

Online-Feedback als Dialog

Eine Fallrekonstruktion aus der Hochschulbildung

André Czauderna¹ 

¹ Technische Hochschule Köln

Zusammenfassung

Im Sinne der Theorie des situierten Lernens kann Lernen nur dann verstanden werden, wenn es als sozialer Prozess beobachtet wird. Dies gilt es auch in der Hochschul- und Mediendidaktik zu berücksichtigen, z. B. im Zusammenhang mit den Kommunikationsmöglichkeiten von Online-Plattformen, die in der Hochschulbildung häufig für die schriftliche, asynchrone Feedback-Kommunikation genutzt werden. Vor diesem Hintergrund widmet sich der vorliegende Beitrag der sozialen Dimension des Feedbackgebens und -nehmens in einem Diskussionsforum eines Studiengangs der Spieleentwicklung auf Grundlage einer sequenziellen Analyse eines einzelnen Diskussions-Threads. Damit wird Feedback nicht nur als Input, sondern Prozess und Dialog untersucht. Im Verlauf der Analyse wird herausgearbeitet, wie die Mitglieder einer studentischen Projektgruppe von ihren Lehrenden und Peers – mit denen sie eine «Community of Practice» bilden – durch gemeinsames Feedback dabei geholfen wird, ihr Spielkonzept zu verbessern. Darüber hinaus kann gezeigt werden, wie die Empfänger des Feedbacks selbst aktiv zum Gelingen der Feedbackprozesse beitragen, indem sie das Feedback gezielt nachfragen, kommentieren und wertschätzen. Für den hochschuldidaktischen Diskurs verweisen die Ergebnisse auf das Potenzial von Peer-Feedback im Zusammenspiel mit Feedback der Lehrenden – in der Tradition der «Design Critique», wie sie in Gestaltungsstudiengängen üblich ist – als Elemente einer Hochschuldidaktik, welche die Theorie des situierten Lernens berücksichtigt.

Online Feedback as a Dialogue. A Sequential Analysis of a Discussion Thread in a Higher Education Context

Abstract

According to situated learning theory, learning can only be understood if it is observed as a social process. For higher education and media didactics this is highly relevant, for instance, when it comes to the application of and research on online platforms that are frequently used, among other things, to facilitate written, asynchronous feedback communication. Against this background, this paper addresses the social dimension of giving and receiving feedback in a discussion forum of a game development course based

on a sequential analysis of a single discussion thread. Thus, feedback is examined not only as an input, but as a process and dialogue. In the course of the analysis, it is illustrated how a student project group is helped by instructors and peers – as part of a «community of practice» – to improve its game concept through joint feedback. Furthermore, it can be shown how the recipients of the feedback themselves actively contribute to the success of the feedback processes, by specifically asking for, commenting on, and appreciating the feedback. For the discourse on higher education didactics, the results point to the potential of peer feedback in interaction with feedback from the instructors – in the tradition of the «design critique» as it is common in art and design education – as elements of a didactics of higher education that takes into account the theory of situated learning.

1. Einleitung

Lernen ist nicht nur als individuelles psychologisches Phänomen, sondern auch als sozialer Prozess zu verstehen (Lave und Wenger 1991; Lave 1996; Grotluschen und Pätzold 2020, 86ff.). Dies gilt auch für hochschulisches Lernen und in besonderem Masse für Studiengänge aus den Fachgebieten Design und Gestaltung. So arbeiten z. B. Studierende der Spieleentwicklung in der Regel in Teams an ihren interdisziplinären Projekten und zwischen den Studierenden insgesamt besteht eine Kultur des semester- und studiengangübergreifenden Wissens- und Erfahrungsaustauschs (Bartholdy u. a. 2018). Insbesondere das Feedbackgeben von sowohl Lehrenden als auch Studierenden spielt in Games-Studiengängen (Bartholdy 2018), wie auch in anderen Gestaltungsstudiengängen (Healy 2016), im Rahmen iterativer Designprozesse traditionell eine besondere Rolle. Der vorliegende Beitrag interessiert sich für ebensolches Feedback und rekonstruiert die Strukturen von Online-Feedbackprozessen ausgehend von einem Diskussions-Thread aus einem Studiengang der Spieleentwicklung. Dabei wird Feedback als Prozess und Dialog (Ajjawi und Boud 2017) analysiert, der Feedbackgeben und -nehmen gleichermaßen umfasst.

Im Sinne der Theorie des situierten Lernens von Lave und Wenger (1991) geht es beim Lernen in einem Studium – wie dem oben beschriebenen – um die Enkulturation in eine «Community of Practice», die Lehrende und Studierende unterschiedlicher Erfahrungsstufen gemeinsam bilden (Lea 2005). Im Zeitverlauf verändern sich die von den Studierenden eingenommenen Rollen und Positionen innerhalb der Gemeinschaft deutlich. Lave und Wenger zufolge schreiten die Mitglieder einer «Community of Practice» im Rahmen des Prozesses der «legitimate peripheral participation» mit der Zeit von Noviz:innen zu erfahrenen Praktiker:innen voran, die ihrerseits in die Rolle von Mentor:innen schlüpfen (Lave und Wenger 1991). Allerdings weisen neuere empirische Erkenntnisse insbesondere zu «Communities of Practice», die sich im Internet konstituieren, darauf hin, dass die Verhältnisse der Mitglieder untereinander komplizierter sind: zwischen ihnen besteht ein Netz an wechselseitigen

Mentorenschaften, die sich von Situation zu Situation unterschiedlich darstellen können. Steinkuehler beispielsweise verwendet daher das Konzept der «reciprocal apprenticeship» und spricht von «reciprocal forms of teaching and learning that occur in all directions throughout the social network» (Steinkuehler 2006, 100). Dementsprechend ist auch für die hier diskutierte «Community of Practice» aus dem formalen Lernkontext der Hochschulbildung anzunehmen, dass die Rollen der Studierenden – z. B. als Feedbackgeber und Feedbacknehmer – eine gewisse Fluidität aufweisen und einem situativen Wandel unterliegen.

Dagegen dürften die Rollen der Lehrenden tendenziell eher eindeutig und statisch ausfallen, denn sie stechen aus der Gemeinschaft heraus, weil sie einen deutlichen Erfahrungs- und Wissensvorsprung (in den meisten, aber nicht allen Bereichen) mitbringen und die Macht zur Bewertung der Werke der Studierenden besitzen, während ihre eigenen Werke nicht zur Diskussion und Beurteilung stehen. Trotz dieses Statusunterschieds nehmen die Studierenden im Rahmen von Feedbackprozessen – verschiedenen Ansätzen der Designdidaktik entsprechend (Healy 2016; Bartholdy 2018) – häufig eine ähnliche Rolle wie ihre Lehrenden ein. Es wird davon ausgegangen, dass Feedback durch Peers für den Gestaltungs- und Lernprozess genauso wertvoll sein kann wie die Rückmeldung der Lehrenden. Dieser didaktische Ansatz steht tatsächlich nicht nur in der Tradition der Fachkultur Design und Gestaltung, wo er sich z. B. in dem Format der «Design Critique» («Crit») ausdrückt (Healy 2016), sondern auch im Einklang mit allgemeinen Entwicklungen in der Hochschuldidaktik der letzten Jahre, die im Zuge des «shift from teaching to learning» (Barr und Tagg 1995) u. a. zunehmend auch die Vorteile eines eher partnerschaftlichen Beziehungsverhältnisses zwischen Lehrenden und Studierenden betont (z. B. Szczyrba und Heuchemer 2017).

Auch die systematische Implementierung von Formen des Peer-Learnings – u. a. durch Peer-Feedback – wurde im allgemeinen hochschuldidaktischen Diskurs der vergangenen Jahre verstärkt thematisiert (Boud, Cohen, und Sampson 2014). Dabei werden vielfältige Gründe für die gezielte Förderung von Peer-Feedback in der Hochschulbildung angeführt. Unter anderem hofft man, durch Peer-Feedback das Feedback auf Arbeiten der Studierenden (vor allem auch in seiner formativen Ausprägung, d. h. prozessbegleitend) zu vervielfachen und zugleich ein Feedback mit anderer Wirkung zu erzeugen, da hier Statusunterschiede sowie einseitige Abhängigkeiten zwischen Feedbacknehmern und -gebern keine Rolle spielen (Schulz 2013, 28f.). Generell soll den Studierenden auch eine aktivere Rolle im Lernprozess sowie die Einübung von Kompetenzen für die spätere Berufstätigkeit ermöglicht werden (ebd.). Grundsätzlich wird angenommen, dass Lernmöglichkeiten für beide Seiten bestehen: für den Feedbackgeber (Dochy, Segers, und Sluijsmans 1999) und den Feedbacknehmer (Flower et al. 1986).

In der hier zur Diskussion stehenden «Community of Practice» von Studierenden und Lehrenden der Spieleentwicklung lassen sich Feedback- und Unterstützungsprozesse nicht nur in Seminarräumen, sondern auch in Räumen des Internets beobachten, und zwar bereits vor und unabhängig von der Coronavirus-Pandemie. Verschiedene Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die (dialogische) Struktur von Online-Diskussions-Threads günstige Bedingungen für Feedback- und Lernprozesse bietet. Czauderna (2014) hat für den informellen Lernkontext eines Internetforums zum Videospiel Pokémon zeigen können, wie sich die Mitglieder dieser «Community of Practice» im Rahmen einer «kollaborativen Mentorenschaft» dabei unterstützen, Zusammenhänge zu verstehen und besondere Spieltechniken zu erlernen, kurz: bessere Pokémon-Spielende zu werden. Beobachtet wurde dies in Diskussions-Threads, in denen die Unterstützung im Rahmen einer Episode nicht nur von einem einzelnen Mitglied, sondern kollaborativ von einer Reihe von Mitgliedern (und damit gleichsam kollektiv von der ganzen Community) übernommen wurde (ebd.). Auch der besondere Wert von Online-Peer-Feedback als Instrument der Hochschuldidaktik – auch im Vergleich zum Face-to-Face-Feedback – konnte empirisch bereits nachgewiesen werden (Hewett 2000; Tuzi 2004; Van der Pol et al. 2008; Filius et al. 2018).

