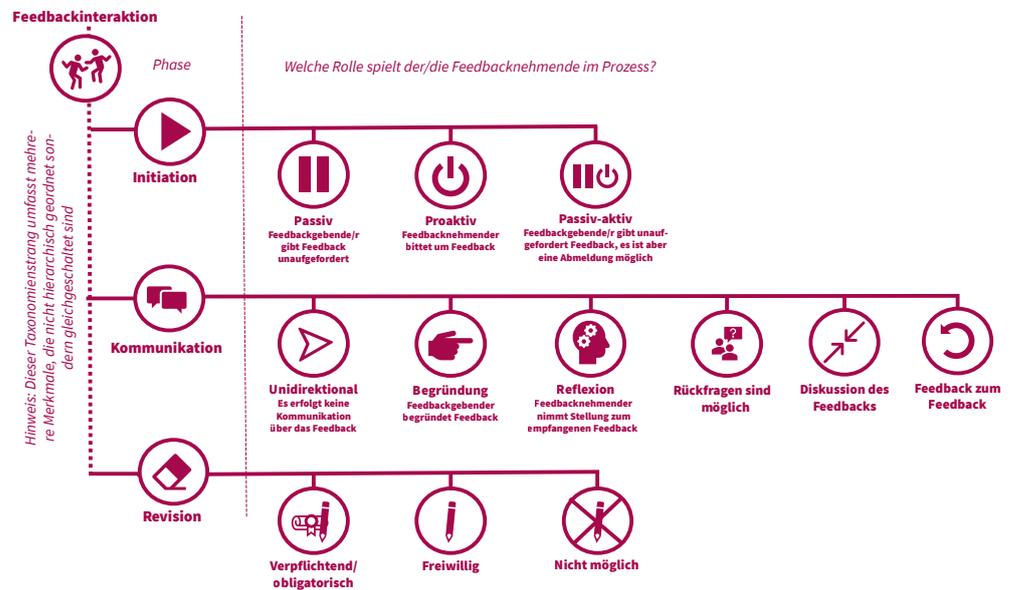


Abb. 9: Feedbacktaxonomie – Feedbackinteraktion.

5.5 Ausblick: Wie kann mit der Taxonomie gearbeitet werden?

Die Taxonomie kann in Forschungsstudien dazu genutzt werden, differenzierte und transparente Beschreibungen der Feedbackdesigns zu formulieren. Dabei ist die Taxonomie im Sinne eines «Baukastensystems» zu verstehen. Pro Kategorie gilt es zu entscheiden, welches Element sich am besten dazu eignet, das eigene Feedbackdesign zu beschreiben. Vereinzelt müssen ggf. noch Bausteine weiter expliziert werden (siehe Abbildung 4).

Beispiel 1:

Bei dem im Rahmen dieser Studie praktizierten Feedback gaben die aktuellen **Studierenden (untrainiert)** der **Lehrkraft** ein **Einzelfeedback**. Hierfür füllten sie schriftlich eine digitale Umfrage aus. Dies erfolgte **privat, standardisiert, kriterienfokussiert, anonym und asynchron**. Inhaltlich bezog sich das Feedback auf die **Lehrveranstaltung**, insbesondere auf die **Kursgestaltung** und die **Kursleitung** und zielte auf die **Verbesserung der Lehre**. Die Lehrkraft bat selbst **proaktiv** um Feedback, welches **unidirektional** erfolgte (Rückfragen und eine Diskussion waren nicht möglich). Es handelte sich um ein **summatives** Feedback, welches **einmalig** in **unmittelbarem Anschluss** an die letzte Seminarsitzung erfolgte. Alle Studierenden **mussten** an dem Feedbackprozess teilnehmen.

Beispiel 2:

Bei dem im Rahmen dieser Studie praktizierten Feedback gab die **Lehrperson** über einen „Bug-in-Ear“ einem bzw. einer **Studierenden** während einer Mikro-Lehrstunde ein **synchrones, persönliches, direktes** Feedback. Beide Akteurinnen erhielten vorab ein **Training** bezüglich der Nutzung dieser Technologie. Da sich die Lehrperson während des Feedbackprozesses im gleichen Raum befand, erfolgte das Feedback **nicht anonym** und im **erweiterten Privatraum** (ein paar weitere Studierende, die neben der Lehrkraft saßen, konnten das Feedback mithören). Inhaltlich bezog sich das Feedback auf die **Interaktion** der bzw. des Studierenden und zielte auf die **Korrektur** der Gestik und Mimik, mit dem Ziel der **Verbesserung des Kommunikationsverhaltens**. Jede/r Studierende erhielt bei **drei** verschiedenen Mikro-Lehrstunden auf diesem Weg ein **formatives-simultanes** Feedback. Im Anschluss an jede Sitzung erfolgten eine **gemeinsame Reflexion** und **Diskussion des Feedback-Prozesses**. Hier hatten die Studierenden auch die Möglichkeit, auf das Feedback zu reagieren. Dabei wurde ebenfalls erwartet, dass die **Kritik** in den nächsten Stunden **umgesetzt** wurde. Diese Revision des Verhaltens wurde auch im Rahmen der Leistungsbewertung berücksichtigt.

Abb. 9: Beispiele: Bildung von Realdefinitionen mithilfe der Taxonomie (Baukasten-System).

Die zwei Beispiele mit den farblich hervorgehobenen Kategorien verdeutlichen, wie eine differenziertere Beschreibung des Feedbackdesigns unter Einbezug der Taxonomie aussehen kann.

6. Diskussion des methodischen Vorgehens, «Lessons learned» und Limitationen

Bereits seit Jahrzehnten ist «Feedback» ein zentraler Gegenstand der pädagogischen Forschung. Die ungefilterte Suche nach dem Begriff «Feedback» lieferte allein in der Datenbank «ERIC» 42.243 Resultate.² Aufgrund der grossen Trefferanzahl erscheint es für die Anfertigung eines Reviews unabdingbar, strenge Exklusionskriterien zu formulieren, um zu einer handhabbaren Menge an Analysematerial zu gelangen. Die von uns gewählten Exklusionskriterien haben zu einer deutlichen Reduktion des Gesamtmaterials geführt. Dennoch war die Ausgangsbasis mit 1.134 Studien sehr umfangreich. Zugleich gehen die strengen Exklusionskriterien auch mit Beschränkungen einher: Die Fokussierung auf die Forschungsliteratur der letzten 5 Jahre führt dazu, dass nur die aktuellsten Entwicklungen erfasst wurden. Ausserdem zeigte sich während des Arbeitsprozesses, dass besonders aussergewöhnliche Studien häufig

² Zahl entnommen von <https://eric.ed.gov/?q=Feedback>, Stand 05.04.23, 11:04 Uhr.

das Inklusionskriterium «Interventionsstudie» nicht erfüllen. Die Exklusion dieser speziellen Studien hatte zur Folge, dass auch die Taxonomie diese «besonderen» Feedbackprozesse nicht umfasst. Exemplarisch können bezogen auf die Hauptkategorien «Feedbackgebende/r» und «Feedbacknehmend/e» die Studie von Kanuka und Sadowski (2020) (Peer-Feedback auf Dozierenden-Ebene) und die Studie von Vencille et al. (2021) (Feedback von Praktiker:innen aus der Arbeitswelt an Studierende) angeführt werden. Die Exklusionskriterien haben daher direkte Auswirkungen auf den Inhalt und die Vollständigkeit der mithilfe eines qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews erstellten Taxonomie. Vor allem das Exklusionskriterium «Interventionsstudie» hat sich als ungünstig erwiesen. Mögliche Alternativen für die Reduktion des Analysematerials auf eine zumutbare Menge wären der Einsatz eines Zufallsgenerators oder eines Relevanzfilters (z. B. Mindesthäufigkeit der Verwendung des Feedbackbegriffs in der Publikation). Es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass auch dies zur Exklusion von Sonderfällen führt.

