Friedrich-Alexander-Universität
Fachbereich Wirtschafts- und
Sozialwissenschaften | WiSo

Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen

Dominik Tress

Texte zur Wirtschaftspädagogik
und Personalentwicklung

Herausgegeben von Karl Wilbers

Band 29

www.wirtschaftspaedagogik.de

Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen

Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät

Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

zur

Erlangung des Doktorgrades Dr. rer. pol.

vorgelegt von

Dominik Tress

aus München

Als Dissertation genehmigt

von der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät /
vom **Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften**
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Tag der mündlichen Prüfung: 15.06.2021

Vorsitzende/r des Promotionsorgans: Prof. Dr. Klaus Henselmann

Gutachter/in: Prof. Dr. Karl Wilbers

Prof. Dr. Nicole Kimmelmann

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Herausgegeben von Karl Wilbers
Band 29

Dominik Tress

Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen

Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Band 29

Herausgeber
Prof. Dr. Karl Wilbers
Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung
Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
Rechts- und Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lange Gasse 20 | D-90403 Nürnberg
karl.wilbers@fau.de | www.wirtschaftspaedagogik.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

© Dominik Tress 2022. Das Werk wird durch das Urheberrecht und/oder einschlägige Gesetze geschützt. Jede Nutzung, die durch diese Lizenz oder Urheberrecht nicht ausdrücklich gestattet ist, ist untersagt. Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ „Namensnennung-Nicht Kommerziell-Keine Bearbeitung 3.0 Unported“ zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.de oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung
Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.



Keine kommerzielle Nutzung
Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden.



Keine Bearbeitung
Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Druck und Verlag
epubli GmbH, Berlin, 2022
www.epubli.de

ISBN 978-3-756502-12-7

Geleit

Eine Community of Practice (CoP) ist eine Gruppe von Personen mit einem gemeinsamen Interesse, die als Form des peer learnings informell zusammenarbeiten um gemeinsam zu lernen, Probleme zu lösen oder neue Ideen zu entwickeln. Solche Gruppen lassen sich in vielen Institutionen finden. Die vorliegende Arbeit untersucht CoP in Hochschulen, und zwar mit Blick auf die Herausforderungen, die die Digitalisierung in der Lehre für die Lehrenden mit sich bringt.

Die Arbeit verpflichtet sich der Designbasierten Forschung (DBR). Im Verständnis des DFG-Netzwerks „Design Based Research als methodologischer Rahmen in der Bildungsforschung“ ist DBR ein methodologisches Rahmenkonzept, das für die Bildungsforschung aufzeigt, wie eine Verbindung von grundlegender Erkenntnis und praktischer Anwendbarkeit gelingen kann. DBR praktiziert nach dem Prinzip „Forschen durch Gestalten“ („research through design“) und zeichnet sich durch interventionsorientierte, zyklisch-iterative und kontextspezifische Merkmale aus. Lösungsansätze für praktische Problemstellungen werden theoretisch begründet, situativ entworfen und in der Praxis erprobt und evaluiert; theoretische Annahmen werden in diesem zyklischen Prozess fortwährend überprüft und modifiziert.

Der Autor hat als Community-Manager selbst eine Community of Practice im Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo) gestaltet, vor allem auch zur Unterstützung der digitalen Transformation, die aufgrund des Corona-Virus ein neues Umfeld erhalten hat. Er hat sich dabei um die Entwicklung des Fachbereichs verdient gemacht.

Die Arbeit erörtert wichtige Gestaltungsprinzipien für Communities of Practice. Dabei steht die Fortentwicklung der Lehre, vor allem die digitale Transformation, im Vordergrund. Im Sinne eines designbasierten Zugriffs auf das empirische Feld erfolgt die Planung, die Durchführung in vier zum Teil sehr unterschiedlichen Zyklen.

Die Arbeit sei den Transformatorinnen und Transformatoren in Hochschulen, aber auch in anderen Institutionen, empfohlen.

Nürnberg, Mai 2022

Karl Wilbers

Danksagung

Es gibt viele Menschen, denen ich im Rahmen meiner Dissertation danken möchte. Ich möchte Danke sagen für die emotionale und fachliche Unterstützung, den ausgesprochen konstruktiven Diskurs und die weiterbringenden Gespräche und für die Einblicke in Lebenswelten, welche mir ansonsten verborgen geblieben wären.

Der Dank gilt meinem Erstgutachter Herrn Prof. Dr. Karl Wilbers. Er hat mich in all den Jahren immer mit konstruktiven Hinweisen bei meinem Dissertationsvorhaben begleitet. Auf seine fachliche Expertise und menschliche Art konnte ich zu jeder Zeit vertrauen. Gleiches gilt auch für meine Zweitgutachterin Frau Prof. Dr. Nicole Kimmelmann. Ein herzliches Dankeschön dafür. Geschätzt und dafür bedanken möchte ich mich auch bei allen ehemaligen und aktuellen Mitarbeitenden am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, am Studiendekanat, am Fortbildungszentrum Hochschullehre und am Institut für Lerninnovation der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) sowie bei allen hier nicht erwähnten Personen für den stets wertvollen Austausch und den kollegialen Zusammenhalt.

Am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo) sowie an der FAU, dem Kontext dieser Forschungsarbeit, stand ich mit einer Vielzahl von Personen – Professor/-innen, wissenschaftlichen Mitarbeitenden, studentischen Hilfskräften, Projektbeteiligten und Mitarbeitenden der Serviceeinrichtungen – in einem stetigen Austausch. Sie waren ein wichtiger Bestandteil meiner Forschung und meiner praktischen Tätigkeit als E-Learning Koordinator. Ich danke für die Bereitschaft zur Teilhabe an meinem Forschungsvorhaben. Es war mir eine Ehre, mit allen beteiligten Personen zusammenzuarbeiten und mit diesen die Community of Practice sowie die digitale Lehre am Fachbereich WiSo weiterzuentwickeln.

Mein besonderer Dank ist meiner Familie und meiner Partnerin Johanna auszusprechen. In stürmischen Zeiten waren sie eine verlässliche Bank mit festem Stand. Auszudrücken, wie sehr sie mich während dieser Zeit getragen, unterstützt und motiviert haben, fällt mir trotz der knapp 400 formulierten Seiten mehr als schwer. Unser Zusammenhalt hat mich tief beeindruckt.

Nürnberg, März 2022

Dominik Tress

Zusammenfassung

Communities of Practice existieren in unterschiedlichen Kontexten. Viele dieser Gemeinschaften entstehen organisch aus dem Interesse der Mitglieder heraus, die Praxis gemeinsam weiterzuentwickeln und voneinander in einem situierten Kontext zu lernen. Andere Communities of Practice werden gezielt von Organisationen initialisiert oder unterstützt. Communities of Practice können sowohl für die Mitglieder als auch für die Organisationen unterschiedlichste Mehrwerte generieren. Die gegenseitige Unterstützung bei der Gestaltung von praktischen Aufgaben, das Lösen von Praxisproblemen oder das Hervorbringen von Innovationen sind nur drei Beispiele. Diese Art von Gemeinschaften hat drei grundlegende Elemente: Ein Thema als Domäne, eine aus Personen bestehende Gemeinschaft und eine gemeinsame situierte Praxis.

Die Digitalisierung in der Hochschullehre ist ein wichtiges und strategisch zu beachtendes Handlungsfeld von Hochschulen. Manche Lehrende haben bereits umfassendere Erfahrungen mit der Gestaltung von digitaler oder virtueller Lehre. Andere hingegen haben noch wenig oder keine Erfahrung und können von den erfahrenen Lehrenden profitieren sowie von deren Praxis lernen. Doch sowohl das Thema der Digitalisierung der Lehre als auch der Kontext von Hochschulen haben ihre Limitationen.

Diese Arbeit vereint beide Perspektiven: Die Gestaltung einer Community of Practice zum Thema der Digitalisierung in der Hochschullehre. Ziel ist es, die Lehrenden miteinander zu vernetzen und einen kollegialen Austausch zum Thema der digitalen Lehre zwischen diesen zu fördern. Dazu müssen entsprechende Implementierungs- und Gestaltungsmaßnahmen ergriffen werden. Die Arbeit zeigt einerseits eine handlungspraktische Vorgehensweise auf, andererseits wird dieses Vorgehen forschungsmethodisch begleitet.

Der Erprobungskontext dieser Arbeit ist der Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Die Implementation folgt einem modifizierten Bottom-Up-Ansatz. Das bedeutet, dass gewisse zentrale Elemente vorgegeben sind, wie etwa die Rolle der Community-Manager/-innen oder der Zweck der Community of Practice, andere hingegen sich erst durch die Gemeinschaft der Community of Practice selbst konstruieren. Die Gestaltung der Community of Practice folgt einem gemischten, aus Präsenz- und Online-Aktivitäten bestehenden Design. Im Forschungsprozess und durch Einflüsse im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie änderte sich das Design und wurde weiterentwickelt.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde ein Modell entwickelt, welches sich auf den Implementierungsprozess und auf die Gestaltung der Community of Practice bezieht. Zudem mündet die konkrete Ausgestaltung der Maßnahmen und Aktivitäten zum Ende des Sommersemesters 2020 ebenfalls in ein Modell. Limitierend ist anzumerken, dass die Erprobung ausschließlich im benannten Kontext erfolgte und damit eine Erprobung der Modelle in anderen Kontexten nicht stattfand.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis 19

Tabellenverzeichnis 21

Abkürzungsverzeichnis 23

I Relevanz, Struktur und Forschungsfragen der Arbeit 25

1 Problemstellung und Relevanz des Themas 25

2 Zielstellung der vorliegenden Arbeit 28

3 Aufbau der Arbeit 30

II Theoretische Exploration: Community of Practice, Digitalisierung in der Lehre und Lehrende an Hochschulen 31

1 Die Community of Practice 31

1.1 Einführung zu Gemeinschaften 31

1.1.1 Merkmale von Gemeinschaften im Allgemeinen 31

1.1.2 Einordnung von virtuellen Gemeinschaften 33

1.2 Verständnis zur Community of Practice anhand einer theoriegeschichtlichen Aufarbeitung 35

1.2.1 Grundlegende Einführung zur Community of Practice und Ansatz zur Ausdifferenzierung 35

1.2.2 Die Ursprünge des Konzepts der Community of Practice als soziale Lerntheorie 39

1.2.3 Die Weiterentwicklung des Konzeptes der Community of Practice zu einem Management-Ansatz 51

1.2.3.1 Community of Practice in Organisationen 51

1.2.3.2 Die Strukturelemente einer Community of Practice als Abgrenzungsmerkmal zu anderen Gruppierungsformen 55

1.2.3.2.1 Das Strukturelement der Domäne 55

1.2.3.2.2 Das Strukturelement der Gemeinschaft 57

1.2.3.2.3 Das Strukturelement der Praxis 59

1.2.3.2.4 Strukturelle Abgrenzung zu anderen Gruppierungsarten 61

1.2.3.3 Designprinzipien zur Kultivierung einer Community of Practice 64

1.2.4 Perspektive auf die Wertschöpfung sowie die Beziehung zwischen Communities of Practice und sozialen Netzwerken 74

1.2.5 Skizzierung möglicher Ausprägungen von Communities of Practice und die Reformulierung des Konzeptes der Community of Practice 79

1.2.6 Zusammenfassung der zentralen Aspekte, Begriffspräzisierung und Ableitung von Implikationen 82

1.3 Kontext- und Bedingungsfelder einer Community of Practice 90

1.3.1 Skizzierung von Kontext- und Bedingungsaspekten einer Community of Practice 90
1.3.2 Communities of Practice im Kontext der organisationalen Einbettung 99
1.3.3 Ausprägungen von Communities of Practice im Kontext ihrer Entwicklungsstufen 109
1.3.4 Gründe für das Scheitern einer Community of Practice 115
1.4 Implementierungs- und Gestaltungsaufgaben des Community-Managements 117
1.4.1 Überblick über das Kapitel und Aufbau eines Modells 117
1.4.2 Die zentrale Rolle des Community-Managements: Aufgaben und Eigenschaften 120
1.4.2.1 Community-Management: Begriffsklärung und Überblick über Aufgaben . 120
1.4.2.2 Aufgaben des Community-Managements 122
1.4.3 Aufgaben bei der Implementierung einer Community of Practice 127
1.4.4 Fortlaufende Analyse- und Koordinierungsaufgaben des Community-Managements 141
1.4.5 Kernaufgaben des Community-Managements 143
1.4.5.1 Personen und Mitglieder in die Community of Practice integrieren 143
1.4.5.1.1 Mitgliederrollen in einer Community of Practice 143
1.4.5.1.2 Verlaufsbahnen im Partizipationsverhalten der Mitglieder in einer Community of Practice 148
1.4.5.1.3 Bewerbung einer Community of Practice 150
1.4.5.1.4 Motive zur Partizipation an einer Community of Practice 150
1.4.5.1.5 Gestaltung der Integration von Nicht-Mitgliedern zu Kernmitgliedern in einer Community of Practice 154
1.4.5.2 Interaktionsräume gestalten und interaktionale Aktivitäten fördern 160
1.4.5.2.1 Die Bedeutung von Interaktionen für eine Community of Practice 160
1.4.5.2.2 Begriffsklärung von Interaktionsräumen 162
1.4.5.2.3 Virtuelle Interaktionsräume 164
1.4.5.2.4 Systematisierung von interaktionalen Aktivitäten 176
1.4.5.2.5 Förderung von sozialem Lernen: Hindernisse und Gegenmaßnahmen 181
1.5 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse und Überführung in ein Rahmenmodell 184

2 Die Community of Practice im Kontext der Digitalisierung in der Lehre und Hochschulen 187
2.1 Einführung und Überblick 187
2.2 Die Digitalisierung in der Lehre als Domäne 188
2.2.1 Lehre als übergeordnetes Element der Domäne 188
2.2.2 Skizzierung von E-Learning und digitale Lehre 191
2.2.3 Systematisierung von Digitalisierung in der Lehre 192
2.3 Hochschullehrende als Zielgruppe der Community of Practice 199
2.3.1 Merkmale von Hochschullehrenden und wissenschaftlichem Personal 199
2.3.2 Literaturstand: Communities of Practice zur Digitalisierung in der Lehre .. 207
2.3.3 Kollegialität unter Lehrenden 209

2.4 Skizzierung weiterer Kontextfaktoren: Hochschulen und ausgewählte Bedingungen der Makro-Ebene 212
2.5 Zusammenfassung zur Digitalisierung der Lehre, Hochschullehrende und Hochschulen 218

III Forschungsmethodische Darlegung 220

1 Design-Based-Research als zugrundeliegendes Forschungsparadigma ...220
2 Darlegung des Forschungsablaufes 224
3 Darlegung der eingesetzten Forschungsmethoden 227
3.1 Einführung und Übersicht 227
3.2 Datenerhebungsmethoden 229
3.3 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse 237

IV Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse 240

1 Einführung und Überblick 240
2 Entwicklungen und Ergebnisse in der Vorfeldforschung 241
2.1 Kontext der Intervention 241
2.2 Erfassung der Ausgangslage und Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung in der Lehre sowie die Ableitung von Handlungsempfehlungen 243
3 Design, Erprobung und Evaluation des ersten Zyklus im Wintersemester 2018/2019 252
3.1 Zielsetzung und Designentscheidung 252
3.2 Evaluationskonzept und Ausgangslage 258
3.3 Darstellung der Designelemente und Ergebnisse der Evaluation 259
3.3.1 Erprobung und Weiterentwicklung des Designs 259
3.3.2 Evaluation des Designs 262
3.3.2.1 Gestaltung des Vernetzungstreffens 262
3.3.2.2 Evaluation der Entwicklung auf der Community-Plattform 264
3.3.2.3 Evaluation des Forums 265
3.3.2.4 Evaluation des Wikis 266
3.3.2.5 Übergreifende Erkenntnisse aus den Beobachtungen und Dokumenten ...266
3.3.2.6 Auswertung der qualitativen Interviews 268
3.3.2.7 Einschätzung der Entwicklung durch den Community-Manager 275
3.3.3 Zusammenfassende Betrachtung zum gewählten Design und Ableitung von Gestaltungsempfehlungen 276
4 Re-Design, Erprobung und Evaluation des zweiten Zyklus im Sommersemester 2019 279
4.1 Zielsetzung und Anpassungen im Design und Fortführung der Evaluationsmaßnahmen 279
4.2 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation 281
4.2.1 Darstellung der Ausgangslage, Hinweise zur Erprobung und Evaluation ..281

4.2.2 Erprobung und Evaluation des Vernetzungstreffens ... 282
4.2.3 Umsetzung zur Versendung eines Newsletters und Rundmails ... 287
4.2.4 Umsetzung und Evaluation der Datensammlung ... 287
4.2.5 Schreibwerkstatt und offenes Beratungsangebot ... 288
4.2.6 Maßnahmen zur bilateralen und persönlichen Vernetzung ... 288
4.2.7 Evaluationsergebnisse zum Forum ... 289
4.2.8 Evaluationsergebnisse zum Wiki ... 290
4.2.9 Entwicklungen auf der Community-Plattform ... 291
4.2.10 Übergreifende Erkenntnisse aus den Beobachtungen und Dokumenten ... 292
4.2.11 Einschätzung der Entwicklung durch den Community-Manager ... 293
4.3 Gesamtbetrachtung der Erkenntnisse aus dem zweiten Zyklus ... 294
5 Re-Design, Erprobung und Evaluation des dritten Zyklus im Wintersemester 2019/2020 ... 296
5.1 Konsolidierung der bisherigen Ergebnisse und Re-Design der Gestaltung 296
5.2 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation ... 302
5.2.1 Darstellung der Ausgangslage ... 302
5.2.2 Erprobung und Evaluation ... 303
5.2.2.1 Gestaltung der gemeinsamen Kick-Off-Gespräche und Evaluation ... 303
5.2.2.2 Gestaltung des Vernetzungstreffens als World Café und Evaluation ... 306
5.2.2.3 Gestaltung und Evaluation der StudOn-Sprechstunde ... 309
5.2.2.4 Praxisbericht eines Lehrenden ... 311
5.2.2.5 Schreibwerkstatt und offenes Beratungsgespräch ... 313
5.2.2.6 Praxisbericht eines Lehrenden ... 313
5.2.2.7 Gestaltung eines gemeinsamen Follow-Up-Gespräches ... 314
5.2.2.8 Mittagstisch ... 315
5.2.2.9 Entwicklungen auf der Community-Plattform ... 315
5.2.2.10 Entwicklungen im Wiki ... 317
5.2.2.11 Entwicklungen im Forum ... 317
5.2.2.12 Gestaltung und Entwicklung des Blogs ... 318
5.2.2.13 Übergreifende Beobachtungen ... 319
5.2.2.14 Einschätzung durch den Community-Manager ... 320
5.2.3 Zusammenfassung und Erweiterung der theoretischen Basis ... 321
5.2.4 Auswertung der qualitativen Interviews ... 323
6 Re-Design, Erprobung und Evaluation des vierten Zyklus im Sommersemester 2020 ... 330
6.1 Konsolidierung der bisherigen Ergebnisse und Re-Design der Gestaltung 330
6.2 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation bis zum 12. März 2020 ... 335
6.3 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation ab dem 13. März 2020 ... 337
6.3.1 Darstellung der Ausganglage ... 337
6.3.2 Virtuelle synchrone Veranstaltungen ... 339

6.3.2.1 Darstellung der Entwicklung, Erprobung des Vernetzungstreffs am 23.03.2020 ... 339
6.3.2.2 Virtueller Mittagstisch ... 342
6.3.2.3 Kollegiale Einführung zu ZOOM ... 343
6.3.2.4 Gemeinsame QuiS-Kick-Off-Veranstaltung ... 343
6.3.2.5 Vortragsfreie Erfahrungsaustauschtreffen als diskursive Veranstaltungsformate ... 345
6.3.2.6 Veranstaltungen als Praxisberichte und vortragsbasierte Austauschveranstaltungen als präsentierende Formate ... 350
6.3.3 Entwicklungen auf der Community-Plattform ... 354
6.3.3.1 Forum ... 354
6.3.3.2 Gestaltung des Blogs ... 356
6.3.3.3 STATA-Gruppe ... 356
6.3.3.4 Materialbereich ... 357
6.3.4 Einschätzung durch den Community-Manager ... 358
6.3.5 Auswertung der qualitativen Interviews ... 360
7 Re-Design für eine nachfolgende Erprobung ... 367

V Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit ... 374
1 Beantwortung der Forschungsfragen ... 374
2 Zusammenfassung der zentralen praktischen Erkenntnisse ... 381
3 Zusammenfassung der zentralen forschungsorientierten Erkenntnisse ... 385
4 Grenzen der Forschungsarbeit und kritische Reflexion über den Forschungsprozess ... 390
5 Abschließendes Fazit ... 392

Literaturverzeichnis ... 393

Anhang ... 417

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorien virtueller Gemeinschaften aus der Perspektive von Zweck und Medium 34
Abbildung 2: Kohärenzquelle und Eigenschaften einer Community of Practice 44
Abbildung 3: Drei Strukturelemente als konstitutive Merkmale einer Community of Practice 61
Abbildung 4: Schalenmodell der Partizipationsgrade 69
Abbildung 5: Mikro-Meso-Makro-Verbindung 93
Abbildung 6: Kontexteinflüsse auf die Community of Practice 98
Abbildung 7: Skizzierung von Communities of Practice in Organisationen 102
Abbildung 8: Modell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice 120
Abbildung 9: Partizipationsverläufe 149
Abbildung 10: Rahmenmodell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice 186
Abbildung 11: Lernen und Lehren als Prozess 188
Abbildung 12: Elemente im Lehrprozess 191
Abbildung 13: Vier Perspektiven auf die Digitalisierung in der Lehre 195
Abbildung 14: Ablaufmodell designbasierter Forschung 223
Abbildung 15: Ablauf des Forschungsvorhabens 227
Abbildung 16: Ausrichtung der Community of Practice im ersten Zyklus 256
Abbildung 17: Voreingerichtete Threads im Forum 261
Abbildung 18 : Überschriften der Datensammlung zur Erhebung der Projektstände 266
Abbildung 19: Entwicklung der Mitgliederzahl auf der Community-Plattform im Sommersemester 2019 291
Abbildung 20: Gestaltungsmodell zum Wintersemester 2019/2020 302
Abbildung 21: Entwicklung der Mitgliederzahl auf der Community-Plattform im Wintersemester 2019/2020 316
Abbildung 22: Der Zusammenhang zwischen Barrieren und Treiber 322
Abbildung 23: Entwicklungen der Mitgliederzahlen auf der Community-Plattform im Sommersemester 2020 338
Abbildung 24: Überschriften der Felder aus der Datensammlung 339
Abbildung 25: Ergebnisse zur Befragung nach den Erfahrungen mit digitaler Lehre im Rahmen des vierten Vernetzungstreffens im Sommersemester 2020 340
Abbildung 26: Screenshot der Evaluationsergebnisse aus dem ersten vortragsfreien Erfahrungsaustausch 346
Abbildung 27: Screenshot der Evaluationsergebnisse aus dem zweiten vortragsfreien Erfahrungsaustausch 347
Abbildung 28: Screenshot der Evaluationsergebnisse aus dem dritten vortragsfreien Erfahrungsaustausch 349
Abbildung 29: Screenshot der Evaluationsergebnisse zum Praxisbericht 354
Abbildung 30: Gestaltungsmodell der Interaktionsräume 373

Abbildung 31: Implementierungs- und Gestaltungsmodell einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre 376

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Indikatoren zur Community-of-Practice-Einschätzung nach Wenger 47
Tabelle 2: Ausprägungsmerkmale der Komponenten und Dimensionen 50
Tabelle 3: Abgrenzung von unterschiedlichen Gruppierungen zur Community of Practice....63
Tabelle 4: Unterscheidungsmerkmale zwischen der Community of Practice und von "social learning spaces".....81
Tabelle 5: Übersicht über die Gestaltungsprinzipien zur Kultivierung einer Community of Practice nach Wenger, McDermott und Snyder.....87
Tabelle 6: Überblick über Definitionen zur Community of Practice.....89
Tabelle 7: Typen von Communities of Practice in Abhängigkeit eines organisationalen Eingriffs 104
Tabelle 8: Überblick zu den Merkmalen der Lebensphasen nach Millington.....113
Tabelle 9: Merkmale der Entwicklungsstufen einer Community of Practice 115
Tabelle 10: Gründe für das Scheitern einer Community of Practice.....116
Tabelle 11: Maßnahmen in der Identifizierungs- und Initialisierungsphase.....133
Tabelle 12: Maßnahmen in der Vernetzungs- und Wachstumsphase.....137
Tabelle 13: Maßnahmen in der aktiven Reifephase 139
Tabelle 14: Maßnahmen in der Adaptions- und Transformationsphase.....141
Tabelle 15: Gegensätzliche Rollen und deren Merkmale in einer Community of Practice ...147
Tabelle 16: Individueller Mehrwert der Beteiligung an einer virtuellen Community 151
Tabelle 17: Mögliche Auswirkungen, ausgehend vom sofortigen Mehrwert durch Teilnahme an Aktivitäten und Interaktionen.....152
Tabelle 18: Übersicht über Community-Plattform-Anbietende 166
Tabelle 19. Wissensmanagement-Technologien und Systeme nach Lehner.....168
Tabelle 20: Merkmale und Services von Community-Plattformen nach verschiedenen Autorinnen und Autoren 170
Tabelle 21: Beispielhafte Medien und Service innerhalb von virtuellen Communities.....171
Tabelle 22: Beispiele für interaktionale Aktivitäten der Community-Mitglieder 176
Tabelle 23: Methodengrundformen des Unterrichts 178
Tabelle 24: Klassifizierung der interaktionalen Aktivitäten.....180
Tabelle 25: Digitalisierte Lernelemente und Lernformate 192
Tabelle 26: Typen an E-Learning-Adaptor/-innen.....207
Tabelle 27: Kulturtypen von Hochschulen 217
Tabelle 28: Vor- und Nachteile von quantitativen und qualitativen Erhebungsformen 228
Tabelle 29: Überblick über die durchgeführten Interviews.....233
Tabelle 30: Gütekriterien qualitativer Forschung 237
Tabelle 31: Evaluation der Veranstaltung "E-Klausuren" 248
Tabelle 32: Identifizierte Aspekte in der Vorfeldforschung 250
Tabelle 33: Auswahl und Skizzierung der ausgewählten Interviewpartner/-innen.....269
Tabelle 34: Verlaufsplan zum zweiten Vernetzungstreffen im Sommersemester 2019 283

Tabelle 35: Ergebnisse der ordinal- und nominalskalierten Fragen der Evaluation zum zweiten Vernetzungstreffen 286
Tabelle 36: Ablaufplan zum gemeinsamen Kick-Off-Gespräch im Wintersemester 2019/2020 304
Tabelle 37: Ablaufplan zum Vernetzungstreffen als Word Café 307
Tabelle 38: Samplingkriterien zu den Interviews im Wintersemester 2019/2020 326
Tabelle 39: Evaluationsergebnisse des vierten Vernetzungstreffens im Sommersemester 2020 341
Tabelle 40: Beiträge und Threads im Forum durch den Community-Manager und durch die Mitglieder 355

Abkürzungsverzeichnis

BayHSchG	Bayerisches Hochschulgesetz
BayHschPG	Bayerisches Hochschulpersonalgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMI	Bundesministerium des Inneren
CoP	Community of Practice
DBR	Design-Based-Research
FAU	Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
HFD	Hochschulforum Digitalisierung
HRG	Hochschulrahmengesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
Konsortium BuWiN	Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs
LMS	Learning-Management-System
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
QuiS	Qualität in Lehre und Studium
WiSo	Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der FAU

I Relevanz, Struktur und Forschungsfragen der Arbeit

1 Problemstellung und Relevanz des Themas

Die Digitalisierung in der Hochschullehre gilt als ein wichtiges Handlungsfeld bei der Hochschulentwicklung. Sowohl die Kultusministerkonferenz (KMK) (2017, S. 46-47, 53-54) als auch das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2016, S. 8) verweisen darauf, dass die Digitalisierung in der Bildung ein zentrales Handlungsfeld sei und Auswirkungen auf die Hochschulen hat. Kerres (2016, S. 2-3) sieht im Jahr 2016 allerdings die Transformation zur Digitalisierung in der Bildung und in der Hochschullehre noch als unterdurchschnittlich ausgeprägt an, wenngleich in der Vergangenheit entsprechende Fördermaßnahmen ergriffen wurden, zahlreiche E-Projekte angestoßen wurden und zu einem Diskurs über das Lernen mit digitalen Medien geführt haben. Es braucht allerdings weitere Veränderungsprozesse (Kerres, 2016, S. 2-3).

Hochschulen erweisen sich bei Veränderungen allerdings durchaus als träge. Es besteht gewissermaßen kein Innovationsdruck, welcher eine Veränderung notwendig macht (Scheer, 2016, S. 159). Doch der Druck nimmt stetig zu: einerseits durch die Vielzahl an neuen technologischen Möglichkeiten und der damit einhergehenden Möglichkeiten zur Veränderung von Lernformaten (Scheer, 2016, S. 161-168), andererseits müssen sich Hochschulen im Klaren darüber sein, dass sie durch diese Veränderungen nicht nur mit den nationalen Hochschulen, sondern auch mit internationalen Hochschulen sowie Weiterbildungsanbietern im Wettbewerb stehen (Scheer, 2016, S. 168-169). „Deshalb sei allen Hochschulen dringend geraten, die Chance der Digitalisierung zu nutzen, bevor es andere tun“ (Scheer, 2016, S. 169).

Gleichzeitig liegen verschiedene Hemmnisse seitens der Ausgestaltung von Hochschule und Hochschullehre vor, welche die Integration und den Ausbau von digitaler Lehre erschweren. Diese können auf Mikro-, Meso- oder Makro-Ebene identifiziert werden.

Hochschullehrende können schlichtweg nicht zur Digitalisierung in der Lehre verpflichtet werden (Schönwald, 2007, S. 205). Diese Tatsache beruht auf der im Artikel 5 Abs. 3 des Grundgesetzes bzw. im § 4 Hochschulrahmengesetz (HRG) festgeschriebenen und oft zitierten Freiheit von Forschung und Lehre (vgl. u.a. Arndt et al., 2020, S. 273; Cammann, Hansmeier & Gottfried, 2020, S. 214; Kämper, 2014, S. 25). Von diesem Grundsatz können allerdings auch

vereinzelte Ausnahmen festgestellt werden, wie etwa im Kontext von Fern-Universitäten oder wenn digitale Lehre in der Stellenausschreibung ausdrücklich festgelegt wurde (HFD, 2016, S. 166). Gleichwohl bestehen potenzielle Optionen, den Einsatz von digitaler Lehre attraktiv zu machen. Die Legislative kann etwa mittels Lehrverpflichtungsverordnungen, die die Digitalisierung in der Lehre fördern, entsprechende Anreize setzen. Ebenso können Hochschulen Maßnahmen ergreifen, etwa durch Lehrpreise, um den Einsatz von digitaler Lehre attraktiv zu machen. Die Verfolgung einer Top-Down-Strategie ist allerdings aus mehreren Gründen nicht zielführend bzw. möglich (HFD, 2016, S. 104, 166-167; KMK, 2017, S. 51-52). Gleichzeitig können auch politisch bedingte oder organisational-strukturelle Gegebenheiten den Ausbau digitaler Lehre erschweren. Der von Cohen, March und Olsen (1972) geprägte Organisationstypus der „organisierten Anarchie“ wird in diverser Literatur neben anderen Typen im Hochschulkontext dargestellt (vgl. u.a. Gerholz & Sloane, 2016, S. 157; Hüther & Krücken, 2016, S. 156; Jüttemeier, 2016, S. 116; Nickel, 2017, S. 8). Neben Kompetenzdefiziten didaktischer oder technischer Art seitens der Lehrenden sind mangelnde Zeitkapazitäten, Motivation und eine fehlende Verpflichtung entsprechende Innovationsbarrieren (Schönwald, 2007, S. 204-205). Ob nun Elemente zur Digitalisierung in der Lehre als Innovation in einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden oder nicht, liegt letztendlich an den Lehrenden. Die Motivlage ist dabei sehr unterschiedlich; so lassen sich unterschiedliche E-Learning-Adaptionstypen in Hochschulen identifizieren (Fischer, 2013, S. 47-48, 222-227).

Die Ausbildung zum Hochschullehrenden, insbesondere beim Berufseinstieg als wissenschaftliche Mitarbeitende, erfolgt häufig autodidaktisch und unsystematisch (Jacob & Teichler, 2011, S. 59; Ulrich, 2016, S. 2; Winteler & Krapp, 1999, S. 45).

Wenngleich Top-Down-Ansätze für Hochschulen unpassend sind, haben auch gemischte Ansätze ihre Schwierigkeiten. Zwar ermöglichen sie neue Formate, allerdings sind diese lokal beschränkt und umfassen nicht die Gesamtorganisation. Innovationsförderungen durch einen Bottom-Up-Ansatz hingegen unterliegen der Bereitschaft der einzelnen Personen (Budde & Oevel, 2016, S. 948-949).

Doch so aussichtslos ist die Situation nun auch wieder nicht, die Veränderungs- und Innovationsprozesse an Hochschulen anzustoßen. Im Positionspapier des Wissenschaftsrats (2017) werden verschiedene Maßnahmen zur Stärkung digitaler Lehre empfohlen. Unter anderem wird gefordert (2017. S. 23), die „Gemeinsame Verantwortung für die Lehre zu stärken“. Gemeint ist damit die Stärkung eines Austausches zwischen den Akteuren. Neben den For-

schungsbereichen, „(…) sollten auch im Bereich der Lehre die Leistungen, Ideen und Erfahrungen von Einzelnen und Teams für ihre Peers sichtbar sein, diskutiert, bewertet und idealerweise in andere Hochschulen und Fächerkulturen transferiert werden“ (Wissenschaftsrat, 2017, S. 23). Die Forschungsergebnisse von Schmahl (2008, S. 126, 142) bestätigen diese Forderung, indem kollegiale Netzwerke und Austausch wichtige Instrumente zum Ausbau von digitaler Lehre sind. Fischer (2013, S. 240, 243) gibt als Handlungsempfehlung aus, entsprechende kollegiale Austauschformate zu initialisieren und Kommunikationsmöglichkeiten bereitzustellen.

Die Bedeutung von kollegialem Austausch im Kontext von E-Learning bzw. digitaler Lehre wird in der entsprechenden Literatur aufgegriffen. Für Dennison (2014, S. 129, 160) stellt kollektiver Austausch und Kollaboration der Akteure einen erfolgskritischen Faktor bei der Diffusion von Innovationen dar. Ein informeller und sich auf Augenhöhe begegnender kollegialer Austausch zwischen Novizinnen bzw. Novizen und Expertinnen und Experten kann zur Lehrkompetenzentwicklung beitragen und stellt zudem eine kostengünstige Alternative zu formalisierten Settings von Schulung und Beratung dar. Förderlich für den Aufbau von kollegialen Netzwerken und Austausch ist die Implementierung von entsprechenden Formaten und Anlässen (Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert, 2006, S. 90-101). Die Folgen eines Austausches, geprägt von lebendigen Interaktionen und Dialogen, führen zu einer kollektiven Wissensbasis der beteiligten Personen (Reimann & Eppler, 2008, S. 22). Während also die Entwicklung und Implementierung von digitalen Lehrkonzepten vor allem durch die individuellen Bestrebungen von Personen oder kleineren Organisationseinheiten abhängig ist, erfordert eine Diffusion und Adaption einen Austausch und Vernetzung zwischen den Akteuren (Budde & Oevel, 2016, S. 949). Allerdings spielen Austausch und Vernetzung im Kontext von Lehre, im Gegensatz zum Forschungsbereich, bei Hochschullehrenden eine untergeordnete Rolle und daher können erprobte Digitalisierungsansätze von Kolleginnen und Kollegen nicht identifiziert und folglich auch nicht adaptiert werden (Fensterle & Hartanto, 2018, S. 44). Euler, Hasanbegovic, Kerres und Seufert (2006, S. 94) stellen heraus: „‚Austausch‘ ist zwar essentiell für das Wissenschaftssystem, findet aber in einer Hochschule für gewöhnlich nicht statt. Insofern kann und muss dieser Austausch organisiert, angeregt und gefördert werden“ (Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert, 2006, S. 94). Doch gleichzeitig wirken globale Ereignisse wie die Corona-Pandemie auf Hochschulen und ihre Akteure. Durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf den Lehrbetrieb wurde die Bedeutung der Digitalisierung in der Lehre deutlich gestärkt und in kurzer Zeit wurde ein Großteil der hochschulischen Lehrveranstaltungen auf digitale sowie

virtuelle Lehr-/Lern-Szenarien umgestellt. Die Digitalisierung in der Hochschullehre erhielt somit einen enormen Anschub. Um auf diese Veränderungen adäquat zu reagieren, entstanden an Hochschulen neue Kooperations- und Vernetzungsinitiativen bzw. bestehende wurden intensiviert (Görtz & Hense, 2021, S. 27-29).

In der deutschsprachigen Literatur werden vereinzelt entsprechende Szenarien zur Unterstützung von kollegialem Austausch oder dem Aufbau von Wissens-, Praxis- oder Lerngemeinschaften zum Thema digitaler Hochschullehre mehr oder weniger umfänglich dargestellt (vgl. u.a. Pfeffer, Sindler & Kopp, 2005; Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert 2006, S. 90-101; Seufert, 2005) oder sie sind auf das studentische Lernen ausgerichtet (vgl. Arnold, 2003).

Im Anbetracht dieser Ausgangslage gilt es, Wege zu finden, einen Austausch zwischen den Lehrenden zu ermöglichen und zu fördern, um so die Digitalisierung in der Lehre weiter voran zu treiben. Ein Ansatz, welcher eng mit dem Austausch und dem Wissensaufbau verbunden ist, ist die Community of Practice (alternative Bezeichnung u.a. Wissensgemeinschaft) (North, Franz & Lembke, 2004, S. 8). Winkler, Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000, S. 20, 25) beschreiben die Community of Practice neben dem Potenzial der Innovationsförderung und der Wissensgenese „als Informationsplattform für Organisationen“, „als Methode zur Nutzung von Erfahrungswissen“ und „als Basis für eine neue Lernkultur“.

2 Zielstellung der vorliegenden Arbeit

Die strategische Weiterentwicklung ist für den Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo) bedeutsam. Die Gestaltung des Qualitätsmanagements nimmt in diesem Kontext eine wichtige Funktion ein. Es setzt zum Beispiel im Rahmen der Gremienarbeit entsprechende Qualitätsschwerpunkte. Diese fokussieren ein strategisches, studiengangübergreifendes wichtiges Themengebiet und wird über einen längeren Zeitpunkt in den Gremien bearbeitet. Die Qualitätsentwicklungsschwerpunkte sind dabei etablierte Instrumente des Qualitätsmanagements (Berglehner, Wilbers & Wittmann 2014, S. 65, 69-70; Berglehner, Heinrich, Wilbers & Wittmann, 2014, S. 43-44). Seit 2017 wurde ein solcher Qualitätsentwicklungsschwerpunkt auf das Themengebiet der „Digitalisierung“ gelegt.

Im Februar 2017 wurde am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo) der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg die Stelle einer/ eines „Koordinatorin / Koordinator für E-Learning und Mediendidaktik“ im Projekt „Qualität in Studium und Lehre“

(QuiS II) besetzt, finanziert durch die Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Qualitätspakt Lehre (QPL). Der Förderzeitraum erstreckt sich bis zum 31.12.2020. Gemäß der Stellenausschreibung fungiert der „E-Learning Koordinator" als dezentraler Ansprechpartner am Fachbereich und übernimmt umfangreiche Aufgaben zur Förderung der digitalen Lehre am Fachbereich. Dienstrechtlich untersteht der E-Learning Koordinator dem Studiendekanat.

Apostolopoulus, Grote und Hoffmann (2010, S. 88-89) verweisen darauf, dass nach Ablauf der Förderperiode eine entsprechende Weiterfinanzierung durch Universitätsmittel gewährleistet sein müsste. Aufgrund der einführenden Problemstellung, der praktischen Tätigkeit als E-Learning Koordinator und im Hinblick auf die Sicherung nachhaltiger Supportstrukturen wurde das Ziel formuliert, den kollegialen Austausch durch Förderungen von Interaktionen zwischen den Hochschullehrenden im Rahmen einer Community of Practice zum Themenbereich der Digitalisierung in der Lehre zu fördern. Diese praktische Zielsetzung wird durch Forschungsaktivitäten begleitet.

Die zentrale Forschungsfrage lautet demnach:

Wie ist eine Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen zu implementieren und zu gestalten, um kollegiale Interaktionen zu ermöglichen und zu fördern?

Weiter ist der Forschungskontext auf Universitäten und universitäre Lehre einzugrenzen, wenngleich zumindest theoretische Bezüge auch aus anderen Kontexten herangezogen werden können. Die Erprobung und die Erforschung des Designs fand ausschließlich am Fachbereich WiSo der FAU statt. Aufgrund der Forschungsfrage wird auch nicht das Lernen und die Vernetzung von studentischen Gruppen betrachtet. Weiter muss darauf hingewiesen werden, dass das Ziel nicht explizit darin bestand, die digitale Lehre an der WiSo zu fördern, sondern dass sich mittels kollegialem Austausch und Vernetzung entsprechende Effekte auf den Ausbau der Digitalisierung in der Lehre ergeben. Insofern jedoch in der Forschungspraxis entsprechende Hinweise darauf festgestellt wurden, werden diese dargestellt.

Diese zentrale Forschungsfrage mündete in drei zu beantwortende Teilforschungsfragen:

1. Wie kann ein Modell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen aussehen?

2. Welche Maßnahmen zur Förderung von kollegialen Interaktionen zwischen Hochschullehrenden sind im Rahmen einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre zu ergreifen und wie sind diese zu gestalten?
3. Von welchen Rahmenbedingungen wird die Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen beeinflusst und welche Rahmenbedingungen müssen vorherrschen?

3 Aufbau der Arbeit

Der erste Teil stellt dieses einleitende Kapitel dar. Im zweiten Teil erfolgt die theoretische Exploration zur Community of Practice zunächst unter einer allgemeinen Betrachtung auf Gemeinschaften und nachfolgend anhand einer theoriegeschichtlichen Aufarbeitung (vgl. Kapitel II1.2). Anschließend werden entsprechende Kontext- und Bedingungsfelder identifiziert, in welchen sich Communities of Practice bewegen. Einen solchen Kontext stellen etwa Organisationen dar sowie die Ausprägung der Community of Practice selbst. Davon ausgehend werden Überlegungen zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice angestellt. Hierbei werden die zentrale Rolle sowie die Aufgaben bei der Implementierung und Gestaltung identifiziert und beschrieben. Die Überlegungen münden in ein Modell zur Implementierung und Gestaltung. Im nachfolgenden Kapitel werden die Kontextaspekte dieser Arbeit, also die Digitalisierung in der Lehre, Hochschullehrende, Kollegialität und Hochschulen theoretisch aufgearbeitet.

Im dritten Teil (vgl. Kapitel III1) erfolgt die Darlegung des Forschungsdesigns, des Forschungsablaufes und der eingesetzten Forschungsmethoden.

Ab Kapitel IV1 beginnt die empirische Arbeit. Zunächst werden die Vorgehensweisen, Erhebungen sowie die Ergebnisse der Vorfeldforschung dargelegt. Diese münden in die Entwicklung eines Designs. Die Beschreibung der iterativen Erprobung, Evaluation und Weiterentwicklung in unterschiedlichen Zyklen erfolgt ab Kapitel IV3. Abschließend mit dem letzten Zyklus im Sommersemester 2020 (vgl. Kapitel IV7) wird das Modell zur Gestaltung der Maßnahmen verfeinert dargestellt.

Im letzten Teil der Arbeit erfolgt eine Gesamtbetrachtung anhand der entwickelten Perspektiven und Modelle. Dabei werden die Forschungsfragen beantwortet und ein Fazit gezogen (vgl. Kapitel V1).

II Theoretische Exploration: Community of Practice, Digitalisierung in der Lehre und Lehrende an Hochschulen

1 Die Community of Practice

1.1 Einführung zu Gemeinschaften

1.1.1 Merkmale von Gemeinschaften im Allgemeinen

Bei Communities of Practice handelt es sich um eine spezifische Gemeinschaftsart, welche sich von anderen Gemeinschaftsarten in bestimmten Merkmalen unterscheidet (Gray, 2004). Welche Merkmale das sind, wird in den nachfolgenden Kapiteln geklärt. Zunächst soll eine Skizzierung von Gemeinschaften im Allgemeinen anhand der Darstellung von zentralen Merkmalen erfolgen. Anschließend wird der Fokus auf das Konzept der Community of Practice gelegt und eine Ausdifferenzierung erfolgt.

Max Weber (1980, S. 21) definiert unter: „§9 ‚Vergemeinschaftungen' soll eine soziale Beziehung heißen, wenn und soweit die Einstellung des sozialen Handelns – im Einzelfall oder im Durchschnitt oder im reinen Typus – auf subjektiv *gefühlter* (affektueller oder traditionaler) *Zusammengehörigkeit* der Beteiligten beruht" (Weber, 1980, S. 21). Es finden sich in dieser Definition die Aspekte des sozialen Handelns, der sozialen Beziehung sowie des Zusammengehörigkeitsgefühls wieder.

Erfolgt soziales Handeln wechselseitig, so wird von sozialer Interaktion gesprochen (Gurkenbiehl, 2001, S. 123). Soziale Interaktion meint ein wechselseitiges Einwirken von Personen und inkludiert dabei sowohl Kommunikation[1] als auch einwirkende Verhaltensweisen (Nerdinger, 2019b, S. 64). Insofern kann bezüglich sozialer Interaktion zwischen verhaltenstheoretischer und handlungstheoretischer Perspektive (Bisler & Klima, 1994, S. 308; Klima, 1994, S. 307-308) sowie zwischen einer materiellen und immateriellen Austauschperspektive (Dimbath, 2016, S. 98-99; Paul, 2018, S. 187) differenziert werden. Soziale Interaktionen bilden die

[1] In dieser Arbeit wird im Folgenden nicht mehr zwischen Kommunikation und Interaktion getrennt. Es wird der Begriff der Interaktion verwendet und schließt dabei die Kommunikation mit ein.

Grundlage für soziale Beziehungen (Dimbath, 2016, S. 87). Dabei ist Reziprozität ein wichtiges Prinzip von sozialen Beziehungen und meint die Gegenseitigkeit von sozialen Interaktionen im Sinne von Geben und Nehmen. Sie ist bei der Gestaltung von sozialen Strukturen bedeutsam (Vanberg, 1994, S. 564).

Soziale Beziehungen bilden die Grundlage für die Entstehung von Gemeinschaften (Dimbath, 2016, S. 87, 207). Gemeinschaften als soziale Gruppen haben eine kollektive Identität (Dimbath, 2016, S. 150-151; Schlenker-Fischer, 2009, S. 38). In dieser spiegelt sich die Zugehörigkeit und das Verbundenheitsgefühl zur eigenen sozialen Gruppe bzw. auch das Trennende zu anderen sozialen Gruppierungen sowie eine Selbstkategorisierung wider (Wiswede, 2004, S. 246). Es erfolgt eine (Selbst-)Zuordnung im Sinne einer Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit bestimmten Merkmalen, etwa nach Berufsstand, religiösen Ansichten oder Geschlecht, welche einem hierarchischen System folgen können, beispielsweise als Identitätsbekundung mit einem bestimmten Stadtteil, über eine Nationalität, hin zu einer übergeordneten Einordnung als Weltbürger (Wiswede, 2004, S. 246). Ein Gemeinschaftsgefühl ergibt sich aus der emotionalen Bindung, welche bei Gemeinschaften von der empfundenen Wertigkeit abhängig ist (Kerres, 2018, S. 203). Grundmann (2006, S. 9) verweist darauf, dass die Zugehörigkeit zu Gemeinschaften nicht von einer formalen Mitgliedschaft abhänge, sondern am gemeinsamen Handeln der Mitglieder erkennbar sei. Die Zugehörigkeit basiert in der Regel auf einer „freiwilligen Selbstbindung“ der Mitglieder und damit auf dem Willen zum Eingehen von sozialen Verbindungen (Grundmann, 2006, S. 12). Die hier genannten Merkmale von Gemeinschaften finden sich in der Gemeinschaftsdefinition von Hitzler, Honer und Pfadenhauer (2008, S. 10) wieder. Allgemein definieren sie (2008, S. 10) Gemeinschaften anhand von fünf konstitutiven Merkmalen wie folgt: „Als konstitutiv für Gemeinschaften jedweder Art betrachten wir a) die Abgrenzung gegenüber einem wie auch immer gearteten „Nicht-Wir“, b) ein wodurch auch immer entstandenes Zu(sammen)gehörigkeitsgefühl, c) ein wie auch immer geartetes, von den Mitgliedern der Gemeinschaft geteiltes Interesse bzw. Anliegen, d) eine wie auch immer geartete, von den Mitgliedern der Gemeinschaft anerkannte Wertsetzung und schließlich e) irgendwelche, wie auch immer geartete, den Mitgliedern zugängliche Interaktions(zeit)räume“ (Hitzler, Honer & Pfadenhauer, 2008, S. 10; Hervorhebungen im Original).

Gemeinschaften können die Eigenschaften der wiederkehrenden, reziproken Interaktion, der sozialen Beziehung und eines Zusammengehörigkeitsgefühls zugeschrieben werden. Mit diesem grundlegenden Verständnis über die Eigenschaften von Gemeinschaften im Allgemeinen

soll im nächsten Kapitel kurz eine Einordnung von virtuellen Gemeinschaften erfolgen, bevor anschließend die Eigenschaften von Communities of Practice im Speziellen geklärt werden.

1.1.2 Einordnung von virtuellen Gemeinschaften

Virtuelle Communities sind als Sammelbegriff für alle internetbasierten Gemeinschaften zu betrachten und gleichzeitig können alle anderen Gemeinschaftstypen eine virtuelle Ausprägung, ob vollumfänglich oder partiell, annehmen. Doch ist dem wirklich so?

Gläser (2006, S. 1882) stellt in seinem Sammelwerkbeitrag als Titel die Frage: „Der unmögliche Subtyp: Unter welchen Oberbegriff passen ›virtuelle Gemeinschaften‹?“ Ausgangslage ist, dass virtuelle Communities bei klassischen Gemeinschaftsdefinitionen unberücksichtigt bzw. ausgeschlossen werden. Gleichzeitig gibt es bereits präzisierte Bezeichnungen für spezifizierte Gemeinschafts-Subformen in einem bestimmten Kontext (Gläser, 2006, S. 1883-1884). Im Rahmen seiner Argumentation zu Gemeinschaften als sozialer Ordnung erarbeitet er (2006, S. 1885) eine, den Typus der virtuellen Communities einschließende Definition: „Gemeinschaften sind Akteurkonstellationen, deren Zusammenhang durch eine auf ein gemeinsames Merkmal bezogene kollektive Identität und deren soziale Ordnung durch identitätsgeleitetes Handeln hergestellt wird.“ Die soziale Ordnung geht demnach in zwei Dimensionen auf. Er (2006, S. 1885-1886) listet in der einen Dimension entsprechende Gemeinschaftsvariationen, etwa die Religionsgemeinschaft. In der anderen Dimension nennt er identitätsstiftende Merkmale als konstituierende und handlungsleitende Wahrnehmung der Gemeinschaften. Bei letztgenannter Dimension kann zwischen Interesse, Handlungen, Annahmen, Besitz und sozialen Beziehungen differenziert werden. Während jedem Gemeinschaftstyp ein zentrales identitätsstiftendes Merkmal zugeordnet werden kann, etwa die soziale Beziehung bei Familien, können virtuelle Gemeinschaften mehrere Merkmale erfüllen (Gläser, 2006, S. 1885-1886). In diesem Kontext verweist Gläser (2006, S. 1886-1887) darauf, dass virtuelle Gemeinschaften nicht zwingend nur online kommunizieren und andere Gemeinschaftstypen, insbesondere im Internetzeitalter, nicht auf Online-Kommunikation verzichten und dadurch sowohl „dominant realweltliche“ oder „dominant virtuelle“ Gemeinschaften sein können.

Ebenfalls im Kontext von virtuellen Gemeinschaften, was wiederum als übergeordnete Kategorie angesehen werden kann, erarbeiten Schubert, Selz und Haertsch (2003, S. 201-202) ein Kategorisierungssystem. Auf einer übergreifenden Stufe unterscheiden sie zwischen Zweck und Medium. Der Zweck einer Gemeinschaft richtet sich nach dem Interesse der Mitglieder

und so ist die Interessensgemeinschaft die erste Stufe. Das vorliegende Interessensgebiet kann zur nachfolgenden Differenzierung verwendet werden. Sie unterscheiden Freizeit-Communities mit sozialer, Forschungs-Communities mit wissenschaftlicher und Geschäfts-Communities mit geschäftlicher Interessenslage. Die nun gebildeten Community-Typen können weiter ausdifferenziert werden, etwa wird die Hobby-Gemeinschaft oder Spielgemeinschaft den Freizeit-Communities zugeordnet. Diese Gemeinschaften können durch ein Medium gleichzeitig auch Netz- bzw. Internetgemeinschaften sein (Schubert, Selz & Haertsch, 2003, S. 201-202). Sie (2003, S. 201-202) gehen beim Medium von einem Kanal-Verständnis aus, Netzgemeinschaften sind „miteinander verbundene Computersysteme“, wie das etwa beim Intranet der Fall ist, und Internetgemeinschaften beziehen sich auf Gemeinschaften im Internet. Für sie (2003, S. 200) stellt zwar die virtuelle Gemeinschaft einen Oberbegriff dar, allerdings unter der Prämisse, dass Kommunikation mittels elektronischer Medien und Kanäle erfolgt. In diese Richtung geht auch deren Definition. Abbildung 1 stellt die Zusammenhänge dar. Die einzelnen nach dem Zweck benannten Gemeinschaftstypen werden nicht weiter erläutert.

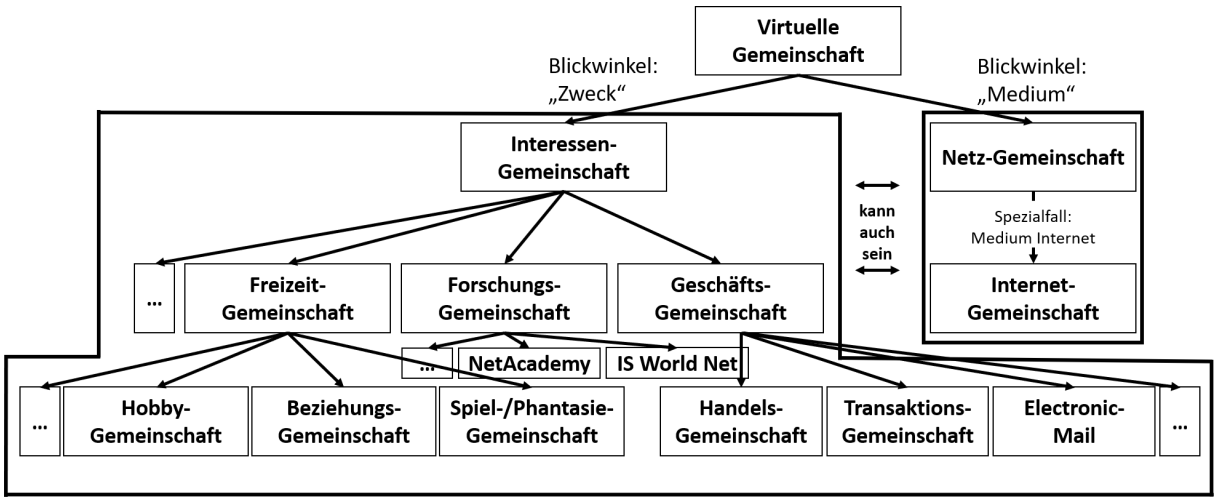


Abbildung 1: Kategorien virtueller Gemeinschaften aus der Perspektive von Zweck und Medium (Eigene Darstellung nach Schubert, Selz & Haertsch, 2003, S. 202)

Im Hinblick auf weitere Kontextfaktoren beschreibt Döring (2010, S. 175-176), dass virtuelle Gemeinschaften bezüglich der Initialisierung („Ownership“), beispielsweise durch Gründung von kommerziellen oder nicht-kommerziellen Organisationen, der Verwendung der technischen Plattform und deren Services, dem inhaltlichen Fokus, wie oben dargestellt etwa Hobbies, Arbeit etc., der Zielsetzung, mit der Unterscheidung zwischen ergebnis- bis hin zu kommunikationsorientierten Gemeinschaften, sowie der Community-Bindung der Mitglieder, etwa zwischen thematischer oder Beziehungsbindung, divergieren (Döring, 2010, S. 175-176).

Festzuhalten ist, dass Online-Communities ein Sammelbegriff für alle internet- oder computernetzwerkbasierten Gemeinschaften sind. Gleichzeitig können aber alle tendenziellen Offline-Communities durchaus Online-Elemente nutzen, weshalb sie deswegen nicht per se als Online-Communities bezeichnet werden können. Eine trennscharfe Abgrenzung erscheint allerdings schwierig und eher durch eine Kontinuum-Perspektive zu betrachten, in deren Mitte eine hybride Ausgestaltung steht. Zudem ist der Kontext der Gemeinschaft zu beachten. Dieser richtet sich nach dem Zweck und Inhalt sowie nach den Betreibenden bzw. Initiierenden der Gemeinschaft, der Community-Plattform sowie den Bindungsmodalitäten, welche zwischen den Mitgliedern herrscht.

1.2 Verständnis zur Community of Practice anhand einer theoriegeschichtlichen Aufarbeitung

1.2.1 Grundlegende Einführung zur Community of Practice und Ansatz zur Ausdifferenzierung

In diesem einführenden Kapitel wird zunächst eine Skizzierung von Communities of Practice (CoP) vorgenommen, bevor anschließend eine theoriegeschichtliche Betrachtung des Konzepts der Community of Practice erfolgt. Dies erscheint notwendig, da Communities of Practice unterschiedlichste Ausprägungen haben, in unterschiedlichsten Kontexten auftreten und sowohl das Verständnis als auch die Bezeichnungen zur Community of Practice variieren. Es soll daher geklärt werden, was das Konzept ausmacht und welche theoretischen Entwicklungen sich im Zeitverlauf ergeben haben. Zudem werden anhand dieser Betrachtung zentrale Begriffe eingeführt.

Um einen grundlegenden Eindruck über eine mögliche Betrachtungsweise auf Communities of Practice zu geben, wird zunächst die formale Definition nach Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 1) dargelegt:

> *“Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly” (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 1).*

Zboralski (2007, S. 27-28) stellt rund 20 Beschreibungen und Definitionen von Communities of Practice dar und verweist auf die Pluralität von Begriffen, welche für die Community of Practice verwendet werden. Von „Praxisgemeinschaften“ über „Wissensgemeinschaften“ hin zum

„Expertennetzwerk“ oder im Englischen wie „Common Interest Group“ oder „Business Communities“ sind verschiedenste Begrifflichkeiten geläufig, die mehr oder weniger etablierte Bezeichnungen für Communities of Practice darstellen (Zboralski, 2007, S. 28). Manchmal erfolgt eine Ab- bzw. Eingrenzung zwischen den Begrifflichkeiten. North, Franz und Lembke (2004, S. 8-9, 14-15) grenzen etwa das Konzept der Community of Practice von Wissensgemeinschaften ab, dennoch stellen sie einen deutlichen Bezug und Überschneidungen zwischen diesen beiden her. Seufert (2005, S. 323-324) ordnet im Kontext von virtuellen Gemeinschaften die Community of Practice den virtuellen Lerngemeinschaften unter, da es sich dabei um eine informell lernende und wissensaustauschende Gemeinschaft im Arbeits- bzw. im Unternehmenskontext handelt. Sie sind dadurch situiert und kontextualisiert. Ihre Mitglieder sind „Peers“. Gemeinschaften, welche auf formalen Lernprozessen fußen, sind im Gegensatz dazu als curriculare Lerngemeinschaften dekontextualisiert.

Wie diese und die nachfolgenden Ausführungen zeigen, ist die Kontextualisierung bei einer Community of Practice fundamental. Es geht um Lernen in einer Gemeinschaft in einem spezifischen Kontext. Ein häufig angeführtes Beispiel für ein solch situiertes Lernen sind die Service-Techniker/-innen von Xerox (Duguid, 2008, S. 4). Verschiedene Autorinnen und Autoren (vgl. u.a. Kahnwald, 2013, S. 69; North, Franz & Lembke, 2004, S. 39; Schneider, 2004, S. 137; Wilbers, 2020a, S. 197) beziehen sich auf dieses Beispiel und verweisen dabei auf die Arbeiten von Brown und Duguid (1991) bzw. Brown und Gray (1995). Brown und Duguid (1991, S. 41) geben an: „We argue that the composite concept of "learning-in-working" best represents the fluid evolution of learning through practice“. Den Ausgangspunkt stellten Untersuchungen dar, in welchen Diskrepanzen zwischen den in den Handbüchern, Trainings und Tätigkeitsbeschreibungen niedergelegten und den tatsächlichen Tätigkeiten herausgefunden wurden, sodass Erstgenannte von den Techniker/-innen als nicht hilfreich angesehen wurden. Diese Diskrepanz führte dazu, dass das Unternehmen die Mitarbeitenden als untrainiert ansah und mit einfacheren Trainingsprogrammen reagierte, was auf Seiten der Mitarbeitenden als Geringschätzung aufgenommen wurde. Das Lernen und das Problemlösen der Mitarbeitenden fand während der gemeinsamen Tätigkeitsausführung und durch den wechselseitigen Austausch von Erzählungen („storytelling“) statt (Brown & Duguid, 1991, S. 41-43). Dieses „Geschichtenerzählen“ erfolgte sowohl während der Tätigkeitsausführung als auch außerhalb, etwa beim Mittagessen oder beim Kaffee. Auf diese Art und Weise wurden ein gemeinsames Wissen aufgebaut und die Probleme gelöst (Brown & Duguid, 1991, S. 43-45). Brown und Gray (1995) beziehen sich ebenfalls auf den Fall bei Xerox und schildern die anthropologi-

schen Beobachtungen. Es konnte festgestellt werden, dass die Service-Mitarbeitenden in einem stetigen informellen Austausch über ihre Praxis standen. Die Örtlichkeiten des gemeinsamen Zusammentreffens stellten dabei etwa die Kaffeeküche oder das Ersatzteillager dar. In diesem sozialen, informellen Austausch wurden wertvolle Erkenntnisse über die Tätigkeitsausführung als Service-Mitarbeitende gemeinschaftlich geteilt und echte Wissensarbeit geleistet (Brown & Gray, 1995).

Die Praxis entwickelte sich durch „Erzählungen", „Kollaboration" und „sozialer Konstruktion" (Brown & Duguid, 1991, S. 45-47). Beim Aspekt von Lernen nehmen Brown und Duguid (1991, S. 48-49) insbesondere auf die Ausführungen von Lave und Wenger zum situierten und gemeinschaftlichen Lernen Bezug und geben an: „What is learned is profoundly connected to the conditions in which it is learned" (Brown & Duguid, 1991, S. 48). Der Kontext spielt hierbei also eine bedeutende Rolle (Brown & Duguid, 1991, S. 49). Die gemeinsamen Praktiken der Gemeinschaft stellen eine Art „Curriculum" für die Mitglieder dar und durch die Teilhabe an dieser erfolgt ein Lernen und eine Verbesserung der eigenen Praktiken (Lave & Wenger, 1991, S. 92-93). Damit ist das „Curriculum" durch die teilhabenden Lernenden und nicht durch die Lehrenden bestimmt (Lave & Wenger, 1991, S. 97). Analog folgen Communities of Practice einem „learning curriculum" und dieses ist im Wesentlichen situiert (Lave & Wenger, 1991, S. 97).

Das ist durchaus entscheidend, da beim Lernen in einer Community of Practice eine spezifische Blickweise eingenommen wird und es auf bestimmten Annahmen beruht. Wenger (2009, S. 209-211, 216-217) verweist darauf, dass Lernen und Lernprozesse von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen betrachtet und entsprechende Theorien darüber abgleitet werden. Es existieren eine Vielzahl von Lerntheorien mit unterschiedlicher Ausrichtung und Erklärungsansätzen. Klassische psychologische Ansätze sind der Kognitivismus, Behaviorismus, Konstruktivismus, aber auch die Theorie des sozialen Lernens. Die zugrunde gelegte Lerntheorie der Community of Practice ersetzt diese Ansätze nicht, aber nimmt eine andere Perspektive ein, indem der Kontext und die Situation mitberücksichtigt werden. Lernen findet in einer konkreten Situation und in einem umgrenzten Kontext statt. Menschen partizipieren an einer sozialen Umwelt und lernen durch die Partizipation in dieser sozialen Umwelt. Lernen ist ein Teil der menschlichen Natur und erfolgt durch aktives Teilhaben in einem sozialen Kontext. Lernen ergibt sich aus Erfahrungen, Handlungen, einer sozialen Zugehörigkeit und aus dem, was Menschen geworden sind (Wenger, 2009, S. 209-211, 216-217). Lernen kann dabei aufgrund von alltäglicher, aktivitätsbezogener, tätigkeitsbezogener Eingebundenheit in einem

Kontext und der damit verbundenen Veränderungen von Wissen und Handeln verstanden werden (Lave, 2009, S. 201-202).

Es geht also bei der Community of Practice um Lernen in einer kontextualisierten Praxis und um Lernen in einer gemeinsamen Praxis. Nachfolgende Zitate verdeutlichen den Zusammenhang.

Kastl (2016, S. 13) gibt dazu an: „Die Idee der Communities of Practice fußt auf dem Konzept des situierten Lernens – der Idee, dass sich Menschen bei der handlungsorientierten Auseinandersetzung mit konkreten Problemstellungen besonders gut Wissen und Handlungskompetenz aneignen können“. Seufert, Moisseeva und Steinbeck (2001, S. 9) stellen in ihrer Definition das Gemeinschaftliche dar: „Communities of Practice (situierte Learning Communities); im Zentrum derer Aktivitäten stehen der Austausch von Ideen, Einsichten und Erkenntnissen, das gemeinsame Lernen sowie die gegenseitige Hilfe und Unterstützung am Arbeitsplatz“.

An dieser Stelle unterschiedlichste Definitionen von Communities of Practice zu präsentieren und darzustellen, was, wer und in welchem Kontext unter einer Community of Practice versteht, erscheint nicht sinnvoll. Um zu verstehen, warum es eine Vielzahl von Definitionen gibt, gilt es, das Konzept aufzuarbeiten und die Entwicklung bzw. die Perspektiven zu analysieren.

Die Theorie der Community of Praxis geht auf die Arbeiten von Jean Lave und Etienne Wenger zurück, welche gewissermaßen als die geistige Schöpferin bzw. der geistige Schöpfer gelten (vgl. u.a. North, Franz & Lembke, 2004, S. 8, 14; Wenger, 1999, S. xiii; Zboralski, 2007, S. 29). Tummons (2018, S. 2-3) gibt bezüglich dieser Theorie zur Community of Practice an, dass sie höchst einflussreich, populär, scheinbar leicht greifbar, teilweise lästig, fehlinterpretiert und im originalen Sinn in vielen Kontexten angewendet und erforscht wurde. Es sei ein zweischneidiges Schwert. Denn einerseits scheint die Theorie auf schier unendlich viele Kontexte übertragbar zu sein und andererseits ist zu überlegen, ob eine solche Theorie überhaupt einen Rahmen bieten kann. Der ursprüngliche Gedanke einer sozialen Lerntheorie wurde nicht mehr in jeder Untersuchung zur Community of Practice mitbedacht. Er (2018, S. 3) führt als Grund für die Diskrepanz an: „Perhaps a more difficult problem lies in the fact that one of the begetters of the theory has fundamentally changed his definition and understanding of what a ‘community of practice’ actually is (Farnsworth et al., 2016; Lave and Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2000; Wenger et al., 2002; Wenger-Trayner et al., 2014)“. Die von Tummons (2018) zitierten Werke wurden bewusst mit angeführt, denn sie geben Aufschluss darüber, welchen Begründer

er mutmaßlich gemeint haben wird, denn so wurde mit den Ausführungen von Wenger, McDermott und Snyder (2002) das Konzept der Community of Practice nach Li et al. (2009) unter der Perspektive eines Management-Tools im organisationalen Kontext behandelt. Unter Umständen ist die Weiterentwicklung des Konzeptes der Community of Practice unter der Perspektive einer sich aushandelnden und nicht designbaren Praxis zu sehen: Die Praxis bzw. die Theorie der Community of Practice wurde durch die Praxis bzw. durch die Theorie verändert. Das Konzept wurde in unterschiedlichen Kontexten adaptiert und an den Kontext angepasst. Wenger (1999, S. 229) gibt an: „Practice itself is not amenable to design. In other words, one can articulate patterns or define procedures, but neither the patterns nor the procedures produce the practice as it unfolds“.

Li et al. (2009) untersuchen ebenfalls die Evolution des ursprünglichen Konzeptes der Community of Practice. Als zentrale Werke mit oder von Wenger identifizieren sie die Ausführungen von Lave und Wenger (1991), Wenger (1999) sowie Wenger, McDermott und Snyder (2002). Li et al. (2009) skizzieren dabei, wie sich das Community-of-Practice Konzept von einer sozialen Lerntheorie zu einem Management-Ansatz entwickelte. Ebenfalls wie Tummons (2018) verweisen Smith, Hayes und Shea (2017, S. 210) darauf, dass Wengers (1991, 1999) Ausführungen die am häufigsten zitierte Literatur im Kontext von sozialen Lerntheorien sind. Allerdings hat sich das ursprüngliche Konzept in den Jahren auch unter der Mitwirkung von Etienne Wenger weiterentwickelt (Smith, Hayes & Shea, 2017, S. 210). Sie (2017, S. 211) ergänzen zusätzlich zu den bereits genannten Quellen noch die Ausführungen von Wenger, Trayner und de Laat (2011). Neben den hier bereits ausgewiesenen Werken von Wenger werden die Quellen von Wenger-Trayner & Wenger-Trayner (2015, 2020) zur theoriegeschichtlichen Aufarbeitung ergänzt. Dadurch soll aufgezeigt werden, was einerseits das Konzept der Community of Practice ausmacht, was die ursprüngliche Intention war, andererseits auch, welche Veränderungen sich im Verständnis und in der instrumentalisierten Anwendung ergeben haben.

Die Ausführungen münden am Ende dieses Kapitels 1.2 in einer Zusammenfassung (vgl. 1.2.6) der zentralen Aspekte sowie in einer Präzisierung zentraler Begrifflichkeiten.

1.2.2 Die Ursprünge des Konzepts der Community of Practice als soziale Lerntheorie

Den Grundstein zum Konzept der Community of Practice legten Lave und Wenger (1991) mit der Theorie des sozialen Lernens („social theory of learning“). Hier wurde die Idee der Com-

munity of Practice zwar bereits eingeführt, aber noch nicht vollumfänglich analytisch als eigenes Konzept beleuchtet (Wenger, 1999, S. 11-12). Bevor auf die Ausführungen von Etienne Wenger (1999) zur Community of Practice eingegangen wird, sollen die Kernaussagen der Theorie des sozialen Lernens nach Lave und Wenger (1991) skizziert werden.

Zentral bei dieser Lerntheorie sind die Aspekte der legitimen peripheren Partizipation ("legimate peripheral participation") und des situierten Lernens („situated learning"). So heben Lave und Wenger (1991, S. 29) hervor: „Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation". Durch diese können die Beziehungen zwischen Noviz/-innen („newcomers") und Expert/-innen („old-timers") und der Prozess der Rollentransformation von einem peripheren zu einem vollen Mitglied in einer Gemeinschaft beschrieben werden (Lave & Wenger, 1991, S. 29). Lernen ist nach ihrem (1991, S. 35) Verständnis ein integraler Bestandteil einer generativen sozialen Praxis in der Lebenswelt. Die Teilhabe der Noviz/-innen an der gemeinschaftlichen Praxis ermöglicht ein Lernen und verbessert deren Praktiken. Die Praxis der Community of Practice stellt insofern eine Art „Curriculum" dar, wenngleich dieses nicht vorab festgelegt wird, sondern sich durch die Beteiligung an der Praxis entfaltet (Lave & Wenger, 1991, S. 92-93). Aus der legitimierten Randposition heraus haben die Noviz/-innen die Möglichkeit, diese Praxis zu beobachten, in sie einzutauchen und diese zu adaptieren (Lave & Wenger, 1991, S. 95). Mit Hinweis auf die legitime periphere Partizipation an einer Lebenswelt und dem darin verorteten Wissen definieren Lave und Wenger (1991, S. 98) das Konzept der Community of Practice wie folgt:

> *„A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice" (Lave & Wenger, 1991, S. 98).*

Um zu einem vollen Mitglied zu werden, benötigen Noviz/-innen einen Zugang zu den Aktivitäten, Mitgliedern und Informationen der Gemeinschaft und die Möglichkeit, daran teilzuhaben (Lave & Wenger, 1991, S. 101). In die Schlussbetrachtung von Lave und Wenger (1991, S. 121-123) fließt die Community of Practice mit ein. Die Ausführungen beziehen sich allerdings auf das situierte Lernen und die legitime periphere Partizipation mit den bedeutsamen Aspekten von Personen, Aktivitäten, Wissen und deren Einbettung in eine soziale Welt.

Eine detaillierte Betrachtung des Konzepts der Community of Practice nimmt Wenger (1999) in der Publikation „Communities of practice - Learning, meaning, and identity" vor (S. 12). Ausgehend von den Überlegungen zu einer sozialen, durch unterschiedliche Wissenschaftsdisziplinen geprägten Lerntheorie, in welcher Lernen durch Einflüsse von sozialen Strukturen und

situierten Erfahrungen auf der einen Achse und soziale Praxis und Identität auf der anderen Achse begriffen werden kann, erfolgt die Entwicklung des Konzeptes vor allem anhand der letztgenannten Achse (Wenger, 1999, S. 12-13).

Im Kontext der sozialen Praktiken argumentiert Wenger (1999, S. 45-48), dass sich im menschlichen Leben Unterfangen ergeben („enterprises“), welche als gemeinschaftlich anzusehen sind bzw. andere Personen benötigen. Lernen erfolgt im Rahmen des gemeinsamen Vorhabens aus der Interaktion mit anderen Menschen und mit der Umwelt. Das Gelernte spiegelt sich in den Praktiken („practice“) der Individuen wider. Trotz aller möglichen Individualität sind diese Praktiken von sozialen Kontexten beeinflusst. Sie wurden gewissermaßen bewusst oder unbewusst ausgehandelt und sind somit soziale Praktiken. Praktiken umfassen sowohl Wissen bzw. Denkweisen als auch praktisches Tun. Der Mensch ist in viele Communities of Practice eingebunden – in der Arbeit, im Familienleben etc. – sie umgeben die Menschen stetig (Wenger, 1999, S. 6-7). Innerhalb dieser Communities of Practice und dem gemeinsamen Unterfangen werden Ansichten, Meinungen und Theorien durch die involvierten Personen dargestellt, ausgehandelt und entwickelt (Wenger, 1999, S. 48-49). Begriffe wie Praxis, Praktiken, Praxisformen oder ähnliche Praxisbegriffe sollen nachfolgend für „Practice“ stehen, wenngleich der gewählte deutsche Begriff in dem eben dargelegten Verständnis zu begreifen ist. Den Praktiken einer Community of Practice nähert sich Wenger (1999, S. 49) unter anderem aus den Perspektiven „Practice as meaning“ und „Practice as community“.