Bei der Analyse von Online-Feedback ist, genau wie bei der Untersuchung von Online-Lehre sowie Online-Kommunikation im Allgemeinen, zwischen synchronen und asynchronen Formaten zu unterscheiden. Während in synchronen Formaten (wie z. B. in einer Videokonferenz oder einem Chat-Raum) zur gleichen Zeit interagiert wird, basieren asynchrone Formate (wie z. B. in einem Internetforum) auf zeitversetzter Interaktion (Chen 2016). Ferner ist zu differenzieren zwischen mündlichen und schriftlichen Formen des Feedbacks (Schulz 2013, 70). Aus der Kombination der genannten Unterscheidungen resultieren Schulz (ebd.) zufolge vier verschiedene Modi der Feedback-Kommunikation – die synchrone, mündliche Kommunikation (z. B. in Videokonferenzen); die synchrone, schriftliche Kommunikation (z. B. in Chat-Räumen); die asynchrone, mündliche Kommunikation (z. B. über Sprachnachrichten); die asynchrone, schriftliche Kommunikation (z. B. in Internetforen) – die aus didaktischer Sicht unterschiedliche Stärken und Schwächen aufweisen. Mit asynchroner, schriftlicher Kommunikation beispielsweise wird gegenüber synchronen Formen u. a. der Vorteil verbunden, dass die Feedbackgeber und -nehmer ihre Beiträge zu einer selbstgewählten Zeit in aller Ruhe überlegen und formulieren können, was der Qualität der Diskussion zuträglich ist (Chen 2016, 21). Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags stehen solche schriftlichen, asynchronen Feedbackprozesse, die sich deutlich unterscheiden lassen von anderen an Hochschulen üblichen Formen des Feedbacks – häufig im mündlichen, synchronen Modus, in Präsenz, aber auch durch audiovisuelle Übertragung. Der Modus der schriftlichen, asynchronen Kommunikation verspricht nicht nur die oben genannten didaktischen Vorteile,

sondern erfreut sich bei jungen Erwachsenen auch in ihrer virtuellen Lebenswelt einer besonderen Beliebtheit, wenn sie beispielsweise auf der Plattform Reddit in sogenannten Subreddits zu diversen Themen schriftlich und asynchron Wissen austauschen, Diskussionen führen und Ratschläge geben (z. B. Espedido und Young 2021; Jørgensen und Bogers 2020).

Der vorliegende Beitrag nähert sich schriftlichen, asynchronen Online-Feedbackprozessen am Beispiel einer einzelnen Lernepisode, die sich in einem Diskussions-Thread in der Online-Plattform des erwähnten Studiengangs der Spieleentwicklung entfaltete, mit den Mitteln der objektiv hermeneutischen Sequenzanalyse (Oevermann 2000, 2002; Wernet 2021). Im Blick stehen im Sinne der Theorie situierten Lernens (Lave und Wenger 1991) mit der sozialen Dimension des Lernens auch die Beziehungen zwischen den Mitgliedern der untersuchten «Community of Practice», darunter Lehrende und Studierende in ihren Rollen als Feedbackgebende und -nehmende. Im Vergleich zu vielen anderen Studien zu Feedback im Hochschulkontext geht es nicht nur um entweder Peer-Feedback oder das Feedback und die Bewertung vonseiten der Lehrenden, sondern das gemeinsame Feedback von Studierenden und Lehrenden. Ausserdem wird Feedback nicht nur als Input untersucht, sondern unter Einbeziehung der Reaktion auf das Feedback – der anderen Seite des Feedback-Verhältnisses – als Prozess und Dialog (Ajjawi und Boud 2017; Filius et al. 2018; Jensen, Bearman und Boud 2021). Es wird also als «a continuing dialogue between the feedback provider and the feedback receiver» (Filius et al. 2018, 96) betrachtet. Die untersuchte Praxis beginnt mit der Projektpräsentation einer Gruppe (die als Feedbacknehmer auftritt) und besteht im Verlauf aus schriftlichem Feedback von Mitstudierenden und Lehrenden (welche Feedback geben) sowie den Erwidierungen der Projektgruppe. Ausgehend von einer exemplarischen Rekonstruktion dieser Praxis zielt der vorliegende Beitrag auf die Illustration und Diskussion der Möglichkeiten von schriftlichen, asynchronen Online-Feedbackformaten für die Hochschulbildung, in denen das Feedbackgeben von Lehrenden und Studierenden gemeinsam übernommen wird.

2. Kontext

Die Analyse dieses Beitrags schliesst an eine vorherige Studie an (Czuderna und Guardiola 2021). In dieser Studie wurde die Praxis, d. h. insbesondere die Kommunikation und Kollaboration, von Bachelor-Studierenden der Spieleentwicklung einer deutschen Hochschule in einer mehrwöchigen Projektarbeit während des ersten Corona-Lockdowns im Frühjahr 2020 untersucht. Im Rahmen des Projektmoduls arbeiteten 30 Studierende eines sechsten Semesters über den Zeitraum von etwas mehr als sieben Wochen in elf interdisziplinären Teams aus jeweils zwei bis fünf Personen aus den Studienschwerpunkten «Game Arts», «Game Design» und «Game

Programming» an sogenannten «Impact Games», d. h. Spielen mit einem über die Unterhaltung hinausgehenden Zweck, zum Thema «the corona situation». Infolge der Pandemie gab es für die Studierenden keinerlei Möglichkeit, den Campus zu betreten, und aufgrund der Kontaktbeschränkungen haben sie sich auch nur in wenigen Ausnahmefällen (z. B. im Fall einer gemeinsamen Wohngemeinschaft) überhaupt treffen können. Zusammenarbeit und Absprachen liefen daher ausschließlich über Internettools wie z. B. Discord.

Zum Zeitpunkt des Projekts hatten die Studierenden keine anderen Module zu absolvieren, d. h. sie konnten sich voll auf die arbeitsteilige Entwicklung ihrer digitalen Spiele in den Kleingruppen konzentrieren. Als Mentor:innen standen ihnen Lehrende aus den Fächern «Game Arts», «Game Design», «Game Programming» und «Game Studies» zur Seite. Flankiert wurde die Arbeit in den Kleingruppen von drei Präsentationsterminen: nach einer Woche («First Pitch»), zur Hälfte («Intermediate Presentation») und zum Abschluss («Final Presentation») des Moduls. Normalerweise werden diese drei verpflichtenden Präsentationen in Plenumsveranstaltungen vor Ort abgehalten. Im ersten Corona-Semester mussten sie kurzfristig in Online-Formate überführt werden. Dabei experimentierten die Lehrenden sowohl mit synchronen als auch asynchronen Formen der Online-Lehre. Während die Abschlusspräsentation als synchrone Plenarsitzung in Zoom stattfand, waren der «First Pitch» und die «Intermediate Presentation» asynchron ausgerichtet. So mussten die Kleingruppen zu diesen Terminen kurze Video-Präsentationen zum aktuellen Arbeitsstand auf der am Institut genutzten E-Learning-Plattform hochladen. Die Diskussion des präsentierten Arbeitsstands erfolgte im Anschluss in schriftlicher Form im Rahmen einer Thread-Struktur, so wie das auch in sozialen Netzwerken, Internetforen oder den Kommentarspalten von Online-Magazinen der Fall ist. Den Studierenden war vorgeschrieben, im Anschluss an den «First Pitch» sowie die «Intermediate Presentation» jeweils mindestens zwei Präsentationen ihrer Kommiliton:innen schriftlich zu kommentieren. Im Zentrum des vorliegenden Beitrags wird die Fallrekonstruktion eines dieser asynchronen Threads aus der Runde der «First Pitches» stehen.