Wenn es gilt, die gesamte Bandbreite der Feedbackdesigns abzubilden, ist Einzelfällen eine besondere Bedeutung beizumessen. Dies bedeutet aber auch, dass eine theoretische Sättigung – wie sie z. B. im Rahmen der Grounded Theory beschrieben wird (Strauss und Corbin 1996) – nicht erreicht werden kann. Die im Rahmen des qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews erstellte Taxonomie erfüllt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Als Beispiel sei hier das Feedback per Videokonferenz genannt, das in den analysierten Studien und dementsprechend auch im Taxonomiegerüst nicht thematisiert wird. Laut einer Studierendenbefragung von Brück-Hübner (2022, 2023) stellte gerade das Feedback über Videokonferenztools jedoch die häufigste Feedbackart in der Hochschullehre während der Corona-Pandemie dar. Hier zeigt sich folglich eine eklatante Lücke in der Taxonomie – und womöglich auch in der Forschung –, die es noch zu schliessen gilt. Inhaltliche Lücken in der Taxonomie könnten u. a. durch die Integration weiterer Taxonomien geschlossen werden («Meta-Taxonomie»). So benennen z. B. Alqassab et al. (2023) weitere potenzielle Gestaltungsdimensionen zu «Peer-Feedback» (z. B. Gruppenkonstellation, Gruppenbildungsprozess), die zu einer weiteren Ausdifferenzierung der Taxonomie beitragen können. Auch der optionale Schritt in einem Scope-Review, der Praxis-Dialog, kann in dieser Hinsicht gewinnbringend sein (Arksey und O'Malley 2005). Gespräche mit Praxisvertreter:innen und anderen relevanten Stakeholdern können nicht nur Einblicke in die Praxistauglichkeit der Taxonomie gewähren, sondern auch zu deren Erweiterung beitragen. Es ist anzunehmen, dass auch keiner dieser alternativen methodischen Zugänge allein zu einer allumfassenden Taxonomie führt. Vielmehr bietet sich ein Mixed-Methods-Design an.

Trotz der relativ eingeschränkten Stichprobe verdeutlichen die Ergebnisse des qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews eindrücklich, wie unterschiedlich und mehrdimensional die Konzepte, die sich hinter dem Begriff «Feedback» verbergen,

in der (Forschungs-)Praxis sind. Die Taxonomie stellt unseren Recherchen zufolge die aktuell umfassendste Darstellung verschiedener Feedbackdesigns dar und kann damit – vor allem auch bezüglich des Umgangs mit Primärstudien in Sekundäranalysen – ein Problembewusstsein für diese Begriffsheterogenität schaffen (s. Kapitel 3, These 1).

Ein weiteres Ziel von Taxonomien ist es, Phänomene zu strukturieren und zu systematisieren, um einen Überblick über die Komplexität eines Konstrukts zu gewinnen. Dazu sollen sie einerseits möglichst umfassend, andererseits aber auch in sich geschlossen und begrenzt sein (s. Kapitel 3). Im Rahmen der Taxonomienbildung galt es daher zu entscheiden, welche Aspekte integriert werden und welche nicht. Solche Entscheidungen wurden während des Forschungsprozesses konsensuell unter Abwägung der jeweiligen Relevanz für das Feedbackverständnis getroffen. Dennoch ist nicht von der Hand zu weisen, dass die Grenzziehung einer gewissen Beliebigkeit unterliegt. So ist z. B. eine der Subkategorien von Peer-Feedback das «Training». Hierzu wurde eine Unterscheidung zwischen «trainiert» und «nicht trainiert» vorgenommen. Das Datenmaterial zeigte jedoch, dass es auch bezüglich der Ausgestaltung der Feedbacktrainings deutliche Unterschiede geben kann (z. B. «peer feedback screencast training sessions» [Irwin 2019, 46] oder Präsenztrainings [Daweli 2018, 273]). Auch hier bietet sich in einem zweiten Schritt ein Abgleich mit anderen Taxonomien an, um zu entscheiden, bis zu welchem Grad die Differenzierung erfolgen sollte. So nehmen z. B. Alqassab et al. (2023, 18) in ihrer Taxonomie ebenfalls keine weitere Unterscheidung der Art und Weise des Feedbacktrainings vor und ziehen damit an der gleichen Stelle die Grenze wie wir.

Trotz der Grenzziehungen kann das Ergebnis des hier beschriebenen Forschungsprozesses nicht dem Anspruch der «Kompaktheit» und «Einfachheit» genügen. Mit 259 Kategorien wirkt die Taxonomie zunächst schwer zugänglich. Andererseits erleichtert die hierarchische Struktur und Auffächerung in Unterkategorien die Navigation durch das Kategoriensystem. Es kann daher durchaus für zukünftige Studien als Orientierungsrahmen und Strukturierungshilfe dienen. Die Taxonomie kann z. B. bei Reviews oder Meta-Analysen dabei helfen, sich durch die Wahl entsprechender Inklusions- und Exklusionskriterien gezielt auf bestimmte Teilaspekte und deren Zusammenhänge zu fokussieren (s. Kapitel 3, These 2 und 3).

In Anbetracht der Komplexität der Taxonomie gilt es auch, die grundlegende Frage zu diskutieren, ob Taxonomien nicht ein zu starres Konstrukt sind, um dynamische Interaktionen – wie z. B. in Feedbackimplementierungen – zu beschreiben. Panadero und Lipnevich (2022) weisen darauf hin, dass es eine Vielfalt an verschiedenen miteinander interagierenden (Sub-)Dimensionen gibt. Dieses Phänomen der inhaltlichen Überlappungen bzw. engen Verknüpfungen zwischen (Unter-)Kategorien konnten wir während des Codierprozesses ebenfalls feststellen. Beispielsweise dient formatives Feedback häufig der Lernunterstützung und an (hand)schriftlichen

Textprodukten werden zumeist schriftliche Korrekturen vorgenommen. Es erscheint daher sinnvoll, in weiterführenden Analysen die Häufigkeit gewisser Paarungen tiefergehend zu analysieren und mögliche feste Zusammenhänge aufzuarbeiten. Diese Ergebnisse können zu einer weiteren Verfeinerung der Taxonomie beitragen.

Trotz solcher Feinarbeiten können in Taxonomien die komplexen Interaktionen zwischen verschiedenen Kategorien vermutlich nicht vollständig abgebildet werden. Dies ist aber auch gar nicht der Anspruch einer Taxonomie, denn eine solche ist durch thematische Schwerpunktsetzungen per se immer begrenzt. Im Rahmen des hier beschriebenen Reviews wurde der Fokus ausschliesslich auf die Dimensionen gelegt, die den Feedbackbegriff in Form der «W-Fragen» umschreiben. Dimensionen jenseits dessen, z. B. der instruktionale Kontext oder affektive Aspekte (Gravett und Carless 2023, 2), blieben unberücksichtigt. Wie bereits erörtert, sind Grenzziehungen im Rahmen der Taxonomienbildung essenziell, denn nur so kann ein Werkzeug entstehen, welches auch in weiteren Forschungsarbeiten genutzt werden kann.

Eine weitere Erkenntnis, die wir gewinnen konnten, ist, dass es in den Primärstudien grosse Unterschiede bezüglich der Differenziertheit und Detailliertheit der Beschreibung der jeweiligen didaktischen Feedbackdesigns gibt. Damit sind unsere Erkenntnisse auch anschlussfähig an die von Alqassab et al. (2023). Die Studien, die die Feedbackdesigns nicht explizit darlegen, wurden bereits im Rahmen der Selektionsphase III exkludiert. Dennoch fehlten bei einigen inkludierten Studien Informationen zu ausgewählten Hauptkategorien oder aber darin wurden einzelne Hauptkategorien nur oberflächlich beschrieben, sodass keine eindeutige Zuordnung zu den Subcodes erfolgen konnte. Diese Feststellung führt zu der Grundsatzfrage, welche Informationen bei der Beschreibung einer Interventionspraxis (in unserem Fall einer Feedbackpraxis) in Primärstudien mindestens vorhanden sein sollten, um die Nachvollziehbarkeit des untersuchten Kontexts zu gewährleisten. Auch in diesem Sinne könnten Taxonomien bei der Formulierung adäquater Inklusions- und Exklusionskriterien helfen, sodass bestimmte fehlende Informationen zu einer Exklusion der Primärstudie führen. Um eine optimale Kompatibilität sicherzustellen, wäre es wünschenswert, dass bereits in Primärstudien eine an der Taxonomie orientierte adäquate Beschreibung des Feedbackdesigns erfolgt. Zugleich wirft ein solches Vorgehen aber auch die Frage auf, ob dies eine «Vereinheitlichung» der Studienlandschaft zur Folge haben könnte. Vor allem neue Ansätze und Ideen werden von Taxonomien (noch) nicht abgedeckt. Eine zu starke Fokussierung auf Taxonomien

kann den Blick demnach nicht nur weiten, sondern auch eingrenzen. Aufgrund dynamischer Entwicklungen (z. B. der medialen Transformationen) besteht daher die Notwendigkeit, Taxonomien in regelmässigen Abständen kritisch zu prüfen und ggf. zu modifizieren.