Die Aspekte der „**Practice as meaning**“ umfassen ein prozessuales Aushandeln von Bedeutungen („Negotiation of meaning“). Der Begriff der Bedeutung ist weder als definitorisch einengend noch als philosophisch weit zu betrachten. Im Wesentlichen geht es um die Bedeutung von (Alltags-)Erfahrungen. Dieser Aushandlungsprozess beinhaltet die miteinander in Bezug stehenden und sich gegenseitig beeinflussenden Prozesse der Partizipation („participation“) und Reifikation („reification“) (Wenger, 1999, S. 51-52). Abstrahierend muss der Hinweis erfolgen, dass das Partizipationsverständnis von Wenger (1999, S. 56-57) weiter und abstrakter gedacht werden muss. Partizipation hat im weitesten Sinne unter anderem mit Gegenseitigkeit und gegenseitigem Wahrnehmen zu tun. Sie ist Identität(-stiftend) und wirkt damit fort, auch wenn eine physische Präsenz nicht mehr gegeben ist. Es kann von Zugehörigkeit gesprochen werden, wenngleich Partizipation über Teilnahme an gemeinsamen Aktivitäten hinausgeht. Oder um es mit den Worten von Wenger (1999, S. 57) zu sagen: „As such, participation is not something we turn on and off“. Den Begriff der Reifikation, also „Verdinglichung“, erklärt

Wenger (1999, S. 58) dadurch, dass er angibt, dass seine Gedanken in seinem Buch niedergeschrieben wurden; in irgendeiner Form werden sich auch die gemeinschaftlichen Praktiken manifestieren, etwa in Form von Symbolen oder Begrifflichkeiten (Wenger, 1999, S. 59). Wiederum ist aber Reifikation im Kontext des Konzepts der Community of Practice weiter zu fassen, denn diese umfasst sowohl die Prozesshaftigkeit der Reifikation als auch das offensichtliche, verborgene, abstrakte, materialisierte, immaterielle Ergebnis. Somit kann sie multiple Ausprägungsformen annehmen und wird internal sowie external beeinflusst (Wenger, 1999, S. 59-61). Beide, sowohl die Partizipation als auch die Reifikation, stehen in einem komplementären und distinkten Zusammenhang („duality"), beeinflussen aber als eine sich verschmelzende Einheit die Bedeutungsaushandlung (Wenger, 1999, S. 62-63).

Die Community of Practice stellt eine Einheit von Praktiken und Community („**practice as community"**) dar und Wenger (1999, S. 72) beschreibt den Zusammenhang wie folgt: „(…) practice is the source of coherence of a community (…)". Er (1999, S. 73) charakterisiert dies anhand der drei Beziehungsdimensionen „joint enterprise", „mutual engagement" und „shared repertoire" (Wenger, 1999, S. 73). Diese Merkmale definieren eine Community of Practice (Wenger, 1998, S. 2). Die Dimensionen weisen nach Wenger (1998, S. 2) folgende Charakteristika auf:

- „What it is about: its joint enterprise as understood and continually renegotiated by its members
- How it functions: the relationships of mutual engagement that bind members together into a social entity
- What capability it has produced: the shared repertoire of communal resources (routines, sensibilities, artifacts, vocabulary, styles etc.) that members have developed over time". (Wenger, 1998, S. 2)

Das „joint enterpise", welches als gemeinsames Unterfangen, gemeinsames Vorhaben oder gemeinsame Unternehmung übersetzt werden kann, entstammt, verkürzt dargestellt, den komplexen aufeinander bezogenen Aushandlungsprozessen innerhalb eines situierten Kontextes („negotiated enterprise"), als Antwort auf Realität bzw. Situation der Partizipierenden („indigenous enterprise") oder einem impliziten sowie expliziten Ordnungselement der gegenseitigen Verantwortlichkeit, Pflichtbewusstsein bzw. Betroffenheit (regime of mutual accountability). Betont werden muss nochmals die Prozesshaftigkeit beim Aushandeln des gemeinsamen Unterfangens (Wenger, 1999. S. 77-82). Die Bedeutung des Unterfangens beschreibt Wenger (1999, S. 82) folgendermaßen: „An enterprise is a resource of coordination, of sense-making, of mutual engagement; it is like rhythm to music".

Die Dimension des „mutual engagement“ umfasst die Ausprägungen „enabling engagement“, „diversity and partiality“ sowie „mutual relationships“. Es ist ein wichtiges Charakteristikum, aus welcher der Gemeinschaftsbegriff abzuleiten ist und sich dadurch von anderen sozialen Gebilden unterscheidet. An dem aufeinander bezogenen Engagement wird die Gemeinschaft erkennbar (Wenger, 1999, S. 73-74). Die Verbindung zur „practice“ beschreibt Wenger (1999, S. 73): „It [practice] exists because people are engaged in actions whose meanings they negotiate with one another“. Das gegenseitige Engagement ist geprägt durch gemeinsame Interaktionen. Sie ermöglichen eine Zugehörigkeit bzw. Einbezogenheit und zeigen auf, was wichtig und verbindend für das Gemeinschaftsleben ist. Zudem ist es das, was ein Zusammenhaltsgefühl ermöglicht; die Pflege dessen ist mit Aufwand verbunden (Wenger, 1999, S. 74). Gegenseitiges Engagement lebt von der Diversität der beteiligten Personen. In ihrer Diversität sind sie dennoch auf irgendeine Art und Weise, beispielsweise durch das gemeinsame Unterfangen, miteinander verbunden. Gleichzeitig haben alle Individuen ihren Platz und ihre Identität innerhalb der Gemeinschaft gefunden. Festzuhalten ist, dass gegenseitiges Engagement gewissermaßen parteiisch („partiality“) ist. Denn es beinhaltet beispielweise nicht nur ein Kompetenzbewusstsein des eigenen Selbst, sondern auch über das der anderen (Wenger, 1999, S. 75-76). So betont Wenger (1999, S. 75): „Indeed, what makes engagement in practice possible and productive is as much a matter of diversity as it is a matter of homogeneity“. Letztlich kann ein gegenseitiges Engagement für einen nachhaltigen und zwischenmenschlichen Beziehungsaufbau sorgen, wenngleich diese nicht zwangsweise harmonisch sein müssen. Sie unterliegen mannigfaltigen Einflüssen, werden aber von der geteilten Praxis geleitet. Die Art und Weise der Beziehung zeigt sich in den gemeinsamen Praktiken, für welche aufeinander bezogenes Engagement vorausgesetzt ist (Wenger, 1999, S. 76-77).

Die Art und Weise, wie sich das geteilte Repertoire („shared repertoire“) widerspiegelt, ist mannigfaltig und gehört zu der entwickelten Praxis. Es zeigt sich in der Kombination von Partizipation und Reifikation. Es ist ein Aushandlungsprozess, welcher einer Historie („history“) des aufeinander bezogenen Engagements unterlegen ist und gleichzeitig eine Mehrdeutigkeit („ambiguity“) aufweisen kann. Beides gemeinsam betrachtet bietet Möglichkeiten für weitere Bedeutungsaushandlungen und ist ebenfalls ein Quell der Kohärenz (Wenger, 1999, S. 82-84). Wenger (1999, S. 73, 82-83) nennt verschiedene Beispiele für das geteilte Repertoire, wobei diese nicht als abschießend zu betrachten sind, sondern vielmehr einen Eindruck dessen vermitteln können, in welcher Form sich der Zusammenhalt in der Praxis wiederfinden kann. Diese sind unter anderem: Handlungen („actions“), Geschichten („stories“), Artefakte („artifacts“), Konzepte („concepts“), Methoden („methods“)“, Ereignisse („events“), Wörter

(„words“), Routinen („routines“), Handlungsweisen („ways of doing things“), Gesten („gestures“) oder Symbole („symbols“) (Wenger, 1999, S. 73, 82-83).

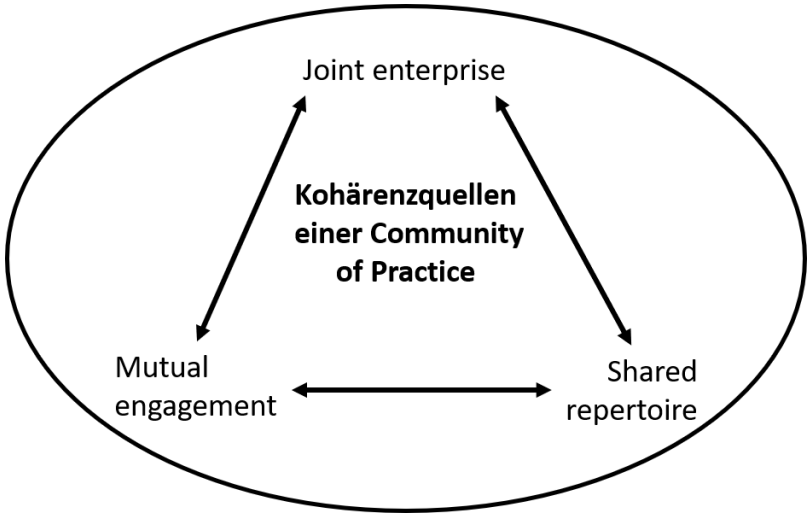


Abbildung 2: Kohärenzquelle und Eigenschaften einer Community of Practice (Eigene Darstellung in Anlehnung an Wenger, 1999, S. 73)

Wie von Wenger (1999, S. 72-73) beschrieben, tragen diese Dimensionen als Teil der Praxis zur Bildung von Kohärenz innerhalb einer Community of Practice bei (siehe Abbildung 2). Alle drei Dimensionen basieren, wie dargestellt, auf Aushandlungs- bzw. Handlungsprozessen der untereinander interagierenden Gemeinschaftsmitglieder.

Nachdem das Konzept der Community of Practice anhand dieser drei Dimensionen eingeführt wurde, betrachtet Wenger (1999, S. 49) die Strukturen einer Community of Practice unter der Perspektive eines Lernens durch Teilhabe an der Praxis. Insofern greift er (1999, S. 100-102) im Kontext des Aspektes „**Practice as learning**“ die bereits skizzierte Idee der „**legitimate peripheral participation**“ auf. Er unterstreicht, dass peripheren Mitgliedern ein offener Zugang zu den für die Entwicklung einer Praxis wichtigen oben genannten Interaktionsprozessen ermöglicht werden muss. Zugang ist eine wichtige Voraussetzung, um ein vollständiges Mitglied der Community of Practice zu werden. Gleichzeitig muss die Teilhabe neuer Mitglieder auf irgendeine Art und Weise legitimiert sein bzw. werden, um eine Beteiligung am Lernprozess zu ermöglichen. Noviz/-innen kennen die vorherrschenden Gepflogenheiten noch nicht. Sie werden bei der Einführung mit der bestehenden Praxis konfrontiert, wodurch sich gleichzeitig die Praxis fortentwickelt. Dies ist ein in der Praxis inhärent gelagerter Interaktionsprozess, in welchem die Mitglieder untereinander interagieren, gemeinsam handeln, Bedeutungen aushandeln und voneinander lernen. Die Peripherie ist als Ausgangslage zur Annäherung an eine vollständige Mitgliedschaft zu verstehen (Wenger, 1999, S. 100-102). Festzuhalten ist,

dass Lernen durch die Interaktionsprozesse erfolgt und dadurch eine Praxis mit emergenten Strukturen erzeugt wird. Es sind kleine Änderungen, welche sich durch alltägliches Praxisengagement ergeben und selbst Zerwürfnisse unterbrechen diesen Prozess nicht. Die Community of Practice erneuert sich gewissermaßen von selbst durch Kontinuität und Diskontinuitäten. Die Praxis ist daher gleichzeitig störanfällig, aber auch resistent (Wenger, 1999, S. 86, 93-96).

Menschen sind nicht nur in einer, sondern in mehreren Communities of Practice gleichzeitig, in welcher Form auch immer, eingebunden. Es existieren eine Vielzahl von sich abgrenzenden, aber auch miteinander verwobenen Communities of Practice (Wenger, 1999, S. 6, 103-105). Die Verbindungen, aber auch die Grenzen („**boundary**“) ergeben sich aus den Eigenschaften der Partizipation und Reifikation. Aus der Überlegung über das Verbindende können Objekte, beispielsweise die Verortung im gleichen Gebäude, sowie Personen („brokering“) abgleitet werden. Beim „brokering“ ergibt sich die Verbindung über Personen, welche in mehreren Communities of Practice in die Praxis involviert („multimembership“) sind und somit für einen Transfer zwischen diesen Gemeinschaften sorgen können. Diese Personen werden demzufolge als „broker“ bezeichnet. Die Stärke des Praxis-Transfers bzw. der Impulsgabe ist abhängig von ihren Fähigkeiten und vom Willen der Rollenübernahme. Broker sind per se nicht unbedingt vollständige Mitglieder, sondern halten sich meist vornehmlich in der Periphere auf. Um Einfluss nehmen zu können, muss deren Rolle von den unterschiedlichen Communities of Practice legitimiert sein. Dadurch ergeben sich zwei Gefahren. Sie können als Eindringling wahrgenommen werden oder der Sogkraft einer der Communities of Practice hin zu einer vollständigen Mitgliedschaft unterlegen sein. Beides gilt es idealerweise zu verhindern, um den Nutzen von Brokern bestmöglich zu erhalten (Wenger, 1999, S. 103-110). Die Begegnung an den Grenzen von einer zur anderen Community of Practice kann unterschiedlichste Formen im Sinne von Interaktionen annehmen. Die Grenzbegegnung kann beispielsweise durch eine eins-zu-eins-Interaktion von zwei Personen erfolgen. Der Austausch ist dabei intimer und offener, als wenn eine Person eine ganze Community of Practice beobachtend (und damit quasi einseitig) aufsucht. Eine dritte Form könnte sein, dass zwei Delegationen die jeweils andere Praxis besuchen, wodurch eine zweiseitige Verbindung ermöglicht wird. Zu differenzieren ist noch, inwieweit die Communities of Practice die Einsicht in ihre Praxis ermöglichen oder begrenzen bzw. inwieweit und an welcher Stelle sich Überschneidungen in den Praktiken der jeweiligen Communities of Practice ergeben. Im Falle von sogenannten „boundary practices“ sind funktionsübergreifende Teams ein gutes Beispiel. Die Mitglieder kennen die jeweils eigene Praxis und in dieser Form der Interaktion ergeben sich neue Praxissphären. Die Bereiche

der Praktiken können aber von sich aus überlappend sein oder eine Community of Practice lässt zunächst nur eine periphere Einsicht zu (Wenger, 1999, S. 112-118).

Wenger (1999, S. 122-127) verweist auf ein Spannungsfeld, das sich dadurch ergibt, dass zwar viele soziale Gebilde durchaus Charakteristika einer Community of Practice aufweisen, gleichzeitig aber nicht bei jeder Form des sozialen Zusammenschlusses von einer solchen Community of Practice gesprochen werden kann. Die Grenzen sind bewusst unscharf und konkrete Ausprägungen können sowohl von der einen als auch von der anderen Seite betrachtet werden. Dabei geht es um die Lokalisierung bzw. Lokalität („Locality“) der Gemeinschaftseigenschaften. Ein Plausch unter Kollegen und Kolleginnen beim Mittagsessen oder das Arbeiten im gleichen Gebäude sind genauso wenig wie andere Arten einer Gruppierung bzw. Organisationseinheit per se als Community of Practice anzusehen (Wenger, 1999, S. 122-127). Deswegen nennt Wenger (1999, S. 125-127) mögliche, sich in den Interaktionsprozessen und in Konstellationen der Praxis widerspiegelnde sowie sich im Zeitverlauf ergebende Indikatoren zur besseren Einschätzung. Diese werden in nachfolgender Tabelle 1 dargestellt:

Indikatoren für eine Community of Practice anhand einer interaktionalen Betrachtung	Indikatoren für eine Community of Practice anhand einer Betrachtung der Konstellationseigenschaften
1. „sustained mutual relationships - harmonious or conflictual 2. shared ways of engaging in doing things together 3. the rapid flow of information and propagation of innovation 4. absence of introductory preambles, as if conversations and interactions were merely the continuation of an ongoing process 5. very quick setup of a problem to be discussed 6. substantial overlap in participants' descriptions of who belongs 7. knowing what others know, what they can do, and how they can contribute to an enterprise 8. mutually defining identities 9. the ability to assess the appropriateness of actions and products 10. specific tools, representations, and other artifacts 11. local lore, shared stories, inside jokes, knowing laughter 12. jargon and shortcuts to communication as well as the ease of producing new ones 13. certain styles recognized as displaying membership 14. a shared discourse reflecting a certain perspective on the world“. (Wenger, 1999, S. 125-126)	1. „sharing historical roots 2. having related enterprises 3. serving a cause or belonging to an institution 4. facing similar conditions 5. having members in common 6. sharing artifacts 7. having geographical relations of proximity or interaction 8. having overlapping styles or discourses 9. competing for the same resources“. (Wenger, 1999, S. 127)

Tabelle 1: Indikatoren zur Community-of-Practice-Einschätzung nach Wenger (1999, S. 125-126, 127)

Die Konstellationen in einer Community of Practice beschreiben im weiteren Sinne eine Beziehungsstruktur. Es kann eine physische und psychische Perspektive auf Örtlichkeit, Nähe und Distanz eingenommen werden. Obwohl die Praxis auf einen begrenzten lokalen Raum beschränkt zu sein scheint, ist sie auch in globale Kontexte eingebunden. Es herrscht eine sich gegenseitig beeinflussende Koexistenz, wenngleich zwischen den Ausprägungen von Partizipation und Engagement zu unterscheiden ist (Wenger, 1999, S. 130-131). Zwar geht Wenger (1999, S. 131-132) bereits auf technologische Entwicklungen wie das Internet zur Unterstützung von Partizipation und Engagement ein, verweist aber auf mögliche Trade-offs bezüglich Formen und Komplexität.

Die Identität („**Identity**“) ist ein wichtiger Bestandteil der sozialen Lerntheorie. In ihr liegt etwas Eingrenzendes, aber auch Abgrenzendes und sie ist fest in den Praktiken der Gemeinschaft und der Deutung verankert. Sie ist sowohl auf einer personalen Ebene als auch auf übergeordneten sozialen Ebenen zu betrachten. Die Identitätsbildung ist wiederum ein komplexer, fortlaufender Aushandlungsprozess. Identitäten verändern sich und werden von unterschiedlichsten Einflüssen, wie etwa vom sozialen Kontext, mitbestimmt. Im Kontext der Community of Practice wird etwa die Identität von den unterschiedlichen Partizipationsniveaus geprägt und kann dabei unterschiedliche Verläufe einnehmen. Willige Neuankömmlinge („newcomers“) der Gemeinschaft mit dem Ziel einer vollständigen Mitgliedschaft werden beispielsweise ihre Identität bereits auf das Ziel ausrichten, obwohl sie sich noch am Rand befinden. Für andere Neuankömmlinge wirkt die Gemeinschaft zwar identitätsstiftend, sie bleiben aber dauerhaft ein peripheres Mitglied. Zudem wird die Identität von jeder einzelnen, wie auch immer gearteten, Mitgliedschaft in einer Community of Practice mitbestimmt (Wenger, 1999, S. 145, 154-155, 158).

Auf die Identität und Partizipation bzw. die unterschiedlichen Partizipationsstufen nimmt Wenger (1999) an verschiedenen Stellen Bezug. Er (1999, S. 4) führt anfänglich ein: „Participation here refers (…) to a more encompassing process of being active participants in the practices of social communities and constructing identities in relation to these communities“(Wenger, 1999, S. 4). Neben dem bereits oben unter „practice as meaning“ dargestellten Bezug ist ein weiterer bei den Ausführungen zur Community-of-Practice-Zugehörigkeit („Community membership“) gegeben (Wenger, 1999, S, 152). Ein vollständiges Mitglied einer Community of Practice befindet sich metaphorisch ausgedrückt im eigenen Wohnzimmer. In diesem kennt es sich bestens aus. Übertragen auf die Community of Practice bedeutet dies, dass dieses Mitglied alle Bereiche der Community of Practice vollends erfasst hat, diese aktiv mitgestalten kann und sich dementsprechend in ihr und ihr gegenüber kompetent verhalten kann. Sie wird somit Teil der Identität (Wenger, 1999, S. 152). Die Vorstellung über die eigene Identität umfasst auch eine Sphäre der Abgrenzung zur eigenen Identität, welche somit aber trotzdem ein Teil dieser ist. Dies führt zu einer identitätsrelevanten Teilhabe und Nicht-Teilhabe an der Gemeinschaft (Wenger, 1999, S. 164). Ausgehend von dieser Überlegung differenziert Wenger (1999, S. 165-167) zwischen vier Partizipationsformen. Zunächst zwischen der „participation“ als „Insider“ der Gemeinschaft, „non-participation“ als „Outsider“ der Gemeinschaft. Mit Blick auf die Identitätsbeeinflussung werden die zwei weiteren Formen der Peripherie („peripherality“) und der Marginalität („marginality“) als Zwischenebene aus einem Mix der ersten beiden Formen eingeführt. Während die Teilhabe an der Peripherie die grundsätzliche Anlage

inne hat, sich zu einer Partizipation zu entwickeln, wenngleich dies nicht zwingenderweise notwendig ist, ergeben sich bei einer marginalen Partizipation Grenzen, welche eine Partizipation dauerhaft verhindern. Die Non-Partizipation ist im letzten Fall dominant und verfestigt sich entweder genau zu dieser Form oder es wird in der Marginalität verweilt (Wenger, 1999, S. 165-167).

Ein weiterer Aspekt der Identität ist mit Zugehörigkeit („Belonging“) verbunden und in diesem Kontext geht Wenger (1999, S. 173-174) auf die Aspekte von „Engagement, Imagination und Alignment“ ein. Die Identitätsbildung verläuft prozesshaft, wobei die drei Elemente relevant sind. Diese können distinkt betrachtet werden und jeder dieser Aspekte kann für sich genommen die Zugehörigkeit bzw. eine Gemeinschaft formen. Die Stärke ergibt sich im Zusammenspiel (Wenger, 1999, S. 173, 181-182, 187). Engagement beinhaltet hier Aspekte des aktiven Eingebundenseins in aufeinander bezogenen Prozessen sowie Beziehungen, Interaktionen, Praktiken und Lernen (Wenger, 1999, S. 173-174). Imagination verschafft eine (erfahrungsbasierte) Vorstellung über Zusammenhänge, über die Welt, über das Selbst, über Möglichkeiten und zeitliche Verläufe. Sie ist weiter im Kontext von Practice zu sehen (Wenger, 1999, S. 173-174, 178). Alignment bietet Koordinations- und Strukturierungsmöglichkeiten. Dadurch werden individuelle Aktivitäten und Praktiken so ausgerichtet, dass sie in einer übergeordneten Ebene eingefügt werden können und so Teil eines größeren Ganzen werden. Die gemeinsame Ausrichtung ergibt sich einerseits aus dem Gefühl der Zugehörigkeit und andererseits ist sie ein Anzeichen dafür (Wenger, 1999, S. 174, 179).

Den Teil zur Identität abschließend geht Wenger (1999, S. 189-190) auf die Beziehung zwischen Identifikation und Verhandelbarkeit („negotiability“) als Teile der Identität sowie auf Communities und Bedeutungsökonomie als Teil der sozialen Struktur ein. Er stellt die Identitäten durch Partizipation bzw. Nicht-Partizipation dar, welche sich durch die vorher genannten Aspekte (belonging, engagement, imagination, alignment) ergeben.

In einer Zwischenbetrachtung als „Design for Learning“ bezüglich Lernen und der Community of Practice hält Wenger (1999, S. 225-228) fest, dass das Lernen in der Natur des Menschen liegt. Es handelt sich um eine Bedeutungsaushandlung, die Emergenzen schafft, sozial und erfahrungsbasiert ist, identitätsverändernd ist, die Verlaufsbahnen prägt, Grenzen überwindet und schafft, von Identifikation lebt, von Verhandelbarkeit abhängt und im Zusammenspiel zwischen Lokalität und Globalität stattfindet. Lernen hängt vom Engagement ab, also davon, aktiv zur Entwicklung der Praxis beizutragen und einen Mehrwert zu generieren und zu erhalten. Lernen ist ein beeinflussender Orientierungs-, Reflexions- und Erkundungsprozess in einem

breiten Kontext. Lernen ist die Handlungsausrichtung an eine soziale Wirklichkeit mit Merkmalen wie Leitplanken, Koordination und Konfliktlösungen (Wenger, 1999, S. 225-228). Wenger (1999, S. 228-229) stellt Überlegungen zum Design eines solchen Lernens und einer solchen Praxis an. Zwar lassen sich Prozesse, Rollen, Vorgaben, Curriculums etc. designen, doch die Praxis transferiert diese in ihre eigene Gestaltung und so ergänzt er (1999, S. 229) nach der eben erfolgten Auflistung folgendes: „Learning cannot be designed: it can only be designed for – that is, facilitated or frustrated“ (Wenger, 1999, S. 229).

Aus diesen Überlegungen leitet Wenger (1999, S. 230-232) entsprechende Implikationen für „Learning architectures“ ab. Das Design besteht aus vier, jeweils aus Dualitäten bestehenden Designdimensionen: „Partizipation und Reifikation“, „Designed und Emergent“, „Identifikation und Verhandelbarkeit“ und „Lokal und Global“ sowie der drei Komponenten von „Engagement, Imagination und Alignment“ (Wenger, 1999, S. 231-239). Diese können als Matrix abgebildet werden und stellen einen Rahmen für die „Learning architecture“ dar. Die Inhalte der nachfolgenden Tabelle 2sind wörtlich aus Wenger (1999, S. 240) übernommen:

	Engagement	Imagination	Alignment
Participation/ Reification	combining them meaningfully in actions, interactions and the creations of shared histories	stories, playing with forms, recombinations, assumptions	styles and discourses
Designed/ Emergent	situated improvisation within a regime of accountability	scenarios, possible worlds, simulations perceiving new broad patterns	communication, feedback, coordination, renegotiation, realignment
Local/ Global	multimembership, brokering, peripherality, conversations	models, maps, representations, visits, tours	standards, shared infrastructures, centers of authority
Identification/ Negotiability	mutuality through shared action, situated negotiating, marginalization	new trajectories, empathy, stereotypes, explanations	inspiration, fields of influence, reciprocity of power relations

Tabelle 2: Ausprägungsmerkmale der Komponenten und Dimensionen (Eigene Darstellung nach Wenger, 1999, S. 240)

Dieses Framework ist so angelegt, dass es dabei unterstützt, ein Design als Lernarchitektur zu entwerfen. Es geht dabei darum, die drei Komponenten von Engagement, Imagination und Alignment unter Berücksichtigung der vier Dimensionen zu unterstützen. Als mögliche Lesart kann beispielsweise „Lokal und Global“ durch eine mehrfache Mitgliedschaft, Karten oder Standards thematisiert werden (Wenger, 1999, S. 239).

Die Ausführungen von Wenger (1999) in der Gesamtschau stellen die Definition für das Konzept der Community of Practice dar. Dennoch lassen sich definitorische Aussagen identifizieren. Wenger (1999, S. 45) stellt in der Einführung dar, dass Menschen mit lebenserhaltenden Unterfangen („enterprises“) konfrontiert sind. Von dieser Überlegung ausgehend, wird das Verständnis von Communities of Practice durch Wenger (1999, S. 45) dargelegt:

> *“*As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words, we learn. Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities *communities of practice” (Wenger, 1999, S. 45).*

In den letzten beiden Kapiteln stellt Wenger (1999) Überlegungen zur Übertragung dieser Lernarchitektur auf Organisation und Bildung an, auf deren Ausführung an dieser Stelle verzichtet wird. Insbesondere deshalb, weil die nachfolgende Darstellung vor allem im Kontext von Bildung und Organisationen stattfinden wird.

Im nachfolgenden Kapitel wird der organisationale Fokus aufgegriffen und die von Wenger, McDermott und Snyder (2002) beschriebenen Aspekte zur Kultivierung einer Community of Practice als theoretische Weiterentwicklung des Konzeptes dargestellt.

1.2.3 Die Weiterentwicklung des Konzeptes der Community of Practice zu einem Management-Ansatz

1.2.3.1 Community of Practice in Organisationen

Während die vorherigen Ausführungen nach Lave und Wenger (1991) sowie Wenger (1999) die Community of Practice vor allem vor einem lerntheoretischen Hintergrund diskutierten, nehmen Wenger, McDermott und Snyder (2002) eine Betrachtung zur Kultivierung einer solchen Community of Practice vor. Der eigenen Angabe nach richten sie (2002, S. x-xi) sich im Gegensatz zu den vorherigen Darstellungen von Etienne Wenger nicht an ein akademisches Publikum, sondern vor allem an Praktiker/-innen. Ziel ist es, das Konzept von einer theoretischen auf eine praktische Ebene zu transferieren und damit eine Anleitung für das wachsende organisationale Interesse an diesem Konzept und deren praktischer Anwendungen zu geben. Sie geben dabei einen umfassenden Überblick, worauf dabei zu achten sei. Ihre (2002) Aus-

führungen können grob in die Teile: Mehrwert einer Community of Practice für die Organisation, Strukturelemente einer Community of Practice, Designprinzipien zur Kultivierung, Lebensphasen zur Kultivierung sowie Herausforderungen und Bewertungsmethoden unterteilt werden. Die letzten drei genannten Teile werden im Rahmen dieses Kapitels nicht behandelt, sondern sollen in einem nachfolgenden Kapitel ausführlicher diskutiert werden. An dieser Stelle erfolgt allerdings bereits der Hinweis bezüglich der Lebensphasen, dass Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 68) von einem natürlichen Lebenszyklus von Geburt, Wachstum und Reifen sowie vom Untergang von Communities of Practice ausgehen.

Einführend geben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 4) das zugrundeliegende Verständnis einer Community of Practice wie folgt an:

> *„Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4).*

Ausgehend davon, dass Personen durch gewinnbringende Interaktionen ihr Wissen anreichern und eine informelle Bindung zueinander aufgebaut wird, entwickeln sich persönliche Beziehungen und ein Gemeinschaftsgefühl. Diese Entwicklung ist für Communities of Practice typisch und insofern sind Personen sowohl im Privat- als auch im Berufsleben in einer Vielzahl von Communities of Practice eingebunden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4-5). In Organisationen ist Wissen ein entscheidender Wettbewerbsfaktor und ebenso ist Wissen ein integraler Bestandteil einer Community of Practice. Insofern wird mit dem Konzept der Community of Practice eine Möglichkeit gegeben, diesen kritischen Faktor des Wissens zu managen. Wissen ist dynamisch und es kann zwischen explizitem und implizitem Wissen unterschieden werden, welches durch Interaktionen weitergegeben wird. Wissen ist auf einer miteinander verwobenen individuellen und kollektiven Ebene gelagert und wird immer wieder neu ausgehandelt. Die mit dem Management betrauten Personen kennen zwar die die Organisation betreffenden Strukturen, sie konzentrieren sich allerdings vornehmlich auf die Erreichung der Geschäftsziele. Weniger beachtet sind die sozialen Strukturen, in welchen Wissen „gelagert“ wird und durch die Lernen erfolgt. Das entstandene Wissen geht somit verloren (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 6-12). Mit dem Ansatz der Community of Practice soll diesem Problem entgegengewirkt werden. Die zugrunde liegende Idee lautet: „By assigning responsibility to the practitioners themselves to generate and share the knowledge they need, these communities provide a social forum that supports the living nature of knowledge“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 12).

Communities of Practice existieren in jeder Organisation und ihre Entwicklung wird in erster Linie von der Community of Practice selbst getragen. Ihr Fortbestand ist allerdings sowohl von der freiwilligen Partizipation der Mitglieder als auch von der Entwicklung einer inneren Führung abhängig. Durch informelles und autonomes Handeln gelingt es ihr, das Wissen weiterzugeben (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 12). Trotz dieser Eigenschaften sind Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 12-14) der Auffassung, dass die einbettende Organisation die Entwicklung der Community of Practice aktiv und systematisch unterstützen, also kultivieren kann, wenngleich dabei die spezifischen Eigenschaften einer Community of Practice zu beachten sind. Ziele können beispielsweise nicht einfach wie bei funktionalen Teams übergestülpt werden, denn die Mitglieder der Community of Practice bestimmen die Ziele selbst. Neben der Schaffung einer günstigen Umgebung sollte es daher hauptsächlich um die Förderung von Partizipation gehen.

Gut funktionierende Communities of Practice werden sowohl ihren Mitgliedern als auch der Organisation eine Vielzahl von kurzfristigen und langfristigen Vorteilen bringen. Manche davon sind nur begrenzt messbar, wie beispielsweise der Aufbau von bedeutsamen Beziehungen zwischen den Mitgliedern, das Gefühl der Zugehörigkeit oder die Freude, mit Kolleginnen und Kollegen zusammen zu sein. Offensichtlicher sind Aspekte der Kosteneinsparung, des schnellen Lösens von Fragen und Problemen, der Fähigkeit, strategisch zu agieren, einer zunehmenden Professionalisierung der Community-Mitglieder oder der Vermeidung von Fluktuation von talentierten Mitarbeitenden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 14-16).

Unabdingbar ist es, den Mehrwert der Partizipation für die Mitglieder einer Community of Practice hervorzuheben, denn ohne erkennbaren Mehrwert bleibt das persönliche Investment zur Beteiligung seitens der Mitglieder aus. Gleichzeitig muss aber auch die Organisation einen Mehrwert aus den Investitionen in die Community of Practice erfahren, da sonst die Unterstützung nicht zu legitimieren ist (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 17-18). Damit Organisationen bestmöglich aus den eigenen Erfahrungen lernen und gleichzeitig ihr Wissen verwalten, gilt es, die Einheit von Wissensverwaltung und die Bearbeitung von Geschäftsprozessen in einer Community of Practice eng miteinander zu verflechten. Zu beachten ist nämlich, dass Praktikerinnen und Praktiker sowohl in die Geschehnisse der Communities of Practice als auch in das operative Geschäft und Abteilungen eingebunden sind. Sie lernen durch ihr Engagement in der Community of Practice und von der Community of Practice und in der praktischen Arbeit. Es handelt sich um Mehrfachmitgliedschaften, welche das Lernen wechselseitig

positiv beeinflussen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 17-19). Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 18) nennen diese Verflechtung „double-knit“.

Zu unterscheiden sind dabei aber strukturelle Eigenschaften. Die Beziehungen in Organisationen und Arbeitsgruppen sind von formalisierten Abläufen, verteilten Weisungskompetenzen und Hierarchien geprägt. Im Vergleich dazu fußen Beziehungen in einer Community of Practice auf Kollegialität und sind weitestgehend informeller Natur. Es existieren keine formaljustierten Hierarchieunterschiede, wodurch die Mitglieder in der Community of Practice, unabhängig von ihrer Rolle in der Organisation, gleichrangige Peers sind. Während sich die Zusammenarbeit in aufgabenorientierten Teams aufgrund von veränderten Strukturen sowie aufkommenden und abgeschlossenen Projekten ständig wandelt, bleiben Gemeinschaften aufgrund der Überschneidungen von Wissensbereichen, dem Aufbau einer Identität und letztendlich aufgrund der kollegialen Beziehungen relativ stabil (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 19-21).

Communities of Practice können unterschiedlichste Ausprägungen haben, sie können einen kurzen oder langen Lebenszyklus haben, wenige oder viele Mitglieder mit homogenen oder heterogenen Eigenschaften haben, lokal oder global verteilt sein, innerhalb von Organisationen oder organisationsübergreifend, innerhalb eines Geschäftsbereiches oder geschäftsbereichsübergreifend, initiiert oder spontan auftreten sowie von der einbettenden Organisation nicht wahrgenommen oder institutionalisiert sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 25-27). Damit nimmt jede Community of Practice eine individuelle Form an. Gleichzeitig weisen alle Formen drei Elemente auf: eine Domäne („domain“), die Gemeinschaft („Community“) und die Praxis („Practice“). Durch die individuelle Ausgestaltung dieser drei Elemente wird jede Community of Practice einzigartig (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27). Für eine funktionierende Community of Practice müssen die drei Strukturelemente gut aufeinander abgestimmt sein, um so Wissen zu generieren, zu speichern und zu transferieren (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 29).

Im Grunde handelt es sich bei den Strukturelementen um die bereits genannten Elemente des „joint enterprise“ „mutual engagements“ und „shared repertoire“ (vgl. Kapitel 1.2.2), welche durch die neuen Begrifflichkeiten ersetzt und präzisiert wurden (Mercieca, 2017, S. 9; Li et al., 2009). Keay, May und O’ Mahony (2014, S. 257) verweisen ebenfalls auf den Zusammenhang und beschreiben folglich die drei interdependenten Dimensionen:

- „(1) joint enterprise (domain) through which members demonstrate commitment and competence to work towards a common goal;

- (2) mutual engagement (community) through which members share activity, information and help; and
- (3) shared repertoire (practice) through which resources are jointly developed over time“. (Keay, May & O’ Mahony, 2014, S. 257)

Insofern geht das „joint enterprise“ in der Domäne („domain“), das „mutual engagement“ im Strukturelement der Community und das „shared repertoire“ in der Praxis auf. Im Gegensatz zu Wenger (1999, S. 73), welcher diese drei Dimensionen zusammen im Kontext der Praxis als Quelle von Kohärenz sieht, folgen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 29) nun der folgenden Auffassung: „When they function well together, these three elements make a community of practice an ideal knowledge structure - a social structure that can assume responsibility for developing and sharing knowledge” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 29). Li et al. (2009) stellen dar, dass diese neuen Begriffe insbesondere im Kontext der Community of Practice als ein Management-Tool für Organisationen eingeführt wurden. In Anlehnung an Arnold und Kumar (2014, S. 475) sowie Jadin (2016, S. 85) sollen neben den englischen auch die deutschen Bezeichnungen der „Domäne“, „Gemeinschaft“ und „Praxis“ synonym verwendet werden. Diese hier neu eingeführten Bezeichnungen stellen die Basis für das weitere Verständnis der Arbeit dar, wenngleich die vorherigen Ausführungen damit nicht obsolet werden. Nachfolgend sollen die Strukturelemente präzisiert werden, um so ein besseres Verständnis zu erhalten.

1.2.3.2 Die Strukturelemente einer Community of Practice als Abgrenzungsmerkmal zu anderen Gruppierungsformen

1.2.3.2.1 Das Strukturelement der Domäne

Um das Strukturelement der Domäne („Domain“) zu beschreiben, reicht es nicht aus, dieses als Interessensgebiet oder mit anderen ähnlichen Begriffen wie „Sachgegenstand“, „Bereich“ oder „Themengebiet“ zu bezeichnen. Denn die Domäne ist für die Community of Practice zu spezifizieren.

Die eben aufgezeigte Abgrenzungsproblematik zeigt sich bereits darin, dass Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 27-32) den Aspekt der Domäne auf rund vier Seiten definierend beschreiben. Sie (2002, S. 27-32) verwenden dabei unterschiedlichste Paraphrasen, Beispiele und Facetten, um die Domäne und deren Bedeutung darzulegen.

Zunächst führen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 27) aus, dass die drei Strukturelemente miteinander verwoben sind. Eines davon ist: „a domain of knowledge, which defines a set of issues“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27). Die Domäne stellt eine gemeinsame Basis der Community of Practice dar. Sie ist attraktiv und bietet einen Mehrwert, sodass die Mitglieder sich gerne damit beschäftigen und zu ihr beitragen. Die wahrgenommene Relevanz der Domäne ist entscheidend für Teilhabe und Engagement an der Community of Practice. Sie hat damit eine Legitimationsfunktion. Die Domäne ist handlungsleitend. Dadurch, dass die Mitglieder eine implizite und explizite Vorstellung davon haben, was die Domäne alles beinhaltet (Zweck, Problemlösungen, ungeklärte Fragen etc.), sind sie in der Lage, nur Relevantes und Interessantes mit der Community of Practice zu teilen und sich dementsprechend zu verhalten. Fehlt der Bezug und das Engagement zu einer spezifischen Domäne innerhalb einer Community of Practice, handelt es sich eher um einen Freundeskreis als um eine Community of Practice. Die Community of Practice hat somit eine Orientierungsfunktion (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27-30). Häufig definiert sich die Domäne anhand einer bestimmten gemeinsamen Disziplin, Profession, Tätigkeit, Berufsposition oder gemeinsamen Kunden. Die Domäne muss dabei nicht zwangsläufig mit den Inhalten einer bestimmten Fachdisziplin übereinstimmen, sie kann sich aus gemeinsamen Herausforderungen unterschiedlicher Fachdisziplinen oder Professionen ergeben. Sie kann losgelöst von der Erreichung beruflicher Ziele betrachtet werden und einfach nur die gemeinsame Gestaltung der Arbeit bzw. das Lösen von gemeinsamen Problemen innehaben. Letztendlich ist die Domäne der Grund zum Zusammenschluss, dem Fortbestand und der Existenz einer Community of Practice. Sie stiftet Identität, bringt Personen zusammen, die innerhalb der Domäne voneinander lernen. Sie hat damit eine Identitätsfunktion (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 30-31).

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 31-32) heben hervor, die Domäne „is not a fixed set of problems“ und „is not an abstract area of interest“. Insofern kann sich die Domäne einer Community of Practice wandeln. Sie unterliegt einer Dynamik, welche etwa durch Änderungen in der Umwelt hervorgebracht wird. Neu aufkommende Themen bzw. Fragestellungen und die Weiterentwicklung von bereits gelösten Problemstellungen sorgen für eine sich immer wieder neu definierende und damit für eine langfristig angelegte Domäne. Die Domäne konkretisiert sich aus spezifischen Themen und Problemstellungen, mit welchen die Mitglieder für gewöhnlich häufiger konfrontiert sind. Ist die Domäne, etwa durch die Organisation, zu breit angelegt, ist sie für einige Mitglieder von einer zu geringen praktischen Relevanz (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 31-32). Insofern heben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 32) die

Bedeutung der Domäne wie folgt hervor: „If the domain of a community fails to inspire its members, the community will flounder“. Die Domäne der Community of Practice im organisationalen Kontext sollte daher für die Personen, aber auch für die Organisation von Bedeutung sein. Eine gut entwickelte Domäne kennzeichnet den Wissens- und Gegenstandsbereich, welcher von der Gemeinschaft verwaltet wird. Sie kann so ein bedeutsamer Einflussfaktor für die Organisation sein und die Sichtbarkeit steigern (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 32).

Um die Abstraktheit aufzulösen, können konkrete Beispiele für Domänen herangezogen werden.

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 29-31) nennen etwa das Wissen über Programmiersprachen bei Webdesignern, die Gestaltung von Flugzeugflügeln bei Ingenieuren oder das Abhandeln und die Dokumentation von Kundenanfragen bei Beraterinnen und Beratern. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 2) verweisen auf eine Straßengang, deren Domäne von Überlebensstrategien oder der Schaffung einer gemeinsamen Identität handelt. Die Domäne kann auch, wie das Beispiel von Bettoni, Bernhard und Brunner (2008, S. 53) zeigt, „Forschungsstrategie, Forschungsprogramme und Forschungs-Tools“ umfassen.

Es zeigt sich, dass jede Community of Practice eine eigene, spezifische Domäne hat, welche sich aus dem Kontext dieser Community of Practice ableitet.

1.2.3.2.2 Das Strukturelement der Gemeinschaft

Nachfolgend soll deutlich gemacht werden, welche Eigenschaften eine Community im Sinne einer Community of Practice innehat.

In ihrer einführenden Betrachtung geben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 27) an, dass die Gemeinschaft („Community“) aus einer sich um die Domäne bildenden Gruppe von Personen besteht. Als Beispiel verweisen sie (2002, S. 33-34) auf eine weltweit verteilte Gruppe von Forschenden, welche aufgrund einer bestehenden Problemlage eine Community of Practice gründeten. Trotz der anfänglichen Skepsis entwickelten sich ein regelmäßiger gemeinsamer Austausch und Interaktionen. Die gleichrangigen Mitglieder generierten daraus einen Mehrwert und verbesserten die Arbeitsleistung (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 33-34). Geschehen kann das aufgrund von zwei Schlüsselfaktoren. Einerseits, indem ein gegenseitiges Vertrauen aufgebaut, Zweifel ausgeräumt und ein gemeinsames Problemverständnis erzeugt wird. Andererseits, indem eine soziale Beziehung, aber in einer beruflichen

oder tätigkeitsbezogenen Fokussierung, aufgebaut wird (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 34).

Wichtig dabei ist allerdings, dass der Beziehungsaspekt und damit einhergehende Unterstützung ein gewisses Primat hat. Hierzu schreiben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 34): „The community element is critical to an effective knowledge structure. A community of practice is not just a Web site, a database, or a collection of best practices. It is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual commitment".

Hervorzuheben ist erneut der Interaktionsaspekt. Denn Grundvoraussetzung sind zwischenmenschliche Beziehungen und ein Bekanntsein, um Unterstützung oder Hilfestellungen bei den potenziellen Expert/-innen anzufragen. Dies erfordert allerdings regelmäßige, auf die Domäne bezogene Interaktionen. Bei einem einmaligen und zufälligen Austausch ist noch nicht von einer Gemeinschaft zu sprechen. Erst die regelmäßigen und kontinuierlichen Interaktionen machen eine Gemeinschaft zu einer Gemeinschaft, mit einem einhergehenden gemeinsamen Verständnis über die Domäne und einer eigenen Praxis sowie mit gegenseitigem Vertrauen und Respekt. Insbesondere anfänglich vorteilhaft, aber nicht zwingend notwendig ist eine Homogenität der Mitglieder in Form eines ähnlichen Hintergrunds, gleicher Fähigkeiten und Ansichten. Doch auch Heterogenität und Diversität der Mitglieder schafft ein hohes Potenzial an Kreativität, macht die Kontakte interessanter und steigert das Lernpotenzial (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 34-35).

Ein bestimmter Zusammenhang zwischen diesen beiden Attributen der Mitgliederstruktur lässt sich über die Mitgliederzahl herstellen. Zwar kann keine Aussage zur optimalen Größe einer Community of Practice getroffen werden. Sie sollte aber mitgliederstark genug sein, damit sich regelmäßige Interaktionen ergeben können und gleichzeitig nicht zu groß sein, um nicht hinderlich auf die direkten Interaktionen zu wirken. Allerdings unterliegt die Mitgliedergröße und Struktur in der Regel einem stetigen Wandel (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 35-36). Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 35-36) geben jedoch Hinweise auf die Spezifika bestimmter Größen:

- <15 Mitglieder leben von der Intimität
- 15-50 Mitglieder zeigen bereits losere und ausdifferenzierte Beziehungsstrukturen
- 50-150 Mitglieder bilden bereits Untergruppierungen
- >150 Mitglieder: Die Untergruppen haben einen hohen lokalen Bezug

Eine weitere Besonderheit bezüglich der Mitglieder ist, dass die Teilhabe an der Community of Practice weitestgehend, und damit anders als bei formalisierter Teamarbeit, auf Freiwilligkeit beruht. Die Mitgliedschaft und ein Commitment erfolgen aufgrund persönlicher Leidenschaft gegenüber der Domäne und der Community. Zwar kann die Teilhabe durch gewisse Maßnahmen gefördert, selten jedoch erzwungen werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 36). Das Aufleben und der Fortbestand ist im hohen Maß vom Engagement der Mitglieder und der internen Führungsstruktur abhängig, wobei die Führung der gesamten Community of Practice obliegt, wenngleich einzelne Personen eine besondere, durch die Community of Practice legitimierte Rolle einnehmen können (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 36). Zu betonen ist, dass Communities von hoher Reziprozität geprägt sind. Die Mitglieder geben gerne, vertrauen aber auch auf Gegenleistungen. Weiterhin entwickeln sie auf der Grundlage tiefen Vertrauens eine einzigartige Atmosphäre, eine einzigartige Weise und Normen des Zusammenlebens, in welcher es idealerweise möglich ist, auch unangenehme Wahrheiten und Fragen auszusprechen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 37).

Zusammenfassend lassen sich aus den Ausführungen von Wenger, McDermott und Snyder (2002) im Strukturelement der „Gemeinschaft“ einer Community of Practice die Eigenschaften der wiederkehrenden, reziproken Interaktion, der gemeinsamen Vertrauensbasis, der sozialen Beziehung und der freiwilligen Zugehörigkeit zur Gemeinschaft ableiten.

Neben den bereits erläuterten Strukturelementen der „Domäne“ und „Gemeinschaft“ sind Communities of Practice durch das dritte Strukturelement der Praxis gekennzeichnet. Dieses Strukturelement wird im nächsten Kapitel behandelt.

1.2.3.2.3 Das Strukturelement der Praxis

Das dritte Strukturelement ist die Praxis, welche die Mitglieder gemeinsam mit dem Ziel der Professionalisierung weiterentwickeln (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27).

Praktikerinnen und Praktiker verwenden innerhalb ihrer Praxis bestimmte Konzepte, Symbole, Methoden, Sprechweisen etc., welche weitestgehend auch nur von anderen Praktikerinnen und Praktikern oder Praxisinteressierten nachvollzogen werden können. Es ist die gemeinsame Praxis, welche eine Basis für gemeinsames Wissen schafft und von jedem Mitglied dieser Communities of Practice angenommen werden kann (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 38). Die Praxis gibt vor, wie die Praxis laufen kann, vielleicht sogar muss. So treffen Wenger,

McDermott und Snyder (2002, S. 38) folgende Aussage: „Through its practice (…) the community operates as a living curriculum“.

Am Beispiel eines Chirurgen führen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 8) die Bedeutung und Entwicklung von gemeinsamen praktischen Handlungsweisen von und für Praktiker aus. Dieses praktische Wissen über Handlungsweisen wird in der Praxis gewonnen und unterscheidet sich situationsbedingt von theoretischen Vorgehensweisen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 8). Um dieses erfahrungsbasierte erfolgskritische Wissen zu transportieren und weiterzuentwickeln, bedarf es der Möglichkeit zur gemeinsamen Interaktion und zum Engagement mit Personen in ähnlichen Situationen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 9). Wissen bzw. Practice ist dabei als dynamisch anzusehen und verändert sich durch Übernahme und Weiterentwicklung in individuellen Handlungsweisen und durch die anschließende Weitergabe in Interaktionen – ein Kreislauf (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 9). Ferner ist dieses Wissen sowohl implizit als auch explizit. Insbesondere die Kenntnis und Nutzung von implizitem Wissen bringt geschäftliche Vorteile (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 9). Weiter kann zwischen individuellem und kollektivem Wissen unterschieden werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 10).

Wenngleich eine gemeinsame Wissensbasis die Grundlage für eine effektive Zusammenarbeit der Mitglieder ist, können sich die Mitglieder innerhalb der Praxis spezialisieren und eine individuelle Expertise aufbauen. Innerhalb der Community of Practice werden so altbekannte Praktiken und Wissensbestände dargestellt, aber auch neue notwendige zukünftige Praktiken und Wissensbestände entwickelt und an die Community of Practice zurückgespielt. Damit erweitert und verändert sich die gemeinsame Praxis und wird so zu einer dem Fortschritt angepassten Praxis. Insofern berücksichtigt die Praxis sowohl die Vergangenheit als auch die Zukunft. Sie ist durch die gesetzten Standards innerhalb der Domäne handlungsleitend, etwa in den Aspekten der Kommunikation, der Lösung von Problemen oder in der Leistungserbringung. Dieses implizite oder explizite gemeinsame Wissen spiegelt sich in Reifikationen (Bücher, Werkzeuge etc.), aber auch im weniger Greifbaren (Theorien, Kompetenzen, Normen etc.) wider. Es ist gewissermaßen die Dokumentation dessen, was die Community of Practice als Gemeinschaftsprodukt der Praxis hervorgebracht hat. Die gemeinsame Praxis ist anhand der geteilten Informationen oder Verhaltensweisen festzustellen und als eine Art sich entwickelnde und die Mitglieder verbindende Minikultur zu verstehen. Der Aufbau einer gemeinsamen Praxis geht in der Regel auch mit einer sich aufbauenden Community of Practice einher,

wenn die Praktikerinnen und Praktiker die Möglichkeit haben, ihr Wissen in der Community of Practice reputationswirksam zu verteilen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 38-40).

Hervorgehoben werden muss noch einmal deutlich, wenngleich dies schon implizit dargestellt wurde: „Members of a community of practice are practitioners“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2).

1.2.3.2.4 Strukturelle Abgrenzung zu anderen Gruppierungsarten

Diese drei eben vorgestellten Strukturelemente sind gemeinsam für eine Community of Practice konstitutiv. Dadurch unterscheidet sich die soziale Struktur einer Community of Practice von anderen Arten des Zusammenlebens und Gruppierungen. Denn nicht alles, was im alltagssprachlichen Gebrauch als Community bezeichnet wird, weist die Merkmale einer Community of Practice auf (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 40-41). Die Unterschiede sollen nachfolgend kurz skizziert werden.

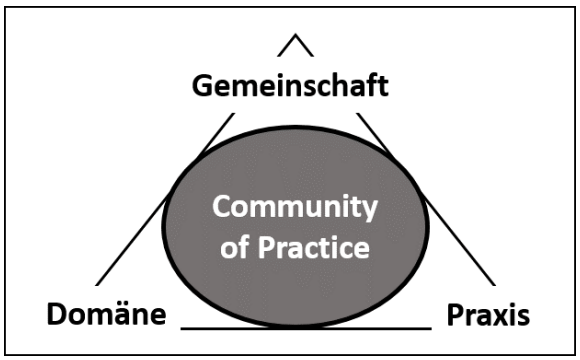


Abbildung 3: Drei Strukturelemente als konstitutive Merkmale einer Community of Practice (Eigene Darstellung)

Eine Community of Practice stellt keine Funktions- oder Geschäftseinheit („business or functional unit“) dar, da sie nicht für eine markt- oder geschäftsorientierte Leistungs- oder Zielerbringung verantwortlich ist. Neben der divergierenden primären Zielsetzung von Communities of Practice steht einer solchen Ausrichtung auch ihr informeller Charakter sowie die fehlende Rechenschaftspflicht entgegen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 41, 43). Während Mitglieder von Projektteams oder operativen Teams in einem aufgaben- und zielorientierten Abhängigkeitsverhältnis zu einander stehen, fehlt diese Eigenschaft bei Communities of Practice. Die Gemeinschafts-Mitglieder fühlen sich der gemeinsamen Domäne verpflichtet und sind durch ihr unterschiedliches Wissen voneinander abhängig. Zudem gibt es keine „traditionelle“ Team-Leitung, wenngleich eine oder mehrere Personen die Belange der Community of Practice koordinieren (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 43). Eine Community of Practice ist

aufgrund der identitätsgebenden und verbindenden Domäne mehr als nur ein informelles Netzwerk. Im Unterschied zu einer Interessensgemeinschaft („Community of Interest“) wird in einer Community of Practice die domänenspezifische Praxis weiterentwickelt. Es geht also um mehr als nur ein spezifisches Interesse (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 43-44).

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 41-44) grenzen die unterschiedlichen Arten von sozialem Zusammenleben anhand der Dimensionen Zweck, Zugehörigkeit, Grenzklarheit, Kohäsion und Bestehensdauer von der Community of Practice ab. Die nachfolgende Tabelle 3 bietet einen Überblick über die entsprechenden Abgrenzungsmerkmale.

Allerdings ist festzuhalten, dass Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 44) herausstellen, dass die abgrenzenden Merkmale der hier genannten Gruppierungen im Ausmaß variieren können und die Grenzen zwischen diesen und einer Community of Practice fließend sein können. Letztendlich geben sie (2002, S. 44) an: „You have to look at how the group functions and how it combines all three elements of domain, community, and practice” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 44).

	Zweck	Zugehörigkeit	Grenzklarheit	Kohäsion	Besthensdauer
Community of Practice	Erschaffung, Erweiterung und Austausch von Wissen sowie die Entwicklung der individuellen Fähigkeiten.	Selbstselektierend aufgrund der Expertise oder Leidenschaft zu einem Thema.	Uneindeutig	Leidenschaft, Commitment und Identifikation der Gruppe und ihrer Expertise gegenüber.	Organische Entstehung, Entwicklung und Ende. Bestehensdauer ist abhängig von der Themenrelevanz und vom Interesse zum gemeinsamen Lernen.
Geschäftseinheiten und Abteilungen	Auf Erfüllung der Geschäftsprozesse ausgerichtet (Bereitstellung von Produkten und Dienstleistungen).	Alle der Gruppenleitung unterstellten Personen.	Eindeutig	Tätigkeitsanforderungen und gemeinsame Ziele.	Auf permanente Dauer angelegt. Eine Reorganisation ist möglich.
Operative Teams	Ausgerichtet auf wiederkehrende Tätigkeiten und Prozesse.	Durch das Management zugewiesene Mitgliedschaften.	Eindeutig	Geteilte Verantwortlichkeit für die Tätigkeitsausführung.	Auf fortlaufende Dauer angelegt. Endet, wenn die Tätigkeitsausführung nicht mehr benötigt wird.
Projektteams	Erfüllung einer bestimmten Aufgabe.	Personen, welche direkt mit der Aufgabenerfüllung betraut sind.	Eindeutig	Projektziele und Meilensteine.	Vorbestimmtes Ende durch Erreichung des Projektziels.
Communities of Interest	Informiert zu bleiben.	Alle interessierten Personen.	Uneindeutig	Zugang zu Informationen und das Gefühl, unter gleichgesinnten Personen zu sein.	Organische Entstehung, Entwicklung und Ende.
Informelle Netzwerke	Informationsaustausch und Wissen über Kontakte.	Freunde, Geschäftskollegen, Freundes-Freunde.	Undefiniert	Gegenseitige Bedürfnisse und Beziehungen.	Kein definierter Start und Ende. Sie bestehen so lange, wie die Personen im Kontakt stehen oder aneinander erinnern.

Tabelle 3: Abgrenzung von unterschiedlichen Gruppierungen zur Community of Practice (leicht modifiziert nach Wenger, McDermott und Snyder, 2002, S. 42)

1.2.3.3 Designprinzipien zur Kultivierung einer Community of Practice

Das nachfolgende Kapitel ist nicht nur aus einer theoriegeschichtlichen Betrachtung relevant, denn die Entwicklung und Verfeinerung von Designprinzipien (alternativer Terminus: Gestaltungsprinzipien) ist zudem im Prozess designbasierter Forschung (DBR) ein zentraler Bestandteil. Die zu designende Intervention fußt auf bestehenden „Theorien und Gestaltungsprinzipien“ (Brahm & Jenert, 2014, S. 49). Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 51) formulieren sieben Prinzipien zur Kultivierung einer Community of Practice. Diese werden nachfolgend genannt und beschrieben. Es erscheint allerdings zunächst notwendig, deren Aussagekraft einzuordnen. Denn Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 51) erläutern selbst entsprechende Einschränkungen und heben die grundsätzlich zu berücksichtigenden Eigenschaften einer Community of Practice hervor.

Insofern stellen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 44-47), bevor sie auf die Gestaltungsprinzipien eingehen, nochmals die zentralen Aspekte einer Community of Practice heraus, um das Modell, in welchem sie denken, zu verdeutlichen.

Die Motivation, warum Personen sich an einer Community of Practice beteiligen, liegt in einem oder mehreren Aspekten der vorgestellten Strukturelemente. Doch im Zeitverlauf wird die primäre Motivation um die anderen Aspekte ergänzt und umfasst dann alle Strukturelemente. Gleiches gilt auch für die Weiterentwicklung in den drei Strukturelementen. Beispielsweise werden die Ergebnisse der domänenbezogenen Interaktionen im Zeitverlauf ihren Weg in die Praxis finden. Insofern gilt es bei der Gestaltung einer Community of Practice, alle drei miteinander interagierenden Strukturelemente parallel zu berücksichtigen und auszubalancieren. Zudem muss die Dynamik der Elemente berücksichtigt werden. Sowohl die Strukturelemente der Domäne und der Gemeinschaft als auch die Praxis unterliegen einem stetigen Wandel – panta rhei. Dies birgt Risiken, weshalb zumindest ein Element eine gewisse zeitüberdauernde Stabilität aufweisen sollte, um somit den Wandel der anderen Elemente zu unterstützen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 44-47).

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 49-64) definieren sieben Gestaltungsprinzipien, die für eine Kultivierung einer Community of Practice herangezogen werden können. Kultivierung kann in diesem Kontext als Analogie zur Landwirtschaft verstanden werden. Pflanzen können ohne jeglichen Eingriff gedeihen. Bei kultivierten Pflanzen wird diese Entwicklung durch förderliche Eingriffe unterstützt bzw. bestimmte Handlungen, welche zum Absterben der Pflanze

führen, unterlassen. Analog können Communities of Practice in einer Organisation bei ihrer Entwicklung zur vollen Blüte unterstützt werden, etwa indem förderliche Umgebungsbedingungen geschaffen werden oder Hindernisse beseitigt werden. Die Kultivierung einer Community of Practice in Organisationen ist eine kunstvolle Aufgabe (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 12-14). Helfen sollen dabei die von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 49-64) formulierten Gestaltungsprinzipien. Diese sind aber nicht als Patentrezept zu verstehen. Denn es gilt zu beachten, dass erstens eine Community of Practice auf Freiwilligkeit basiert, natürlich wächst und durch Lebendigkeit geprägt ist. Ein entsprechendes Design unterstützt den Weg zu einer lebendigen Gemeinschaft, diese Lebendigkeit kann aber nicht erzwungen werden. Zweitens gilt es zu beachten, dass klassische Ansätze zur Gestaltung von Organisationen nur begrenzt auf das Design von Communities of Practice übertragbar sind, da die Intention und das Ziel des Designs typischerweise von denen einer Community of Practice divergieren. Denn das Ziel bei einer Community of Practice ist es, für Lebendigkeit zu sorgen. Insofern sollte das Design so ausgelegt sein, dass es zu ausreichender Selbststeuerung und Energie mit einem einzigartigen Charakter führt. Es ist auf die Förderung von Teilhabe und weniger an einer bestimmten Zielerreichung ausgerichtet. Letztendlich erfordert aber die Gestaltung von Communities of Practice ein gewisses Fingerspitzengefühl. Gerade bei initialisierten Communities of Practice können häufig strukturelle Ungereimtheiten auftreten und somit einen nachhaltigen Fortbestand verhindern (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 50-51, 64). Betont werden soll nochmals, dass es sich bei den nachfolgenden Gestaltungsprinzipien nicht um ein starres Regelwerk handelt, sie können aber eine Anleitung für die Wirkungsweisen und die Gestaltungsmöglichkeiten einer Community of Practice sein, welche flexibel, je nach Bedarf anders, ausgelegt werden können (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 51).

Ausgehend von ihren Erfahrungen formulieren Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 51) entsprechende sieben Gestaltungsprinzipien. Zu berücksichtigen ist der evolutionäre Charakter und die Gestaltung ist auf die Weiterentwicklung der Community of Practice auszurichten („1. Design for evolution“). Die Gestaltung erfolgt anhand einer Innen- und Außenperspektive („2. Open a dialogue between inside and outside perspectives“) und ermöglicht unterschiedliche Partizipationsgrade an der Community of Practice („3. Invite different levels of participation“). Zudem ist die Gestaltung sowohl auf die Entwicklung von öffentlichen als auch privaten Interaktionsräumen ausgerichtet („4. Develop both public and private community spaces“) und zielt auf die Erbringung eines Mehrwertes ab („5. Focus on value“). Im Rahmen der Gestaltung werden die Elemente einer familiären Vertrautheit und aufregender Entdeckungen kombiniert

(„6. Combine familiarity and excitement“) sowie ein Rhythmus der Community of Practice erzeugt („7. Create a rhythm for the community”).

Die Gestaltung ist auf eine Weiterentwicklung der Community of Practice ausgerichtet

In Organisationen existieren in der Regel persönliche Beziehungen, Netzwerke und Gemeinschaften. Es gilt dabei zu bedenken, dass Communities of Practice natürlich entstehen können und einem stetigen Wandel unterliegen. Ein interner oder externer Impuls kann ausreichen, dass sich aus diesen bestehenden Beziehungen eine Community of Practice entwickelt oder sich eine bestehende Community of Practice ändert. Mit diesen Änderungen kann die Gemeinschaft wachsen, sich der Fokus verändern oder neue Interessen mit eingebracht werden. Hier sollte die Entwicklung zum Aufbau einer Community of Practice ansetzen und die Evolution unterstützt werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 51-53). Denn: “The dynamic nature of communities is key to their evolution“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 53).

Die Dynamik in Communities führt dazu, dass sie sich immer wieder transformieren und sich gewissermaßen immer wieder selbst neu erfinden. Hier kann das Design den Evolutionsprozess unterstützen, beispielsweise durch das Angebot von Austauschtreffen oder mittels eines unterstützenden Einwirkens durch eine Community-Koordinatorin oder eines Community-Koordinators. Es sind manchmal nur wenige Elemente notwendig, um die Weiterentwicklung voranzubringen. Welche Maßnahmen zu ergreifen sind, hängt allerdings vom jeweiligen Entwicklungsstand, dem Bedarf, dem Kontext und den Rahmenbedingungen sowie dem Gruppenzusammenhalt und der Art der Wissensteilung ab. Dennoch treiben genau diese Maßnahmen die Evolution der Community of Practice weiter voran (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 53-54). Insofern geben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 53) an „The key to designing for evolution is to combine design elements in a way that catalyzes community development“.

Aus dem Gestaltungsprinzip, die Gestaltung auf eine Weiterentwicklung der Community of Practice auszurichten („Design for evolution“) (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 51), können zwei Aspekte abgeleitet werden. Erstens, bei der Designentscheidung muss die transformierende Dynamik einer Community of Practice berücksichtigt werden. Zweitens soll das Design die evolutionäre Weiterentwicklung der Community of Practice unterstützend fördern.

Die Gestaltung erfolgt anhand einer Innen- und Außenperspektive auf die Community of Practice

Um eine Community of Practice gestalten zu können, ist eine Betrachtung aus einer inneren Perspektive wichtig. Erst durch die Innenperspektive kann der Charakter der Community of Practice festgestellt werden und ermöglicht so eine Ausrichtung an den Bedürfnissen der Community of Practice. Anders als bei Teamarbeit, welche einer vorgegebenen und klar definierten Zielsetzung folgt und sich somit auf die Zielerreichung ausrichten und unterstützen lässt, erfordert ein Communitydesign wiederum ein internales Gespür dafür, wie die Gemeinschaft in den Strukturelementen „tickt", welcher Handlungsbedarf abzuleiten ist und welche Handlungsfelder zu bearbeiten sind (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 54). Die Bedeutung der Innenperspektive auf die Community of Practice stellen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 54) wie folgt heraus:

> *„Only an insider can appreciate the issues at the heart of the domain, the knowledge that is important to share, the challenges their field faces, and the latent potential in emerging ideas and techniques. Only an insider can know who the real players are and their relationships. This requires more than community „input". It requires a deep understanding of community issues" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 54).*

Insofern ist die Innenperspektive auf eine Community of Practice für entsprechende Designentscheidungen wichtig. Gleichzeitig gilt es aus mehreren Gründen, diese mit einer Außenperspektive zu verknüpfen. Denn gerade bei (neu) initialisierten, organisationalen Communities of Practice fehlt den Mitgliedern eine Vorstellung darüber, welchen größeren Mehrwert eine gut entwickelte Community of Practice im Gegensatz zum Nutzen aus den eigenen sozialen Beziehungen und Netzwerken erbringen kann. Dieses Potenzial und die Möglichkeiten, welche in der Community of Practice liegen, gilt es, den Mitgliedern vor Augen zu führen. Hierbei kann etwa das Aufzeigen von Community-Beispielen außerhalb der eigenen Organisation oder das Einladen von Gästen hilfreich sein. Die Verknüpfung mit der Außenperspektive kann aber auch bedeuten, dass Community-Koordinator/-innen diese Beispiele oder externe Impulse aufnehmen und bei der Gestaltung der eigenen Community of Practice einbringen bzw. übernehmen. Dadurch können die möglichen Potenziale für die Gemeinschaftsmitglieder begreifbar gemacht, Entwicklungspfade sowie Handlungsfelder bei der Weiterentwicklung der Community of Practice identifiziert und die Gestaltung dementsprechend ausgerichtet werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 54-55).

Durch die Innenperspektive kann die Bedarfslage der Mitglieder erfasst und eine Gestaltung daran ausgerichtet werden. Das Einbringen einer Außenperspektive kann den möglichen und gegebenenfalls noch nicht greifbaren Mehrwert einer Community of Practice verdeutlichen. Es lassen sich durch die Betrachtung von außen Impulse, Handlungsfelder und Entwicklungspfade identifizieren und ableiten, welche bei der Gestaltung der Innenperspektive aufgegriffen und umgesetzt werden können. Die Gestaltung setzt also an beiden Perspektiven an und verknüpft diese.

Die Gestaltung ermöglicht unterschiedliche Partizipationsgrade an der Community of Practice

Im Kapitel 1.2.2 wurde bereits auf die Bedeutung der legitimen Teilhabe in der Peripherie verwiesen. Diesen Aspekt greifen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 55-58) im Rahmen des dritten Gestaltungsprinzips wieder auf und unterscheiden vier unterschiedliche Partizipationsgrade.

Die Vorstellung, dass sich alle möglichen Mitglieder gleichermaßen aktiv am Gemeinschaftsleben beteiligen, ist insofern unrealistisch, da die Motive für eine Beteiligung unterschiedlich gelagert sind (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 55). Mitglieder können weniger an der Domäne oder an der Practice, sondern viel mehr an der Gemeinschaft interessiert sein. Gleichzeitig gehören auch nur solche Personen der Community of Practice an, welche ein Interesse oder eine Expertise an dem Thema haben. Nichts desto trotz können alle drei Strukturelemente motivationsförderlich zur Partizipation an einer Community of Practice wirken. Die einen wollen die Domäne weiterentwickelt sehen, die anderen sind auf die sozialen Kontakte und Beziehungsaufbau mit Kollegen aus, jene möchten ihre Praxisfähigkeiten verbessern. Unabhängig vom anfänglichen Motiv ist davon auszugehen, dass sich zu allen Elementen eine Schnittmenge entwickelt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 42, 44-45, 55).

Gemäß ihres Partizipationsgrades lassen sich Nicht-Mitglieder, legitimierte Randmitglieder („legitimate peripherals“), aktive Mitglieder und Kernmitglieder unterscheiden und in entsprechende gruppierende Schalen zuordnen (vgl. Abbildung 4). Die Gruppe der Nicht-Mitglieder ist außerhalb der Community of Practice. Innerhalb der Kerngruppe, als innerste Schale, befindet sich die bedeutsame Rolle der Community-Koordinatorin bzw. des Community-Koordinators, welche/-r unter anderem Aktivitäten organisiert, eine Vernetzungsfunktion hat und gewissermaßen die Geschicke der Community of Practice koordiniert, um den Fortbestand zu

sichern. Zwischen diesen beiden Polen befinden sich die beiden anderen genannten Gruppen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 43, 55-58).

Nicht-Mitglieder sind kein Teil der Community of Practice, wenngleich diese unter Umständen sogar ein Interesse an dieser haben können. Die Gruppe der legitimierten Randmitglieder stellt zahlenmäßig die größte Gruppierung innerhalb der Community of Practice dar und nimmt, aus unterschiedlichsten Gründen, nur selten aktiv an den Geschehnissen in der Community of Practice teil. Sie liegen daher auf der äußeren Schale. Durch ihre beobachtende Haltung nehmen sie aber die Interaktion der anderen Community-Gruppen wahr und lernen. Die Gruppe der aktiven Mitglieder ist im Vergleich dazu bedeutend kleiner. Als aktiv sind sie deshalb zu bezeichnen, da sie regelmäßig an Aktivitäten der Community of Practice partizipieren und dabei aktiv beitragend agieren. Der Großteil der Beiträge und Aktivitäten geht von der Kerngruppe aus. Sie ist hochaktiv, stellt das Herzstück der Community of Practice dar und prägt das Communitygeschehen. Allerdings ist ihre Anzahl prozentual zu den anderen Gruppierungen deutlich geringer (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 56-57).

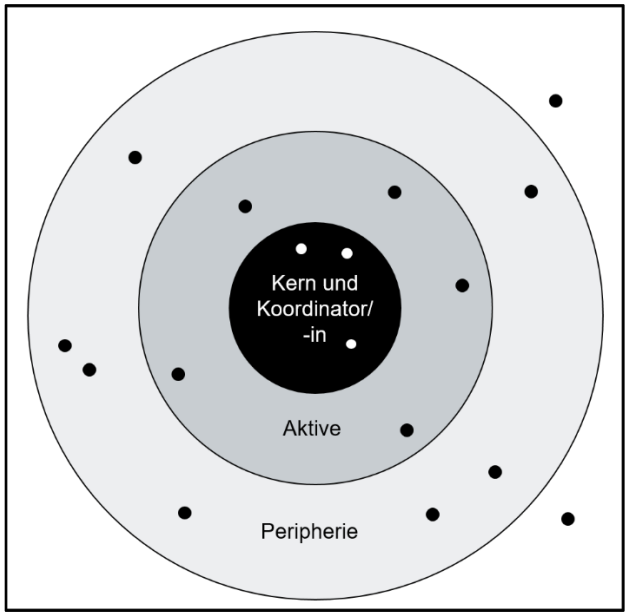


Abbildung 4: Schalenmodell der Partizipationsgrade (Eigene Darstellung in Anlehnung an Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 57)

Der Partizipationsgrad ist aber nicht in Stein gemeißelt. Je nach Veränderungen in der Community of Practice können Mitglieder der Peripherie sich näher zum Kern hinbewegen und Kernmitglieder genau die entgegengesetzte Bewegung vornehmen. Selbst Außenstehende können sich gegebenenfalls durch ein Momentum zur Community of Practice hingezogen füh-

len und ihren Partizipationsgrad steigern. Diese Bewegungen können auch nur von Kurzfristigkeit geprägt sein. Bedeutsam hierfür sind die offenen und ineinanderfließenden Grenzen, welche einen Wechsel zwischen den Partizipationsstufen ermöglichen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 57-58). Es gilt wiederum: Panta rhei.

Im Kontext des Gestaltungsprinzips soll allen Personengruppen, unabhängig davon, welchen Rollenstatus die Personen innerhalb und außerhalb der Community of Practice einnehmen, jederzeit eine Partizipation an den Aktivitäten und so ein Gefühl einer vollwertigen Mitgliedschaft ermöglicht werden. Denn jede Möglichkeit der Interaktion in und mit der Community of Practice will genutzt werden, auch wenn es sich (nur) um eine Beobachterrolle handelt. Die Rollen und die damit verbundene Aufgabenübernahme werden sich dadurch weiterentwickeln. Communities sollten so gestaltet sein, dass sie aktiveren Mitgliedern die Übernahme von kleineren, wenig zeitintensiven Führungs- oder Entwicklungsaufgaben ermöglichen. Ein aktiver begeisternder Kern der Community of Practice zieht die Personen automatisch an und die aktive Partizipation steigt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 57-58).

Insofern muss die Community-Gestaltung eine Teilhabe an der Community of Practice mit unterschiedlichem Partizipationsgrad und einen Übergang zwischen den Schalen ermöglichen.

Die Gestaltung ist auf die gleichzeitige Entwicklung von öffentlichen und privaten Interaktionsräumen innerhalb der Community of Practice ausgerichtet

Das Zusammenleben und die Beziehungen in einer Community of Practice sind von zwei miteinander verwobenen Dimensionen geprägt: einer öffentlichen und einer privaten (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 58-59). In diesen beiden Dimensionen geht das von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 58) formulierte vierte Gestaltungsprinzip der gleichzeitigen Entwicklung von öffentlichen und privaten Interaktionsräumen innerhalb der Community of Practice (“Develop both public and private community spaces”) auf.

Der Begriff des Gemeinschaftsraums („community spaces“) ist dabei weit auszulegen und geht über das Verständnis von physischen Räumen hinaus. Er beinhaltet etwa Begegnungsbereiche, Aktivitätsszenarien, Interaktionsmöglichkeiten oder Interaktionsanlässe. So sprechen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 58-59) im Kontext dieses Gestaltungsprinzips von Großveranstaltungen, Treffen, Aktivitäten, E-Mail-Kontakten oder Telefongesprächen, in welchen die Mitglieder das eigene Netzwerk erweitern und Beziehungen pflegen oder aktuelle Probleme diskutieren, Informationen und Ideen austauschen sowie über Tools und Techniken

berichten. Es geht also neben der Beziehungsgestaltung vor allem um Interaktionen. Es soll daher von Interaktionsräumen gesprochen werden. Sowohl in der gemeinschaftsöffentlichen als auch in der privaten Dimension können diese Interaktionen in Präsenz erfolgen oder mediengestützt ausgestaltet sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 58-59). Die gleichzeitige Beachtung und Gestaltung dieser Interaktionsräume in den beiden Dimensionen sind von großer Bedeutung. Denn ein gewöhnlicher Fehler bei der Gestaltung von Communities of Practice ist es, einen zu starken Fokus darauf zur richten, die Interaktionen vor allem in einen öffentlichen Raum zu ziehen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 58).

Zwar werden einerseits, durch gemeinschaftsöffentliche Aktivitäten und Veranstaltungen die Mitglieder der Community of Practice sichtbar und die Interaktionsinhalte wahrnehmbar. Dies stärkt zum einen das Gemeinschaftsgefühl und zum anderen werden auch die Wirkungsweisen und Gepflogenheiten der Community of Practice erlebbar (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 58).