Zuvor allerdings soll ein Blick auf die Ergebnisse der oben erwähnten Untersuchung geworfen werden, da der Gegenstand und die Fragestellung der in dem vorliegenden Artikel präsentierten Studie auch aus ihnen abgeleitet wurde (Czuderna und Guardiola 2021). Die genannte Studie konnte – auf der Grundlage quantitativer und qualitativer Analysen von Daten einer standardisierten Befragung (n=22) und qualitativen Inhaltsanalysen sogenannter Postmortems, d. h. schriftlichen Reflexionen der Studierenden über ihren kreativen Prozess (n=30) – die Online-Praktiken, Erfahrungen und Lernprozesse dieser Studierenden während der besonderen Zeit des Projekts inmitten des Corona-Lockdowns herausarbeiten. Wenngleich der Fokus dieser Studie auf der Zusammenarbeit innerhalb der Kleingruppen sowie dem individuellen Erleben und Wohlbefinden lag, konnte zusätzlich festgestellt werden,

dass soziale Lernprozesse auch über die Projektgruppen hinaus im breiteren Netzwerk der Studierenden auftraten. So bildeten die Studierenden des Projektmoduls eine «Community of Practice» (Wenger 2008), deren Mitglieder über eine Vielzahl von digitalen Tools verbunden waren (Wenger, White, und Smith 2009) und sich gegenseitig unterstützten. Den Daten der Studie zufolge kommunizierten viele Studierende mehrfach mit Studierenden aus anderen Gruppen auf einer fachlichen Ebene, z. B. indem sie Feedback gaben und/oder auf erhaltenes Feedback antworteten. Die Häufigkeit der Beteiligung geht bei vielen Studierenden über die im Syllabus vorgeschriebenen zwei Beiträge pro Präsentationsrunde hinaus. Laut Befragungsdaten interagierten 31,58% «ein paar Mal im Monat», 15,79% «ein- oder zweimal pro Woche» und 15,79% «mehrmals pro Woche» mit Mitgliedern anderer Gruppen in fachlicher Hinsicht. Diese Interaktionen fanden nicht nur, wie im Syllabus festgelegt, auf der E-Learning-Plattform des Instituts statt, sondern auch auf Discord, der favorisierten Plattform der Studierenden. So gaben 82,35% der Studierenden, die sich mit Mitgliedern anderer Gruppen austauschten, an, dass sich die Interaktionen auf Discord abspielten (Czauderna und Guardiola 2021, 14f.). Während sich die Interaktionen der Studierenden auf Discord der Beobachtung der Forschenden entziehen, ist der Zugriff auf die Daten aller Threads der internen E-Learning-Plattform zur Diskussion der oben genannten Präsentationen («First Pitch» und «Intermediate Presentation») gegeben. Da bereits ein erster Blick auf diese Threads interessante Feedbackprozesse der Studierenden untereinander sowie mit Lehrenden offenbarte, wurden sie für den vorliegenden Beitrag in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt.

3. Methode

Methodisch lehnt sich die vorliegende Studie an die mikrologische Strukturanalyse der objektiven Hermeneutik an (Oevermann 2000; 2002; Wernet 2021), die in der Medienpädagogik nur gelegentlich rezipiert und angewendet wird (z. B. Mayrberger 2007; Czauderna 2014; Wolf und Thiersch 2021). Im Zentrum steht das Verfahren der Sequenzanalyse, bei dem die Forschenden die Interpretation eines Falls in Form eines Textes chronologisch, Sequenz für Sequenz vornehmen und dabei den weiteren Verlauf des Falls vorübergehend ausblenden, um den tatsächlichen Verlauf der jeweiligen Praxis erst nach gedankenexperimenteller Konstruktion alternativer (d. h. theoretisch denkbarer) Verläufe in die Analyse einzubeziehen.

Aus den folgenden drei Gründen ist davon auszugehen, dass dieses sequenzanalytische Verfahren eine aufschlussreiche Methode zur Analyse von schriftlichen – in Form von «natürlichen Protokollen» vorliegenden – Feedbackprozessen darstellt (Czauderna 2014, 333ff.):

1. Das rekonstruktionslogische Verfahren kann im Gegensatz zu subsumtionslogischen Verfahren dem prozessualen Charakter von Feedbackprozessen gerecht werden. Da sich die Sequenzanalyse «an die Sequentialität an[lehnt], die für humanes Handeln konstitutiv ist» (Oevermann 2002, 6) und damit die chronologische Logik von Entwicklungsprozessen berücksichtigt, kann sie sich an die Entfaltung der Feedbackprozesse anschmiegen und so eine Rekonstruktion ihrer Struktur ermöglichen, die ihrem prozessualen Charakter entspricht.
2. Das Verfahren bringt eine realitätsaufschliessende Kraft mit sich, die sich dadurch auszeichnet, dass (a) dank ihres gedankenexperimentellen Vorgehens der Verlauf von Feedbackprozessen unter Berücksichtigung ihrer Alternativen deutlicher akzentuiert und besser eingeordnet werden kann und dass (b) die Berücksichtigung der latenten Sinnstruktur sozialer Praxis ermöglicht, auch implizite Machtprozesse und Lernmöglichkeiten zu rekonstruieren, die sonst unentdeckt geblieben wären.
3. Die Sequenzanalyse impliziert ein äusserst strenges Verfahren der Falsifikation. So werden die analysierten Feedbackprozesse lückenlos in ihrer Gesamtheit berücksichtigt. Anstatt «willkürlich einzelne Sequenzstellen als zur Klassifikation geeignete Belegstellen» herauszugreifen, wird «an gegebenen Textsegmenten ein lückenloser sequenzanalytischer Nachweis geführt» (ebd., 23).

4. Sequenzanalyse

Bei dem vorliegenden Fall handelt es sich um einen Thread zur ersten Präsentation («First Pitch») einer Gruppe von drei Studierenden, die im Rahmen ihrer Projektarbeit ein Spiel entwickeln möchten, das seinen Spielenden ermöglichen soll, sich während des Lockdowns die Zeit zu vertreiben, den Tag zu strukturieren und Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Damit soll das Spiel zum Wohlbefinden in schwierigen Zeiten beitragen.

Angesichts des normativ-(hochschul)didaktischen Erkenntnisinteresses der vorliegenden Studie wurde der Fall aus den folgenden drei Gründen ausgewählt: (1) das Feedbackgeben wird von Lehrenden und Studierenden gemeinsam übernommen, (2) es entfaltet sich ein Dialog zwischen Feedbackgebern und Feedbacknehmern und (3) die Konversation scheint auf den ersten Blick sachorientiert und konstruktiv zu sein.

Im Folgenden werde ich den Beginn des Threads (mit insgesamt fünf Postings) in Anlehnung an die objektiv hermeneutische Sequenzanalyse kleinschrittig analysieren. Nach Herausarbeitung der Fallstruktur werde ich den weiteren Verlauf der Diskussion nur noch zusammenfassend interpretieren bzw. mit der Fallstrukturhypothese abgleichen.

Der Thread beginnt mit einem Post der Projektgruppe selbst, der (wie von den Modulverantwortlichen vorgeschrieben) einen Link zu einer etwa siebenminütigen Präsentation zum aktuellen Stand des Konzepts enthält. Darauf folgen zwei Posts, die der Projektgruppe Feedback geben. Während der erste Post von einer Professorin stammt, wird der zweite von einer Studentin beigesteuert. Auf beide Postings reagiert das Projektteam wiederum mit jeweils einem weiteren Beitrag.

In der Analyse folge ich der Darstellungslogik sozialer Netzwerke, d. h. ich analysiere die im Thread untergeordneten Reaktionen auf die Posts vor dem nachfolgenden nächsten Post auf höherer Ebene, auch wenn Letzterer zu einem früheren Zeitpunkt erfolgte. Alle Postings wurden auf Englisch – der Arbeitssprache des Studiengangs – verfasst. Auf der Online-Plattform treten alle Teilnehmende mit ihren Klarnamen in Erscheinung. Zur Wahrung der Anonymität werden diese im vorliegenden Artikel nicht genannt. Der hier zu analysierende Teil des Threads entfaltete sich wie folgt:

Apr 8th, 2020 | [Studentin 1, Mitglied des Projektteams]

Hey there! 😊

You can find our first pitch presentation video here:

First Pitch Presentation Video

And here is our PDF: [Arbeitstitel des Spiels] First Pitch

Feedback would be very much appreciated!

Apr 8th, 2020 – 18:41 | [Professorin]

I want this companion...now! 😊 Its a lovely idea to make this little game part of your daily life and I guess...your daily life part of this game. 😊 I think you are taking the right approach in regards to the art style. Tricky indeed to make it readable at the same time. Maybe even more stylized Illustrations like e.g. the covers of the New Yorker magazine could also be of nice inspiration. Well, I very much look forward to our art mentoring session. 😊

Apr 9th, 2020 – 15:54 | [Studentin 1, Mitglied des Projektteams]

Thank you for your feedback!! I'm glad you're liking the art direction so far, actually I just stumbled upon some very great New Yorker covers that fit perfectly with what we were looking for 😊 Looking forward to the mentoring session as well!

Apr 8th, 2020 – 19:18 | [Studentin 2]

Hey yous,

cool presentation, very nice layout! 😊

I really like your idea and am interested to see where it will go!

I have two small remarks that came to mind when listening to your presentation.

One is concerning the «German only» release. I guess you made this decision because of the participation in #beyondcrisis and scope, but it would be really cool if you already looked into preparing your text files in a way that makes it easily translatable later, so that you could easily add an English version to increase the audience that can play your game later on 😊

Another thing is the «roguelike» aspect of punishing the player, possibly by resetting the progress of your game. Since you said that you are targeting people that struggle with mental health, losing all your progress might trigger negative emotions which I personally feel clashes with the rest of your concept. Especially since people who suffer from e.g. depression might find it especially hard to follow through.

Maybe you could reward streaks and work with positive feedback instead! 😊

I am looking forward to playtesting the first prototype! 😊

Apr 8th, 2020 – 20:28 | [Student 3, Mitglied des Projektteams]

Thank you for your feedback, you are raising two really important points! On the note of languages, we are already setting up everything for an easy translation between German and English, as the teachers need to be able to play the game... It is a lot more work, but still creating tasks is really quick 😊

The permadeath aspect is still something in need of refinement. I like the idea of not overwhelming players, by returning to a simpler state of the game, when they can't/could not keep up with the tasks. But how to do that in a way, that does not put too much additional stress on the players will be interesting to explore. One solution would be only removing one item, but that seems somehow just tedious for them, and does not really lead to them exploring all the different configurations of items...