7. Fazit und Ausblick

Die Bildung von Begriffstaxonomien ist sehr komplex und erfordert umfassende Recherchen. Die Durchführung eines qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews zur Taxonomieerstellung hat sich hierbei als bedingt zielführend erwiesen. Zum einen zeigt die Komplexität des Ergebnisses eindrucklich die Vielfalt der didaktischen Szenarien auf, leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Schaffung eines Problembewusstseins beim Umgang mit didaktischen Konzepten und bietet sich für eine Weiternutzung und kritische Prüfung an. Zum anderen stellt sich jedoch die Frage, inwiefern ein solch komplexes und daher schwer zugängliches Konstrukt als ordnendes Element in Folgestudien verwendet werden kann. Die Herausarbeitung von Subtaxonomien (z. B. fokussiert auf einzelne Medien oder Personengruppen) könnte dabei helfen, die Komplexität zu reduzieren. Zugleich ist es aber – in Abgrenzung zu anderen Feedbacktaxonomien – gerade der Mehrwert der vorliegenden Studie, dass eben keine zu starke Schwerpunktsetzung vorgenommen, sondern vielmehr eine Vielfalt an Feedbackdesigns abgebildet wurde.

Dabei gilt es jedoch zu betonen, dass die im Rahmen des qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews gebildete Taxonomie noch nicht als abgeschlossen angesehen werden kann. Der Vergleich mit anderen Taxonomien und Studien hat bereits an einigen Stellen inhaltliche Lücken offengelegt. Es besteht somit die Notwendigkeit der Erweiterung, z. B. durch die Integration von Kategorien aus anderen Taxonomie-Modellen («Meta-Taxonomie») oder aber durch einen Praxis-Dialog (Arksey und O'Malley 2005).

Im Rahmen des qualitativ-inhaltsanalytischen Scope-Reviews ist zugleich aber auch eine codierte Primärstudien-/Materialsammlung entstanden, die eine ausgezeichnete Basis für weitere Forschungsprojekte bildet. Mithilfe tiefergehender Analysen könnten typische Kategorienkonstellationen herausgebildet und seltene Einzelfälle separiert werden. Zugleich ermöglichen Quantifizierungen Einblicke in Forschungstrends und -desiderate. Während ersteres eine gute Basis für die Erstellung fokussierter Literaturreviews oder Meta-Analysen darstellt, kann letzteres dabei helfen, den Blick zu weiten und auf eher selten betrachtete Feedbackphänomene zu lenken, welche in Primärstudien noch einer tiefergehenden Analyse bedürfen. Der Prozess der Taxonomiebildung bietet somit über das ursprüngliche Forschungsanliegen hinaus ein grosses methodisches Potenzial für zukünftige Studien.

Literatur

- Alqassab, Maryam, Jan-Willem Strijbos, Ernesto Panadero, Javier Fernández Ruiz, Matthijs Warrens, und Jessica To. 2023. «A Systematic Review of Peer Assessment Design Elements». *Educational Psychology Review* 35 (1). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09723-7>.
- Anderson, Stuart, Pauline Allen, Stephen Peckham, und Nick Goodwin. 2008. «Asking the Right Questions: Scoping Studies in the Commissioning of Research on the Organisation and Delivery of Health Services». *Health research policy and systems* 6: 7. <https://doi.org/10.1186/1478-4505-6-7>.
- Arksey, Hilary, und Lisa O'Malley. 2005. «Scoping studies: towards a methodological framework». *International Journal of Social Research Methodology* 8 (1): 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>.
- Barnes, Benjamin, Maike Buchmann, Rebekka Mumm, Enno Nowossadeck, Diana Peitz, Franziska Prütz, Benjamin Wachtler, und Antje Wienecke. 2022. «Evidenzsynthesen in Public Health: ein Überblick». [Evidence syntheses in public health: An overview]. *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* 175: 17–28. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2022.09.003>.
- Baumgartner, Peter. 2006. «Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster – Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für ELearning». In *DeLFI 2006, 4. e-Learning Fachtagung Informatik, 11.–14. September 2006*, herausgegeben von M. Mühlhäuser, G. Rößling, und R. Steinmetz, 51–62. Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/15267/GI-Proceedings-87-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Baumgartner, Peter, und Ingrid Bergner. 2016. «Einige Feedback-Arten für Online-Lernen: Taxonomie und Realisierung von Feedback-Mustern für Multiple-Choice-Tests in Moodle». In *Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung*, herausgegeben von Josef Wachtler, Martin Ebner, Ortrun Gröbinger, Michael Kopp, Erwin Bratengeyer, Hans-Peter Steinbacher, Christian Freisleben-Teutscher, und Christine Kapper, 201–10. Medien in der Wissenschaft 71. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15793>.
- Baumgartner, Peter, Klaus Himpsl, und Silke Kleindienst. 2012. «Eine Taxonomie für E-Portfolios». https://portfolio.peter-baumgartner.net/files/pdf/2012/Baumgartner_2012_Eine%20Taxonomie%20fuer%20E-Portfolios.pdf.
- Bloom, Benjamin S. 1974. *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. 4. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Boud, David, und Phillip Dawson. 2023. «What feedback literate teachers do: an empirically-derived competency framework». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 48 (2): 158–71. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>.
- Bredow, Carrie A., Patricia V. Roehling, Alexandra J. Knorp, und Andrea M. Sweet. 2021. «To Flip or Not to Flip? A Meta-Analysis of the Efficacy of Flipped Learning in Higher Education». *Review of Educational Research* 91 (6): 878–918. <https://doi.org/10.3102/00346543211019122>.

- Brück-Hübner, Annika. 2022. «Feedback digital: Besonderheiten und Herausforderungen von digitalen Feedbackprozessen in der Hochschullehre». Marburg, 2022. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24765.74722>
- Brück-Hübner, Annika. 2023. «Was kennzeichnet «gutes» digitales Feedback? Eine empirische Studie zu den Gelingensbedingungen digitaler Feedbackprozesse in der Hochschullehre aus Studierendenperspektive.» In *Kompetenzen im digitalen Lehr- und Lernraum an Hochschulen*, herausgegeben von Katharina Hombach und Heike Rundnagel, 103–19. Bielefeld: wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763973989>.
- Carless, David, und David Boud. 2018. «The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 43 (8): 1315–25. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Chong, Sin Wang. 2021. «Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 46 (1): 92–104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>.
- Chong, Sin Wang. 2022. «The role of feedback literacy in written corrective feedback research: From feedback information to feedback ecology». *Cogent Education* 9 (1): 1–13. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2082120>.
- Daweli, Talal Waleed. 2018. «Engaging Saudi EFL Students in Online Peer Review in a Saudi University Context». *Arab World English Journal* 9 (4): 270–80. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no4.20>.
- Eisend, M. 2004. «Metaanalyse – Einführung und kritische Diskussion. Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften der Freien Universität Berlin». <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/49908/1/668827637.pdf>.
- Elm, Erik von, Gerhard Schreiber, und Claudia Cornelia Haupt. 2019. «Methodische Anleitung für Scoping Reviews (JBI-Methodologie)». *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* 143:1–7. <https://doi.org/10.1016/j.zefq.2019.05.004>.
- Farsani, Mohammad Amini, und Nahid Aghamohammadi. 2021. «Exploring Students' Engagement with Peer-and Teacher Written Feedback in an EFL Writing Course: A Multiple Case Study of Iranian Graduate Learners». *MEXTESOL Journal* 45 (4): 1–17.
- Fink, Arlene. 2014. *Conducting research literature reviews: From the internet to paper*. Fourth edition. Thousand Oaks: Sage.
- Früh, Werner. 2007. *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. 6. Auflage. Konstanz: UVK.
- Gläser, Jochen, und Grit Laudel. 2010. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 4. Auflage. Wiesbaden: VS.
- Grant, Maria J., und Andrew Booth. 2009. «A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies». *Health information and libraries journal* 26 (2): 91–108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>.
- Gravett, Karen. 2022. «Feedback literacies as sociomaterial practice». *Critical Studies in Education* 63 (2): 261–74. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1747099>.