Andererseits muss, trotz der Bedeutung der öffentlichen Dimension, die Entwicklung der privaten Dimension einer Community of Practice ebenfalls beachtet werden. Gemeinschaften basieren auf interpersonellen, netzwerkartigen Beziehungen, welche vor allem durch bilaterale Interaktionen geprägt sind. Die Entwicklung dieser Interaktionsräume des sozialen Zusammenlebens ist nicht zu vernachlässigen, denn ein Großteil des Austausches findet außerhalb und am Rande der öffentlichen Aktivitäten in bilateralen, informellen Interaktionen statt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 58).

Insofern geben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 59) an: „The key to designing community spaces is to orchestrate activities in both public and private spaces that use the strength of individual relationships to enrich events and use events to strengthen individual relationships".

Der Brückenschlag zwischen der öffentlichen und privaten Dimension kann durch die Community-Koordinator/-innen erfolgen. Die koordinierenden Personen pflegen die privaten Kontakte zu den Mitgliedern, unterstützen diese oder diskutieren entsprechende Sachverhalte. Dadurch erhalten sie Informationen, welche dazu beitragen, die öffentlichen Aktivitäten als Interaktionsräume bedarfsgerecht und gewinnbringend zu gestalten. Hierbei ist allerdings ein Feingespür und diskretes Vorgehen der Community-Koordinator/-innen als Gatekeeper notwendig (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 58-59). Bei der Gestaltung von Communities of Prac-

tice gilt es daher, die in wechselseitiger Beziehung stehenden und sich gegenseitig bereichernden Dimensionen zu berücksichtigen. Öffentliche Interaktionsräume sollten auch informelle, private Interaktionen in eins-zu-eins-Beziehungen ermöglichen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 59). Die Gestaltung einer Community of Practice erfordert insofern beides: Die gleichzeitige Entwicklung von öffentlichen und privaten Interaktionsräumen.

Die Gestaltung zielt auf die Erbringung eines Mehrwertes ab

Dass die Community of Practice einen Mehrwert erbringen muss, kann als conditio sine qua non angesehen werden. Insofern nimmt das Prinzip, dass die Gestaltung auf die Erbringung eines Mehrwerts abzielt („Focus on value“) (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 59) einen bedeutsamen Stellenwert ein.

Denn Communities of Practice bestehen, weil sie einen Mehrwert für die Organisation oder die Mitglieder bieten. Ohne erkennbaren oder vorhandenen Mehrwert – keine lebendige Community of Practice, so die Bedingung. Aufgrund der Teilnahme auf freiwilliger Basis muss die Community of Practice einen Mehrwert generieren und den Motiven der Mitglieder gerecht werden. Insbesondere bei sich neuformierenden Communities of Practice ist der vollumfängliche Mehrwert noch nicht offensichtlich und sie sind vor allem auf aktuelle Probleme und deren Lösungen fokussiert. Erst im Zeitverlauf verschiebt sich dieser Fokus auf eine Wissensgenese und einen Wissenszugriff (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 59).

Es ist nur begrenzt zielführend, den Mehrwert vorzugeben, vielmehr sollten die Community-Mitglieder diesen durch gemeinsame Interaktionen und in den Beziehungen selbst entdecken können. Zu betonen ist hier neben den gemeinschaftsöffentlichen auch wieder die Bedeutung von alltäglichen, informellen, bilateralen Interaktionen. Die Gestaltung von entsprechenden Interaktionsräumen unterstützt den Entdeckungsprozess. Zudem sollten die Mitglieder aufgefordert werden, sich über ihren Mehrwert bewusst zu werden und diesen darzulegen. Die Explikation durch ein Mitglied kann einerseits Reflexionsprozesse bei anderen Mitgliedern auslösen und der vorhandene Mehrwert ist greifbarer. Allerding kann es sein, dass die Wertigkeit einer geteilten Information erst mit Zeitverzögerungen auftritt, und zwar genau dann, wenn diese Information relevant wird. Andererseits sind diese Mehrwertdarstellungen relevante Daten bei der Evaluation der Community of Practice (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 60-61).

Neben Rückmeldungen zum erzeugten Mehrwert zielt die Gestaltung vor allem auf die Erbringung eines Mehrwertes ab.

Die Gestaltung kombiniert die Elemente einer familiären Vertrautheit und aufregender Entdeckungen

Die Gestaltung einer Community of Practice sollte auf das Spannungsfeld zwischen familiärer Vertrautheit und aufregenden Entdeckungen abgestimmt sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 61-62).

Die Familiarität ermöglicht ein gewisses Wohlfühl-Niveau, in welchem eine offene, ehrliche Diskussion geführt werden kann, und schafft Routinen und Aktivitätsmuster, in welchen vertraut und ohne Druck agiert werden kann. Ratschläge können ausgesprochen werden, ohne für eine Umsetzung in die Pflicht genommen zu werden oder diese annehmen zu müssen. Es herrscht gewissermaßen eine Kultur von „Alles kann und nichts muss“ beziehungsweise „Nimm es oder lass es“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 61).

Doch diese Routinen und Muster gilt es immer wieder zu durchbrechen, um neue Impulse, Spannung, Kontroversen und Perspektiven in das Communityleben hineinzubringen. Insofern sollte bei der Gestaltung beides berücksichtigt werden: Eine stabilisierende Familiarität und aufregende Entdeckungen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 61-62).

Die Gestaltung erzeugt einen Rhythmus für die Community of Practice

Dieses Gestaltungsprinzip knüpft an dem Umstand an, dass das Leben der meisten Menschen gewissen Routinen und Rhythmen unterliegt, welche Stabilität und Familiarität schaffen. Insofern ist die Gestaltung eines gewissen Rhythmus auch bei der Gestaltung einer lebendigen Community of Practice zu beachten (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 62).

Die Kunst ist es, wiederkehrende, zyklische, interaktionale und gemeinsame Aktivitäten, sie also rhythmisiert, anzubieten, deren Frequenzhäufigkeit weder überfordernd noch zu lahm sind. Jede Community of Practice ist in ihren Eigenschaften individuell und insofern ist der richtige Rhythmus auch von dieser Individualität abhängig. Aufgabe ist es, diesen Rhythmus herauszufinden und so zu gestalten, dass dieser die Partizipation und die Interaktion fördert. Festzuhalten ist, dass bei einer zu großen Zeitspanne zwischen den Aktivitäten das Leben in der Community of Practice einzuschlafen droht (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 62-63).

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 63) sehen im Rhythmus einen wesentlichen Indikator für die Lebendigkeit einer Community of Practice, wenngleich der Rhythmus unterschiedlichste Ausprägungen haben kann und sich nicht zwangsläufig nur auf die zeitliche Abfolge von Events beziehen muss. Beispielsweise kann der Wechsel der Mitglieder zwischen den Partizipationsgraden ebenfalls einen Rhythmus darstellen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 63).

Insofern ist bei der Gestaltung einer Community of Practice ein einzigartiger Rhythmus zu identifizieren und letztendlich zu erzeugen.

1.2.4 Perspektive auf die Wertschöpfung sowie die Beziehung zwischen Communities of Practice und sozialen Netzwerken

In diesem Kapitel werden die weiteren Entwicklungsschritte des Konzeptes der Community of Practice skizziert.

In der Veröffentlichung „Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework“ im Jahr 2011 gehen Wenger, Trayner und de Laat gemäß dem Titel vor allem auf die Förderung und Bewertung der Wertschöpfung ein. Allerdings wird auch auf die Verbindung zwischen sozialen Netzwerken und Communities of Practice hingewiesen.

Im Rahmen der Ausführungen von Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 9) definieren sie eine Community of Practice „(…) as a learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain. They use each other’s experience of practice as a learning resource. And they join forces in making sense of and addressing challenges they face individually or collectively” (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 9). Damit wird wieder ein stärkerer Bezug zum Lernaspekt von Communities of Practice hergestellt. Demgegenüber verstehen sie (2011, S. 9) unter sozialen Netzwerken die Menge an Verbindungen zwischen Menschen. Diese Verbindungen und Beziehungen werden genutzt, um Probleme zu lösen, Wissen zu teilen oder das Netzwerk zu erweitern.

Communities of Practice und soziale Netzwerke im Kontext von sozialem Lernen

Im Kontext des gemeinsamen Lernens stellen Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 9) die Gemeinsamkeit zwischen sozialen Netzwerken und Communities of Practice heraus. Sie

(2011, S. 9) geben dazu an: „We see communities and networks as two aspects of the social fabric of learning rather than separate structures“. Ein zentraler Unterschied besteht darin, dass Communities of Practice sich über eine gemeinsame Identität und Netzwerke sich über sich verbindende Beziehungsstrukturen definieren (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 9). Zwar sind Communities of Practice und Netzwerke in ihrer sozialen Struktur unterschiedlich, sie sind aber nicht das Gegenteil voneinander, denn sie haben komplementäre Strukturen (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 12). Im Sinne einer lernenden Gruppierung[2] bewegt sich die Ausprägung auf dem Kontinuum zwischen reiner Community of Practice und reinen sozialen Netzwerken und kann jeweils Eigenschaften der einen oder anderen Gruppierungsart aufweisen (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 9-10).

Den Mehrwert für das Lernen in der einen oder anderen Ausprägung betrachtend beziehen sich Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 10-11) bei der Community of Practice vor allem auf das Lernen in der Domäne und den damit verbundenen Effekten auf die anderen Strukturelemente der Praxis und Gemeinschaft. Lernergebnisse haben damit eine gemeinsame Historie und das spiegelt sich in einer geteilten Praxis wider. Genau hier entsteht die Gefahr, dass durch die Bewahrung von Traditionen die notwendigen Erneuerungs- und Aushandlungsprozesse in einer Community of Practice blockiert werden. Die Community of Practice schottet sich aus einem Traditionsbewusstsein nach außen ab und hemmt so ihre Entwicklungsmöglichkeiten selbst. Im Gegenzug kann Lernen in Netzwerken aufgrund der Vielzahl von Verbindungs- und Austauschmöglichkeiten vorteilhaft sein. Eine informations- oder unterstützungssuchende Person kann auf ein weites Netzwerk zurückgreifen. Allerdings sind die Verbindungen und Beziehungen wesentlich störempfindlicher („noise“) und weniger verpflichtend. Sie sind eben nicht auf eine gemeinsam verbindende Domäne, Gemeinschaft oder Praxis ausgerichtet (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 10-11).

Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 12-13) stellen davon ausgehend Implikationen für einen Kultivierungsprozess dieser beiden Gruppierungsarten des sozialen Lernens vor. Zu betonen ist, dass sich diese hierbei vor allem auf den Aspekt des voneinander und des gemeinsamen Lernens beziehen.

[2] Der Begriff der Gruppe ist aus soziologischer und sozialpsychologischer Sicht, mit gewissen Einschränkungen, durchaus zutreffend für Gemeinschaften bzw. Netzwerke (Döring, 2020, S. 675; Hennig, 2006, S. 19, 55; Kahnwald, 2013, S. 25; Kerres, 2018, S. 202; Schäfers, 2016, S. 154, 164-165).

Je nachdem, ob es sich gemäß dem oben aufgezeigten Kontinuum eher um eine Community of Practice oder eher um ein Netzwerk handelt, sind andere Kultivierungsaspekte zu berücksichtigen. Die Kultivierungstätigkeiten bei einer Community of Practice fokussieren die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls und den Aufbau von gegenseitigem Vertrauen, sodass sich domänenspezifische, identitätsstiftende Lernpartnerschaften bilden. Dabei gilt es, die Motivationslage der Lernenden und das mögliche Potenzial aus dem Lernprozess zu eruieren. Um soziale Netzwerke zu entwickeln, ist die Quantität und Qualität der Verbindungen zwischen den Menschen zu stärken. Dies betrifft den Umfang, die Dichte und die Reaktionsgeschwindigkeit der Netzwerke. Die Entwicklung in der einen Gruppierungsart kann zu Auswirkungen in der anderen koexistenten Gruppierungsart führen (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 12). Diese komplementäre Eigenschaft ist insbesondere vor dem Hintergrund der Förderung von sozialem Lernen vorteilhaft, denn Stärken und Schwächen können nivelliert werden. Beispielsweise können Netzwerke, welchen es an einer kollektiven Selbstwahrnehmung mangelt, mittels gemeinschaftsförderlicher Maßnahmen gestärkt werden. Auf der anderen Seite können netzwerkförderliche Maßnahmen den oben dargestellten Problemen von Abschottung und fehlenden Impulsen entgegenwirken und eine Weiterentwicklung fördern (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 12-13). Die Förderung von sozialem Lernen beinhaltet die Weiterentwicklung der beiden Gruppierungsarten von Communities of Practice und von sozialen Netzwerken (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 12-13).

Indikatoren für die Wertschöpfung aus dem sozialen Lernen

Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 15-21) gehen auf das personale und kollektive Narrativ als eine multiperspektivische Ausdrucksform der Wertschöpfung, die erbracht bzw. nicht erbracht wurde, ein. Ausgehend davon werden fünf Zyklen („cycles“) als Dimensionen definiert, an welchen die Wertschöpfung sowohl in Communities of Practice als auch in den Netzwerken sichtbar bzw. messbar wird. Die Zyklen nehmen gewissermaßen eine zeitliche Perspektive ein. Der erste Zyklus spiegelt etwa den sofort erhaltenen Mehrwert wider, während die Mehrwerte aus dem zweiten Zyklus erst später sichtbar werden können. Sie sind daher als mögliche Folge aus dem vorherigen Zyklus zu sehen. Eine zwingende Kausalkette liegt ebenso wenig wie eine hierarchische Struktur vor (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 19-21). Nachfolgend werden die fünf Dimensionen bzw. Zyklen dargestellt.

Der sofortige Mehrwert („Cycle 1. Immediate value“) als kurzfristige Perspektive auf den Mehrwert, wie etwa die Erweiterung des Netzwerkes oder die erhaltenen Tipps in konkreten Interaktionsräumen, kann anhand datengestützter Indikatoren des Partizipations-, Aktivitäts- und Engagements-Niveaus, der Interaktionsqualität, des Partizipationsnutzens sowie des Netzwerkes, Beziehungsnutzens, der Kollaborationen und Reflexionen bemessen werden. Mögliche Daten zur Einschätzung dieser Dimensionen sind etwa die Anzahl der Teilnehmenden an einem Treffen, die Anzahl von Anfragen, die Länge von (Forums-) Beiträgen, Diskussionen oder erhaltene Rückmeldungen sowie Anzahl an Kontaktdaten, Interaktionshäufigkeiten, gemeinsame Projekte oder Meta-Kommunikationsdaten (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 19, 25-26).

Der potenzielle Mehrwert („Cycle 2. Potential value“) zeigt sich im Blick auf die Indikatoren des Mehrwerts zum „knowledge capital“ (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 27). Das „knowledge capital“ enthält die Aspekte von Human-, Sozial- und Lernkapital sowie Sachkapital („tangible capital“) und Reputationskapital („reputational capital)“ (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 20). Die Indikatoren sind unter anderem erlangte Fähigkeiten und Informationen, Perspektivwechsel, Inspiration, Zuversicht und Vertrauen, Beziehungstypen und -qualitäten, Reputationen, Dokumentationen, Produktionen und Ergebnisse. Festgestellt werden können diese Dimensionen beispielsweise durch Daten in Form von Selbstangaben, Downloadzahlen, Anzahl und Art der Dokumente, Empfehlungen, Tests und Umfragen sowie etwa Ergebnisse einer Netzwerkanalyse (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 27-28).

Der „Cycle 3. Change indicators“ als Dimension des angewendeten Mehrwertes („Applied value“) umfasst die Indikatoren von Implementierungen, Praxis- und Systeminnovationen, Anwendung oder Wiederverwendung von Dokumenten, Tools und Produkten, Nutzung von sozialen Verbindungen sowie Lerntransfers. Sichtbar und messbar wird dies etwa wiederum durch Selbstauskünfte, einen Perspektivwechsel, Rückmeldungen oder durch erkennbare Neuerungen (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 29).

Die Reaktionsgeschwindigkeit, die Genauigkeit, Kundenzufriedenheit, Score-Card-Ergebnisse, Interessensbekundungen oder speziell im Kontext von Unterricht die Leistungen von Lernenden sind beispielhafte, Performanz ändernde Indikatoren zur Bestimmung der Dimension des realisierten Mehrwertes („Cycle 4. Realized value“) (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 30).

Die fünfte und letzte Dimension bezieht sich auf die Neuausrichtung des Mehrwertes („Cycle 5. Reframing value“). Die Indikatoren beziehen sich auf die Bewertung und Neudefinition von Erfolg („indicators for assessing the redefinition of success“) und sind dabei Gemeinschaftsbestrebungen, Tests, Beziehungen zu Stakeholdern, institutionelle Änderungen und neue Leitplanken. Feststellbar sind diese etwa durch vorliegende Daten zu neuen Visionen, Metriken, Bewertungsverfahren, Einbezug von Stakeholdern, strategischen Ausrichtungen oder neuen Systemstrukturen (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 31).

Zu beachten gilt es, dass die genannten Indikatoren nur eine Stellvertreterfunktion bzw. einen Annäherungscharakter haben und dadurch Rückschlüsse bzw. Annahmen über die Ausprägungen und Wirkungsweisen der jeweiligen Cycles zulassen. Allerdings sind sie möglicherweise nur unter Beachtung des Kontextes und weiterer Daten sinnvoll zu interpretieren (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 31-32). Eine sinnvolle Ergänzung stellen sogenannte „Value-creation stories“ dar und Angehörige der Community of Practice bzw. des Netzwerkes können über gewisse Fragestellungen, auch im Rahmen von Interviews, zur Darstellung ihrer Mehrwert-Geschichte angeregt werden. Die Indikatoren, um die Stories ergänzt, erhöhen die Evidenz zum erzeugten Mehrwert (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 33-35, 37-38). Abschließend geben Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 40) zu bedenken: „Communities and networks usually have only modest investments of resources so the amount of effort focused on assessment needs to remain proportional to the resources invested“ (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 40).

Mit der Perspektive von Wenger, Trayner und de Laat (2011) wurde das Konzept der Community of Practice um die von sozialen Netzwerken ergänzt bzw. erweitert. Communities of Practice weisen mehr oder weniger stark ausgeprägt die Eigenschaften von sozialen Netzwerken auf und umgekehrt. Mehr noch: In bestimmten Szenarien sind netzwerkförderliche Maßnahmen zur Kultivierung der Community of Practice zu ergreifen und umgekehrt. Unter der Perspektive von sozialem Lernen sind beide Gruppierungsarten komplementär und die Kultivierung der einen kann Auswirkungen auf die andere haben.

Der zweite dargestellte Aspekt nach Wenger, Trayner und de Laat (2011) betrifft Indikatoren, welche zur Evaluation der Wirkungsweisen des sozialen Lernens als Wertschöpfung in einer Community of Practice sowie in sozialen Netzwerken herangezogen werden können. Die durch die Indikatoren bestimmbaren möglichen Mehrwerte und Wirkungsweisen sind dabei in fünf Zyklen unterteilt. Diese Zyklen und deren inkludierte Wertschöpfungen können als eine prozessuale Abfolge in einer zeitlichen Dimension angesehen werden, wenngleich hier nicht

von Kausalitätsketten auszugehen ist. Während der erste Zyklus eine sofortige Perspektive auf den erhaltenen Mehrwert abdeckt, nehmen die nachfolgenden Zyklen den potenziellen, angewendeten, realisierten und neuausgerichteten Mehrwert in den Blick.

1.2.5 Skizzierung möglicher Ausprägungen von Communities of Practice und die Reformulierung des Konzeptes der Community of Practice

Die Kurzeinführung von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) führt im Wesentlichen viele der bereits genannten Inhalte auf. Doch die einführende Bemerkung macht einen weiteren inkrementellen Schritt zur Entwicklung des Konzeptes der Community of Practice deutlich. Nach der in Kapitel 1.2.1 genannten Definition verweisen sie (2015, S. 2) darauf: „Note that this definition allows for, but does not assume, intentionality: learning can be the reason the community comes together or an incidental outcome of member's interactions“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2). Denn während in der originären und auch in dieser Darstellung das Lernen im Fokus stand, also gewissermaßen der Grund zur Interaktion war, wird nun auch der zufällige Output der Interaktion deutlich. Der Gedanke soll festgehalten werden: Geplantes oder zufälliges Lernen erfolgt durch Interaktionen.

Weiterhin gilt, dass die drei Strukturelemente – die Domäne, die Gemeinschaft, die Praxis – für eine Community of Practice konstituierend sind und dass innerhalb der Community of Practice unterschiedliche Aktivitäten erfolgen, wie etwa das gemeinsame Problemlösen, gegenseitige Besuche, Synergienutzungen etc. (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2-3).

Die Community of Practice stellt sich gewissermaßen als Zwitterwesen dar, das unterschiedliche Merkmale in sich vereint. Denn genau so mannigfaltig wie die Aktivitäten einer Community of Practice sind auch die Ausgestaltungs- und Daseinsformen. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 3) geben kontinuumsbetrachtend einen Überblick über Ausprägungsformen von kleinen bis großen, örtlich beschränkten bis weltumspannenden, präsenzhaften bis virtuellen, organisationsinternen bis organisationsübergreifenden, sichtbaren bis unsichtbaren, formalisierten bis informellen sowie namenlosen oder benannten Communities of Practice. Ebenfalls vielfältig sind die Kontexte, in welchen Communities of Practice und deren Mitglieder, unabhängig, ob in der Peripherie oder im Kern, gelagert sind (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 3). Diese betreffen sowohl private (Hobbies, Familie etc.) als auch berufliche Bereiche. Insofern adaptieren Organisationen das Konzept. Es findet unter anderem in den Bereichen Wirtschaft (hier insbesondere im Rahmen des Wissensmanagements), Bil-

dung, Regierungen oder Verbänden eine breite Anwendung. Mittels Webtechnologien potenzieren sich die Möglichkeiten, werden klassische Limitationen aufgehoben und neue Arten von Communities of Practice entstehen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 4-6).

Abschließend beziehen Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 6-7) Stellung gegenüber Mythen zum Konzept der Community of Practice. Communities of Practice sind demnach nicht zwingend selbstorganisiert oder informell. Viele werden kultiviert oder entwickeln sich zu anerkannten bzw. erkennbaren Communities of Practice. Weitestgehend zurückzuweisen ist, dass Communities of Practice immer führungslos sind, denn in der Regel übernimmt mindestens eine Person eine Koordinationsfunktion. Zurückzuweisen ist ebenfalls, dass die Auswirkungen und Resultate nicht erfassbar seien. Es existiert nicht ein Standardverfahren oder eine Standardtechnologie, um Communities of Practice zu einem lebendigen Ort des Zusammenlebens zu entwickeln und die Teilhabe an dieser zu fördern. Das Gelingen oder das Scheitern einer Community of Practice kann unterschiedliche Gründe haben. Die Erzeugung eines Mehrwertes und die Nützlichkeit ist etwa ein Erfolgskriterium. Letztendlich sind Communities of Practice kein genereller Lösungsansatz von sozialem Lernen und auch kein Ersatz für andere Gruppierungsformen.

Die vorherigen Ausführungen zeigen, dass die Ausprägungsformen und Anwendungsgebiete von Communities of Practice variieren. Das Konzept wurde in unterschiedlichsten Kontexten erprobt, angewendet, erforscht und ausdifferenziert.

Diese Entwicklung haben auch Wenger-Trayner und Wenger-Trayner in ihrer Publikation mit dem Titel „Learning to make a difference“ (2020) erkannt. Ihnen erscheint es dabei notwendig, die Theorie des sozialen Lernens in der Dimension des gegenseitigen Engagements zu reformulieren und die theoretische Betrachtung anzupassen. Im Rahmen der Verfeinerung fokussieren sie aufgrund der Vielzahl von Kontexten und möglichen sozialen Strukturen unter anderem die Dimension „Social learning spaces“. Diese umfasst das Konzept der Community of Practice, geht aber noch darüber hinaus (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 5). Die Präzisierung von sozialem Lernen, und damit auch der Community of Practice, ist der Ansicht von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020, S. 31) nach aus zwei Gründen notwendig. Einerseits deswegen, weil soziales Lernen mehr umfasst als nur die Community of Practice und andererseits, weil das Konzept in zwei Richtungen angewendet werde. Es gibt jene Szenarien, in welchen das Konzept weitestgehend in der ursprünglichen Art und Weise gedacht wird, also als soziales Lernen. Die Community of Practice bildet dadurch im Zeitverlauf ein

geteiltes Praxisrepertoire und gemeinsame Kompetenzen heraus und die Mitglieder engagieren sich in dieser gemeinsamen Praxis. Andererseits gibt es aber auch die Szenarien, bei welchen nur die Begriffsverwendung an das erinnert, was eben das ursprüngliche Konzept ausmacht. So werden einmalige Diskussionsrunden auf Konferenzen als Communities of Practice deklariert. Die Intention bei solchen Angeboten liege zwar auch im interaktionalen Lernen, doch diese treffe eben nicht mehr das, was eine Community of Practice ausmache (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 31).

Diese Beobachtungen veranlassen Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020, S. 31) dazu, die Arten des sozialen Lernens zwischen „social learning space“ und Communities of Practice theoretisch aufzuteilen. Dazu geben sie (2020, S. 31-32) an: „We will keep the notion of community of practice to refer to an ongoing learning partnership, which over time has resulted in a shared practice and a regime of competence. And to refer to the mode of mutual engagement that people have often called a community of practice, we will use the concept of social learning space“ (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 31-32).

Zur Verdeutlichung ihres (2020, S. 32) Verständnisses geben sie entsprechende Merkmale für beide Konzepte an und geben damit originäre Community-of-Practice-Bedingungen auf. Insbesondere das gegenseitige Engagement („mutual engagement“) geht in das Konzept des „Sozialen Lernraumes“ über. Die Merkmale sind in nachfolgender Tabelle 4 aufgelistet:

Merkmale einer Community of Practice	Merkmale eines „social learning space“
▪ Identifikation mit der gemeinsamen Domäne. ▪ Commitment gegenüber der Anwendung, Entwicklung und Verbesserung der geteilten Praxis. ▪ Auf Langlebigkeit und Kontinuität ausgerichtete soziale Struktur. ▪ Ein sich im Zeitverlauf definierendes Kompetenzverständnis („regime of competence“). ▪ Zugehörigkeitsgefühl und Identitätsbildung aufgrund des Kompetenzverständnisses.	▪ Im Mittelpunkt stehen die partizipierenden Personen. ▪ Die Mitglieder steuern die Lernagenda. ▪ Lernen basiert auf einem gegenseitigen Engagement. ▪ Durch dieses Engagement werden Lerngrenzen der Mitglieder überschritten. ▪ Sinngehalt und Identität basieren hauptsächlich auf der Fürsorge, etwas zu bewirken anstatt auf den Kompetenzen in einer sozialen Praxis.

Tabelle 4: Unterscheidungsmerkmale zwischen der Community of Practice und von "social learning spaces" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 32)

Zwar relativieren Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020, S. 31-33) diese Trennung gewissermaßen dadurch, dass sie darauf verweisen, dass die Aufspaltung theoretischer Natur sei und Überschneidungen sowie Verbindungen möglich seien. Weiterhin ist die Entwicklung zu der einen oder anderen Form des sozialen Lernens gegeben. Die Differenzierung stellt keine Abwertung des Konzeptes der Community of Practice, sondern eine präzisere Definition

der Community of Practice dar. In zukünftigen Publikationen werden noch weitere Präzisierung erfolgen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 31-33).

Wenngleich das gegenseitige Engagement eine wichtige Quelle für das Lernen und die Basis für den Mehrwert in sozialen Lernsphären („social learning space“) darstellt (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 6, 50), erscheint es sinnvoll, darauf hinzuweisen, dass es eine Komponente bei der Erzeugung von Kohärenz in der Community of Practice ist (vgl. Kapitel 1.2.2). Auch unabhängig von Communities of Practice kann das aufeinander bezogene Engagement als Merkmal von Gemeinschaften angesehen werden. Grundmann und Osterloh (2019, S. 1) geben hierzu an, „(…) was Gemeinschaft zumindest aus praxis- und sozialisationstheoretischer Perspektive – letztlich ausmacht: Eine aufeinander bezogene Handlungspraxis, die durch ko-konstruktive und kooperative Aushandlungsprozesse erst hergestellt wird, sich also erst konkret im gemeinsamen Tun konstituiert“.

1.2.6 Zusammenfassung der zentralen Aspekte, Begriffspräzisierung und Ableitung von Implikationen

Die theoriegeschichtliche Auseinandersetzung erfolgte, um zu zeigen, wie sich das Konzept der Community of Practice im Zeitverlauf aus der sozialen Lerntheorie nach Lave und Wenger (1991) veränderte und mit den Ausführungen von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020) in die Trennung zwischen dem Konzept der „Community of Practice“ und des „sozialen Lernraumes“ mündete. Während dieser beiden Zeitpunkte der theoriegeschichtlichen Aufarbeitung wurden die zentralen Aspekte der Publikationen von Wenger (1999), Wenger, McDermott und Snyder (2002), Wenger, Trayner und de Laat (2011) sowie Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) betrachtet.

Die nachfolgende Darstellung ist eine Zusammenfassung der vorherigen Kapitel. Dabei wurde sich allerdings weitestgehend auf die Publikationen mit oder von Etienne Wenger beschränkt. Daher werden an mancher Stelle ergänzende Aspekte weiterer Literatur berücksichtigt, sodass die zentralen Begriffe und Konzepte sowie ein tiefergehendes Verständnis über das Wesen von Communities of Practice präzisiert werden.

Zu Beginn der vorherigen Ausführungen dieses Kapitels wurde dargelegt, dass die Community of Practice in der Literatur unterschiedlich definiert wird. Es existieren unterschiedliche deutschsprachige und englischsprachige Bezeichnungen für das Konzept der Community of Practice. Der Ursprung des Konzeptes der Community of Practice geht unter der Betrachtung

einer sozialen Lerntheorie nach Lave und Wenger (1991) mit den zentralen Aspekten der legitimierten peripheren Partizipation („legitimate peripheral participation“) und des situierten Lernens („situated learning“) hervor. Lernen ist dabei situiert und kann von einer legitimierten Randposition als Noviz/-in erfolgen (vgl. Kapitel 1.2.2). Eine detaillierte Betrachtung auf das Konzept der Community of Practice nahm Wenger (1999) vor. Dabei wurde weiterhin der Fokus auf das soziale Lernen mit den Teilbereichen von sozialer Praxis und Identität gelegt. Die soziale Praxis prägt die Bedeutungsaushandlungen und die Kohärenz von Community of Practice mit den Dimensionen des gemeinsamen Unterfangens, des aufeinander bezogenen Engagements und dem geteilten Repertoire. Lernen erfolgt durch Teilhabe an der Praxis und an der Community of Practice. Dadurch, dass Menschen in mehreren Communities of Practice eingebunden sind, ergeben sich unterschiedlich gestaltete Grenzgänge zwischen diesen verschiedenen Communities of Practice, sofern die Community of Practice das zulässt. Die Praxis der jeweiligen anderen Community of Practice kann so entdeckt werden. Unter dem Aspekt der Lokalisierung wurden Indikatoren in den Dimensionen der Interaktion und Konstellation von Communities of Practice dargestellt. Durch diese kann eine Abgrenzung zwischen Communities of Practice und anderen sozialen Gebilden erfolgen. Es wurde skizziert, dass die Identitätsbildung durch die unterschiedlichen Partizipationsgrade und -verläufe, die Zugehörigkeit, die Identifikation und Verhandelbarkeit geprägt und ein wichtiger Bestandteil der sozialen Lerntheorie ist. Abschließend wurden die Überlegungen von Wenger (1999) zu einer Lernarchitektur dargestellt. Während etwa Arnold und Putz (2000) dieser Lernarchitektur folgen, soll diese in der vorliegenden Arbeit nicht berücksichtigt werden. Ausgehend von der Darstellung von Wenger (1999) wurden die Dimensionen und die Funktionsweise des sozialen Lernens in einer Community of Practice geklärt. Von zentraler Bedeutung ist, dass sich die Kohärenz einer Community of Practice aus einem gemeinsamen Unterfangen („joint enterprise“), dem gegenseitigen Engagement („mutual engagement“) und dem geteilten Handlungsrepertoire („shared repertoire“) ergibt. Diese drei verwobenen Aspekte ergeben sich aus Handlungs- und Aushandlungsprozessen, werden als soziale Interaktionsprozesse angesehen und sind für eine Community of Practice konstitutiv (Li et al., 2009; Zboralski, 2007, S. 31-32).

Mit den Ausführungen von Wenger, McDermott und Snyder (2002) wurden diese Aspekte durch die Begrifflichkeiten der „Domäne“, „Gemeinschaft“ und „Praxis“ ersetzt, welche die Strukturelemente einer Community of Practice darstellen (vgl. Kapitel 1.2.3.2). Das von Wenger (1999) beschriebene Verständnis als Kohärenzquelle und der Dimensionen sollen weiterhin gelten und gehen in diesen neuen Begrifflichkeiten mit auf.

Die **Domäne** ist die Mitglieder verbindende, handlungsleitende und identitätsstiftende Facette einer Community of Practice. Sie stellt sowohl das Themen- und das Interessensgebiet, die Fachdisziplin sowie den Wissens- und Gegenstandsbereich als auch die zu behandelnden Fragen und Problemstellungen der Community of Practice dar. Sie ist dabei in ihrer Eigenschaft keineswegs starr, sondern unterliegt einer sich stetig redefinierenden Dynamik. Die Domäne einer jeden Community of Practice ist einzigartig und konkretisiert sich aus der Praxis der Gemeinschafts-Mitglieder (vgl. Kapitel 1.2.3.2.1). Wenn in dieser Arbeit von Domäne gesprochen wird, so beinhaltet dies eine oder mehrere der hier genannten Eigenschaften.

Wie im Kapitel 1.2.3.2.2 dargestellt, weisen Communities of Practice im Strukturelement der „**Gemeinschaft**“ die Eigenschaften der wiederkehrenden, reziproken Interaktion, der gemeinsamen Vertrauensbasis, der sozialen Beziehung zwischen und der freiwilligen Zugehörigkeit der Mitglieder zur Gemeinschaft auf. Damit ergeben sich Überschneidungen zwischen den Gemeinschaftsmerkmalen im Allgemeinen (vgl. Kapitel 1.1.1) und dem Strukturelement der Gemeinschaft bei Communities of Practice. Es herrscht ein Verbundenheitsgefühl, die Mitglieder stehen in einer sozialen Beziehung zueinander und es wird regelmäßig miteinander interagiert. Gray (2004) verweist allerdings auf drei hauptsächliche Unterschiede. Diese beziehen sich auf die spezifische Domäne, in welcher das Interesse und die Kompetenzen der Mitglieder liegen, auf die domänenspezifische Lernausrichtung in den Aktivitäten und Beziehungen sowie auf den Aufbau einer geteilten Erfahrung und die Entwicklung einer gemeinsamen Praxis. Insofern drehen sich die lernförderlichen Interaktionen vor allem um die identitätsstiftende Domäne und sind auf die gemeinsame Praxis ausgerichtet. Eine Notwendigkeit zur täglichen, gemeinschaftlichen Tätigkeitsausübung ist nicht gegeben. Bedeutsamer ist, dass sich die Mitglieder regelmäßig auf Basis der sie verbindenden Domäne und Praxis austauschen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2). Des Weiteren wurde dargestellt, dass die Gemeinschaften mannigfaltige Ausprägungen aufweisen können. Das betrifft beispielsweise die strukturellen Eigenschaften einer Mitgliedsgröße, von klein bis groß, oder der Mitgliederstruktur, von homogenen bis heterogenen Eigenschaften. Zudem unterscheiden sich die Mitglieder in ihrem Partizipationsgrad von einer legitimierten peripheren Partizipation bis hin zu hochaktiven Kernmitgliedern. Zudem können entsprechende Rollen, wie etwa die „der Brokerin“ bzw. „des Brokers“ (vgl. Kapitel 1.2.2) oder der „Community-Koordinatorin“ oder des „Community-Koordinatoren“ (vgl. Kapitel 1.2.3.3) identifiziert werden. Weitere Ausprägungen sind beispielsweise, dass das Zusammenleben und die Interaktionen der Gemeinschaft sowohl virtuell als auch in Präsenz erfolgen können, die Gemeinschaft global und lokal agieren sowie informelle oder formalisierte Strukturen aufweisen kann (vgl. Kapitel 1.2.5). Wenn in dieser Arbeit der

Begriff der Gemeinschaft verwendet wird, so bezieht sich dieser auf eine oder mehrere der hier dargestellten Eigenschaften, wie etwa die Gruppe an Community-Mitgliedern.

Das dritte Strukturelement einer Community of Practice ist das der **Praxis**. Die geteilte Praxis kann als Resultat aus den domänenspezifischen Interaktionen gesehen werden (Wenger, 1998, S. 2; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 9). Die geteilte Praxis spiegelt sich in den gemeinschaftlichen Praktiken wider und stellt eine einzigartige Minikultur der Community of Practice dar. Das können Konzepte, Methoden, gemeinsames Wissen und Denkweisen, Handlungen und Handlungsweisen, Normen, Kompetenzen, Symbole, Dokumente, Insiderwitze etc. sein, welche implizit oder explizit von den Community-Mitgliedern angewendet werden. Mitglieder einer Community of Practice sind Praktiker/-innen und generieren aus der sie umgebenden Praxis ihr Wissen. Dieses gemeinsame Wissen der in die Praxis involvierten Personen schafft eine gemeinsame Basis für Interaktionsprozesse. Denn die Praktikerinnen und Praktiker sind mit ähnlichen Situationen konfrontiert. Die Praxis ist dabei keineswegs als starr anzusehen, sie unterliegt einem stetigen Wandel und entwickelt sich fortlaufend weiter. Die die Praxis verbessernden Fortschritte werden unter den Community-Mitgliedern geteilt und in die eigene Praxis übernommen, verfeinert, wiederum geteilt und von anderen Community-Mitgliedern wiederum übernommen. Sie ist damit einerseits individuell und kollektiv zugleich (vgl. Kapitel 1.2.2 und 1.2.3.2.3).

Communities of Practice definieren sich über diese drei miteinander verwobenen Strukturelemente. Insofern sind Communities of Practice von Communities of Interest genauso wie von Projektteams oder Netzwerken zu unterscheiden. Eine Abgrenzung zwischen anderen Gruppierungsarten wurde im Kapitel 1.2.3.2.4 skizziert. Doch mit den Ausführungen von Wenger, Trayner und de Laat (2011) wurden unter dem Aspekt des sozialen Lernens die Communities of Practice und soziale Netzwerke betrachtet. In einer gemeinsamen Schnittmenge kann die jeweilige Gruppierungsart die Eigenschaften der anderen aufweisen, wenngleich sie sich von ihrem reinen Wesen her voneinander unterscheiden. Mit Bezug zum sozialen Lernen bilden sie komplementäre Strukturen. Die Kultivierungsaufgaben der einen Art können auf die der anderen gewinnbringend angewendet werden (vgl. Kapitel 1.2.4). Insofern können Communities of Practice auch unter einer Netzwerkperspektive betrachtet und kultiviert werden.

Eine solche Kultivierungsperspektive nehmen Wenger, McDermott und Snyder (2002) ein (vgl. Kapitel 1.2.3). Ergänzend der Hinweis, dass dieser Aspekt der Kultivierung auch von Reinmann-Rothmeier (2000) theoretisch diskutiert wurde. Sie (2000, S. 17-20) vergleicht, analog zu Wenger, McDermott und Snyder (2002), die natürliche, selbstgesteuerte Entstehung einer

Community of Practice[3] mit einer „Wildblume“, welche bei guten Agrarbedingungen von selbst aufblüht. Die Entstehung erfolgt somit idealtypisch ganz natürlich „von unten“ heraus. In Organisationen wird ein Wildwuchs dahingegen skeptisch betrachtet, da eine Kontrollierbarkeit und eine Steuerung fehlen. Im Sinne einer „Kulturpflanze“ versuchen Organisationen genau diesen Ansprüchen gerecht zu werden und entwickeln Mechanismen zur Beeinflussung und Steuerung derartiger Gemeinschaften. Das heißt, die Entwicklung einer solchen Kulturpflanze ist „von oben“ beeinflusst. Diese Dualität stellt ein Paradoxon dar und so ist zu hinterfragen, wieviel Fremd- bzw. Selbststeuerung eine Wildblume und eine Kulturpflanze vertragen, damit beide Typen sich zu einem blühenden, früchtetragenden Gewächs entwickeln (Reinmann-Rothmeier, 2000, S. 17-20). Ausgehend von der ursprünglichen Theorie von Wenger wurde das Konzept der Community of Practice aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt. Beispielsweise durch Arnold und Putz (2000) im Kontext von virtueller Hochschullehre, Seufert (2002) im Kontext von virtuellen Lerngemeinschaften, Reinmann-Rothmeier (2000) und North, Romhardt und Probst (2000) im Kontext von Wissensmanagement, Gongla und Rizzuto (2001) im Kontext der Entwicklung von unternehmensbezogenen informellen Wissensnetzwerken sowie Winkler, Reinmann-Rothmeier und Mandl (2000) im Unternehmenskontext von Wissensmanagement und Learning-Communities. Li et al. (2009) verweisen auf weitere Unternehmensbeispiele unterschiedlichster Branchen. Der Fokus der Theorie hat sich von einer lernbezogenen und identitätsstiftenden Individualebene zu einem organisationalen (Wissens-)Management-Tool weiterentwickelt. Die Grundidee dabei ist, dass anstatt eines spontanen Entstehens einer Community of Practice sich diese „kultivieren“ lässt.

Mit einer umfassenden Betrachtung nehmen Wenger, McDermott und Snyder (2002) eben diese Kultivierung von Communities of Practice in den Fokus ihrer Betrachtung. Diese Entwicklung stellt die dritte Phase bei der Weiterentwicklung des Konzeptes dar und verfolgt den Anspruch einer praktischen Anleitung, um Communities of Practice für Organisationen nutzbar zu machen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 40). Damit hat sich das Konzept der Community of Practice von einer sozialen Lerntheorie zu einem Management-Ansatz entwickelt (Li et al. 2009). Ausgehend davon, dass Wissen sowohl einen integralen Bestandteil von Communities of Practice als auch einen wichtigen Wettbewerbsfaktor für Organisationen darstellt, wurden sieben Gestaltungsprinzipien einer Community of Practice im organisationalen Kontext von Wenger, McDermott und Snyder (2002) formuliert. Diese wurden im Kapitel 1.2.3.3 erläutert. Das übergeordnete Ziel ist die Gestaltung einer lebendigen Community of Practice. Bezüglich

[3] Reinmann-Rothmeier (2000) sprechen von Wissensgemeinschaften. In dieser Arbeit wird von Communities of Practice gesprochen.

dieser Gestaltungsprinzipien ist allerdings die Einschränkung von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 50-51) selbst zu beachten, dass diese Gestaltungsprinzipien kein Patentrezept darstellen und eine flexible und auf den konkreten Fall ausgelegte Handhabung erfolgen kann, gegebenenfalls auch muss. Die formulierten Gestaltungsprinzipien und die darin beschriebenen Charakteristika geben einen Überblick über die Wirkungsweisen und Handlungsfelder. Nachfolgende Tabelle 5 fasst diese und die Charakteristika zusammen:

Gestaltungsprinzip	Charakteristika
1. Die Gestaltung ist auf eine Weiterentwicklung der Community of Practice ausgerichtet	▪ Communities of Practice leben von ihrer Dynamik ▪ Die evolutionäre Weiterentwicklung der Community of Practice fördern
2. Die Gestaltung erfolgt anhand einer Innen- und Außenperspektive auf die Community of Practice	▪ Ausrichtung der Gestaltung an die Bedarfslage durch die Innenperspektive ▪ Ausrichtung der Gestaltung mittels Impulsen durch die Außenperspektive ▪ Ausrichtung der Gestaltung mittels identifizierter Handlungsfelder durch die Außenperspektive
3. Die Gestaltung ermöglicht unterschiedliche Partizipationsgrade an der Community of Practice	▪ Vier unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichem Partizipationsgrad ▪ Rolle von Community-Koordinator/-innen bedeutsam ▪ Unterschiedliche Partizipationsgrade (Peripherie, Passiv, Aktiv, Kern) zulassen ▪ Übergang zwischen den Partizipationsgraden ermöglichen
4. Die Gestaltung ist auf die gleichzeitige Entwicklung von öffentlichen und privaten Interaktionsräumen innerhalb der Community of Practice ausgerichtet	▪ Communities of Practice haben eine öffentliche und private Dimension ▪ In diesen Dimensionen erfolgen die Interaktionen im Rahmen von Aktivitäten, Treffen, Veranstaltungen etc. (Interaktionsräume) ▪ Sowohl private als auch öffentliche Interaktionsräume sind wichtig ▪ Community-Koordinator/-innen können Verknüpfung herstellen
5. Die Gestaltung zielt auf die Erbringung eines Mehrwertes ab	▪ Erbringung eines Mehrwertes ist zentral ▪ Mehrwert darstellen und darstellen lassen
6. Die Gestaltung kombiniert die Elemente einer familiären Vertrautheit und aufregenden Entdeckungen	▪ Routinen sorgen für Stabilität ▪ Aufregende Entdeckungen sorgen für neue Impulse
7. Die Gestaltung erzeugt einen Rhythmus für die Community of Practice	▪ Jede Community of Practice hat einen einzigartigen Rhythmus ▪ Rhythmus identifizieren und gestalten

Tabelle 5: Übersicht über die Gestaltungsprinzipien zur Kultivierung einer Community of Practice nach Wenger, McDermott und Snyder (2002)

Im Hinblick auf das fünfte Gestaltungsprinzip der Erbringung eines Mehrwertes sind die Ausführungen von Wenger, Trayner und de Laat (2011) als relevant einzustufen. Diese (2011) geben einen Überblick über mögliche Wertschöpfungen aus dem sozialen Lernen in einer

Community of Practice anhand von fünf Zyklen. Zu jedem Zyklus werden entsprechende Indikatoren formuliert, welche zur Evaluation der Wirkungsweisen herangezogen werden können. Diese Zyklen stehen in Beziehung zueinander und können als prozessuale Abfolge in einer zeitlichen Dimension angesehen werden. Manche Mehrwerte sind sofort erkennbar, andere hingegen treten erst als Folge durch sie mit Zeitverzögerung auf. Sie bilden aber keine Kausalkette ab (vgl. Kapitel 1.2.4).

Im abschließenden Kapitel 1.2.5 der theoriegeschichtlichen Betrachtung wurden die weiteren Entwicklungen nach Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015; 2020) skizziert. Hierbei wurde an den Ausführungen von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) deutlich, dass Communities of Practice unterschiedlichste Ausprägungen haben können und sowohl im privaten oder im organisationalen Kontext auftreten. So finden sich etwa Communities of Practice in Wirtschafts- oder Bildungsbereichen wieder (vgl. Kapitel 1.2.5). Neben diesen Aspekten stellte die einführende Fußnote heraus, dass Lernen in einer Community of Practice einerseits intendiert, der Grund für die Ausgründung sein kann, es andererseits ein zufälliger Effekt aus den Interaktionen der Mitglieder ist. Damit wird der ursprüngliche zentrale Lernaspekt weiterhin betrachtet, er ist aber womöglich nicht der Hauptgrund und rückt vor allem die Interaktion in den Fokus der Betrachtung. Dies wird auch an der Definition von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 1) durch den Einschub „as they interact“ deutlich. Zudem betrachten Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015) einige Mythen, welche sie bestätigen oder zurückweisen. Mit der Publikation von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020) wurde ein weiterer Entwicklungsschritt bezüglich des Konzeptes der Community of Practice dargestellt. Dass bereits einmalige Treffen als Community of Practice deklariert wurden, veranlasste Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020, S. 31) zu einer Reformulierung. Es wurde zwischen sozialen Lernräumen und Communities of Practice unterschieden und die Merkmale beider als Formen des sozialen Lernens dargestellt. Die wesentliche Neuerung dabei ist, dass das ursprüngliche konstituierende Merkmal des gegenseitigen Engagements einer Community of Practice nun dem Konzept des sozialen Lernraums zugeordnet wird (vgl. Kapitel 1.2.5). Diese Entwicklung wurde aus Gründen der theoriegeschichtlichen Aufarbeitung von den Ursprüngen bis zum Stand im Jahr 2020 dargestellt, sie soll aber im nachfolgenden Verständnis unberücksichtigt bleiben. Die theoriegeschichtliche Aufarbeitung anhand der gewählten Quellen in der Gesamtschau zeigt, dass das Konzept der Community of Practice sich im Zeitverlauf verändert hat bzw. je nach Publikation ein anderer Fokus gelegt wurde. Doch anhand der Be-

trachtung der in den ausgewählten Publikationen dargestellten Definitionen (siehe nachfolgende Tabelle 6) und der vorherigen Ausführungen können Überschneidungen und die zentralen Aspekte abgeleitet werden.

Quelle	Definition	Publikationshintergrund
Lave und Wenger (1991, S. 98)	„A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice" (Lave & Wenger, 1991, S. 98).	Situiertes Lernen
Wenger (1999, S. 45)	"As we define these enterprises and engage in their pursuit together, we interact with each other and with the world and we tune our relations with each other and with the world accordingly. In other words, we learn. Over time, this collective learning results in practices that reflect both the pursuit of our enterprises and the attendant social relations. These practices are thus the property of a kind of community created over time by the sustained pursuit of a shared enterprise. It makes sense, therefore, to call these kinds of communities communities of practice" (Wenger, 1999, S. 45).	Konzept von Communities of Practice
Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 4)	„Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4).	Kultivierung von Communities of Practice im organisationalen Kontext
Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 9)	"We will use the term "community" as a shortcut for community of practice, which we define as a learning partnership among people who find it useful to learn from and with each other about a particular domain. They use each other's experience of practice as a learning resource. And they join forces in making sense of and addressing challenges they face individually or collectively" (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 9).	Wertschöpfung von Communities of Practice
Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 1)	"Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 1).	Zusammenfassender Überblick zu Communities of Practice
Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2020, S. 31)	„We will keep the notion of community of practice to refer to an ongoing learning partnership, which over time has resulted in a shared practice and a regime of competence (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020, S. 31).	Reformulierung des Konzeptes von Communities of Practice

Tabelle 6: Überblick über Definitionen zur Community of Practice

Im Sinne einer Definition wird sich an der Definition von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 1) orientiert und diese um weitere Aspekte aus den vorherigen Betrachtungen wie folgt ergänzt.

Demnach ist eine **Community of Practice** eine Gruppe von Personen, welche ein gemeinsames tätigkeits- oder praxisrelevantes Interesse, eine Leidenschaft oder gemeinsame Herausforderungen in einer Domäne teilen und durch diese verbunden sind. Aus Lernzwecken, zur Professionalisierung, zur Entwicklung oder Verbesserung der geteilten Praxis interagieren die in einer Beziehung stehenden Mitglieder regelmäßig auf einer freiwilligen Basis in einem situierten Kontext. Communities of Practice können unterschiedlichste Ausprägungen haben und in unterschiedlichsten Kontexten existieren. Die Entstehung und die Entwicklung einer Community of Practice kann sowohl organisch als auch mittels Kultivierungsmaßnahmen unterstützt erfolgen. Sie konstituieren sich über die drei miteinander verwobenen Strukturelemente der Domäne, Gemeinschaft und Praxis. Die konkrete Ausprägung dieser drei Strukturelemente unterliegt einer Dynamik und variiert von Community of Practice zu Community of Practice, sodass jede davon als einzigartig angesehen werden muss.

Da Communities of Practice kontextualisiert sind, muss ferner geklärt werden, welchen Einflüssen sie unterliegen und wie diese auf eine mögliche Implementierung und Gestaltung wirken. Betrachtet werden sollen dabei allgemeine Kontextaspekte und Bedingungsfelder. Vertiefend wird auf die organisationale Einbettung von Communities of Practice sowie auf deren Ausprägung in Abhängigkeit ihrer Entwicklungsstufe eingegangen. Abschließend sollen Gründe aufgezeigt werden, warum Communities of Practice sich nicht weiterentwickeln bzw. sich auflösen.

1.3 Kontext- und Bedingungsfelder einer Community of Practice

1.3.1 Skizzierung von Kontext- und Bedingungsaspekten einer Community of Practice

Mit Hinblick auf die Teilforschungsfrage nach den vorherrschenden und beeinflussenden Rahmenbedingungen bei der Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Hochschullehre gilt es, grundsätzliche Überlegungen zum Kontext und den Bedingungen anzustellen. Dies soll zunächst auf einer allgemeinen Ebene geschehen, also ohne eine spezifische Community of Practice zu fokussieren, um eine Perspektive über mögliche zu berücksichtigende Kontextaspekte zu erhalten.

Für den Begriff „Kontext“ werden verschiedene Begriffe wie etwa Umwelt, Einheit, Milieu oder Kollektiv synonym genommen. Im Zentrum steht häufig ein Individuum. Der Kontext beschreibt

den Zusammenhang bzw. Umstand, in welchem dieses Individuum sich befindet beziehungsweise, treffender, in welcher Beziehung es zum Umfeld steht. Neben Menschen können das auch räumliche oder physikalische Einheiten sein (Alpheis, 1988, S. 31-32). Aus soziologischer Perspektive ist die Kontextbetrachtung charakteristisch. Scherr (2006a, S. 10) verweist unter anderem auf das Kennzeichen von Soziologie, welche „(…) sich *zum einen mit* dem Erleben, Denken und Handeln von Individuen in unterschiedlichen sozialen Kontexten (…)" befasst. Zur Interpretation von sozialen Handlungen muss der einbettende Kontext, etwa die soziale Situation, die sozialen Bedingungen oder das individuelle Motiv, berücksichtigt werden (Scherr, 2006a, S. 11-12). Soziologie betrachtet zum anderen Kontexte, um Erkenntnisse für und über den Kontext zu generieren. Sie berücksichtigt unter anderem die Hintergründe, die Strukturen und die Zusammenhänge von sozialem Handeln (Scherr, 2006a, S. 12-13). Sich von einer soziologischen Betrachtung lösend, bedeutet der aus dem lateinischen („con-textus") abgeleitete Begriff „Kontext" so viel wie „verflochten" oder „in sich zusammenhängend". Zur Beschreibung des Kontexts eines Ereignisses können typische W-Fragen (Wer, Wo, Wann etc.) beantwortet werden (Grunewald, 2018). Wird der Kontext mit weiteren Informationen präzisiert, so wird von Kontextinformationen gesprochen (Kirisci, 2016, S. 12).

Einerseits ist der Kontext der Community of Practice selbst zu betrachten. Im vorherigen Kapitel wurde bereits gezeigt, dass Communities of Practice sehr unterschiedliche Ausprägungen haben können. Gemeinsam haben sie allerdings die Strukturelemente der Domäne, der Gemeinschaft und der Praxis, welche sich allerdings je nach Community of Practice in ihrer konkreten Ausprägung unterscheiden; also einen unterschiedlichen Kontext haben. Jede Community of Practice wird dadurch einzigartig (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27). Des Weiteren bewegen sich Communities of Practice innerhalb bestimmter Lebensphasen und deren Gestaltung bzw. Entwicklung ist von der jeweils vorliegenden Phase abhängig (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 127; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68). St. Clair (2008, S. 25) verweist darauf: „A community can form in any social setting, be of any size, and may be either a 'present' or a 'virtual' community". Im Kapitel 1.1.2 wurde eine Kontinuumsbetrachtung vorgenommen, deswegen soll nicht von einer entweder/oder-Perspektive ausgegangen werden, sondern von einer „eher"-Perspektive. Trotzdem können bezüglich der virtuellen Ausgestaltung Überlegungen angestellt werden. Online-Beziehungen sind von realen Beziehungen zu unterscheiden; sie können aber nicht per se als defizitär angesehen werden. Zwar lässt die Kanalreduktion gewisse Aspekte der Kommunikation nicht zu, gleichzeitig ergeben sich aus der medial gestützten Kommunikation auch Vorteile; etwa ist der Handlungsdruck zu einer

sofortigen Reaktion geringer und die Antworten der Kommunikant/-innen können entsprechend vorbereitet und überdacht werden. Zudem ist es möglich, über große Distanzen hinweg und mit einer Vielzahl von Personen im Kontakt zu bleiben. Online-Beziehungen sind ferner von einer gewissen Lockerheit und Themenfokussierung geprägt. Im Zeitverlauf können sich diese intensivieren und zu einer Offline-Beziehung transformieren (Döring, 2009, S. 653, 658-665). Von losen, aber auch stabileren Zusammentreffen sind auch virtuelle Gemeinschaften mit einem bestimmten Themen- oder Interessensschwerpunkt geprägt. Diese Gemeinschaften bieten in Abhängigkeit der Beteiligungsintensität wiederum die Möglichkeit zum Aufbau von Online-Beziehungen (Döring, 2009, S. 661).

Ferner wurde bereits dargestellt, dass es sich bei dieser Art der Gemeinschaft um eine Wildblume, ohne organisationalem Einfluss, oder um eine Kulturpflanze, mit organisationalem Einfluss handeln kann. Mögliche Betrachtungsdimensionen sind die individuellen psychologischen, die organisationalen sowie technischen Bedingungen (Reinmann-Rothmeier, 2000, S. 17-20). Mit den Ausführungen von Wenger, McDermott und Snyder (2002) wurde die Kultivierung einer Community of Practice im organisationalen Kontext betrachtet. Doch Communities of Practice sind keineswegs nur im organisationalen oder beruflichen Kontext existent. Dies wird etwa an den Ausführungen von Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 3) deutlich, welche auf Communities of Practice im Privaten und auf die mehrfache Mitgliedschaft eines Individuums in unterschiedlichsten Communities of Practice verweisen. St. Clair (2008, S. 25) beschreibt sich auf einer persönlichen Ebene als Mitglied von unterschiedlichen Communities of Practice (Forscher, Vater, Hundebesitzer, Motorradfahrer, Sprachzugehörigkeit, Bürger einer bestimmten Nation). Das bedeutet, St. Clair bewegt sich mit seiner Mitgliedschaft in unterschiedlichen Kontexten, etwa als Vater in der Familie oder als Forscher im Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit. Ferner lassen sich Communities of Practice etwa bezüglich ihrer Größe (klein bis groß), ihrer Lokalisierung (örtlich gebunden bis weltumspannend), ihres Zusammentreffens der Mitglieder (Präsenz bis virtuell), ihres Formalisierungsgrades (informell bis formalisiert) oder eben bezüglich ihrer kontextuellen Einbettung (privat, organisationsintern bis organisationsübergreifend) differenzieren (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 3).

Andererseits kann auch der die Community of Practice umspannende Kontext betrachtet werden. Handelt es sich etwa um eine von einer Organisation kultivierte oder in eine Organisation eingebettete Community of Practice, so nimmt der organisationale Kontext auf die Communi-

ties of Practice einen Einfluss (Zboralski, 2007, S. 35). Um die Wirkungs- und Beziehungszusammenhänge zu analysieren, bieten sich Verfahren der Kontextanalyse und der Mehrebenen-Analyse an. In der Psychologie dient die Mehrebenen-Analyse zur statistischen Analyse von geclusterten Datenstrukturen. Eine alternative Bezeichnung ist daher die Mehrebenenregression. Es kann damit gezeigt werden, wie die zu analysierenden Ebenen auf irgendeine Art und Weise sich beeinflussend zusammenhängen. Beispielsweise wird das lernende Individuum von der gleichen Lehrkraft wie die anderen Lernenden in der Klasse betreut. Sie werden wahrscheinlich „systematisch ähnlichere Merkmalsausprägungen“ zeigen. Gegebenenfalls bildet die Schule eine weitere, übergeordnete zu berücksichtigende Ebene (Strohmer, 2020, S. 1138). Wienold (1994, S. 365) sieht die Mehrebenen-Analyse als eine spezifizierte Form der Kontextanalyse an. Bei letztgenannter Untersuchungsform werden Kontextfaktoren betrachtet, welche als vom eigentlichen Untersuchungsgegenstand unabhängig anzusehen sind, aber auf diesen einwirken bzw. damit zusammenhängen. Bei der Mehrebenen-Analyse werden Zusammenhänge zwischen der Mikroebene, beispielsweise dem Individuum, und der Makroebene als Aggregat, etwa als Gesellschaft, untersucht. Sie verknüpft soziologische Mikro- und Makrotheorien.

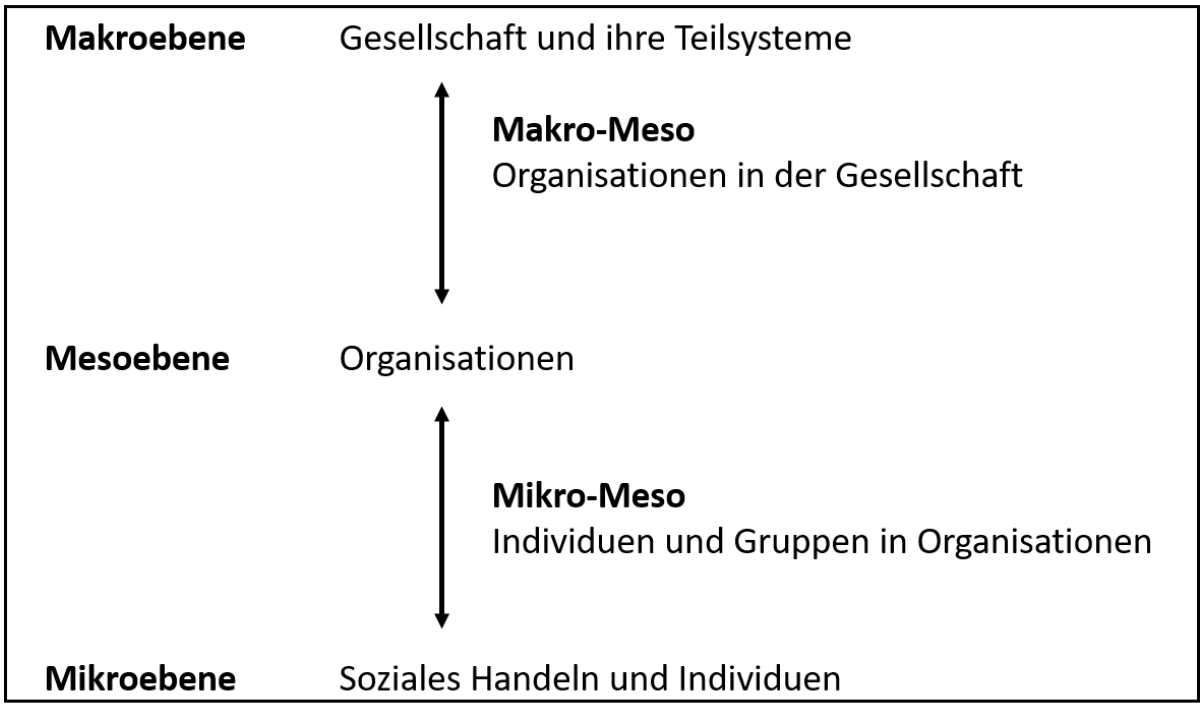


Abbildung 5: Mikro-Meso-Makro-Verbindung (Eigene Darstellung nach Donges, 2011, S. 217)

Die Mikro- und Makrosoziologie sind als Gegensatzpaar zu verstehen. Die Untersuchung erfolgt einerseits anhand des Gegenstandsbereichs von „individuellem Verhalten und Interaktionen in sozialen Beziehungen und Gruppen“ auf der Mikroebene oder anhand der „Funktionsweise von Gesellschaften und ihrer Untergliederungen in Form von Teilsystemen oder Institutionen sowie Organisationen“ auf der Makroebene (Diewald, 2014, S. 279). Andererseits, im Bereich des Erklärungsprogramms, sollen auf der Makroebene „Gesetzmäßigkeiten“ zum sozialen Gebilde, und zwar unabhängig vom Individuum, identifiziert werden, was einen Widerspruch zur Mikrosoziologie darstellt, welche davon ausgeht, dass soziale Gebilde vom Individuum abhängen. Bei beiden Untersuchungsbereichen existieren Abgrenzungsprobleme (Diewald, 2014, S. 279), welche sich im Mikro-Makro-Problem widerspiegeln (Lautmann, 1994, S. 437). Zur Lösung dieses Problems verweist Donges (2011, S. 217) auf die Beachtung der Meso-Ebene mit einem zwischen der Mikro- und Makroebene „vermittelnden Charakter“. Auf dieser Ebene sind Organisationen einzuordnen. Er (2011, S. 217) führt zudem die Zwischenschritte der Makro-Meso-Verbindung als „Organisationen in der Gesellschaft“ und der Mikro-Meso-Verbindung als „Individuen und Gruppen in Organisationen“ ein (vgl. Abbildung 5). Mit der Berücksichtigung von Organisationen auf der Meso-Ebene ergeben sich drei Analyseebenen, welche allerdings in einem sich beeinflussenden Zusammenhang stehen (Abraham & Büschges, 2009, S. 83-85).

Dies wird insbesondere dann von Bedeutung, wenn es sich um eine in eine Organisation eingebettete Community of Practice handelt. Denn die Organisation wird von den auf der jeweiligen Ebene vorliegenden Bedingungen beeinflusst bzw. bewegt sich in diesen. Das betrifft etwa auf der Makroebene der Organisation die Umweltbedingungen und die Einbettung in gesellschaftliche Teilsysteme (Abraham & Büschges, 2009, S. 78, 84). Organisationen und deren Mitglieder bewegen sich in diesen Systemen (Scherr, 2006b, S. 60). Je nach organisationaler Betrachtung werden verschiedene Systeme unterschiedlich stark angesprochen bzw. beachtet. Wilbers (2020a, S. 6) legt etwa im Kontext von beruflicher Bildung einen Fokus auf das Wirtschafts- und Bildungssystem (Makroebene), für welche die institutionellen Vertreter die Unternehmen, berufliche Schulen und außerschulische Bildungsanbieter darstellen (Wilbers, 2020a, S. 6). Organisationen als Aggregat von beteiligten Personen sind Teil eines Gesellschaftssystems. Insofern sind bei der Organisationsanalyse das betroffene Gesellschaftssystem und andere Umweltfaktoren mit zu berücksichtigen (Abraham & Büschges, 2009, S. 77-78, 83-85). Ein weiterer Analyseaspekt sind die Organisationseigenschaften selbst, wie etwa die Größe, die hierarchischen Strukturen, die Organisationsziele und der Organisationszweck.

Des Weiteren sind die individuellen Eigenschaften auf der Mikroebene, also die der in die Organisation eingebundenen Individuen und Gruppen, ein Teil der Organisationsanalyse (Abraham & Büschges, 2009, S. 77-78, 83-85).

Die Differenzierung zwischen einer Mikroebene, deren Kennzeichen das soziale Verhalten, Handeln oder die Interaktion in sozialen Beziehungen von Individuen und Gruppen ist, der auf der Mesoebenen liegenden Institution und Organisation und der auf der Makroebene verorteten Gesellschaft(-ssysteme) wird in der Literatur regelmäßig dargestellt (vgl. u.a. Abraham & Büschges, 2009, S. 83-84; Brüsemeister, 2008, S. 41; Diewald, 2014, S. 279; Donges, 2011, S. 217; Schäfer, 2019, S. 170-171), allerdings werden auch andere Systematisierungen zur Betrachtung eines bestimmten Kontextes vorgenommen. Quandt und Scheufele (2011, S. 12) beschreiben etwa, dass die Einordnung auf den vorgestellten Ebenen ein Aspekt der Perspektive sei und daher die Mikro-Ebene die kleinste und die Makro-Ebene die größte Untersuchungseinheit in einem vorliegenden Kontext darstellen kann, folglich Organisationen oder Organisationseinheiten beispielsweise die Makroebene darstellen können. Eine solche Einteilung wählt etwa Schmidt (2013, S. 17-19) zur systemtheoretischen Analyse von Fakultäten, welche für sie die Makroebene darstellt. Eine andere Systematisierung verwendet Greif (2005) und nutzt dabei die Begriffe der Mikro-, Meso-, und Makro-Ebene nicht. Er (2005, S. 2) unterscheidet die fünf hierarchisch gegliederten und sich beeinflussenden Systemebenen von „Welt und Weltwirtschaft“, „Gesellschaft und nationale Wirtschaft“, „Organisation und Unternehmen“, „Gruppe“ und „Individuum“. In dieser Arbeit soll dem den Absatz einleitenden Verständnis der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene gefolgt werden und sich zudem an dem von Wilbers (2020b, S. 260-261) im Kontext von Unterrichtsbedingungen verwendeten Begriff der „Bedingungsschalen“ orientiert werden. Die Elemente der Bedingungsschalen auf der Mikro-Ebene sind die individuellen Akteure, auf der Meso-Ebene sind es die Organisation bzw. Institution und korporative Akteure sowie auf der Makro-Ebene die gesellschaftlichen Teilsysteme (Wilbers, 2020b, S. 260-261). Denn die methodische Gestaltung einer Community of Practice durch pädagogische Professionals kann als ein pädagogisches Aufgabengebiet in betrieblichen Lernwelten angesehen werden (Wilbers, 2020a, S. 196, 198). Unter Bedingungen versteht Wilbers (2020a, S. 10): „Bedingungen sind alle Elemente der didaktischen Situation, die die pädagogischen Professionals als gegeben betrachten. Bedingungen liegen auf verschiedenen Ebenen, den sogenannten Bedingungsschalen“. Die Bedingungsschalen selbst stehen in einer sich beeinflussenden Beziehung zueinander und unterliegen selbst einem stetigen Wandel (Wilbers, 2020b, S. 261). Wilbers (2020b, S. 261) nimmt beispielsweise auf die Auswirkungen der Corona-Pandemie Bezug. Dieses globale Ereignis auf der Makro-Ebene wirkt sich auf das

Einstellungsverhalten der Unternehmen (Meso-Ebene) aus und verändert somit die Möglichkeiten von Auszubildenden, nach Abschluss der Ausbildung im Betrieb zu verweilen (Wilbers, 2020b, S. 261).

Neben den von Abraham und Büschges (2009, S. 77-78, 83-85) oben genannten Analyseaspekten bzw. Bedingungen auf den drei Ebenen können noch weitere für den jeweiligen Kontext relevante Aspekte betrachtet werden. In der Definition von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 4) sowie Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 1) werden Communities of Practice mit dem Charakteristikum als eine Gruppe von Menschen („groups of people“) beschrieben. Des Weiteren sind sie von einem gegenseitigen Engagement, wechselseitigen Interaktionen und sozialen Beziehungen der Mitglieder geprägt (vgl. Kapitel 1.2.2). Dies geht ebenfalls aus der Definition durch die Beschreibung „they interact regularly" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 1) hervor. Bei einer Community of Practice selbst kann daher von einer Mikro-Ebene gesprochen werden. Dadurch, dass die Community of Practice aus Personen besteht, können auch deren Bedingungen als Akteure der Mikro-Ebene betrachtet werden. Beispielsweise liegen auf der Mikro-Ebene im Kontext von Bildung und Unterricht die diversitäts- und kulturbezogenen Kompetenzdimensionen für pädagogische Professionals (Kimmelmann, 2010, S. 552-553) oder die Lernausgangslage der Lernenden (Wilbers, 2020b, S. 285). Im Kontext der Community of Practice hängt etwa die Partizipation der Personen vor allem von der individuellen Motivation und dem empfundenen Mehrwert ab (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 55, 59). Insofern können individuelle Eigenschaften wie Persönlichkeitseigenschaften, Interessenlagen, Einstellungen, Überzeugungen, Identitäten oder Kommunikationsstile (Fahrenberg, 2020a, S. 820-821) oder individuelle somatische Eigenschaften, wie Anatomie oder Physiognomik (Fahrenberg, 2020b, S. 821) für eine Analyse bedeutsam sein. Berücksichtigt werden kann bei der Analyse auch das Alter sowie die damit verbundene Lebensphase. Denn die jeweilige Lebensphase ist durch unterschiedliche Chancen, Herausforderungen, Entwicklungen und Umstände geprägt. Berk (2011, S. 8) bietet etwa ein Phasenmodell aus entwicklungspsychologischer Perspektive über die gesamte Lebensspanne von der pränatalen Phase bis hin zum späten Erwachsenenalter an. Für die Personalpolitik und Personalentwicklung ist die Beachtung der entsprechenden Lebensphasen der Mitarbeitenden ebenfalls bedeutsam. Das Bundesministerium des Inneren (BMI) (2012, S. 8-10) beschreibt die vier Phasen der Berufsausbildung, Berufseinstieg, Karrierephase und Berufsausstieg. All diese Phasen können von schwerwiegenden privaten Ereignissen (Krankheit, Scheidung etc.) betroffen sein und sind zudem von einem lebenslangen Lernen geprägt. In anderen Phasen nehmen die Familiengründung und Betreuung der Kinder einen hohen Stellenwert ein. Die

Personalpolitik und Personalentwicklung in Unternehmen kann sowohl auf die Ereignisse als auch auf die Entwicklung in den Lebensphasen mit geeigneten Maßnahmen reagieren (BMI, 2012, S. 8-10, 14).

Auf der Meso-Ebene, also die Organisation betreffend, lassen sich ebenfalls Bedingungen und Einflüsse feststellen. Allgemein bildet der organisationale Kontext einen einflussnehmenden Rahmen auf ihre in sie eingebetteten Communities of Practice (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 133). Das betrifft etwa die Organisationsgröße oder die Branche (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 133). Auch wirkt sich die Bereitstellung von Ressourcen durch die Organisation positiv auf den Aufbau einer Community of Practice aus (North, Franz & Lembke, 2004, S. 200). Gleichzeitig können die organisationalen Bedingungen der Entwicklung einer Community of Practice, etwa aufgrund starrer Strukturen oder komplexer Gegebenheiten, entgegenstehen (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 130). Lesser und Fontaine (2004, S. 19) stellen etwa dar, dass sich die Mitglieder einer Community of Practice eines globalen Unternehmens virtuell treffen und mediengestützt interagieren. Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 115-116) sprechen von verteilten Communities of Practice („distributed communities“), wenn eine präsenzhafte Interaktion nicht oder nur erschwert erfolgen kann, und sehen diese Art der Community of Practice zunehmend als Regelfall an. Zusammenfassend stellen Loyarte und Hernáez (2011, S. 124) heraus:

> *“In all cases, organizations are limited by their context factors and the changes they want to drive. So it is important for organizations to realize that they have choices to make when it comes to the cultivation of Communities of Practice and that they should use the formula that works best for their particular organization” (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 124).*

Bedingungen auf der Makro-Ebene können ebenfalls Einfluss auf die Ausgestaltung von Gemeinschaften haben. In Australien bildeten sich als Reaktion auf die weltweite Corona-Pandemie multidisziplinäre Communities of Practice im medizinischen Bereich (Health Protection NSW, 2020). Eine ähnliche Beobachtung kann auch im Hochschulkontext gemacht werden. Das Hochschulforum Digitalisierung und die FernUniversität Hagen gründeten aufgrund der coronabedingten Auswirkungen auf die Hochschullehre im Sommersemester 2020 eine Community of Practice (Bils & Engelhardt, 2020). Ähnliches erfolgte an der Universität von Padova in Italien (Bolisani, Fedeli, Bierema & de Marchi, 2020). Diese Beispiele zeigen, welchen Einfluss externe Umweltbedingungen, im vorliegenden Fall die der Corona-Pandemie, haben können. Auch unabhängig von der Corona-Pandemie lassen sich Bedingungen auf der Makro-

Ebene und die damit verbundenen Einflüsse auf das Zusammenleben von Menschen feststellen. Etwa wenn aufgrund gesellschaftlicher Konventionen Frauen und Mädchen auf Kommunikationswege im Internet ausweichen, um mit der Außenwelt in Kontakt treten zu können (Döring, 2009, S. 662) oder gegenteilig dazu Politiksysteme entsprechende soziale Online-Netzwerke sperren oder Beiträge zensieren (Cantoni, 2020, S. 187).