Looking forward to playtest your game, too!!!!

Der Thread beginnt mit einem Beitrag, den Studentin 1 stellvertretend für ihre ganze Projektgruppe postet. Am Anfang steht die Begrüssung «Hey there! 😊». Wohlgeformt wäre diese Grussformel, abgeschlossen mit einem Emoticon, das Freude ausdrückt, in informellen schriftsprachlichen Kommunikationskontexten, also beispielsweise unter zwei (oder mehreren) Freunden in WhatsApp, aber auch in Internet-Communities, die sich z. B. um jugend- oder popkulturelle Themen bilden, in deren Plattformen ein eher lockerer Umgangston auch unter Fremden gepflegt wird. Als Begrüssung für ein obligatorisches Referat im hochschulischen Kontext, welches nicht nur eine grosse Gruppe Mitstudierende, sondern auch mehrere Lehrende adressiert und den formalen Akt einer Prüfungserbringung bzw. -abnahme darstellt,

wäre die Ansprache «Hey there!» als auffällig zu betrachten. Dies sollte nicht nur vor dem Hintergrund der deutschsprachigen Hochschulkultur, sondern auch für den Kontext der informelleren Kommunikationskultur in englischsprachigen Hochschulkulturen gelten, in denen teilweise ein Mehr an Lockerheit gepflegt wird. Damit drückt bereits die Grussformel eine Besonderheit des Falls aus.

Daran anschliessend können für den vorliegenden Hochschulkontext zwei Lesarten aufgestellt werden: (1.) Es handelt sich um eine unangemessene Begrüssung. (2.) Es besteht eine relative Nähe, möglicherweise sogar ein kollegiales Verhältnis zwischen den Sendern und Empfängern der Botschaft, welche die besondere Begrüssung legitimiert. Im Fall der ersten Lesart könnte als eine von verschiedenen denkbaren Anschlussmöglichkeiten eine Antwort erfolgen, die sich irritiert vom Stil des Postings zeigt und möglicherweise sogar eine Massregelung impliziert. Diese Massregelung könnte vonseiten der Lehrenden, aber auch selbstregulativ von anderen Studierenden vorgebracht werden. Sie würde nicht notwendigerweise explizit und konfrontativ vorgetragen, sondern könnte auch implizit unterschwellig vermittelt werden, wenn z. B. der eingeschlagene Stil ironisch imitiert und karikiert würde. In jedem Fall würde mit der Vermittlung, dass es sich um eine unangemessene Begrüssung handelt, die Distanz zwischen den Parteien wiederhergestellt werden. Im Fall der zweiten Lesart hingegen würden sich die Adressat:innen in keiner Weise von der Begrüssung irritiert zeigen und die Kommunikation nähme unbeirrt ihren flüssigen Verlauf.

Da es sich beim vorliegenden Protokoll um eine asynchrone, schriftliche Kommunikation handelt und der Post nach der Begrüssung weiter geht, kann die folgende Sequenzstelle noch keine Aufschlüsse darüber geben, wie die Empfänger:innen auf die Anrede reagieren. Zunächst präsentiert die Projektgruppe im weiteren Verlauf des Postings Links zu ihrem Referat in der mündlichen (Video) und schriftlichen (PDF) Form:

«You can find our first pitch presentation video here: [First Pitch Presentation Video](#) And here is our PDF: [[Arbeitstitel des Spiels](#)] [First Pitch](#)».

Schliesslich ruft der Post dazu auf, Feedback zu geben:

«Feedback would be very much appreciated!».

Während insbesondere die Verlinkung des PDFs nicht so recht in den Kontext der gedankenexperimentell konstruierten informellen Kommunikation unter Bekannten im Internet zu passen scheint (man denke nur an den Spott, welcher der Christlich Demokratischen Union Deutschlands entgegengebracht wurde, als sie im Jahr 2019 auf den Rant des YouTubers Rezo «Die Zerstörung der CDU» mit einem PDF-Dokument antwortete), entspricht die Bitte um Feedback durchaus der Tonlage, die im Internet, z. B. in Ratgeberforen, angeschlagen wird.

Im Kontext eines Referats ausserhalb von Gestaltungsstudiengängen ist hingegen die gewählte Formulierung «Feedback would be very much appreciated!» – die eine gewisse Dringlichkeit und besondere Bedeutung des Feedbacks für die Studierenden vermittelt – zumindest nicht alltäglich. Referate werden in der Regel in erster Linie als Prüfungsleistung gerahmt, weshalb sie häufig mit einer eher abschliessenden Formel enden, wie z. B. «Vielen Dank für Ihre/Eure Aufmerksamkeit! Gibt es Fragen, Anmerkungen oder Kommentare?». Am Ende drücken die Studierenden damit auch aus, dass sie erleichtert darüber sind, das Referat abhaken zu können. Es genügt ihnen, ein Feedback in Form von akademischem Klopfen, Credit Points und einer guten Note zu bekommen. Darüber hinausgehendes Feedback mag zwar für den Einzelnen interessant (und hochschuldidaktisch sinnvoll) sein, ist aber unter den gegebenen Bedingungen kurzfristig nicht unbedingt erforderlich für das Fortkommen der Studierenden.

Die eindringliche Bitte um Feedback mit dem Angebot der Wertschätzung des Feedbacks als Gegenleistung deutet darauf hin, dass es hier für die Studierenden um mehr geht als nur um den Abschluss eines Referats. Das Feedback dürfte für die Studierenden eine besondere Bedeutung haben, weil es als wichtig für den Prozess der eigenen Arbeit angesehen wird. Es liegt also ein Selbstzweck vor, der über das Erbringen einer Pflichtleistung hinausgeht. Im Mittelpunkt stehen die Feedback-, Lern- und Gestaltungsprozesse selbst.

Vor dem Hintergrund der besonderen Bedeutung des Feedbacks für die Studierenden scheint es unter Berücksichtigung des Hochschulkontexts bemerkenswert, dass hier zu Beginn die «flapsige» Anrede gewählt wurde. Denn wenn Studierende von Lehrenden etwas möchten (z. B. in einer E-Mail), achten sie in der Regel auf eine besonders korrekte bzw. situationsangemessene Anrede, um die in der Status- und Machthierarchie höher gestellte Person zur Antwort zu motivieren. In der vorliegenden Praxis wird hingegen eine Unterscheidung zwischen Studierenden und Lehrenden in der Anrede als nicht notwendig erachtet. Es verstärkt sich also die Annahme der zweiten Lesart: dass es sich um eine besondere hochschulische Gemeinschaft handelt, in der – zumindest im Kontext der Online-Kommunikation – andere Gepflogenheiten gelten.

Das Verfahren der Sequenzanalyse muss aus Platzgründen an dieser Stelle abgekürzt werden. Anstelle der Aufstellung weiterer Kontrastierungen, Lesarten usw. soll eine erste Fallstrukturhypothese festgehalten werden:

Der die Praxis eröffnende Post drückt den dringenden Wunsch einer Projektgruppe aus, Feedback zu erhalten und daraus etwas für den weiteren Gestaltungsprozess zu lernen. Damit übernehmen die Studierenden als Feedbacknehmende eine proaktive Rolle in ihrem eigenen Lernprozess. Feedback erachten sie nicht als Abschluss, sondern als Teil ihres Lernprozesses. Es geht ihnen also um formatives Feedback (anstatt um summatives Feedback in Form von Noten) – mit dem Ziel, die eigene Arbeit im Rahmen eines iterativen Designprozesses zu verbessern. Ihre Bitte um Feedback richtet sich an eine Gemeinschaft, deren Mitglieder einen relativ lockeren Umgang untereinander pflegen und deren hier analysierte Praxis nicht massgeblich durch Status- und Hierarchieunterschiede bestimmt wird (was nicht heissen soll, es gebe sie überhaupt nicht). Die Kommunikation folgt den Strukturen der Netzkultur bzw. einer Internetgemeinschaft und ähnelt damit weniger dem Normalfall der Kommunikation in der Hochschullehre, wie wir sie von der deutschen Massenuniversität kennen, wo sie immer noch durch klare Rollenverteilungen und strikte Hierarchien bestimmt wird. Es liegt (wie beispielsweise in der Gemeinschaft eines kleinen Internetforums) eine partnerschaftliche Beziehung zwischen Mentoren und Novizen auf Augenhöhe vor. Gemeinsam bilden sie eine Gruppe, die trotz vorhandener Statusunterschiede als «Community» bezeichnet werden kann. Vergleichend können hier sowohl klassische alternative Formen der Hochschullehre wie z. B. die an den alten britischen Universitäten wie Oxford und Cambridge üblichen Kleingruppen-Tutorials als auch neuere Ansätze der Hochschuldidaktik im Sinne des «shift from teaching to learning» herangezogen werden.

Im Anschluss an den eröffnenden Post der Projektgruppe folgt die Antwort einer Professorin. Sie beginnt folgendermassen:

«I want this companion ... now! 😊 Its a lovely idea to make this little game part of your daily life and I guess ... your daily life part of this game. 😊»

Die Aussage, sie wolle diesen «companion», und zwar sofort, spielt auf den Arbeitstitel des Spiels an, der das Spiel als «Begleiter» für die Zeit der Quarantäne bezeichnet. Indem die Professorin damit gleich zu Beginn ihre Begeisterung für das Spiel und dessen Relevanz für die Zeit des Lockdowns unmittelbar herausstellt, erwidert sie den freundschaftlichen Ton der Projektgruppe und lässt keinen Zweifel daran, dass sie den Post der Studierenden als formal angemessen anerkennt. Die Lesart, dass es sich um eine unangemessene Ansprache handelt, kann verworfen werden. Stattdessen bestätigt sich die Lesart, dass zwischen den Sendern und Empfängern der Nachricht – darunter auch die Lehrenden – eine gewisse Nähe und Vertrautheit bzw. ein partnerschaftliches Verhältnis besteht. Im Grunde könnte die Äusserung der Professorin genauso gut von einer Kommilitonin stammen.