- Gravett, Karen, und David Carless. 2023. «Feedback literacy-as-event: relationality, space and temporality in feedback encounters». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2189162>.
- Hattie, John. 2009. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>.
- Haughney, Kathryn, Shawnee Wakeman, und Laura Hart. 2020. «Quality of Feedback in Higher Education: A Review of Literature». *Education Sciences* 10 (3): 60. <https://doi.org/10.3390/educsci10030060>.
- Higgins, Steven. 2021. *Improving Learning: Meta-analysis of intervention research in education*. Cambridge: University Press.
- Hocker, Julian. 2021. *Entwicklung einer Domänen-Ontologie für qualitative Kategoriensysteme – QualiCO*, Nr. 25.10.2022. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1280>.
- Irwin, Bradley. 2019. «Enhancing Peer Feedback Practices through Screencasts in Blended Academic Writing Courses». *jatcalljournal* 15 (1): 43–59.
- Kanuka, Heather, und Cheryl Sadowski. 2020. «Reflective peer observations of university teaching: A Canadian case study». *Journal of University Teaching and Learning Practice* 17 (5): 165–78. <https://doi.org/10.53761/1.17.5.11>.
- Kuckartz, Udo. 2016. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Juventa.
- Lipnevich, Anastasiya A., und Ernesto Panadero. 2021. «A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions». *Frontiers in Education* 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>.
- Little, Tegan, Phillip Dawson, David Boud, und Joanna Tai. 2023. «Can students' feedback literacy be improved? A scoping review of interventions». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2177613>.
- Mahoney, Paige, Susie Macfarlane, und Rola Ajjawi. 2019. «A qualitative synthesis of video feedback in higher education». *Teaching in Higher Education* 24 (2): 157–79. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1471457>.
- Navarro Jover, José Manuel. 2021. «Auto-Feedback to Improve Academic Performance». *Journal of Technology and Science Education* 11 (1): 180–93. <https://doi.org/10.3926/jotse.1120>.
- Nieminen, Juuso Henrik, Joanna Tai, David Boud, und Michael Henderson. 2022. «Student agency in feedback: Beyond the individual». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (1): 95–108. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080>.
- Panadero, Ernesto, und Anastasiya A. Lipnevich. 2022. «A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements». *Educational Research Review* 35:100416. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>.
- Rädiker, Stefan, und Udo Kuckartz. 2019. *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA: Text, Audio und Video*. Wiesbaden: Springer <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22095-2>.

- Ritzhaupt, Albert D., Rui Huang, Max Sommer, Jiawen Zhu, Anita Stephen, Natercia Valle, John Hampton, und Jingwei Li. 2021. «A meta-analysis on the influence of gamification in formal educational settings on affective and behavioral outcomes». *Education Tech Research Dev* 69 (5): 2493–2522. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10036-1>.
- Ruiz-Primo, Maria Araceli, und Min Li. 2013. «Examining Formative Feedback in the Classroom Context: New Research Perspectives». In *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*, herausgegeben von James McMillan, 215–32. California: SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452218649.n13>.
- Schluer, Jennifer. 2022. *Digital feedback methods*. Tübingen: Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395324>.
- Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 1996. *Grounded theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tai, Joanna, Margaret Bearman, Karen Gravett, und Elizabeth Molloy. 2021. «Exploring the notion of teacher feedback literacies through the theory of practice architectures». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 62 (1): 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1948967>.
- Tochon, François. 2013. «A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education». *CALICO Journal* 25 (3): 420–35. <https://doi.org/10.1558/cj.v25i3.420-435>.
- Topping, Keith. 1998. «Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities». *Review of Educational Research* 68 (3): 249–76. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>.
- Vencille, Annie, Tina Kosteci, Bernardine Lynch, Elisabeth Santhanam, und Anthony Whitty. 2021. «Formalizing feedback in work-integrated learning partnerships : Opportunities for collaboration.». *International Journal of Work-Integrated Learning* 22 (1): 17–22. https://www.ijwil.org/files/IJWIL_22_1_17_23.pdf.
- Winstone, Naomi E., Robert A. Nash, Michael Parker, und James Rowntree. 2017. «Supporting Learners' Agentic Engagement With Feedback: A Systematic Review and a Taxonomy of Recipience Processes». *Educational Psychologist* 52 (1): 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>.
- Wisniewski, Benedikt, Klaus Zierer, und John Hattie. 2020. «The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research». *Frontiers in psychology* 10:3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>.
- Witeck, Gabriela R., Anabela C. Alves, und Mariana H. Bernardo. 2021. «Bloom Taxonomy, Serious Games and Lean Learning: What Do These Topics Have in Common?». In *Learning in the Digital Era: 7th European Lean Educator Conference, ELEC 2021, Trondheim, Norway, October 25–27, 2021, Proceedings*. Bd. 610, herausgegeben von Daryl J. Powell, Erlend Alfnes, Marte D. Q. Holmemo, und Eivind Reke, 308–16. IFIP Advances in Information and Communication Technology. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-92934-3_31.
- Zhan, Ying. 2022. «Developing and validating a student feedback literacy scale». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 47 (7): 1087–1100. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430>.

Anhang: Liste der analysierten Studien

- Abri, Abdullah Al. 2021. «Exploring EFL Learners' Comments on Web-Based Peer Feedback: Local and Global Revisions». *English Language Teaching* 14 (6): 114–24. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p114>.
- AbuSa'aleek, Atef O., und Mohammad Shariq. 2021. «Innovative Practices in Instructor E-feedback: A Case Study of E-feedback given in Three Linguistic Courses during the COVID 19 Pandemic». *AWEJ* 1: 183–98. <https://doi.org/10.24093/awej/covid.14>.
- Alharbi, Mohammed Abdullah. 2021. «Impact of teacher written vs. audio feedback on EFL undergraduates' writing». *CJES* 16 (3): 1141–53. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5836>.
- Al-Hazzani, Nahla, und Sultan Altalhab. 2018. «Can Explicit Written Corrective Feedback Develop Grammatical and Lexical Accuracy of Saudi EFL Learners?». *International Journal of Education and Literacy Studies* 6 (4): 16–24. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.16>.
- Alnasser, Suliman Mohammed Nasser. 2018. «Exploring Student-Writers' Views on Replacing Teacher Feedback with Peer Feedback and Computer-Based Feedback». *Arab World English Journal* 9 (3): 345–66. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no3.23>.
- Al-Wadi, Hasan Mohsen. 2018. «Facilitating in-Service English Language Teacher Trainees' Supervision Through Written Feedback: Action Research». *International Education Studies* 11 (9): 1–11. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p1>.
- Andrade, Maureen, Ronald Mellado Miller, und Morgan Ogden. 2020. «Teamwork for Business Majors – the Impact of Peer Evaluation». *e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching* 14 (2): 1–18.
- Aridah, Aridah, und Weningtyas Parama Iswari. 2021. «The Effect of Indirect Feedback on Students' Writing Performance Across Different Learning Strategies». *CJES* 16 (3): 1021–35. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5820>.
- Au, Hong Yu Connie. 2020. «An Analysis of the Effect of Peer and Teacher Feedback on EFL Learners' Oral Performances and Speaking Self-Efficacy Levels». *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 7 (4): 1453–68. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/895>.
- Barbosa, Ana, und Isabel Vale. 2021. «You've Got Mail! – Written Communication and Feedback in Mathematics». *International Journal on Social and Education Sciences* 3 (3): 563–75. <https://doi.org/10.46328/ijonses.234>.
- Bayrak, Fatma, und Halil Yurdugül. 2018. «Regulation of Cognition as a Mediator in the Relationship Between Knowledge of Cognition and Perceived Self-Intervention». *European Journal of Open, Distance and E-Learning* 21 (2): 1–13. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2018-0003>.
- Beccaria, Lisa, Megan Kek, und Henk Huijser. 2019. «Using 'Just in Time' Online Feedback to Improve First Year Undergraduate Nursing Students' Essay Writing Performance». *Journal of University Teaching and Learning Practice* 16 (4): 91–109. <https://doi.org/10.53761/1.16.4.7>.