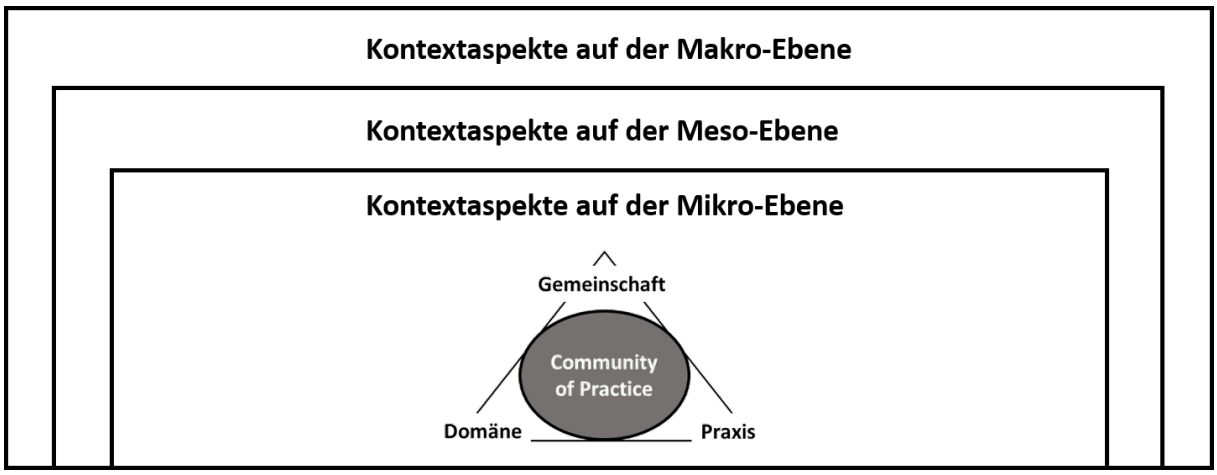


Abbildung 6: Kontexteinflüsse auf die Community of Practice (Eigene Darstellung)

Wenngleich dieses Kapitel nur ausgewählte Betrachtungsfacetten skizziert hat, sollte durch die Darstellung deutlich geworden sein, dass Communities of Practice nicht losgelöst von ihrer Umwelt betrachtet werden können. Denn der Kontext, von der Makro- bis zur Mikro-Ebene, in welchem sie sich bewegen, beeinflusst und bedingt diese. In den nachfolgenden Kapiteln soll auf zwei Einflussfaktoren, Kontext- und Bedingungsaspekte vertiefend eingegangen werden: Auf den Kontext und die Bedeutung der Organisationen sowie auf die der Lebensphasen.

Auf einer Mikro-Ebene betrifft das die Aspekte der Community of Practice selbst, also die Merkmale der Domäne, der Praxis oder der Gemeinschaft. Im Kapitel 1.2.3.1 wurde darauf hingewiesen, dass Wenger, McDermott und Snyder (2002) eine entsprechende Betrachtung von Lebensphasen vornehmen. Sie (2002, S. 68) unterscheiden fünf Phasen und geben an: „As Communities evolve through these stages, the activities needed to develop them also change“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68). Damit stellt die vorliegende Lebensphase einen Kontextfaktor dar und jede Community of Practice befindet sich in einer Phase mit bestimmten Ausprägungen (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 127). Daher wird im Kapitel 1.3.3 auf die unterschiedlichen Modelle und Merkmale der jeweiligen Lebensphasen eingegangen.

Die Ausgestaltung der Lebensphase und die Community of Practice selbst ist auch davon abhängig, ob die Community of Practice durch eine einbettende Organisation unterstützt wird oder in der einbettenden Organisation organisch gewachsen ist. Der Einfluss und die Bedingungen der Organisationen ist ein weiterer auf die Gestaltung und Fortentwicklung wirkender Kontextfaktor (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 127, 133-134). Da im vorliegenden Forschungskontext die Implementierung und die Gestaltung einer Community of Practice innerhalb einer Organisation betrachtet wird, werden im nachfolgenden Kapitel unterschiedlichste Aspekte einer organisationalen Einbettung von Communities of Practice erläutert.

1.3.2 Communities of Practice im Kontext der organisationalen Einbettung

Im vorherigen Kapitel wurden mögliche Aspekte zur Betrachtung des Kontextes von Communities of Practice auf der Mikro-, Meso- und Makro-Ebene skizziert. Im vorliegenden Forschungskontext ist die Community of Practice in eine Organisation eingebettet. Damit kann die Organisation bewusst oder unbewusst Einfluss auf die Entwicklung und Gestaltung der Community of Practice nehmen und stellt einen Kontextfaktor dar.

Der Begriff der „Organisation“ bietet verschiedene Bezugspunkte[4]. Organisationen können neben der Meso-Ebene sowohl auf der Makroebene als auch bei einer gruppenbasierten Betrachtung auf der Mikroebene betrachtet werden (Schäfers, 2019, S. 119-120). Organisationen sind von zweckrationalem Handeln geprägt, sie bestechen durch effiziente Strukturen, hohe Zweckausrichtung und Aufgabenorientierung. Historisch betrachtet haben Organisationen unter anderem einen deutlichen Bezug zur Industriegesellschaft sowie zu Aspekten von Bürokratie und Arbeit (Schäfers, 2019, S. 118-120). Diese Aspekte greifen auch Abraham und Büschges (2009) auf und definieren Organisationen über die Merkmale der gemeinsamen Zweckausrichtung der zusammengeschlossenen Akteure, der Arbeitsteilung zur Erreichung des Zweckes, der Ausstattung mit einer „Leitungsinstanz“ und einer regulierenden „Verfassung“ (Abraham & Büschges, 2009, S. 20-21). In diesem Verständnis von Organisationen können das unter anderem Unternehmen, Behörden, Verbände oder Vereine sein (Abraham & Büschges, 2009, S. 20-21). Die vorliegende Arbeit folgt zunächst neben diesem Verständnis insbesondere dem von Arbeitsorganisationen. Arbeitsorganisationen sind „(…) solche Organisationen, die über einen Verwaltungsstab sowie über eine Reihe hauptberuflich in der und für

[4] Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit „Organisationen“ bieten Abraham und Büschges (2009) einen umfassenden Überblick.

die Organisation tätiger Akteure verfügen“ (Abraham & Büschges, 2009, S. 25). In diesen Organisationen liegen die Communities of Practice und sind damit ein Einflussfaktor.

Hervorzuheben ist erneut, dass aufgrund der Vielzahl der unterschiedlichsten Kontexteinflüsse und Ausgestaltungsmöglichkeiten jede Community of Practice einen einzigartigen Charakter hat. Dubé, Bourhis und Jacob (2006, S. 88-89) zeigen im Rahmen ihrer Untersuchung zu virtuellen Communities of Practice auf, dass diese anhand entsprechender Kategorien miteinander verglichen werden können. Allerdings werden dabei aber in der Regel wesentliche Unterschiede feststellbar sein. Jede Community of Practice ist einzigartig und jeder Kontext bietet entsprechende Chancen und Herausforderungen. Die zu ergreifenden Maßnahmen zur Kultivierung einer Community of Practice müssen im Kontext gedacht werden und benötigen ein Fingerspitzengefühl seitens des Managements. Ähnliches bestätigen auch McDonald et al. (2012, S. 66) und weisen darauf hin, dass der einbettende Kontext berücksichtigt werden müsse, da dieser maßgeblichen Einfluss auf die Community of Practice hat.

Es soll daher im Folgenden geklärt werden, wie Communities of Practice in Organisationen eingebettet sein können, in welchen Dimensionen sich von Organisationen unterstützte oder erschaffene Communities of Practice von organisch wachsenden Communities of Practice unterscheiden und welche organisationalen Bedingungen auf die Entwicklung von Communities of Practice wirken.

Ende des 20. Jahrhunderts wurde das Konzept der Community of Practice zunehmend von Forschung und Organisationen aufgegriffen (Schneider, 2004, S. 137). Organisationen ergreifen in unterschiedlichsten Kontexten entsprechende Maßnahmen, um Communities of Practice zu gestalten und zu implementieren. Dies ist wiederum Gegenstand von Forschungen. Smith, Hayes und Shea (2017) untersuchen etwa, inwieweit Forschungsstudien sich an dem originären Rahmenwerk der Community of Practice orientieren und analysieren dabei 17 Forschungsarbeiten (S. 234-237). Im Unternehmenskontext werden Communities of Practice in unterschiedlichsten Branchen, wie etwa in der Telekommunikation, Pharmazie, Chemie, Softwareentwicklung oder im Handwerk kultiviert, um entsprechende Ziele zu erreichen (Lesser & Storck, 2001, S. 834-835). Auch im Kontext von Bildung, Lehre und Universitäten liegen Praxis- und Forschungsbeiträge vor (vgl. Kimble; Hildreth & Bourdon, 2008a, 2008b; McDonald & Cater-Steel, 2017a, 2017b). Community-of-Practice-Initiativen können auch in Regierungsorganisationen vorhanden sein bzw. untersucht werden (De Laat & Broer, 2004). Insgesamt findet das Konzept der Community of Practice in unterschiedlichsten Bereichen und Organisationen eine Anwendung (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 4-5).

Im organisationalen Kontext muss hervorgehoben werden, dass es sich bei der Community of Practice nicht um eine Geschäftseinheit, um eine Abteilung oder um ein formales Team handelt, wenngleich sie in Organisationen angesiedelt sind. Innerhalb eines Geschäftsbereiches oder zwischen Geschäftsbereichen bestehen Communities of Practice aufgrund ähnlicher Problemlagen oder überschneidender Themengebiete. Communities of Practice sind aber nicht an organisationale Grenzen gebunden. Zudem existieren gleichzeitig mehrere, sich überschneidende Communities of Practice. So ergeben sich verschiedene Konstellationen von miteinander verwobenen, identitätsstiftenden Communities of Practice mit einem spezifischen gemeinsamen Fokus, wie etwa die Betreuung von Kunden, Arbeitssicherheit etc., in welchem Wissen geteilt und bewahrt sowie Kompetenzen entwickelt werden. Dabei sind einzelne Personen in verschiedenen dieser Communities of Practice als interagierende Mitglieder involviert (Wenger, 1998, S. 1-3; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 26). Ein wichtiges zu beachtendes Merkmal ist es, dass eine Beteiligung der Mitglieder an einer Community of Practice aus einer Randposition legitim ist. Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 56) schreiben dazu: “In a traditional meeting or team we would discourage such half-hearted involvement, but these peripheral activities are an essential dimension of communities of practice” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 56). Wenngleich Communities of Practice in hierarchisch geprägten Organisationen bzw. aus hierarchisch geprägten Netzwerken entstehen, sind die Mitglieder der Communities of Practice sowohl vertikal als auch horizontal hierarchieübergreifend miteinander vernetzt. Insbesondere bei organisch entstandenen Communities of Practice existieren, zumindest formal, keine Hierarchieunterschiede (Zboralski, 2007, S. 35, 52, 57). Anders als etwa Projektteams oder Geschäftseinheiten sind Communities of Practice nicht im Organigramm abgebildet (Zboralski, 2007, S. 56). Nachfolgende Abbildung 7 stellt die Zusammenhänge schematisch dar. Die gestrichelten Linien skizzieren dabei die Communities of Practice.

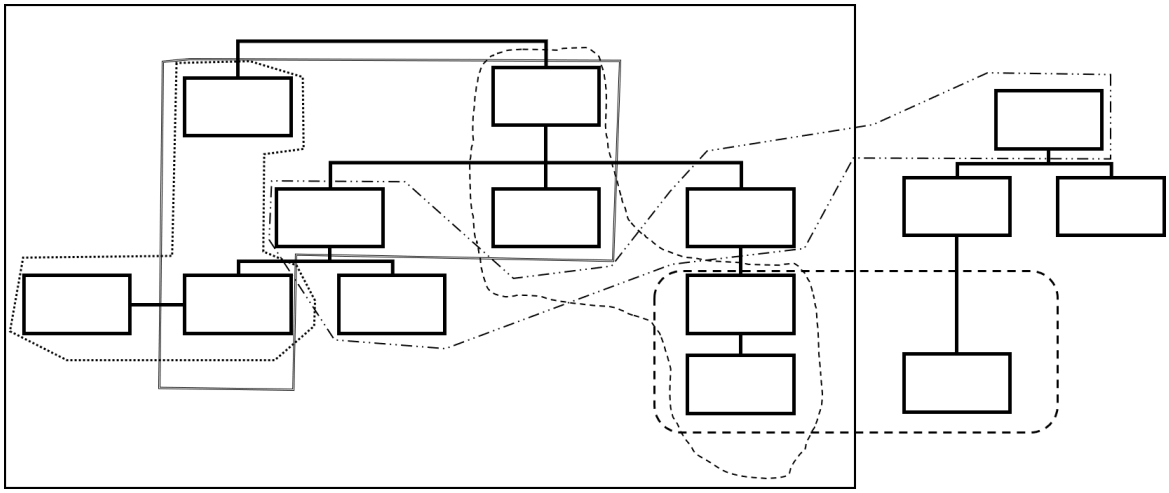


Abbildung 7: Skizzierung von Communities of Practice in Organisationen (Eigene Darstellung; in Anlehnungen an Wenger, 1998, S. 1)

Wie von Reinmann-Rothmeier (2000, S. 17-20) dargestellt, können Communities of Practice als natürliche „Wildblume“ gedeihen und sich entwickeln oder als „Kulturpflanze“ gezüchtet werden (vgl. Kapitel 1.2.3.1). Beim Grad der institutionalisierten Formalisierung stellt sich die Frage, inwieweit erkennt, anerkennt oder institutionalisiert eine Organisation eine Community of Practice (Dubé, Bourhis & Jacob, 2006, S. 77). Manche Communities of Practice bestehen unterhalb des organisationalen Radars, teilweise sind sich selbst Mitglieder der Zugehörigkeit zu einer Community of Practice nicht bewusst bzw. nur die engsten Mitglieder wissen über die Existenz der Community of Practice (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27-28). Sind die Communities of Practice für die Organisation erkennbar oder wird der Mehrwert einer solchen für die Organisation erkannt, erfolgt gegebenenfalls eine Legitimierung seitens dieser und unterstützende Eingriffe sind die Folge (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 842-843; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 28). Communities of Practice können aber auch institutionalisiert sein, also ein fester struktureller Bestandteil der Organisation. Eine solche Beziehung zwischen der Community of Practice und der Organisation erfordert ein ausbalanciertes Management, denn es besteht die Gefahr, die klassischen internalen Prozesse durch Bevormundung zu zerstören (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 28). Organisationen können unterschiedlichste Maßnahmen ergreifen, um organisational eingebettete Communities bei der Entstehung und Entwicklung zu unterstützen. Während dieses Prozesses wandelt sich die Community of Practice stetig und nimmt neue Formen sowie Ausprägungen an (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 12-13, 68).

Die Intervention seitens der Organisation auf die Communities of Practice kann durchaus kritisch gesehen werden. Denn die Fremdsteuerung von Communities of Practice stellt zum

Merkmal der Selbststeuerung eine Paradoxie bzw. ein Spannungsfeld dar (Seufert, 2005, S. 331). Heiss (2009, S. 106) verweist im Kontext ihrer Untersuchung darauf, dass ein Eingriff seitens des Managements auf ein Minimum beschränkt werden solle, da Autonomie und Selbstorganisation ein wichtiger Motivator in Communities of Practice sei. Wenger-Trayner und Wenger-Trayner (2015, S. 6) sehen ebenfalls den Aspekt der Selbststeuerung, geben aber diesbezüglich an, dass allerdings einige Communities of Practice eine Unterstützung benötigen, um das volle Potenzial ausschöpfen zu können. Ruuska (2005, S. 175-176) geht auf die Problematik der Selbst- und Fremdsteuerung ebenfalls ein, sieht aber in ihrem Forschungskontext gewisse Vorteile durch organisationale Unterstützung, sofern diese ernst gemeint war. Sie (2005, S. 176) weist aber darauf hin, dass für die Community-Mitglieder die Aufgabenerledigung in der Arbeit prioritär sei und damit das Engagement in einer Community of Practice beeinflusse. Thompson (2005, S. 164) kommt im Rahmen seiner Untersuchung zu dem Schluss, dass „(…) neither organizational management nor CoP leaders are able to do more than nurture a fragile dynamic that consists of continued voluntary participation but resists forms of control“ (Thompson, 2005, S. 164).

Die Steuerung und Formalisierung einer in Organisationen eingebetteten Community of Practice kann variieren. Schneider (2004, S. 148, 150-153) spricht von einem Kontinuum beginnend mit „freie Interessens- und Wertegemeinschaft“ bis hin zu „Zweckgemeinschaften“. Je nach Ausprägung werden andere Ziele gesetzt und Erträge erwartet. Organisationen verwenden die von ihr gesteuerten Communities of Practice primär als Instrument zur Erreichung ihrer Ziele. Klassische Outcomes von selbstgesteuerten Communities of Practice, etwa der Aufbau einer motivierten Gemeinschaft oder der Aufbau eines gemeinsamen Verständnisses, werden nur zweitrangig berücksichtigt. In Abhängigkeit vom Formalisierungsgrad werden sich insofern unterschiedliche Konsequenzen ergeben. In der Praxis haben sich Mischkonzepte etabliert und je nach Zielsetzung sind andere Gestaltungs- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen (Schneider, 2004, S. 148, 150-153). McDonald et al. (2012, S. 66-67) unterscheiden zwischen organischen („organic“) als natürlich gewachsenen, erzogenen bzw. unterstützten („Nurtured/supported“) sowie geplanten bzw. erschaffenen („Created/intentional“) Communities of Practice. An Stelle von erschaffenen soll von implementierten Communities of Practice gesprochen werden. Ruuska (2005, S. 131) legt für ihre Untersuchung des Formalisierungsgrads die drei Dimensionen der Entstehungsstruktur („Bottom-Up vs. Top-Down Management“), der Rollenvergabe („Role formation“) und des organisationalen Unterstützungslevels („organizational support“) zugrunde. Je nachdem sind die Bedingungen anders. Die nachfol-

gende Tabelle 7 zeigt mögliche Indikatoren für die Einschätzung, ob es sich eher um formalisierte, implementierte, teilformalisierte, unterstützte oder informell organische Communities handelt. Einzelne Ausprägungen können durchaus in den anderen Typen auftreten. Denkbar wäre etwa, dass auch in implementierten Communities of Practice eine Mitgliedschaft auf freiwilliger Basis möglich ist.

	Organisch	Unterstützt	Implementiert
Formalisierungsgrad	Nicht oder gering	Teilweise gegeben	Stark
Entstehungsstruktur	Bottom-Up	Modifizierter Bottom-Up-Ansatz	Top-Down-Ansatz
Mitgliedschaft	Freiwilligkeit	Freiwilligkeit und Empfehlungen	Auffordernd oder verpflichtend
Koordination- und Rollenvergabe	Rolle wird i.d.R. nicht vorgegeben	Einzelne Rollen werden vorgegeben	Mehrere Rollen werden vorgegeben
Agenda und Aktivitäten	Selbstbestimmt	Weitestgehend selbstgesteuert/-bestimmt	Vorgeschlagen / gesteuert
Unterstützungslevel	Minimal	Subventioniert	Umfangreich
Domäne, Zweck und Ziel	Abhängig von der gewählten Disziplin	Disziplinbezogen oder problembezogen	Disziplinübergreifend, vorbestimmt

Tabelle 7: Typen von Communities of Practice in Abhängigkeit eines organisationalen Eingriffs (Modifiziert in Anlehnung an McDonald et al., 2012, S. 67 und erweitert nach Ruuska, 2005, S. 131)

Unterschieden werden kann bei der Einführung einer Community of Practice zwischen Top-Down und Bottom-Up-Ansätzen. Beim erstgenannten werden wesentliche Aspekte, wie etwa die Domäne, aber auch Ressourcen vom Management vorgegeben. Wenngleich damit eine strategische Ausrichtung an den Organisationszielen ermöglicht wird, muss ein solches Vorgehen aber auch zur Organisationskultur passen. Bottom-Up bedeutet, dass die Initiative zur Ausgründung von einer freiwilligen Basis ausgeht. Bottom-Up gegründete Communities of Practice müssen aber nicht zwangsläufig strategische Ziele der Organisation verfolgen. Zeigt sich die Community of Practice als überlebensfähig, kann die Organisation entsprechende Unterstützungsmaßnahmen ergreifen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 199). Wird die Community of Practice gezielt unterstützt, entspricht das dem modifizierten Ansatz (McDonald et al., 2012, S. 66). Die bewusste Implementierung einer Community of Practice kann im Rahmen von Projekten erfolgen. Dubé, Bourhis und Jacob (2006, S. 82-83) verweisen hierbei auf Beispiele bewusst und im Rahmen von Projekten gegründeter virtueller Communities of Practice. Organisationen schaffen extra für die Implementierung entsprechende Projektteams, welche eben durch die Organisation beeinflusst werden und gleichzeitig mutmaßlich die Community of Practice beeinflussen. So wurde beispielsweise an der Hochschule Luzern ein Projektteam gegründet, um die „digitale Kultur in der Lehre“ weiterzuentwickeln. Ein Teilziel war die Implementierung einer Community (Frischherz et al., 2016, S. 2). Communities of Practice können sich aber auch durch die Zusammenarbeit in einem Projekt herausbilden (McDonald

et al., 2012, S. 74). North Franz und Lembke (2004, S. 86) kritisieren am Ende ihres Literaturreviews, dass die Projektansätze im Unternehmenskontext sowie die externe Perspektive überwiegen und somit dem evolutionären Charakter von Communities of Practice eine unterdurchschnittliche Beachtung geschenkt wird.

Neben der Unterscheidung von management- oder mitgliederbasierter Gründung sind für Ruuska (2005, S. 131) die Elemente „Mitgliedschaft“, ob freiwillig oder verpflichtend, und „Grenzziehung“, ob offen oder geschlossen, ein Indikator für einen der drei Ansätze. Je mehr Elemente formalisiert sind, desto mehr folgt die Community of Practice einem Top-Down-Ansatz. Werden keine oder nur sehr wenige Elemente formalisiert, so folgt die Community of Practice einem Bottom-Up-Ansatz. Dazwischen kann von einem modifizierten Ansatz gesprochen werden. Bezüglich der Mitgliedschaft ist auch die Rollenbesetzung ein Indikator für die Formalisierung. Je mehr Rollen vorgegeben werden, umso deutlicher ist das ein Anzeichen für formalisierte Communities of Practice (Ruuska, 2005, S. 131). Bei organischen Communities of Practice gibt es auch eine Art Führungskraft, wobei die Führung in der Regel verteilt ist (McDonald et al., 2012, S. 66). Der Umfang der Unterstützungsleistungen, welche die Community of Practice von der Organisation erhält, ist wiederum ein Anzeichen für eine mögliche Formalisierung (Ruuska, 2005, S. 131). In organischen, informellen Communities of Practice erfolgen Entscheidungen zur Aktivitätsauswahl und die Agenda-Gestaltung selbstbestimmt. Aufgrund der Selbststeuerung ist die Art und Weise des Gemeinschaftslebens unterschiedlich. Communities of Practice können regelmäßig oder unregelmäßig, mit vor- oder undefinierter sowie abweichender Tagesordnung, virtuell oder in Präsenz interagieren (Wenger und Snyder, 2000, S. 139-140). Formalisierte Communities of Practice haben beispielsweise regelmäßige Treffen mit vorher feststehenden Tagesordnungen (Ruuska, 2005, S. 115). Die Festlegung einer Agenda, Übertragung von Aufgaben und Erwartungen an ein bestimmtes Ergebnis sind nicht unumstritten und können das Engagement der Mitglieder hemmen oder zu einer Ausgründung einer informellen Gemeinschaft führen (Murillo, 2011). Gleichzeitig können (finanzielle) Zielvorgaben aber auch motivierend bzw. handlungsleitend wirken (Probst & Borzillo, 2008, S. 339).

Die Organisation kann viele unterstützende Maßnahmen ergreifen. Mögliche Dimensionen sind dabei, die „Mitglieder zu administrieren und unterstützen“, eine „Informations-Kommunikations-Plattform zu unterhalten“, eine „persönliche Kommunikations-Infrastruktur bereitzustellen“, die „Inhalte der Community zu managen“, die „Community zu sponsern“ und das

„Wachstum zu leiten“. Viele dieser Aufgaben werden von Community-Koordinator/-innen, gegebenenfalls durch die einbettende Organisation unterstützt, übernommen und betreut (North, Franz & Lembke, 2004, S. 77-85).

Organisationen erhoffen sich von der Unterstützung oder Gründung einer Community of Practice einen Mehrwert. Yamklin und Igel (2012, S. 197) zeigen in ihrer Fallstudie, dass zwei der drei von den Organisationen initiierten Communities of Practice einen messbaren Mehrwert bringen können. Mit „initialisiert“ meinen sie (2012, S. 199), dass die Domäne mit Blick auf strategische Ziele festgelegt wurde und die Community of Practice in die formalen Strukturen integriert wurde, um mit der Teilnahme an dieser der Managementaufforderung zum Praxistransfer der Erkenntnisse sowie der Festlegung von Zielen einen gewissen Pflichtcharakter zu geben. Weitere erwartete organisationale Mehrwerte nennen Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 14-18) und unterteilen diese in eine kurzfristige und eine langfristige Perspektive. Relativ schnell sichtbare Mehrwerte stellen unter anderem die schnelle Beantwortung von Anfragen, mehrperspektivische Problembetrachtungen, bessere Qualitätssicherung, effizientere Entscheidungen oder die Organisationseinheit übergreifende Synergieeffekte dar. Langfristig können sich positive Effekte auf die Vorhersage von Trends, Bindung von Talenten, strategische Entscheidungsfähigkeit und andere organisationale Fähigkeiten ergeben (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 16).

Zboralski (2007, S. 56-57) beschreibt, dass die Zielsetzungen bzw. Funktionen zwischen initialisierten und organisch gewachsenen Communities of Practice Gemeinsamkeiten haben. Beide sind beispielsweise auf Austausch, gegenseitige Unterstützung und Lernen ausgerichtet. Allerdings sind von der Organisation gegründete Communities of Practice durch eine starke Aufgabenorientierung und Ausrichtung auf die Organisationsziele geprägt und weniger auf die für Mitglieder interessante Themen ausgerichtet. Trotz der „formalen“ Initialisierung sind sowohl organische als auch gegründete Communities of Practice nicht im Organigramm abgebildet (Zboralski, 2007, S. 56-57).

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 73) verweisen auf eine Studie des „American Productivity and Quality Centers (APQC)“, in welcher die unterschiedlichen Intentionen zur Implementierung einer Community of Practice untersucht wurden. Dabei konnten im Wesentlichen die vier differenzierten Absichtsweisen einer Community of Practice von Hilfe geben und nehmen bei Arbeitsproblemen, die Entwicklung und Verbreitung von Best-Practice-Beispielen, Gestaltung eines Wissensmanagements für die Mitglieder sowie die Entwicklung von innovativen

Lösungen und Ideen herausgearbeitet werden. Bei der erstgenannten Intention der Community of Practice stehen Arbeitsprobleme und der Austausch von Lösungen im Vordergrund, das erfordert primär die Vernetzung der Peers. Im Unterschied dazu stehen bei der zweitgenannten Intention Prozesse im Fokus der Community of Practice, in welchen bestimmte Praktiken entwickelt, die Effektivität und der Nutzen validiert und verbreitet werden. Dies erfordert eine Dokumentation dieser Praktiken. Bei Communities of Practice, deren primäre Intention das Management von Wissen ist, wirkt die Bereitstellung von alltäglich benötigtem Wissen und Informationen der Mitglieder handlungsleitend. Das kann wiederum bedeuten, dass die Mitglieder miteinander vernetzt werden oder Praktiken dargestellt werden. Zwar greifen auch vornehmlich innovierende Communities of Practice die Aspekte der anderen Intentionen auf, allerdings konzentrieren sie sich bewusst auf die Förderung von innovativen Ideen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 76-77).

Dabei muss sich eine Community of Practice nicht zwangsläufig auf ein Absichtsgebiet beschränken, wenngleich eine Absicht in der Regel im Fokus steht und sich die Community of Practice um diese eine Absicht herum strukturiert. Erst anschließend werden die Strukturen erweitert und mit zunehmender Reife der Community of Practice kann sich die Intention verschieben (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 73, 77). Schneider (2004, S. 153) vermutet allerdings, dass sich initialisierte und damit gesteuerte Communities of Practice eher zur Wissensübertragung eignen, während organisch gewachsene Communities of Practice eher Innovationen hervorbringen (Schneider, 2004, S. 153). Je nach Intention werden andere Gestaltungsmöglichkeiten und Aktivitäten benötigt. Zu beachten ist, dass der Versuch, alle Intentionen gleichzeitig abzudecken, überfordernd sein kann. Daher ist die primäre Absicht herauszuarbeiten (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 74-75). Die Bestimmung der übergeordneten Zieldimension ist vor allem auf den Zweck der Community of Practice ausgerichtet und ist eine Teilaufgabe bei der Implementation (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 73).

Wenngleich die von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 73) dargestellten generischen Zielsetzungen als in der Regel zutreffend erscheinen, muss auch der Kontext der jeweiligen initialisierten Community of Practice beachtet werden. Denn die erhofften Vorteile können einer oder mehreren dieser Zieldimensionen zugeordnet werden, die Einzelziele divergieren allerdings. Knechtli (2004, S. 258, 264-265) beschreibt im Rahmen einer Fallstudie etwa die in ein Gesamtkonzept involvierte Implementation einer Community of Practice mit dem Ziel von Wissensmanagement und Innovationsförderung. Das übergeordnete Ziel aller Maßnahmen

dient der „Neukundenakquisition, Prozessoptimierung und nachhaltigen Kostensenkung“ in einem Unternehmen (Knechtli, 2004, S. 258, 264-265).

Zur Kultivierung einer Community of Practice müssen unterschiedlichste Kontextfaktoren beachtet werden, denn diese beeinflussen die Community of Practice maßgeblich. Jeder organisationale Kontext bietet eigene Möglichkeiten und Herausforderungen. Eine entsprechende analytische Vorbereitung ist daher sinnvoll (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 190-191). Loyarte und Hernáez (2011, S. 133-135) sehen unter anderem Einflussfaktoren in der Größe, Branche und Umwelt der Organisation, in der Zielsetzung der zu initiierenden Community of Practice sowie epistemische Kontextfaktoren. Dubé, Bourhis und Jacob (2006, S. 73) fassen unter den organisationalen Kontext die bereits genannten Aspekte von Entstehungsprozess, Rollengestaltung, Formalisierungsgrad und Grenzen bzw. Reichweite der organisationalen Einbettung sowie die weiteren Aspekte von (Organisations-) Umwelt und „Organizational Slack“ (Organisatorischer Schlupf oder Spielraum[5]) zusammen (Dubé, Bourhis & Jacob, 2006, S. 73). Bezüglich des Umweltkontextes kann dieser auf einem Kontinuum zwischen behindernd und förderlich abgebildet werden. Es existieren mannigfaltige Einflussfaktoren (Wirtschafts- und politische Systeme, kulturelle Aspekte, Führungsstile etc.), die auf die Organisation und damit auf die Community of Practice einwirken und letztlich darüber mitentscheiden, ob und wie sich diese in Organisationen entwickeln (Dubé, Bourhis & Jacob, 2006, S. 76-77). Der „Organizational Slack“ bewegt sich zwischen hoch und gering. Implementierung und Management einer Community of Practice führen zu Veränderungen. Diese benötigen Ressourcen und generieren gegebenenfalls einen Ertrag. Die notwendigen Ressourcen müssen in diesem System erst aufgebracht und zur Verfügung gestellt werden. Die Unterstützung variiert mit dem verfügbaren Spielraum (Dubé, Bourhis & Jacob, 2006, S. 77).

Wenngleich sich Communities of Practice aus „informalen, heterarchischen“ Netzwerken herausbilden (Zboralski, 2007, S. 35), können Organisationen diesen Prozess wie oben dargestellt unterstützen bzw. initiieren. Doch zu unterscheiden ist, ob und zu welchem Zeitpunkt die Organisation entsprechend intervenierend eingreift. Denn Communities of Practice haben unterschiedliche Entwicklungsstadien und je nachdem sollten andere Maßnahmen seitens der Organisation ergriffen werden bzw. werden tatsächlich ergriffen. In einem frühen Entwicklungsstadium der Community of Practice kann die Organisation diese entweder noch nicht

[5] „Organizational Slack ist ein schillernder Begriff“ (Scharfenkampf, 1987, S. 22). Die Übersetzung kann dem Begriff bzw. dem Konzept von „Organizational Slack“ nur begrenzt gerecht werden. Eine differenzierte theoretische Erörterung bieten Scharfenkamp (1987) oder Siegler (1999). Für die nachfolgenden Ausführungen ist die Übersetzung ausreichend.

entdeckt haben bzw. kein Interesse an ihr haben oder sie wird gegebenenfalls bereits die Fortentwicklung unterstützen (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 849). Im Gegensatz dazu sind steuernde Eingriffe bei einer späten Lebensphase wahrscheinlicher, wenn die Community of Practice offensichtlich innovierend auf die Organisation und das Umfeld einwirkt (Gongla & Rizzuto, 2001, 847-848). Zudem ist insbesondere bei initiierten oder unterstützten Communities of Practice die zu ergreifende Maßnahme von der jeweiligen Lebensphase abhängig. Die Entwicklung einer Community of Practice verläuft nach Phasen und für jede Phase können entsprechende Unterstützungstätigkeiten seitens der Organisation ergriffen werden. Generell sollte das Design dabei vor allem auf das „Prinzip der Lebendigkeit“ ausgerichtet sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 191, 196). Gongla und Rizzuto (2001, S. 849, 853) halten etwa die Identifikation von potenziellen Mitgliedern und deren Verbindung für eine fundamentale Funktion am Anfang der Entwicklung und die Zusammenarbeit zu einem späteren Zeitpunkt für essenziell. Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 73, 78) empfehlen beispielsweise, zu Beginn unter anderem die primäre Absicht festzulegen oder geeignete Koordinator/-innen zu identifizieren (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 73, 78). Das bedeutet, dass auch die jeweilige Lebensphase einen Kontextfaktor für die Gestaltung einer Community of Practice darstellt. Welche Lebensphasen existieren und welche Merkmale diese haben, wird im nächsten Kapitel betrachtet.

1.3.3 Ausprägungen von Communities of Practice im Kontext ihrer Entwicklungsstufen

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, ist die Entwicklung und die Gestaltung von Communities of Practice auch von der jeweilig vorliegenden Lebensphase abhängig. Mit diesem Kapitel sollen zwei Aspekte geklärt werden. Erstens existieren in der Literatur unterschiedliche Modelle. Zweitens werden in diesen Modellen spezifische Indikatoren angegeben, welche zur Einschätzung über die jeweilig vorliegende Lebensphase bzw. Evolutionsschritt einer Community of Practice dienen. Beide Aspekte münden in einer Übersicht über Merkmale der Lebensphasen- bzw. Evolutionsschritte, welche nach der theoretischen Erläuterung subsumierend in dieser Arbeit als Entwicklungsstufen bezeichnet werden. Vorwegnehmend der Hinweis, dass die Maßnahmen, welche zur Kultivierung der Community of Practice in der jeweiligen Entwicklungsstufe ergriffen werden können, als Teil der Gestaltung begriffen werden und daher erst später beschreiben werden.

Die in der Literatur beschriebenen Modelle weisen Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede auf. Eine grundsätzliche Unterscheidung kann zwischen Evolutionsmodellen, wie beispielsweise von Gongla und Rizzuto (2001), gewissermaßen auch von Millington (2012) und von Seufert (2005) beschrieben, und Lebenszyklusmodellen, wie etwa von McDermott (2000), Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 69) oder Wilbers (2020a, S. 199) beschrieben, getroffen werden. Der Unterschied liegt darin, ob der Untergang der Community of Practice explizit als letzte Phase ausgewiesen wird oder der Fokus auf ein Fortbestehen unter neuen Voraussetzungen beschrieben wird.

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 109) geben im Rahmen der fünften Stufe „Transformation“ an: „The radical transformation or death of a community is just as natural as its birth, growth, and life“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 109). Bei McDermott (2000, S. 17, 19) wird diese fünfte Phase explizit „Close“ genannt. Gongla und Rizzuto (2001, S. 846) beziehen sich bei der Entwicklung ihres Evolutionsmodells zwar auf die Ausführungen von Etienne Wenger und Richard McDermott, grenzen es aber eben dahingehend ab, dass es keiner Lebenszykluslogik – mit den Phasen beginnend bei der Geburt, Entwicklung und folglich endend mit dem Tod – folgt, sondern dass die Auflösung in jeder Phase vollzogen werden kann. Millington (2012, S. 38-39) beschreibt als vierte und damit die letzte Stufe die „Mitosis“ (Verwandlung, Aufspaltung), in welcher die Community of Practice einen Grad der Selbsterhaltung erreicht hat und sich dann beginnt, in Untergruppen aufzuspalten. Er (2012, S. 33) geht aber in einer anderen Phase auf die grundsätzliche Möglichkeit des Untergangs ein. Seufert (2005, S. 329) skizziert, dass die Lebensdauer durch organisatorische Bedingungen begrenzt sein kann und empfiehlt allenfalls die Prüfung zur Weiterführung unter neuen Bedingungen. Iriberri und Leroy (2009, S. 13-15) beschreiben einen fünfphasigen Lebenszyklus, wobei dieser keinem linearen, sondern, vor allem in der Reifephase („Maturity“), einem iterativen Verlauf folgt. Denn die Bedingungen, die Bedürfnisse und Aktivitäten in jeder Phase ändern sich und bringen neue Anforderungen an das Community-Management mit sich. Auf die Dynamik der jeweiligen Phasen gehen auch Gongla und Rizzuto (2001, S. 845-846) ein und verweisen darauf, dass ihre Phasenunterscheidung im Evolutionsmodell als idealtypisch zu verstehen ist und dadurch jede Phase unterscheidend beschrieben werden kann. Dennoch verlaufen Communities nicht zwingend linear zu dem Evolutionsmodell. Sie können sich innerhalb der Phasen vor- und zurückbewegen oder in einer Phase verweilen. Sie können auch Charakteristika einer vor- oder nachgelagerten Phase aufweisen (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 845-846). Auf

Gleiches verweisen Loyarte und Hernáez (2011, S. 127) sowie Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 70). Es ist also auch im Kontext der Evolutionsphasen bzw. Lebensphasen die Dynamik hervorzuheben – panta rhei.

Die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die von den Autorinnen und Autoren gemachten Beschreibungen der Zustandsmerkmale der Communities of Practice in der jeweiligen Entwicklungsstufe im zugrundeliegenden Modell. Die konkrete Implikation auf den Gestaltungsprozess erfolgt, wie oben hingewiesen, in einem späteren Kapitel.

Das Modell nach Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 68-69) beinhaltet die Stufen „Potential“, „Coalescing“, „Maturing“, „Stewardship“ und „Transformation“. Zu Beginn besteht ein loses, aber mit Potenzialen ausgestattetes Netzwerk. Die gemeinsame Grundlage zum Aufbau einer Community of Practice sowie bestehende Strukturen sind noch nicht vollends identifiziert. Den potenziellen Mitgliedern fehlt Vorstellungskraft, welches Potenzial in der Community of Practice steckt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68-73). Mit stärkerer Vernetzung der Mitglieder verschmelzen diese zu einer Community of Practice („coalescing“). Es werden Beziehungen aufgebaut und die Mitglieder entdecken gemeinsame Interessen und Bedarfe. Die Community of Practice wächst langsam, erste gemeinsame Aktivitäten ergeben sich und eine gemeinsame Wissensbasis wird generiert (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68, 82-83). Die Reifephase ist von einem schwankenden Aktivitätsniveau geprägt und auch die Mitgliederzahl wächst deutlich an. Neue Impulse werden eingebracht und gleichzeitig besteht die Gefahr, dass bewährte Routinen und die bestehende Identität durchbrochen werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68, 97-98). In der Verantwortungsphase („stewardship“) wird das gemeinsame Wissen und die Praxis durch die Community of Practice eigenverantwortlich und bewusst weiter ausgebaut. Gleichzeitig unterliegt die Community of Practice unterschiedlichen Zerrkräften und die Weiterentwicklung hängt von vielen Faktoren ab. Wenn es der Community of Practice nicht gelingt, sich zu transformieren, wird sie untergehen. Indikatoren sind dabei der Energie- und der Sichtbarkeitsgrad (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 68-71, 104, 109).

Das Modell von Gongla und Rizzuto (2001, S. 847-848), an welchem sich auch Zboralski (2007, S. 38) orientiert, zeigt einerseits das Kernelement der jeweiligen Phase und andererseits werden Aussagen über das Verhalten der Mitglieder und Organisation sowie Handlungsempfehlungen getroffen. Die zentralen Merkmale können wie folgt dargestellt werden. In der „potential stage“ fehlt den (potenziellen) Mitgliedern die Orientierung über mögliche gleichge-

sinnte Personen. Haben sich diese gefunden, beginnt der Aufbau („building stage“) von Strukturen und Prozessen der Community of Practice. Dies führt dazu, dass weitere potenzielle Mitglieder von der Community of Practice erfahren und daran partizipieren. Der gegenseitige Zugang, das Wachstum, die Ausdifferenzierung von Strukturen und das gemeinsame Lernen der Mitglieder sind Merkmale der „engaged stage“. In der „active stage“ reflektiert die Community of Practice den Mehrwert für ihre Mitglieder und für die Organisation. Die wachsende und sich mit anderen Communities of Practice verbindende Community of Practice ist von Zusammenarbeit geprägt, um die Fähigkeiten der Community of Practice weiter auszubauen und um einen nachhaltigen Fortbestand der Community of Practice zu sichern. In der „adaptive stage“ ist die Community of Practice in der Lage, nicht nur die äußeren Bedingungen wahrzunehmen und sich anzupassen, sondern kann diese sogar beeinflussen oder neu definieren. Der Zustand einer solchen Community of Practice hat die Fähigkeit, die bisherige Geschäftspraxis komplett zu verändern. Sie hat einen innovierenden und generierenden Charakter innerhalb ihrer Domäne und identifiziert, beeinflusst und schafft Trends. Der Wirkungskreis ist damit nicht auf die Mitglieder und auf die einbettende Organisation beschränkt, sondern beeinflusst die externe Umwelt (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 847-848).

Iriberri und Leroy (2009, S. 13-15) beschreiben im Kontext von virtuellen Gemeinschaften[6] in der ersten Phase („Inception“), dass eine Vision zur Ausgründung seitens einer Personengruppe aufgrund einer bestimmten Bedürfnislage besteht. Es werden strukturschaffende Tätigkeiten gemäß dem Zweck und der Bedürfnislage vorgenommen, wie etwa die Integration bestimmter technologischer Anwendungen. Die Mitglieder beginnen in der „creation“-Phase diese geschaffenen Strukturen zu nutzen und interagieren miteinander. Mittels Aufforderung treten weitere Mitglieder der virtuellen Community of Practice bei. Es folgt eine Phase von Wachstum („Growth“), in welcher sich Rollen, eine gemeinsame Kultur und Identität herausbilden. Ein kleiner Kern sorgt für Aktivitäten, während eine Vielzahl von „lurker“ die Aktivitäten belauernd beobachten. Mit zunehmender Reife („Maturity“) differenziert sich die Community of Practice zunehmend aus und gleichzeitig bilden sich dauerhafte, vertrauensvolle Beziehungen heraus. Es werden Untergruppen gebildet, neue Themen diskutiert und gegebenenfalls neue organisatorische Erfordernisse, beispielsweise Regelwerke oder Belohnungssysteme, implementiert. Diese Änderungen können dazu führen, dass neue Mitglieder an der Community of Practice partizipieren und alte Mitglieder die Community of Practice verlassen. Damit

[6] Iriberri und Leroy (2009) legen den Fokus ihrer Betrachtung auf virtuelle Gemeinschaften. Dabei wird unter anderem, aber nicht ausschließlich, auf Communities of Practice eingegangen. Ihre Überlegungen werden an dieser Stelle auf die Community of Practice adaptiert. Wilbers (2020a) nimmt ebenfalls im Kontext von Communities of Practice auf Iriberri und Leroy (2009) Bezug.

einhergehend werden allerdings auch neue Impulse gesetzt, sodass die Community of Practice sich zyklisch weiterentwickelt und sich selbst reproduziert. Gelingt dies nicht, so kann es sein, dass die Community of Practice untergeht und sich auflöst (Iriberri & Leroy, 2009, S. 13-15).

Millington (2012, S. 23-25) beschreibt, dass die Entwicklung von Communities of Practice[7] einem relativ starren Pfad folgt. Jede Entwicklungsstufe des Pfades hat eigene Bedingungen und erfordert andere Aktivitäten. Organisationen und Community-Koordinator/-innen sollten für eine nachhaltige Entwicklung der Community of Practice auf eine möglichst geradlinige Durchlaufung achten, um negative Konsequenzen oder deren vorzeitige Auflösung zu vermeiden. Communities of Practice starten klein und entwickeln sich im Zeitverlauf zu größeren Communities of Practice. Seine (2012, S. 24) Entwicklung des vierstufigen Phasenmodells lehnt sich an die Forschungen von Iriberri and Leroy (2009) an, wurde aber durch die praktische Perspektive verfeinert und um eine Phase verkürzt. Die Community of Practice durchläuft demnach eine Anfangsphase („Inception“), eine Etablierungsphase („Establishment“), eine Reifephase („Maturity“) und eine Aufteilungsphase („Mitosis“). Als Abgrenzungsmerkmal zwischen den jeweiligen Phasen referenziert er die entsprechenden quantitativen Merkmale anhand des Mitglieder-Wachstums, des Initialisierungsgrades der Aktivitäten und des indizierten Gemeinschaftsgefühls (Millington, 2012, S. 23-25). Nachfolgende Tabelle 8 gibt einen Überblick über die einzelnen Phasen und deren Merkmale:

	Anfang	Etablierung	Reife	Aufteilung
Wachstum	50 - 100 Prozent wird durch den/ die Manager/-in initialisiert	50 – 90 Prozent erfolgt durch Empfehlungen	Mindestens 90 Prozent erfolgt durch Empfehlungen	Unterschiedlich
Aktivität	Maximal 50 Prozent gehen von den Mitgliedern aus	50 – 90 Prozent gehen von den Mitgliedern aus	90 – 99 Prozent gehen von den Mitgliedern aus	50 – 99 Prozent gehen von den Mitgliedern aus
Gemeinschaftsgefühl	Nicht anwendbar	0 – 24	27 – 72	72 – 96

Tabelle 8: Überblick zu den Merkmalen der Lebensphasen nach Millington (Eigene Darstellung in Anlehnung an Millington, 2012, S. 25)

Kennzeichnend für die Anfangsphase ist die erste Kontaktaufnahme mit der Zielgruppe der Community of Practice. Im Folgeverlauf erreicht die Community of Practice eine kritische Masse, bestehend aus einer kleinen, aber hoch aktiven Kerngruppe, sodass die dargestellten

[7] Millington (2012) bezieht sich nicht speziell auf Communities of Practice, sondern auf die Gestaltung von virtuellen Gemeinschaften. Seine Überlegungen werden an dieser Stelle auf die Community of Practice adaptiert.

Kennzahlen erreicht werden und ein Übergang in die nächste Phase erfolgt (Millington, 2012, S. 25-26, 29). Die Etablierungsstufe beginnt, wenn die Community of Practice in der Lage ist, sich selbst weiter zu entwickeln. Das heißt, dass der Großteil des Wachstums und der Aktivitäten von der Community of Practice selbst ausgeht (Millington, 2012, S. 29). Die Reifephase zeichnet sich durch ein hohes Maß (> 90 Prozent) an nutzergeneriertem Wachstum und Aktivitäten aus sowie einem erhöhten Grad an Gemeinschaftsgefühl. Das Wachstum und der Aktivitätsgrad stagnieren auf einem hohen Level, denn die Mitgliederzahl bewegt sich nahe der möglichen Grundgesamtheit und jedes Mitglied agiert im Rahmen deren Möglichkeiten. Weiteres Wachstum erfolgt vor allem durch Mund-zu-Mund-Propaganda (Millington, 2012, S. 33-35). In der Phase der „Mitosis“, („Kernteilung“ oder „Aufteilung“) hat sich die Community of Practice zu einem selbsterhaltenden und nachhaltigen System entwickelt. Ist eine gewisse Größe und das Potenzialende erreicht, kann es zur Aufteilung der größeren Community of Practice in viele kleinere Sub-Gruppen kommen. Anfänglich kann es sein, dass der Aktivitätsgrad in den Sub-Gruppen sinkt, aber im Zeitverlauf sollte dieser über alle Sub-Gruppen hinweg höher sein als zuvor. Grund dafür ist, dass innerhalb der Sub-Gruppen das gemeinsame thematische Interesse klarer definiert ist, auch Nischenthemen eine Beachtung finden und dadurch die Möglichkeit für die Mitglieder besteht, sich zielgerichtet an der Community of Practice zu beteiligen (Millington, 2012, S. 38-44).

In einer Gesamtbetrachtung aller vorgestellten Modelle kann folgendes Muster abgeleitet werden und führt im Kontext der Entwicklungsdimension zu vier Stufen bzw. Phasen:

Stufenbezeichnung	Merkmale
1. Identifizierungs- und Initialisierungsphase	▪ Personen agieren losgelöst oder im losen Netzwerk ▪ Personen suchen Gleichgesinnte ▪ Potenzial einer Community of Practice sowie mögliche Mitglieder eher unbekannt ▪ Wille zur Gründung einer Community of Practice besteht ▪ Erste, gegebenenfalls technologiegestützte, Gemeinschaftsstrukturen werden geplant, initialisiert und genutzt ▪ Die Anzahl von partizipierenden Personen ist überschaubar ▪ Der Aktivitätsgrad ist gering und geht von einzelnen Personen aus
2. Vernetzungs- und Wachstumsphase	▪ Beziehungsaufbau und die Vernetzung zwischen den Mitgliedern wachsen, ▪ Strukturen und Rollen sind etabliert, unterliegen aber gegebenenfalls bereits einer Änderung bzw. Ausdifferenzierung ▪ Erste Mehrwerte werden generiert und die Gemeinschaft lernt ▪ Mitgliederanzahl steigt gegebenenfalls bis zu einer kritischen Masse an ▪ Das Aktivitätsniveau steigt weiter an
3. Aktive Reifephase	▪ Vertrauensvolle Beziehungen sind entstanden ▪ Die Community of Practice ist von hoher Dynamik geprägt und Strukturen können sich weiter ändern ▪ Die Community of Practice ist produktiv und die Fähigkeiten werden erweitert ▪ Es ist ein deutlicher Mehrwert für die Mitglieder und die Organisation erkennbar ▪ Die Community of Practice hat gegebenenfalls einen selbsterhaltenden nachhaltigen Status erreicht ▪ Das Wachstum wird von den Mitgliedern bzw. von der Community of Practice selbst produziert ▪ Der Aktivitätsgrad ist hoch und von Zusammenarbeit geprägt
4. Adaptions- und Transformationsphase	▪ Die Community of Practice hat in der Regel einen nachhaltigen Status inne ▪ Es bilden sich spezialisierte Untergruppen ▪ Die Fähigkeiten werden bewusst und eigenverantwortlich ausgebaut ▪ Die Community of Practice reagiert nicht nur auf Umwelteinflüsse, sondern gibt Trends selbst vor

Tabelle 9: Merkmale der Entwicklungsstufen einer Community of Practice

Aus den bisherigen Betrachtungen der Entwicklungsstufen und Phasen wurden die Maßnahmen, welche eine Organisation in der jeweiligen Phase ergreifen kann, bewusst nicht betrachtet. Dies soll erst im Kapitel zur Gestaltung einer Community of Practice erfolgen.

1.3.4 Gründe für das Scheitern einer Community of Practice

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt, kann es sein, dass die Community of Practice zu einem bestimmten Zeitpunkt in den Entwicklungsstufen sich nicht mehr weiterentwickelt oder sogar sich auflöst. In diesem Kapitel sollen entsprechende Gründe dafür genannt werden.

Die intentionale Gestaltung einer Community of Practice birgt durchaus Gefahren. Eine solche benötigt ein vorsichtiges und auf den Kontext ausgerichtetes Vorgehen. Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 203) stellen heraus:

> *„In most organizations, there is a limit to what can be achieved without some degree of institutionalization. Yet, institutionalizing communities is a delicate process both structurally and culturally. The focus should not be to institutionalize specific communities, but rather to integrate the overall function of communities in the organization. By "institutionalizing" communities, we do not mean making them a part of the organizational chart, but rather legitimizing their role as stewards of knowledge resources by integrating them with other functions, and aligning organizational systems to support them“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 203).*

Seufert (2005, S. 331) skizziert, dass sich Communities of Practice in den vier Spannungsfeldern als „zentrale Paradoxien“ zwischen „Selbststeuerung“ vs. „Fremdsteuerung“, „virtuelle Aktivitäten“ vs. „reale Aktivitäten“, „Werthaltungen“ vs. „sachlichen betriebsrelevanten Themen“ sowie zwischen „Kontinuität“ vs. „Veränderungen“ bewegen (Seufert, 2005, S. 331). Weiterhin ist auch der Kontext, in welchem sich die Gemeinschaft bewegt, als relevanter Einflussfaktor zu betrachten (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 124, 140-141).

Probst und Borzillo (2008) sowie Iriberri und Leroy (2009) haben in ihren Untersuchungen folgende in der Tabelle 10 dargestellten Gründe für das Scheitern einer Community of Practice identifiziert:

Gründe für das Scheitern von Communities of Practice	
Nach Probst und Borzillo (2008, S. 343)	Nach Iriberri und Leroy (2009, S. 23)
▪ Fehlen einer Kerngruppe ▪ Zu geringe Ausprägung von interpersonalen Interaktionen ▪ Unfähigkeit, die Ergebnisse der Community of Practice anzunehmen und in das eigene Handeln zu transformieren bzw. Konkurrenzdenken („Rigidity of competences“) ▪ Fehlende Identifikation mit der Gemeinschaft ▪ Abstraktheit der Ergebnisse und Praktiken	▪ Zu wenige Beiträge und Inhalt ▪ Zu geringe Beteiligung ▪ Chaotische Organisation ▪ Stark schwankende Mitgliedschaften ▪ Schwach ausgeprägte soziale Verbindungen zwischen den Mitgliedern ▪ Mangel an Anonymität ▪ Sicherheitsbedenken und Sorgen bezüglich der Privatsphäre ▪ Schüchternheit ▪ Zeitliche Restriktionen

Tabelle 10: Gründe für das Scheitern einer Community of Practice

Die in der Tabelle genannten Gründe korrespondieren auch mit den Ausführungen von Loyarte und Hernáez (2011, S. 129-130). Demnach liegen die Gründe für das Scheitern einer Community of Practice in einem fehlenden Dialog und mangelnder Kommunikation, in einer an die

Bedürfnisse unpassend ausgerichteten Intervention, an zu wenigen Impulsen, an mangelndem Vertrauen oder Interesse an den domänenspezifischen Themen sowie an Beziehungsstörungen zwischen den Mitgliedern. Schwierigkeiten können auch durch den Protektionismus der Kernmitglieder im Zusammenhang mit neuen Mitgliedern oder durch die organisationale Eingebundenheit auftreten (Loyarte & Hernáez, 2011, S. 129-130). Gleichzeitig hat natürlich auch die Mitgliederstruktur einen Einfluss auf die Motivation. Hier sei auf die Rollen in einer Community of Practice verwiesen (vgl. Kapitel 1.4.5.1.1). Loyarte und Hernáez (2011, S. 129) verweisen darauf, dass Communities of Practice aus Menschen bestehen und Aspekte von Eifersucht, Narzissmus, Ausgrenzung, Abhängigkeiten, Lokalismus etc. das Gemeinschaftsgefüge beeinflussen.

Trotz ausreichender Motivation kann Nicht-Mitgliedern und neuen Mitgliedern die Partizipation an der Community of Practice verwehrt bleiben. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die in eine Organisation eingebettete Community of Practice fortgeschritten ist und sich eine gefestigte Identität herausgebildet hat. Communities of Practice beginnen dann, sich abzugrenzen. Die Praxis der Community of Practice selbst legt letztendlich fest, wer zum engeren Kreis gehört, wer ein Nicht-Mitglied bleibt und wer dazwischen legitimiert wird. Über den Ansatz der peripheren Mitgliedschaft gelingt es aber, als Mitglied auf dieser Ebene beides zu sein: Nicht ganz drinnen, aber auch nicht ganz draußen (Wenger, 1999, S. 117, 137, 253-254). Doch eine Abschottung führt zu Problemen. Hilfestellung, diesen Prozess wieder aufzubrechen, bietet der Netzwerkansatz, indem neue Verbindungen fokussiert werden und dadurch die Perspektive nach außen, aber auch nach innen wieder ermöglicht wird (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 12-13). Doch im Regelfall ist der Zugang zur Gemeinschaft äußerst durchlässig und bietet Außenstehenden die Möglichkeit zur Partizipation (Wenger, 1998, S. 2).

1.4 Implementierungs- und Gestaltungsaufgaben des Community-Managements

1.4.1 Überblick über das Kapitel und Aufbau eines Modells

Mit diesem Kapitel soll geklärt werden, welche Rolle und Aufgaben das Community-Management bei der Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice übernimmt. Mit Bezug zu den Forschungsfragen wird darauf eingegangen, wie ein Modell zur Implementierung und bei der Gestaltung einer Community of Practice aussehen kann.

Communities of Practice haben mit ihren individuell ausgeprägten Strukturelementen selbst einen einzigartigen Kontext und sind daher auf einer übergeordneten Ebene bei der Implementierung und Gestaltung zu beachten.

Wenn es um die intentionale Implementierung und um die Gestaltung einer Community of Practice geht, so stellt sich die Frage, wer für eine solche Entwicklung die Verantwortung übernimmt. In den Kapiteln 1.2.3.3 und 1.3.2 wurde bereits auf die Rolle von Community-Koordinator/-innen verwiesen. Fontaine und Millen (2004, S. 2) verweisen darauf, dass es Personen benötigt, welche die Geschicke und die Aktivitäten der Community of Practice koordinieren. Im Falle von kultivierten Communities of Practice wird diese erfolgskritische Rolle von der Organisation besetzt (Fontaine & Millen, 2004, S. 2; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 78). Millington (2012, S. 17) nennt diese Person „community manager“. Kaulback und Bergtholdt (2008, S. 30) unterscheiden verschiedene Rollen in einem Community-Management-Team, welche mit der Kultivierung der Community of Practice in unterschiedlichen Verantwortungsbereichen betraut sind. Damit nehmen die Personen im Community-Management eine zentrale Rolle bei der Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice ein. Die unter der Bezeichnung des Community-Managements subsumierten Rollen und die mit diesen verbundenen Aufgaben und die Eigenschaften werden im Kapitel 1.4.2 erörtert. Ausgehend von der Aufgabenbeschreibung lassen sich entsprechende Handlungs- und Gestaltungsfelder ableiten.

Diese betreffen die bereits schon angesprochenen Aufgaben und die damit verbundene Ausgestaltung von Maßnahmen im Rahmen der Implementierung einer Community of Practice. Darauf wird in Kapitel 1.4.3 eingegangen.

Neben den Aufgaben im Rahmen der Implementierung sind zwei weitere zentrale Aufgabenfelder zu identifizieren. Diese stehen zwar mit den Implementierungsaufgaben in Bezug, ihre Bedeutung ist allerdings für die Entwicklung einer Community of Practice äußerst bedeutsam und sie sind zudem als phasenübergreifende Aufgaben zu verstehen.

Als eine zentrale Kernaufgabe des Community-Managements ist die Integration von Personen in die Community of Practice sowie deren Weiterentwicklung zu Kernmitgliedern zu sehen. Der Aufbau einer Kerngruppe ist fundamental, ein Fehlen kann zum Untergang der Community of Practice führen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 61; Probst & Borzillo, 2008, S. 336). Die damit verbundenen Bedingungen und die Ausgestaltung der Maßnahmen werden im Kapitel 1.4.5.1 beschrieben.

Eine weitere zentrale Kernaufgabe des Community-Managements ist die Gestaltung von Interaktionsräumen und Förderung von interaktionalen Aktivitäten. Gemeinsame Interaktionen sind wichtige Treiber in einer Community of Practice. Sie sind nicht nur die Grundlage für den Aufbau von sozialen Beziehungen (vgl. Kapitel 1.1.1), sondern auch für die Wissenskonstruktion und den Wissenstransfer notwendig (North, Franz & Lembke, 2004, S. 17). In diesem Kontext wird in Kapitel 1.4.5.2 zunächst die Bedeutung von Interaktionen nochmals hervorgehoben und dargestellt sowie ein Begriffsverständnis von Interaktionsräumen dargelegt. Anschließend wird auf die Ausgestaltungsmöglichkeiten virtueller Interaktionsräume eingegangen und es erfolgt eine Systematisierung von interaktionalen Aktivitäten. Abschließend wird dargestellt, welche Hindernisse bei sozialem Lernen auftreten können und wie diese überwunden werden können. Ziel dabei ist es, mögliche Gestaltungsaspekte zur Förderung von Interaktionen zu identifizieren.

Diese beiden als Kernaufgaben zu bezeichnenden Tätigkeiten werden unterstützt durch die Erbringung von fortlaufenden Analyse- und Brokeraufgaben. Das betrifft im Rahmen der Analysetätigkeiten etwa die Sammlung und Auswertung von Daten, um den Zustand der Community of Practice zu evaluieren (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 845). Die Brokeraufgaben beziehen sich etwa darauf, Kontakt mit der Umwelt und zur Organisation zu halten (North, Franz & Lembke, 2004, S. 82-83).

Wenngleich die Darstellung in einer linearen Form erfolgt, so ist zu beachten, dass die Aufgabenfelder und die jeweilige Ausgestaltung miteinander verschränkt sind. Interaktion in einer Gemeinschaft kann periphere Randmitglieder motivieren, aktiver zu werden und sich zu einem Kernmitglied hin zu entwickeln. Gleichzeitig weisen Kernmitglieder einen hohen Partizipationsgrad auf, was wiederum auf die Interaktionsprozesse wirkt.

Alle Maßnahmen dienen dazu, dass eine lebendige, wachsende Community of Practice entsteht und besteht. Dies kann als oberstes Ziel von kultivierenden Maßnahmen ausgegeben werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 50-51).

Ferner sind bei der Implementierung und Gestaltung die jeweils vorherrschenden Kontext- und Bedingungsfelder zu beachten.

Das Modell kann wie folgt dargestellt werden:

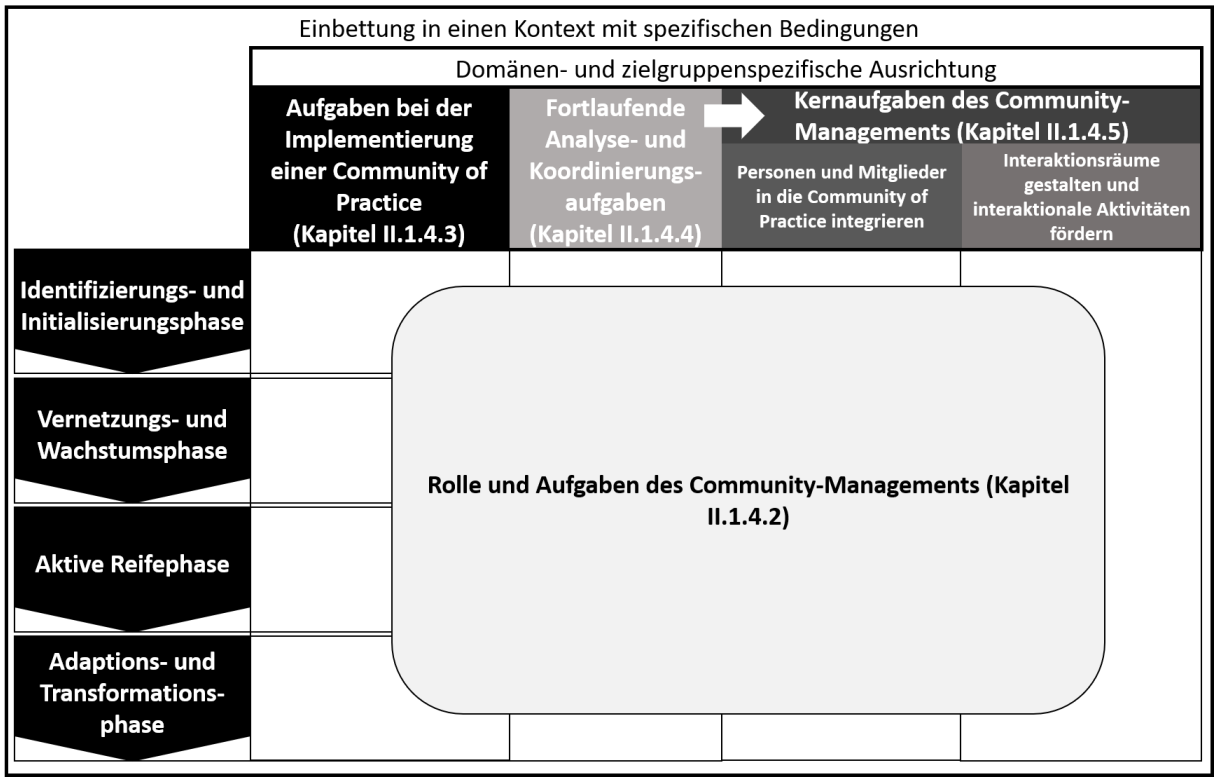


Abbildung 8: Modell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice

1.4.2 Die zentrale Rolle des Community-Managements: Aufgaben und Eigenschaften

1.4.2.1 Community-Management: Begriffsklärung und Überblick über Aufgaben

In Kapitel 1.2.3.3 wurde bereits das Schalenmodell der Mitgliedergruppen mit unterschiedlichen Partizipationsgraden eingeführt. Zu differenzieren sind hierbei die Gruppe der Kernmitglieder, der aktiven Mitglieder, der legitimierten peripheren Mitglieder sowie Nicht-Mitglieder. Innerhalb dieser Gruppierungen können weitere Rollen identifiziert werden. So ist etwa der oder die Community-Koordinator/-in ein wichtiger Teil der Kerngruppe. Communities of Practice können in Organisationen einerseits organisch wachsen, andererseits unterstützen oder initialisieren Organisationen bewusst Communities of Practice, um entsprechende Mehrwerte zu generieren (vgl. Kapitel 1.3.2). Die Organisation ergreift dazu unterschiedliche Maßnahmen und schafft ein förderliches Umfeld zum Aufbau bzw. zur Weiterentwicklung der Community of Practice. Die Umsetzung der Maßnahmen und Orchestrierung der Weiterentwicklung wird von Mitgliedern der Community of Practice mit einer entsprechenden Rollenausprägung übernom-

men. So existieren neben der schon erwähnten Rolle der Community-Koordinator/-innen weitere Rollen, wie etwa Content-Manager oder Community-Sponsoren (North, Franz & Lembke, 2004, S. 77-85). Diese Rollen entwickeln sich gegebenenfalls aus der Community of Practice selbst heraus, doch können sie, wie etwa bei Community-Koordinator/-innen, durch die einbettende Organisation „offiziell" besetzt werden oder Mitglieder werden ermutigt, die entsprechende Rolle zu übernehmen (Fontaine & Millen, 2004, S. 2; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 78, 103; Zboralski, 2007, S. 98). Doch wie nachfolgend gezeigt wird, divergieren die Begrifflichkeiten zu diesen Rollen. Zudem können mehrere Personen als Team die Koordination der Community of Practice übernehmen. Es soll daher vom Community-Management gesprochen und darunter alle Rollen und Bezeichnungen subsumiert werden, welche gemäß North, Franz und Lembke (2004, S. 191) als „Kümmerer" der Community of Practice auftreten und die Geschicke der Community of Practice managen. Im Folgenden sollen diese zentralen Aufgaben des Community-Managements herausgearbeitet sowie etwaige mit der Rolle verbundene Eigenschaften dargestellt werden.

In den Kapiteln 1.2.2 und 1.2.3.3 wurden bereits die Rollen von Broker/-in und Koordinator/-in erwähnt. Diese sind Personen mit besonderen Eigenschaften und Aufgaben innerhalb einer Community of Practice. Die Bezeichnungen für diese Personen variieren oder werden synonym verwendet. Folglich können Personen unter der Rollenbezeichnung von Broker/-in, Facilitator/-in, Manager/-in, Moderator/-in etc. der gleichen Aufgabenstellung gegenüberstehen. Sie sind für die Leitung der Community of Practice verantwortlich (Zboralski, 2007, S. 98). Die Forschungsergebnisse von Zboralski (2007, S. 234, 238, 243, 247) zeigen die Bedeutung dieser Leitungsrolle für die Mitglieder und die Interaktionen der Community of Practice auf. In der Literatur können weitere, teilweise sich überschneidende Rollenbezeichnungen festgestellt werden, welche einen bestimmten Aufgaben- oder Verantwortungsbereich im Rahmen des Community-Managements bedienen. Kaulback und Bergtholdt (2008, S. 30) unterscheiden im Rahmen eines Community-Management-Teams die vier Rollen von Wissensaufbereitenden („knowledge leader"), Moderierenden („facilitator"), Bibliothekar/-in („librarian") und Event-Koordinierenden („event coordinator"). North, Franz und Lembke (2004, S. 77-8) differenzieren die Rollen von Administrator/-innen, Content-Manager/-innen, Community-Sponsor/-innen und der Community-Leitung. Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 27) beschreiben die Rollen des „leader", des „facilitator" und des „subject-matters expert" als wichtigen Teil der Kerngruppe und gehen weiter auf die Rollen des „content-coordinators" oder von „community support role", etwa im Rahmen von Technik-Supports, ein. Im Kontext von (virtuellen) Communities of Prac-

tice lassen sich weitere Rollen bestimmen. Schönbauer (2019, S. 51) nennt neben den Moderierenden noch die Rolle des „Host“ bzw. „Initiator“/-in. Diese Rolle ist insbesondere bei initialisierten Communities relevant. Denn sie steht der Organisation nahe, welche die Community of Practice unterstützt bzw. initialisiert hat. Tanasic und Casaretto (2017, S. 33) bezeichnen diese Rolle als „Sponsor aus dem Management“ und unterscheiden im Folgenden weitere 17 Rollen der Community-Betreibenden. Eine davon ist explizit als Community-Manager/-in ausgewiesen (Tanasic & Casaretto, 2017, S. 33-36). Kim (2000, S. 163) unterscheidet neun Führungsrollen. Ein „Greeter“ ist erste/-r Ansprechpartner/-in und Unterstützer/-in für neue Mitglieder. Unter „Host“ versteht sie (2000, S. 163) eine Person, welche sich um die interaktiven Kernaktivitäten kümmert. „Hosts“ und „Greeters“ zusammen können als „Sozializers“ bezeichnet werden. Die Aufgaben von „Editors“ richtet sich vor allem auf die Pflege und Evaluation von Inhalten. Durch die Rolle der „cops“ werden Störenfriede und unpassende Beiträge aus der Community of Practice entfernt bzw. gesperrt. Lehrende („teacher“) sind für die Ausbildung der Mitglieder zuständig, etwa mit dem Ziel, neue Führungskräfte hervorzubringen (Kim, 2000, S. 163). Die Rolle der Event-Koordinierenden sowie des technischen Supports wird ebenfalls beschrieben. Mit der Rolle des bzw. der „Manager“/-in gehen disziplinarische, unterstützende, steuernde und kontrollierende Aufgaben bezogen auf die anderen Führungsrollen einher. Die Personen in der Rolle „Director“ übernehmen gewissermaßen die Aufgabe der Gesamtverantwortung (Kim, 2000, S. 163). Es zeigt sich, dass die Rollenbezeichnungen mannigfaltig sind und jede dieser Rollen ein bestimmtes Teilgebiet im Management der Community of Practice einnimmt. Ferner kann das Community-Management von einer Person oder als Team übernommen werden. Sie sollen im Folgenden unter den Begriff des Community-Managements bzw. in den personifizierten Formen als Community-Manager/-innen subsumiert und bezeichnet werden.

1.4.2.2 Aufgaben des Community-Managements

Ausgehend von der Begriffsklärung des Community-Managements lassen sich unterschiedliche Aufgaben beschreiben, welche dieses erfüllt. Nach North, Franz und Lembke (2004, S. 77-85) beziehen sich die Aufgaben des Community-Managements, gegebenenfalls durch die Organisation unterstützt, darauf, die „Mitglieder administrieren und unterstützen“, eine „Informations-Kommunikations-Plattform unterhalten“, eine „persönliche Kommunikations-Infrastruktur bereitstellen“, die „Inhalte der Community managen“, die „Community sponsern“ und das „Wachstum leiten“ (North, Franz & Lembke, 2004, S. 77-85). Kaulback und Bergtholdt

(2008, S. 30) beschreiben Aufgaben der Einbindung von Mitgliedern, des Einholens von Feedback und Analysetätigkeiten, die Beiträge zu organisieren und zusammenzufassen, der Planung und Moderation von Veranstaltungen und Beiträgen, der Generierung von Wachstum sowie der Verwaltung und Aufbereitung von (Wissens-) Ressourcen. Der bzw. die Community-Manager/-in unterstützt nach Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 80) die Community of Practice und deren Mitglieder, indem er oder sie wichtige Themen identifiziert, Aktivitäten plant und initialisiert, klassische „broker"-Aufgaben, also die Vernetzung von Personen und Wissen, ausführt, die Fähigkeiten der Mitglieder weiterentwickelt, zwischen der Organisation und der Community of Practice vermittelt, die gemeinsame Praxis mit aufbaut und den Zustand der Community of Practice fortlaufend evaluiert (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80). Insbesondere bei initialisierten Communities of Practice steht das Community-Management der unterstützenden Organisation nahe. Das heißt, es handelt im Sinne der Organisation, setzt die zur Verfügung gestellten Ressourcen und Unterstützungsleistungen ein und sorgt für geeignete Rahmenbedingungen. Es ist demzufolge zur Berichterstattung und Rechenschaftsdarlegung verpflichtet (Schönbauer, 2019, S. 51). Es unterhält somit Kontakte zur einbettenden Organisation, aber auch zu anderen Stakeholdern, Communities of Practice sowie der umgebenden Umwelt, um Informationen, Ressourcen und andere Unterstützung bereitzustellen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 82-83). Millington (2012, S. 17-19) entwickelte ein Rahmenkonzept mit acht Elementen. Demnach sind die Tätigkeitselemente der Manager/-innen auf die Etablierung einer Strategie, die Mitgliederpflege, die Inhaltsbereitstellung, die Ermöglichung von Teilnahme und Teilhabe, das Angebot von Aktivitäten, die Bildung von Beziehungen, die Integration der Community of Practice in organisationale Prozesse und auf die Entwicklung eines User-Erlebnisses ausgerichtet. Grundsätzlich gilt es aber, diese Elemente aufeinander abzustimmen und zu optimieren. Die Intensität und die Fokussierung auf eines dieser Elemente ist abhängig von der jeweiligen Lebensphase (Millington, 2012, S. 17-19).

Davon ausgehend lassen sich die Aufgaben und die damit verbundenen Eigenschaften der Community-Manager/-innen präzisieren. Nachfolgend soll ein Überblick gegeben werden und hierauf basierend entsprechende Kernaufgaben und Unterstützungsaufgaben abgeleitet werden, welche in den nachfolgenden Kapiteln vertieft werden.

Die managenden Personen müssen in der Lage sein, strategisch zu denken. Zudem müssen sie Kenntnisse über Projektmanagement und Community-Entwicklung haben. Die Strategie orientiert sich an den zu erreichenden Zielen und sollte auf Daten und Theorie aufbauen. Sie

sollte aber flexibel genug sein, um auf Änderungen und Gegebenheiten innerhalb der Community of Practice reagieren zu können. Die Strategieentwicklung bedeutet zudem, einen Plan zur Entwicklung der Community of Practice auszuarbeiten und die Fortschritte zu evaluieren (Millington, 2012, S. 21-23).

Das Community-Management muss für ein zahlenmäßiges, aber auch qualitatives Wachstum der Community-Mitglieder sorgen (Millington, 2012, S. 18, 59; North, Franz & Lembke, 2004, S. 83-84). Es werden seitens des Community-Managements integrierende Handlungen vorgenommen, welche außenstehende Personen, also Nicht-Mitglieder, zu Kernmitgliedern konvertieren (Millington, 2012, S. 18, 61-62). Die Mitglieder der Kerngruppe nehmen eine bedeutsame Position in der Community of Practice ein. Ihr Fehlen kann zum Untergang der Community of Practice führen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 61; Probst & Borzillo, 2008, S. 336). Aus dem fünften Gestaltungsprinzip ist abzuleiten, dass ein Mehrwert für die Community-Mitglieder geschaffen werden muss (vgl. Kapitel 1.2.3.3). Die Gestaltung sollte sich also darauf beziehen. Die Community-Manager/-innen fungieren als erste Ansprechperson für neue Mitglieder und sind für die Ausbildung der Community-Mitglieder, etwa mit dem Ziel, als zusätzliche Unterstützungsrolle für das Community-Management aktiv zu werden, zuständig (Kim, 2000, S. 163). Die Community of Practice sollte so gestaltet sein, dass passiven Mitgliedern, wie im Falle der legimitierten peripheren Mitglieder, eine Möglichkeit gegeben wird, sich mit den Konventionen und Gegebenheiten der Community of Practice vertraut zu machen. Dabei können allerdings auch Verhaltenskodizes eingesetzt werden (Kahnwald, 2013, S. 38). Auch hier sei auf das dritte Gestaltungsprinzip der Ermöglichung von unterschiedlichen Partizipationsgraden verwiesen (vgl. Kapitel 1.2.3.3).