Nach den «warmen Worten» zu Beginn des Posts folgt ein weiteres allgemeines Lob, welches überleitet zum fachlichen Teil des Diskurses und Bezug nimmt auf einen Teilaspekt des Spiels, den «art style»:

«I think you are taking the right approach in regards to the art style.»

Für den Fortgang des Beitrags wären u. a. die folgenden Anschlüsse zu erwarten: eine Begründung, warum der Ansatz als richtig angesehen wird; eine Rückmeldung zu anderen Aspekten des Spiels (z. B. dem Game Design oder der technischen Umsetzung) oder aber kritische Anmerkungen zum Spiel. Tatsächlich geht es auch im Anschluss weiter um den «art style» bzw. visuelle Aspekte, jedoch wird nun eine Herausforderung thematisiert:

«Tricky indeed to make it readable at the same time.»

Damit folgt das Feedback bis hierhin insgesamt «(sozial-)pädagogischen» Mustern und Regeln. So wird Positives vor Negativem erwähnt. Und Kritik wird freundlich und konstruktiv hervorgebracht, indem Probleme mit dem aktuellen Konzeptentwurf als Herausforderung für den iterativen Gestaltungsprozess gerahmt werden – anstatt direkt das Defizitäre zu betonen, wie das z. B. bei der Formulierung «Die Schrift könnte schwer zu lesen sein.» der Fall gewesen wäre.

Damit bestätigt sich die Lesart, dass sich hier konstruktive Feedbackprozesse in einer insgesamt harmonischen Gemeinschaft entfalten, die im Rahmen der hier vorliegenden «pädagogischen» Form – bei der es sich noch nicht um eine Prüfung handelt (der hier analysierte «First Pitch» ist zwar obligatorisch, wird aber nicht benotet) – nicht dem Ziel der Bewertung, sondern primär dem Ziel der Verbesserung der studentischen Arbeiten dienen. Als Gegensatz hierzu wäre eine unverblühte und harsche Kritik im Rahmen einer Prüfungs- oder Auswahl-situation zu konstruieren, in der die Status- und Machtposition der kritisierenden Professorin auf sprachlicher Ebene zu erkennen wäre. Im vorliegenden Fall ist die Rolle der Professorin am besten als Mentorin oder Coach, nicht als Prüferin beschrieben.

Natürlich wird die Meinung der Professorin letztlich trotzdem einen anderen Wert als die Meinung der Studierenden haben, weil sie zu einem späteren Zeitpunkt die Arbeit der Studierenden zu bewerten haben wird, was allerdings nicht nur durch ihre Rolle und Position, sondern auch durch ihren Vorsprung an Expertise zu begründen ist. An dieser Stelle ist das jedoch noch nicht erkennbar, weil die Professorin darauf verzichtet, ihre eigenen Statusvorteile oder sogar die damit verbundenen Machtmöglichkeiten zu demonstrieren. Prinzipiell könnte das bis zu dieser Sequenzstelle gegebene Feedback genauso und wörtlich auch von einem kompetenten Peer hervorgebracht worden sein.

In der nächsten Sequenz desselben Beitrags folgt ein Rat der Professorin als Mentorin, der nicht apodiktisch den einen richtigen Weg vorschreibt, sondern – die künstlerische Freiheit der Studierenden achtend – einen Vorschlag macht, wie Verbesserungen erzielt und wo Inspirationen hierzu gefunden werden könnten:

«Maybe even more stylized Illustrations like e.g. the covers of the New Yorker magazine could also be of nice inspiration.»

Erneut bestätigt sich das beschriebene partnerschaftliche Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden.

Erst mit der letzten Sequenz dieses Beitrags wird deutlich, dass das vorgebrachte konstruktive Feedback von einer Lehrenden stammt:

«Well, I very much look forward to our art mentoring session. 😊»

Dieser Satz drückt im Kern die Freude auf «unsere Mentoring Session» aus. Wenn wir berücksichtigen, dass er von einer Person formuliert wird, die über den gesamten Post die Rolle einer Feedbackgebenden und Mentorin eingenommen hat, kann das eigentlich nur bedeuten, dass diese Person auch die Gastgeberin der Session ist (auch wenn sie nicht «meine», sondern im Einklang mit der harmonischen Community «unsere» Session sagt). An dieser Stelle wird zum ersten Mal erkennbar, dass es sich um eine Person aus der Community handelt, die eine besondere Rolle einnimmt; dass es in der Community, z. B. im Rahmen der angesprochenen Session, durchaus auch eine klare Rollenverteilung (und damit verbundene Expertiseunterschiede) zwischen Studierenden und Lehrenden gibt. Der Begriff des «Mentorings» beschreibt nämlich eine Tätigkeit, in der erfahrene Personen («Mentoren») ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Kompetenzen an im Vergleich unerfahrenere Personen («Mentees») vermitteln. In diesem Kontext (d. h. mit Blick auf das pädagogische Verhältnis zwischen Studierenden und der Professorin) ist der hier analysierte Thread als Beginn eines längeren Mentoringprozesses anzusehen, da ein tiefergehendes Mentoring mit dem Fokus auf «Arts» zu einem späteren Zeitpunkt stattfinden wird.

Im darauffolgenden Post der Studentin, die auch den einleitenden Post veröffentlicht hatte, bedankt sie sich zunächst für das Feedback mit zwei Ausrufezeichen: «Thank you for your feedback!!». Damit drückt sie ihre Zufriedenheit aus und bestätigt das Versprechen ihres ersten Beitrags: dass Feedback vonseiten der Projektgruppe «very much appreciated» wird. Offensichtlich zeigt sie sich glücklich darüber, dass die Professorin die bis dato eingeschlagene Richtung der Game Art mag, und gibt sodann zu Protokoll, sie habe ein paar grossartige Cover des US-amerikanischen Magazins «The New Yorker» gefunden, die auch aus Sicht der Projektgruppe genau dem entsprechen, was sie selbst gesucht haben (aus Platzgründen muss

an dieser Stelle darauf verzichtet werden, zu diskutieren, weshalb sie das Verb «to stumble» gewählt hat, was eigentlich ja darauf hindeutet, dass sie zufällig über die Cover gestolpert ist):

«I'm glad you're liking the art direction so far, actually I just stumbled upon some very great New Yorker covers that fit perfectly with what we were looking for 😊».

Mit diesem Satz wird zum einen signalisiert, dass die Gruppe dem gegebenen Rat gefolgt ist, zum anderen, dass das gefundene Referenzmaterial ganz genau den eigenen künstlerischen Vorstellungen entspricht. Er nimmt die konstruktive Kritik an und lobt den guten und passgenauen Rat der Mentorin, betont aber zugleich die eigene künstlerische Autonomie, welche ja auch die Mentorin schon zu unterstützen, nicht zu verhindern versucht hatte. Abgeschlossen wird der Post folgendermaßen: «Looking forward to the mentoring session as well!» Dabei handelt es sich nun um eine Spiegelung der Aussage der Mentorin. Auch die Studentin freut sich auf die «Mentoring Session». Insgesamt bestätigt sich damit das harmonische Verhältnis zur Mentorin und die konstruktive Arbeitsatmosphäre.

Der Thread wird fortgesetzt mit einem Beitrag, der wie folgt beginnt:

«Hey yous, cool presentation, very nice layout! 😊».

Mit der Begrüßung «Hey yous» und der Verwendung des Adjektivs «cool» wird von vornherein klar, dass sich nun eine Person aus der Gruppe der Peers in die Diskussion einmischt. Trotz der gegebenen lockeren Atmosphäre wäre eine derartige Wortwahl für eine Lehrperson zumindest in der schriftlichen Kommunikation nicht denkbar. Gleichwohl ähnelt der Einstieg in den Beitrag grundsätzlich schon dem Beginn des vorherigen Beitrags der Professorin, da es auch hier wieder zunächst um Affirmation und Lob geht, in diesem Fall mit Bezug auf die Form der Präsentation.

Die nachfolgende Sequenz stellt dann eine Ausweitung des Lobs auf die Spielidee dar und bekundet Interesse am weiteren Prozess der Entwicklung:

«I really like your idea and am interested to see where it will go!».

Tatsächlich ist an dieser Sequenzstelle noch unklar, ob und inwieweit das ausgesprochene Lob nicht im weiteren Verlauf durch harsche Kritik an Teilaspekten relativiert werden wird. Es ist durchaus denkbar, eine Idee grundsätzlich zu mögen, jedoch von der aktuellen Planung und/oder Umsetzung (noch) nicht überzeugt zu sein. Zudem könnte der affirmative Beginn auch einer gewissen Höflichkeit geschuldet sein, so wie sie auf wissenschaftlichen Konferenzen selbst jenen Rednern entgegengebracht wird, deren Methodik oder Argumentation im Anschluss fundamental infrage gestellt wird, wenn so etwas gesagt wird wie:

«Vielen Dank für Ihren sehr interessanten Beitrag. Ich habe allerdings einige grundlegende Probleme mit Ihren erkenntnistheoretischen Grundannahmen.»