- Bent, Marije, Erick Velazquez-Godinez, und Frank de Jong. 2021. «Becoming an Expert Teacher: Assessing Expertise Growth in Peer Feedback Video Recordings by Lexical Analysis». *Education Sciences* 11 (11): 665. <https://doi.org/10.3390/educsci11110665>.
- Bi, Zhou, Tan Mengyu, Yuan Dying, und Pan Liandi. 2019. «Investigating the Validity of Different Peer Groupings in the Assessment of English Writings». *International Education Studies* 12 (12): 55–61. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p55>.
- Bongiovanni, Ivano, und Dayana Balgabekova. 2021. «Ask Me If I Am Engaged: A Design-Led Approach to Collect Student Feedback on Their University Experience». *Design and Technology Education* 26 (1): 89–117.
- Bostanci, Hanife Bensen, und Fatma Sengul. 2018. «Who Is the Most Effective Agent When Giving Indirect Written Corrective Feedback?». *EJER*, Nr. 76: 73–92. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.76.4>.
- Britton, Emma R., und Theresa Y. Austin. 2020. «That’s Just How We Say It: Understanding L2 Student Writers’ Responses to Written and Negotiated Corrective Feedback Through Critical Incidents». *TESL Canada* 37 (2): 103–27. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1332>.
- Byrne, Virginia L., und Alice E. Donlan. 2020. «Presenting a Validated Mid-Semester Evaluation of College Teaching to Improve Online Teaching». *OLJ* 24 (2): 94–110. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2126>.
- Çakiroglu, Ünal, Samet Atabas, Dogukan Sariyalcinkaya, und Ibrahim Enes Öner. 2020. «Learning programming online: Influences of various types of feedback on programming performances». *IJCSES* 3 (3): 3–18. <https://doi.org/10.21585/ijcses.v3i3.57>.
- Cañabate, Dolors, Lluís Nogué, Teresa Serra, und Jordi Colomer. 2019. «Supportive Peer Feedback in Tertiary Education: Analysis of Pre-Service Teachers’ Perceptions». *Education Sciences* 9 (4): 1–11. <https://doi.org/10.3390/educsci9040280>.
- Canals, Laia, Gisela Granena, Yucel Yilmaz, und Aleksandra Malicka. 2020. «Second Language Learners’ and Teachers’ Perceptions of Delayed Immediate Corrective Feedback in an Asynchronous Online Setting: An Exploratory Study». *TESL Canada Journal* 37 (2): 181–209. <https://doi.org/10.18806/tesl.v37i2.1336>.
- Carnegie, Jacqueline, und Joanne Savory. 2021. «Students Work in Groups to Create and Peer-Evaluate Newsletters Pertaining to Current Health-Related Topics». *HAPS Educator* 25 (2): 124–31. <https://doi.org/10.21692/haps.2021.010>.
- Carpenter, Tara S., Lisa Carter Beall, und Linda C. Hodges. 2020. «Using the LMS for Exam Wrapper Feedback to Prompt Metacognitive Awareness in Large Courses». *Journal of Teaching and Learning with Technology* 9 (1): 79–91. <https://doi.org/10.14434/jotlt.v9i1.29156>.
- Cavaleri, Michelle, Satomi Kawaguchi, Bruno Di Biase, und Clare Power. 2019. «How recorded audio-visual feedback can improve academic language support». *Journal of University Teaching and Learning Practice* 16 (4): 71–90. <https://doi.org/10.53761/1.16.4.6>.
- Chand Dayal, Hem, und Reema Alpana. 2020. «Secondary Pre-Service Teachers’ Reflections on Their Micro-Teaching: Feedback and Self-Evaluation». *Waikato Journal of Education* 25 (1): 73–83. <https://doi.org/10.15663/wje.v25i0.686>.

- Chen, Jialiang. 2021. «Research on the Effect of Peer Feedback Training in English Writing Teaching – A Case Study of Students in Business English Major». *ELT* 14 (6): 12. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p12>.
- Chen, Wenling. 2018. «The Effects of Corrective Feedback Strategies on English Majors' Writing». *ELT* 11 (11): 55–64. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n11p55>.
- Chuaphalakit, Ken, Bhornsawan Inpin, und Prarthana Coffin. 2019. «A Study of the Quality of Feedback Via the Google Classroom-mediated-Anonymous Online Peer Feedback Activity in a Thai EFL Writing Classroom». *International Journal of Progressive Education* 15 (5): 103–18. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.8>.
- Cleary, Ann, Brid Delahunt, Claire Fox, Moira Maguire, Lorna O'Connor, und Jamie Ward. 2018. «Promoting Student Engagement with Academic Literacy Feedback: An Institute Wide Initiative». *Practitioner Research in Higher Education* 11 (1): 101–9.
- Cobbold, Christian, und Louise Wright. 2021. «Use of Formative Feedback to Enhance Summative Performance». *INT J INSTRUCTION* 6 (1): 109–16. <https://doi.org/10.29333/aje.2021.619a>.
- Colpitts, Bradley D. F. 2019. «A comparison of computer-mediated peer corrective feedback between high and low-proficiency learners in a Japanese EFL writing classroom». *JALT CALL Journal* 15 (2): 23–39.
- Cutting, Chelsea, und Kevin Larkin. 2021. «The Impact of Weekly Formative Video Feedback on Pre- Service Teachers' Experiences in Online Mathematics Education». *Mathematics Teacher Education and Development* 23 (1): 74–90.
- Daweli, Talal Waleed. 2018. «Engaging Saudi EFL Students in Online Peer Review in a Saudi University Context». *Arab World English Journal* 9 (4): 270–80. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no4.20>.
- Deale, Cynthia S. 2020. «A Team Approach to Using Student Feedback to Enhance Teaching and Learning». *ij-sotl* 14 (2): Art. 6. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140206>.
- Demonacos, Constantinos, Steven Ellis, und Jill Barber. 2019. «Student Peer Assessment Using Adaptive Comparative Judgment: Grading Accuracy Versus Quality of Feedback». *Practitioner Research in Higher Education* 12 (1): 50–60.
- Dennis, Diane, Anne Furness, Dawn Hall-Bibb, und Shylie Mackintosh. 2020. «Teaching Physiotherapy Students to Provide Feedback Using Simulation». *Journal of Peer Learning* 13: 36–47.
- Ducasse, Ana Maria, und Kathryn Hill. 2019. «Developing Student Feedback Literacy Using Educational Technology and the Reflective Feedback Conversation». *Practitioner Research in Higher Education* 12 (1): 24–37.
- Eather, Narelle, Nicholas Riley, Drew Miller, und Scott Imig. 2019. «Evaluating the Impact of Two Dialogical Feedback Methods for Improving Pre-Service Teacher's Perceived Confidence and Competence to Teach Physical Education Within Authentic Learning Environments». *Journal of Education and Training Studies* 7 (8): 32–46. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4053>.