Eine weitere Aufgabe des Community-Managements betrifft die Förderung von Interaktion, Vernetzung und Beziehungsaufbau unter den Community-Mitgliedern. Diese Aspekte sind für eine Community of Practice zentral. Interaktionen dienen nicht nur dem Informationsaustausch, der gemeinsamen Problemlösung oder der Entwicklung von Artefakten, sondern es entwickelt sich hierdurch ein Verständnis über die gemeinsame Beziehung, und eine gemeinsame Identität kann sich herausbilden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4-5). Communities of Practice sind keineswegs nur von Harmonie geprägt. Kontroversen und Spannungen können für die Interaktion durchaus förderlich wirken (Wenger, 1999, S. 77; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 7). Manche Konflikte zwischen den Mitgliedern erfordern eine moderierende Intervention seitens des Community-Managements (Bond & Lockee, 2014, S. 35-36). Im Zweifelsfall kann das auch bedeuten, dass Störenfriede und unpassende Beiträge

aus der Community-Plattform oder aus dem Community-Forum entfernt werden (Kim, 2000, S. 163). Zudem planen, initialisieren, gestalten und koordinieren die Community-Manager/-innen interaktionale Aktivitäten in einer Community of Practice (North, Franz & Lembke, 2004, S. 63). Das ist die sichtbarste Arbeit der Community-Manager/-innen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80). Das Veranstalten von „Events“ und die Initialisierung von Aktivitäten für die Community-Mitglieder dienen dazu, die Community of Practice zu einem lebendigen Ort zu entwickeln (Millington, 2012, S. 18, 163). Insofern sind rhythmisierte und gemeinsame Veranstaltungen, Impulse und Aktivitäten für die Community of Practice und deren Entwicklung zentral (Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 33-36; Millington, 2012, S. 163-164; North, Franz & Lembke, 2004, S. 191; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 62-63, 87-88). Das Angebot und die Teilhabe an den gemeinsamen Aktivitäten sind von Interaktionen geprägt und ermöglichen Vernetzung, den Aufbau von Vertrauen, Beziehungen und eines Gemeinschaftsgefühls, schaffen eine gemeinsame Geschichte, dienen zur Rekrutierung neuer Community-Mitglieder und wirken auf die Zielerreichung der Community of Practice (Millington, 2012, S. 163-164). Hierbei helfen insbesondere Präsenzveranstaltungen. So gibt Millington (2012, S. 165) an: „Offline events have a far greater impact than online events. A single offline event can achieve more than dozens of online events”.

Zudem muss das Community-Management etwa für die Bereitstellung einer entsprechenden kollektiven oder interpersonalen Informations- und Kommunikations-Infrastruktur sorgen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 78-81). Community-Plattformen ermöglichen neben dem Austausch von Materialien auch Diskussionen, Ideenaustausch etc. und stellen einen Interaktionsraum dar (Weynand, Ferdinand & Fischer, 2020, S. 2). Dabei sind die technischen Anforderungen an die Interaktionsbedarfe der Community-Mitglieder gekoppelt (Leimeister, Ohly, Krcmar & Möslein, 2015, S. 20). Es sollte zudem die Evolution der Community of Practice berücksichtigt und vorbereitende skalierende Überlegungen oder Tätigkeiten bezüglich der technischen Weiterentwicklung der Plattform unternommen werden (Millington, 2012, S. 30).

Community-Manager/-in reorganisieren, analysieren, priorisieren und berichten über die Interaktionsinhalte der Community-Mitglieder und bereiten das entstandene Wissen, die Informationen und Artefakte für die Community of Practice auf. Gleichzeitig können so bestimmte Trends identifiziert werden und auf die Agenda der Community of Practice gesetzt werden (North, Franz & Lembke, 2004, S. 81-82; Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 30-31). Insofern sind sie für das Einholen, die Erstellung und die Bereitstellung von inhaltlichen Beiträgen zuständig. Zudem werden Beiträge über die Community of Practice selbst verfasst (Millington, 2012, S.

18, 88). Damit einhergehend werden wichtige und relevante Themen identifiziert (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80). Das Community-Management fungiert als „Mittler“ bei Informationsanfragen (Zboralski, 2007, S. 238), zeigt Informationsquellen auf oder beantwortet Anfragen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 81-82). Idealerweise haben Manager/-innen daher eine gewisse Fach- und Praxisexpertise sowie eine Leidenschaft für die Domäne der Community of Practice (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80).

Das Community-Management unternimmt verschiedene Analysetätigkeiten. So gilt es beispielsweise, entsprechende potenzielle Mitglieder zu identifizieren (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 849, 853; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 78) oder die Ausgangslage zum Aufbau einer Community of Practice zu eruieren (Seufert, 2005, S. 327). Es kann sich aber auch um die Identifizierung von Themen- oder Problemstellungen zur Festlegung der Domäne handeln (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 75). Zudem gilt es, evaluierende Tätigkeiten vorzunehmen. Das betrifft den Zustand der Community of Practice und den Mehrwert, welche sie für die Community-Mitglieder oder für die Organisation leistet (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80). Eine weitere Aufgabe des Community-Managements ist es, die Community of Practice mit ihrer umgebenden Umwelt zu verbinden und sie dadurch zu unterstützen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 82-83). Die Community-Manager/-innen stehen mit den einbettenden Organisationen in Kontakt, etwa im Rahmen von Abstimmungsprozessen (Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 31; Schönbauer, 2019, S. 51).

Werden all diese Rollen in die des Community-Managements subsumiert, so sind die zu erfüllenden Aufgaben als umfangreich einzuschätzen. Neben den bereits genannten Eigenschaften wird für die Aufgabenerledigung zudem noch Zeit benötigt. Häufig wird bei initialisierten Communities of Practice der oder dem Manager/-in ein entsprechendes Zeitbudget zwischen 20 und 50 Prozent der Arbeitszeit zur Erfüllung der Aufgaben eingeräumt. Die Nutzung dieser (eingeräumten) Zeit ist für die Entwicklung der Gemeinschaft erfolgskritisch und die managenden Personen sollten der Tätigkeit prioritär nachgehen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 27; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80, 83). Durchaus wichtig ist es, dass die managenden Personen eine hohe Frustrationstoleranz haben. Die Führung einer Gemeinschaft kann bisweilen eine frustrierende Angelegenheit und mit zahlreichen Rückschlägen verbunden sein (Garfield, 2020, S. 86-87; Gongla & Rizzuto, 2001, S. 859; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 112).

Ausgehend von der oben gemachten Darstellung lassen sich Aufgaben identifizieren, welche in der jeweiligen Implementierungsphase der Community of Practice zu erledigen sind. Sie

sind damit entwicklungsstufenspezifisch. Zudem können auch übergeordnete Analyse- und Koordinierungs-Aufgaben beschrieben werden. Das betrifft etwa Analyse-Aufgaben (Millington, 2012, S. 18) oder die Verbindung der Community of Practice mit ihrer umgebenden Umwelt und das Einwerben von Unterstützung (North, Franz & Lembke, 2004, S. 82-83). Die Ergebnisse dieser Analyse- und Koordinierungsaufgaben haben einen Einfluss auf die Kernaufgaben. Diese können als die Integration von Personen und Mitgliedern in die Community of Practice sowie als die Förderung von Interaktionen und als die Gestaltung von Aktivitäten zusammenfassend beschrieben werden. Zudem lassen sich spezifische Aufgaben bei der Implementierung einer Community of Practice feststellen. Auf diese soll nachfolgend eingegangen werden.

1.4.3 Aufgaben bei der Implementierung einer Community of Practice

Im Kapitel 1.3.3 wurden die Entwicklungsstufen einer Community of Practice beschrieben. Nachfolgend wird dargestellt, welche Phasen zur Implementierung einer Community of Practice unterschieden werden können und welche Maßnahmen die einbettende Organisation respektive das Community-Management ergreifen können. Die nachfolgende Darstellung zum Aufbau bzw. zur Implementierung einer Community of Practice ist an den Entwicklungsstufen ausgerichtet.

In der Literatur werden unterschiedliche Vorgehensweisen, Maßnahmen und Modelle zum Aufbau bzw. zur Kultivierung einer Community of Practice diskutiert (vgl. Bond & Lockee, 2014; Gongla & Rizzuto, 2001; Iriberri & Leroy, 2009; McDonald et al., 2012; Seufert, 2005; Watkins, McDaniel & Erskine, 2014; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Wilbers, 2020a).

Eine grundsätzliche Unterscheidung beim Aufbau einer Community of Practice ist in der vorliegenden Ausgangslage und der damit verbundenen Vorgehensweise zu sehen. Gongla und Rizzuto (2001, S. 849) verweisen darauf, dass manche Communities of Practice ohne organisationalen Einfluss entstehen und gegebenenfalls auch nicht durch die Organisation erkennbar sind. Ist dem aber der Fall, so kann sie in der definierten Identifizierungs- und Initialisierungsphase (vgl. Kapitel 1.3.3) entsprechende Maßnahmen ergreifen, wie etwa unterstützend bei der Suche und Einführung von potenziellen Mitgliedern einzuwirken (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 849). Das bedeutet, dass eine in den Grundzügen oder potenziell bestehende Community of Practice seitens der Organisation erkannt und weiter aufgebaut wird. Demgegenüber

stehen Szenarien, in welchen die Community of Practice bewusst von der Organisation gegründet wird. Sie wird auf dem Reißbrett geplant und davon ausgehend implementiert und kultiviert (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 196). Je nach Fall ist zwar die Ausgangslage eine andere, dennoch korrespondieren die jeweiligen Maßnahmen mit den in den Entwicklungsstufen genannten Ausprägungen (vgl. Kapitel 1.3.3), allerdings mit der Ausnahme, dass bei einer implementierten Community of Practice eine Phase der umfassenderen Analyse der Ausgangslage sowie weitreichendere Planungsaktivitäten seitens der Organisation oder des Community-Managements vorangeht. Wenger, McDermott & Snyder (2002, S. 196) bezeichnen diese Phase als „prepare“ und Seufert (2005, S. 327) nennt sie „Pre-Implementierung“s-Phase (Seufert, 2005, S. 327). Bond und Lockee (2014, S. 2, 31) beschreiben ein Vorgehen zur Implementation einer virtuellen Community of Practice für Hochschullehrende der Fernlehre und greifen dabei auf das aus dem Instruktionsdesign bekannte ADDIE-Modell zurück. Damit sind der „Evaluate-“ und der „Implement“-Phase die Phasen der „Analyze“, „Design“ und „Develop“ vorgelagert (Bond & Lockee, 2014, S. 2-5, 31). In diesen der eigentlichen Implementierung vorgelagerten Phasen erfolgt die Analyse der Ausgangslage und die Identifizierung unterschiedlicher Gestaltungs- und Handlungsfelder. So umfasst nach Seufert (2005, S. 327) diese Phase alles, was in der Zeitspanne bis zur Implementierung erfolgt. Es geht in dieser ersten Phase um die Identifizierung der Ausgangslage, also darum, „(…) die Bedürfnisse und das gemeinsame Interesse der Community-Mitglieder zu identifizieren und die tatsächliche Notwendigkeit einer Online-Community festzustellen“ (Seufert, 2005, S. 327). Wenngleich in der Entwicklungsstufe der Identifizierungs- und Initialisierungsphase eine solche Analysephase nicht ausgewiesen wurde, so kann diese integriert werden. So sehen etwa Gongla und Rizzuto (2001, S. 847) in ihrem Entwicklungsstufen-Modell in dieser ersten Phase eine Vorstufe zur Gründung der Community of Practice. Die Entwicklungsstufe der Identifizierungs- und Initialisierungsphase kann, um dem Implementierungsanspruch gerecht zu werden, in zwei Sequenzen unterteilt werden. Die erste Sequenz ist von Analysetätigkeiten geprägt und die zweite Sequenz von Planungs- und Vorbereitungsaufgaben.

Die Analyse umfasst unterschiedliche Tätigkeitsaspekte der Initiator/-innen einer Community of Practice. Dies kann entweder die Organisation selbst, welche eine/-n Initiator/-in bestimmt (Schönbauer, 2019, S. 51) oder eine initiierende Personengruppe innerhalb der Organisation sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 196). Grundlegend sollte die Ausgangslage der Community of Practice, unter besonderer Beachtung der strategischen Handlungsfelder von Organisationen und der damit verbundenen Zielsetzung, eruiert werden, um mögliche Ent-

wicklungspfade herauszuarbeiten (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 196). Insofern geben Bond und Lockee (2014, S. 9-10) an, dass im Rahmen der Analyse Problemfelder und Entwicklungsziele zu eruieren sind und eine Festlegung des Zwecks der Community of Practice erfolgt (vgl. Kapitel 1.3.2). Damit einhergehend werden auch der Themenbereich und der Umfang der Domäne bestimmt (Bond & Lockee, 2014, S. 9-10). Die Domäne sollte für die potenziellen Mitglieder interessant und relevant sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 75). Gleichzeitig liefert eine auf die strategischen Handlungsfelder von Organisationen ausgerichtete Domäne der Community of Practice Argumente für eine Unterstützung seitens des Organisations-Managements (Bond & Lockee, 2014, S. 11; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 75). Es gilt also einerseits abzuklären, welche Ressourcen die Organisation der Community of Practice zur Verfügung stellen kann und andererseits gilt es, die benötigten Ressourcen einzuwerben. Die Unterstützung bezieht sich auch auf eine Legitimierung seitens der Organisation (Bond & Locke, 2014, S. 11). Zur Analyse gehört es auch, die Bedingungen des organisationalen Kontextes zu erfassen (Watkins, McDaniel & Erskine, 2014, S. 247). Zusammenfassend gilt es, den Zweck und die Ziele sowie die Domäne und die organisationalen Bedingungen analytisch zu bestimmen.

Bezüglich der Dimensionen der Gemeinschaft und der Community-Mitglieder liegt ein Analysefokus auf der Identifizierung von bestehenden domänenbezogenen Netzwerken mit ihren potenziellen Community-Mitgliedern und Kernmitgliedern sowie auf der Identifizierung von geeigneten Community-Manager/-innen. Dabei gilt es auch, die in den Netzwerken behandelten domänenspezifischen Problem- und Themenstellungen sowie die Bedarfe zu erfassen (Bond & Locke, 2014, S. 12-14; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 70-72, 78). Die Bedürfnisse können in vorhandenen Praxisproblemen, in den Wissens- und Weiterentwicklungsbedarfen oder in den interaktionalen Bedürfnissen liegen. Letzteres erfordert auch eine Analyse bezüglich der Anforderungen an eine technische Interaktions-Infrastruktur (Bond & Lockee, 2014, S. 12-14). In diesem Rahmen sind auch Hindernisse zu identifizieren, welche einen Wissensaustausch oder eine Zusammenarbeit behindern (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 72). Neben Kernmitgliedern sind insbesondere die Community-Manager/-innen zu rekrutieren (Bond & Lockee, 2014, S. 12; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 78).

Die Analyse kann mittels Beobachtungen, Aktivitätsmessungen und Interviews erfolgen (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 845). Millington (2012, S. 22) verweist auf die Sammlung und Auswertung von quantitativen und qualitativen Daten. Rückschlüsse können auch dadurch ge-

zogen werden, indem beobachtet wird, welche Personen sich bereits mit der Domäne beschäftigen und regelmäßig interagieren. Dadurch lassen sich Umkehrschlüsse machen, welche potenziellen Mitglieder nicht an den domänenspezifischen Interaktionen teilnehmen (Bond & Lockee, 2014, S. 13). Die Interviews können sowohl mit dem Organisations-Management als auch mit den Praktiker/-innen oder außenstehenden Unterstützer/-innen erfolgen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 196). Allerdings müssen diese Interviews keineswegs einem formalen Setting folgen, vielmehr eignen sich diskursive Gespräche mit den potenziellen Mitgliedern. Neben dem Informationsgehalt stärken solche interpersonalen Gespräche auch die Beziehung und der Mehrwert einer Community of Practice lässt sich verdeutlichen (Bond & Locke, 2014, S. 13; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 79). Die Ergebnisse der Analysetätigkeiten können in der Erstellung einer Persona münden (Arnold, Gaiser & Panke, 2005, S. 470). Insbesondere die Analyse der Ausgangslage und der Bedarfe sind als wiederkehrende und zyklische Aufgaben anzusehen (Bond & Lockee, 2014, S. 5; Millington, 2012, S. 22-23).

Seufert (2005, S. 327) weist darauf hin, dass mit der Analyse festgestellt werden soll, ob die Notwendigkeit zur Ausgründung einer Community of Practice überhaupt besteht. Dies kann aber auch so interpretiert werden, dass im Falle einer Nicht-Notwendigkeit keine weiteren Maßnahmen zu ergreifen sind. Sofern jedoch eine Bedarfslage festgestellt worden ist, schließt sich eine Sequenz von Planungs- und Vorbereitungsaufgaben an.

Auf Grundlage der Analyse wird der Aufbau und die Gestaltung der Community of Practice geplant. Die Handlungsfelder erstrecken sich dabei auf die Entwicklung einer Gestaltungsidee. In Abhängigkeit von den Zielen und der Ausgangslage divergieren die Gestaltungsideen. Es lassen sich allerdings übergreifende Handlungsfelder identifizieren, welche sich auf die Implementierung der technischen Interaktions-Infrastruktur sowie auf das Anwerben von Community-Mitgliedern und der Vorbereitung weiterer sozialisierender Maßnahmen beziehen.

Ausgehend von den analysierten Bedarfen und der festgelegten Zielsetzung werden Gestaltungsideen und Handlungspläne entwickelt. Dies ist Teil der Strategieentwicklung (Millington, 2012, S. 22-23). Die Zielsetzungen können weiter klar in unterschiedlichen Dimensionen beschrieben werden. Ein solches Ziel der Dimension der Gemeinschaft und im Kontext von Online-Lehre könnte nach Bond und Lockee (2014, S. 19) lauten: „Members of the virtual community of practice for online teaching faculty will assist one another to improve instructional practices across the institution or department" (Bond & Lockee, 2014, S. 19).

Ein zentrales Merkmal von Communities of Practice sind die Interaktionen. Diese dienen nicht dem Aufbau von sozialen Beziehungen, sondern ermöglichen einen Wissensaustausch und eine Wissenskonstruktion (North, Franz & Lembke, 2004, S. 17, 60). Diese Interaktionen können sowohl offline oder online erfolgen (Millington, 2012, S. 165). Bei der Planung und Vorbereitung zum Aufbau und Gestaltung einer Community of Practice muss über die Ausgestaltung der technischen Interaktions-Infrastruktur nachgedacht werden, welche zu den Bedürfnissen der Community-Mitglieder und der festgelegten Zielsetzung passend ist (Bond & Lockee, 2014, S. 14). Neben den Bedürfnissen ergibt sich die Auswahl auch nach den Präferenzen des Community-Managements sowie der Community-Mitglieder (Iriberri & Leroy, 2009, S. 14). Es lassen sich unterschiedliche Ausgestaltungsmöglichkeiten diskutieren. Bond und Lockee (2014, S. 22) verweisen darauf, dass die gewählte oder zu gestaltende technische Interaktions-Infrastruktur sowohl einfach zu benutzen sein soll als auch über Services zur Interaktion, zur Wissensbereitstellung und -konstruktion sowie über eine Dateiablage verfügen soll. Neben speziellen Community-Plattformen kommt auch die Nutzung von sozialen Medien in Betracht. Der Aspekt der technischen Interaktions-Infrastruktur wird im Rahmen des Kapitels zur Initiierung und Gestaltung von Interaktionsräumen vertieft werden (vgl. Kapitel 1.4.5.2).

Im Rahmen der Planungs- und Vorbereitungstätigkeiten können bereits strategische Überlegungen zur Rekrutierung von Kernmitgliedern angestellt werden (Bond & Lockee, 2014, S. 12-13). Die Rekrutierung der ersten Mitglieder erfolgt in der frühen Phase durch eine direkte Ansprache; sie kommen häufig aus dem persönlichen Umfeld der Community-Manager/-innen (Millington, 2012, S. 26) bzw. wurden im Rahmen der Analyse als solche identifiziert (Bond & Lockee, 2014, S. 12-13). Da diese gegebenenfalls eine inoffizielle oder unterstützende Rolle im Community-Management einnehmen können, kann über die Planung von Trainingsmaßnahmen zur Ausübung dieser Rolle nachgedacht werden (Bond & Lockee, 2014, S. 12-13, 27-28). Eine Partizipation an einer Community of Practice erfordert ein Wissen über deren Existenz. Insofern sind entsprechende Werbemaßnahmen zu entwickeln. Dabei gilt es, den Mehrwert der Partizipation hervorzuheben, auf den niederschwelligen Zugang zur Community-Plattform sowie auf entsprechende Ansprechpartner/-innen des Community-Managements hinzuweisen und über entsprechende Kanäle an die potenziellen Mitglieder zu verbreiten. Dies soll die Einführung neuer Mitglieder in die Community of Practice erleichtern (Bond & Lockee, 2014, S. 26-28). Neben den Werbemaßnahmen gilt es, die entsprechenden Präsenzveranstaltungen und/oder virtuellen Interaktionen zu planen und vorzubereiten, wie etwa die Kick-Off-Veranstaltung zur Gründung der Community of Practice (Bond & Lockee, 2014, S. 28-29, 31).

Sind alle vorbereitenden und planerischen Aufgaben abgeschlossen, erfolgt die Implementierung bzw. der offizielle Start der Community of Practice (Bond & Lockee, 2014, S. 31). Zusammenfassend gilt es einerseits, bereits die ersten Kernmitglieder zu rekrutieren sowie entsprechende weitere Werbemaßnahmen planend vorzubereiten und gegebenenfalls einzusetzen. Da die Generierung eines Wachstums und der Aufbau einer Kerngruppe erfolgsentscheidend ist, erfolgt eine detaillierte Betrachtung auf diese phasenübergreifende Gestaltungsaufgabe in Kapitel 1.4.5.1.

Gleichzeitig sind weitere sozialisierende Maßnahmen zu planen. Es gilt, entsprechende Regeln und Erwartungen für das Zusammenleben in der Community of Practice zu formulieren. Es geht dabei nicht um Sanktionsmaßnahmen, sondern vielmehr um das Aufzeigen der Perspektive, dass das Zusammenleben als gemeinsames Unterfangen der Community of Practice anzusehen ist und was jedes Mitglied zum Gelingen beitragen soll. Entsprechende Regelungen der Organisations-Policy und sonstige rechtliche Rahmenbedingungen sind dabei zu beachten (Bond & Lockee, 2014, S. 18-19). Die in der Analysephase identifizierten und rekrutierten Kernmitglieder müssen auf die Ausführung ihrer Rolle und Aufgaben eingeschworen werden. Dazu können sie im Rahmen von gemeinsamen Treffen bei den eben beschriebenen Ziel- und Regelformulierungen sowie bei der Planung der anstehenden Aktivitäten einbezogen werden (Bond & Lockee, 2014, S. 21). Zudem sind bereits die potenziellen Herausforderungen beim Aufbau und der Gestaltung (z. B. das Gefühl einer zu starken Formalisierung) sowie die sich bildende Gruppendynamik bei einer Community of Practice zu beachten und dafür bereits entsprechende Gegenmaßnahmen zu entwickeln. Ein Beispiel für die Gefahr des sogenannten „Groupthink“ könnte das Aufzeigen einer externen Perspektive sein (Bond & Lockee, 2014, S. 23-25). Wenngleich von einem altruistischen Verhalten der Mitglieder auszugehen ist, kann über das Angebot von Anreizen und Belohnungen nachgedacht werden, um eine Partizipation weiterhin aufrecht zu erhalten. Insbesondere bei fehlenden finanziellen oder materiellen Ressourcen muss es sich nicht um eine Geldleistung oder Sachleistungen handeln. Die Förderung von Reputation und Anerkennung, etwa durch Beurkundung der Leistung durch die Institution oder Erwähnung im Newsletter, kann ebenfalls eine positive Wirkung haben (Bond & Lockee, 2014, S. 25-27). Der Einsatz von Anreizen kann aber durchaus kritisch gesehen werden (North, Franz & Lembke, 2004, S. 70).

Sind alle vorbereitenden und planerischen Aufgaben abgeschlossen, kann die Implementierung erfolgen bzw. ein offizielles Startsignal zur Gründung der Community of Practice gegeben werden (Bond & Lockee, 2014, S. 31). Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 200) geben

aber auch den Impuls, über eine Pilotierung nachzudenken, um aus der Erfahrung zu lernen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 200).

Maßnahmen in der Identifizierungs- und Initialisierungsphase
Analyse der Ausgangslage: ▪ Zweck, Zielsetzung und Domäne analytisch bestimmen ▪ Organisationale Unterstützung und Bedingungen eruieren ▪ Identifizierung und Rekrutierung von geeigneten Community-Manager/-innen ▪ Identifizierung von bestehenden domänenbezogenen Netzwerken und potenziellen Community-Mitgliedern ▪ Bedarfe der potenziellen Community-Mitglieder analysieren o Praxisprobleme o Wissens- und Weiterentwicklungsbedarfe o Interaktionale Bedürfnisse und Hindernisse o Anforderungen an die technische Interaktions-Infrastruktur
Planungs- und Vorbereitungsarbeiten ▪ Strategische Entwicklung einer Gestaltungsidee ▪ Auswahl und Vorbereitung der technischen Interaktions-Infrastruktur ▪ Persönliche Rekrutierung von Kernmitgliedern und gegebenenfalls Trainingsmaßnahmen anbieten ▪ Werbe- und Einführungsmaßnahmen planen, vorbereiten und gegebenenfalls einsetzen ▪ Physische bzw. virtuelle Veranstaltungen und Interaktionen planen und vorbereiten ▪ Regeln und Erwartungen formulieren ▪ Mehrwert ausweisen und gegebenenfalls Anreiz- und Belohnungssysteme planen ▪ Pläne im Umgang mit Herausforderungen entwickeln

Tabelle 11: Maßnahmen in der Identifizierungs- und Initialisierungsphase (Eigene Darstellung)

Für Seufert (2005, S. 237) ist Kennzeichen der nachfolgenden Phase der „Implementierung“, dass die Anzahl der Interessierten an der Gemeinschaft steigt. Für Iriberri und Leroy (2009, S. 14) beginnt die zweite Phase, indem die Technologien von einer steigenden Mitgliederanzahl genutzt werden. Um dies zu erreichen, müssen vorbereitende Maßnahmen ergriffen werden, um den Aufbau einer Gemeinschaft zu fördern.

Die zentralen Merkmale der zweiten Entwicklungsphase gehen aus der getroffenen Bezeichnung hervor (vgl. Kapitel 1.3.3). Es geht um Vernetzung und Wachstum. Zur Unterstützung dieser Phase kann das Community-Management unterschiedliche Maßnahmen ergreifen.

Ein wesentliches Merkmal dieser Phase ist es, dass die in der vorherigen Phase geplanten und vorbereiteten Maßnahmen eingesetzt bzw. umgesetzt werden. Zentral ist dabei die Implementierung bzw. der „Launch“ der Community of Practice als offizieller Startschuss für die Gründung (Bond & Lockee, 2014, S. 31; Seufert, 2005, S. 327; Wenger, McDermott und Snyder, 2002, S. 198).

Es existieren mannigfaltige Möglichkeiten, eine Community of Practice zu „launchen“. Beispielsweise wird die neu entstandene Community of Practice mittels einer pompösen und aufsehenerregenden Kick-off-Veranstaltung präsentiert. Eine solche Art und Weise erscheint sinnvoll, wenn bereits die (potenziellen) Mitglieder eine gemeinsame Identität ausgeprägt haben und ein Streben nach weitreichendem Verbindungsaufbau besteht. Zudem kann die Wirkung des Kickoffs für ein länger andauerndes Momentum sorgen und so einen nachhaltigen Zusammenhalt schaffen. Gleichzeitig wird viel Aufsehen erzeugt, welches potenzielle Mitglieder anzieht (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 86). Doch auch familiäre, unauffällige Kick-off-Veranstaltungen, wie etwa im Rahmen eines gemeinsamen Mittagessens, können vorteilhaft sein. Dadurch können die Community-Manager/-innen und die Mitglieder im kleinen Kreise ihre Erfahrungen machen und so das nötige Vertrauen entwickeln. Dies führt zur Herstellung einer Arbeitsfähigkeit; erste Ergebnisse der Community of Practice werden generiert, welche wiederum zu einem Momentum führen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 87, 199). Die Entscheidung für das eine oder andere Szenario wird von Faktoren beeinflusst, wie etwa dem strategischen Ansatz, der vorherrschenden Kultur und dem Expertentum in der Community of Practice (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 198). Diese Events können sowohl face-to-face als auch virtuell abgehalten werden, doch empfehlen Bond und Lockee (2014, S. 32) tendenziell, Veranstaltungen in Präsenz abzuhalten, da die Interaktionen reichhaltiger und beziehungsstärkender seien. Ähnliches hebt auch Millington (2012, S. 165) hervor.

Um die Energie aus dem Startevent beizubehalten, sollten zeitnah weitere Events folgen, um die Community of Practice zu festigen. Wiederkehrende, terminierte Aktivitäten bilden einen Rhythmus, festigen das Zusammenleben und werden somit auch ein Teil des Alltages. Es gilt allerdings, das Zeitbudget der Mitglieder zu beachten. Vorteilhaft kann es auch sein, die Events immer wieder in der gleichen Örtlichkeit stattfinden zu lassen oder kleinere Rituale zu etablieren, um auch so das Gefühl von Familiarität zu fördern (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 87-88). Doch all der Familiarität zum Trotz sollten Perspektiven und Impulse von außen einfließen (Bond & Lockee, 2014, S. 32). An dieser Stelle sei an die sieben Gestaltungsprinzipien aus Kapitel 1.2.3.3 verwiesen, welche grundsätzlich mitberücksichtigt werden können.

Millington (2012) gibt umfassende Empfehlungen für den Aufbau und die Gestaltung einer Community of Practice in dieser Phase. Diese können unter dem Aspekt der Sozialisierung der Community of Practice und deren Mitglieder zusammengefasst werden.

Millington (2012, S. 25-27) stellt dar, dass ohne kritische Masse keine langfristige Community of Practice entsteht. Um diese zu erreichen, sollen die Community-Manager/-innen auf der Mikroebene agieren und dabei um einen hohen Beteiligungsgrad werben. Das bedeutet einerseits, eine Vielzahl von ähnlichen Tätigkeiten mehrmals auszuführen und andererseits, ein direktes Wachstum zu erzeugen sowie Community-Interaktionen zu stimulieren. Die ersten Mitglieder der Community of Practice entstammen aus dem bereits bestehenden Beziehungsfundus der Community-Manager/-in und werden individuell sowie persönlich zur Beteiligung an den Interaktionen der Community of Practice eingeladen. Eine Stimulation zur Teilnahme an den Interaktionen erfolgt durch Initialisierung eines Diskussionsimpulses zu relevanten Themenstellungen. Dabei sollten die Teilnehmenden durch wertschätzende Kommunikation zur Beteiligung ermutigt werden. Weiter gilt es, die Teilnehmenden zur weiteren Verfolgung des Fortschritts der Diskussionsbeiträge anzuregen, sodass der Besuch des virtuellen Interaktionsraums, etwa als Community-Plattform, für die Mitglieder zu einem normalen Umstand wird und sie sich über Neuerungen informieren. Es wird einige Zeit dauern, bis sich dieses Verhalten einstellt. Regelmäßige individuelle Erinnerungen unterstützen diesen Prozess (Millington, 2012, S. 25-27).

Wichtig ist es auch, bereits am Beziehungsaufbau zwischen Mitgliedern und der koordinierenden Person zu arbeiten. Dies hilft, die Bedürfnisse besser erfassen zu können und die zukünftigen Aktivitäten bedarfsgerecht zu gestalten. Solange die kritische Masse nicht erreicht ist, gilt es weiterhin, neue Mitglieder direkt anzuwerben, Diskussionen zu initialisieren, sie zur Diskussionsbeteiligung zu motivieren und den Beziehungsaufbau voranzutreiben (Millington, 2012, S. 27-29). Aufbau von Vertrauen ist eine fundamentale Aufgabe und entsprechende Maßnahmen sind von den Community-Manager/-innen zu ergreifen, etwa durch wertfreie Ermutigungen zur Teilnahme an den Interaktionen (Bond & Lockee, 2014, S. 32-33). Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 88) ergänzen, dass der erfolgskritische Aufbau einer Kerngruppe Zeit benötigt. Doch Community-Manager/-innen neigen dazu, sich eher auf die peripheren Mitglieder zu fokussieren, um so die Community of Practice zu vergrößern. In dieser Phase sollte es aber vor allem um die Stärkung von Beziehungen und den Aufbau der Kerngruppe durch Förderung von Kollaborationen und die Entdeckung des verbundenen Mehrwertes gehen. Denn durch eine starke Kerngruppenkohäsion wird eine Widerstandskraft gegen einen Wachstumsdruck entwickelt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 88).

Gleichzeitig wirken Wachstum und ein gesteigertes Interaktionslevel der Community of Practice selbstverstärkend, sodass sie sich von selbst weiterentwickelt. Die Managementaufgaben

beziehen sich auf ein nachhaltiges Wachstum und Aktivitätslevel sowie den Aufbau eines Gemeinschaftsgefühls. Ab diesem Zeitpunkt kann von den Aufgaben auf der Mikroebene abgewichen und langsam auf eine kollektive Ebene verlagert werden. Das bedeutet, dass sich das Aufgabengebiet verändert und auch erweitert. Die Bewerbung der Community of Practice kann mittels zielgruppenrelevanter Maßnahmen, etwa durch Blogs oder Events, erfolgen. Aber auch die Community-Mitglieder selbst beginnen, Freunde und Freundinnen zu den Interaktionen oder auf die Community-Plattform einzuladen. Diese Bewerbung auf Empfehlung sollte allerdings taktischen Überlegungen bezüglich Verantwortlichkeit („Ownership“) und Mitwirkung („Involvement“) folgen, welche die Mitglieder ermutigt, andere Personen zur Teilhabe an der Community of Practice einzuladen. In jedem Fall wird eine proaktive Vorgehensweise benötigt (Millington, 2012, S. 29-30). Damit gilt es, den Integrationsprozess neuer Mitglieder zu optimieren.

Zudem sollen zur Skalierung der Community of Practice bereits vorbereitende Tätigkeiten erfolgen und Prozesse für die späteren Entwicklungsschritte implementiert werden (Millington, 2012, S. 30, 33). Dadurch soll verhindert werden, dass die Community of Practice zu einer unkontrollierbaren Gemeinschaft anwächst. Maßnahmen dabei sind beispielsweise, unterstützende Freiwillige zu rekrutieren, die technische Ausgestaltung der Plattform weiterzuentwickeln oder Moderationstätigkeiten, etwa bei Konflikten, zu übernehmen (Millington, 2012, S. 30). Eine weitere wichtige Aufgabe ist, die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls voranzutreiben. Möglich sind hierbei Community-Veranstaltungen und -Aktivitäten als Gemeinschaftserlebnisse, die Einführung eines Gemeinschaftskodex oder eine Dokumentation der gemeinsamen Historie. Es geht darum, die Aktivitäten der Community of Practice und deren Mitglieder hochzuhalten, wertzuschätzen und für regelmäßige Teilhabe am Gemeinschaftsleben zu sorgen. Hinweise darauf, dass die ergriffenen Maßnahmen erfolgreich sind, spiegeln sich im konstant steigenden Wachstum und Interaktionsgrad wider, welche die Community of Practice zunehmend selbst generiert. Kennzeichen für die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls sind Insiderwitze, eine Diskussionsfortsetzung außerhalb des ursprünglichen Themengebietes, Selbstoffenbarungen und die Kontakthäufigkeiten (Millington, 2012, S. 30-32).

Zusammengefasst empfiehlt Millington (2012, S. 32-33) in dieser Phase, über die Community of Practice zu berichten, regelmäßige Events und Aktivitäten zu initialisieren, Unterstützung einzuwerben, das Communityleben zu moderieren, strategisch das Gemeinschaftsgefühl sowie das Wachstum auf Empfehlungen zu entwickeln und weiterhin Daten zu sammeln und zu analysieren, um bei etwaigen Problemen geeignete Gegenmaßnahmen ergreifen zu können.

Diese Aufgaben sind wichtig, um die Community of Practice auf einer nachhaltigen Basis weiterzuentwickeln. Dieser Prozess benötigt ein Fingerspitzengefühl und insbesondere der Wechsel von einer mikro- auf eine kollektive Ebene sollte nicht zu schnell und ruckartig erfolgen.

Ergänzend zu den oben genannten Ausführungen nach Millington (2012) geben auch Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 89) an, entsprechende Dokumentationsmaßnahmen durchzuführen, wenngleich diese nicht zu Lasten der Zeit für den eigentlichen wertvollen Austausch und die Zusammenarbeit gehen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 89). Ein weiteres wichtiges Merkmal ist es, einen erfolgskritischen Mehrwert zu stimulieren. Das bedeutet, dass relevante Themen der Community of Practice identifiziert und in die Community of Practice gebracht werden sowie dass hilfesuchende Mitglieder mit lösungsanbietenden Mitgliedern vernetzt werden. Das Community-Management kann kleine Erfolgsgeschichten öffentlichkeitswirksam publizieren und so den Mehrwert darstellen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 89-90). Iriberri und Leroy (2009, S. 21) fanden in ihrer Studie heraus, dass qualitativ hochwertiger und aktueller Inhalt unter anderem ein wichtiger Erfolgsfaktor ist und die Community-Manager/-innen zur Erstellung desselben beitragen sollten (Iriberri & Leroy, 2009, S. 21). Millington (2012, S. 88) gibt an, dass Berichte über die Community of Practice die besten Beiträge sind. Für Bond und Lockee (2014, S. 34-37) sind die Einführung neuer Mitglieder, das Anwerben von weiteren Kernmitgliedern sowie die Pflege der Wissensdatenbanken und der Trainingsmaßnahmen weitere sinnvolle Maßnahmen. Wilbers (2020a, S. 199) nennt unter anderem das Initiieren von gemeinsamen Aktivitäten und zu einer Beteiligung daran zu werben. Gleichwohl sind weiterhin Daten zu sammeln und zu analysieren.

Maßnahmen in der Vernetzungs- und Wachstumsphase
▪ Implementierung der Maßnahmen aus der vorherigen Phase ▪ Startevent initialisieren und durchführen („Community launch“) ▪ Regelmäßige vertrauensfördernde Events und Aktivitäten zu relevanten Themen anbieten ▪ Diskussionsimpulse setzen und zur Beteiligung motivieren ▪ Für kritische Masse sorgen, indem eine Aufmerksamkeit erzeugt und möglichst auf Mikroebene eingeladen wird ▪ Mitglieder zu Kernmitgliedern entwickeln ▪ Beziehungsaufbau, Vernetzung und Aufbau von Gemeinschaftsgefühl vorantreiben ▪ Über die Community of Practice und den Mehrwert berichten ▪ Konflikte lösen und die Community moderieren ▪ Feedback und Wertschätzung beachten ▪ Maßnahmen zur strategischen Weiterentwicklung ergreifen ▪ Optimierung von Technik und Pflege der Wissensbeiträge ▪ Daten sammeln und analysieren

Tabelle 12: Maßnahmen in der Vernetzungs- und Wachstumsphase

Im Rahmen der aktiven Reifephase können ebenfalls Managementaufgaben ergriffen werden, um die Gemeinschaft bei der Entwicklung zu unterstützen. Für Seufert (2005, S. 328) sollten

sich die zu ergreifenden Maßnahmen auf eine „Etablierung“ und „kontinuierliche Weiterentwicklung“ beziehen (Seufert, 2005, S. 328). Wiederum zeigt Millington (2012) entsprechende Handlungsfelder auf.

Die Reifephase zeichnet sich nach Millington (2012, S. 33-34) durch ein hohes Maß an nutzergeneriertem Wachstum und Aktivitäten sowie einem bestimmen Grad an Gemeinschaftssinn aus. Das Wachstum und der Aktivitätsgrad stagnieren auf einem hohen Level, denn die Mitgliederzahl bewegt sich nahe der möglichen Grundgesamtheit und jedes Mitglied agiert im Rahmen seiner Möglichkeiten. Dies sind zwar Anzeichen eines ausgeprägten Gemeinschaftsgefühls, dennoch liegt der Fokus in dieser Phase darauf, das Gemeinschaftsgefühl weiter auszubauen.

Die sich in der Reifephase befindenden Communities of Practice haben eine solche Bedeutung, dass sie die erste Anlaufstelle für alle an der Domäne interessierten Personen sind. Die bisherigen Handlungen der Diskussionsinitialisierung, Beteiligungsaufforderung oder Beziehungsaufbau auf Mikroebene erfolgen nur noch in Ausnahmefällen, wenn die Situation es erfordert. Die zu ergreifenden Aktivitäten liegen auf der kollektiven Ebene und sprechen die Mehrheit der Mitglieder innerhalb sowie Personen außerhalb der Community of Practice an. Die noch notwendigen Moderationstätigkeiten sollen die akquirierten Helfenden übernehmen, um den Community-Manager/-innen die Möglichkeit zu geben, sich auf übergeordnete Aufgaben zu konzentrieren. Denn das Wachstum hat sich durch Mund-zu-Mund-Propaganda gewissermaßen zu einem Selbstläufer etabliert (Millington, 2012, S. 33-35).

Es gilt aber, die Verantwortlichkeit der Mitglieder gegenüber der Community of Practice und deren Bereiche weiterhin sicherzustellen und auszubauen. Hilfreich ist dabei, die Arbeitsergebnisse darzustellen und die Bedeutung der Arbeit für die Domäne hervorzuheben. Gestärkt und optimiert werden sollte auch die genutzte technische Interaktions-Infrastruktur. Weiter ist der Entwicklungsprozess von einem neuen zu einem aktiven Mitglied zu analysieren und ausgehend von den erworbenen datenbasierten Erkenntnissen ebenfalls zu verbessern. All diese Maßnahmen helfen gleichzeitig, das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. Insofern ist das Ziel in dieser Phase erreicht, wenn das Wachstum und die Aktivitäten auf hohem Niveau stagnieren und sich ein ausgeprägtes Gemeinschaftsgefühl eingestellt hat (Millington, 2012, S. 35-39).

Zusammengefasst liegen die Aufgaben der Community-Manager/-innen in der Optimierung der technischen und sozialen Ausgestaltung, der technischen Interaktions-Infrastruktur sowie im Integrationsprozess von neuen Mitgliedern. Sicherzustellen ist auch, dass die Community

of Practice als einflussreich wahrgenommen wird. Sie setzt gewissermaßen die domänenspezifischen Trends. Die Steuerungsaufgaben beziehen sich auf die Ausrichtung der Community of Practice und dadurch wird die Aufmerksamkeit der Community of Practice in interessante domänenspezifische Bereiche gelenkt. Sofern sich ein unterstützendes Team um das Community-Management gebildet hat, ist dieses zu führen. Es gilt, entsprechende übergeordnete Ziele und Visionen für die Community of Practice zu etablieren (Millington, 2012, S. 38).

Für Wilbers (2020a, S. 199) ist die „Loyalität von Schlüsselpersonen durch individuelle Angebote“ zu sichern und langsam die Verantwortung an die Freiwilligen zu übertragen. Ähnliches stellt auch Seufert (2005, S. 328) heraus und ergänzt, dass die Maßnahmen auf Bindung der Mitglieder an die Community of Practice ausgerichtet werden sollen, denn damit wird ein nachhaltiger Status und die Selbststeuerung der Community of Practice gefördert.

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 99) halten weiterhin eine Gap-Analyse bezüglich des benötigten und vorhandenen Wissens der Gemeinschaft für notwendig (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 99). Zudem sollten, veranlasst durch das Wachstum und die Reife der Gemeinschaft, über neue Grenzen bzw. das Bilden von Untergruppen nachgedacht werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 101, 202).

Maßnahmen in der aktiven Reifephase
▪ Gegebenenfalls weitere Aktivitäten initiieren ▪ Loyalität und Bindung sichern ▪ Verantwortlichkeiten übertragen und Selbststeuerung fördern ▪ Gemeinschaftsgefühl stärken ▪ Integrationsprozesse neuer Mitglieder optimieren ▪ Soziale und technische Eigenschaften der technischen Interaktions-Infrastruktur optimieren ▪ Ausrichtung und Einflussnahme der Community of Practice lenken ▪ Unterstützendes Team des Community-Managements leiten ▪ Gegebenenfalls Vorbereitung für die Bildung von Sub-Communities treffen

Tabelle 13: Maßnahmen in der aktiven Reifephase

Millington (2012, S. 38) bezeichnet diese Phase als „Mitosis“, zu Deutsch „Kernteilung“ oder „Aufteilung“. Die Gemeinschaft hat sich zu einem selbsterhaltenden und nachhaltigen System entwickelt. Ist eine gewisse Größe und das Potenzialende erreicht, kann es zur Aufteilung der größeren Gemeinschaft in viele kleinere Communities kommen. Diese Phase wird aber nicht von allen Gemeinschaften erreicht (Millington, 2012, S. 38-39). Diese Entwicklungsstufe wurde im Kapitel 1.3.3 als Adaptions- und Transformationsphase benannt.

Unterschieden werden müssen zwei Aspekte. Durch die Aufteilung muss einerseits die bestehende Community of Practice weiter beachtet werden, andererseits müssen die Maßnahmen

auf ausgegründete Sub-Communities ausgerichtet werden. Die bestehende Community of Practice ist bei der Entwicklung bezüglich Aktivitätsgrad und Gemeinschaftsgefühl zu unterstützen. Das Wachstum sollte konstant gehalten werden. Die Entwicklungsmaßnahmen bei den sich bildenden Sub-Communities orientiert sich an denen der ersten Phase. Geführt werden diese Sub-Communities von den Initiator/-innen. Diese können bei der Tätigkeit unterstützt und trainiert werden (Millington, 2012, S. 40-41).

Anfänglich kann es sein, dass der Aktivitätsgrad in den Untergruppen sinkt, aber im Zeitverlauf sollte dieser über alle Sub-Communities hinweg höher sein als zuvor. Grund dafür ist, dass innerhalb der Sub-Communities das gemeinsame domänenspezifische Interesse klarer definiert ist, auch Nischenthemen eine Beachtung finden und dadurch die Möglichkeit für die Mitglieder besteht, sich zielgerichtet an den Interaktionen zu beteiligen. Aufkommende Sub-Communities können durch Beobachtung von immer wiederkehrenden Interessensgebieten der übergeordneten Community of Practice ausgemacht werden und dementsprechend bereits die Abspaltung vorbereitet werden, etwa indem bereits ein eigener Thread im virtuellen Community-Forum oder ein spezieller Bereich in der Community-Plattform eingerichtet wird. Doch nicht nur thematische Fokusgruppen, sondern auch Freundesgruppen, welche ein besonderes Augenmerk auf die Pflege von sozialen Beziehungen legen, können identifiziert werden. Diese haben häufig eine gemeinsame Historie und Eigenschaften und können sich zu Sub-Communities formieren (Millington, 2012, S. 41-42).

Zunächst ist das Gemeinschaftsgefühl innerhalb der Sub-Communities noch geringer, es steigert sich aber durch die kleinere Anzahl von Sub-Community-Mitgliedern und dem hohen Aktivitätsgrad erheblich. Beachtet werden sollte, nicht gleichzeitig eine Vielzahl von Sub-Communities zu initialisieren, sondern diese langsam und stetig zu implementieren. Kennzeichen dafür, dass eine Abspaltung sinnvoll ist, ist das Aufkommen von mehreren Nischenthemen mit einem konstant hohen und sich selbsterhaltenden Aktivitätsgrad (Millington, 2012, S. 42-44).

Die in früheren Phasen vorbereiteten Skalierungs- und Strukturierungsmaßnahmen sind nun essenziell, um die übergeordnete Community of Practice in dieser Phase stabil zu halten und ein Absinken an Aktivität und Gemeinschaftsgefühl zu verhindern. Anstatt Top-Down-Planungsansätze bezüglich der gleichzeitigen Gründung von mehreren Sub-Communities zu verfolgen, sollte die Gründung der Sub-Communities aus dem vorab identifizierten Verhalten und der Interessenslage abgeleitet und unterstützt werden. Es muss insofern auf die jeweilige Situation und auf die Interessenslage der übergeordneten Community of Practice reagiert werden (Millington, 2012, S. 33, 44-46).

Zusammengefasst pflegen die Community-Manager/-innen die übergeordnete Community of Practice in der Reifephase weiter und beginnen gleichzeitig schrittweise damit, die Bildung von Sub-Communities zu unterstützen. Nach Millington (2012, S. 43) gilt es daher, potenzielle Sub-Communities zu identifizieren und die Abspaltung vorzubereiten, die Initiierenden als Community-Manager/-innen der Sub-Communities zu trainieren und zu unterstützen sowie selbst die Sub-Communities zu bewerben und zu unterstützen (Millington, 2012, S. 43).

Ergänzend zu den Ausführungen konnten in der Literatur folgende weitere Empfehlungen und Maßnahmen identifiziert werden. Weiterhin gilt es, die technologische Interaktions-Infrastruktur zu optimieren (Wilbers, 2020a, S. 199). Neben der Aufteilung von Communities of Practice kann auch die Zusammenführung von Communities of Practice sinnvoll sein (Seufert, 2005, S. 328).

Maßnahmen in der Adaptions- und Transformationsphase
▪ Übergeordnete Community of Practice weiterhin beachten und pflegen ▪ Potenzielle Aufspaltung von Sub-Communities identifizieren ▪ Die Aufspaltung vorbereiten und auf vorbereitete Skalierungsmaßnahmen zurückgreifen ▪ Sub-Communities und die Community-Manager/-innen bei der Entwicklung unterstützen ▪ Bewerbungsmaßnahmen für die Sub-Communities ergreifen ▪ Alternativ anstatt der Aufteilung eine Zusammenführung von Communities of Practice veranlassen ▪ Technische Interaktions-Infrastruktur weiter optimieren

Tabelle 14: Maßnahmen in der Adaptions- und Transformationsphase

1.4.4 Fortlaufende Analyse- und Koordinierungsaufgaben des Community-Managements

Zwar wurden im Rahmen der Implementierungsaufgaben bereits entsprechende Analyse- und Koordinierungsaufgaben dargestellt und damit ergeben sich Überschneidungen zu den nachfolgenden Ausführungen. Dennoch soll im Kontext der Analyse- und Koordinierungsaufgaben auf drei Aspekte vertieft eingegangen werden. Analyseaufgaben sind nicht nur zur Identifizierung von bestimmten Sachverhalten notwendig, sie inkludieren auch die Evaluation dieser. Die hier vorgestellten Koordinierungsaufgaben beziehen sich einerseits auf die Aufgabe des Community-Managements, als Bindeglied zwischen der Umwelt und der Community of Practice zu fungieren und andererseits darauf, die Fragen, Beiträge, Artefakte etc. innerhalb der Community of Practice zu koordinieren und zu organisieren.

Das Community-Management unternimmt verschiedene Analysetätigkeiten. So gilt es beispielsweise, wie im vorherigen Kapitel dargestellt, entsprechende potenzielle Mitglieder zu identifizieren (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 849, 853; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S.

78) oder die Ausgangslage zum Aufbau einer Community of Practice zu ergründen (Seufert, 2005, S. 327). Es kann sich aber auch um die Identifizierung von Themen- oder Problemstellungen zur Festlegung der Domäne handeln (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 75). Zudem gilt es, evaluierende Tätigkeiten vorzunehmen. Das betrifft den Zustand der Community of Practice und den Mehrwert, welche sie für die Community-Mitglieder oder für die Organisation leistet (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80). Im Kapitel 1.2.4 wurde bereits die Bedeutung von Evaluationsmaßnahmen skizziert. Millington (2012, S X-XVI) geht im Vorwort auf die Bedeutsamkeit der Datensammlung und –analyse ein. Daten helfen zur proaktiven Entwicklung einer Community of Practice und machen ernsthafte Probleme erst sichtbar, welche ansonsten unsichtbar geblieben wären. Daten sind notwendig, um zu eruieren, welche Aktivitäten beibehalten, verbessert oder abgeschafft werden müssen. Die Analyse von Daten macht ein professionelles und proaktives Community-Management möglich. Gleiches stellen auch Gongla und Rizzuto (2001, S. 845) heraus. Sie untersuchten mehr als 60 Communities of Practice. Um Wissen über die Community of Practice und zur Gestaltung der Community of Practice zu erhalten, empfehlen sie (2001, S. 845) entsprechende Daten zu sammeln und verweisen dabei auf die drei Ansätze: Beobachtung der Teilnehmenden, die Aktivitätsmessung und strukturierte Interviews. Dabei ist die Beobachtung der Teilnehmenden mit der Ausprägung als teilnehmende Beobachtung dafür geeignet, einen direkten Einblick in das Gemeinschaftsleben und in die Aktivitäten zu erhalten. Durch die Aktivitätsmessung lassen sich Veränderungen und Trends in der Community of Practice feststellen. Mittels strukturierter Interviews in regelmäßigen Abständen können der „Gesundheitszustand“ und die Funktionsweisen innerhalb der Community of Practice und der Organisation evaluiert werden. Dadurch kann mehr über die Community of Practice erfahren und entsprechende unterstützende Rückschlüsse für das Community-Management gezogen werden (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 845).

Das Community-Management verbindet die Community of Practice mit ihrer umgebenden Umwelt, um sie dadurch zu unterstützen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 82-83). Das bezieht sich auf die Akquise, Verwaltung und Verteilung von Wissen (Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 36-38). Werden die Ressourcen von Organisationen bereitgestellt, können damit Rechenschaftsverpflichtungen verbunden sein (Schönbauer, 2019, S. 51). Zudem können Rücksprachen oder Austausch etwa bezüglich aktueller Themen seitens der Organisation oder der Community of Practice (Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 31) sowie bezüglich der Zielfestlegungen und Ausrichtung der Community of Practice notwendig sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 73-75). Es fungiert dabei als Bindeglied zwischen der Community of Practice und der umgebenden Umwelt, indem es Kontakte zu anderen Communities of Practice, der

eigenen oder anderen Organisationen sowie relevanten Personen unterhält (North, Franz & Lembke, 2004, S. 82-83). Damit wird auch dem zweiten Gestaltungsprinzip („Die Gestaltung erfolgt anhand einer Innen- und Außenperspektive“) Rechnung getragen (vgl. Kapitel 1.2.3.3). Zudem koordinieren die Community-Manager/-innen die Interaktionsinhalte und das entstandene Wissen, die Informationen und Artefakte der Community of Practice. Gleichzeitig können so bestimmte Trends identifiziert werden und auf die Agenda der Community of Practice gesetzt werden (North, Franz & Lembke, 2004, S. 81-82; Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 30-31).

1.4.5 Kernaufgaben des Community-Managements

1.4.5.1 Personen und Mitglieder in die Community of Practice integrieren

1.4.5.1.1 Mitgliederrollen in einer Community of Practice

Bevor auf den Integrationsprozess neuer Mitglieder in die Gemeinschaft der Community of Practice eingegangen wird, sollen zunächst die unterschiedlichen Mitgliederrollen sowie Mitgliedsgruppierungen sowie deren Partizipationsmotivation und -verhalten geklärt werden.

In einer Community of Practice lassen sich neben den Community-Manager/-innen (vgl. Kapitel 1.4.2.1) weitere Mitgliederrollen bzw. Mitgliedergruppierungen mit besonderen Eigenschaften identifizieren. Wiederum bietet die Literatur eine Fülle an gleichbedeutenden, aber auch divergierenden Bezeichnungen und Beschreibungen.

Eine typische Rolle in (virtuellen) Communities ist die der „Lurker“ als Bezeichnung für „lauernde“ (Wilbers, 2020a, S. 198), „heimliche“ oder „lauschende“ Personen. Das „Heimliche“ oder „Lauschende“ ist mit einer gewissen Geringschätzung konnotiert (Kahnwald, 2013, S. 36-37). Doch diese vermeintlichen Makel werden der Bedeutung dieser Rollen nicht gerecht. Das hat mehrere Gründe. Diese Mitgliedsrolle stellt ein wichtiges Publikum für die aktiven Mitglieder bzw. für Kernmitglieder dar und hat das Potenzial, sich zu einem aktiven Mitglied zu entwickeln (White, 2001). Beobachten bedeutet, sich mit den Gegebenheiten der Community of Practice vertraut zu machen und adäquat bzw. den Konventionen entsprechend handeln zu können. Redundante und irrelevante Beiträge werden so vermieden (Kahnwald, 2013, S. 38). Passive Beobachter/-innen bringen aufgrund von eher friedvollen Persönlichkeitseigenschaf-

ten weniger Unruhe in die Gemeinschaft und können zudem eine Bindung sowie Zugehörigkeitsgefühl zu der Gemeinschaft aufbauen. Wenngleich Lurker aufgrund unterschiedlichster Gründe, beispielsweise dem Wunsch nach Anonymität, wegen Schüchternheit oder fehlender Expertise, passiv sind, tragen sie aufgegriffene Informationen an andere Personen und Netzwerke weiter. Lurker in der einen Community of Practice können in anderen Communities of Practice oder bei besonders attraktiven Themen durchaus ein gesteigertes Aktivitätsniveau aufweisen (Kahnwald, 2013, S. 40-43). Schönbauer (2019, S. 52) unterscheidet zwischen legitimierten peripheren Mitgliedern und Lurkern. Er (2019, S. 52) verweist darauf, dass jede Community of Practice in der Grundannahme, dass Lurker eine höhere Passivität als die legitimierten peripheren Mitglieder aufweisen und keinen Beitrag leisten, selbst zu entscheiden hat, ob die Existenz dieser Rolle legitimiert oder ablehnt wird. Baumgartner und Dimai (2002, S. 150) hingegen rechnen Lurker den legitimierten peripheren Mitgliedern zu, welche trotz ihrer, bisweilen länger andauernden, Passivität nicht aus der Gemeinschaft ausgeschlossen werden (Baumgartner & Dimai, 2002, S. 150). In dieser Arbeit werden legitimierte periphere Mitglieder und Lurker synonym verwendet, deren Kennzeichen es ist, sich vornehmlich passiv und beobachtend zu verhalten. Sie stellen somit ein Gegenstück zu den Kernmitgliedern dar, welche hoch aktiv sind (vgl. Kapitel 1.2.3.3).

Die Rolle des Lurkers nehmen insbesondere neue Mitglieder ein (Baumgartner & Dimai, 2002, S. 150). Wenngleich diese neuen Mitglieder in der Regel zunächst eine passive Rolle einnehmen, ist keineswegs gesagt, dass diese nicht auch sofort aktiv werden. Fehlt die Sozialisation durch die Beobachtung und werden diese neuen Mitglieder sofort aktiv, laufen sie aber Gefahr, als ahnungslos oder sogar als unhöflich wahrgenommen zu werden. Das kann sogar in letzter Konsequenz zum Ausschluss aus der Community of Practice führen (White, 2001). Doch Neumitglieder bringen frische Impulse und revitalisieren die Community of Practice. Der Zuwachs kann als Hinweis für die Attraktivität der Gemeinschaft interpretiert werden (Schönbauer, 2019, S. 52). Kim (2000, S. 118) bezeichnet Neulinge als Novizen („Novices“), welche sich erst mit der Gemeinschaft vertraut machen bzw. eingeführt und willkommen geheißen werden müssen.

Die Bedeutung dieser Mitgliedsrolle, welche Wenger (1999, S. 99) als „newcomers“ bezeichnet, hebt er wie folgt hervor:

> *„An essential aspect of any long-lived practice is the arrival of new generations of members. As long as membership changes progressively enough to allow for sustained generational encounters, newcomers can be integrated into the community, engage in its*

> *practice, and then - in their own way - perpetuate it. These encounters between generations are the aspect of practice that is most often understood as learning" (Wenger, 1999, S. 99).*

Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass Lurker bzw. legitimierte periphere Mitglieder zu der Gruppe der neuen Mitglieder gehören können, aber nicht zwingend müssen.

Das Gegenstück zu den neuen Mitgliedern stellen die „old-timers" (alteingesessene Mitglieder) dar. Die Bezeichnung „old-timers" wird von Wenger (1999, S. 90) verwendet. Kim (2000, S. 118) spricht von „Elders" und White (2001) von „Untouchable Elders". Die Mitgliedschaft dieser Personen umspannt einen längeren Zeitraum. Sie kennen die Historie und die Geschichten der Community of Practice und geben das Wissen und die Kultur weiter. Sie sind daher eventuell auch als unterstützende Rolle im Community-Management wiederzufinden (Kim, 2000, S. 118). Sie haben einen gewissen, wenngleich nicht zwingend angestrebten Experten/-innen-Status und Sonderrechte. Obwohl diese Mitgliederrolle sehr wertvoll für die Gemeinschaft ist, besteht die Gefahr, dass sie die Community of Practice dominieren (White, 2001). Die alteingesessenen Mitglieder führen die neuen Mitglieder in die von ihnen geprägte Community of Practice ein. Im Zeitverlauf werden neue Mitglieder wiederum zu alteingesessenen Mitgliedern, welche ihrerseits die Community of Practice geprägt haben (Wenger, 1999, S. 90, 99-100, 156-157). Damit lässt sich neben den beiden gegensätzlichen Rollen von Lurkern und Kernmitgliedern noch die zwischen neuen Mitgliedern und alteingesessenen Mitgliedern unterscheiden.

Kim (2000, S. 118-119) nennt noch die Rolle der Gäste („visitors") und Bestands-Mitglieder („regulars"). Gäste können einmalig oder aber auch mehrmalig die Community of Practice besuchen. Noch ist aber ihre Identität und Identifikation mit der Community of Practice nicht beständig. Je häufiger sie die Interaktionsräume der Community of Practice aufsuchen, desto eher werden sie sich zu neuen Mitgliedern entwickeln. Bestands-Mitglieder sind etablierte Mitglieder und die Stütze der Community of Practice (Kim, 2000, S. 118-119). Damit wird der Beständigkeit der Mitgliedschaft Ausdruck verliehen. Es gibt also solche Community-Mitglieder, welche nur einmalig und solche, die regelmäßig an den Aktivitäten und Interaktionen der Community of Practice teilhaben.

Es können noch weitere Mitgliedsrollen bzw. -bezeichnungen identifiziert werden, welche aber kein Gegenstück haben.

White (2001) unterscheidet 15 weitere Rollen, wie etwa die der „spammers“, der „flamers“, der „actors“ oder der „dominators“. Erstgenannte überschütten die Community of Practice mit irrelevanten Inhalten. Zweitgenannte provozieren, was nicht per se negativ sein muss, aber in der Gefahr der Grenzüberschreitung und Regelverletzung steht. Drittgenannte lieben die Selbstdarstellung und können als „Clown“ die Atmosphäre sowohl auflockern als auch die Ernsthaftigkeit untergraben. Viertgenannte sind hochaktive Mitglieder und dominieren bzw. beeinflussen bewusst oder unbewusst die Interaktionen in einer Community of Practice. Diese Beiträge sind zwar wertvoll, doch gleichzeitig kann es die Beteiligung anderer Personen behindern. Das Community-Management sollte gegebenenfalls überlegen, ob und welche Gegenmaßnahmen zu ergreifen sind. Beispielsweise durch Maßregelung, die wertschätzende Anerkennung und Zuweisung neuer Aufgabengebiete (White, 2001). Kim (2000, S. 132) bezeichnet solche Unruhestiftende als „Killers“, alternativ auch „Harassers“.

Neben diesen Rollen der potenziellen Unruhestiftenden lassen sich noch weitere Rollen beschreiben, beispielsweise die der „Achievers“ bzw. „Champions“ oder „Performers“. Diese wollen durch ihr Handeln Ziele erreichen und nach außen darstellen (Kim, 2000, S. 132). Ihnen kann damit ein gewisses Reputationsbewusstsein, ein Maß an Selbstdarstellung sowie Zielstrebigkeit und Ehrgeiz unterstellt werden. Sie sollen im Folgenden als Zielstrebende bezeichnet werden. Zudem kann noch die Rolle der „Explorer“, alternative Bezeichnungen „Gurus“ oder „Guides“ als ein bzw. eine Fachexperte/-in mit Freude an der Darstellung und Weitergabe ihres Wissens charakterisiert werden. Dank ist ihnen die Wertschätzung und Bewunderung (Kim, 2000, S. 132). Sie sollen durch ihr umfangreiches Fachwissen als Gurus bezeichnet werden.

Zusammenfassend treffen in einer (virtuellen) Gemeinschaft unterschiedlichste Rollen mit unterschiedlichen Ausprägungen zusammen. Neben Gegensatzpaaren anhand eines bestimmten Merkmals lassen sich weitere Rollen identifizieren, welche besondere Eigenschaften haben. Zu nennen sind hier potenzielle Unruhestiftende, Zielstrebende und Gurus. Nachfolgende Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Rollen und Merkmale über Rollengruppen mit einem Gegenstück.

Rollenbezeichnung	Merkmal	Unterscheidungsmerkmal
Lurker	Beobachtend aus einer legitimierten Randposition	Position im Schalenmodell und Partizipationsgrad
Kernmitglieder	Hochaktiv mit vielen Beiträgen	
Neue Mitglieder	Seit kurzer Zeit ein Community-Mitglied	Dauer der Mitgliedschaft
Alteingesessene Mitglieder	Seit langer Zeit ein Community-Mitglied	
Gäste	Einmalige, sporadische Teilhabe an den Aktivitäten	Beständigkeit der Mitgliedschaft und Teilhabe
Bestands-Mitglieder	Wiederkehrende, regelmäßige Teilhabe an den Aktivitäten	

Tabelle 15: Gegensätzliche Rollen und deren Merkmale in einer Community of Practice

Unabhängig davon, welche Eigenschaften und Merkmale die oben dargestellten Rollen haben, hat jedes Mitglied ihren Platz in der Community of Practice und einige lassen sich in das Schalenmodell (vgl. Kapitel 1.2.3.3) einordnen. Ihre Konstellation bildet die Gemeinschaftsstrukturen.

Ein Großteil der Rollen des Community-Managements sind Teil der Kerngruppe, wie etwa der Koordinator oder die Koordinatorin (Zboralski, 2007, S. 41). Teil der Kerngruppe können auch Mitglieder in den Rollen der potenziellen Unruhestiftenden, etwa in der Ausprägung des „Dominators“ (White, 2001), oder der alteingesessenen Mitglieder (Kim, 2000, S. 119) sein. Am Rand sind eher die Gäste, die Lurker und gegebenenfalls auch neue Mitglieder zu sehen (Baumgartner & Dimai, 2002, S. 150). Zboralski (2007, S. 41-42) verweist darauf, dass sich die Schalenzuordnung aus der Interaktionshäufigkeit und dem Engagement ergibt und damit einhergehend sind die Beziehungsstrukturen loser bzw. dichter. Insofern sind die Bestandsmitglieder potenziell auf einer höheren Schale zu sehen.

Ein weiteres Merkmal der Gemeinschaftsstruktur ist neben den Rollenausprägungen auch die verhältnismäßige Zusammensetzung der unterschiedlichen Schalengruppierungen.

Im Kontext von virtuellen Communities beschreibt Nielsen (2006) die 90-9-1-Regel. Demnach sind 90 Prozent ausschließlich Lurker, neun Prozent leisten zumindest gelegentlich einen Beitrag und nur ein Prozent der Mitglieder können als hochaktiv bezeichnet werden. In bestimmten Settings ist die Verteilung noch ungünstiger und 99 Prozent der Gemeinschaft besteht aus beobachtenden Mitgliedern. Nur ein verschwindend geringer Anteil leistet gelegentlich oder regelmäßig einen Beitrag (Nielsen, 2006). Garfield (2020, S. 117-112) ist begründet der Meinung, dass der Anteil von 90 Prozent an Lurkern generell zu optimistisch und im Regelfall deutlich höher ist. Damit nehmen die Lurker einen Großteil der Community-Mitglieder in der

Gesamtzahl der Community of Practice ein. Doch gleichzeitig lassen sich Bewegungen zwischen den Schalen bzw. in oder aus der Community of Practice feststellen. Eine Betrachtung zu möglichen Verlaufsbahnen erfolgt im nachfolgenden Kapitel. Denn durch die Bewegungen verändert sich die Struktur der Community of Practice.

1.4.5.1.2 Verlaufsbahnen im Partizipationsverhalten der Mitglieder in einer Community of Practice

Mit diesem Kapitel soll geklärt werden, welche grundsätzlichen Richtungen die Bewegungen der Community-Mitglieder bzw. Nicht-Mitglieder einschlagen können. Die Einordung erfolgt anhand der Betrachtung des Partizipationsverhaltens und der damit verbundenen Schalen.

Die Betrachtung der Verlaufsbahnen ist relevant, da das Herausbilden eines möglichst aktiven Kerns ein wichtiges Ziel bei der Gestaltung einer Community of Practice ist. Denn ihr Einfluss auf die Lebendigkeit, Vertrauen, Aktivitäten und Vernetzung der Mitglieder sind maßgeblich und ohne Kernmitglieder ist der Untergang der Gemeinschaft sehr wahrscheinlich (North, Franz & Lembke, 2004, S. 61; Probst und Borzillo, 2008, S. 336). Doch dabei gilt es, zwei Aspekte zu beachten. Erstens: Ein wesentliches Kennzeichen von Communities of Practice ist es, dass die Mitglieder am Rand „legitimiert“ sind (Lave & Wenger, 1991, S. 29, Wenger, 1999, S. 117). Der Zugang zur Praxis und zum Lernen, letztlich zur Community of Practice, erfolgt eben über die Teilhabe in der legimitierten Peripherie (Wenger, 1999, S. 117). Zweitens: Selbst größte Bemühungen werden nicht dazu führen, dass alle Lurker jemals aktive Kernmitglieder werden. Es lassen sich Maßnahmen ergreifen, diese zu einer aktiveren Beteiligung zu führen, aber es wird immer ein Ungleichgewicht herrschen (Nielsen, 2006).

Die Verläufe von Partizipationslevels sind auch aus der Perspektive der von Wenger (1999, S. 154-155) beschriebenen Verlaufskurven ersichtlich. Er (1999, S. 154-155) beschreibt die fünf möglichen Verlaufsbahnen von Mitgliedern als „Peripheral trajectories“ (1), „Inbound trajectories“ (2), „Insider trajectories“ (3), „Boundary trajectories“ (4) und „Outbound trajectories“ (5). Wobei er hervorhebt, dass es sich nicht um eine fixe Weg-Ziel-Beziehung handelt, sondern um eine Klassifikation von möglichen Verlaufsbahnen (Wenger, 1999, S. 154). Arnold (2003, S. 200) orientiert sich daran und stellt diese Verläufe als „passiv-tangential“ (1), „gestaltend-zentral“ (2), „aktiv-mittig“ (3), „vermittelnd-quer“ (4) und „zurücknehmend-radial“ (5) grafisch dar. Zudem bezeichnet sie (2003, S. 200) das Partizipationsniveau in der Kerngruppe als „Gestaltende Teilhabe“. Mitglieder der ersten Verlaufsbahn bleiben stets am Rand. Sie sind aber

legitimierte Mitglieder in dieser Position. Die zweite Verlaufsbahn führt aufgrund von stark aktiver Beteiligung in die Kerngruppe. Mitglieder treten mit dem Ziel, diese Position zu erreichen, der Community of Practice bei. Die dritte Verlaufsbahn nimmt einen ähnlichen Verlauf, endet allerdings auf einer aktiven Stufe. Bei der vierten Stufe handelt es sich um sogenannte „boundary spanner“ und vernetzen die eine Gemeinschaft mit der anderen. Das stellt die Motivation dieser Mitglieder dar. Die letztgenannte Verlaufsbahn führt aus der Community of Practice aus unterschiedlichsten Gründen kontinuierlich heraus (Arnold, 2003, S. 200; Wenger, 1999, S. 154-155). Abbildung 9 verdeutlicht die Verlaufsbahnen.

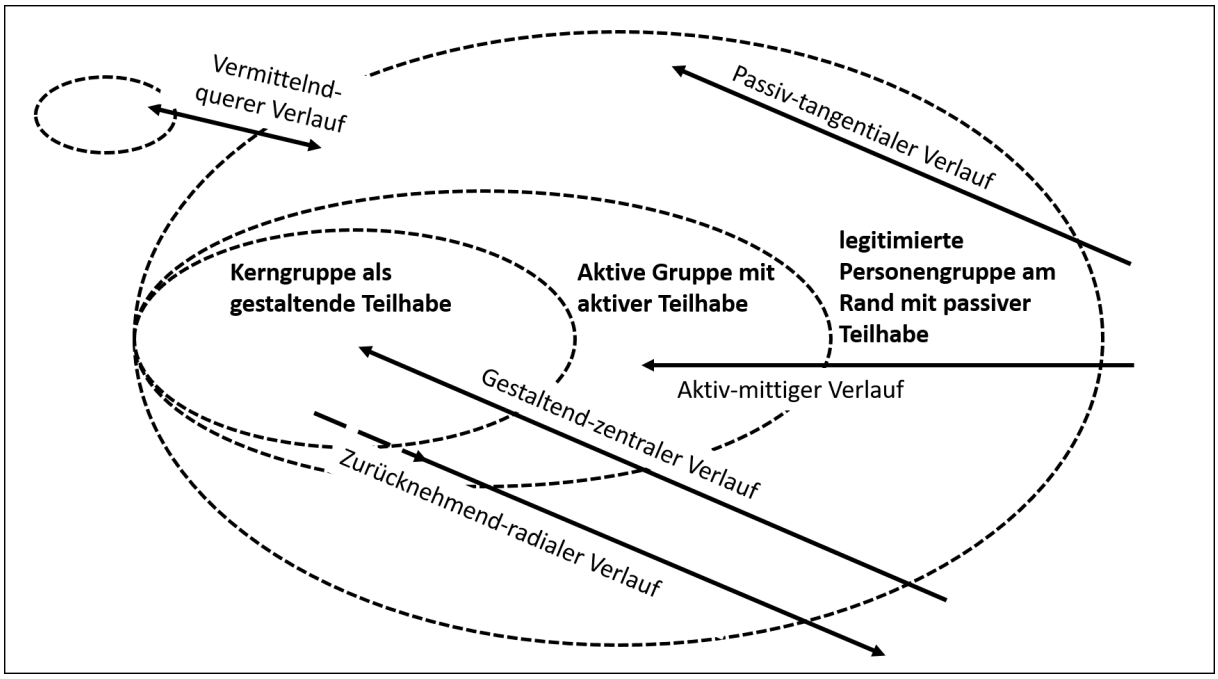


Abbildung 9: Partizipationsverläufe (Eigene Darstellung in Anlehnung an Arnold, 2003, S. 200)

Wenn es das Ziel ist, möglichst einen aktiven Kern an Mitgliedern innerhalb der Community of Practice zu generieren, müssen Überlegungen angestellt werden, wie die Personen generell zur Partizipation an der Community of Practice bewegt werden können, wodurch eine aktive Teilhabe begünstigt wird und wie eine Nachhaltigkeit der Kerngruppe sichergestellt werden kann.

1.4.5.1.3 Bewerbung einer Community of Practice

Grundsätzlich sind die Analyseergebnisse der Identifizierungs- und Initialisierungsphase bei der Integration von neuen Mitgliedern zu berücksichtigen. Dies betrifft neben der Identifizierung und Vorbereitung geeigneter Werbemaßnahmen auch die Bedürfnisse der potenziellen Mitglieder (vgl. Kapitel 1.4.3).

Damit potenzielle Community-Mitglieder überhaupt partizipieren können, müssen sie von der Existenz der Community of Practice wissen. Seufert (2005, S. 32) weist darauf hin, dass zum „launch“ einer Community of Practice eine entsprechende Aufmerksamkeit erzeugt werden muss. Es gilt, die Community of Practice zu bewerben und zur Teilhabe an ihr einzuladen.