Für den weiteren Verlauf wäre daher eine reine Lobhudelei genauso annehmbar wie Formen von Kritik – von konstruktiv bis harsch zurückweisend. Bereits im nächsten Satz wird allerdings klar, dass das Feedback tatsächlich eher konstruktiv ausfallen und nur auf Details bezogen sein wird:

«I have two small remarks that came to mind when listening to your presentation.»

Wer zwei «kleine» Bemerkungen hat, wird keine Fundamentalkritik vortragen. Trotzdem ist an dieser Stelle nicht auszuschliessen, dass die kleinen Bemerkungen durchaus von grossem Wert für die Projektgruppe sein könnten, da die Wortwahl («klein») auch auf eine Art von Understatement zurückzuführen sein könnte.

Im weiteren Verlauf werden dann tatsächlich nicht nur «zwei Bemerkungen» gemacht, sondern zwei konkrete Ratschläge gegeben. Der erste Ratschlag bezieht sich auf den Plan der Gruppe, das Spiel erst einmal nur in deutscher Sprache zu veröffentlichen, was im Kontext des internationalen Studiengangs ungewöhnlich erscheint, aber mit dem Wunsch der Teilnahme an einem Ideenwettbewerb eines Bundesministeriums unter dem Hashtag #beyondcrisis erklärt werden kann. Trotzdem wird von der postenden Studentin empfohlen, von Anfang an die Übertragung in andere Sprachen mitzudenken, d. h. die Textdateien so aufzubereiten, dass später ohne Weiteres eine englische Version erstellt werden kann:

«One is concerning the ‹German only› release. I guess you made this decision because of the participation in #beyondcrisis and scope, but it would be really cool if you already looked into preparing your text files in a way that makes it easily translatable later, so that you could easily add an English version to increase the audience that can play your game later on 😊»

Zwar handelt es sich hier zunächst um ein Argument in betriebswirtschaftlicher Logik («increase the audience»). Doch zielt die Ausweitung der Sprache auch auf Partizipation und Inklusion. Im späteren Verlauf der Diskussion wird das noch deutlicher, wenn sich eine Studentin, die der deutschen Sprache nicht mächtig ist, wie folgt äussert:

«Reading from the other comments, I'm relieved you guys are planning to expand to more languages than just german, even if you end up just adding english. If this takes off, having an english version will only help the app spread even further, since so many people all over the world speak it.»

Der zweite Ratschlag referenziert auf eine wahrgenommene Schwachstelle des Game Designs, die doch nicht so ganz «klein», sondern von zentraler Bedeutung zu sein scheint:

«Another thing is the «roguelike» aspect of punishing the player, possibly by resetting the progress of your game. Since you said that you are targeting people that struggle with mental health, losing all your progress might trigger negative emotions which I personally feel clashes with the rest of your concept. Especially since people who suffer from e.g. depression might find it especially hard to follow through.

Maybe you could reward streaks and work with positive feedback instead! 😊»

Wenngleich die Kritik hier vorsichtig vorgetragen wird, z. B. indem sie als persönliches Gefühl anstelle als finale Wahrheit präsentiert wird («I personally feel»), handelt es sich um eine fundamentale Kritik. Sie betrifft die zentrale Domäne des Game Designs, und zwar speziell den von den Designern vorgeschlagenen Bestrafungsmechanismus, dass die Spielenden ihren kompletten Fortschritt verlieren können, was der Autorin des vorliegenden Posts zufolge bei der Zielgruppe («people that struggle with mental health») negative Emotionen auslösen könnte. Wenn mitgeteilt wird, dass ein Aspekt mit dem Rest des Konzeptes kollidiert («clashes»), wird damit notwendigerweise gesagt, dass es sich um ein fundamentales Problem handelt. Allerdings – so zeigt das Ende des Beitrags – wird das Problem als keinesfalls unlösbar dargestellt. So schlägt die Autorin selbst eine Lösungsmöglichkeit vor:

«Maybe you could reward streaks and work with positive feedback instead!

😊»

Folglich stimmte ihre eigene vorherige Aussage doch im wörtlichen Sinne: ihre Bemerkungen sind klein, weil tatsächlich nur kleine, leicht lösbare, keine grossen Probleme vorliegen.

Die vorgeschlagene Lösung, beim Design digitaler Spiele mit positivem anstelle von negativem Feedback zu arbeiten, ist im Kontext der analysierten Feedbackprozesse in der Hochschulbildung bemerkenswert, weil hier eine interessante Parallele deutlich wird. So spiegelt sich in diesem Vorschlag die Diskussionskultur dieser «Community of Practice», die auch beim Feedback auf eigene Werke negative Bewertung und Bestrafung zu vermeiden versucht und stattdessen auf konstruktive Kritik mit dem Ziel der Verbesserung der studentischen Werke im iterativen Gestaltungsprozess, d. h. auch auf Inklusion, nicht Exklusion setzt.

Der Beitrag der Studentin ist zugleich ein Hinweis darauf, dass Studierende genauso hilfreiches Feedback wie Lehrende beitragen können. Im Grunde spielt es zunächst einmal keine Rolle, ob eine Lehrperson oder eine Studentin das Feedback unterbreitet. Tatsächlich geht es nur um dessen Wert für den weiteren

Gestaltungsprozess. Wenn das stimmen sollte, müsste das Feedback der Studentin im weiteren Verlauf der Diskussion genauso «very much appreciated» werden, wie zuvor das Feedback der Professorin.

Vor dem nächsten Beitrag steht allerdings noch der Abschluss des aktuellen Posts, der genau wie zuvor das Posting der Professorin in die Zukunft verweist und sich ebenfalls auf den andauernden Prozess bezieht:

«I am looking forward to playtesting the first prototype! 😊»

Abermals geht es also um eine Vorfreude auf die Zukunft und eine Freude am Prozess. Dabei wird auch auf die sozialen Aspekte des Entwicklungsprozesses Bezug genommen, an dem nicht nur die Entwickler einer Projektgruppe, sondern in ihrer Rolle als Feedbackgebende auch die ganze Community beteiligt ist.

Der letzte hier näher untersuchte Post stammt von einem weiteren Mitglied der Projektgruppe selbst:

«Thank you for your feedback, you are raising two really important points! On the note of languages, we are already setting up everything for an easy translation between German and English, as the teachers need to be able to play the game... It is a lot more work, but still creating tasks is really quick 😊 The permadeath aspect is still something in need of refinement. I like the idea of not overwhelming players, by returning to a simpler state of the game, when they can't/could not keep up with the tasks. But how to do that in a way, that does not put too much additional stress on the players will be interesting to explore. One solution would be only removing one item, but that seems somehow just tedious for them, and does not really lead to them exploring all the different configurations of items ... Looking forward to playtest your game, too!!!!»

Mit diesem Posting bestätigt sich, dass das Feedback der Kommilitonin «very much appreciated» war und damit genauso wie das Feedback der Professorin behandelt wird. Die beiden im Understatement der Feedbackgeberin als «klein» bezeichneten Anmerkungen werden vonseiten der Feedbacknehmer als «two really important points!» wertgeschätzt. Im Einzelnen erläutert das Mitglied der Projektgruppe, wie diese bereits damit begonnen hat, Lösungen für die beiden angesprochenen Probleme zu finden. Zugleich wird angedeutet, dass es insbesondere zur Lösung des zweiten Problems noch weiteren Überlegungs- und damit auch Beratungs- und Austauschbedarf gibt. Eine Weiterführung des Diskurses im Rahmen dieses Threads und darüber hinaus wird damit willkommen geheißen. Der Abschluss des Beitrags «Looking forward to playtest your game, too!!!!» spiegelt das Motiv der Vorfreude auf den Prozess und verweist darauf, dass Peer-Feedback in der Community insgesamt

auf Gegenseitigkeit beruht, d. h. dass die Studierenden situationsabhängig bzw. abwechselnd beide Rollen einnehmen, Feedback geben und entgegennehmen. Dabei geht es ihnen tatsächlich um die Gemeinschaft und die Sache selbst.

Nachdem die Fallstruktur anhand der ersten fünf Beiträge rekonstruiert werden konnte, genügt in der Forschungslogik der objektiven Hermeneutik eine überblicksartige und abgleichende Ansicht des weiteren Verlaufs des Threads, der ohnehin allein aus Platzgründen im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht mehr extensiv analysiert werden könnte.

Im weiteren Verlauf des Threads, der aus neun weiteren Beiträgen besteht, übernehmen überwiegend die Studierenden selbst das kollaborative und immer konstruktive Feedback. Als Feedbackgeber treten fünf weitere Studierende sowie eine weitere Professorin mit jeweils einem Post in Erscheinung. Alle drei Mitglieder der Projektgruppe steuern jeweils einen weiteren Post als Reaktion auf das Feedback bei. Im Verlauf werden Lösungsvorschläge für die oben genannten Problemfelder (Übersetzung und Bestrafungssystem) vorgetragen und neue Themen aufgebracht bzw. Vorschläge unterbreitet, z. B. die Eingrenzung der Zielgruppe:

«One suggestion I have is that you might consider deciding on a smaller audience group. I think it might be difficult to create tasks that cater e.g. to both a child and an elderly person in the same effectiveness. Maybe you could try to find out a target group that especially struggles with keeping themselves occupied at home and what kind of tasks could be interesting for them to discover through your app [...]»