- El Mortaji, Latifa. 2022. «Public Speaking and Online Peer Feedback in a Blended Learning EFL Course Environment: Students' Perceptions». *ELT* 15 (2): 31–49. <https://doi.org/10.5539/elt.v15n2p31>.
- Elumalai, Kesavan Vadakalur. 2019. «Teacher Constructed Corrective Feedback Enhancing Students Writing Skills in EFL Classroom». *Advances in Language and Literary Studies* 10 (5): 103–6. <https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.10n.5p.103>.
- Ene, Estela, und Jia Yao. 2021. «How Does that Make You Feel: Students' Affective Engagement with Feedback». *LTRQ* 25:66–83. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2021.25.04>.
- Farsani, Mohammad Amini, und Nahid Aghamohammadi. 2021. «Exploring Students' Engagement with Peer-and Teacher Written Feedback in an EFL Writing Course: A Multiple Case Study of Iranian Graduate Learners». *MEXTESOL Journal* 45 (4): 1–17.
- Fernández-Michels, Pedro, und Laia Canals Fornons. 2021. «Learner engagement with corrective feedback using think-aloud protocols». *The JALT CALL Journal* 17 (3): 203–32. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n3.461>.
- Flora, Raja, und Mahpul Patuan. 2020. «Discovery Learning Strategy: Integrating Think-Pair-Share and Teacher's Corrective Feedback to Enhance Students' Writing Language Accuracy». *International Journal of Education and Practice* 8 (4): 733–45. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2020.84.733.745>.
- González-Gómez, David, Jin Su Jeong, und Florentina Cañada-Cañada. 2020. «Examining the Effect of an Online Formative Assessment Tool (OFAT) of Students' Motivation and Achievement for a University Science Education». *Journal of Baltic Science Education* 19 (3): 401–14. <https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.401>.
- Grier, Donovan, Suzanne F. Lindt, und Stacia C. Miller. 2021. «Formative Assessment with Game-based Technology». *International Journal of Technology in Education and Science* 5 (2): 193–202. <https://doi.org/10.46328/ijtes.97>.
- Gündüz Kartal, Mine, und Derin Atay. 2019. «Corrective Feedback on Writing in EFL Context: Comparison of Two Approaches». *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 5 (3): 385–401. <https://doi.org/10.32601/ejal.651390>.
- Gürkan, Serkan. 2018. «The Effect of Feedback on Instructional Behaviours of Pre-Service Teacher Education». *Universal Journal of Educational Research* 6 (5): 1084–93. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060530>.
- Hart, Laura C., und Christine Robinson. 2019. «From the Mouths of Babes: Using a Charrette Model to Assess Student Learning and Engage External Stakeholders». *Research & Practice in Assessment* 14: 18–29.
- Havis, Leanne R. 2019. «The Exam Autopsy: An Integrated Post-Exam Assessment Model». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 13 (1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130104>.
- Hentasmaka, Daning, und Bambang Yudi Cahyono. 2021. «Peer Feedback Uptakes and Outcomes Across EFL Students' Proficiency Levels: A Study at Tertiary Education in Indonesia». *International Journal of Instruction* 14 (3): 271–86. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14316a>.

- Hill, Jennifer, Kathy Berlin, Julia Choate, Lisa Cravens-Brown, Lisa McKendrick-Calder, und Susan Smith. 2021. «Can Relational Feed-Forward Enhance Students' Cognitive and Affective Responses to Assessment?». *Teaching & Learning Inquiry* 9 (2): 1–21. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.2.18>.
- Ho, Pham Vu Phi, Luong Thi Kim Phung, Tran Thi Thuy Oanh, und Nguyen Quang Giao. 2020. «Should Peer E-Comments Replace Traditional Peer Comments?». *International Journal of Instruction* 13 (1): 295–314. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13120a>.
- Hung, Do Minh, und Tran Thi Thuy Diem. 2020. «Does Conferencing Feedback Improve Non-English Majors' Paragraph-Writing? A Case Study in Vietnam». *Arab World English Journal* 11 (4): 78–95. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no4.6>.
- Hussain, Sajjad, Kelum A. A. Gamage, Wasim Ahmad, und Muhammad A. Imran. 2019. «Assessment and Feedback for Large Classes in Transnational Engineering Education: Student-Staff Partnership-Based Innovative Approach». *Education Sciences* 9 (3): 221. <https://doi.org/10.3390/educsci9030221>.
- Iksan, Halimatussaadiah, und Huzaina Abdul Halim. 2018. «The Effect of E-Feedback via Wikis on ESL Students' L2 Writing Anxiety Level». *Malaysian Online Journal of Educational Sciences* 6 (3): 30–48.
- Iraj, Hamideh, Anthea Fudge, Huda Khan, Margaret Faulkner, Abelardo Pardo, und Vitomir Kovanović. 2021. «Narrowing the Feedback Gap: Examining Student Engagement with Personalized and Actionable Feedback Messages». *JLA* 8 (3): 101–16. <https://doi.org/10.18608/jla.2021.7184>.
- Irwin, Bradley. 2019. «Enhancing Peer Feedback Practices through Screencasts in Blended Academic Writing Courses». *jatcalljournal* 15 (1): 43–59.
- Isnawati, Ida, Gunadi Harry Sulisty, Utami Widiati, und Nunung Suryati. 2019. «Impacts of Teacher-Written Corrective Feedback with Teacher-Student Conference on Students' Revision». *International Journal of Instruction* 12 (1): 669–84. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12143a>.
- Jang, Sung-Soo. 2020. «The Efficacy of Different Types of Metalinguistic Information in L2 Written Corrective Feedback». *English Teaching* 75 (4): 33–56. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.4.202012.33>.
- Jeon, Eun Young. 2018. «The Effect of Learner-Centered EFL Writing Instruction on Korean University Students' Writing Anxiety and Perception». *TESOL International Journal* 13 (3): 100–12.
- Kahraman, Emine, und Ozlem Koray. 2020. «The Use of Standardized Feedback for Teaching Material Preparation: The Opinions of Preservice Science Teachers». *Eurasian Journal of Educational Research* 20 (90): 1–20. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.90.5>.
- Kennette, Lynne N., und Dawn McGuckin. 2018. «Using the Immediate Feedback Assessment Technique (IFAT) for Non-Assessments: Student Perceptions and Performance». *Psychology Teaching Review* 24 (2): 64–69.

- Ketchum, Cheri, Daria S. LaFave, Chelsey Yeats, Elaine Phompheng, und James H. Hardy. 2020. «Video-based Feedback on Student Work: An Investigation into the Instructor Experience, Workload, and Student Evaluations». *Online Learning* 24 (3). <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2194>.
- Khadawardi, Hanadi Abdulrahman. 2020. «The Effect of Implicit Corrective Feedback on English Writing of International Second Language Learners». *ELT* 14 (1): 123. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n1p123>.
- Kim, Jeongyeon, und Victoria Kim. 2021. «Rediscovering Feedback and Experiential Learning in the English-Medium Instruction Classroom». *JUTLP* 18 (4): 286–305. <https://doi.org/10.53761/1.18.4.19>.
- Kim, Ji Hyun. 2018. «Recasts and Prompts in Dyadic Interaction: Explicitness of Feedback and Learner Proficiency». *English Teaching* 73 (4): 3–28. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.4.201812.3>.
- Kim, Ji Hyun. 2019. «Relative Effects of Direct Focused and Unfocused WCF on the Accuracy Development of Two Language Forms». *English Teaching* 74 (4): 29–50. <https://doi.org/10.15858/engtea.74.4.201912.29>.
- Kim, Victoria. 2018. «Technology-Enhanced Feedback on Student Writing in the English-Medium Instruction Classroom». *English Teaching* 73 (4): 29–53. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.4.201812.29>.
- Kita, Yoko. 2021. «Using Forms Quizzes to Enhance Students' Motivation in Language Learning at a Japanese University». *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)* 5 (2): 219–35. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v5i2.661>.
- Klash, Erin F., und Kate D. Simmons. 2020. «The Virtual Avatar Lab (VAL): Tapping into Virtual Live Environments to Practice Classroom Feedback Conversations». *Journal of Curriculum and Teaching* 9 (3): 149–60. <https://doi.org/10.5430/jct.v9n3p149>.
- Kusumaningrum, Shirly Rizki, Bambang Yudi Cahyono, und Johannes Ananto Prayogo. 2019. «The Effect of Different Types of Peer Feedback Provision on EFL Students' Writing Performance». *International Journal of Instruction* 12 (1): 213–24. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12114a>.
- Kuyyogsuy, Sirikarn. 2019. «Promoting Peer Feedback in Developing Students' English Writing Ability in L2 Writing Class». *International Education Studies* 12 (9): 76–90. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n9p76>.
- Lee, Jeong-Won, und Kyeong-Ok Yoon. 2020. «Effects of Written Corrective Feedback on the Use of the English Indefinite Article in EFL Learners' Writing». *English Teaching* 75 (2): 21–40. <https://doi.org/10.15858/engtea.75.2.202006.21>.
- Lei, Zhibin, und Issra Pramoolsook. 2020. «Written Supervisory Feedback Strategies on Bachelor's Theses: Chinese EFL Supervisors' Beliefs and Practices». *rEFlections* 27 (2): 162–88.
- Lenkaitis, Chesla Ann, Shannon M. Hilliker, und Kayla Roumeliotis. 2020. «Teacher Candidate Reflection and Development Through Virtual Exchange». *IAFOR Journal of Education* 8 (2): 125–39. <https://doi.org/10.22492/ije.8.2.07>.