Grundsätzlich kann die Bewerbung durch Community-Mitglieder selbst, etwa im Rahmen von Weiterempfehlungen, erfolgen. Bei der vom Community-Management initiierten Bewerbung kann zwischen interpersonaler und kollektiver Ebene unterschieden werden. Anfänglich sind eher Direktansprachen zu empfehlen und in einer späteren Entwicklungsphase können die Bewerbungsmaßnahmen auf die kollektive Ebene ausgeweitet werden (Millington, 2012, S. 26, 29-30, 35). Genutzt werden können für die Bewerbung der Community of Practice im Allgemeinen und deren Aktivitäten und Veranstaltungen unter anderem persönliche E-Mails, verteilerbasierte Rundmails und Newsletters oder es können bewerbende Hinweise und Beiträge in den sozialen Medien oder auf der Community-Website verfasst werden (Millington, 2012, S. 65, 67, 192). Ruhnke und Fuest (2013, S. 196) haben positive Erfahrungen mit Direktansprachen oder mit der Versendung von Newsletter gemacht. Die Bewerbung der Community of Practice und deren Aktivitäten verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele. Sie sorgt für ein Wachstum der Community of Practice und führt im Optimalfall zum Erreichen einer kritischen Masse an Mitgliedern. Zudem fordern die Werbemaßnahmen zur aktiven Beteiligung an den Aktivitäten der Community of Practice auf, sodass das von den Mitgliedern ausgehende Aktivitätsniveau gesteigert wird (Millington, 2012, S. 25-27).

1.4.5.1.4 Motive zur Partizipation an einer Community of Practice

Eine ausreichende Motivation ist die Grundvoraussetzung dafür, dass Personen an der Community of Practice und ihren Interaktionen teilnehmen. Dabei gilt es, aufgrund des Prinzips der Freiwilligkeit zu beachten, dass die Partizipation vor allem von der individuellen Motivation und dem empfundenen Mehrwert abhängt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 55, 59). Die

Schaffung eines Mehrwertes spiegelt sich auch in dem im Kapitel 1.2.3.3 formulierten Gestaltungsprinzip wider.

Iriberri und Leroy (2009, S. 8-10) fassen im Rahmen ihrer Untersuchung von virtuellen Communities of Practice den individuellen Mehrwert anhand von fünf Kategorien zusammen. Wilbers (2020, S. 198) greift die Ergebnisse auf und führt eine deutsche Terminologie ein. Demnach liegt der Mehrwert von Communities of Practice im Informationsaustausch, in der sozialen Unterstützung und Interaktion, der Orts- und Zeitunabhängigkeit sowie in der Dauerhaftigkeit (Wilbers, 2020a, S. 198). Die einzelnen Attribute der jeweiligen Kategorie sind in nachfolgender Tabelle 16 dargestelt.

Kategorie	Attribute
Informationsaustausch	▪ Zugang zu vielfältigen Informationen, Mitgliedern und Erfahrungen, mit denen Informationen geteilt werden können ▪ Zugang zu undurchsichtigen, oft kaum anders erhältlichen Informationen
Soziale Unterstützung	▪ Möglichkeit, soziale Beziehungen aufzubauen und zu pflegen mit Menschen, die bereits real bekannt sind oder die digital kennengelernt worden sind ▪ Möglichkeit zum Angebot von Hilfe und Unterstützung in einer Gruppe oder einer größeren Gemeinschaft ▪ Möglichkeit zum Angebot und zum Empfangen von emotionaler Unterstützung in einem Klima des gegenseitigen Vertrauens, der Gleichheit und der Empathie ▪ Möglichkeit, sich sozial zu verpflichten und sozial aktiv zu sein
Soziale Internation [*sic*]	▪ Möglichkeit, Leute zu treffen und Freundschaften aufzubauen ▪ Möglichkeit der Unterhaltung
Zeit- und Ortsunabhängigkeit	▪ Flexibler Zugang zur Community ▪ Flexibles Zeitmanagement ▪ Räumliche und zeitliche Unabhängigkeit ▪ Sichtbarkeit jenseits der Grenzen der eigenen Arbeit und der geographisch eingegrenzten Gemeinschaft
Dauerhaftigkeit	▪ Die Fähigkeit, über Reaktionen und Antworten der community nachzudenken und darauf zu reagieren ▪ Die Fähigkeit, Nachrichten zu empfangen und zu versenden ▪ Zugang zu wissenschaftlichen Beiträgen und Internetlinks, die zum Thema der Community passen ▪ Dauerhafte soziale Sichtbarkeit durch das Profil mit Foto, textlichen Informationen, einem Partizipationsgrad und archivierten Mitteilungen

Tabelle 16: Individueller Mehrwert der Beteiligung an einer virtuellen Community (Eigene Darstellung; Inhalte nach Wilbers, 2020a, S. 198)

Damit ergeben sich Überschneidungen zu den Überlegungen von Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 19-21), welche sich beim sofortigen Mehrwert auf die Aktivitäten und Interaktionen, beim potenziellen Mehrwert auf die Überkategorie des Wissenskapitals, bei dem anwendungsbezogenen Mehrwert auf Änderungen in der Praxis, beim realisierten Mehrwert

auf eine Performanzverbesserung und bei der Neuausrichtung des Mehrwertes auf die Redefinition des Erfolgs beziehen (vgl. Kapitel 1.2.4). Manche Mehrwerte stellen sich durch die Partizipation sofort ein, andere ergeben sich erst als mögliche(!) Folge daraus. Es handelt sich also um einen zeitverzögerten Prozess (Wenger, Trayner & de Laat, 2011, S. 19-21). Nachfolgende Tabelle 17 fasst die Mehrwertdimensionen und die Attribute nach Wenger, Trayner und de Laat (2011, S. 19-21) zusammen.

Kategorie	Attribute
Sofortiger Mehrwert	▪ Mehrwert aus Teilnahme an Aktivitäten und Interaktionen durch Kennenlernen, Problemlösungen, geteilten Informationen, neuen Perspektiven etc.
Potenzieller Mehrwert	▪ Aufbau eines Humankapitals ▪ Aufbau eines Sozialkapitals (Beziehungen und Netzwerk) ▪ Zugang zu Ressourcen ▪ Reputationssteigerung ▪ Veränderte Lernfähigkeiten
Anwendungsbezogener Mehrwert	▪ Veränderte Praxis durch Synergien, Anwendung von neuen Methoden, Entwicklung von Innovationen, gemeinsames Auftreten bei Entscheidungsprozessen etc.
Realisierter Mehrwert	▪ Reflexiv verbesserte Performanzen durch Änderungen
Neuausrichtung des Mehrwertes	▪ Überdenken der (sozialen) Lernziele, -ergebnisse und -kriterien ▪ Neuausrichtung von Strategien, Zielen, Werten, Strukturen, Bedingungen und Erfolgsdimensionen ▪ Reflexion auf individueller, kollektiver und organisationaler Ebene

Tabelle 17: Mögliche Auswirkungen, ausgehend vom sofortigen Mehrwert durch Teilnahme an Aktivitäten und Interaktionen (Eigene zusammenfassende Darstellung; Inhalte nach Wenger, Trayner und de Laat, 2011, S. 19-21)

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 16) unterscheiden ebenfalls zwischen einer kurzfristigen und langfristigen Mehrwertperspektive, allerdings mit deutlichem Fokus auf Tätigkeits- und Professionalisierungsauswirkungen. Kurzfristige und tätigkeitsbezogene Mehrwerte aus der Community of Practice sind demnach die Unterstützung bei Problemen, Zugang zu Wissen, Selbstvertrauen, verbesserte Teamleistungen, Spaß am Arbeitsplatz und ein Zugehörigkeitsgefühl. Langfristig – und damit auf Karriere ausgerichtet – ergeben sich Vorteile in der Fähigkeitenerweiterung, ein unterstützendes Netzwerk, Steigerung von Reputation und Beschäftigungsfähigkeit und in der Wahrnehmung als (Fach-)Experte/-in.

Communities of Practice müssen eine positive Nutzen-Aufwand-Bilanz für die individuellen Mitglieder aufweisen, damit die Mitglieder der Community of Practice treu bleiben. Der Nutzen ergibt sich aus dem, was die Community of Practice dem Individuum zur Erreichung beruflicher oder persönlicher Ziele ermöglicht, gebracht oder vermittelt hat. Demgegenüber stehen der individuelle Einsatz und monetäre sowie nicht-monetäre Kosten als Aufwand (North, Franz & Lembke, 2004, S. 68-70). Kritisch stehen North, Franz und Lembke (2004, S. 70) dem Setzen

von Anreizen gegenüber, da sie eine Korrumpierung der intrinsischen Motivation befürchten und daher „sind Incentives aller Art für Communities dauerhaft eher kontraproduktiv zu sehen“ (North, Franz & Lembke, 2004, S. 70). Neben den bereits genannten Mehrwerten stellt beispielsweise die „Transformation von Wissen in der Gemeinschaft“ einen Mehrwert dar. Auch die Erzeugung und Verfügbarkeit des neuen Wissens ist gewissermaßen ein an die Gemeinschaft bindender „Aktivposten“ (North, Franz & Lembke, 2004, S. 70 -72).

Doch all die tatsächlichen und potenziellen Vorteile können eine Teilhabe und Teilnahme an einer Community of Practice nicht begründen. Es gilt, die Relevanz der Partizipation für die jeweilige Person zu ergründen. Denn die Bereitschaft zur Partizipation hängt, und damit anders als bei Projektteams, vor allem an „(…) den persönlichen Interessen und der persönlichen Motivation der Mitglieder“ (Zboralski, 2007, S. 58).

Im Hinblick auf das persönliche Interesse muss zunächst der „Gegenstandsbereich“ der Community of Practice betrachtet werden. Jede Community of Practice hat eine Domäne als Gegenstandsbereich. Die motivationale Bedeutung der Domäne hebt Mercieca (2017, S. 10) wie folgt hervor: “The starting point of any CoP is its domain. It is what initially motivates people to gather, with a shared concern or interest — the knowledge base from which a group chooses to work” (Mercieca, 2017, S. 10). Insbesondere bei initialisierten Communities of Practice sollte bei der Festlegung der Domäne die Relevanz und die Attraktivität für die Mitglieder mitbedacht werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 75). Gleichzeitig ist weiter zu bedenken, dass die Domäne sich im Zeitverlauf ändert. Dies führt einerseits dazu, dass sie sich den Bedürfnissen der Mitglieder anpasst und damit attraktiver wird. Andererseits kann sie sich von der ursprünglichen Ausrichtung entfernen und dadurch können die Mitglieder das Interesse daran verlieren. Mit fehlendem Interesse an der Domäne wird die Community of Practice langsam, aber stetig untergehen (Mercieca, 2017, S. 10). Im Gegensatz dazu kann eine für die Mitglieder uninteressante Domäne dazu führen, dass sich die Community of Practice erst gar nicht (weiter-) entwickelt (Millington, 2012, S. 28-29).

Wenngleich einer relevanten Domäne eine Primatstellung unterstellt werden kann, ist sie nicht der einzige Motivationsfaktor.

Zwar bestätigt Heiss (2009, S. 106) die Wichtigkeit der Praxisrelevanz der Domäne und den erfahrenen Nutzen der Beteiligung, darüber hinaus sieht sie (2009, S. 91-93, 96) insbesondere Lernen und Wissensaustausch, Gerechtigkeit im Sinne reziproker Handlungen, Autonomie als

Selbstregulation, Selbstdarstellung, sozialen Anschluss als Kontakt- und Unterstützungsbedürfnis sowie Feedback als Motive zur Teilnahme an einer Community of Practice an (Heiss, 2009, S. 91-93, 96). Zudem sind eine homogene Mitgliederstruktur als Ähnlichkeitserleben sowie Motive des sozialen Vergleichs ebenfalls förderlich für die Partizipation (Heiss, 2009, S. 106).

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 40-41) geben an, dass das Motiv zur Teilhabe an einer Community of Practice unterschiedlich sein kann. Mitglieder können weniger an der Domäne oder an der Praxis, sondern viel mehr an der Gemeinschaft interessiert sein. Ferner verweisen sie (2002, S. 42) darauf, dass die Zugehörigkeit selbstselektiert ist und vor allem solche Personen der Community of Practice angehören, welche ein domänenspezifisches Interesse oder eine Expertise in der Domäne haben. Nichtsdestotrotz können alle drei Strukturelemente motivationsförderlich zur Partizipation an einer Community of Practice wirken. Die einen wollen die Domäne weiterentwickelt sehen, die anderen sind auf die sozialen Kontakte und den Beziehungsaufbau mit Kollegen/-innen aus, die dritten möchten ihre Praxisfähigkeiten verbessern. Unabhängig vom anfänglichen Motiv ist davon auszugehen, dass sich zu allen Elementen eine Schnittmenge entwickelt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 44-45).

Neben dem ersten Schritt zur freiwilligen Partizipation, welche durch eine individuelle Motivlage determiniert ist, ist der nachfolgende Prozess von diesem Startpunkt aus relevant.

1.4.5.1.5 Gestaltung der Integration von Nicht-Mitgliedern zu Kernmitgliedern in einer Community of Practice

Dienlich zur Beschreibung des Integrationsprozesses ist es, diesen als „Conversion-Funnel“ (Konversions-Trichter) zu betrachten. Denn es geht darum, Personen von einer außenstehenden oder peripheren Position zu aktiveren Partizipationsstufen zu konvertieren. Millington (2012, S. 62) beschreibt einen solchen Prozess und nennt im Kontext virtueller Communities die Herausforderung: „It's relatively easy to get someone to participate in the community, even two or three times; it's far harder to convert them to a regular, active, member of the community“ (Millington, 2012, S. 62). Er (2012, S. 62) beschreibt fünf Trichterstufen, welche Personen als Besucher bis zur höchsten Partizipationsstufe durchlaufen und nennt entsprechende Handlungsempfehlungen, wie etwa die Analyse von Besuchs- oder Registrierungszahlen (Millington, 2012, S. 62-68).

Kim (2000, S. 118-119) beschreibt ebenfalls einen fünfstufigen Entwicklungsprozess vom Gast zum alteingesessenen Mitglied. Dieser Prozess muss bei neugegründeten, initialisierten Communities von Anfang an berücksichtigt werden. Ausgangspunkt sind die Gäste, welche die Interaktionsräume, hier im Kontext einer virtuellen Community-Plattform, einmalig oder wiederkehrend aufsuchen. Finden diese Interesse und kehren regelmäßig wieder, entwickeln sie sich zu neuen Mitgliedern, indem sie Kontakte knüpfen und sich in die Gepflogenheiten der Community of Practice einfügen. Im Zeitverlauf können sie sich zu Bestands-Mitgliedern weiterentwickeln und ein fester, aktiver Bestandteil der Community of Practice werden. Im nächsten Schritt übernehmen die willigen Bestands-Mitglieder entsprechende Führungsaufgaben, wie etwa die Einführung von neuen Mitgliedern. Irgendwann nehmen sie sich dabei wieder zurück und werden zu alteingesessen Mitgliedern (Kim, 2000, S. 118-119). Dieser Prozess kann aktiv unterstützt werden, indem Gäste entsprechend wertschätzend und unterstützend willkommen geheißen werden (Kim, 2000, S. 120-122). Gegebenenfalls kann der Übergang von Gästen zu neuen Mitgliedern mittels eines Rituals der Mitgliedschaft, etwa in Form eines Geschenks, eines signierten Dokuments oder einer Einführungsveranstaltung besiegelt werden (Kim, 2000, S. 133-136). Der nächste Stufenübergang ist weiterhin vom persönlichen Weiterentwicklungsinteresse gekennzeichnet. Gefördert werden kann der Übergang dadurch, dass bestimmte Anreize, neue Möglichkeiten und interessante Herausforderungen angeboten werden (Kim, 2000, S. 140). Der einschneidende Übergang vom regulären Mitglied zur Führungskraft kann mittels einführender Rituale zelebriert werden. Zudem gilt es, eine adäquate Rolle zu definieren, zuzuweisen und darin auszubilden (Kim, 2000, S. 144-146). Die Rolle der alteingesessenen Mitglieder ist nicht immer klar, aber es handelt sich um verdient gemachte Mitglieder, zu welchen neue Mitglieder hinaufsehen. Zwar werden sich die alteingesessenen Mitglieder stückweise aus dem Tagesgeschäft und aus einer mehr oder weniger offiziellen Führungsrolle zurückziehen, sie übernehmen aber weiterhin wichtige Aufgaben. Insofern sind diese zwingend in der Community of Practice zu halten. Möglich ist dies wiederum dadurch, ihnen bedarfsgerechte Aufgaben zuzuteilen, wie etwa die Einführung neuer Mitglieder oder die Durchführung der Rituale (Kim, 2000, S. 119, 147-150).

Borzillo, Aznar und Schmitt (2011) beschreiben im Rahmen ihrer Studie einen fünf-phasigen Integrationsprozess von peripheren zu Kernmitgliedern. Zu beachten ist, dass Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 27) nur zwischen peripheren, aktiven und Kernmitgliedern sowie die Rollen von Leitung, Moderierenden und Fachexperten/-innen unterscheiden. Die Ergebnisse und Handlungsempfehlungen ihrer Untersuchungen werden nachfolgend detaillierter betrachtet.

Der Transformationsprozess beginnt in der Phase „awareness“ mit der Erzeugung von Interesse und Bewusstsein für die Aktivitäten der Community of Practice. Die noch passiven, gelegentlichen Gäste werden von aktiveren Mitgliedern bzw. vom Community-Management interessensgeleitet eingeführt oder durch Bewerbung auf eine für sie attraktive Thematik der Community of Practice aufmerksam (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 32-33).

Kennzeichen für die Phase „allocation“ ist nach Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 33): „In this phase, core members begin to consider peripheral members who return regularly to the CoP and who contribute to discussion fora as active members“. Beeinflusst wird dieser Phasenübergang vom Verhalten des Community-Managements. Dieses unternimmt geeignete Identifizierungs-, Matching- und Eventaktivitäten, um die Bedürfnisse der neuen Mitglieder zu identifizieren und um sie mit Kernmitgliedern als möglichen Ansprechpartnern zu vernetzen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 33-34).

Es lassen sich pro- und reaktive Ansätze in der Praxis beobachten. Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 33-34) berichten etwa von Community-Manager/-innen als „Telefonverkäufer/-in („telemarketer“), welche Kunden aktiv ansprechen und bedürfnisorientiert ein Produkt, im Falle der Community of Practice diese einem möglicherweise passenden Mitglied, empfehlen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 33-34). Ein reaktiver Ansatz ist es, wenn das Management auf persönliche oder öffentliche Anfragen reagiert und davon ausgehend entweder selbst die Hilfestellung gibt oder die Hilfe suchende und die Hilfe gebende Person vernetzt. Die Vernetzung leistet einen Beitrag für die weiteren Interaktionen zwischen den peripheren und aktiven Mitgliedern und kann letztendlich zu einer aktiveren Beteiligung führen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 34).

Ein weiteres Element der Allocations-Phase sind initiierte Events seitens des Community-Managements. Entspricht die thematische Ausrichtung der Interessenslage der Mitglieder, werden diese daran teilnehmen und es wird zu einem Austausch zwischen den unterschiedlichen Mitgliederstatus kommen. Mit jeder weiteren gemeinsamen Interaktion festigt sich die soziale Beziehung zwischen den Mitgliedern und sie erhöht den Aktivitätsgrad der neuen Mitglieder (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 34). Diese werden ebenfalls damit beginnen, ihr Wissen und ihre Praktiken, insbesondere in kleingruppigen oder bilateralen Diskussionsforen, der Community of Practice zur Verfügung zu stellen und werden so zunehmend für die Gemeinschaft sichtbar. An dieser Stelle wird auch der Phasenübergang von der „allocation“ zur „accountability“ sichtbar, indem die Mitglieder aktiver werden und mehr Verantwortung innerhalb der Community of Practice übernehmen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 34).

Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 34) beschreiben die „accountability"-Phase als eine Phase, in welcher die aktiven Mitglieder die Verantwortung übernehmen, ihre Praxis und ihre Expertise einer größeren Masse darzulegen, etwa im Rahmen eines Großevents. Zusätzlich beginnen sie damit, kleinere Lernaktivitäten anzuleiten. Wiederum kann dieser Prozess beeinflusst werden. Es gilt, die aktiveren Mitglieder zu identifizieren und für die Darstellung ihrer Praxis in Events zu gewinnen. Zur Identifizierung bieten sich die Analyse und Beobachtung von Beiträgen oder der Eventteilnehmenden an. Können diese Mitglieder für die Durchführung von Events mittels Direktansprache seitens des Community-Managements ermutigt werden, werden diese und deren Expertise von den Kernmitgliedern erkannt und anerkannt (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 34). Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 34) stellen bei ihren Untersuchungen weiter fest, „(…) that the expertise and practices present by these fully active members must be specific enough to address core member interests, yet wide enough for new insights to emerge and to show potential for development into new sub-topics within the CoP". Dieser Prozess verläuft im Falle einer gesponserten, fremdinitialisierten Community of Practice schneller, da auch das Organisationsmanagement auf die Aktivitäten aufmerksam wird und diese wertschätzen kann (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 34).

Die Entwicklung von einem aktiven zu einem Kernmitglied erfolgt in der Phase „architectural". Erst nachdem das neue, aber nun aktive Mitglied einen signifikanten Beitrag am Communityleben geleistet hat, erfolgt die Legitimierung und Aufnahme seitens der Kernmitglieder in ihren Kreis (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 35). Hierbei scheinen Status und Hierarchie durchaus von Relevanz zu sein. So beschreiben Borzillo, Aznar und Schmitt, (2011, S. 35), dass aktive Mitglieder, welche ein neues Unterthema initialisieren wollen, zunächst eine Genehmigung beim Community-Management einholen. Das Community-Management bewertet den Vorschlag und hält Rücksprache zur Legitimierung mit der unterstützenden Organisation. Zwar geben sie (2011, S. 35) weiter an, dass die Organisation häufig der Empfehlung durch das Community-Management folge, zusätzlich aber auch die Kernmitglieder bei der Entscheidung mit einbezogen werden. Gleichzeitig kann dieser Freigabeprozess dazu führen, dass neu aufkommende Themen von der unterstützenden Organisation als Sponsor so wertgeschätzt werden, dass es zu umfassenden Unterstützungsmaßnahmen bei der Ausgründung einer Sub-Community kommt. Bei selbstinitiierten Communities erfolgt der Legitimierungsprozess in der Form, dass das Community-Management prüft, ob das Thema in den Kontext der Community of Practice passt (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 35).

In der letzten Phase „advertising“, wenn die ursprünglich neuen Mitglieder nun legitimierte Kernmitglieder sind, bewerben diese ihr domänenspezifisches Themengebiet innerhalb der Community of Practice und der Organisation, um weitere Mitglieder zu aktivieren und neues Wissen zu generieren (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 35). Unterstützung bei diesem Unterfangen geben die langjährigen Kernmitglieder, das Community-Management und gegebenenfalls auch die unterstützende Organisation. Gelingt es, eine lebendige Sub-Community zu gestalten, werden diese als vollständig anerkannte Kernmitglieder („fully legitimated core members“) angesehen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 36). Unterschiede ergeben sich bei fremd- und selbstinitiierten Communities. Bei gesponserten Communities of Practice bietet die unterstützende Organisation unterschiedlichste offizielle Unterstützungsleistungen, wie etwa die Bereitstellung von Infrastruktur, Wertschätzung oder Bewerbungsmaßnahmen, an. In selbstinitiierten Communities hingegen erfolgt die Unterstützung über informelle Bewerbung und Kontakte (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 36). Für beide Communityarten typische Maßnahmen sind die Initialisierung von kleineren Events und Austauschmöglichkeiten, welche eben auf offiziellen oder inoffiziellen Kanälen beworben werden (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 36). Von besonderer Rolle scheinen hier die Vernetzungs- und Koordinationsaktivitäten zwischen den Sub-Communities und dem Community-Management zu sein. Aber auch Kernmitglieder unterstützen den Prozess, indem sie auf die neuen Unterthemen aufmerksam machen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 36-37). Die neuen Kernmitglieder weisen zudem den Mehrwert ihres Unterthemas in Form eines Berichtes mit qualitativen und/oder quantitativen Daten aus und stellen dies dem Community-Management zur Verfügung (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 37).

In der abschließenden Diskussion stellen Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 37-39) die wesentlichen Aspekte und Ergebnisse ihrer Untersuchung heraus. Von besonderer Bedeutung ist das Community-Management mit ihren koordinierenden, vernetzenden und interaktionsfördernden Tätigkeiten (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 37-38). Im Rahmen der sogenannten „maypole interaction“ fungieren sie als zentrale Ansprechperson und die Kommunikation läuft hauptsächlich sowohl bei Anfragen und Ansprachen über sie (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 38). Gleichzeitig ergaben sich freifließende Interaktionsformen („free floating interaction“). Diese von Mitgliedern ausgehende und mit der Community of Practice interagierende Form fördert weitere soziale Interaktionen zwischen den Community-Mitgliedern und ist deshalb durch das Community-Management zu unterstützen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 38). Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 38) beobachteten, dass die Herausbildung von Sub-Communities ein Schlüsselaspekt ist, um neue Mitglieder zu gewinnen. Sie (2011, S. 38)

heben zudem den bereits genannten Machtaspekt hervor. „As our study shows, besides the incentive to learn about the practice, incentives for member integration include higher status in the CoP and thus greater recognition by top management. We found that recognition is given by CoP sponsors, who are the link between the CoP and top management" (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 38). Zudem wird in der Studie die Verbindung zwischen Mitgliederintegration und Rollenübernahme bestätigt und spiegelt sich im 5-Phasen-Prozess wider (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 38). In der Studie ebenfalls bestätigt werden die Bedeutung des Community-Managements auf die Partizipationsmotivation der Mitglieder und der Stärkung der Gruppenidentität sowie der sich selbst verstärkende Effekt bei zunehmendem Partizipationsverhalten (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 39).

Ausgehend von den bisherigen Ausführungen kann folgender Prozess modelliert werden.

Zunächst befinden sich Personen als Nicht-Mitglieder außerhalb der Community of Practice. Sie werden auf irgendeine Art auf die Community of Practice aufmerksam und durch eine wie auch immer geartete Motivation zeigen sie Interesse an der Community of Practice. Folglich treten sie mit dieser in Kontakt. Ein Teil wird nach einem Erst- oder Zweitkontakt nicht wieder an der Community of Practice und ihren Aktivitäten partizipieren. Bei anderen hingegen steigert sich das Interesse an der Community of Practice und sie kehren regelmäßig zurück. Sie können dabei aber passiv bleiben und sind damit als legitimierte Partizipierende am Rande zu betrachten. Wiederum ein Teil derer wird sich ins Gemeinschaftsgeschehen, ob angeleitet oder aus Eigenmotivation heraus, aktiv einbringen. Reichen die Motivation und das Interesse aus, werden manche als aktive Mitglieder zunehmend Verantwortung und Führungsaufgaben für die Community of Practice übernehmen. Sie sorgen damit für eine Nachhaltigkeit der Community of Practice. Gegebenenfalls werden diese Kernmitglieder sich im Zeitverlauf aus dem Tagesgeschäft zurückziehen, bleiben aber aufgrund der bereits langandauernden Mitgliedschaft wichtige Mitglieder mit besonderen Aufgaben, wie etwa die Einführung neuer Mitglieder. Sie sind daher weiterhin ein Kernelement der Community of Practice. Unterstützt wird dieser Prozess durch wertschätzende Aufforderungen, Etablierung von Ritualen oder der Übertragung von interessanten Tätigkeiten sowie durch die koordinierenden, vernetzenden und interaktionsfördernden Tätigkeiten des Community-Managements.

1.4.5.2 Interaktionsräume gestalten und interaktionale Aktivitäten fördern

1.4.5.2.1 Die Bedeutung von Interaktionen für eine Community of Practice

Die Bewerbung der Community of Practice und deren Aktivitäten verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele. Sie sorgt für ein Wachstum der Community of Practice und führt im Optimalfall zum Erreichen einer kritischen Masse an Mitgliedern. Zudem fordern die Werbemaßnahmen zur aktiven Beteiligung an den Aktivitäten der Community of Practice auf, sodass das von den Mitgliedern ausgehende Aktivitätsniveau gesteigert wird (Millington, 2012, S. 25-27).

Soziale Interaktionen bilden die Grundlage für soziale Beziehungen und soziale Beziehungen bilden die Grundlage für die Entstehung von Gemeinschaften im Allgemeinen (Dimbath, 2016, S. 87, 207). Die Aspekte von Interaktion sowie Vernetzung und vertrauensvollem Beziehungsaufbau sind auch für eine Community of Practice von Bedeutung und werden in der Literatur regelmäßig hervorgehoben (vgl. u.a. Lehner, 2014, S. 230; Millington, 2012, S. 18, 145, 164, 168; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4-5, 147; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 2; Zboralski, 2007, S. 31-32). Insofern sind sie, wie die nachfolgenden Beispiele darlegen, Treiber für zahlreiche wichtige Eigenschaften einer Community of Practice.

Kastl (2016, S. 3, 9, 13-14) geht beispielsweise auf die Bedeutung von sozialen Beziehungen und Interaktionen in Wissensnetzwerken und Communities of Practice ein. Wissen ist zwar zunächst subjektiv und basiert neben theoretischem auch auf praktischem, erfahrungsbasiertem Wissen. Durch Interaktionen zwischen Menschen wird Wissen weitergegeben bzw. gemeinsam konstruiert. In gemeinsamen Aktivitäten erfolgt die Interaktion zu Sachverhalten und Themenstellungen, welche für die Gemeinschaftsmitglieder von Bedeutung sind. Vernetzung und regelmäßiger Austausch, insbesondere bei informellen Netzwerken, schafft Sicherheit und Offenheit. Freiwillig entstandene soziale dyadische Beziehungen sind zudem durch ein gewisses Maß an Vertrauen und eine hohe Interaktionsbereitschaft gekennzeichnet. In Communities of Practice bilden die Mitglieder in der kollektiven Gesamtheit eine von Interaktion geprägte soziale Beziehung. Wiederum stellt Vertrauen ein wichtiges Element bei der Beziehungsgestaltung dar (Kastl, 2016, S. 3, 9, 13-14). Die Bedeutung von Interaktionen zur Vertrauensbildung und dem Aufbau einer sozialen Beziehung hebt auch Millington (2012, S. 164) hervor.

Lehner (2014, S. 230) hebt die normative Bedeutung von Interaktion für eine Community of Practice wie folgt hervor: „Die teilnehmenden Personen lernen auf einfache Art und Weise voneinander und sind dadurch in der Lage, sich bei Problemen gegenseitig zu helfen. Dafür

sind eine regelmäßige und persönliche Interaktion und großes Engagement der Mitglieder zwingende Voraussetzung“ (Lehner, 2014, S. 230).

Seufert (2005, S. 322-323) sieht Interaktion und Kommunikation als ein zentrales Element von Gemeinschaften. Im Zeitverlauf bilden sich implizite und explizite Werte und Normen und eine gemeinsame Sprache heraus. Interaktionen führen zu Gruppenkohäsion und fördern den Vertrauensaufbau (Seufert, 2005, S. 322-323). Ähnliches stellen auch Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 4-5) dar. Die Zusammenarbeit innerhalb einer Community of Practice entsteht nicht unbedingt aus einem Zwang heraus, sondern aufgrund des empfundenen Mehrwerts aus der Interaktion heraus (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4). Innerhalb dieser Interaktionen, welche sich nicht zwangsläufig auf den beruflichen Teil beschränken, werden Informationen, Ansichten und Ratschläge geteilt, Probleme, Bedürfnisse, Situationen und Ideen diskutiert (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 4) und gemeinsame Artefakte und Standards entwickelt (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 5). Sie entwickeln stillschweigend ein Verständnis über die gemeinsame Beziehung. Die Resultate dieser Interaktionen führen im Zeitverlauf zur Anreicherung von gemeinsamem Wissen, Perspektiven und Handlungen sowie zu zufriedenstellenden Beziehungen bis hin zu einer gemeinsamen Identität (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 5).

Auf den Austausch von Wissen als Interaktion nehmen auch North, Franz und Lembke (2004, S. 17-18) Bezug. Interaktion ist ein wichtiger Prozess zum gemeinsamen Kultivieren von Wissen. Erst durch die gemeinsame Interaktion wird implizites und explizites Wissen geteilt, transformiert und konstruiert. Förderliche Rahmenbedingungen und Wissensgemeinschaften können den Interaktionsprozess unterstützen (North, Franz & Lembke, 2004, S. 17-18). Die Schaffung dieser Rahmenbedingungen ist Teil der Aufgaben des Community-Managements bzw. der einbettenden Organisation (North, Franz & Lembke, 2004, S. 77, 82; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 13).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass gemeinsame Interaktionen einerseits eine zentrale Eigenschaft von Communities of Practice sind und andererseits der Ausgangspunkt für eine Vielzahl von wichtigen Prozessen. Durch sie entstehen und festigen sich soziale und vertrauensvolle Beziehungen und sie sind Grundlage für eine Identität und Gruppenkohäsion. Gleichzeitig werden durch sie die gemeinschaftliche Praxis geprägt sowie Probleme gelöst, Wissen geteilt und konstruiert. Es stellt sich die Frage, in welchen Settings oder Szenarien solche Interaktionen stattfinden.

1.4.5.2.2 Begriffsklärung von Interaktionsräumen

Der Begriff der Interaktionsräume wird in der Literatur in unterschiedlichen Kontexten verwendet. Er wird etwa im Kontext von E-Learning (Hug, 2010, S. 194; Kerres, 2008, S. 117; Lackner, 2014, S. 345-346), von Coachings (Schmidt-Tanger & Stahl, 2005, S. 279) oder von identitätsstiftenden Regionen (Schmitt-Egner, 1999, S. 140) verwendet.

Interaktionsräume können als eine Kombination von Interaktion und architektonischen Räumen verstanden werden (Hausendorf, 2012, S. 65). Schmitt und Deppermann (2007, S. 96) sowie Mondada und Schmitt (2010, S. 27) geben demgegenüber an, dass Interaktionsräume zwar „(…) teilweise klare räumliche Konturen aufweisen“ können, heben allerdings auch die Dynamik von Interaktionsräumen hervor. Diese sind nicht „statische, gegenständlich-territoriale Gebilde“ (Schmitt & Deppermann, 2007, S. 96; Mondada & Schmitt, 2010, S. 27). Die Räume werden für Interaktionen von den Interaktionsbeteiligten situativ und kontextbedingt konstruiert (Schmitt & Deppermann, 2007, S. 96; Mondada & Schmitt, 2010, S. 27). Sie (2007, S. 96; 2010, S. 27) beschreiben Interaktionsräume wie folgt:

> *„Interaktionsräume werden konstituiert durch das Zusammenspiel von physikalischen Gegebenheiten, die auf Grund ihrer Beschaffenheit bestimmte Implikationen für die Strukturierung von Interaktion haben, und interaktiven Herstellungsleistungen, bei denen Beteiligte diese Gegebenheiten für ihre thematisch-pragmatische Praxis als Ressource nutzen“ (Schmitt & Deppermann, 2007, S. 96; Mondada & Schmitt, 2010, S. 27).*

Mondada (2007, S. 63) gibt bezüglich ihrer formulierten Ansätze an, dass der Raum sowohl die Ressource als auch die Beschränkung für die Interaktion ist. Doch dabei ist der Raum keineswegs in einem determinierenden Verständnis für Interaktion anzusehen, er gestaltet sich dadurch, dass er mit Interaktion besetzt wird. Insofern stellen Hausendorf und Schmitt (2018, S. 88) dar: „Der ‚Interaktionsraum‘ gehört zu dem, was unter Anwesenden sinnlich wahrnehmbar, greifbar, begehbar und besetzbar, also für Menschen sensorisch und motorisch zugänglich ist“. Es handelt sich um gewisse Örtlichkeiten oder Räume, an welchen Menschen zusammentreffen und in irgendeiner Art und Weise interagieren, wie etwa mit anderen Menschen ein Getränk in einer Kneipe zu sich zu nehmen oder eine gemeinsame Fahrstunde in einem Auto abzuhalten. Manche dieser Orte, insbesondere im organisationalen Kontext, sind bewusst für die Interaktionen ausgerichtet bzw. dafür vorgesehen. Es kann von „Interaktionsarchitektur“ gesprochen werden (Hausendorf & Schmitt, 2018, S. 88). Zu denken ist an ein Besprechungszimmer oder ein Verhörzimmer (Hausendorf & Schmitt, 2018, S. 95). Im Kontext von Wirtschaftsunternehmen stellen Geiger, Robra-Bissantz und Meyer (2020, S. 388) den

Interaktionsraum einerseits als einen technologiegestützten Raum (Website, App etc.) und andererseits als physischen Geschäftsraum dar, welcher zum Zwecke der Interaktion zwischen Kunden/-innen und Betreibenden eingerichtet wurde. Neben diesen physischen Räumen werden virtuelle Settings, insbesondere das Internet, die sozialen Medien oder Community-Plattformen als „Interaktionsraum" bezeichnet (Dürscheid, 2015, S. 75-77; Herczeg, 2007, S. 44, 69, 226; Hoffmann, 2000, S. 94; Leimeister, Ohly, Krcmar & Möslein, 2015, S. 20). Strohmaier und Zens (2014, S. 73) heben die Bedeutung dieser Interaktionsräume hervor: „Ihre Bezeichnung zeigt es bereits an: Die Sozialen Medien – Twitter, Facebook, YouTube, Google+ und eine Vielzahl weniger bekannter Angebote, Community-Portale oder Blogs – sind unbestritten ein Interaktionsraum mit immenser sozialer Bedeutung". In diesem Zusammenhang beschreibt Dürscheid (2015, S. 75-77), dass diese Interaktionsräume unterschiedliche Interaktionsformen, von sowohl interpersonaler bis hin zu einer Gruppeninteraktion, ermöglichen. Wie gezeigt, ist gemeinsame Interaktion für das Lernen bedeutsam, und von Communities of Practice bei Studierenden stellen Arnold und Kumar (2014, S. 475) dar:

> *„Die Lernräume des Programms unterschieden sich in mehreren Dimensionen: Sie waren formaler oder informeller Natur; in formalen Räumen interagierten Studierende mit Lehrenden (…). Die informellen Räume haben die Studierenden meist selbst aufgebaut und Lehrende hatten häufig keinen Zugang zu ihnen. Manche Räume wurden von Lehrenden gestaltet und verwaltet und die Nutzung war für alle verbindlich, andere waren von Lehrenden bereitgestellt, aber von Studierenden gestaltet und verwaltet. Wiederum andere haben die Studierenden auf eigene Initiative aufgebaut und verwaltet und ihre Nutzung war freiwillig. Die überwiegende Zahl der Lernräume waren virtuelle Räume, aber auch Präsenztreffen konstituierten Lernräume" (Arnold & Kumar, 2014, S. 475).*

Insofern sind in der Gesamtbetrachtung Interaktionsräume sich ergebende oder gestaltete, mit Interaktionen besetzte oder auf Interaktion ausgelegte Orte bzw. Settings zwischen einer unterschiedlichen Anzahl an Interaktionsteilnehmenden. Interaktionsräume können sowohl physischer als auch virtueller Natur sein. Der Aspekt der „Räume" soll in dieser Arbeit als Spezifizierung des Kontextes, also als eine Kontextinformation, gelten, in welchem die Interaktion erfolgt.

Im Folgenden ist zu klären, wie diese Interaktionen ausgestaltet sein können. Gemeinsame Aktivitäten sind von Interaktionen geprägt. In einer Community of Practice finden unterschiedlichste gemeinsame Aktivitäten statt, deshalb soll eine Systematisierung von Aktivitäten und Interaktionen erfolgen, um dadurch spätere Implikationen auf die Gestaltung der interaktionalen Aktivitäten in einer Community of Practice ableiten zu können. Zudem können in diesem Zusammenhang Überlegungen zum Interaktionsraum dargestellt werden. Neben physischen

Interaktionsräumen nutzen Communities of Practice auch virtuelle Interaktionsräume. Im Kapitel 1.4.3 zur Implementierung einer Community of Practice wurde auf die Auswahl und Optimierung der technischen Interaktions-Infrastruktur verwiesen. Es wird daher eine Betrachtung vorgenommen, welche Eigenschaften damit verbunden sein können. Das Kapitel abschließend werden Hindernisse bei sozialem Lernen und Möglichkeiten des Community-Managements, diese zu überwinden, dargestellt.

1.4.5.2.3 Virtuelle Interaktionsräume

1.4.5.2.3.1 Soziale Medien und Community-Plattformen

Im Kapitel zur Implementierung einer Community of Practice (vgl. Kapitel 1.4.3) wurde bereits darauf hingewiesen, dass in der ersten Phase sowohl die entsprechenden interaktionalen Bedürfnisse und Präferenzen als auch diesbezüglich die Anforderungen an die technische Interaktions-Infrastruktur zu analysieren sind. Zudem müssen die fortlaufenden Optimierungstätigkeiten in den einzelnen Phasen berücksichtigt werden. Je nachdem ergeben sich andere Gestaltungs- oder Auswahlkriterien.

Im Kontext von Web 2.0 kann von Social Software gesprochen werden (Kollmann, 2020, S. 683). Social Software umfasst „(…) Softwarelösungen und deren Funktionen, die insbesondere auf Internettechnologien basieren und das Ziel haben, die zwischenmenschliche Kommunikation, Interaktion und Kollaboration zu unterstützen“ (Kollmann, 2020, S. 683). Erfolgt im Sinne einer Social-Media-Plattform ein unternehmensinterner Aufbau, so wird von „Social Business Software“ gesprochen (Stoller-Schai, 2013, S. 10). Es sollen zunächst zwei Aspekte unterschieden werden: Der Interaktionsraum als übergeordnetes Element und die Community-Plattform, welche verschiedene technische Interaktions-Infrastrukturen, so genannte Tools, Dienste oder Services (Beck, 2010, S. 16; Gust von Loh, 2009, S. 219-220) integriert. In Abhängigkeit von den Analyseergebnissen können verschiedene Szenarien möglich sein.

Übergeordnet können drei Szenarien diskutiert werden. Unterschieden werden kann, wer die Community-Plattformen als virtuelle Interaktionsräume einer Community of Practice betreibt. Das können organisationsintern betriebene Plattformen sein oder es wird auf Plattformen externer Organisationen mit entsprechenden Dienstleistungen bzw. auf die von sozialen Medien zurückgegriffen (Wagner, 2018, S. 10). Damit einhergehend ergeben sich unterschiedliche zu

beachtende Aspekte, wie etwa rechtliche Fragen (Tanasic & Casaretto, 2017, S. 39-40). Werden soziale Medien wie Facebook, LinkedIn, Twitter etc. ausgewählt, so sind etwaige geltende Nutzungsbedingungen bindend und zu beachten. Wird eine servereigene Plattform betrieben, sind entsprechende eigene Nutzungsbedingungen zu formulieren oder Hinweise auf den Datenschutz zu geben. Zudem ist auf die internen Organisationsregeln zu achten (Tanasic & Casaretto, 2017, S. 40-45, 104-106).

Die Nutzung von sozialen Medien als Interaktionsraum von Communities of Practice kann Vorteile bringen. Soziale Medien bieten die Möglichkeit, weltweit verteilte Menschen miteinander zu verbinden und interagieren zu lassen. Sie nehmen im Kontext von sozialem Lernen eine zunehmend bedeutsame Rolle ein (Kerres & Rehm, 2015, S. 33-34). Die Initiative D21 e.V. (2021, S. 20-23) zeigt in ihrer Studie für das Jahr 2020/2021 das Nutzungsverhalten bezüglich sozialer Medien und anderer Internetanwendungen (bspw. von Streamingdiensten) in den unterschiedlichen Altersgruppen auf. Im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie sind die Nutzungszahlen aller Internetanwendungen gestiegen. Wobei die Intensität des Nutzungsverhaltens vom Alter als auch vom formalen Bildungsniveau abhängig ist. Während die jüngeren Nutzenden in der Alterskategorie von 14 bis 29 Jahre eine hohe Nutzungsintensität aufweisen, ist diese bei Personen über 65 Jahren geringer. Besonders stark genutzt werden Instant-Messaging-Dienste, wie etwa der Dienst von WhatsApp. Altersklassen übergreifend nutzen 61 Prozent der befragten Personen mindestens einmal wöchentlich einen solchen Dienst. Die Nutzung von WhatsApp ist mit mindestens 60 Prozent über alle Altersklassen, mit Ausnahme der über 70-jährigen Personen, hinweg weit verbreitet. Weitere häufig genutzte soziale Medien sind YouTube und Facebook, wobei sich hierbei deutlichere Unterschiede bezüglich der Nutzungszahlen und Altersklassen im Vergleich zu WhatsApp feststellen lassen. Die sozialen Netzwerke von Xing und LinkedIn sind insbesondere bei Personen mit Bürotätigkeiten beliebt, liegen aber in ihrer Nutzungsverbreitung deutlich unter den bereits genannten sozialen Medien. Weiter identifiziert die Studie der Initiative D21 e.V. (2021, S. 35-37) unterschiedliche Typen der digitalen Gesellschaft in Deutschland. So sind zwölf Prozent der befragten Personen der Kategorie der „OfflinerInnen“ zuzuordnen, welche weder an einem digitalen Leben teilnehmen „können“ (Zugangs- oder Kompetenzdefizite) oder „wollen“ (Offenheit und Einstellung). Dahingegen können sieben Prozent durch die hohe Ausprägung im „Können“ und „Wollen“ als „Technik-EnthusiastInnen“ beschrieben werden.

Neben den sozialen Medien können auch spezielle Community-Plattform-Angebote genutzt werden. Am Markt existiert eine Vielzahl von professionellen Portal- bzw. Community-Plattformanbietern bzw. -dienstleistern (Eppler, 2002, S. 13-15; Schumann, 2008, S. 4-12; Tanasic & Casaretto, 2017, S. 144-145; Seufert, Moisseeva & Steinbeck, 2001, S. 15-16). Diese sind in der Regel kostenpflichtig und es können unterschiedliche Service-Pakete und Funktionsumfänge zusätzlich erworben werden. Teilweise werden auch „Freemium"-Versionen angeboten. Nachfolgende Tabelle 18 gibt einen Überblick über ausgewählte Community-Plattform-Anbietende:

Name	Link	Preisgestaltung
Disciple	www.disciplemedia.com	Kostenpflichtig
Salesforce Community Cloud	www.salesforce.com	Kostenpflichtig
vBulletin	www.vbulletin.com	Kostenpflichtig
Vanilla	www.vanillaforums.com	Preis auf Anfrage
PeerBoard	www.peerboard.com	Freemium
Tribe	www.tribe.so	Freemium

Tabelle 18: Übersicht über Community-Plattform-Anbietende

Millington (2012, S. 222) gibt zu bedenken, dass das Betreiben von verschiedenen Community-Plattformen und sozialen Medien, wie Facebook oder LinkedIn, als Community-Plattform auf eine beschränkt sein sollte. Denn jedes parallele Angebot in einem sozialen Medium schwächt zunächst die Gesamtleistung dadurch, dass Diskussionen auf unterschiedlichen Plattformen verlaufen und sich nicht gegenseitig bereichern können. Im Regelfall sollte auf eine Erweiterung verzichtet werden, es sei denn, neue Zielgruppen können darüber erreicht werden und die Interaktionen zerstreuen sich nicht. Davor sollte allerdings eine Optimierung der bestehenden Community-Plattform überprüft werden. Gleiches stellt auch Gust von Loh (2009, S. 41) heraus. Es sollte im Optimalfall nur eine Plattform mit allen benötigten technischen Interaktions-Infrastrukturen sowie einheitlichem Layout existieren (Gust von Loh, 2009, S. 41). Idealerweise ist die Plattform bzw. die IT-Infrastruktur bereits ein Teil des alltäglichen Arbeitssystems bzw. kann leicht in diese integriert werden (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 198).

Aus der Studie des Bundesverband Community Management e.V. (BVCM, 2018, S. 20, 45, 49) geht hervor, dass die befragten Community-Manager mehrheitlich auf organisationseigenen Plattformen agieren und die Vernetzung der Mitarbeitenden ein prioritäres Ziel ist.[8]. Damit

[8] In der Studie wird zwischen den drei Rollen Social-Media-Manager/-in, Community-Manager/-in und Corporate-Community-Manager/-in differenziert. Die letztgenannte Rolle ist Teil der Ausführung, da diese weitestgehend der Rolle von Community-Manager/-innen in einer Community of Practice entspricht. Ferner soll darauf hingewiesen werden, dass durch die Fallzahl (n=16) bezüglich der genutzten Plattform gewisse Einschränkungen in der repräsentativen Aussagekraft zu vermuten sind.

ergeben sich Parallelen zu vergangenen Forderungen. So geben Eppler (2002, S. 12) sowie Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 198) an, dass besonders bei kultivierten Communities of Practice sich organisationsinterne Community-Plattformen bzw. sich in die bestehenden organisationsinternen Systeme integrierbare Community-Plattformen eignen. Sie dienen als zentraler Interaktionsraum zum gemeinsamen Wissensaustausch und sollten leicht zugänglich und bedienbar sein (Gongla & Rizzuto, 2001, S. 851). Diesen Aspekt hebt Kollmann (2020, S. 684) ebenfalls hervor und betont zudem, dass ein Nutzen der Funktionen entsprechend gegeben sein muss (Kollmann, 2020, S. 684).

Neben der Auswahl der grundsätzlichen Community-Plattform kann zwischen technisch geschlossenen und technisch offenen Community-Plattformen unterschieden werden. Je nachdem unterscheiden sich die Zugangsbarrieren zur jeweiligen Plattform. Bei manchen Community-Plattformen reicht bereits eine Registrierung aus, bei anderen ist ein Zugang selektiv. Die Entscheidung ist zielgruppen- und zweckabhängig (Tanasic & Casaretto, 2017, 28-30). Bei organisationsinternen Plattformen ist es vorteilhaft, dass hier der Zugang für die Belegschaft bereits gesichert ist. Zudem ist die Barriere der Registrierung aufgrund der Betriebszugehörigkeit geringer (Tanasic & Casaretto, 2017, S. 100). Im Falle der Notwendigkeit zur Registrierung auf einer Community-Plattform und der damit in der Regel verbundenen Authentifizierung ist dies der erste Schritt in die Community (Baumgartner & Dimai, 2002, S. 149).

Je nach gewählter Community-Plattform-Art, also organisationsintern betriebener Plattformen, die Nutzung von professionellen Community-Plattform-Dienstleistungen oder mittels sozialer Medien, können unterschiedliche Funktionalitäten verbunden sein. Im Folgenden wird sich auf klassische Funktionalitäten von Community-Plattformen beschränkt und damit mögliche Funktionalitäten von sozialen Medien ausgeblendet. Grundsätzlich sollten allerdings die Benutzerfreundlichkeit und die Zweckausrichtung eine hohe Priorität haben. Das bedeutet, etwa auf die Möglichkeit mobiler Ansicht oder auf eine geeignete Navigationsstruktur zu achten (Millington, 2012, S. 222-223). Insofern gibt Millington (2012, S. 223) an: „Never forget that the purpose of the community platform is to facilitate interactions within the community. It serves the same purpose as a community meeting hall; it brings people together and encourage them to interact" (Millington, 2012, S. 223).

Unterscheiden lassen sich unterschiedliche Plattform-Systeme, welche in ihrer primären Ausrichtung für bestimmte Zwecke ausgelegt sind, sich aber in ihren Funktionalitäten überschneiden. Bei speziell als Wissensmanagementsystem ausgelegten Community-Plattformen wer-

den diese Plattform-Systeme integriert (Lehner, 2014, S. 255-256). Wissensmanagementsysteme umfassen dabei Funktionen zur „Kommunikation“, „Inhaltsmanagement“, „Entscheidungsstützung“, „Suche“ und „Visualisierung“ (Lehner, 2014, S. 290). Nach Lehner (2014. S. 256) integrieren Wissensmanagement-Systeme die nachfolgend in der Tabelle 19 dargestellten Systeme und Technologien. Wobei anzumerken ist, dass es zu Überschneidungen zwischen und innerhalb der Systeme kommen kann (Lehner, 2014, S. 256).

Groupware-systeme u. Social Software	Inhaltsorientierte Systeme	Systeme der künstlichen Intelligenz	Führungs-informations-systeme	Sonstige Systeme
▪ Kommunikations-systeme ▪ Kollaborations-systeme ▪ Koordinations-systeme ▪ Social Software	▪ Dokumenten-management-systeme ▪ Content-management-systeme ▪ Portalsysteme ▪ Lernmanagement-systeme	▪ Experten-systeme ▪ Agenten-systeme ▪ Text Mining Systeme	▪ Data Warehouse Systeme ▪ OLAP-Systeme ▪ Data Mining Systeme	▪ Suchdienste ▪ Visualisierungs-systeme

Tabelle 19. Wissensmanagement-Technologien und Systeme nach Lehner (2014, S. 256)

Eine Ausführung der einzelnen Systeme im Detail soll an dieser Stelle unterbleiben und nur ausgewählte Aspekte kurz skizziert werden. Kommunikationssysteme dienen dem Informationsaustausch und enthalten Medien wie Chat-, Instant-Messenger-, Audio- oder Videokonferenz-Systeme, aber auch Newsgroups und klassische E-Mail-Systeme (Lehner, 2014, S. 257-259). Kollaborations- oder Kooperationssysteme enthalten solche Elemente, welche eine Zusammenarbeit oder Wissensentwicklung ermöglichen. Hierzu zählen unter anderem Koordinationssysteme mit Gruppenkalender- oder Projektmanagementfunktionen, „Annotationssysteme“, „gruppenbasierte Bearbeitungssysteme“ und elektronische Meeting-Systeme (Lehner, 2014, S. 259-261). Inhaltsorientierte Systeme dienen der Dokumenten- und Informationsverwaltung. Deren Bestandteile sind unter anderem Datenbanken und Dokumenten- und Contentmanagementsysteme. Wikis sind ein einfaches Beispiel für ein Contentmanagementsystem. Dokumentenmanagementsysteme enthalten Speichermedien zur Archivierung von Dokumenten (Lehner, 2014, S. 264-267). Zum gemeinsamen Zugriff bzw. zur gemeinsamen Bereitstellung und Bearbeitung von Dokumenten können entsprechende File-Hosting-Dienste verwendet werden (Wilbers, 2020b, S. 22). Lehner (2014, S. 259) verweist darauf, dass bei den skizzierten inhaltsorientierten Systemen, also auch beim Learning-Management-System (LMS), verschiedene der genannten Kommunikationsfunktionen integriert sein können. LMS bieten außerdem in der Regel entsprechende Benutzerverwaltungsoptionen sowie die Möglichkeit, Rollen und Rechte zu vergeben, an. Ihre primäre Funktion ist auf das Lernen, insbesondere

im E-Learning, ausgerichtet. Im Kontext von virtueller Hochschullehre empfehlen Bond und Lockee (2014, S. 22), nach Möglichkeit das eigene LMS zu verwenden, sofern dieses die Bedarfe der Community of Practice abdeckt. Bei der Nutzung von externen sozialen Medien sind entsprechende Gefahren und rechtliche Bedingungen mit zu bedenken. Das LMS bzw. externe Tools sollten Optionen zu Interaktion und Diskussion (Forum, Videokonferenztools etc.), Wissensrepräsentation und -produktion (Wiki, Blogs etc.) und eine Dateiablage (Clouds, Wikis etc.) enthalten (Bond & Lockee, 2014, S. 22).

Im Hinblick auf die benötigten Funktionalitäten bzw. Anforderungen an eine solche Community-Plattform und die benötigte technische Interaktions-Infrastruktur können in der Literatur folgende in der Tabelle 20 dargestellten Aspekte identifiziert werden:

Quelle	Merkmale und Services von Community-Plattformen
▪ Nach Bond und Lockee (2014, S. 22)	▪ Interaktionsmöglichkeiten o Learning-Management-Systeme o Online-Diskussions-Foren o Blog o Webkonferenzsysteme o Nutzung von sozialen Medien ▪ Wissensdokumentation und Wissensverteilung o Wikis o Blogs o Webkonferenzsysteme o Kollaborationstools zur Dokumentenbearbeitung ▪ Dokumenten- und Dateiablage o Learning-Management-Systeme o Wikis o Kollaborationstools zur Dokumentenbearbeitung
▪ Nach Tanasic und Casaretto (2017, S. 99-100)	▪ Dokumente ▪ Listen ▪ Suchen und Metadaten ▪ Team- und Projekträume ▪ Aufgaben ▪ Kalender ▪ Wiki ▪ Formulare und Workflows ▪ Social Features ▪ Blogs ▪ personalisierte Startseiten und Dashboards ▪ Profilseite und persönlicher Arbeitsbereich ▪ Microblogging oder Newsfeed ▪ Activity Stream und Folgen ▪ Liken/Kommentieren/Taggen ▪ Rating/Bewertung ▪ RSS-Feed und -Aggregation ▪ Videos und Podcasts
▪ Nach Garfield (2020, S. 147 -170)	▪ Website mit Information und Überblick ▪ Gruppenräume ▪ Blogs ▪ Wiki

	▪ Administratorenfunktionen ▪ Anmeldeverfahren und Schnittstellen ▪ Möglichkeit, ein Profil anzulegen ▪ Analysemöglichkeiten ▪ Inhalts- und Dateienbereitstellung mit Bewertungs-, Weiterleitungs-, Kommentierungs- und Benachrichtigungsfunktionen ▪ Such-, Markierungs-, Notiz- und Sortierungsfunktionen ▪ Kommunikationsmöglichkeiten beispielsweise E-Mail, Foren, Microblogs, Chats oder Webkonferenztools ▪ Umfragen ▪ Kalender
▪ Nach Kollmann (2020, S. 683-703)	▪ Social Software-Funktionen (Online-Foren, Blogs, Wikis) ▪ Mitgliederprofile und Kontaktlisten ▪ Kommunikationsmöglichkeiten ▪ Möglichkeit zur Erstellung und Hochladen von (Foren-)Beiträgen („user-generated content) inklusive Template-Vorlagen ▪ Inhaltssuche und -auswahl ▪ Such-, Kommentar-, Selektions- und Bewertungsmöglichkeiten ▪ Themen- und mitgliederbezogene Untergruppenbildung ▪ Moderations- und Administrationsfunktionen ▪ Schnittstellen zu anderen Software-Anbietern

Tabelle 20: Merkmale und Services von Community-Plattformen nach verschiedenen Autorinnen und Autoren

Je nach Autorin oder Autor erfolgt eine unterschiedliche Systematisierung. Leimeister und Krcmar (2006, S. 4-5) unterteilen in generische und personalisierte Informationsdienste sowie Kommunikation und Matching bzw. sonstige Dienste als Interaktionsdienste. Innerhalb dieser Unterteilung ist zwischen webbasierten und mobilen Diensten zu differenzieren (Leimeister & Krcmar, 2006, S. 4-5). Beispielhaft sind Newsletter oder Glossare generische, hingegen private Kalender oder eine persönliche Startseite personalisierte Informationsdienste. Chats oder E-Mail sind den Kommunikationsdiensten und Gruppenkalender den Matching-Diensten zuzuordnen (Leimeister & Krcmar, 2006, S. 4).

Leimeister (2004, S. 57) unterscheidet zwischen zwei Kategorien von Services als Interaktion und Information. Unter der Kategorie „Information“ sind Aspekte zum Inhalt, der Navigation und dem passiven Kontakt subsumiert. Die Kategorie der Interaktion umfasst Aspekte der „Kommunikation“, „Koordination“, „Kollaboration“, „Mitbestimmung“, „Kontrolle/Administration“, „Commerce/Transaktion“ sowie „aktiven Kontakt“. Nachfolgende Tabelle 21 zeigt auszugsweise die von Leimeister (2004, S. 58-59) den Kategorien zugeordneten Medien:

Kategorie	Beispielhafte Medien und Services
Inhalt	News, Mitgliederverzeichnis, Glossar, Video-Streaming, persönlicher Kalender,
Navigation	Site-Map, Seiten-Suchfunktion
Passiver Kontakt	Passives Partnermatching
Kommunikation	Chats, Videokonferenz, E-Mail, Forum etc.
Koordination	Geteilte Adressbücher und Terminkalender
Kooperation	Gemeinsame Materialien, Dokumente und Applikationen
Mitbestimmung	Umfragen und Ratings
Kontrolle/Administration	Registrierungen, Benutzer- und Rechteverwaltung, Statistiken etc.
Commerce/Transaktion	Kataloge, Auktionen
Aktiver Kontakt	Aktives Partnermatching

Tabelle 21: Beispielhafte Medien und Service innerhalb von virtuellen Communities (verkürzte und angepasste Darstellung nach Leimeister, 2004, S. 58-59)

Zusammenfassend kann bezüglich der Auswahl festgehalten werden, dass ein zentraler Interaktionsraum geschaffen werden soll. Dieser kann eine organisationsinterne oder externe Community-Plattform mit entsprechenden Dienstleistungen sein oder es wird auf soziale Medien zurückgegriffen. Die Auswahl sollte entsprechend der Ergebnisse aus der Analyse in der Identifizierungs- und Initialisierungsphase erfolgen (vgl. Kapitel 1.4.3). Gleiches gilt auch im Hinblick auf die benötigten Dienste.

In der Gesamtbetrachtung erscheint eine einheitliche Systematisierung nicht vorzuliegen, es lassen sich aber Überschneidungen in den Funktionen und Diensten feststellen. Communities benötigen im Regelfall eine zentrale Plattform. In dieser muss es Möglichkeiten zur Administration für das Community-Management (Benutzer- und Mitgliederverwaltung, Rechtevergabe, Errichtung von Gruppen und Subgruppen, Strukturierung und Bereitstellung von Services, Analyse und Statistiktool, Kalender etc.) sowie für die Nutzenden (Registrierung, Profileingaben, Kalender etc.) geben. Weiter enthalten die Plattformen Elemente zur Koordination und Orientierung (Startseite mit Regeln, Kalenderfunktion, Suchfunktion, Datenbanken etc.), als Content-Container (Materialien, Inhalte, Dokumente etc.) sowie Kommunikations-, Interaktions- und Kollaborationsmedien (Groupware, E-Mail, Chat, Instant-Messenger, Foren, Wiki, Videokonferenztools, Umfragen, Bewertungsfunktionen, Kommentarfunktionen etc.). Im nachfolgenden Kapitel sollen die vier Medien von Chat, Foren, Blogs und Wikis genauer betrachtet werden.

1.4.5.2.3.2 Chats, Foren, Blogs und Wikis

Tanasic und Casaretto (2017, S. 140-141) nennen als grundlegende Funktionen von Communities die sogenannten „Activitiy Streams“, „Wiki, Blogs und Foren“ sowie „Chats und Messaging-Tools“. Bredehorst (2010, S. 47, 60-61) sieht für Gemeinschaften vor allem Chats, Foren und Blogs als relevante Kommunikationsdienste an und geht verstärkt darauf ein. Gust von Loh (2009, S. 217-218) sieht bei Foren und Wikis durch die private bzw. langjährige Allgegenwärtigkeit im Internet eine erhöhte Akzeptanz beim unternehmensinternen Einsatz. Sie (2009, S. 220, 224) stellt unter anderem Wikis und Blogs ausführlicher dar. Zwar werden wie im vorangegangenen Kapitel eine Vielzahl unterschiedlichster Services und Medien in Communities verwendet, nachfolgend sollen nur Chats, Foren, Blogs und Wikis skizziert werden.

Bei Chats können verschiedene Arten unterschieden werden. Neben textbasieren Chats existieren auch audio- und videobasierte Chats. Sie sind aufgrund der potenziellen Echtzeitübermittlung den synchronen Medien zuzuschreiben und können sowohl eine 1:1- als auch, in Chaträumen, eine n:m-Kommunikation darstellen. Gegebenenfalls können über die Chatanwendungen auch Dateien ausgetauscht werden. Technisch gesehen kann etwa zwischen sogenannten „Webchats“ und „Instant Messaging“ unterschieden werden (Bredehorst, 2010, S. 48-49).

Im Gegensatz zu Chats sind Foren asynchroner Natur. Foren und die Beiträge („posting“) folgen in der Regel einem bestimmten Themenstrang, wobei sich auch ein Forum in mehrere thematische Subforen unterteilen lässt. „Threads“ oder „Topic“ bezeichnen mehrere Beiträge und Antworten zu einem Thema. Eine Zugänglichkeit zum Forum vorausgesetzt, können die Nutzenden die Beiträge verfassen, lesen und kommentieren (Bredehorst, 2010, S. 47). Aufgrund der thematischen Ausrichtung nehmen an Foren entsprechende Fachexpert/-innen teil und diskutieren das Thema. Gleichzeitig können hier Fragen von Ratsuchenden durch Experten und Expertinnen oder durch die kollektive Intelligenz der Forumsmitglieder beantwortet werden. Insofern treffen in einem Internetforum unterschiedlichste, sich nicht persönlich bekannte Personen aufeinander und teilen Erfahrungen, Meinungen und Informationen (Czauderna, 2014, S. 19-20). Gängig ist inzwischen eine lineare Darstellung der Beiträge und Antworten („Board“), in klassischen Webforen erfolgt dies hierarchisch im Sinne einer Baumstruktur, so können die entsprechenden aufeinander bezogenen Postings nachvollzogen werden (Bredehorst, 2010, S. 48; Czauderna, 2014, S. 20). Eine Vielzahl dieser Foren ist freizugänglich und ermöglicht auch ohne Registrierung eine aktive Partizipation an den Threads. Foren

können in nicht öffentlich-zugänglichen Bereichen liegen, sodass eine Registrierung und Zulassung obligatorisch sind. Doch auch ohne Zwang wird die Möglichkeit zur Registrierung genutzt. Neben einer entsprechenden Benachrichtigungsfunktion über neue Aktivitäten per E-Mail haben registrierte Nutzende weitere Möglichkeiten, wie etwa das Anlegen eines persönlichen Profils. Die Registrierung ist zudem ein Symbol für die Zugehörigkeit zu einer Community (Czauderna, 2014, S. 20-21). Ferner kann zwischen moderierten und unmoderierten Foren mit expliziten oder gegebenenfalls ohne Verhaltensregeln unterschieden werden (Döring, 2017, S. 347). Wegen der Asynchronität sind Foren der Gruppenkommunikation, also n:m, zuzuordnen (Döring, 2010, S. 160).

Blogs gehören zum Bereich der Social Software (Lehner, 2014, S. 263) und weisen gewisse Überschneidungen zu Foren auf, denn sie dienen „dem Austausch von Informationen, Gedanken und Erfahrungen sowie der Kommunikation“ (Bredehorst, 2010, S. 49). Blog ist eine Kurzform von Weblog und kann als eine Art thematisches Tage- oder Logbuch im Internet angesehen werden. Anders als im realen Tagebuch, in welchem der neueste Beitrag die letzte Seite markiert, erfolgt die Darstellung bei Weblogs in chronologisch absteigender Reihenfolge. Insofern wird der aktuellste Beitrag als erstes angezeigt. Verfasser/-innen von Beiträgen („posts“ oder „postings“) werden als Blogger/-in bezeichnet (Bredehorst, 2010, S. 49, Wilbers, 2020b, S. 410). Blogs werden von Privatpersonen als auch von Unternehmen betrieben (Beck, 2010, S. 30). Unternehmensinterne Blogs können nur von einer einzigen Person betrieben werden oder mehrere Personen verfassen zu einem Thema Beiträge. Blogs haben dabei die Funktion, über bestimmte Themen zu informieren bzw. diese hervorzuheben (Engelhardt, 2020, S. 29-30). Mittels unternehmensexterner Blogs werden Stakeholders über bestimmte Sachverhalte zum Zwecke von PR informiert (Gust von Loh, 2009, S. 226). Ferner existieren eine Vielzahl von Fachblogs zu einer bestimmten Domäne, wie etwa Medizin- oder Bildungs-Blogs (Gust von Loh, 2009, S. 224). Eine Sozialität bekommt der Blog dadurch, dass Dritte auf den Post reagieren bzw. damit interagieren können (Wilbers, 2020b, S. 411). Eine einfache Form ist es dabei, wenn die Blogs von anderen Personen kommentiert werden. Gleichzeitig können auch Verlinkungen zwischen Blogs erfolgen (Beck, 2010, S. 31). Bei letztgenanntem wird das sogenannte „Trackback“ oder „Pingback“ relevant. Sofern diese Funktion zur Verfügung steht, können zwei oder mehrere Bloggende gegenseitig Bezug auf das Posting nehmen (Beck, 2010, S. 30; Bredehorst, 2010, S. 49; Wilbers, 2020b, S. 410). Das Besondere dabei ist, dass die Verlinkung eines Blogs von Person A nicht nur bei der verlinkenden Person B angezeigt wird, sondern auch im originären Blog der Person A selbst. Weitere Personen und bloggende Personen sehen die Verlinkung und können entsprechend ebenfalls Bezug darauf nehmen

(Wilbers, 2020b, S. 410). Wilbers (2020b, S. 410) hebt die Bedeutung wie folgt hervor: „Auf diese Weise entstehen oft komplex verlinkte inhaltliche Auseinandersetzungen“. Dabei entsteht ein sozialer Raum des gegenseitigen Lesens und Kommentierens (‚Blogosphäre‘), wobei der Blogger häufig die von ihm geschätzten Blogs in einer Liste aufführt (‚blogroll‘)“ (Wilbers, 2020b, S. 410). Weitere relevante Begriffe im Zusammenhang mit Blogs sind „Permalinks“ (individuelle URL für jeden Beitrag) und „Feeds“ (Abonnement als Push-Nachricht) (Bredehorst, 2010, S. 49-50). Wenngleich Blogpostings in ihrer originären Form tendenziell textbasiert waren, so existieren inzwischen auch Videoblogs (Beck, 2010, S. 30). Gegebenenfalls sind in die textbasierten Postings auch Videos und Audios integriert (Gust von Loh, 2009, S. 224). Zudem gibt es noch sogenannte Mikroblogs. Bekanntes Beispiel für das Verfassen von Mikroblogs ist die Plattform Twitter. Bei diesem Dienst ist die Anzahl der Zeichen begrenzt (Wilbers, 2020b, S. 410). Stitz (2017, S. 155) verweist auf das sogenannte Tagging bei Blogs. Tagging bedeutet, dass Blogs oder Dokumente mit entsprechenden Schlagwörtern versehen werden und so die Auffindbarkeit erleichtern (Gust von Loh, 2009, S. 228). Im Falle von Microbloging wird von Hashtags gesprochen (Stitz, 2017, S. 155). Beck (2010, S. 20) verweist auf eine 1:n-Einteilung, gibt aber weiter an, dass eine solche pauschale Einordnung durchaus problematisch sein kann und letztendlich die Gebrauchsweise die Einordnung bestimmt. Blogs können also je nach Nutzungsart unterschiedlichen Kommunikationsarten zugeordnet werden. Einerseits richtet sich die Kommunikation von einer Person ausgehend an viele Lesende (1:n) und andererseits handelt es sich im Falle eine Blogsphäre um eine n:m-Kommunikation. Wilbers (2020b, S. 311) ordnet Blogs den asynchronen Medien zu.

„Wikis bezeichnen allgemein im Internet verfügbare, auf Hypertexten basierende Datensammlungen zu verschiedensten Themen, die von Webnutzern nicht nur gelesen, sondern auch online verändert werden können“ (Kollmann, 2020, S. 697). Damit bieten sie eine, und somit anders als bei Blogs, kollaborative Möglichkeit zur aktiven Erstellung, Ergänzung, Veränderung, Verlinkung, Kommentierung von gemeinsamen (Wissens-) Beiträgen (Döbler, 2010, S. 392-393). Das bekannteste Beispiel für ein Wiki ist Wikipedia (Lehner, 2014, S. 267; Gust von Loh, 2009, S. 220, Wilbers, 2020b, S. 410). Sie sind in der Regel textbasierte und von Benutzenden erstellte Beiträge (user-generated). Ferner zeichnen sie sich durch eine schnelle (Übersetzung von hawaiianisch Wiki Wiki) Bearbeitungsfunktion von Beiträgen der Nutzenden aus (Wilbers, 2020b, S. 409-410). Schnell sind Wikis auch, weil sie einfach sind. Die Bearbeitung bzw. die Publikation von Beiträgen kann ohne spezielle technische Kenntnisse erfolgen (Kollmann, 2020, S. 688; Wilbers, 2020b, S. 409-410). Allerdings kann für die aktive Beteiligung an einem Wiki eine entsprechende Registrierung auf der Wiki-Website notwendig sein

(Kollmann, 2020, S. 688), es können aber auch Wikis „ohne bzw. mit eingeschränktem Benutzermanagement“ existieren (Lehner, 2014, S. 267). Ein kostenloses Lesen der Beiträge ist für unregistrierte Nutzende in vielen Fällen, einen generellen Zugang zum Wiki vorausgesetzt, möglich. Das ist etwa bei Wikipedia der Fall (Kollmann, 2020, S. 688; Wilbers, 2020b, S. 410). Aufgrund der potenziellen Vielzahl an Bearbeitenden und Inhalten kann von „kollektiver Online-Intelligenz“ gesprochen werden und entspricht damit der Grundintention des Internets (Kollmann, 2020, S. 688, 697). Damit zusammenhängend haben sie neben den umfangreichen Bearbeitungsfunktionen eine soziale bzw. technische Kontrollfunktion integriert. Eine Menge an Nutzenden überprüft die vorhandenen Beiträge und kann etwaige Fehler ausbessern (Kollmann, 2020, S. 688). Zudem bieten Wikis häufig eine sogenannte Rollback-Funktion an. Bereits bestehende, aber veränderte Beiträge werden samt Autorenschaft und Uhrzeit in der Historie gespeichert. Damit sind Änderungen nachvollziehbar und entsprechende Versionen können im Falle von Vandalismus oder Manipulation wiederhergestellt werden (Kollmann, 2020, S. 698, Wilbers, 2020b, S. 410). Innerhalb der Wiki-Beitrag-Seiten existieren häufig zusätzlich noch Foren, in welchen die Nutzenden die Inhalte diskutieren können. Dies ist wiederum ein Element der Qualitätssicherung (Wilbers, 2020b, S. 410). Neben öffentlichen Wikis existieren auch organisationsinterne, passwortgeschützte Wikis (Gust von Loh, 2009, S. 221). Wikis sind ebenfalls den asynchronen Medien zuzuordnen (Wilbers, 2020b, S. 311) und aufgrund des kollaborativen Charakters im Regelfall als n:m-Medium zu verstehen.

Sowohl Forenbeiträge und Blogs als auch Wikis können dem user-generated Content zugeordnet werden. Denn Dogruel und Katzenbach (2010, S. 121) heben hervor: „User-Generated Content zeichnet sich dadurch aus, dass er von Nutzern ohne direkte Gewinnerzielungsabsicht erstellt wird und für die Distribution über Massenmedien vorgesehen ist“ (Dogruel & Katzenbach, 2010, S. 121).

Als kurze Zusammenfassung sind Kommunikations-, Interaktions- oder Kollaborationsmedien optimalerweise in eine einzige Plattform integriert. Besonders im Sinne einer Community of Practice bieten diese Medien die Möglichkeit, das Wesen (Partizipation, Vernetzung und Interaktion) dieser zu unterstützen und zu befriedigen. Die Anzahl der Teilnehmenden sowie deren Bedürfnisse und die Kommunikationsrichtung sind bei der Medienbereitstellung und -nutzung zu beachten. Plattformen und Medien selbst stellen noch keine Interaktion dar, sie bieten aber einen Interaktionsraum dar. Dadurch können die Aktivitäten und Interaktionen einer Community of Practice unterstützt werden bzw. über sie erfolgen. Oder, wie Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 34) es ausdrücken: „A community of practice is not just a

Web site, a database, or collection of best practices. It is a group of people who interact, learn together, build relationships, and in the process develop a sense of belonging and mutual engagement" (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 34). Das Vorhandensein eines Tools, wie etwa eines Forums, stellt noch lange nicht eine Aktivität bzw. Interaktion sicher (Kerres, 2016, S. 6).

1.4.5.2.4 Systematisierung von interaktionalen Aktivitäten

In einer Community of Practice interagieren die Community-Mitglieder im Rahmen von unterschiedlichsten Aktivitäten. Es lassen sich in der Literatur schier unendliche Beispiele für interaktionale Aktivitäten finden, an welchen die Community-Mitglieder teilnehmen. Die nachfolgende Tabelle 22 stellt eine Auswahl an Beispielen dar.