Teilweise geht es auch nur um die Aussprache der Bedeutsamkeit des Vorhabens und Anerkennung der Projektgruppe:

«I'm not here for constructive criticism, I just wanted to say that the idea sounds great. For me currently the toughest times of staying at home are when I feel like I'm doing the same thing over and over again every day, pretty brilliant you came up with an idea to help with that!»

Das kollaborative konstruktive Feedback wird, wie von der Autorin des ersten Postings im Namen der Projektgruppe angekündigt, vonseiten dieser «very much appreciated», indem sich alle Mitglieder der Gruppe zum Feedback wertschätzend und dankbar äussern. Die Feedbackprozesse laufen im Mittelteil des Threads auf Peer-to-Peer-Basis, also ohne professorale Unterstützung. Erst im letzten Post meldet sich wieder eine Professorin zu Wort und rundet die kollaborative Feedback-Praxis mit dem folgenden Beitrag aus der Perspektive ihrer Fachrichtung («Business») ab:

«Clear presentation, good structure, please narrow your target group to start with, so that you find a community to launch your game. You can also think of other countries where quarantine is very strict (no outside activities).»

5. Schlussfolgerungen

Die in diesem Beitrag vorgelegte Sequenzanalyse nahm die Strukturen des Feedbackgebens und -nehmens in den Blick, wie es auf einer E-Learning-Plattform eines Studiengangs der Spieleentwicklung (zur Zeit des ersten -Lockdowns in Deutschland) im Modus der schriftlichen, asynchronen Online-Kommunikation zu beobachten war. Dabei konnten einige Grundzüge des wünschenswerten Lernens durch Feedback als Dialog und Prozess (Ajjawi und Boud 2017; Filius et al. 2018; Jensen, Bearman und Boud 2021) im Hochschulkontext illustriert werden.

Im Verlauf der Fallrekonstruktion wurde nachvollzogen, wie einer studentischen Projektgruppe von ihren Lehrenden und Peers – mit denen sie eine «Community of Practice» (Lave und Wenger 1991; Wenger 2008) bilden – durch gemeinsames Feedback dabei geholfen wird, ihr in der Entwicklung befindliches Spielkonzept zu verbessern. Im untersuchten Fall ging dies zumindest temporär mit einer Verwischung der bipolaren Rollenverteilung von Studierenden und Lehrenden einher, was jedoch keinesfalls darauf hindeutet, dass Rollen-, Status- und Expertiseunterschiede – wie sie sich auch im Verlauf der Analyse andeuteten – insgesamt zu vernachlässigen sind. Darüber hinaus wurde in der Analyse eine grosse Wertschätzung deutlich, welche die Studierenden dem Feedback ihrer Peers und Lehrenden entgegenbringen, weil sie ihm eine besondere Bedeutung für das Gelingen ihrer Gestaltungs- und Lernprozesse zuschreiben. Als Empfänger:innen des Feedbacks tragen sie im Dialog (Ajjawi und Boud 2017) mit den Gebenden des Feedbacks aktiv dazu bei, dass die Feedbackprozesse produktiv verlaufen, und zwar insbesondere, indem sie das Feedback gezielt nachfragen, kommentieren und wertschätzen (Winstone und Carless 2020).

Damit verweist die Studie auf die besonderen Möglichkeiten von schriftlichen, asynchronen Online-Feedbackformaten für die Hochschulbildung, in denen das Feedbackgeben von Lehrenden und Studierenden gemeinsam übernommen wird und die Feedbacknehmer den Kommunikationsprozess im Rahmen eines Dialogs aktiv mitbestimmen. Sie ergänzt u. a. auch Untersuchungen zu «computer-mediated peer feedback» in der Schreibdidaktik, die umfangreiche Erkenntnisse zum Peer-Feedback als didaktisches Mittel hervorbrachten, jedoch in der Regel das gemeinsame Feedbackgeben von Lehrenden und Peers vernachlässigten (Chen 2016).

Wenngleich sich die Didaktiken der Gestaltung und des Schreibens in ihrer Fokussierung auf die zu erstellenden Werke von den didaktischen Ansätzen anderer akademischer Fächer unterscheiden, dürften die Ergebnisse auch für weitere Fachkulturen von Interesse sein: allein, weil eine projekt- und/oder forschungsorientierte

Lehre in allen wissenschaftlichen Disziplinen, ihren Studierenden im Zuge der Enkulturation in eine «Community of Practice» (Lea 2005) die Erstellung von Studien und Texten zu vermitteln hat, die von formativem Feedback im Rahmen iterativer Prozesse immer profitieren können wird.

Obwohl die Ergebnisse dieses Beitrags nur aus der Rekonstruktion eines einzigen Falls resultieren, ist in der Forschungslogik der objektiven Hermeneutik anzunehmen, dass die gewonnenen Erkenntnisse eine über den Fall hinausgehende Gültigkeit besitzen (Oevermann 2002, 22f.). Allerdings sollte berücksichtigt werden, dass für den Kontext des Beitrags bewusst ein Fall ausgewählt wurde, der eine aus pädagogisch-normativer Sicht *gelungene Praxis* abbildet, die auf *funktionierenden Beziehungen* basiert und *erfolgreiche Lernprozesse* enthält. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dies der einzig wahre Normalfall einer Diskussion, auch nur in dieser einen «Community of Practice» ist. Über Probleme in der Community sowie misslungene Lernprozesse können damit keine Aussagen getroffen werden. Zukünftige Studien sollten sich daher unbedingt auch mit problematischen Diskussionsverläufen und ihren Ursachen auseinandersetzen. Der Logik der objektiven Hermeneutik folgend würde dies damit beginnen, dass für die nächste Sequenzanalyse ein Fall ausgewählt wird, der im maximalen Kontrast zu dem hier analysierten Fall steht (Oevermann 2002, 16), z. B. weil zwischen den Kommunikationspartnern Konflikte dominieren und/oder Macht demonstriert wird (vgl. hierzu auch Small und Calarco 2022, die «Heterogenität» als wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung definieren). Auch aus Sicht der Theorie situierten Lernens wäre die Untersuchung von Krisenmomenten bzw. scheiternden Lernprozessen folgerichtig. Zwar stehen diese nicht im Mittelpunkt der ursprünglichen Theorie. Aber auch Lave und Wenger haben schon auf das Problem von Machtkonstellationen in «Communities of Practice» hingewiesen (Lave und Wenger 1991, 42), welches andere Autor:innen des Forschungsfeldes später genauer betrachtet haben (Fox 2000).

Eine weitere Limitation der Studie liegt darin, dass mit dem angewandten Forschungsdesign nicht beantwortet werden kann, inwiefern sich die online beobachteten Feedbackprozesse von vergleichbaren Phänomenen im Seminarraum sowie anderen Online-Feedbackformen (mündlich-synchron, mündlich-asynchron, schriftlich-synchron) unterscheiden. Ausserdem muss aufgrund der speziellen Untersuchungsgruppe ohne Vergleichsgruppe offen bleiben, ob und inwieweit im Kontext anderer Fachkulturen, d. h. auch in Studiengängen, die nicht auf die kollaborative Gestaltung von Werken zielen (und insgesamt eine andere didaktische Tradition und Ausrichtung haben), tatsächlich ähnliche Strukturen anzutreffen sind – oder ob die vorgefundene Praxis nicht doch eher auf Besonderheiten von Kreativstudiengängen zurückgeht. Eine andere unbeantwortete Frage ist, welche Rolle der Umstand spielt, dass im untersuchten Fall zwischen den Studierenden, die einer relativ kleinen und stabilen Studienklasse angehören, eine über mehrere Semester

aufgebaute enge Bekanntschaft (teilweise sogar Freundschaft) bestand. Nicht zuletzt sollte zumindest in Erwägung gezogen werden, dass die hier untersuchte Praxis zur Zeit des ersten Lockdowns stattfand, weshalb das Online-Verhalten besonderen Bedingungen unterlag.

Trotz der genannten Einschränkungen ist grundsätzlich anzunehmen, dass es durchaus die besonderen Merkmale von Online-Diskussionsplattformen sind, insbesondere Asynchronität und Schriftlichkeit, verbunden mit der Möglichkeit zum wohlüberlegten Verfassen der Beiträge im individuellen Tempo im Schutzraum der Virtualität, welche die beschriebenen günstigen Bedingungen für Feedback- und Lernprozesse forcieren und strukturieren. Darauf deuten auch Erkenntnisse einer Meta-Analyse von Chen (2016, 21) hin, die 20 qualitative Studien zu computergestütztem Peer-Feedback in Schreibkursen für Englisch als Zweit- oder Fremdsprache (ESL/EFL) analysierte:

«Asynchronous computer-mediated peer interaction also had its strengths. For example, it was recommended for enabling learners to take time to reflect on their ideas and rehearse responses to their partners [...]. In addition, in the asynchronous types of peer interaction, learners could give feedback at their own pace, which resulted in «facilitating serious and deeply-thought-out discussion» [...]. Some studies found out that learners felt more relaxed in providing asynchronous feedback than synchronous feedback [...], and the asynchronous peer interaction reduced the pressure occurred in the synchronous peer interaction [...]. Moreover, it was considered that students were quicker to respond with direct critiques of their classmate's essays when using asynchronous computer-mediated discussions [...].»

Darüber hinaus konnte auch schon festgestellt werden, dass die Wirkung von Online-Peer-Feedback höher sein kann als die von Face-to-Face-Feedback, z. B. wenn es um die Motivation von Studierenden geht, ihre Arbeiten zu überarbeiten (Hewett 2000; Tuzi 2004).