- Lewis, Sally, Georgina Heath, Lisa Lim, und Rosie Roberts. 2021. «I'm Not a Number, I'm Someone to Them»: Supporting Commencing University Students' Through Technology-Mediated Personalised Communication». *Student Success* 12 (1): 24–34. <https://doi.org/10.5204/ssj.1623>.
- Lyman, Michael, und Christopher Keyes. 2019. «Peer-Supported Writing in Graduate Research Courses: A Mixed Methods Assessment». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 31 (1): 11–20.
- Mahmoudi, Farzaneh, und Cemile Buğra. 2020. «The Effects of Using Rubrics and Face to Face Feedback in Teaching Writing Skill in Higher Education». *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 7 (1): 150–58.
- Majid, Nadia, und Muhammad Islam. 2021. «Effectiveness of Peer Assessment and Peer Feedback in Pakistani Context: A Case of University of the Punjab». *Bulletin of Education and Research* 43 (2): 101–22.
- Marshall, David T., Savanna Love, und LaRon Scott. 2020. «It's Not Like He Was Being a Robot: Student Perceptions of Video-Based Writing Feedback in Online Graduate Coursework». *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 14 (1). <https://doi.org/10.20429/ijstl.2020.140110>.
- McCuin, Deborah. 2021. «Online Discussion Threads: An Exercise in Civil Discourse». *Educational Research* 32 (1): 30–42.
- Metcalfe, Janet, und Teal S. Eich. 2019. «Memory and Truth: Correcting Errors with True Feedback Versus Overwriting Correct Answers with Errors». *Cognitive Research: Principles and Implications* 4 (1): 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41235-019-0153-8>.
- Meza, Angélica, Ingrid Rodríguez, und Lorena Caviedes. 2021. «Fostering EFL Preservice Teachers' Academic Writing Skills Through Reflective Learning». *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* 23 (1): 89–106. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85145>.
- Mohsen, Mohammed Ali, und Abdulaziz Alshahrani. 2019. «The Effectiveness of Using a Hybrid Mode of Automated Writing Evaluation System on EFL Students' Writing». *Teaching English with Technology* 19 (1): 118–31.
- Moxon, Simon. 2021. «Exploring the Effects of Automated Pronunciation Evaluation on L2 Students in Thailand». *IAFOR Journal of Education* 9 (3): 41–57. <https://doi.org/10.22492/ije.9.3.03>.
- Nakagawa, Hiroyo, und Ambrose Leung. 2020. «The Effects of Implicit Learning on Japanese EFL Junior College Students' Writing». *International Journal of Instruction* 13 (1): 637–52. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13141a>.
- Navarro Jover, José Manuel. 2021. «Auto-Feedback to Improve Academic Performance». *Journal of Technology and Science Education* 11 (1): 180–93. <https://doi.org/10.3926/jotse.1120>.
- Nguyen, Thi Thuy Loan. 2018. «The Effect of Combined Peer-Teacher Feedback on Thai Students' Writing Accuracy». *Iranian Journal of Language Teaching Research* 6 (2): 117–32.
- Nicholson, Dawn Theresa. 2018. «Enhancing Student Engagement Through Online Portfolio Assessment». *Practitioner Research in Higher Education* 11 (1): 15–31.

- Nikolaeva, Sofiya, und Tetiana Korol. 2021. «Formative Assessment in the Translation Classroom: Closing a Feedback Loop». *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)* 10 (2): 738–46. <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21274>.
- Noordin, Nooreen, und Laleh Khojasteh. 2021. «The Effects of Electronic Feedback on Medical University Students' Writing Performance». *IJHE* 10 (4): 124. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n4p124>.
- Okyar, Hatice. 2019. «Training Students in Peer Interaction and Peer Feedback to Develop Competence in L2 Forms». *PASAA* 58: 62–94.
- Parra G., Lorena, und Ximena Calero S. 2019. «Automated Writing Evaluation Tools in the Improvement of the Writing Skill». *International Journal of Instruction* 12 (2): 209–26. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12214a>.
- Pearson, John. 2018. «Engaging Practical Students Through Audio Feedback». *Practitioner Research in Higher Education* 11 (1): 87–94.
- Pereira, Íris Susana Pires, Eva Lopes Fernandes, und Maria Assunção Flores. 2021. «Teacher Education during the COVID-19 Lockdown: Insights from a Formative Intervention Approach Involving Online Feedback». *Education Sciences* 11 (8): 400. <https://doi.org/10.3390/educsci11080400>.
- Perks, Bradley, Bradley Colpitts, und Matthew Michaud. 2021. «The Role of Individual Preferences in the Efficacy of Written Corrective Feedback in an English for Academic Purposes Writing Course». *Australian Journal of Teacher Education* 46 (10): Art. 1. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n10.1>.
- Persaud, Vineeta, und Rita Persaud. 2019. «Increasing Student Interactivity Using a Think-Pair-Share Model with a Web-Based Student Response System in a Large Lecture Class in Guyana». *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)* 15 (2): 117–31.
- Pow, Wai Cheong Jacky, und Kwok Hung Lai. 2021. «Enhancing the quality of student teachers' reflective teaching practice through building a virtual learning community». *Journal of Global Education and Research* 5 (1): 54–71. <https://doi.org/10.5038/2577-509X.5.1.1088>.
- Quierke-Bolt, Nigel. 2020. «The effects of peer feedback, within an 'assessment as learning' approach, on the learning and development of student-teachers». *Practitioner Research in Higher Education Journal* 13 (2).
- Rastgou, Ali, Neomy Storch, und Ute Knoch. 2020. «The Effect of Sustained Teacher Feedback on CAF, Content and Organization in EFL Writing». *Iranian Journal of Language Teaching Research* 8 (2). <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120888>.
- Rawle, Fiona, Mindy Thuna, Ting Zhao, und Michael Kaler. 2018. «Audio Feedback: Student and Teaching Assistant Perspectives on an Alternative Mode of Feedback for Written Assignments». *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 9 (2): Art. 2. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2018.2.2>.
- Reinholz, Daniel L. 2018. «Three Approaches to Focusing Peer Feedback». *ij-sotl* 12 (2): Art. 10. <https://doi.org/10.20429/ij-sotl.2018.120210>.