Quelle	Beispielhaft genannte Aktivitäten (Auszug)
Lesser und Storck (2001, S. 835)	Gemeinsame informelle Treffen zum Frühstück oder Mittagessen, Diskussionsrunden in Präsenz und mittels Videokonferenztools, formale Trainingseinheiten, Aufbau einer gemeinsamen Web-Site, Datenbanken und Antwort-Frage-Systeme.
North, Franz und Lembke (2004, S. 43, 64-65, 135, 191)	Teilnahme an Konferenzen, Chat- oder Forendiskussionen, Versenden von Newsletter, Themenstammtische, Gruppenarbeiten, Round Tables, Vorträge, regelmäßige Treffen, brown-bag-lunches, Seminare, Reisen und gemeinsame Projekte.
Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 33, 62, 86-87, 94, 107, 121, 130-131)	Vierteljährliche Gruppentreffen, Telefonkonferenzen, Workshops, Präsenztreffen, Forumsdiskussionen. Mittagstische, Gespräch in der Kaffeeküche, private Gespräche, Events oder pompös geplante Kickoff-Veranstaltungen zur Initialisierung der Community of Practice.
Bredehorst (2010, S. 67)	Online oder offline Aktivitäten; Keynotes, Expertenvorträge oder -gespräche, Workshops, Umfragen, Frage und Antwort, Tool-Präsentationen.
Kerres (2016, S. 10)	informelle Aktivitäten und Austauschgelegenheiten, die beiläufig (Flur, Cafeteria etc.) stattfinden.
Schönbauer (2019, S. 188, 209-220)	methodische Aktivitätsgestaltungen, wie kollegiale Fallberatungen, Murmelgruppen, „Power Breakfast", Lightning Talks, World Café, Barcamps oder Open Space.
Bradshaw, Powell und Terrell (2004, S. 187-193)	Asynchrone und synchrone (Gruppen-)Diskussionen über unterschiedliche Medien (Telefon, Forum, Messangerdienste) sowie Präsenztreffen. Zudem werden informelle Treffen in der Kaffeeküche genannt.
Kimball und Ladd (2004, S. 213-214)	Storytelling, Gastvorträge, Buchvorstellungen, Chat-Gespräche, Wöchentliche Erinnerungen und Zusammenfassungen, Newsletter.
Arnold und Kumar (2018, S. 341, 344).	Informelle Peer-Beratungen, Kennenlern- und Vernetzungstreffen, Mittagspause, Teilen von Stellenangeboten.

Tabelle 22: Beispiele für interaktionale Aktivitäten der Community-Mitglieder

In diesen gemeinsamen interaktionalen Aktivitäten erfolgen die für die Community of Practice bedeutsamen Interaktionen mit ihren Wirkungen. Dieser Aspekt wurde in der Arbeit bereits mehrfach betont.

Davon ausgehend kann eine Systematisierung von entsprechenden Aktivitäten erfolgen. Die oben genannten Beispiele lassen sich in Anlehnung an Arnold und Kumar (2014, S. 475) unter der Perspektive des Anlasses zunächst in zwei Richtungen kategorisieren. Erstens in solche, welche eher informeller, spontaner oder zufälliger Natur sind (Mittagstreffen, Flur- Kaffeeküchengespräche etc.). Das heißt, der Interaktionsraum ergibt sich durch ein spontanes Aufeinandertreffen. Zweitens in solche, die eher offiziell, geplant, einer Agenda folgend oder formalisiert (wöchentliche Videokonferenzen, Workshops, Trainings, Auftaktveranstaltungen etc.) sind. Der Interaktionsraum wurde extra für die Interaktion eröffnet und gestaltet. Freilich sind diese Kategorien nicht ganz trennscharf. Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 94) verweisen auf ein Beispiel, in welchem sich die Mitglieder informell, aber regelmäßig am Wasserspender (Water cooler) wiedertrafen und ihre Themen diskutierten. In diesem Kontext gibt Adelstein (2011, S. 110) an, dass solche Wasserspender von der Organisation bewusst, also geplant, als Interaktionsmöglichkeit initialisiert wurden.

Ferner können die Aktivitäten in solche unterteilt werden, die einer methodischen Gestaltung, einem Ritual oder einem Rhythmus folgen. So beschreiben Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 87-88), dass wiederkehrende, terminierte Aktivitäten, etwa in Form von Veranstaltungen oder Treffen, einen Rhythmus bilden. Sie festigen das Zusammenleben und werden somit auch ein Teil des Alltages. Es gilt allerdings, das Zeitbudget der Mitglieder zu beachten. Vorteilhaft kann es auch sein, die Aktivitäten immer wieder in der gleichen Örtlichkeit stattfinden zu lassen oder kleinere Rituale zu etablieren, um auch so das Gefühl von Familiarität zu fördern (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 87-88). Zudem führen sie (2002, S. 88) ein Beispiel an, in welchem sie beschreiben, wie in einer Community of Practice das monatliche Treffen immer mit einem kurzen Pitch zum größten Anliegen jedes einzelnen Teilnehmenden beginnt und dann mit einer Befragung zum empfundenen Mehrwert und den Verbesserungsmöglichkeiten endete. Schönbauer (2019, S. 79) skizziert die methodische Gestaltung eines morgendlichen Austauschtreffens als „Power Breakfast“. Das Angebot von wiederkehrenden interaktionalen Aktivitäten ist ein zentraler Bestandteil in der zweiten Phase der Implementierung (vgl. Kapitel 1.4.3).

Neben dieser Systematisierung anhand der Entstehung des Interaktionsraums, also spontan sich ergebend oder gestaltend geplant, kann eine weitere Perspektive auf die interaktionalen

Aktivitäten anhand der Betrachtung von Aktions- und Sozialformen sowie auf Mediatisierung der Interaktionen erfolgen.

So geben etwa North, Franz und Lembke (2004, S. 65, 191) an, dass die Aktivitäten von Communities of Practice ergebnisorientierte Gruppenarbeiten, informelle bilaterale Gespräche oder Vorträge darstellen können. All diese Formen der Aktivitäten stellen Interaktionen dar, wenngleich sie sich in ihrer Aktions- und Sozialform unterscheiden. Wilbers (2020b, S. 296) schlägt im Kontext von Unterricht folgende Systematisierung von Aktions- und Sozialform vor.

Er (2020b, S. 296) nennt als Grundformen des Lehrens „Präsentieren“, „Erarbeiten“, „Begleiten“ sowie „Präsentieren lassen“ und „Bearbeiten lassen“. Weiter unterscheidet Wilbers (2020b, S. 296) zwischen den Aktionsformen „darstellend“, „erarbeitend“ und „aufgebend“ sowie zwischen den Sozialformen „Plenum“, „Gruppe“, „Partner“ bzw. „Partnerin“ und „Einzellerner“ bzw. „Einzellernerin“. Mit der Betrachtung auf die „Informationsquelle“ kann zwischen Lehrkraft und Schülerinnen bzw. Schüler unterschieden werden; je nachdem handelt es sich um einen Lehrvortrag oder um einen schüler/-in-aktiven Unterricht. Ausgehend von dieser Systematisierung lassen sich unterschiedliche Kombinationen bilden (Wilbers, 2020b, S. 296).

<table>
<tr><th>Grundformen des Lehrens</th><th>Aktionsform, Sozialform</th><th>Sozialform</th><th>Aktionsform</th><th>Informations-quelle</th><th>Kategorie</th></tr>
<tr><td>Präsentieren</td><td>Lehrvortrag</td><td rowspan="2">Plenum</td><td>Darstellend</td><td rowspan="2">Lehrkraft</td><td rowspan="2">Frontal-unterricht</td></tr>
<tr><td>Erarbeiten</td><td>Lehrgespräch</td><td>Erarbeitend</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Begleiten</td><td>Gruppenarbeit</td><td>Gruppe</td><td rowspan="3">Aufgebend</td><td rowspan="3">Direkte Kommunikation spielt eine untergeordnete Rolle</td><td rowspan="4">Schüler/-in aktiver Unterricht</td></tr>
<tr><td>Partnerarbeit</td><td>Partner/-in</td></tr>
<tr><td>Einzelarbeit</td><td>Einzellernende</td></tr>
<tr><td>Präsentieren lassen</td><td>Lernvortrag</td><td rowspan="2">Plenum</td><td>Darstellend</td><td rowspan="2">Schüler/-in</td></tr>
<tr><td>Erarbeiten lassen</td><td>Klassendiskussion</td><td>Erarbeitend</td></tr>
</table>

Tabelle 23: Methodengrundformen des Unterrichts (Eigene Darstellung, leicht modifiziert nach Wilbers, 2020b, S. 296)

Zusätzlich können auch Technologien bzw. Medien identifiziert werden, welche im Rahmen von Unterricht zum Einsatz kommen können. Bezüglich der Medienwahl kann zwischen der Wesensnatur, ob Mensch oder Technik, als auch bezüglich der Anzahl der Interaktionsteilnehmenden sowie die Interaktionsrichtung unterschieden werden. Die Begrifflichkeiten divergieren teilweise, aber im Grundsatz kann mediengestützte Interaktion zwischen zwei Menschen (1:1; one-to-one, interpersonal) erfolgen, sie kann sich, von einer Person ausgehend, an viele Personen richten (1:n; one-to-many, Uni-Kommunikation) oder es können auch viele Menschen miteinander interagieren (n:m; many-to-many; Gruppenkommunikation) (Döring, 2010,

S. 160; Jarren & Donges, 2011, S. 79; Wilbers, 2020b, S. 310, 417). Beck (2006, S. 22; 2010, S. 20) unterscheidet noch die Ebenen „one-to-few“ und „many-to-one”. Bei letztgenannten handelt es sich etwa um den Abruf von Daten auf einer Internetseite. Darüber hinaus stellt Wilbers (2020b, S. 311-312) noch die Mensch-Technik-Interaktion bzw. Kommunikation als 1/n:0-Beziehung im Rahmen von Selbstlernmedien dar. Des Weiteren kann bezüglich des Einsatzzweckes eine Differenzierung vorgenommen werden. Wilbers (2020b, S. 311) unterscheidet zwischen „Präsentations-, Kommunikations- und Selbstlernmedien sowie Organisations- und Administrationsmedien“. Bei den beiden erstgenannten kann zudem unterschieden werden, ob es sich um eine Anreicherung, also dem Einsatz in Präsenzlehre, oder um den Einsatz in virtuellen Szenarien handelt. Neben dem bereits oben erwähnten Unterscheidungsmerkmal bezüglich der Anzahl und Richtung der Interaktionsteilnehmenden ist zwischen asynchronen oder synchronen Medien zu differenzieren (Wilbers, 2020b, S. 311). Die nachfolgenden Darstellungen verdeutlichen die Ausführungen. Ein entsprechender Inhalt kann mittels Präsentationssoftware und entsprechender Hardware (Beamer, Computer oder Ähnlichem) in einer Aktivität dargestellt werden. Die Technologie bzw. das Medium unterstützt den Vortrag (Wilbers, 2020b, S. 331). Erfolgt der Vortrag vor einer Gruppe (1:n) mittels Videokonferenz-Tools, so ist dies ein Beispiel für ein synchrones und virtualisiertes Präsentationsmedium (Wilbers, 2020b, S. 336). Videokonferenztools werden nicht nur im Rahmen von Präsentationen eingesetzt, sondern auch im Rahmen von bilateralen und gruppenbasierten Interaktionsszenarien (1:1 oder n:m) (Wilbers, 2020b, S. 295, 594). Das Beispiel der Videokonferenztools zeigt, dass ein Medium je nach Einsatzzweck und Einbettung in ein bestimmtes Setting mehrere Dimensionen umfassen kann.

Transferierend auf die Interaktionen in einer Community of Practice lassen sich nun entsprechende interaktionale Aktivitäten der Community of Practice aus den vorangegangenen beispielhaften Darstellungen interaktionaler Aktivitäten einordnen.

Sozialformen	Aktionsformen	Mitgliedsrolle	Beispielhafte interaktionale Aktivität	Kommunikationsform
Alle Mitglieder der Community of Practice Teile der Mitglieder einer Community of Practice Zwei Mitglieder der Community of Practice	Transaktionale Interaktion	Alle Mitgliederrollen möglich (vgl. Kapitel 1.4.5.1.1) bspw. neue Mitglieder, periphere, aktive oder Kern-Mitglieder Ggf. auch externe Gäste	Austausch/ Bereitstellung von Dokumenten (mittels File-Hosting-Dienste)	n:1; 1:1; 1:n, n:m
	Präsentierende Interaktion		Gastvortrag, Expertenvortrag (mittels Videokonferenztools) Unkommentierter Blogbeitrag	1:n
	Diskursive Interaktion		Flurgespräch oder E-Mail	1:1
			Gruppendiskussion (in Internetforen)	n:m
	Kollaborative Interaktion		Erstellung eines Dokuments	1:1, 1:n, n:m
Eine oder mehrere Personen	Initiierende Interaktion	Koordinator/-in	Organisation von Events	divers

Tabelle 24: Klassifizierung der interaktionalen Aktivitäten

So kann unterschieden werden, ob die Aktivität die Gesamtheit (Plenum) oder einen gewissen Teil (Gruppe oder Tandem) der Community-Mitglieder tangiert. Denkbar wäre dies etwa im Falle der oben genannten Vernetzungstreffen, Forendiskussionen oder Flurgespräche bzw. gemeinsamen Mittagessen.

Weiter kann bezüglich der Aktionsform unterschieden werden, ob in der Aktivität etwas präsentiert (präsentierend), etwas gemeinsam im Dialog erörtert (diskursiv) bzw. erarbeitet (kollaborierend) wird oder ob die Aktivität darin besteht, Materialien, Dokumente etc. zur Verfügung zur stellen bzw. abzurufen (transaktional). Beispiele hierfür können Vorträge, Gruppendiskussionen, die gemeinschaftliche Erstellung von Dokumenten, Wikis etc. oder der Abruf von Dokumenten sein. Es soll daher zwischen transaktionalen, präsentierenden, diskursiven und kollaborativen Interaktionen unterschieden werden. Diese hier beschriebenen Interaktionsarten können in gemeinsamen Aktivitäten erfolgen und dabei sowohl in einem physischen als auch virtuellen Interaktionsraum stattfinden.

Die „aufgebende“ Aktionsform geht in der Grundform des Lehrens in der Dimension von „begleiten“ auf (Wilbers, 2020b, S. 296). Es erfolgt in der Regel deswegen keine direkte Kommunikation, da die Arbeitsaufträge mittels medialer Kommunikation erteilt werden (Wilbers, 2020b, S. 295). Dabei werden Schülerinnen und Schüler in Gruppen, als Tandem oder als Einzellernende zur Durchführung einer Aufgabe beauftragt. Die Lehrkraft begleitet betreuend die Auftragsdurchführung (Wilbers, 2020b, S. 296, 436, 442). „Die Lehrkraft wechselt die Rolle

und schlüpft in die Rolle der Begleiterin bzw. des Begleiters“ (Wilbers, 2020b, S. 442). Eine solche Rolle kann auch in einer Community of Practice identifiziert werden, nämlich bei den Community-Manager/-innen. Diese begleiten und unterstützen die Community of Practice in ihrer Entwicklung und übernehmen dabei initiierende und koordinierende Aufgaben (vgl. Kapitel 1.4.2.2 sowie North, Franz & Lembke, 2004, S. 64). Kimball und Ladd (2004, S. 213-214) verweisen auf Beispiele, in welchen die Community-Manager/-innen eine externe Person um ein kurzzeitiges Engagement im Rahmen eines Gastvortrages bitten. Daher soll weniger von „aufgebend“, sondern vielmehr von „initiierend“ gesprochen werden.

Bezüglich der Informationsquelle ist die Frage zu beantworten, von wem die Aktivität ausgeht bzw. wer daran beteiligt ist. Hier kann eine Verbindung zu den unterschiedlichen Rollen unter den Community-Mitgliedern in einer Community of Practice hergestellt werden (vgl. Kapitel 1.4.5.1.1). Beispielsweise wird ein Gastvortrag von einer Person außerhalb der Community of Practice als Nicht-Mitglied durchgeführt, Events oder Newsletter werden vom Community-Management organisiert, Kernmitglieder schreiben einen Blogbeitrag oder Fragen im Forum kommen von neuen Mitgliedern.

1.4.5.2.5 Förderung von sozialem Lernen: Hindernisse und Gegenmaßnahmen

Da soziales, situiertes Lernen ein zentraler Aspekt einer Community of Practice ist (vgl. Kapitel 1.2.2) und durch gemeinsame Interaktionen erfolgt, gilt es zu klären, welche Hindernisse dabei bestehen. Dazu beschreiben Lesser und Fontaine (2004, S. 16-17) die vier Barrieren von Wahrnehmung („Awareness“), Zugang („Access“), Anwendung („Application“) und Empfinden („Perception“), welche den Austausch von Wissen zwischen mindestens zwei Individuen behindern.

Die erste Barriere besteht darin, dass nach Unterstützung suchende Personen nicht die Personen kennen, welche das benötigte Wissen zur Verfügung stellen können. Es fehlt am Wissen über mögliche Ansprechpartner/-innen. Gleichzeitig wissen Expert/-innen nichts von den Personen, welche ihr Wissen benötigen (Lesser & Fontaine, 2004, S. 16). Es fehlt also die Verbindung zwischen diesen beiden Personen und folglich ist die Vernetzung und das Matching dieser beiden Personen eine primäre Aufgabe des Community-Managements (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 33; Gongla & Rizzuto, 2001, S. 847). Um ein solches Matching zu ermöglichen, können etwa die Community-Manager/-innen als Broker fungieren und auf entsprechende Informationsquellen verweisen (Zboralski, 2007, S. 238). Ein Matching kann auch

dadurch erleichtert werden, indem ein zentraler Interaktionsraum initialisiert wird. In diesen treffen Rat suchende als auch Rat gebende Mitglieder aufeinander und können interagieren. Helfen können auch entsprechende Kontaktlisten und Profile (Lesser & Fontaine, 2004, S. 17, 21). Ein solches Matching ist neben der psychologischen Bedeutung von sozialen Kontakten und Vernetzung für Menschen auch unter wirtschaftlicher Perspektive für Organisationen relevant (Schlicht & Klauser, 2012, S. 2, 7). Insofern ist ein Abbau dieser Barriere im ersten Schritt eine Möglichkeit, die gegenseitige Wahrnehmung („awareness“) anzubieten (Lesser & Fontaine, 2004, S. 16).

Doch reines Wissen über die Existenz der jeweilig anderen Personengruppe reicht nicht unbedingt aus, damit diese auch miteinander interagieren (Lesser & Fontaine, 2004, S. 17).

Verschiedene limitierende Faktoren stehen dem Zugang („Access“) der wissenstransformierenden und -konstruierenden Interaktion entgegen. Für die Interaktion benötigt beispielsweise die unterstützende Person Zeit und Energie, welche aufgrund von aktuellen Arbeitsbelastungen nicht noch zusätzlich aufzubringen ist, insbesondere dann, wenn eine Vielzahl, auch redundanter, Anfragen eingehen (Lesser & Fontaine, 2004, S. 17). Communities of Practice bieten hier sowohl eine Möglichkeit, einander oder auch andere relevante Wissensträger/-innen zu finden als auch über geeignete Maßnahmen eine persönliche Verbindung aufzubauen, so dass ein zeiteffizienter Wissensaustausch ermöglicht wird (Lesser & Fontaine, 2004, S. 17-18). Gleichzeitig dient der Zugang zu den Informationsträgern und den damit verbundenen Interaktionen zum Aufbau einer die Hierarchie übergreifenden persönlichen Beziehung, welche Züge einer Mentoren-Mentee-Beziehung annehmen kann (Lesser & Fontaine, 2004, S. 17-18). Es gilt dabei, die Informationen und Informationsquellen für alle Mitglieder leicht zugänglich zu machen (Lesser & Fontaine, 2004, S. 17-18) bzw. die entsprechenden Veranstaltungen offen für alle Mitglieder zu gestalten (Millington, 2012, S. 166). Dies gilt auch für die Gestaltung des virtuellen Interaktionsraums. Eine niederschwellige und weitestgehend technisch offene Gestaltung etwa einer Community-Plattform sowie Kontaktadressen der Ansprechpartner/-innen unterstützt einen Beitritt (Bond & Lockee, 2014, S. 27-28). Zusätzlich werden seitens des Community-Managements die Informationen verwaltet, aufbereitet und leicht auffindbar gemacht (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 103; Kaulback & Bergtholdt, 2008, S. 30-31, 36-38). Kaulback und Bergtholdt (2008, S. 38) sprechen hier vom „landscaping“.

Lesser und Fontaine (2004, S. 19, 22) argumentieren weiter, dass nach der Überwindung dieser beiden ersten Barrieren eine Anwendbarkeit („Application“) bzw. ein Transfer des erhaltenen Wissens nicht sichergestellt ist. Es bestehen die Gefahren, dass die Informationen aufgrund von persönlichen Kompetenzen falsch verstanden oder angewendet beziehungsweise aus Angst vor Missverständnissen oder Missbrauch gar nicht geteilt werden. Doch wiederum gilt es, Interaktionen zu ermöglichen. In diesen können Hintergrundinformationen und Kontextaspekte zu dem geteilten Wissen oder zur Problemstellung ausgetauscht werden und das fördert eine praktische Anwendung. Nach Möglichkeit sollte zusätzlich eine förderliche Umwelt gestaltet werden, in welcher die bereitgestellten Lösungen gefahrlos ausprobiert werden können.

Eine weitere Barriere beim Austausch von Wissen und Informationen beschreiben Lesser und Fontaine (2004, S. 19) als „Perception“. Es geht dabei darum, dass Wissenssuchende ihre offenen Fragen gar nicht erst stellen wollen. Gründe hierfür können Erwartungshaltungen an die eigenen Kompetenzen oder konkurrierende Einflussfaktoren sein. Anfragen werden an diejenigen gestellt, von welchen eine Antwort ohne zu erwartende Probleme erhalten werden kann - unabhängig davon, ob es die beste Antwort ist. Auf der anderen Seite können Wissensgebende nicht bereit sein, Personen außerhalb der eigenen Abteilung zu unterstützen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn keine Anreize für einen abteilungsübergreifenden Austausch bestehen oder Hilfestellungen die eigene Zielerreichung behindern würden. Als Möglichkeiten zur Lösung dieses Dilemmas kann das Community-Management Anreize zum Wissensaustausch schaffen, etwa indem Antwortgebende eine gesteigerte Reputation wahrnehmen, ihren Bekanntheitsgrad erhöhen können oder die Community of Practice die Leistungen öffentlich, etwa im Rahmen von Veranstaltungen, anerkennt und honoriert (Lesser & Fontaine, 2004, S. 19-20, 22).

Es zeigt sich in der Gesamtschau, dass neben dem Vernetzungsaspekt beim Hindernis des gegenseitigen Wahrnehmens insbesondere die Ermöglichung und die Förderung von interaktionalen Aspekten eine zentrale Rolle beim Abbau dieser Hindernisse ist. Es ist insofern notwendig, entsprechende Maßnahmen zu ergreifen: Sei es, einen Zugang zu den Interaktionen und den Informationen zu ermöglichen oder die spezifischen, kontextualisierten Einsichten zu ergründen. Zudem wurde im Kapitel 1.4.5.2.1 gezeigt, welch zentrale Bedeutung Interaktionen für die Gestaltung der Community of Practice haben.

1.5 Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse und Überführung in ein Rahmenmodell

Ausgehend von der theoriegeschichtlichen Betrachtung im Kapitel 1.2 wurden die zentralen Aspekte einer Community of Practice erarbeitet. Sie kann definiert werden als Gruppe von Personen, welche ein gemeinsames tätigkeits- oder praxisrelevantes Interesse, Leidenschaft oder Herausforderungen in einer Domäne teilen. Aus Lernzwecken, zur Professionalisierung, zur Entwicklung oder Verbesserung der geteilten Praxis interagieren die in einer Beziehung stehenden Mitglieder regelmäßig auf einer freiwilligen Basis in einem situierten Kontext (vgl. Kapitel 1.2.6).

Ferner wurde gezeigt, dass Communities of Practice unterschiedliche Ausprägungen haben können und dass entsprechende Kontext- und Bedingungsfaktoren ihre Daseinsform prägen (vgl. Kapitel 1.3). Jede Community of Practice ist damit einzigartig. Insbesondere wurde auf in Organisationen eingebettete Communities of Practice eingegangen, um zu eruieren, welchen Einfluss Organisationen auf die Ausgestaltung von Communities of Practice haben bzw. nehmen können. Es können dabei drei grundsätzliche Arten unterschieden werden: organische, unterstützte oder implementierte Communities of Practice. Ein weiterer Kontextfaktor, welcher bei Communities of Practice berücksichtigt werden kann, ist ihre Entwicklungsstufe. Es konnten vier Entwicklungsstufen mit spezifischen Merkmalen identifiziert werden.

Im Kapitel 1.4 wurden Überlegungen angestellt, wie eine Community of Practice implementiert werden kann und auf welche Aspekte bei der Gestaltung und Entwicklung einer solchen zu achten ist. Von zentraler Bedeutung ist das Community-Management. Dieses übernimmt die entsprechenden Maßnahmen bei der Implementierung parallel zur vorliegenden Entwicklungsstufe. Damit verbunden sind in der ersten Phase entsprechende Analyse- und Vorbereitungstätigkeiten. Diese betreffen etwa die Festlegung der Domäne, die Identifizierung der Ausgangslage und Bedürfnisse sowie geeigneter Community-Manager/-innen, aber auch die Vorbereitung zur Bereitstellung einer technischen Interaktions-Infrastruktur. Die Maßnahmen der zweiten Phase sind insbesondere auf das Wachstum der Community of Practice und auf die Vernetzung der Community-Mitglieder ausgelegt. Als erster Schritt erfolgt ein Launch der Community of Practice, etwa im Rahmen einer offiziellen Kick-Off-Veranstaltung. Parallel wird eine entsprechende technische Interaktionsinfrastruktur bereitgestellt. Des Weiteren ist die Erreichung einer kritischen Masse sowie die Entwicklung von Kernmitgliedern in dieser Phase ein zentraler Aspekt. In der dritten Phase gilt es, entsprechende Optimierungen vorzunehmen, wie etwa bei der technischen Infrastruktur als auch beim Integrationsprozess neuer Mitglieder.

Zudem sollte die Verantwortungsübernahme zunehmend auf die Kernmitglieder übertragen werden. In der letzten Phase bilden sich Sub-Communities aus der übergeordneten Community of Practice heraus. Dabei agiert das Community-Management unterstützend und greift auf vorbereitete Pläne zurück. In dieser Phase gilt es einerseits, die übergeordnete Community of Practice stabil zu halten und andererseits für ein Wachstum bei den neuen Sub-Communities zu sorgen. Weiterhin gilt es, die technischen Komponenten zu optimieren sowie entsprechende Daten für das Anzeichen für eine Aufspaltung zu sammeln und zu analysieren.

Über alle Phasen hinweg analysiert das Community-Management fortlaufend den Zustand der Community of Practice, um die Gestaltung entsprechend anzupassen. Des Weiteren steht es im Kontakt mit der Organisation und der externen Umwelt und wirkt damit koordinativ-vermittelnd. Die wesentlichen Aspekte wurden im Kapitel 1.4.4 dargestellt.

Aus dem Gesamtprozess der Implementierung sowie aus den Aufgabenstellungen des Community-Managements konnten zwei zentrale Kernaufgaben sowie unterstützende Analyse- und Koordinierungsaufgaben identifiziert werden. Diese betreffen die Gestaltung von Integrationsprozessen von Personen und Mitgliedern sowie die Gestaltung von Interaktionsräumen, welche als phasenübergreifende Aufgaben des Community-Managements zu begreifen sind. Bei den Integrationsprozessen von Nicht-Mitgliedern zu Kernmitgliedern liegen die Gestaltungshebel bei der Bewerbung, Ausrichtung an den Partizipationsmotiven sowie bei einer Einführung in die Community of Practice und Hinführung zu einer Kernmitgliedschaft. Das bedeutet etwa, neue Mitglieder wertschätzend aufzufordern, Übergänge mit Ritualen zu feiern oder interessante Aufgaben bereitzustellen. Zudem wirken die koordinierenden, vernetzenden und interaktionsfördernden Tätigkeiten des Community-Managements integrationsförderlich (vgl. Kapitel 1.4.5.1).

Der Aspekt von Interaktion für Communities of Practice wurde im Kapitel 1.4.5.2 dargestellt. Zunächst wurde die Bedeutung von Interaktionen als Treiber von verschiedenen Prozessen, wie dem Beziehungsaufbau oder dem Aufbau von Wissen, hervorgehoben und anschließend der Begriff der Interaktionsräume eingeführt. Davon ausgehend wurden verschiedene Arten von virtuellen Interaktionsarten diskutiert. Neben der Möglichkeit, auf soziale Medien zurückzugreifen, kann eine organisationsinterne Plattform genutzt werden oder auf einen externen Anbieter für Community-Plattformen zurückgegriffen werden. Neben einer an den Bedürfnissen der Mitglieder ausgerichteten Ausgestaltung an technischer Interaktions-Infrastruktur ist ein niederschwelliger Zugang zu der Community-Plattform sowie eine leichte Integration in den

Alltag interaktionsförderlich. Die virtuellen Interaktionsräume abschließend wurden die klassischen Community-Medien von Chat, Foren, Blog und Wiki, welche auf Plattformen integriert sind, vorgestellt. Mit der Systematisierung von interaktionalen Aktivitäten wurde einerseits eine Betrachtung vorgenommen, in welchen Aktivitäten die gemeinsamen Interaktionen exemplarisch stattfinden können. Andererseits sollte hier eine Systematisierung vorgenommen werden, welche es erlaubt, entsprechende interaktionale Aktivitäten einzuordnen und wie sie für die Gestaltung zweckdienlich sein können. Zudem spielen Aspekte wie die rhythmische Gestaltung von interaktionalen Aktivitäten eine Rolle. Zum Abschluss des Kapitels wurde ein Blick auf das soziale Lernen gelegt, um zu eruieren, welche Hindernisse dabei vorliegen und welche Interventionen seitens des Community-Managements ergriffen werden können. In der Gesamtbetrachtung kann das in Kapitel 1.4.1 entwickelte Modell wie folgt präzisiert dargestellt werden.

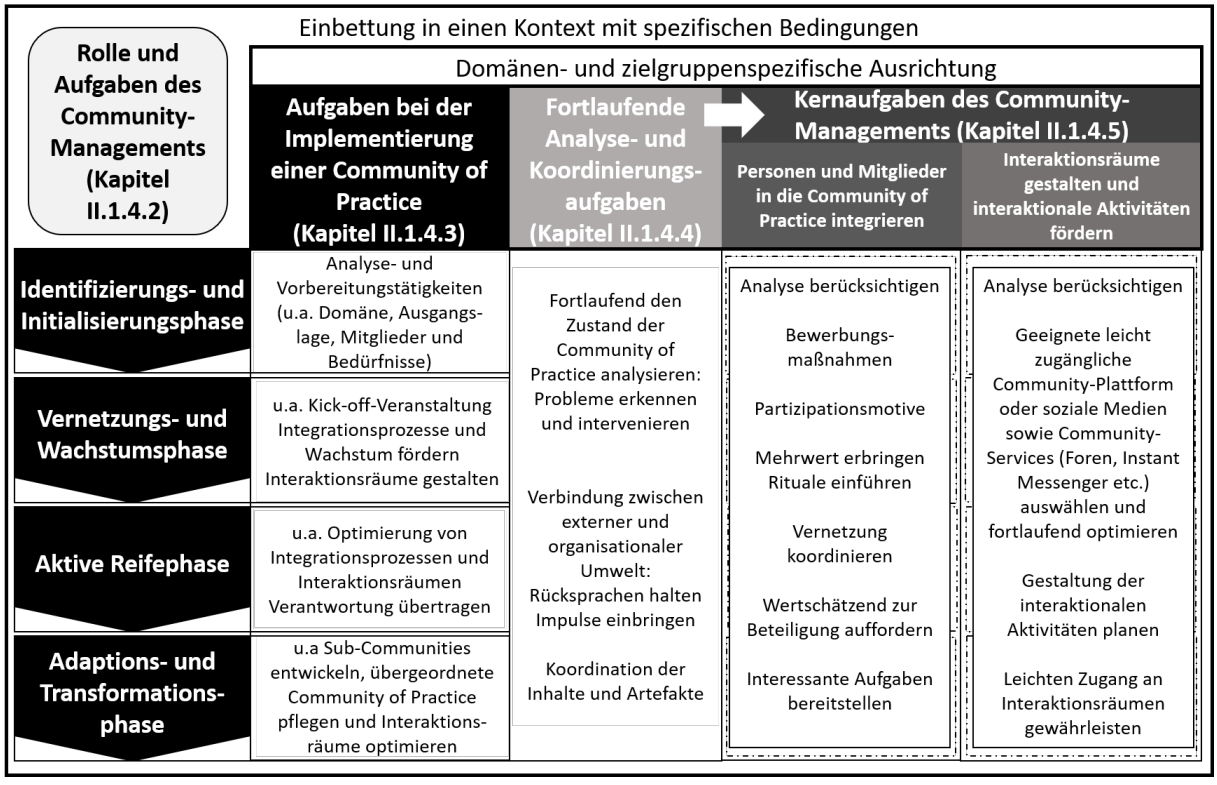


Abbildung 10: Rahmenmodell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice (eigene Darstellung)

Im Sinne dieses Rahmenmodells wird im nächsten Kapitel die im vorliegenden Forschungskontext zu definierende Domäne „Digitalisierung in der Lehre“ präzisiert. Des Weiteren werden theoretische Überlegungen zu der Zielgruppe der Hochschullehrenden als potenzielle Mitglieder der Community of Practice sowie zum Kontext von Hochschulen angestellt.

2 Die Community of Practice im Kontext der Digitalisierung in der Lehre und Hochschulen

2.1 Einführung und Überblick

Bis dato wurde die Community of Practice unter allgemeinen Gesichtspunkten betrachtet. Mit den folgenden Ausführungen werden relevante Aspekte im Kontext dieser Forschungsarbeit geklärt. Dies betrifft die Domäne der „Digitalisierung in der Lehre“ sowie die Eigenschaften der Hochschullehrenden als Zielgruppe der zu kultivierenden Community of Practice. Damit erfolgt die Gestaltung der Community of Practice auch im Kontext von Hochschulen, sodass die Eigenschaften von Hochschulen als Organisationen und von relevanten Kontextaspekten der Makro-Ebene skizziert werden.

Im Rahmen des vorherig dargestellten Implementierungsmodells wurde dargelegt, dass die Domäne zu definieren und der Zweck der Community of Practice festzulegen ist (vgl. Kapitel 1.4.3). Im Kontext dieser Arbeit stellt die Domäne als übergeordneter Themenbereich der Community of Practice die Digitalisierung in der Lehre dar. Zunächst soll eine kurze Einführung zu Lehre gegeben werden, denn Digitalisierung in der Lehre betrifft diese. Anschließend werden Facetten des E-Learning-Begriffs skizzierend beleuchtet. Digitalisierung in der Lehre steht zwar mit den Aspekten von E-Learning bzw. digitaler Lehre im Zusammenhang, wird aber als Transformation von analogen zu digitalen Elementen verstanden. Der Digitalisierung in der Lehre wird sich über vier Dimensionen genähert, welche zusammen ein Kreuzmodell zur Digitalisierung in der Lehre bilden.

Gleichzeitig bildet die Domäne die Grundlage für das Zusammenleben und die Interaktionen der Community of Practice. Die Domäne sollte für die Zielgruppe sowohl relevant als auch attraktiv sein (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 75). Die potenziellen Mitglieder der Community of Practice und damit die Zielgruppe der Intervention sind die Hochschullehrenden. Daher gilt es gemäß der Ausführungen über den Kontext (vgl. Kapitel 1.3), die Eigenschaften der Zielgruppe, auch im Hinblick auf die Domäne, festzustellen. Die theoretische Betrachtung dieser Aspekte erfolgt in den Kapiteln 2.2 und 2.3. Zusätzlich wird in diesem Kapitel eine Betrachtung des Literaturstands von Communities of Practice zur Digitalisierung vorgenommen sowie die kollegialen Interaktionen von Lehrenden systematisiert.

Hochschule als Organisation stellt selbst einen Kontextfaktor bei der Gestaltung der Community of Practice dar. Neben Merkmalen des Organisationstyps der Hochschule werden auch Kontexteinflüsse auf der Makro-Ebene im Kapitel 2.4 skizziert.

2.2 Die Digitalisierung in der Lehre als Domäne

2.2.1 Lehre als übergeordnetes Element der Domäne

Bevor auf die „Digitalisierung in der Lehre“ eingegangen wird, muss der übergeordnete Aspekt der Lehre skizziert werden.

> *„Lernen ist ein Prozess, der von einem Zustand, der Lernausgangslage, zu einem weiteren Zustand, dem Lernergebnis, führt. Lernen kann durch Lehren angeregt werden, muss es aber nicht. Synonym: Lernhandeln“ (Wilbers, 2020b, S. 9).*

Dieses Zitat stellt einen Ausgangspunkt dar. Es skizziert zentrale Elemente. Erstens die Prozesshaftigkeit. Zweitens die Zustandslagen zwischen dem Prozess. Drittens die Rolle von Lehre.

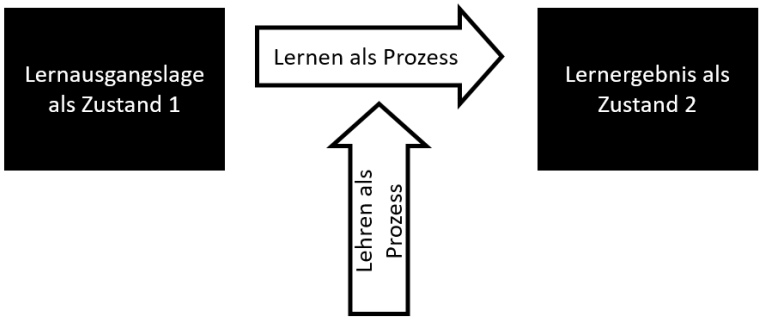


Abbildung 11: Lernen und Lehren als Prozess (Eigene Darstellung in Anlehnung an Wilbers, 2020b, S. 9)

Dieser Struktur folgend werden die Aspekte von Lehre aufgearbeitet und insbesondere im Kontext von Hochschullehre vertieft dargestellt.

Um „gute Lehre“ zu gestalten, sieht Ulrich (2016, S. 6) über alle universitären Fachdisziplinen hinweg, dass unter anderem die „professionelle Beziehungsgestaltung“ oder didaktische Modelle beachtet werden. Gute Lehre von Hochschullehrenden richtet sich auf das zu erreichende Lernergebnis hin aus. Aspekte von Hochschuldidaktik und das Qualitätsmanagement geben einen Standard vor (Ulrich, 2016, S. 16). Hochschullehre findet unter entsprechenden, nicht oder schwer beeinflussbaren, positiven oder negativen Kontextbedingungen, wie etwa

die der Hochschule, aber auch den Eigenschaften der Lehrenden und Lernenden, statt. Da die Gestaltung von Lehrveranstaltungen beeinflussbar ist, nimmt sie indirekt Einfluss auf den Lernprozess bzw. auf das Lernergebnis (Ulrich, 2016, S. 17-18). Mittels entsprechender Lehre werden studentische Aktivitäten bzw. Prozesse angeregt und führen im Optimalfall zu entsprechenden Ergebnissen (Ulrich, 2016, S. 20-21).

Dadurch, dass Lehre ein „unsicheres Terrain" ist (Böss-Ostendorf & Senft, 2010, S. 13) und die Gestaltung von didaktischen Situationen durch die Eigenschaften von Komplexität und Zielgerichtetheit gekennzeichnet ist, besteht nur begrenzt eine Beherrschbarkeit einer solchen Situation (Wilbers, 2020b, S. 4-5). Sie unterliegt Störungen und ist labil. Der Umgang mit solchen Situationen wird von den Lehrkräften mit unterschiedlicher Erfahrung unterschiedlich wahrgenommen (Böss-Ostendorf & Senft, 2010, S. 13; Wilbers, 2020b, S. 5). Didaktische Modelle helfen, dieser Unsicherheit entgegenzuwirken und unterstützen insbesondere unerfahrene Lehrkräfte bei der Gestaltung von didaktischen Situationen (Wilbers, 2020b, S. 12-13). Auf dem Markt existieren unterschiedlichste Didaktikmodelle, etwa die Modelle von Heimann als Verfasser des Berliner Modells, Klafki als Verfechter der kritisch-konstruktiven Didaktik, das Hamburger Modell nach Schulz (Riedl, 2010, S. 82-83) oder das Konzept „Constructive Alignment" nach John Biggs (Baumert & May, 2013, S. 23). Diese Modelle nehmen unterschiedliche Perspektiven ein bzw. unterschiedliche Ausprägungen an. Eine Vertiefung dieser Modelle unterbleibt an dieser Stelle. Allgemein definiert Riedl (2010, S. 77) ein didaktisches Modell wie folgt:

> *„Ein didaktisches Modell ist der Versuch eines Gesamtentwurfs einer Theorie über Unterricht. Didaktische Modelle bilden in sich geschlossene Erklärungssysteme für das unterrichtsbezogene Handeln von Lehrkräften bei der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht. Sie wollen Unterricht in seiner Komplexität abbilden, diese reduzieren und überschaubar machen" (Riedl, 2010, S. 77).*

Kurz skizziert werden soll das Nürnberger Didaktikmodell. Das ursprüngliche Modell aus dem Jahr 2014 zur Gestaltung von Wirtschaftsunterricht als Weiterentwicklung des Berliner Modells nimmt eine Perspektive auf die Struktur- und Prozesskomponente von Unterricht ein (Wilbers, 2014, S. 3-4). Die Strukturelemente stellen die Interdependenz von „Absicht und Thema", „Methoden" sowie „Bedingungen" zueinander dar (Wilbers, 2014, S. 17-18). Die Prozessschritte modellieren den Unterrichtsgestaltungsablauf in Form von „Idee entwickeln", „Makrodidaktische Planung", „Mikrodidaktische Planung", „Unterricht" sowie „Evaluieren und revidieren" (Wilbers, 2014, S. 19). Wilbers (2020b) entwickelte das Modell weiter. Im Gegensatz zu den vorherigen Ausführungen (Wilbers, 2014, S. 19), in welchem der erste Prozessschritt der

Ideenentwicklung noch explizit ausgeführt wird, geht dieser Prozessschritt implizit in der makrodidaktischen Planung auf. Sie stellt somit den ersten Schritt dar (Wilbers, 2020b, S. 17). Auch die Strukturelemente wurden ausdifferenziert und modernisiert. Aus dem Strukturelement „Absicht und Thema“ wurde „Kompetenzerwartungen festlegen“ und das Strukturelement der „Methoden“ wurde um die Medien ergänzt („Methoden und Medien“) (Wilbers, 2014, S. 18; Wilbers, 2020b, S. 16).

Ausgehend von der Prozessbetrachtung stellte Tress (2016) Überlegungen zur chronologischen Strukturierung von Lehrtätigkeiten in der Hochschullehre an. Er unterteilte ein Hochschulsemester dabei in drei Phasen. Die Vorlesungszeit wird von einer vorlesungsfreien Zeit umrahmt (Tress, 2016, S. 15). Innerhalb dieser Phasen werden Tätigkeiten der makro- und mikrodidaktischen Planung, der Unterrichtsdurchführung, Beratung und Betreuung sowie Tätigkeiten zur Durchführung (inklusive der Rückmeldung) von diagnostischen, formativen und summativen Assessments durchgeführt. Zum Assessment kann auch die Lehr-Evaluation hinzugezählt werden. Sie bezieht sich vorrangig auf die Bewertung der Lehrqualität. Aufgrund des möglichen Pflichtcharakters kann dieses als eigenständiges Element dargestellt werden (Tress, 2016, S. 20, 27, 31-34). Diese Aktivitäten haben in der Regel einen wiederkehrenden und fortlaufenden Charakter (Tress, 2016, S. 32-33). Insgesamt besteht die Tätigkeit von Hochschullehrenden damit aus den Aufgaben der Planung, der Unterrichtsdurchführung, Assessment und Evaluation sowie der Beratung und Betreuung (Tress, 2016, S. 32-33). Planungsaktivitäten umfassen eine makro- und mikrodidaktische Perspektive und beziehen sich auf die anderen Elemente. Die Unterrichtsdurchführung umfasst auch die Unterrichtsvor- und nachbereitung, wenngleich auch hier gewisse Planungsaktivitäten enthalten sind. Die Evaluation findet zu einem oder mehreren bestimmten Zeitpunkten im Semester statt. Assessments haben eine Diagnosefunktion, sie können aber auch formativ oder summativ erfolgen. Sie haben daher mehrere mögliche Zeitpunkte. Summative Assessments erfolgen am Ende des Lernprozesses. Der Aspekt der Beratung und Betreuung kann sich auf unterschiedliche Sachverhalte beziehen und ist zeitlich nicht zu fixieren (Tress, 2016, S. 32-34). Das entwickelte Modell kann komprimiert und ohne eine strenge Zuordnung zu den Semesterphasen wie folgt dargestellt werden:

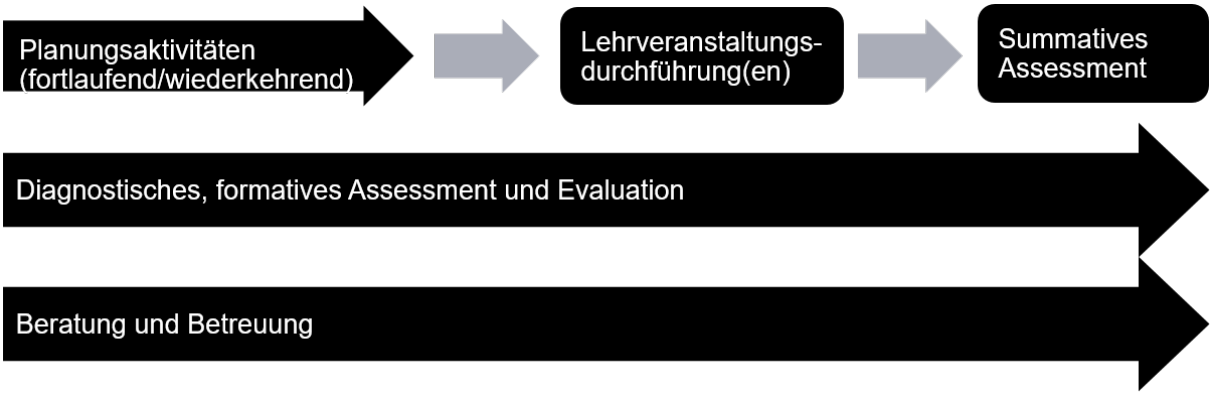


Abbildung 12: Elemente im Lehrprozess (Eigene Darstellung, leicht angelehnt an Tress, 2016, S. 32)

2.2.2 Skizzierung von E-Learning und digitale Lehre

Eine einheitliche Systematisierung von digitaler Lehre bzw. Digitalisierung in der Lehre ist nicht gegeben.

Für Wilbers (2011, S. 2) setzt sich der Begriff „E-Learning“ aus „electronic“ und „learning“ zusammen. Durch diese Kombination sollen Lernprozesse mit elektronischen Medien und Diensten unterstützend begleitet werden. Dabei können unterschiedliche Endgeräte von standortbezogenen bis hin zu mobilen Technologien eingesetzt werden (Back, Bendel & Stoller-Schai, 2001, S. 36). Hesselmann (2011, S. 397) geht auch auf die elektronischen Medien ein, erweitert E-Learning aber um „(…) die intelligente Verkettung von weiteren Methoden und Techniken, die auch nichts mit elektronischen Medien zu tun hat.“ Flindt (2005, S. 11) beschreibt E-Learning als eine Möglichkeit des zeit- und ortsunabhängigen Lernens, welche mit der Verbreitung und Entwicklung von neuen medialen Endgeräten in der schulischen oder betrieblichen Ausbildung sowie in Privathaushalten großes Zukunftspotenzial hat. Schulmeister (2005, S. 477) gibt „provokativ“ zu bedenken, dass nicht alle Formen des elektronischen Lernens frei von Ort und Zeit sind. Beispielsweise haben Liveübertragungen von Vorträgen einen festen Zeitrahmen. Magnus (2001, S. 17) bezieht sich unter anderem auf den Simulationscharakter und das damit verbundene erlebnisorientierte Lernen. Kleimann und Wannemacher (2004, S. 4-9) nähern sich dem E-Learning über die Betrachtung von Szenarien und den Einsatz von Technologien und Medien an. Rey (2009, S. 15) verknüpft E-Learning mit Multimedia und nennt weitere Bezeichnungen für E-Learning. So können „computerbasiertes Training“ (CBT) oder „multimediales Lernen“ als Synonym verwendet werden. Bei multimedialen Darstellungen werden unterschiedliche Medien wie Text oder Bild kombiniert und können als eine Einheit angezeigt werden (Kohn, 2004, S. 4). Back et al. (2001, S. 33-35) sehen in CBT, Web Based

Training (WBT), Blended Learning und anderen Formen eine Unterkategorie von E-Learning und fassen daher die Definition weiter. Zur Ermöglichung von elektronischem Lernen wird ein E-Learning-System benötigt, in welches E-Learning eingebettet wird.

Wannemacher et al. (2016) nehmen einen umfassenden Blick auf die digitalen Lernszenarien im Hochschulbereich vor. Nachfolgende Tabelle 25 stellt ihre (2016, S. 13) Systematisierung bezüglich der digitalisierten Lernelemente und Lernformate dar.

Blended Learning	Digitalisierte oder teilweise digitalisierte Lernelemente	Vorlesungsaufzeichnung (Live-Digitized-Lecture)
		Freie Lernmaterialien (Open Education Resources)
		E-Portfolio
	Digitalisierte oder teilweise digitalisierte Lernformate	Game-based Learning
		Inverted Classroom
		Mobiles Lernen
		Nutzung sozialer Medien
		Online-Peer- und kollaboratives Lernen
		Adaptives Lernen
	Digitalisierte Wirklichkeit	Augmented Reality
		Simulationsgestütztes Lernen
		Virtual Reality
Online-Lernen	Onlinebasierte Veranstaltungsformate und Studiengänge	E-Lecture (Office- oder Studio-Setting)
		Online-Seminar
		Open-Course und MOOC
		Online-Studiengang

Tabelle 25: Digitalisierte Lernelemente und Lernformate (Eigene Darstellung nach Wannemacher et al., 2016, S. 13)

Im Kapitel 1.4.5.2.4 wurde bereits ebenfalls eine technologische Betrachtung vorgenommen und unter anderem auf die Systematisierung von Wilbers (2020b) verwiesen und beschrieben, dass der Einsatz von digitalen Technologien und Medien im Rahmen von Präsenzveranstaltungen erfolgen kann (S. 310).

2.2.3 Systematisierung von Digitalisierung in der Lehre

Zunächst soll das Begriffsverständnis von Digitalisierung in der Lehre geklärt werden. Dieser setzt sich aus den Komponenten der „Digitalisierung“ und „in der Lehre“ zusammen.

„Als Digitalisierung bezeichnet man den Vorgang der Umwandlung von zeit- und/oder raum- und wertkontinuierlichen (analogen) Signalen in zeit- und/oder raum- und wertdiskrete Signale“ (Bruns & Meyer-Wegener, 2005, S. 17). Signale sind dabei die Grundlage zur Datengenerierung. Beides, also sowohl Signale als auch Daten, bilden die Grundlage für eine Nachricht. Nachrichten wiederum enthalten Informationen (Bruns & Meyer-Wegener, 2005, S. 18).

Herczeg (2007, S. 14) bezieht sich bei seiner Definition konkret auf Computersysteme: „Digitalisierung ist die Abbildung beliebiger Symbole oder analoger Werte auf Sequenzen von nur zwei Zuständen (oft „Null" und „Eins" genannt), die mit den heutigen binären Computersystemen verarbeitet werden können“ (Herczeg, 2007, S. 4).

Der Begriff der Digitalisierung kann auch im Zusammenhang mit Dateien, Medien oder Virtualisierung verwendet werden. Wilbers (2020b, S. 21) verweist darauf: „Die Tätigkeit einer Lehrkraft ist mit einer Menge Dateien verbunden“. Als Beispiele für Dateien nennt er (2020b, S. 21-22) unterschiedliche Dokumente (Notenlisten, Konferenzpläne, Unterrichtsverlaufspläne etc.) sowie Videos oder Bilder. Diese Daten gilt es zu verwalten, dabei können computerbasierte Ordnerstrukturen oder File-Hosting-Dienste hilfreich sein. Des Weiteren unterscheidet er (2020b, S. 309) zwischen digitalen und analogen Medien. Der Unterschied ergibt sich daraus, ob sie auf Computertechnik (Laptops, Smartphones, Visualizer etc.) basieren oder eben nicht (papierbasiertes Arbeitsblatt, Kreidetafel etc.). Mit Hinblick auf die allgemeinen Funktionen von Medien bietet Schmidt (2018, S. 46) folgende Systematisierung an. Er (2018, S. 46) differenziert und erweitert die drei medienlogischen Grundfunktionen (speichern, übertragen, bearbeiten). Medien bieten demnach die funktionale Möglichkeit zur „Aufnahme, Speicherung, Übertragung, Vervielfachung und Reproduktion, Wiedergabe sowie Ver- bzw. Bearbeitung“ von Informationen (Schmidt, 2018, S. 46). Den wesentlichen Unterschied zwischen analogen und digitalen Medien sieht er (2018, S. 47) bezüglich der technischen Entstehung und der Präsentation der Daten. Dadurch können sich auch Kombinationsformen aus digitalen und analogen Medien ergeben (Schmidt, 2018, S. 47). Im Kontext von Unterricht lassen sich nach Wilbers (2020b, S. 311) „Präsentations-, Kommunikations-, Selbstlernmedien sowie Organisations- und Administrationsmedien“ unterscheiden. Digitalisierung kann auch in Bezug zur Virtualisierung betrachtet werden. Virtualisierung ist im Kontext von digitalen Medien zu gebrauchen und ist als „Vermöglichung“ zu verstehen. Virtualisierung ermöglicht es, eine mediale Repräsentationsform, etwa im Internet, zu erzeugen und zu simulieren. Ein Beispiel hierfür wäre ein Avatar (Döring, 2009, S. 652).

Diese Daten und Medien werden bei der Gestaltung von Lehre eingesetzt. Dabei ist die Gestaltung von Lehre keineswegs auf die Lehrdurchführung im Unterricht beschränkt. Die Gestaltung von Lehre umfasst wie oben dargestellt die Elemente von Planung, Durchführung, Assessments, Evaluation sowie Beratung und Betreuung. Wilbers (2020b, S. 21) gibt an, dass Lehre von der Unterrichtsvorbereitung bis zur Unterrichtsnachbereitung von Digitalisierung geprägt ist und Medienbrüche in diesem Prozess zu vermeiden sind.

Wenn im Folgenden von Digitalisierung in der Lehre gesprochen wird, dann ist damit gemeint, dass ein oder mehrere analoge Elemente in der Lehrgestaltung zu einem oder mehreren digitalen Elementen umgewandelt werden oder wurden.

In dieser Arbeit wird sich der Digitalisierung in der Lehre durch die Betrachtung von vier Dimensionen genähert werden:

1. Element der Lehrprozessgestaltung: Welches Element ist im Lehr-Prozess betroffen?
2. Technologie- und Medienauswahl: Welche digitalen und virtuellen Technologien und Medien werden eingesetzt?
3. Szenarien der digitalen und virtuellen Lehrgestaltung: Welchen Anteil nimmt die digitale und virtuelle Lehre im Lehr-Lern-Setting ein?
4. Zieldimension: Was ist die Zielsetzung oder Motivation beim Einsatz von digitaler und virtueller Lehre?

Diese Dimensionen werden im Rahmen eines Modells miteinander verwoben. Das bedeutet, dass zwar jede Dimension für sich betrachtet werden kann, allerdings die Änderung in der einen Dimension zu Änderungen bei einer anderen Dimension führen kann. Beispielsweise würde der Einsatz von R/exams als eingesetzte Technologie sich aller Wahrscheinlichkeit auf die Durchführung von Prüfungen auswirken. Die dahinterliegende Motivation oder das Ziel können eine effizientere Gestaltung der Prüfungskorrektur sein. Je nach Gesamtkontext kann es einem entsprechenden Lern-Lehr-Szenario zugeordnet werden, hier beispielsweise als ein Element im Anreicherungskonzept. Das Kreuzmodell könnte auch mit mehreren Medien und Technologien gleichzeitig ausgestattet werden. Durch Ergänzung eines WBTs wäre zusätzlich die Phase der Durchführung und gegebenenfalls das Integrationskonzept betroffen. Ziel könnte eine Ermöglichung von orts- und zeitunabhängigem Lernen sein.

Aufgrund der nachfolgenden Darstellung wird das Modell als Kreuzmodell zur Digitalisierung in der Lehre bezeichnet. Ferner stellt diese Systematisierung die „Domäne“ der zu gestaltenden Community of Practice dar und es folgt eine Ausführung der einzelnen Dimensionen.

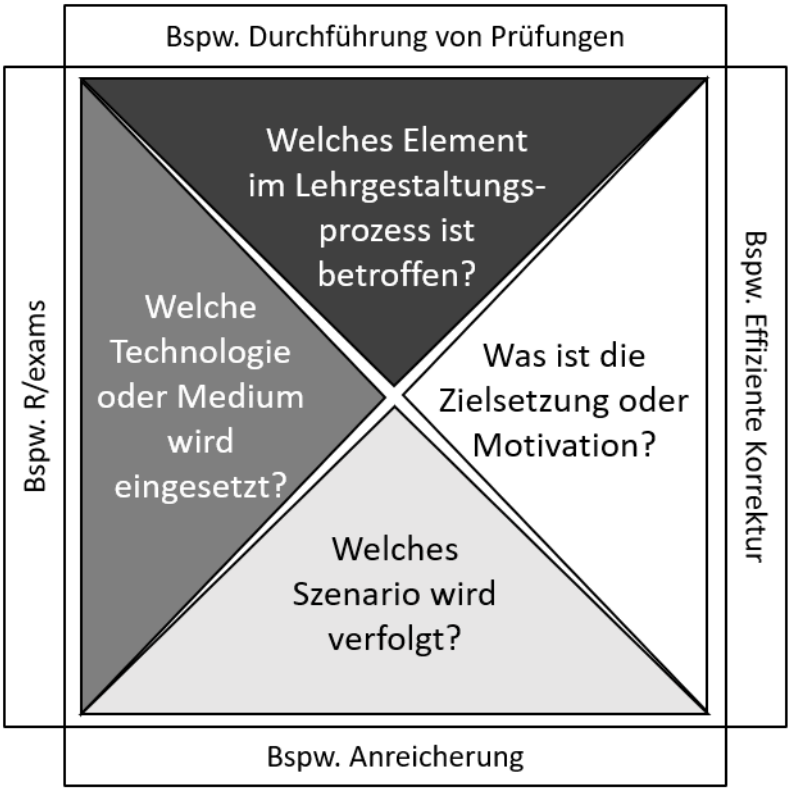


Abbildung 13: Vier Perspektiven auf die Digitalisierung in der Lehre (Eigene Darstellung)

Betroffenes Element der Lehrprozessgestaltung

Bezüglich der Lehr-Lernprozess-Gestaltung differenziert Kerres (2016, S. 4) zwischen E-Learning und „Digitalisierung der Bildung“ und meint damit „(…) den zugrunde liegenden Transformationsprozess der Bildungsarbeit, der – anders als E-Learning – die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation in den Blick nimmt“ (Kerres, 2016, S. 4). Die Wertschöpfung beginnt mit „Programme / Kurse planen, entwickeln, organisieren“ und endet bei „Nachhaltigkeit / Transfer in Praxis sichern“ (Kerres, 2016, S. 7). In diesen Prozess ordnet sich E-Learning durch den Einsatz von digitalen Medien und Plattformen als zentrales Element der Bildungsarbeit ein und umfasst die Elemente der virtuellen Lernumgebungsgestaltung, der Bereitstellung der Materialien, der Veranstaltungsdurchführung im Rahmen von Online-Lehre sowie der Möglichkeit der Kommunikation und Interaktion (Kerres, 2016, S. 6-7). Damit ergeben sich Parallelen zu der Darstellung des Lehrprozesses im Kapitel 2.2.1; entsprechende Medien und Technologien lassen sich hierbei einordnen. Wilbers (2020b, S. 266, 401) gibt etwa an, dass Live-Voting-Tools oder Audience-Response-Systeme im Rahmen der Ergebnissicherung im Sinne eines formativen Assessments im Unterricht eingesetzt werden. Kerres

(2001, S. 4, 14) sieht Videokonferenztools als Möglichkeit zur Durchführung von Veranstaltungen oder von mündlichen Prüfungen. Zur Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungsdurchführung können entsprechende Kurse angelegt werden. In diese können sich die Lernenden einschreiben und werden gegebenenfalls zugelassen oder mit entsprechenden Zulassungszeiträumen versehen (Zobel & Hupfer, 2008, S. 514, 517).

Technologie- und Medienauswahl

Die nächste zu unterscheidende Dimension ist die der Technologie und Medienwahl. Im Kapitel 1.4.5.2.3 bzw. 1.4.5.2.4 wurde bereits eine technologische Betrachtung vorgenommen. Dabei können unterschiedlichste Arten von Medien und Technologien mit verschiedenen Ausprägungen berücksichtigt werden.

Wilbers (2020b, S. 310-312) unterscheidet zwischen Präsentations-, Kommunikations- und Selbstlernmedien sowie dabei gegebenenfalls zwischen asynchronen und synchronen Medien im virtuellen Raum bzw. Medien, die zur Anreicherung von Präsenzveranstaltungen dienen. Er nennt (2020b, S. 311) Videokonferenzsysteme als Beispiel für ein synchrones Präsentationsmedium bzw. die Bereitstellung eines Lernvideos in entsprechenden Plattformen als Beispiel für asynchrone Präsentationsmedien. Die schon genannten Live-Votings sind hingegen ein Kommunikationstool und werden zur Anreicherung einer Präsenzveranstaltung verwendet, wohingegen Wikis und Blogs asynchrone Kommunikationsmedien darstellen (Wilbers, 2020b, S. 311). Selbstlernmedien bedienen sich einer Mensch-Maschinen/Technik-Kommunikation. Die Unterstützung des Lernprozesses erfolgt durch eine Maschine und nicht durch die Lehrkraft, wie beispielsweise ein Selbstlernprogramm (Wilbers, 2020b, S. 417). Selbstlernmedien lassen sich wiederum weiter klassifizieren. Wilbers (2020b, S. 419) beschreibt Selbstlernmedien wie folgt: „Selbstlernmedien unterstützen das asynchrone Lernen und sind präsentativ, dialogisch, instruktional oder explorativ-simulativ angelegt“ (Wilbers, 2020b, S. 419). Beispiele sind Podcasts (präsentativ), Chatbots (dialogisch), WBTs (instruktional) oder Computerspiele als „serious games“ (explorativ-simulativ) (Wilbers, 2020b, S. 417-419).

Innerhalb dieser Systematisierung können bei der Medienwahl auch Aspekte der Multimedialität berücksichtigt werden. Multimedialität meint die Verwendung von mehreren technisch-integrierten Medien (Kerres, 2018, S. 186). Dies ist etwa dann der Fall, wenn in Präsentationen

neben Bildern auch Videos eingesetzt werden (Wilbers, 2020b, S. 332). Weiterhin ist die Kommunikationsrichtung und die Anzahl der Kommunikationsteilnehmenden zu beachten (vgl. Kapitel 1.4.5.2.4), wie etwa bei der interpersonalen oder bei der Gruppenkommunikation.

Szenarien der digitalen und virtuellen Lehrgestaltung

Es wurde bereits von Anreicherung und Virtualisierung gesprochen. Eine solche oder ähnliche Aufteilung ist klassisch und wird nicht nur bei Wilbers (2020b, S. 311), sondern auch in der weiteren E-Learning-Literatur beschrieben. Zwischen dem Kontinuum der angereicherten Präsenzlehre und der reinen virtuellen Lehre wird in der Regel mindestens noch eine mittlere Stufe benannt (vgl. u.a. Gardner & Thielen, 2015, S. 19; Kämper, 2014, S. 50; Kleimann & Wannemacher, 2004, S. 5-6).

Bachmann et al. (2002, S. 94) unterscheiden ein „Anreicherungskonzept“, „Integratives Konzept“ und das „Konzept Virtueller Lehre“. Bei dem erstgenannten Konzept wird die Lehre weiterhin in Präsenz abgehalten. Allerdings wird diese mit multimedialen Elementen (Videos, Simulationen etc.) ergänzt (Bachmann et al, 2002, S. 94). Vom Anreicherungskonzept wird auch gesprochen, wenn Lernmaterialien über eine Plattform zur Verfügung gestellt werden. Beim integrativen Konzept werden Präsenzlehre und computergestütztes Selbststudium im Rahmen eines integrativen didaktischen Konzeptes miteinander kombiniert. Neben Formen von etwa Web Based Trainings (WBTs) können unter anderem auch kommunikative Online-Technologien oder Online-Tests eingesetzt werden. Konstitutiv ist eine tutorielle Betreuung der Selbstlernphase (Bachmann & Dittler, 2005, S. 127-128). Diese Art des Lern-/Lehr-Szenarios wird auch als Blended Learning bezeichnet, wenngleich unklar bleibt, wie genau die Kombination aus Selbstlern- und Präsenzphase gestaltet ist (Wilbers, 2020b, S. 419). Als Sonderformen von Blended Learning kann das Konzept des Flipped oder Inverted Classroom angesehen werden. Dabei werden die klassischen Aktivitäten der Präsenzphase mit denen der Selbstlernphase vertauscht (Lage, Platt & Treglia, 2000, S. 32). Diese Szenarien gewinnen zunehmend an Popularität in der Lehrpraxis. Allerdings erfordern sie eine entsprechend gründliche didaktische Gestaltung (Kerres, 2018, S. 24). Mit dem „Konzept virtueller Lehre“ findet ein Großteil der Lehre im virtuellen Raum statt und wird gegebenenfalls vereinzelt um Präsenzveranstaltungen ergänzt oder umrahmt (Bachmann & Dittler, 2005, S. 127). Bachmann et al. (2002, S. 94) empfehlen die Gestaltung von rein virtueller Lehre nur bei sehr speziell vorliegenden Bedingungen. Ein solches Szenario kann etwa im Rahmen eines Online-Fernstudiums identifiziert werden (Kleimann & Wannemacher, 2004, S. 6). Tress (2017, S. 2) bezieht sich

bei den Ausführungen auf Bachmann & Dittler (2005) und ergänzt noch ein unwahrscheinliches Konzept der reinen Präsenzlehre, also komplett ohne digitale Unterstützung, sowie ein Organisationskonzept. Dieses ist gegeben, wenn Kursbereiche oder Technologien auf einer Lernplattform nur zum Zwecke der Organisation eingerichtet wurden. Dies ist etwa für die Gestaltung eines Anmeldeverfahrens für eine teilnahmebeschränkte Lehrveranstaltung der Fall oder wenn nur eine Terminübersicht zur Verfügung gestellt wird. Er (2017, S. 2-3) weist darauf hin, dass die Übergänge zwischen den Konzepten fließend seien und die Installation eines Kursforums noch kein hinreichender Hinweis sei, von einem Integrationskonzept zu sprechen.

In der Gesamtbetrachtung können insofern sechs mögliche Szenarien auf einem Kontinuum mit zunehmendem digitalem oder virtuellem Anteil unterschieden werden: Reine Präsenzlehre, Lehre nach dem Organisationskonzept, dem Anreicherungskonzept, dem Integrationskonzept, dem Virtualisierungskonzept und reine Online-Lehre (Tress, 2017, S. 3).

Zieldimension

Die Zielsetzung zur Gestaltung von digitaler und virtueller Lehre kann anhand von zwei Aspekten beschrieben werden. Zunächst ist allerdings festzuhalten, dass die Gestaltung von Digitalisierung in der Lehre von einem entscheidenden Faktor abhängt, nämlich dem Lehrenden. Schmahl (2008, S. 73) schreibt hierzu:

„Die untergeordnete Rolle der Lehre gegenüber der Forschung, die geringe psychologische Bindung an die eigene Hochschule, ausbleibende monetäre Anreize und eine wenig entwickelte Kultur kooperativer Prozesse wirken hingegen restriktiv auf die Kompetenzentwicklung ein. Eine Handlungsbereitschaft E-Lehre kompetent einzusetzen ist, unter diesen Voraussetzungen, nur auf das persönliche Engagement oder Interesse eines Einzelnen zurück zu führen“ (Schmahl, 2008, S. 73).

Die Erstellung von digitalen und virtuellen Lernangeboten ist zeitintensiv, erfährt nur bedingt eine Anerkennung und eine geringe Bereitschaft zur Umsetzung. Ein Bewusstsein über die Möglichkeiten bzw. die Notwendigkeit ist nur begrenzt gegeben. Diese Faktoren sind neben technischen Schwierigkeiten weitere Hemmnisse für die Gestaltung von digitaler Lehre (Schmahl, 2008, S. 90, 93). Ein wichtiger Motivator ist der persönliche Wille, die Qualität der Lehre zu steigern sowie die Gestaltung zeitgemäßer Lehre für die Studierenden (Schmahl, 2008, S. 123-124, 171). Ein anderer Motivator ist darin zu sehen, dass die Lehrenden Freude darin haben, neue Wege zu gehen oder die Erwartung, dass nach der Implementierung eine

Arbeitserleichterung geschaffen wurde (Schönwald, 2007, S. 161). Den Aspekt der Arbeitserleichterung hebt auch Fischer (2013, S. 203) hervor und Kerres (2016, S. 7) gibt an, dass mittels computergestützter Klausuren eine bedeutsame Effizienz aufzuweisen ist. Ein dritter Aspekt kann es sein, dass ein externer Faktor, wie etwa die Corona-Pandemie, einen Treiber zur Digitalisierung in der Lehre darstellt (Deimann, Friedrich, Neubert & Stelter, 2020, S. 3; Görtz & Hense, 2021, S. 6).

Zusammengefasst liegt die Zielsetzung bzw. die Motivation darin, a) Lehre zu verbessern und/oder b) Arbeitserleichterungen zu generieren oder c) auf externe Einflüsse zu reagieren.

2.3 Hochschullehrende als Zielgruppe der Community of Practice

2.3.1 Merkmale von Hochschullehrenden und wissenschaftlichem Personal

Zielgruppe der Community of Practice im vorliegenden Kontext sind vor allem die wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie die Professorinnen und Professoren. Daher erfolgt in diesem Kapitel ein besonderer Fokus auf diese Gruppen. Die Eigenschaften und Personalpositionen werden in diesem Kapitel dargestellt. An Hochschulen existieren unterschiedliche Personalgruppen. Gleichzeitig arbeiten diese Personengruppen unter unterschiedlichen Bedingungen und haben damit unterschiedliche Eigenschaften. Das betrifft etwa die durchschnittliche Arbeitszeit, den Karriereweg oder den Status. Die Tätigkeiten umfassen nicht nur Lehre und zu überlegen ist, welche Tätigkeitspräferenzen vorliegen, welchen Stellenwert Lehre hat, welche Bedeutung E-Learning hat und welche Arten von kollegialen Interaktionen vorliegen.

Ausdifferenzierung von Hochschullehrenden und die Karriere an Hochschulen

Eine erste Annäherung kann mit Blick auf rechtlich zwingende Maßgaben erfolgen.

In Artikel 2 des Bayerischen Hochschulpersonalgesetzes (BayHSchPG)[9] wird die Personengruppe „Wissenschaftliches und künstlerisches Personal“ definiert. In Art. 2 Abs. 3 Satz 1 BayHSchPG wird festgeschrieben, welche dieser Personen „Hochschullehrer und Hochschullehrerinnen“ sind.

[9] „Bayerisches Hochschulpersonalgesetz (BayHSchPG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 230, BayRS 2030-1-2-WK), das zuletzt durch § 1 Abs. 62 der Verordnung vom 26. März 2019 (GVBl. S. 98) geändert worden ist“

Im Einzelnen zählen gemäß Art. 2 Abs. 1 BayHSchPG dazu die hauptberuflich Hochschullehrenden, wie die „Professoren und Professorinnen“ (Art. 2 Abs. 1 Nr., 1 BayHSchPG) und die „Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren“ (Art. 2 Abs. 1 Nr. 2 BayHSchPG). Ferner gehören die nebenberuflichen Hochschullehrenden dazu, wie „Honorarprofessoren und Honorarprofessorinnen“ (Art. 2 Abs. 2 Nr.1 BayHSchPG), „Privatdozenten und Privatdozentinnen sowie die außerplanmäßigen Professoren und Professorinnen“ (Art 2 Abs. 2 Nr. 2 BayHSchPG). Auch können „die wissenschaftlichen und künstlerischen Tätigen“ sowie „die Lehrkräfte für besondere Aufgaben“ zu den Hochschullehrenden gezählt werden (Art. 2 Abs. 2 Nr. 4 BayHSchPG).

In Artikel 5 des BayHSchPG ist zudem die Pflicht der Hochschullehrenden zur „Lehr- und Prüfungstätigkeit“ und deren Ausgestaltung in eigener Verantwortung geregelt. Im Hochschulrahmengesetz (HRG)[10] wird unter § 42 das hauptberufliche wissenschaftliche und künstlerische Personal definiert, diese Vorschrift deckt sich inhaltlich mit den in Art. 2 Abs. 1 BayHSchPG genannten Personengruppen als Hochschullehrende. Aufgrund des Forschungskontextes orientieren sich die nachfolgenden Ausführungen vor allem an den Hochschullehrenden an Universitäten. Hierzu im Einzelnen: In der Literatur erfolgt nicht immer eine genaue Abgrenzung des Lehrpersonals. Es wird zwischen Professorenschaft und wissenschaftlichen Mitarbeitenden als wissenschaftlichem Mittelbau differenziert (vgl. Fischer, 2013, S. 129-131; Jacob & Teichler, 2011, S. 15; Kämper, 2014, S. 30; Schmahl, 2008, S. 28; Schönwald 2007, S. 102). Zahlenmäßig ist in Deutschland die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden mit über 180Tsd. der der Professorinnen und Professoren mit rund 46Tsd. im Jahr 2016 überlegen. Allerdings hat die letztgenannte Gruppe (81 Prozent) deutlich häufiger ein unbefristetes Arbeitsverhältnis als die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden (13 Prozent) (Statistisches Bundesamt, 2018b, S. 32-33). Dies ist allerdings für die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden typisch (Fischer, 2013, S. 130-131). Nach Turner, Weber und Göbbels-Dreyling (2011, S. 50) gehören wissenschaftliche Mitarbeitende zum akademischen Mittelbau und dieser steht „(…) für die Gruppe der Hochschulmitglieder, die nicht den Professoren, eingeschriebenen Studenten oder sonstigen Mitarbeitern zugeordnet sind“ (Turner, Weber & Göbbels-Dreyling, 2011, S. 50). In Abhängigkeit des jeweiligen Landesrechts werden darunter unterschiedliche Stellen subsumiert, wie etwa die der verbeamteten akademische/-n Räte/-innen oder die der Lehrbeauftragten (Turner, Weber & Göbbels-Dreyling, 2011, S. 50). Anzumerken

[10] „Hochschulrahmengesetz in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 15. November 2019 (BGBl. I S. 1622) geändert worden ist“

ist, dass drittmittelfinanzierte Personen vor allem Forschungs- und nur begrenzt Lehrtätigkeiten übernehmen (Krücke & Hüther, 2016, S. 88). Diese Arbeit folgt der Trennung zwischen den Personalgruppen der Professorenschaft und der wissenschaftlichen Mitarbeitenden als wissenschaftlichem Mittelbau. Wenngleich unter dem letztgenannten Aspekt, wie gerade erwähnt, auch verbeamtete akademische Räte/-innen fallen können, wird sich auf die Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden konzentriert.