In weiteren Studien sollte dem Vergleich von (medialen) Besonderheiten und (didaktischen) Implikationen verschiedener Formen der Feedback-Kommunikation im Hochschulkontext eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. So sollten Feedbackprozesse in unterschiedlichen Settings der Kommunikation (z. B. schriftlich-asynchron im Forum, mündlich-synchron per Videokonferenz und mündlich-synchron im Seminarraum) systematisch miteinander verglichen werden. Auch sollten verschiedene Faktoren des äusseren Kontexts (z. B. der didaktische Rahmen im Kontext der Fachkultur sowie die Grösse der Gruppe und das Beziehungsverhältnis ihrer Mitglieder) in die Analysen einbezogen werden. Dabei gilt es u. a. auch, die aus didaktischer Sicht umstrittene, aber in der Praxis übliche Verpflichtung zum Peer-Feedback (z. B. in Form einer vorgeschriebenen Anzahl an Beiträgen pro Person) zu

diskutieren. Nicht zuletzt sollte das im Rahmen der vorliegenden Studie herausgearbeitete Zusammenspiel von Lehrenden- und Peer-Feedback weiter untersucht werden. Auch hier wäre wieder die vergleichende Analyse verschiedener Modi der Feedback-Kommunikation wünschenswert – um z. B. der Frage nachgehen zu können, ob es gerade der schriftlich-asynchrone Modus ist, der entscheidend dazu beiträgt, die Unterschiede zwischen den Beteiligten (hinsichtlich Status, Rolle, Expertise usw.) vergessen zu machen und damit eine Diskussion auf Augenhöhe ermöglicht.

Für den hochschuldidaktischen Diskurs verweisen die Ergebnisse der vorliegenden Studie auf das Potenzial von Peer-Feedback sowie einer partnerschaftlichen Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden als Elemente einer Hochschuldidaktik, die auf die Theorie des situierten Lernens setzt. Dies sollte auch über Studiengänge aus den Fachgebieten Design und Gestaltung sowie den Rahmen der reinen Online-Lehre hinaus gelten. Von Lehrenden und Studierenden gemeinsam angebotenes Feedback – in der Tradition der «Design Critique» (Healy 2016) – verspricht für die Hochschulbildung allgemein und über die Fachkulturen hinweg didaktische Chancen und steht im Einklang mit neueren Ansätzen der Hochschuldidaktik, die u. a. auf lernerzentrierte Arbeitsformen, veränderte Beziehungsverhältnisse zwischen Studierenden und Lehrenden sowie innovative Interaktionsformate bauen (Barr und Tagg 1995; Schmidt und Tippelt 2005; Boud, Cohen, und Sampson 2014; Szczyrba und Heuchemer 2017; Winstone und Carless 2020).

Literatur

- Ajjawi, Rola, und David Boud. 2017. «Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach». *Assessment & Evaluation in Higher Education* 42 (2): 252–65. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>.
- Barr, Robert B, und John Tagg. 1995. «From teaching to learning – A new paradigm for undergraduate education». *Change: The magazine of higher learning* 27 (6): 12–26. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>.
- Bartholdy, Björn. 2018. «The Creative Process». In *Games studieren – was, wie, wo?*, herausgegeben von Björn Bartholdy, Linda Breitlauch, André Czauderna, und Gundolf S. Freyermuth, 239–48. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839440322-012>.
- Bartholdy, Björn, Linda Breitlauch, André Czauderna, und Gundolf S. Freyermuth, Hrsg. 2018. *Games studieren – was, wie, wo? Staatliche Studienangebote im Bereich digitaler Spiele. Bild und Bit, Band 6*. Bielefeld: transcript.
- Boud, David, Ruth Cohen, und Jane Sampson. 2014. *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London und New York: Routledge.

- Chen, Tsuiiping. 2016. «Technology-supported peer feedback in ESL/EFL writing classes: a research synthesis». *Computer Assisted Language Learning* 29 (2): 365–97. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.960942>.
- Czauderna, André. 2014. *Lernen als soziale Praxis im Internet: objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04661-3>.
- Czauderna, André, und Emmanuel Guardiola. 2021. «Remote Collaboration in Higher Game Development Education. Online Practices and Learning Processes of Students Between Professional Routines and Psychosocial Challenges». *Higher Education Studies* 11 (2). <https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p1>.
- Dochy, FJRC, Mien Segers, und Dominique Sluijsmans. 1999. «The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review». *Studies in Higher Education* 24 (3): 331–50. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>.
- Espedido, Mitzchie, und Ian Young. 2021. «I read it on Reddit: Food safety information-seeking preferences and practices of young adults online». *Food Protection Trends* 41 (2): 204–15.
- Filius, Renée M., Renske A.M. de Kleijn, Sabine G. Uijl, Frans J. Prins, Harold V.M. van Rijen, und Diederick E. Grobbee. 2018. «Strengthening Dialogic Peer Feedback Aiming for Deep Learning in SPOCs». *Computers & Education* 125 (Oktober), 86–100. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.004>.
- Flower, Linda, John R Hayes, Linda Carey, Karen Schriver, und James Stratman. 1986. «Detection, diagnosis, and the strategies of revision». *College composition and Communication* 37 (1): 16–55.
- Fox, Stephen. 2000. «Communities of Practice, Foucault and Actor-Network Theory». *Journal of Management Studies* 37 (6): 853–68. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00207>.
- Grotlüschen, Anke, und Henning Pätzold. 2020. *Lerntheorien: in der Erwachsenen- und Weiterbildung*. Bielefeld: wbv media.
- Healy, John. 2016. «The Components of the <Crit> in Art and Design Education». *Irish Journal of Academic Practice* 5 (1). <https://doi.org/10.21427/D7RB1V>.
- Hewett, Beth L. 2000. «Characteristics of interactive oral and computer-mediated peer group talk and its influence on revision». *Computers and Composition* 17 (3): 265–88. [https://doi.org/10.1016/S8755-4615\(00\)00035-9](https://doi.org/10.1016/S8755-4615(00)00035-9).
- Jensen, Lasse X, Margaret Bearman, und David Boud. 2021. «Understanding Feedback in Online Learning – A Critical Review and Metaphor Analysis». *Computers & Education* 73 (November): 104271. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>.
- Jørgensen, Ida Kathrine Hammeleff, und Toine Bogers. 2020. «Kinda like The Sims... But with ghosts?»: A Qualitative Analysis of Video Game Re-finding Requests on Reddit». In *International conference on the foundations of digital games*. New York: Association for Computing Machinery, 1–4. <https://doi.org/10.1145/3402942.3402971>.

- Lave, Jean. 1996. «Teaching, as learning, in practice». *Mind, culture, and activity* 3 (3): 149–64. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2.
- Lave, Jean, und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Learning in doing. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lea, Mary R. 2005. «Communities of practice in higher education». In *Beyond communities of practice: Language, power and social context*. Cambridge: Cambridge University Press, 180–97.
- Mayrberger, Kerstin. 2007. «Rekonstruktionslogische Forschung für die Mediendidaktik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 14 (Qualitative Forschung): 1–15. <https://doi.org/10.21240/mpaed/14/2007.11.22.X>.
- Oevermann, Ulrich. 2000. «Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis». In *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, herausgegeben von Klaus Kraimer, 58–156, Frankfurt Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich. 2002. «Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung». Institut für Hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V. https://www.ihs.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.
- Schmidt, Bernhard, und Rudolf Tippelt. 2005. «Besser Lehren – Neues von der Hochschuldidaktik?». *Hochschullandschaft im Wandel* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 50): 103–14. Weinheim u. a.: Beltz.
- Schulz, Frederick. 2013. «Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten – Online-gestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt». Dissertation, Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:386-kluedo-36292>.
- Small, Mario Luis, und Jessica McCrory Calarco. 2022. *Qualitative literacy: A guide to evaluating ethnographic and interview research*. Oakland: University of California Press.
- Steinkuehler, Constance A. 2006. «Why game (culture) studies now?». *Games and culture* 1 (1): 97–102. <https://doi.org/10.1177/1555412005281911>.
- Szczyrba, Birgit, und Sylvia Heuchemer. 2017. «Educational Diversity – ein gutes Studium braucht Augenhöhe». *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens* 65 (1): 54–59. <https://doi.org/10.5771/0034-1312-2017-1-54>.
- Tuzi, Frank. 2004. «The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course». *Computers and composition* 21 (2): 217–35. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.02.003>.
- Van der Pol, Jakko, B.A.M. Van den Berg, Wilfried F Admiraal, und P Robert-Jan Simons. 2008. «The nature, reception, and use of online peer feedback in higher education». *Computers & Education* 51 (4): 1804–17. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.001>.

- Wenger, Etienne. 2008. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Learning in Doing: Social, Cognitive, and Computational Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne, Nancy White, und John D. Smith. 2009. *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland, OR: Cpsquare.
- Wernet, Andreas. 2021. *Einladung zur objektiven Hermeneutik: ein Studienbuch für den Einstieg*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Winstone, Naomi E., und David Carless. 2020. *Designing effective feedback processes in higher education: a learning-focused approach*. London; New York: Routledge, Taylor and Francis.
- Wolf, Eike, und Sven Thiersch. 2021. «Optimierungsparadoxien: Theoretische und empirische Beobachtungen digital mediatisierter Unterrichtsinteraktionen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 42 (Optimierung): 1–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/42/2021.03.07.X>.