- Richards, Laura. 2020. «Head in the Clouds – Innovating Classroom Practice Using Online File Sharing for Collaboration and Feedback». In *Innovative language teaching and learning at university: treasuring languages*, herausgegeben von Alessia Plutino, Kate Borthwick, und Erika Corradini, 33–39: Research-publishing.net. <https://research-publishing.net/manuscript?10.14705/rpnet.2020.40.1063>. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.40.1063>.
- Riyanto, Riyanto, und Diah Aryulina. 2020. «Implementing Immediate Feedback with Unlimited Plus Bonus Points to Increase College Student Learning Motivation and Achievement». *International Journal of Instruction* 13 (3): 387–400. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13327a>.
- Rodas, Elisabeth L., und Laura Colombo. 2021. «Self-Managed Peer Writing Groups for the Development of EFL Literacy Practices». *The Electronic Journal for English as a Second Language* 24 (4): 1–22.
- Sabbaghan, Soroush, Murray Peglar, und M. Gregory Tweedie. 2019. «The Multimodal Effects of Voice-Based Asynchronous Technology-Mediated Communication on EAP Speaking Performance». *TESL Canada* 36 (3): 82–109. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i3.1322>.
- Şahin, Muhittin. 2019. «Classroom Response Systems as a Formative Assessment Tool: Investigation into Students’ Perceived Usefulness and Behavioural Intention». *International Journal of Assessment Tools in Education* 6 (4): 693–705. <https://doi.org/10.21449/ijate.576249>.
- Said, Mohamed Mohamed Tolba, Vasudeva Rao Aravind, Debra Ferdinand James, und Krishnan Umachandran. 2020. «Dissecting Assessment: A Paradigm Shift Towards Technology-Enhanced Assessments». *World Journal on Educational Technology: Current Issues* 11 (2): 162–70. <https://doi.org/10.18844/wjet.v11i2.4256>.
- Saiful, Saiful, Wardani Dwi Wihastyanang, Gunadi Harry Sulisty, und Nur Mukminatien. 2019. «Confronting Effect of Online Teacher and Peer Feedback on the Students’ Writing Performance». *Problems of Education in the 21st Century* 77 (5): 650–66. <https://doi.org/10.33225/pec/19.77.650>.
- Sambell, Ros, Amanda Devine, Johnny Lo, und Tanya Lawlis. 2020. «Work-Integrated Learning Builds Student Identification of Employability Skills: Utilizing a Food Literacy Education Strategy». *International Journal of Work-Integrated Learning* 21 (1): 63–87.
- Serrano-Aguilera, Juan Jose, Alicia Tocino, Sergio Fortes, Cristian Martín, Pere Mercadé-Melé, Rafael Moreno-Sáez, Antonio Muñoz, Sara Palomo-Hierro, und Antoni Torres. 2021. «Using Peer Review for Student Performance Enhancement: Experiences in a Multidisciplinary Higher Education Setting». *Education Sciences* 11: Art. 71. <https://doi.org/10.3390/educsci11020071>.
- Sevcikova, Beata Lewis. 2018. «Online Open-Source Writing Aid as a Pedagogical Tool». *ELT* 11 (8): 126–42. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n8p126>.
- Simpson, Rachel, und Catherine Reading. 2019. «Developing as a Student Peer Reviewer: Enhancing Students’ Graduate Attributes of Producing Evaluative Judgements and Oral Feedback Communication». *Practitioner Research in Higher Education* 12 (1): 38–49.

- Smith, Matthew, und Cassie Lowe. 2021. «DIY assessment feedback: Building engagement, trust and transparency in the feedback process». *JUTLP* 18 (3): 121–35. <https://doi.org/10.53761/1.18.3.9>.
- Solhi, Mehdi, und İlknur Eginli. 2020. «The effect of recorded oral feedback on EFL learners' writing». *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi* 16 (1): 1–13. <https://doi.org/10.17263/jlls.712628>.
- Sükür, Murat, und Fatma Esra Demircan. 2020. «The Effects of Intensive and Extensive Recasts on Learning the Third Person Singular -s». *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 14 (2): 58–75.
- Tatsanajamsuk, Pratabjai, und Saksit Saengboon. 2021. «The Roles of Indirect Asynchronous Electronic Feedback and Direct Corrective Feedback in Improving Students' L2 Writing: A Multiple Case Study of Thai Undergraduate Students». *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 14 (2): 397–426.
- Thompson, David, und Nicky Meer. 2021. «Blurring the Boundaries of Formative and Summative Assessment for Impact on Learning». *Practitioner Research in Higher Education* 14 (1): 28–40.
- Torres, J. T. 2022. «Feedback as Open-Ended Conversation: Inviting Students to Co-Regulate and Metacognitively Reflect During Assessment». *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 22 (1). <https://doi.org/10.14434/josotl.v22i1.31232>.
- Tran, Dung. 2020. «ESL Students' Comments on Teacher's Written Corrective Feedback in a Freshman Composition Class». *MEXTESOL Journal* 44 (4): 1–13.
- Tur, Gemma, Santos Urbina, und Dolores Forteza. 2019. «Rubric-based Formative Assessment in Process Eportfolio: Towards Self-regulated Learning». *Digital Education Review* (35): 18–35.
- Uymaz, Eren. 2019. «The Effects of Peer Feedback on the Essay Writing Performances of EFL Students». *International Journal of Curriculum and Instruction* 11 (2): 20–37.
- Valizadeh, Mohammadreza. 2020. «The Effect of Comprehensive Written Corrective Feedback on EFL Learners' Written Syntactic Accuracy». *Advances in Language and Literary Studies* 11 (1): 17–26. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.17>.
- Wettstein, Stephanie G. 2018. «Self-Paced, Active Problem-Solving Using Immediate Feedback (IF-AT; Scratch-Off) Forms in Large Classes». *Advances in Engineering Education* 6 (3): 1–18.
- Wihastyanang, Wardani Dwi, Shirly Rizki Kusumaningrum, M. Adnan Latief, und Bambang Yudi Cahyono. 2020. «Impacts of Providing Online Teacher and Peer Feedback on Students' Writing Performance». *Turkish Online Journal of Distance Education*, 178–89. <https://doi.org/10.17718/tojde.728157>.
- Wilken, Jayme Lynn. 2017. «Perceptions of L1 Glossed Feedback in Automated Writing Evaluation: A Case Study». *CALICO Journal* 35 (1): 30–48. <https://doi.org/10.1558/cj.26383>.
- Williams, Amanda S. 2018. «Self-Regulation and Feedback in an Educational Statistics Course». *Journal of Teaching and Learning with Technology* 7 (1): 25–42.

- Xie, Qin, und Junting Yuan. 2020. «English Writing Anxiety and Preservice Teacher's Written Corrective Feedback». *Language Education and Assessment* 3 (2): 58–84. <https://doi.org/10.29140/lea.v3n2.357>.
- Yamalee, Eason, und Supong Tangkiengsirisin. 2019. «Effects of Integrated Feedback on Academic Writing Achievement». *Arab World English Journal* 10 (3): 250–70. <https://doi.org/10.24093/awej/vol10no3.17>.
- Yang, Chi Cheung Ruby. 2019. «Student Responses to Online Peer Assessment in Tertiary English Language Classrooms». *The Electronic Journal for English as a Second Language* 23 (1): 1–24.
- Yigitoglu Aptoula, Nur. 2021. «Pre-service teachers' perceptions about the efficacy of different types of feedback on micro-teaching activities». *Kuramsal Eğitimbilim* 14 (2): 79–92. <https://doi.org/10.30831/akukeg.752214>.
- Yonesaka, Suzanne Marie. 2019. «Feedback on Local Intelligibility by Same-L1 Learners: Face-to-Face or Computer-Mediated?». *The Electronic Journal for English as a Second Language* 24 (2): 1–25.
- Zeglen, Eric, und Joseph A. Rosendale. 2018. «Increasing Online Information Retention: Analysing the Effects of Visual Hints and Feedback in Educational Games». *Journal of Open, Flexible and Distance Learning* 22 (1): 22–33.
- Ziegenfuss, Donna H., und Cynthia M. Furse. 2021. «Flipping the Feedback: Formative Assessment in a Flipped Freshman Circuits Class». *Practical Assessment, Research & Evaluation* 26: Art. 8. <https://doi.org/10.7275/007T-DJ06>.