Während die Professur als Position in der wissenschaftlichen Karriere klarer bestimmt werden kann, so sind auf dem Weg dorthin unterschiedliche Professionen möglich. Es kann von wissenschaftlichem Nachwuchs gesprochen werden. Tischler (2020, S. 16) unterscheidet zwischen einem Indikatoren- und Phasenmodell und verweist unter anderem auf das „Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs“ (Konsortium BuWiN). Gruppenmodelle enthalten etwa promovierende Personen oder Juniorprofessor/-innen (Tischler, 2020, S. 17). Das Konsortium BuWiN (2021, S. 62) stellt heraus, dass der Begriff des „wissenschaftlichen Nachwuchses“ keinem einheitlichen Verständnis folgt, aber darunter alle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler subsumiert werden, welche sich „(…) auf einem Karriereweg zur Professur befinden“ (Konsortium BuWiN, 2021, S. 62). Zur Systematisierung wendet es das Phasenmodell der EU-Kommission mit den Stufen der Promotionsphase, Post-Doc-Phase, Bewährungsphase und Leitungsphase (kein Nachwuchs) an und gruppiert die entsprechenden Personalkategorien ein (Konsortium BuWiN, 2021, S. 62-63). Ferner beachtet das Konsortium BuWiN (2021, S. 64) in seiner Untersuchung zwei besondere Personengruppen. Das sind die potenziellen Nachwuchswissenschaftler/-innen, welche eine entsprechende Qualifikation zur Aufnahme einer Promotion innehaben sowie Professorinnen und Professoren in einem Tenure-Track-Verfahren (Konsortium BuWiN, 2021, S. 64). Der Weg zur Promotion führt häufig über die Tätigkeit als studentische Hilfskraft an einem Lehrstuhl oder durch besondere positive Hervorhebungen während des Studiums (Tischler, 2020, S. 20; Konsortium BuWiN, 2021, S. 143). In Anlehnung an das Konsortium BuWiN (2021, 64) ergibt sich die nachfolgende Systematisierung. Anhand des Potenzials können entsprechende Hochschulabsolvent/-innen eine Promotion aufnehmen; sofern sie das tun, befinden sie sich in der Promotionsphase. Promovierte haben wiederum das Potenzial, in die Post-Doc-Phase inklusive einer möglichen Habilitation und gegebenenfalls in die Bewährungsphase als beispielsweise Juniorprofessor/-in, Tenure-Track-Professor/-in oder Habilitierte vorzudringen (Konsortium BuWiN, 2021, S. 64). In Deutschland waren im Jahr 2019 rund 6,8 Millionen Hochschulabsolventen promotionsberechtigt; im Falle einer Promotionsaufnahme wird diese im Median mit 31 Jahren beendet (Konsor-

tium BuWiN, 2021, S. 80, 83). In der Post-Doc-Phase können wiederum unterschiedliche Personalgruppen unterschieden werden. Rompa (2015, S. 75) nennt die Positionen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden bzw. Angestellten, von akademischen Räten/-innen bis hin zu leitenden akademischen Direktor/-innen im Beamtenverhältnis auf Zeit oder auf Lebenszeit, Nachwuchsgruppenleiter/-innen oder die der Juniorprofessor/-in. Damit verknüpft ist in manchen Positionen eine Habilitation (Rompa, 2015, S. 75). Während für die Gesamtanzahl der Habilitierten keine Statistik vorliegt, befanden sich circa 1.500 Personen im Jahr 2018 in der Stellung einer Juniorprofessur. Häufig kommt diese Personalgruppe in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vor (Konsortium BuWiN, 2021, S. 83, 88). Insgesamt ist die wissenschaftliche Karriereentwicklung vor allem von der Anzahl und Qualität der Forschungsbeiträge abhängig (Brauer, 2014, S. 133; Jaksztat, Preßler, & Briedis, 2012, S. 41).

Die Personengruppen können gemäß ihrer Altersverteilung betrachtet werden. Denn daraus ergeben sich entsprechende Rückbezüge auf die in Kapitel 1.3.1 genannten Lebens- und Berufsphasen. Aufgrund des Kontextes der Arbeit wird hier die Statistik des Statistischen Bundesamtes (2018a, S. 236) für die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auszugweise zitiert. In Abhängigkeit von der Besoldungsstufe (C4 bis W2) ergeben sich unterschiedliche Altersmediane. Von den 776 C4-Professuren waren 16 in der Altersgruppe der 45-50-Jährigen, in der Altersgruppe 65+ waren es 96. Der zahlenmäßig größte Wert von 306 Fällen liegt in der Altersgruppe der 60-65-Jährigen. Im Median ist das Alter 59,2 Jahre. Dahingegen ist der Medianwert der Juniorprofessorinnen und –professoren bei 35,6 Jahren und nur zwei der 571 Fälle sind in der Altersgruppe der 60-65-Jährigen (Statistisches Bundesamt, 2018a, S. 236). Das ist damit zu erklären, dass die Juniorprofessorenschaft erst seit 2002 existiert (Rompa, 2015, S. 103). Die Besoldungsgruppierungen W2 und W3 haben einen ähnlichen Alters-Median von 47,9 bzw. 47,8. Mit zunehmender Besoldung (C2 bis C3) steigt auch das Alter im Median. Die in die Kategorie der „Wiss. [wissenschaftlichen] und künstler. [künstlerischen] Mitarbeiter im Angestelltenverhältnis - auf Zeit -“ fallenden Personen waren im Median 29,9 Jahre alt, wobei von den insgesamt 19.828 Personen dieser Gruppe 460 unter 25 Jahre sind und 40 in die Altersgruppe der 65-Jährigen und älter fallen. Der Großteil ist zwischen 25 und 30 Jahren alt (N= 7.883) (Statistisches Bundesamt, 2018a, S. 236).

Im nachfolgenden Teil soll nur noch zwischen den Personengruppen der studentischen Hilfskräfte, der wissenschaftlichen Mitarbeiter als Subsumption aller Personengruppen der Promotions- oder Post-Doc-Phase sowie Professorinnen und Professoren unterschieden werden.

Tätigkeitsgestaltung und -bedingungen von wissenschaftlichem Lehrpersonal

Ansonsten kann der Aufgabenbereich des wissenschaftlichen Personals in die Bereiche der Lehre, der Forschung und der Verwaltung/Organisation unterteilt werden (Schmahl, 2008, S. 28, 53). Unterstützt werden sie dabei von den studentischen Hilfskräften (Rompa, 2015, S. 13). Diese können der Personalgruppe des nebenberuflichen wissenschaftlichen Personals zugeordnet werden (Hüther & Krücken, 2016, S. 89).

Bezüglich der Arbeitszeitgestaltung bei Hochschullehrenden kann einerseits postuliert werden, dass diese weitestgehend von den Lehrenden selbst und frei bestimmt werden kann, andererseits führen die zahlreichen zu erledigenden Aufgaben zu einer Überbelastung (Jacob & Teichler, 2011, S. 22). Gerade der Faktor Zeit gewinnt in mehrfacher Hinsicht zunehmend an Bedeutung bei der Gestaltung von Lehre. Im Hinblick auf die Adaption von digitalen Elementen in die eigene Lehrveranstaltung ist die dafür benötigte Zeit ein deutliches Hemmnis bei der Umsetzung (Schönwald, 2007, S. 211). Die zur Verfügung stehende Zeit wird stattdessen für karrierekritische Aufgaben, etwa im Rahmen der eigenen Forschung, verwendet (Jacob & Teichler, 2011, S. 22; Schönwald, 2007, S. 204-05). So beschreibt Schönwald (2007, S. 204-205) vier Hemmnisse zur Integration von E-Learning wegen Zeitdefiziten. Die verfügbare Arbeitszeit wird aus motivationalen Gründen für andere, wichtigere Tätigkeiten aufgebracht („Zeitmangel als Motivationsdefizit“). Die Lehrenden benötigen aufgrund von fehlenden Kompetenzen zu viel Zeit für eine E-Learning-Integration („Zeitmangel als Kompetenzdefizit“). Es fehlt an einer zeitlichen Entlastung für die Integration von E-Learning durch die Vorgesetzten („Zeitmangel als fehlende situative Ermöglichung“) und die fehlende Verpflichtung, tatsächlich Zeit in die Integration zu investieren (Schönwald, 2007, S. 204-205). Zeit ist auch bei der Gestaltung von hochschuldidaktischen Interventionen von Bedeutung. Bei einem initialisierten Mentoring-Programm konnte festgestellt werden, dass die verfügbare Zeit der Mentor/-innen teilweise ein bedeutsames Hemmnis darstellte. Zudem wurde die Integration von E-Learning als „Zusatzarbeit“ verstanden (Brahm, 2016, S. 78).

Wenn Zeitmangel ein Hemmnis darstellt, gilt es, die Zeitkomponente genauer zu betrachten. Jacob und Teichler (2011, S. 25-29) stellen in ihrer Forschung dar, dass die eingesetzte Arbeitszeit für Forschung und Lehre im Semesterverlauf sowohl für die Professorenschaft als auch für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden schwankt. In der Vorlesungszeit nimmt die Lehre (Ø 18,5 Std bzw. ca. 1/3 der Gesamtzeit bei Professoren; Ø 10,1 Std. bzw. ca. ¼ der Gesamtzeit bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden) einen deutlich größeren Zeitanteil in Anspruch als in der vorlesungsfreien Zeit. In dieser Zeitspanne wird sich vor allem der Tätigkeit

der Forschung gewidmet. Während die befragten Professorinnen und Professoren rund 50 Prozent, durchschnittlich 25,4 Stunden, ihrer Arbeitszeit in der vorlesungsfreien Zeit für Forschung einsetzten, sind es bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden rund 60 Prozent (durchschnittlich 25,6 Std). Gleichzeitig fällt die gesamte Arbeitszeit für alle Tätigkeiten bei der Professorenschaft von durchschnittlich 56,1 Stunden in der Vorlesungszeit auf durchschnittlich 51,3 Stunden in der vorlesungsfreien Zeit. Bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden verhält es sich umgekehrt, allerdings insgesamt betrachtet auf einem niedrigeren Niveau. Die durchschnittliche Arbeitszeit steigt von rund 39 auf knapp 42 Stunden in der vorlesungsfreien Zeit an (Jacob & Teichler, 2011, S. 25-29). Diese Werte beziehen sich auf das Jahr 2007 (Jacob & Teichler, 2011, S. 25-29). Das Konsortium BuWiN (2021, S. 108, 123) stellt bei der Gruppe der Promovierenden im Jahr 2016 eine Diskrepanz zwischen der vertraglichen und tatsächlichen wöchentlichen Arbeitszeit von im Median zwölf Stunden dar. Bei den Post-Docs sind es fünf Stunden im Median.

Bezüglich der Tätigkeitspräferenz zwischen Lehre und Forschung ist sowohl bei den Professorinnen und Professoren sowie bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden eine klare Tendenz in Richtung der Forschung festzustellen. Eine primäre Präferenz der Lehre hatten fünf Prozent der Professorenschaft bzw. sieben Prozent der wissenschaftlichen Mitarbeitenden im Jahr 2007. Demgegenüber stehen zwölf Prozent bei den Professorinnen und Professoren bzw. 33 Prozent bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden für die Forschungspräferenz. Auch in der mittleren Abstufung der Befragung (beides entweder mit Tendenz zur Forschung oder zur Lehre) hat die Forschung, insbesondere bei der Professorenschaft, ein stärkeres Gewicht (Jacob & Teichler, 2011, S. 33-34). Das Hochschulforum Digitalisierung (HFD) (2016, S. 32) geht ebenfalls auf die prioritäre Tätigkeitsbedeutung von Forschung für die beiden Berufsgruppen ein und verweist auf die geringe Relevanz der Lehrtätigkeit für die Karriere. Ulrich (2016, S. 14) ist der Auffassung, dass das humboldtsche Ideal (Einheit von Forschung und Lehre) in der Moderne nicht mehr zutreffend ist und Forschung und Lehre distinkt voneinander sind. Daraus ergibt sich ein Mix aus gut / weniger gut Lehrenden/ Forschenden.

Wie lassen sich nun, davon ausgehend, die Hochschullehrenden in den Gruppierungen der studentischen Hilfskräfte, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und der Professorenschaft weiter charakterisieren?

In Anlehnung an Fischer (2013, S. 129-130) kann die Professorenschaft mit den Attributen einer dominanten (Hochschul-) Stellung, der Verbeamtung, von Autonomie und Freiräumen

im Berufshandeln und dem damit verbundenen „strukturellen Individualismus“, ferner über Forschungsleistungen definierte Karriere- und Reputationsbewusstheit und Forschungs- und Fachkompetenz sowie Fachaffinität aufgrund der beruflichen Sozialisation beschrieben werden. E-Learning-Adaptionen werden, so Fischer (2013, S. 130), von Zielvereinbarungen oder mutmaßlich über Reputationsgewinne gesteuert (Fischer, 2013, S. 130). Ergänzend durch Schmahl (2008, S. 60) zeichnen sich Professorinnen und Professoren durch Expertise, ausgeprägtes Selbstbewusstsein und entsprechende Weisungsbefugnisse aus. Sie tragen umfangreiche berufliche Verantwortlichkeiten, etwa für Forschung und die Mitarbeitenden, und sind Repräsentanten/-innen des eigenen Lehrstuhls. Ihre berufliche Karriereentwicklung ist in der Regel weitestgehend abgeschlossen, wenngleich natürlich ein Hochschulwechsel möglich ist. Sie gelten in der Gesellschaft als angesehene Personen. Die Ergebnisse von Jacob und Teichler (2011, S. 80-82) aus dem Jahr 2007 zeigen, dass die Verbundenheit der Professorenschaft mit der Fachdisziplin, dem Fachbereich bzw. der Fakultät und der Universität Unterschiede aufweisen. Demnach identifizieren sich Professorinnen und Professoren vor allem über ihr Fach und weniger mit dem Fachbereich bzw. der Fakultät sowie mit der Universität. 47 Prozent der Professorenschaft gab an, „dass ihnen der Fachbereich wichtig sei“ (Jacob & Teichler, 2011, S. 82). Dieser Wert entspricht in etwa dem der Ergebnisse aus der Erhebung im Jahr 1992 (Jacob & Teichler, 2011, S. 82). Fischer (2013, S. 130) spricht von „(…) geringe(m) Identifikationspotenzial mit der eigenen Hochschule und dem eigenen Fachbereich“. Wenngleich die Ergebnisse zwischen den 15 Jahren der beiden Erhebungszeitpunkte relativ konstant geblieben sind, müssten aktuelle Studien zeigen, ob dies im Jahr 2021 immer noch Gültigkeit besitzt.

Wissenschaftliche Mitarbeitende sind in der Regel mit befristeten Arbeitsverträgen ausgestattet; daher herrscht eine hohe Fluktuation in dieser Personalgruppe. Die wissenschaftliche Karriere birgt perspektivische Unsicherheiten und kann von Unzufriedenheit geprägt sein, wenngleich die qualifizierenden Forschungsarbeiten der zentrale Motivationsfaktor sind. Ergo kann Lehre eine untergeordnete Bedeutung innehaben. Insgesamt birgt die Situation, im Sinne eines Zyklus von Einstellung, Erbringung einer (Forschungs-)Leistung und Berufswechsel, aber eine hohe Innovationskraft. E-Learning-Adaptionen werden mutmaßlich durch berufliche Vorteile angetrieben (Fischer, 2013. S. 130-132). Ihre Verbundenheit gegenüber der Fachdisziplin, Fachbereich bzw. Fakultät und Universität sind ähnlich wie bei Professorinnen und Professoren (siehe oben) ausgeprägt (Jacob & Teichler, 2011, S. 82). Zu vermuten ist ebenfalls eine geringe Identifikation mit der Wirkungsstätte (Fischer, 2013, S. 131). Wissenschaftliche Mitar-

beitende sehen sich zudem mit einer Weisungsgebundenheit und mit Abhängigkeitsverhältnissen konfrontiert und können daher nur begrenzt Einfluss auf hochschulpolitische Entscheidungen nehmen (Jakob & Teichler, 2011, S. 85). Das betrifft auch das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Promovierenden und Professor/-in (Jaksztat, Preßler, & Briedis, 2012, S. 53). Berning und Falk (2004, S. 55) sprechen von einem „Meister-Schüler-Verhältnis“. Promovierte genießen ebenfalls ein hohes gesellschaftliches Ansehen (Berning & Falk, 2004, S. 55). Jaksztat, Preßler, und Briedis (2012, S. 83) stellen insbesondere die Herausforderungen von Doktorandinnen im Zusammenhang mit der Familienplanung dar. Wie oben dargestellt, befindet sich altersmäßig ein Großteil der wissenschaftlichen Mitarbeitenden in der Phase der Familienplanung.

Fischer (2013) untersuchte, welche Einflussfaktoren bei der Adaption von E-Learning in der Hochschullehre vorliegen und identifizierte fünf Typen an E-Learning-Adaptor/-innen: „Entdecker“, „Forschungsorientierte“, „Lehrorientierte“, „Netzwerker“ und „Nicht-Übernehmer“ (S. 222-227). Die Charakterisierung dieser ist in der nachfolgenden Tabelle 26 dargestellt.

Typ	Merkmale
Entdecker/-in	▪ Lehr- und E-Learning-Erfahrung vorhanden ▪ Positive Einstellung gegenüber E-Learning ▪ Leistungsfähigkeit und Pflichterfüllung sind die Motivatoren ▪ Entdecken und experimentieren gerne mit E-Learning-Innovationen ▪ Kollegialer Austausch und Studierendenmeinung sind bedeutsam ▪ Häufig in der Kategorie der Professorenschaft
Forschungsorien-tierte	▪ Geringere Lehr- und E-Learning-Erfahrung ▪ Forschungs-, Karriere- und Leistungsorientierung ▪ Geringes Adaptionsverhalten ▪ Positive Einstellung gegenüber E-Learning ▪ Am häufigsten in der Kategorie der Professorenschaft (u.a. in den Wirtschaftswissenschaften ausgeprägt)
Lehrorientierte	▪ E-Learning-Erfahrung und Adaption in der Lehre vorhanden ▪ Zweckorientierte Einstellung gegenüber E-Learning ▪ E-Learning als Werkzeug zur Erfüllung der Lehraufgabe und Steigerung der Lehrqualität ▪ Investieren viel Zeit für die Gestaltung der Lehre ▪ Häufig in der Kategorie der wissenschaftlichen Mitarbeitenden
Netzwerker/-in	▪ Eher geringe E-Learning-Erfahrung, wenn vorhanden, dann intensiver, komplexer Einsatz ▪ E-Learning-kritisch ▪ Motivation durch positive Wirkung auf soziale Stellung und berufliche Situation und den damit verbundenen Vorteilen ▪ Kollegiale und externe Orientierung ▪ Häufig mit Stellung oder Funktion in zentralen Einrichtungen verbunden
Nicht-Übernehmer/-in	▪ Geringe E-Learning-Erfahrung und keine Motivation zur Adaption ▪ Forschungsorientiert und geringere Lehrerfahrung ▪ Grundsätzlich aber eine tendenziell positive Einstellung gegenüber E-Learning ▪ Risikobewusstsein, verbundener Zeitaufwand und geringe Einschätzung auf Karriereförderlichkeit als Barriere für Adaption

Tabelle 26: Typen an E-Learning-Adaptor/-innen (Eigene Darstellung, Inhalte nach Fischer, 2013, S. 222-227)

2.3.2 Literaturstand: Communities of Practice zur Digitalisierung in der Lehre

Im Rahmen der Literaturrecherche konnte die zentrale Community of Practice-Literatur identifiziert werden. Während in der deutschsprachigen Literatur keine systematische Darstellung zur Gestaltung einer Community of Practice in der Hochschullehre gefunden wurde, liegen in der englischsprachigen Literatur, insbesondere in der Literatur von Kimble, Hildreth und Bourdon (2008a; 2008b) und McDonald und Cater-Steel (2017a; 2017b) mehr oder weniger umfassende Fallstudien im Hochschulkontext vor. Allerdings müssen diese hinsichtlich des außerdeutschen Kontextes sowie der Einflussnahme seitens der Hochschulleitung reflektiert werden. Im deutschsprachigen Raum bietet zwar die Arbeit von Arnold (2003) Anhaltspunkte, allerdings ist diese auf den Kontext von Communities of Practice für und mit Studierenden fokussiert. In manchen Literaturbeiträgen wird die Community of Practice als Möglichkeit zur Förderung der digitalen Lehre erwähnt, die Ausgestaltungsvorschläge bleiben aber vage

(bspw. Loviscach, 2020, S. 94). Andere Beiträge beschreiben Community-artige Initiativen, legen dabei einen anderen Schwerpunkt und sind von den kontextuellen Bedingungen her anders gelagert (vgl. u.a. Borst, 2005; Guckert, 2007; Pauschenwein & Lyon, 2018; Ruhnke & Fuest, 2013). Manche Darstellungen geben mehr oder weniger umfängliche Hinweise auf die Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung im weiteren Sinne (bspw. Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert, 2006; Frischherz et al., 2016; Henze, Lippold, Ricken & Salden, 2020; Kreulich, Müller & Ruf, 2019; Mansbrügge, 2016; Pfeffer, Sindler & Kopp, 2005). Grundsätzlich konnten viele Beiträge zur Community of Practice aufgefunden werden und auch Lübcke und Wannemacher (2020, S. 203) verweisen darauf, dass die Community-Forschung in der hochschuldidaktischen Forschung aktuell ist. Der Beitrag von Arndt, Ladwig, Trümper und Knutzen (2020) geht in eine solche Richtung. Arnold, Gaiser und Panke (2005) entwickelten für die Gestaltung einer hochschulübergreifenden und deutschlandweiten E-Teaching-Community entsprechende Personas von Hochschullehrenden. Für sie (2005, S. 470) standen zwei Gestaltungsprinzipien der „Benutzerfreundlichkeit“ sowie der „Gemeinschafsförderlichkeit“ für die Gestaltung der Community im Vordergrund. Als Gestaltungsrahmen wurden die zentralen Dimensionen der „Identität“, „Domäne“, „Mehrwert“ und „Gegenseitigkeit“ herausgearbeitet (Arnold, Gaiser & Panke, 2005, S. 470). Sie (2005, S. 472-474) entwickeln vier Personas, nämlich zur Professorenschaft, Studierende, Servicemitarbeitende und Lehrbeauftragte/Promovierende für diese Community und ordnen deren Charakteristika den Dimensionen zu. Zudem geben sie (2005, S. 475-478) Hinweise zu entsprechenden Aktivitäten, wie Newsletter, Events oder Austauschbereichen.

All die entdeckten Beiträge und Hinweise können bei der Gestaltung berücksichtigt werden, doch es gilt, diese immer vor dem Hintergrund der eigenen Bedingungen zu überprüfen. Darauf bezugnehmend und im Kontext der vorliegenden Arbeit ist die Aussage von Reinmann und Vohle (2004, S. 245) als äußerst zutreffend einzuschätzen:

> *„Da es keinen universellen, für alle Wissensmanagement-Kontexte und –Instrumente gleichen Implementationsprozess gibt, der sich in einem Implementationsmodell abbilden lässt, muss man sich von der Hoffnung auf Implementationsrezepte mit Erfolgsgarantie verabschieden. Implementation von Wissensmanagement als pädagogische Praxis, als Designprozess und als Unterfangen anzusehen, in dem Menschen unkalkulierbare Hindernisse und Chancen zugleich darstellen, verlangt ein Umdenken, aber keinen Verzicht auf handlungsleitende Hilfestellungen“ (Reinmann & Vohle, 2004, S. 245).*

Teile der hier aufgeführten Literatur wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln berücksichtigt und/oder werden zu einem späteren Zeitpunkt berücksichtigt. Insofern soll das im Kapitel 1.5 dargelegte Implementierungs- und Gestaltungmodell zur Community of Practice weiterhin von Bestand sein.

2.3.3 Kollegialität unter Lehrenden

Ein Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, Kollegialität unter den Lehrenden im Rahmen einer Community of Practice zu fördern.

Die Bedeutung von kollegialem Verhalten bzw. Kollegialität wird in der Literatur in verschiedenen Kontexten in der Hochschule beschrieben. Jüttemeier (2016) nimmt beispielsweise im Kontext von Hochschulsystemen und Hochschulorganisationstrukturen bzw. -veränderungen darauf Bezug. Gerholz (2014) untersucht das Verhalten der Akteure in Fakultäten und hebt im Ergebnisteil einerseits die handlungsleitende Autonomie hervor, „(…) gleichzeitig wird aber auch ein kooperativer und kollegialer Umgang gelebt, um das Funktionieren der Fakultät als Ganzes sicherzustellen“ (Gerholz, 2014, S. 170). Das HFD (2016, S. 32) verweist auf die Peer-to-Peer-Beratung unter Hochschullehrenden als Unterstützungsangebot zum Ausbau von digitaler Lehre. Günther und Niedermeier (2020) sehen in der kollegialen Beratung eine Möglichkeit des problemorientierten Lernens und verweisen auf die Nähe zur Community of Practice. Putortì (2019) diskutiert die kollegiale Beratung im Kontext zur Förderung kritischen Denkens. Die Untersuchungen von Schmidt (2007, S. 195-198, 212-213) zeigen, dass der informelle Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen insbesondere in der Einstiegsphase in den Hochschulberuf ein wichtiges Instrument darstellt und sogar noch über der Unterstützung durch Vorgesetzte rangiert. Er (2007, S. 198) stellt heraus, dass die kollegiale Unterstützung in Form von Hilfestellung und Wissensaustausch der wesentliche Erfolgsfaktor für die Kompetenzentwicklung ist (Schmidt, 2007, S. 198). Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund relevant, dass die Ausbildung zum Hochschullehrenden, insbesondere bei Berufseinsteiger/-innen, eher autodidaktisch und zufällig erfolgt (Jacob & Teichler, 2011, S. 59; Ulrich, 2016, S. 2; Winteler & Krapp, 1999, S. 45). Die Nachweispflicht einer didaktischen Qualifizierung kann erst in den sich der Promotionsphase anschließenden Phasen (Habilitation oder Berufungsverfahren) einen Bestand haben (Webler, 2006, S. 2).

Ferner stellen Euler, Hasanbegovic, Kerres und Seufert (2006, S. 93) heraus, dass sozialer Austausch vor allem in der scientific community bestehe, da hier die größten Reputationsgewinne zu vermuten sind. Die Personen der Fachcommunity befinden sich aber vor allem außerhalb der eigenen Hochschule. Ein interner Austausch ist dennoch möglich, allerdings wiederum in der Erwartung der eigenen Reputationssteigerung.

Zwar im Kontext von schulischer Lehre, aber durchaus auf den Hochschulbereich adaptierbar, beschreiben Bloh und Bloh (2016) die Kooperation zwischen Lehrkräften als Community of Practice. Die Kooperation verfolgt dabei unterschiedliche Zielsetzungen und hat unterschiedliche Inhalte bezüglich der Gestaltungsfacetten von Unterricht (Bloh & Bloh, 2016, S. 208-209). Dabei ist anzumerken, dass (Wissens-) Austausch unter der Betrachtung von Kooperation „selten explizit und gesteuert, sondern meist implizit und beiläufig“ erfolgt (Bloh & Bloh, 2016, S. 209). Der Austausch von Wissen unter den Lehrkräften zur Gestaltung von Unterricht führt zu kollektivem Wissen und durch Adaption zu einer veränderten Handlungspraxis (Bloh & Bloh, 2016, S. 208-209). Es geht bei der Lehrkooperation um die Entwicklung einer kollektiven Handlungskompetenz und gleichzeitig führt dies zur Steigerung der individuellen Handlungskompetenz (Bloh & Bloh, 2016, S. 209-210). Ein eng mit der Lehrerkooperation im Sinne einer Community of Practice verbundenes Konstrukt ist die „Professionelle Lerngemeinschaft“ (Bloh & Bloh, 2016, S. 211). Diese ist durch die Verknüpfung der Komponenten „Profession“ und „Gemeinschaft“ durch einerseits berufsspezifisches Wissen und andererseits durch gemeinschaftliche Werte und Normen geprägt (Bloh & Bloh, 2016, S. 212). Ein wichtiger Faktor für den Erfolg einer solchen Gemeinschaft ist die Erkenntnis einer Notwendigkeit zur Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden und die Schaffung entsprechender förderlicher Strukturen (Bloh & Bloh, 2016, S. 213). Ein anderer wichtiger Faktor im Konzept der professionellen Lerngemeinschaften ist die Reflexivität beim Austausch von Erfahrungen und Wissen (Bloh & Bloh, 2016, S. 214). Es zeigt sich also, dass Kollegialität bzw. Kooperation wichtige Bestandteile in der Lehre sind.

Zur Systematisierung von Kollegialität lassen sich verschiedene Ansätze verfolgen. Gräsel, Fussangel und Pröbstel (2006, S. 209-210) unterscheiden die drei Kooperationsformen bei Lehrenden nach „Austausch“, „Arbeitsteilige Kooperation“ und „Kokonstruktion“. Sie (2006, S. 209) verweisen in ihren Ausführungen auf Little (1990), deren Systematisierung im Hinblick auf die Community of Practice besser passen zu scheint. Dieser Ansatz wird daher verfolgt, wenngleich darauf hingewiesen werden muss, dass dieser aus dem schulischen Kontext entstammt und unter Umständen damit Einschränkungen verbunden sein können.

Little (1990) betrachtet Kollegialität unter Lehrenden und geht dabei besonders auf die beiden Dimensionen von Autonomie und Initiative als Gründe von losem oder stark kollegialem Verhalten in beruflichen Beziehungen, insbesondere bei der Gestaltung von Unterricht, ein (Little, 1990, S. 510-511). Zu differenzieren sind die vier Formen „storytelling and scanning", „aid and assistance", „sharing" und „joint work". Sie unterscheiden sich im Grad der gegenseitigen Verpflichtung und Abhängigkeit (Little, 1990, S. 511, 513-519). Mit größer werdender Abhängigkeit nehmen sowohl die Frequenz als auch die Intensität der Interaktionen, die Konfliktpotenziale sowie die gegenseitige Beeinflussung zwischen Lehrenden zu (Little, 1990, S. 512).

Bei der unabhängigsten Form der Kollegialität „Storytelling and Scanning", frei übersetzt als Geschichtenerzählen und -suchen, erfolgt ein formloser, punktueller Austausch über Ereignisse in der Unterrichtsgestaltung abseits des Unterrichtsgeschehens (Little, 1990, S. 513). Letztendlich fördert die nahezu uneingeschränkte, aber auch unter Kollegen akzeptierte Freiheit der Lehrenden bei der Gestaltung von Unterricht die Kultur von Individualismus, Präsentismus und Konservatismus (Little, 1990, S. 513). Durch die erfahrenen Geschichten, auch in Form von Texten, können Lernprozesse stattfinden und zu einer veränderten Praxis führen (Little, 1990, S. 514-515). Diese Form der Kollegialität beschreibt im Wesentlichen die im Kapitel 1.4.5.2.4 beschriebene Aktionsform der „präsentierenden Interaktion". Die Form der Kollegialität soll daher als eine solche verstanden werden, in welcher Lehrende anderen Lehrenden einen Einblick in ihre Lehre geben, also ihre Lehre präsentierend darstellen.

Der nächste Grad „aid and assistance" hat eine größere Abhängigkeit als das Geschichtenerzählen. Hierbei geht es um angefragte und gegebene Hilfestellungen. Die Unterstützung wird aktiv eingefordert und kann, zumindest zum Zeitpunkt der Veröffentlichung, zum Zweifel an der Kompetenz des Fragenden führen (Little, 1990, S. 515-516). Allerdings können aber auch Bedingungen durch Erkenntnisse der Arbeits- und Sozialpsychologie gegeben sein, welche das Einfordern bzw. das Geben von Hilfestellungen und Unterstützungen fördern oder hindern können. Es geht beim Individuum um die Bewertung von psychologischen und sozialen Kosten, wie eben das eigene Kompetenzerleben (Little, 1990, S. 516). Eine Zuordnung dieser Kollegialitätsform betrifft die im Kapitel 1.4.5.2.4 beschriebene Aktionsform der „diskursiven Interaktion", denn die Klärung der Frage erfolgt im Dialog.

Durch routinemäßiges „sharing" werden Materialien, Methoden und Einsichten geteilt. Durch den Austausch werden die ursprünglich privaten Güter zu einem tendenziell öffentlichen Gut und die Verwendung bzw. Anwendung verbreitet sich (Little, 1990, S. 518). Das Teilen selbst und auch der Umfang des geteilten Materials oder der Ideen sind abhängig von der einzelnen

Lehrkraft. Das Teilen kann zu einem möglichen Diskurs über den geteilten Gegenstand führen (Little, 1990, S. 518-519). Im Rahmen dieser Arbeit soll die Kollegialitätsform „sharing“ als transaktionale Interaktion (vgl. Kapitel 1.4.5.2.4) verstanden werden, in welcher Materialien oder Dokumente ausgetauscht werden.

Bei der kooperativen Bewältigung einer gemeinsamen Aufgabe (Joint work) entstehen Abhängigkeiten und gemeinsame Verantwortung und ist damit wenig autonom bezüglich des Arbeitsinhaltes. Sie erfordert gemeinsame, abgestimmte Aktivitäten, und zwar unabhängig von einem wertorientierten oder affektuellen sozialen Handeln (Little, 1990, S. 519-520). Ein moderates Niveau von sozialen Konflikten innerhalb der Interaktionen fördert den Kooperationsprozess und damit das Kooperationsergebnis, wenngleich Konfliktvermeidungsstrategien Gegenteiliges bewirken (Little, 1990, S. 522). Die Intensität der Kooperationsaktivitäten bezieht sich auf einen konkreten Kooperationsgegenstand. Im Falle von Lehrkräften erscheint das Lehren als ein dominanter Kooperationsgegenstand (Little, 1990, S. 523). Der Aspekt des gemeinsamen Erstellens oder Erarbeitens geht in der Aktionsform der „kollaborativen Interaktion“ (vgl. Kapitel 1.4.5.2.4) auf, wenn Lehrende gemeinsam ein Produkt erstellen.

Im Hinblick auf die Community of Practice können diese Formen der Kollegialität mit den Interaktionsprozessen bzw. mit den Interaktionsräumen verknüpft werden.

2.4 Skizzierung weiterer Kontextfaktoren: Hochschulen und ausgewählte Bedingungen der Makro-Ebene

Wie in der Problemstellung (vgl. Kapitel I1) dargestellt, ergeben sich strukturelle Bedingungen auf der Meso- und Makro-Ebene.

Globale Ereignisse wie die Corona-Pandemie wirken ebenfalls auf die Hochschulen. Goertz und Hense (2021) zeigen in ihrer Studie unterschiedliche Veränderungen aufgrund der Pandemie auf. Beispielsweise sind neue Task-Forces speziell zum Umgang mit der Corona-Krise entstanden und Kooperationen bzw. Vernetzungen wurden intensiviert (Goertz & Hense, 2021, S. 27-29).

Überlegungen könnten auch dahingehend angestellt werden, wie die Hochschulbildung in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern dasteht. Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2020, S. 346) verweist etwa darauf, dass sich die Ausgabenveränderung pro Bildungsteilnehmenden im tertiären Bereich zwischen 2012 und

2017 für Deutschland negativ entwickelt habe, dies aber gegebenenfalls auf eine ansteigende Teilnehmendenanzahl zurückgeführt werden könne. Gleichzeitig sind im Jahr 2017 beim Vergleich der relativen Gesamtausgaben für Bildungseinrichtungen im Verhältnis zum Bruttoinlandsprodukt Staaten wie die USA, Australien und Norwegen über und Deutschland und Luxemburg unter dem OECD-Durchschnitt (OECD, 2020, S. 355). Der Anteil der privaten Finanzierung des tertiären Bereiches ist maßgeblich von der Existenz und der Höhe von erhobenen Studiengebühren geprägt (OECD, 2020, S. 372). Es ergeben sich Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Staaten. Beispielsweise gilt in der Schweiz ebenfalls die Akademische Freiheit, welche in Artikel 20 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft definiert ist (Tremp, 2020, S. 15).

Die Freiheit von Forschung und Lehre ist in Deutschland sowohl im Grundgesetz als auch im Hochschulrahmengesetz verankert und führt dazu, dass nur begrenzt Einfluss auf die Gestaltung der (digitalen) Lehre genommen werden kann (vgl. Kapitel I1). Gleichzeitig können Reformen wie der Bologna-Prozess, staatliche Förderprogramme (bspw. Hochschulpakt, Qualitätspakt Lehre) und die Finanzierung der Hochschulen zu Veränderungsprozessen in Forschung und Lehre beitragen bzw. eine Bedingung darstellen (Wissenschaftsrat, 2013, S. 6; 2017, S. 33; 2018, 6-9, S. 27). Einfluss nimmt auch das Wissenschaftszeitgesetz und damit die befristeten Arbeitsverträge des wissenschaftlichen Personals, welche dazu führen, dass die Professorenschaft ausgeschlossen ist (Hüther & Krücken, 2016, S. 57). Durch die Corona-Pandemie wurde diese Regelung vorübergehend gelockert (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2020). Insofern kann die Politik einen Einfluss auf Hochschulen nehmen.

Das deutsche Hochschulsystem ist föderal geprägt und besteht aus unterschiedlichen Hochschularten. Grundsätzlich kann bezüglich der Trägerschaft zwischen öffentlichen bzw. staatlichen und privaten Hochschulen unterschieden werden (Fischer, 2013, S. 124). Das statistische Bundesamt (2021, S. 5) unterscheidet zwischen Universitäten (inkludiert u.a. Gesamthochschulen und technische Hochschulen), Pädagogischen Hochschulen, Theologischen Hochschulen und Kunsthochschulen, Fachhochschulen und Verwaltungshochschulen. Über alle Hochschularten hinweg gab es rund 2,7 Mio. Studierende im Sommersemester 2020. Davon 230.401 an bayerischen Universitäten und wiederum davon rund 35.000 an der FAU. Zum Vergleich waren es an der Universität Bayreuth 12.209, an der Universität München (ohne die TU München) rund 48.000 (Statistisches Bundesamt, 2021, S. 7-8, 34). Das heißt: Es gibt auch Größenunterschiede bezüglich der Universitäten.

Diese Unterschiede und Gemeinsamkeiten haben Auswirkungen auf die Lehre und andere Faktoren. Gilch et al. (2019) untersuchten die Digitalisierung der Hochschulen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Fällen. Zu Auswertungszwecken definieren sie kleine Hochschulen mit bis zu 4.999, mittelgroße Hochschulen von 5.000 bis zu 19.999 und große Hochschulen ab 20.000 Studierenden (Gilch et al., 2019, S. 17). Die Ergebnisse der Studie im Detail werden hier nicht weiter diskutiert, aber es sollen exemplarisch einige Ergebnisse genannt werden, um die Bedeutung der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten herauszustellen. Der Stellenwert der Digitalisierung, hier wird nicht zwischen Verwaltung, Lehre und Forschung unterschieden, ist bei größeren Hochschulen höher als bei kleinen Hochschulen (Gilch et. al., 2019, S. 6). Dafür ist die Digitalisierung der Verwaltung in kleinen und mittelgroßen Hochschulen weiter ausgebaut als bei großen Universitäten (Gilch et al., 2019, S. 34-35). Als „federführende Rolle im Prozess der Digitalisierung“ haben die Leitung des Rechenzentrums und der bzw. die Vizepräsident/-in sowohl für Fachhochschulen als auch für Universitäten große Bedeutung. Divergenzen sind bei der Rolle von Präsident/-in und zentralen Einrichtungen festzustellen. Ersteres hat bei Fachhochschulen eine größere Bedeutung, zweiteres für die Universitäten (Gilch et al., 2019, S. 85-86). Rund 25 Prozent aller Hochschulen haben eine dezentrale Organisationseinheit zur Unterstützung von digitaler Lehre, wobei der Anteil bei Fachhochschulen etwas höher ist (Gilch et al., 2019, S. 52-53). Es können also Hochschulen anhand von strukturellen Eigenschaften miteinander verglichen werden.

Fischer (2013, S. 125) verweist auf die zwei strukturellen Bereiche von Hochschulen. Neben dem Bereich der akademischen Leistungserstellung, unter welchen die Fachbereiche, Institute und Lehrstühle fallen, existiert noch der Bereich der zentralen Einrichtungen bzw. Verwaltung. Zweitgenannter Bereich ist als unterstützende Service-Einheit zur Leistungserstellung zu verstehen (Fischer, 2013, S. 125). Zu dieser zählen etwa „Verwaltung, Bibliotheken, Rechenzentren“ (Fischer, 2013, S. 125), aber auch hochschuldidaktische Einrichtungen, Zentren für E-Learning oder Schreibzentren (Henze, Lippold, Ricken & Salden, 2020, S. 287). Der Aufbau, Ausbau, Erhalt oder Vernetzung von (E-Learning-) Serviceeinheiten zur Unterstützung der Lehrenden bei der Gestaltung von digitaler Lehre nimmt eine bedeutende Rolle ein (HFD, 2016, S. 132, 134, 162). Festzuhalten ist allerdings, dass die E-Learning-Koordinations-Stellen zwar beratend unterstützen können, sie selbst haben jedoch keine Weisungsbefugnis den Lehrenden respektive der Professorenschaft gegenüber (Nikolopoulos, 2009, S. 146, 148).

Aufbau und Organisation der Hochschulen sind gesetzlich geregelt. Aufgrund des Föderalismus ist das jeweilige Landesrecht heranzuziehen. Exemplarisch sei hier das Bayerische Hochschulgesetz (BayHSchG)[11] herangezogen: In Teil B, geltend für staatliche Hochschulen, geht es in Abschnitt II, Art. 19 bis 41 BayHSchG um „Aufbau und Organisation der Hochschulen". In Art 19 Abs. 1 Nr. 1,2 und 3 BayHSchG sind als zentrale Organe die Hochschulleitung, der Senat und der Hochschulrat definiert. Zudem ist die oder der Vorsitzende der Hochschulleitung als Präsident oder als Präsidentin sowie weitere Mitglieder als Vizepräsidentin oder Vizepräsident zu bezeichnen (Art. 19 Abs. 2 Satz 1 BayHSchG). Ein Teil der Hochschulleitung ist gemäß Art. 19 Abs. 2 Satz 3 BayHSchG der Kanzler oder die Kanzlerin, der oder die für den Bereich der Wirtschafts- und Personalverwaltung zuständig ist. Diese Organverantwortlichkeiten werden allesamt der zentralen Ebene zugeordnet; hier erfolgt die gesamtstrategische und grundsätzliche Ausrichtung der Hochschule. Damit verbunden ist die Koordination von Ressourcen und der Ausstattung sowie die Bündelung dezentraler Prozesse auf Fakultäts- oder Fachbereichsebene (Fischer, 2013, S. 126).

Die organisatorischen Grundeinheiten einer Hochschule sind die Fakultäten. Die Fakultäten stellen das Lehrangebot sicher, das zur Einhaltung der Prüfungs- und Studienordnungen erforderlich ist (Art. 27 Abs. 1 Satz 1 und 3 BayHSchG). Die Organe einer Fakultät bzw. der Fachbereiche sind der Dekan oder die Dekanin bzw. der Studiendekan oder die Studiendekanin sowie der Fakultätsrat (Art. 19 Abs. 4 Satz 1 Nrn. 1, 2 und 3 BayHSchG), welche gewählt werden (Art. 28 Abs. 1 Satz 1 sowie Art. 30 Abs. 1 Satz 1 BayHSchG). Dabei wählt der Fakultätsrat aus dem Kreis der Professoren und Professorinnen den oder die Studiendekan/-in als eine „für Lehre und Studium beauftrage Person" (Art 30 Abs. 1 Satz 1 BayHSchG). Die Aufgaben des oder der Studiendekan/-in ergeben sich im Einzelnen aus Art. 30 Abs. 2 Nr. 1 bis 6 BayHSchG; zur Erfüllung dieser Aufgaben müssen ihm oder ihr im angemessenen Umfang Mittel dafür zur Verfügung gestellt werden (BayHSchG Art. 30 Abs. 4). Organisatorisch sind die Fakultät bzw. der Fachbereich auf einer mittleren Ebene anzusiedeln; hier erfolgt auch die Koordination der darunterliegenden Ebene der Institute und der Professorinnen und Professoren (Fischer, 2013, S. 126).

Institute selbst werden im BayHSchG nicht definiert. Schuberl (2018, S. 144) verweist darauf, dass es sich dabei um Einrichtungen, Betriebseinheiten oder Abteilungen handelt, welche den Aufzählungen des Art. 19 Abs. 5 Satz 1 BayHSchG zuzuordnen sind. Danach können also

[11] Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 245, BayRS 2210-1-1-WK), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 24. Juli 2020 (GVBl. S. 382) geändert worden ist.

organisatorische Einheiten, wie Institute oder Lehrstühle, gebildet werden. In diesen Instituten bzw. Lehrstühlen ist die Professorenschaft eingebunden. Es handelt sich hierbei um die „Arbeitsebene“ (Fischer, 2013, S. 126).

Wenngleich die gesetzlichen Regelungen, wie vorstehend anhand des BayHSchG exemplarisch aufgezeigt, eine Organisationsstruktur vorgeben, so wird in der Literatur die Organisation der Hochschule unter verschiedenen Organisationstheorien, unter anderem den Theorien von Hochschulen als „organisierte Anarchien“, als „lose gekoppelte“ Organisation oder „professionelle“ Organisation, diskutiert (Blümel, 2016, S. 59; Gerholz & Sloane, 2016, S. 157; Hüther & Krücken, 2016, S. 155-197; Jüttemeier, 2016, S. 109-126; Schmidt, 2007, S. 25; Schönwald, 2007, S. 89-91). Zwar sind diese Theorien nicht speziell für die Hochschulen entwickelt worden, aber sie drücken die hochschultypischen Organisationsbesonderheiten aus. Hochschulen als Organisation sind anders geprägt als das Verständnis von Weber der „formal-bürokratischen Organisation“ (Hüther & Krücken, 2016, S. 173). Klages und Reinders (2015, S. 164) verweisen auf den Theorie-Ansatz der lose gekoppelten Organisation nach Weick (1976) und stellen die Hochschule als eine Organisation wie folgt dar: „Hochschulen sind, ähnlich wie Schulen, mit ihren flachen Hierarchien, dezentralen Fachebenen und einer relativ schwachen Organisationsspitze als Expertenorganisationen mit einer „losen Kopplung“ (Weick 1976) zu charakterisieren“ (Klages & Reinders, 2015, S. 164). Die Form der Organisation als „lose Kopplung“ bietet zwar einen institutionellen Rahmen für die Lehrenden, in welchem sie aber relativ losgelöst, autonom, selbstreguliert und selbstorganisiert agieren können. Handlungsleitend ist vor allem die Ausrichtung an der scientific community, wobei die Interaktionen in der scientific community nicht nur das Forschungshandeln, sondern auch das Lehrhandeln umschließt. Damit wird einerseits die grundgesetzliche Autonomie der Hochschullehrenden angesprochen (Art 5 Abs. 3 GG: „…Forschung und Lehre sind frei“), andererseits erfolgt ein kollegialer Diskurs in der Fachgemeinschaft (Klages & Reinders, 2015, S. 164).

Es soll an dieser Stelle auf eine vertiefte Diskussion verzichtet werden, vielmehr sollte deutlich geworden sein, dass der Organisation Hochschule gerade wegen des besonderen Freiheitsschutzes durch Art 5 Abs. 3 GG nicht mit einem herkömmlichen Organisationsverständnis begegnet werden kann.

Im Kontext von Hochschulen als Organisation nimmt Schönwald (2007, S. 108-109) auf McNay (1995) Bezug und stellt die vier verschiedenen Kulturtypen der kollegialen, bürokratischen, korporativen und unternehmerischen Kultur von Hochschulen dar. Im Ausgangspunkt stellt McNay (1995, S. 106) in einem sich kreuzenden Achsensystem die Kategorien „policy

definition“ und „controll of implementation“ auf einem Kontinuum zwischen schwach und stark dar. Er (1995, S. 105-106) definiert und ordnet darauf die Organisationstypen „collegium“, „bureaucracy“, „corporation“ und „enterprise“ den jeweiligen Quadranten zu. Zunächst ist festzuhalten, dass eine Hochschule nicht nur einen einzigen Kulturtyp innehat, sondern diese in Koexistenz bestehen (McNay, 1995, S. 106). McNay (1995, S. 106-110) führt seine Theorie im Folgenden aus und stellt die Ergebnisse tabellarisch dar (McNay, 1995, S. 109). Schönwald (2007, S. 109) orientiert sich abstrahierend an der Darstellung von McNay (1995). Die Skizzierung der möglichen Kulturtypen von Hochschulen nach Schönwald (2007, S. 109) ist in Tabelle 27 dargestellt.

In Abhängigkeit vom jeweilig vorherrschenden Kulturtyp ergeben sich andere Implikationen auf die Adaption von Innovationen und Veränderungsprozessen. Beispielsweise wird eine Hochschule mit einer bürokratischen Kultur tendenziell erst handeln, wenn die Rahmenbedingungen es erfordern (Schönwald, 2007, S. 109).

	Kollegiale Kultur	Bürokratische Kultur	Korporative Kultur	Unternehmerische Kultur
Regelvorgaben	Geringe Regelvorgabe	Geringe Regelvorgabe	Straffe Regelvorgabe	Straffe Regelvorgabe
Umsetzungs-kontrolle	Geringe Umsetzungskontrolle	Starke Umsetzungskontrolle	Geringe Umsetzungskontrolle	Starke Umsetzungskontrolle
Entscheidungsarenen	Informelle Netzwerke	Komitees und Verwaltungsrichtlinien	Arbeitsgruppen und Leitungsebene	Projektteams
Zentrale Werte	Freiheit	Gleichheit	Loyalität	Kompetenz
Typische Veränderungsprozesse	Evolution	Reaktive Adaption	Proaktive Adaption	Taktische Flexibilität

Tabelle 27: Kulturtypen von Hochschulen (Eigene Darstellung in Anlehnung und Inhalt nach Schönwald, 2007, S. 109)

Neben der Hochschulkultur bzw. den Organisationstheorien kann auf der untersten Ebene der Lehrstühle noch eine weitere Besonderheit festgestellt werden: Lehrstühle respektive die Inhaber können weitestgehend autonom handeln (Kerres, 2005, S. 161; Wirth, 2005, S. 153-154). Kerres (2005, S. 161) verwendet den Begriff „Lehrstuhlprinzip“ und meint damit, dass Lehrende alle Aspekte der Lehrprozessgestaltung autark verantworten und somit auch die Entscheidung über den Einsatz digitaler Lehre eigenverantwortlich treffen können (Wirth, 2005, S. 154). Das Lehrstuhlprinzip sorgt auch dafür, dass diese weitestgehend unabhängig von anderen Institutionen der Hochschule agieren können und folglich auch wenig Kooperationsbedarf besteht. Doch die inzwischen vorliegenden Anforderungen an digitale Lehre erfordern ein Umdenken vom Lehrstuhlprinzip (Wirth, 2005, S. 154).

2.5 Zusammenfassung zur Digitalisierung der Lehre, Hochschullehrende und Hochschulen

Die Gestaltung von Lehre ist neben Forschung und Verwaltung eine Kernaufgabe. Lehre zielt darauf ab, einen Lernprozess bei Studierenden zu unterstützen. Helfen können dabei didaktische Modelle. Diese berücksichtigen einerseits den Lehrprozess und andererseits die Strukturelemente der Lehre. Im Lehrprozess können an unterschiedlichster Stelle entsprechende digitale Medien und Technologien eingesetzt werden und es kann auf einem Kontinuum zwischen reinen Lehrveranstaltungen ohne Technologieeinsatz bis hin zu vollkommen virtuellen Lehrszenarien unterschieden werden. Zusätzlich ist beim digitalen Medieneinsatz die Zielsetzung zu berücksichtigen. Das betrifft auch die Motivation der Lehrenden. Daraus wurde ein Kreuzmodell zur Digitalisierung in der Lehre mit den nachfolgenden vier Betrachtungsdimensionen modelliert:

1. Element der Lehrprozessgestaltung: Welches Element ist im Lehr-Prozess betroffen?
2. Technologie- und Medienauswahl: Welche digitalen und virtuellen Technologien und Medien werden eingesetzt?
3. Szenarien der digitalen und virtuellen Lehrgestaltung: Welchen Anteil nimmt die digitale und virtuelle Lehre im Lehr-Lern-Setting ein?
4. Zieldimension: Was ist die Zielsetzung oder Motivation beim Einsatz von digitaler und virtueller Lehre?

Es kann zwischen unterschiedlichen Personalgruppen differenziert werden. Eine grobe Unterteilung kann zwischen Professorenschaft und wissenschaftlichen Mitarbeitenden als hauptberuflichem Personal vorgenommen werden. Bei der Aufgabenerfüllung werden diese häufig von wissenschaftlichen Hilfskräften unterstützt.

Insgesamt scheint die Lehraufgabe wenig attraktiv zu sein. Dies liegt unter anderem an der verfügbaren Zeit und der prioritären Aufgabenerfüllung der Forschung. Der Zeitaufwand ist ein wesentliches Hemmnis bei der Gestaltung bzw. Adaption von digitaler Lehre. Es lassen sich unterschiedliche Adaptionstypen nach Fischer (2013) definieren. Je nach Karriere- und Lebensphase ergeben sich auch andere Bedingungen. Gleichzeitig ist dies mit den Eigenschaften der Community of Practice zu verknüpfen. Mitglieder einer Community of Practice sind Praktikerinnen und Praktiker, welche eine gemeinsame Leidenschaft und Interesse gegenüber der Domäne haben (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, S. 1-2). Insofern scheint die Domäne der Digitalisierung in der Lehre für einen bedeutsamen Anteil unter den Lehrenden nicht relevant zu sein. Solches ist allerdings als vorliegende Rahmenbedingung anzusehen.

Ferner wurde die Bedeutung von Kollegialität, insbesondere zur Gestaltung digitaler Lehre, umrissen. Diese Arbeit folgt der Systematisierung nach Little (1990). Diese unterscheidet zwischen den Stufen „Storytelling“, Hilfestellung und Unterstützung, Austausch von Methoden und Ideen sowie Kooperationen. Damit sind die wesentlichen Eigenschaften einer Community of Practice angesprochen (vgl. Kapitel 1.4.5.2.4).

Hochschullehre und Hochschullehrende agieren nicht im luftleeren Raum. Sie sind zwar eingebunden in eine Organisationstruktur, diese unterliegt aber grundgesetzlichen Besonderheiten, sodass sie in herkömmliche Organisationtheorien nur schwer einzuordnen ist. Die Hochschule als Organisation selbst kann unterschiedliche Merkmale aufweisen. Zu differenzieren ist etwa die Hochschulgröße oder die Hochschulart. Hochschulen selbst sind in eine Makro-Umwelt eingebettet. Sie unterliegen damit unter anderem politischen, rechtlichen und globalen Bedingungen, wie etwa dem Ausbruch der Corona-Pandemie im Jahr 2020.

Im nächsten Kapitel erfolgt eine forschungsmethodische Darlegung. In diesem Rahmen wird auf Design-basierte Forschung eingegangen, sowie der geplante Forschungsablauf und die eingesetzten Forschungsmethoden dargestellt.

III Forschungsmethodische Darlegung

1 Design-Based-Research als zugrundeliegendes Forschungsparadigma

Das dieser Arbeit zugrunde gelegte Forschungsparadigma orientiert sich am so genannten Design-Based-Research-Ansatz (DBR). Die Bezeichnungen dieses Forschungsansatzes divergieren (Euler, 2014, S. 16). Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass DBR „keine Methode, sondern ein bildungswissenschaftlicher Forschungsansatz“ ist und im Kontext hochschuldidaktischer Forschung als geeigneter Ansatz erscheint (Reinmann, 2019, S. 129, 131).

Kennzeichen von DBR sind einerseits eine „Praxisorientierung“ und andererseits eine „Theorieorientierung“ (Gerner, 2019, S. 16). Designbasierte Forschung zielt darauf ab, „(…) komplexe Probleme in einem ganz konkreten Kontext des Lehrens und Lernens durch das Gestalten von innovativen Interventionen zu lösen und dabei theoretische Schlussfolgerungen zu ziehen“ (Jahn, 2014, S. 7). Ähnliches stellt auch Euler (2014, S. 16) heraus. Es geht darum, praktische Bildungsprobleme innovativ zu lösen und gleichzeitig entsprechende wissenschaftliche Erkenntnisse zu erhalten. Die Praxis und Theorie sind also dabei miteinander verzahnt (Euler, 2014, S. 16). DBR unterscheidet sich von der experimentellen Forschung, denn sie legt andere Gütekriterien zu Grunde. Aufgrund der kontextualisierten und praktischen Einbettung stellen „Neuheit, Nützlichkeit und nachhaltige Innovationen“ die entsprechenden Kriterien für DBR dar (Reinmann, 2005, S. 63). Gerner (2019, S. 16) hebt daher das weitere Merkmal der „Nutzenorientierung“ hervor. Gleichwohl ist der Forschungsprozess von designbasierter Forschung nicht losgelöst von Forschungsstandards (Reinmann, 2005, S. 63). DBR entzieht sich nicht der „Wissenschaftlichkeit“. Die bei der Erforschung eingesetzten Methoden haben also den wissenschaftlichen Standards zu entsprechen (Gerner, 2019, S. 16).

Im Hinblick auf die oben genannte Praxisorientierung ist die vorliegende, in die Praxis eingebettete Problemstellung der Ausgangspunkt im Forschungsprozess. Das Ziel ist die Lösung dieser Problemstellung bei gleichzeitiger Theoriegewinnung. Gelöst werden soll das Praxisproblem mittels einer zu entwickelnden Intervention. Die Interventionsentwicklung ist fortlaufender Bestandteil des Forschungsprozesses und an den beiden Zielsetzungen ausgerichtet (Reinmann, 2017, S. 50). Sie erfolgt also in der Kooperation zwischen Theorie und Praxis

(Jahn, 2017, S. 1). Es lassen sich zwei Prozesse bei DBR identifizieren: „[E]in Designentwicklungsprozess und ein Wissensgenerierungsprozess (Theorieentwicklung)“ (Sloane, 2014, S. 118). Grundsätzlich könnte das „Designen“, also die Gestaltung einer Lösung, auch losgelöst von der Forschung betrachtet werden, denn es ist die alltägliche Praxis. Doch im Sinne von DBR erfolgt die prototypische Lösungsentwicklung kooperativ zwischen Praxisakteuren und Forschenden. Im Bildungskontext stellt etwa die Entwicklung eines Weiterbildungskonzeptes einen solchen Prototypen dar (Sloane, 2014, S. 114, 117-118).

Sloane (2014, S. 118) spricht von einer „Kooperationsvereinbarung“ zu den bereits genannten Zwecken. Damit einhergehend ergeben sich Wechselwirkungen und Grenzgänge zwischen Praxis und Forschung. Denn die Forschenden treten in den Alltag der Praktiker/-innen ein und umgekehrt (Sloane, 2014, S. 119-125). Sloane (2014, S. 123) zeigt auf, dass Forschende entweder eine Beobachtungsrolle von außen auf die Praxis zum Finden von „Erklärungen“ einnehmen können oder in die Praxis zum Zwecke des „Verstehens“ mit eingebunden sind und damit keine Beobachtungsrolle mehr innehaben (Sloane, 2014, S. 123). Damit einhergehend ergeben sich unterschiedliche Spannungsfelder, die davon abhängen, wie die Kooperation gestaltet ist und in welchem Kontext die Forschenden bzw. Praktiker/-innen eingebunden sind. Kremer (2014, S. 351) differenziert hingegen zwischen kollaborativen, forschungsorientierten oder praxisorientierten Entwicklungsszenarien der Interventionen[12]. Im erstgenannten Szenario arbeiten die Akteure der Forschung und der Praxis gemeinsam und wechselseitig zusammen. Bei den beiden anderen Szenarien liegt die Verantwortung der Interventionsentwicklung größtenteils auf einem der beiden Akteure. Forschende können ein Interventionsdesign entwickelt haben und suchen Partner/-innen in der Praxis, um dieses zu erproben und zu erforschen. Die Praxispartner/-innen liefern dabei wichtige Rückmeldungen. Andererseits kann die Praxis auch die wissenschaftliche Begleitung einer Praxisintervention benötigen und diese anfragen. Im Kontext von hochschuldidaktischer Forschung verweist Reinmann (2019, S. 127) auf eine Selbstbezüglichkeit bzw. Rollenambiguität, denn die Forschenden befinden sich in der Regel in der Doppelrolle von Forschenden und Lehrenden (Reinmann, 2019, S. 127). Sie (2019, S. 127-128) folgert, dass der jeweilige „Standort“ multiperspektivisch bzw. reflexiv zu betrachten ist. Schropp (2018, S. 42-43) sieht sich in ihrem designbasierten Forschungsvorhaben ebenfalls in einer Doppelrolle. Sie ist einerseits die designende und forschende Wissenschaftlerin und andererseits die erprobende Praktikerin. Im Umgang mit dieser Doppelrolle empfiehlt sie (2018, S. 43), beide Rollen zu trennen und in jeweils der einen oder anderen

[12] Kremer (2014, S. 348) spricht nicht von Intervention, sondern von Prototyp. Er (2014, S. 348) bezieht sich dabei unter anderem auf Lehrkonzepte. Es wird an dieser Stelle beim Interventionsbegriff geblieben.

Rolle entsprechend zu agieren. In diesem Spannungsfeld findet auch diese Forschungsarbeit statt. Der Forschende ist gleichzeitig der Praktiker.

Ein weiteres Merkmal ist das iterative Vorgehen sowie die Kontexterweiterung (Jahn, 2014, S. 9; Reinmann, 2019, S. 129). Ein in einem und für einen bestimmten Kontext entwickeltes und mit entsprechender Zielsetzung versehenes Design wird in genau diesem Kontext erprobt. Anhand der Bewertung der Zielerreichung kann festgestellt werden, ob das entwickelte Design die gewünschte Wirkung erbracht hat oder ob eine erneute Anpassung (Iteration) notwendig ist (Jahn, 2014, S. 9). Die Wiederholung der Iterationen erfolgt, bis sowohl das Praxisproblem gelöst als auch die Erkenntnisgenese erreicht wurde. Daraus ergibt sich, dass sowohl eine Evaluation als auch ein darauf aufbauendes Re-Design vorgenommen werden muss (Reinmann, 2019, S. 129).

Ausgangslage einer designbasierten Gestaltung stellt die wissenschaftliche Theorie und die Alltagstheorie der Praxis dar. Das heißt, sie ist theoriebasiert (Euler, 2014, S. 17). Gleichzeitig ist die Ausgangslage zur Entwicklung eines Designs bzw. von Gestaltungsrichtlinien zu analysieren. Das beinhaltet die Problem- und Bedingungsanalyse sowie die Formulierung der Forschungsfragen (Jahn, 2014, S. 7). Reinmann (2005, S. 62) beschreibt das iterative Vorgehen wie folgt: „Entwicklung und Forschung finden in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt“ (Reinmann, 2005, S. 62). Hat sich die so kontinuierlich verbesserte Intervention in einem Kontext A als zielerreichend erwiesen, kann die erprobte Intervention in einen anderen Kontext B implementiert werden (Reinmann, 2019, S. 129). Durch die Kontexterweiterung kann die Funktionalität der Intervention abgeschätzt werden. Denn in Kontext A können andere Bedingungen als in Kontext B herrschen. Ähnliche Kontexte versprechen eine bessere Passung als stark divergierende Kontexte. Um eine Vergleichbarkeit bzw. Einschätzung zur Übertragbarkeit zu ermöglichen, muss der Ausgangskontext als Geltungsbereich der Handlungsempfehlungen anhand von Merkmalen dargelegt werden. Die Handlungsempfehlungen („Gestaltungsrichtlinien“) gelten zunächst nur im Kontext A und sollen handlungsleitend wirken. Sie zeigen zudem auf, woran sich bei der Gestaltung orientiert wurde (Jahn, 2014, S. 6-7). Vorwegnehmend ist festzuhalten, dass im vorliegenden Forschungsprojekt keine Kontexterweiterung erfolgte.

Gerner (2019, S. 16) charakterisiert designbasierte Forschung durch die Merkmale der „Nutzenorientierung“, „Interventions- und Prozessorientierung“, „Zirkuläres, iteratives Vorgehen“, „Theorieorientierung“, „Praxisorientierung“ und „Wissenschaftlichkeit“.

Bezüglich der Vorgehensweisen designbasierter Forschung lassen sich unterschiedliche Modelle feststellen, welche sich durchaus überschneiden. Reinmann (2020, S. 3) stellt ein holistisches DBR-Modell mit den semantischen Feldern „Zielfindung“, „Entwurf“, „Entwicklung“, „Erprobung“ und „Analyse“ als Kreismodell dar. Nur wenn alle Felder beachtet werden, handelt es sich um DBR (Reinmann, 2020, S. 3). Nach Jahn (2014, S. 13) folgt die Durchführung eines designbasierten Forschungsprojektes den Schritten „Analyse der Ausgangslage & Entwicklung von Gestaltungsrichtlinien“, „Entwicklung eines Prototypen“, „Zyklen der Erprobung, Evaluation und Modifikation des Designs“ und „Berichtslegeung [*sic*]“. Euler (2014, S. 20) stellt den Prozess mit folgenden Schritten grafisch dar. Dabei wird der zyklische, iterative Charakter deutlich.

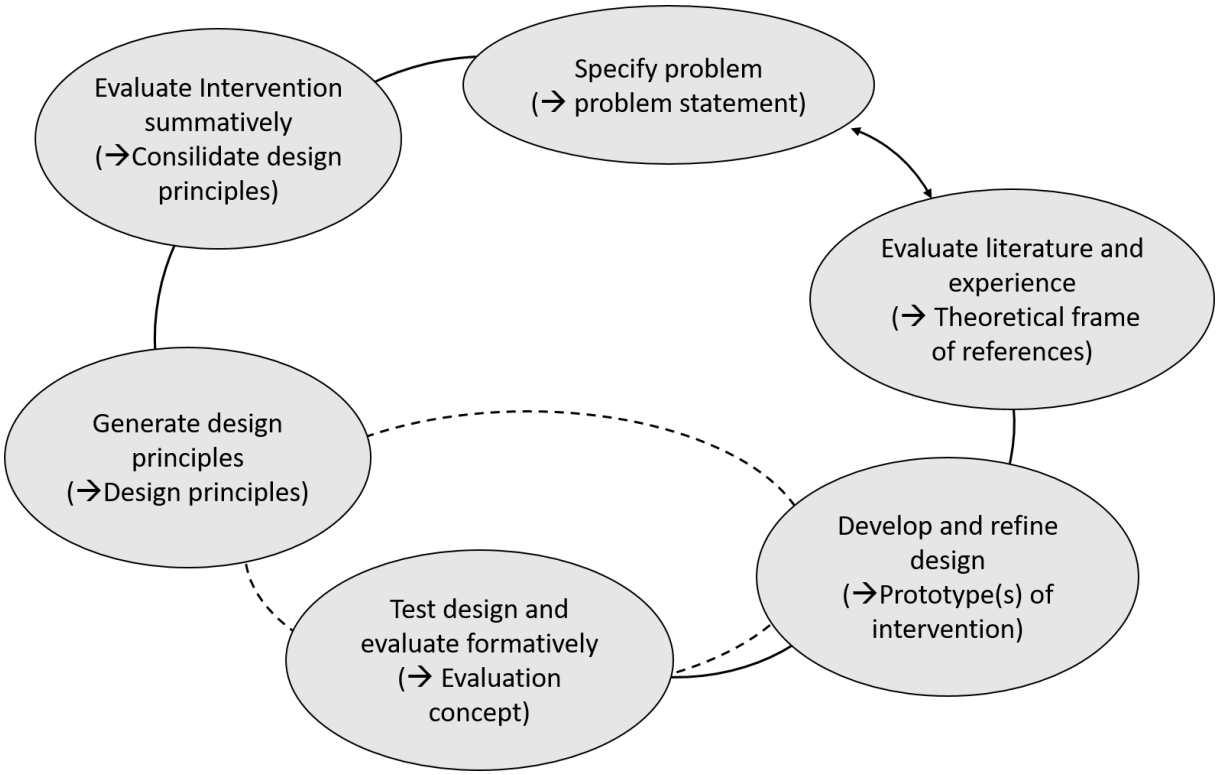


Abbildung 14: Ablaufmodell designbasierter Forschung (Eigene Darstellung nach Euler, 2014, S. 20)

Im Ablaufmodell wird sowohl die Problemspezifizierung als auch die Auswertung von Literatur und Erfahrungen dargestellt. Diese beiden Aspekte fasst Ring (2018, S. 169) unter dem Aspekt der Vorfeldforschung zusammen und erprobt erst anschließend das entwickelte Design in den Zyklen. Die Vorfeldforschung beinhaltet also alle Maßnahmen, welche zur Entwicklung einer erprobungs- und evaluationsfähigen Intervention führen, die dann in einem Zyklus eingesetzt, erprobt und evaluiert wird.

Kunkel (2016, S. 158) stellt allerdings dar, dass die summative Evaluation keinen Pflichtcharakter habe und verweist auf Reinmann und Sesink (2011). Diese (2011, S. 16) konstatieren „(…), dass der zirkuläre Prozess von Theorie und Praxis unter einer Entwicklungsperspektive prinzipiell nicht abgeschlossen werden kann. Es müssen folglich von allen Beteiligten gemeinsam andere Kriterien für das vorläufige Ende eines Forschungsprozesses festgelegt werden“ (Reinmann und Sesink, 2011, S. 16). Ferner ergänzt Reinmann (2017, S. 52) in der oben genannten Darstellung ein „gegebenenfalls“ vor der summativen Evaluation, charakterisiert diese also als optional. Im konkreten vorliegenden Fall dieser Arbeit ist dies mit dem Ende des Projektes von QuiS II verknüpft.

Wie eingangs in diesem Kapitel erwähnt, handelt es sich bei DBR nicht um eine Methode, die anderen Gütekriterien folgt. Gleichwohl können bei DBR unterschiedlichste Forschungsmethoden zum Einsatz kommen. Das ermöglicht Freiräume, wenngleich bei der Anwendung der Methoden weiterhin entsprechende Forschungsstandards gelten (Jahn, 2014, S. 6). Es werden bei der Forschung nach DBR klassische Methoden der empirischen Forschung über den gesamten DBR-Prozess hinweg angewendet. Die Auswahl der Erhebungsmethoden und der dazugehörigen Auswertungsmethoden erfolgt anhand des Forschungskontextes (Fragestellung, Phase, Gegenstand) (Reinmann, 2017, S. 50). Im Rahmen der Evaluation sind Aspekte der Triangulation und Möglichkeiten der qualitativen und quantitativen Sozialforschung zu berücksichtigen. Gleichsam können die Ergebnisse von formativen Evaluationen noch während einer Iteration zu Veränderungen im Design führen (Jahn, 2014, S. 11).

2 Darlegung des Forschungsablaufes

Das Forschungsvorhaben entwickelte sich von einer ursprünglichen Forschungsfrage über die nachhaltige Implementierung von E-Learning an Hochschulen hin zu der dargestellten Forschungsfrage. Der Forschungsablauf kann in die zwei Teile der Vorfeldforschung und der Durchführung von vier Zyklen untergliedert werden.

Der Zeitraum der Vorfeldforschung erstreckte sich vom Sommersemester 2017 bis zum Sommersemester 2018. Der erste Zyklus fand im Wintersemester 2018/2019 und der vierte und letze Zyklus im Sommersemester 2020 statt.

Im Rahmen der Vorfeldforschung galt es, das Feld der Intervention und die Ausgangslage sowie den Literaturstand zu analysieren.

Ausgehend von der ursprünglichen Forschungsfrage wurden die ersten Forschungsmaßnahmen im Sommersemester 2017 mit der „Analyse der Ausgangslage bezüglich des Ausbaus von E-Learning“ am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften vorgenommen. Dabei sollte ergründet werden, welche Technologien bereits in der Hochschullehre am Fachbereich eingesetzt werden und welche Szenarien im Zusammenspiel von reiner Präsenzlehre bzw. reiner Online-Lehre vorliegen.

Zum Wechsel des Wintersemesters 2017/2018 zum Sommersemester 2018 hat sich der Forschungsfokus dahingehend verändert, dass ergründet werden sollte, wie der Austausch und die Kooperation zwischen Hochschullehrenden im Bereich „Digitalisierung der Hochschullehre“ gestaltet und gefördert werden kann, um digitale Lehr-/Lerninnovationen in der Hochschullehre einzusetzen und auszubauen. Mit zunehmender Literaturrecherche wurde das Konzept der Community of Practice für die Forschungsarbeit zentral, sodass die eingangs der Arbeit gestellte zentrale Forschungsfrage handlungsleitend wurde. Die Literaturbasis stellte zu diesem Zeitpunkt weitestgehend die kontextübergreifende Literatur zur Community of Practice (Gongla & Rizzuto, 2001; Wenger, 1999; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015) sowie die entsprechenden universitären Falldarstellungen in der Literatur, wie etwa die Ausführungen von Euler, Hasanbegovic, Kerres und Seufert (2006) oder Seufert (2005) als Ausgangslage dar. Zudem war es Ziel, ein Verständnis von „Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen“ zu erarbeiten (vgl. Kapitel II2.2).

Zu Beginn des ersten Zyklus (WS 2018/2019) wurde im August 2018 ein Kurs als Community-Plattform im Learning-Management-System (LMS) „StudOn“ der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg im Sinne einer Community-Plattform eingerichtet. Außerdem wurde ein zentrales Austauschtreffen für die Hochschullehrenden organisiert, die in ein E-Learning-Projekt involviert sind. Dieser Prozess sowie die Gestaltung der einzelnen Maßnahmen wurde im Rahmen der Forschungsarbeit evaluierend begleitet. Die grundsätzliche Anlage des Designs zeigte eine positive Wirkung, wenngleich bei der Gestaltung der Interventionen Verbesserungspotenziale aufgedeckt werden konnten. Zudem galt es, das Feld, insbesondere die Bedingungen und Bedürfnisse der Community-Mitglieder, zu explorieren. Dadurch konnten weitere Informationen zum Kontext generiert werden. Während des ersten Zyklus wurde weiter an der Literaturbasis gearbeitet. Folglich nahmen der Literaturstand und der Grad an Theoriebildung im Forschungsverlauf zu. Dieses iterative Vorgehen ist jedoch, wie soeben dargelegt, kein Makel, sondern ein ganz bewusstes Vorgehen im DBR.

Zu Beginn des zweiten Zyklus wird wiederum die Ausgangslage analysiert und davon ausgehend sowie anhand der identifizierten Problemstellungen aus dem ersten Zyklus das zugrundeliegende Design verbessert. Eine Erprobung dessen erfolgte im Sommersemester 2019 als zweiter Zyklus. Das geplante Evaluationskonzept konnte aufgrund der vorliegenden Bedingungen nicht vollumfänglich umgesetzt werden. Auf die Durchführung von Interviews wurde verzichtet. Dennoch lieferten die anderen eingesetzten Forschungsmethoden entsprechende Ergebnisse, sodass sowohl Erkenntnisse über die vorherrschenden Bedingungen sowie über die Weiterentwicklungsnotwendigkeiten des Designs generiert werden konnten. Neben der Evaluation war das erhaltene Feedback durch Vorstellung des Forschungsvorhabens im Rahmen eines Austauschprogramms für die Weiterentwicklung des Forschungsvorhabens hilfreich. Ein Forschungsschwerpunkt war daher, einen erneuten Fokus auf die Problemidentifizierung zu legen.

Auf Grundlage der vorhandenen empirischen Ergebnisse und durch Erweiterung der theoretischen Erkenntnisse erfolgte die Entwicklung der Intervention für den dritten Zyklus. Eine Erprobung erfolgte im Wintersemester 2019/2020. Durch die evaluativen Maßnahmen konnte festgestellt werden, dass die Interventionen nur im begrenzten Umfang angenommen wurden. Mittels qualitativer Interviews sollten die entsprechenden Gründe eruiert werden und es wurden, aufgrund der vermeintlich fehlenden kritischen Masse, Überlegungen angestellt, die Reichweite der Community of Practice auf weitere Fakultäten der FAU zu erweitern.

Mit Beginn des vierten Zyklus im Sommersemester 2020 und der Entwicklung im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie änderte sich das Partizipationsverhalten der Community-Mitglieder an den Aktivitäten der Community of Practice disruptiv. Aufgrund des externen Schocks der Corona-Pandemie mussten die Interventionen flexibel gestaltet werden, doch gleichzeitig wurden diese systematisch evaluiert, sodass entsprechende Forschungserkenntnisse vorliegen. Zum Ende dieses Zyklus stand das Modell zur Gestaltung in der dargestellten Form fest, sodass die in den vorherigen Zyklen erhobenen Daten und Auswertungen einer erneuten Analyse unterzogen wurden, um sie in das Modell einzugliedern.



Abbildung 15: Ablauf des Forschungsvorhabens (Eigene Darstellung)

3 Darlegung der eingesetzten Forschungsmethoden

3.1 Einführung und Übersicht

Gemäß den Ausführungen in Kapitel II1.4.4 zur Analyse von Communities of Practice lassen sich bereits entsprechende Methoden identifizieren. Neben Daten zur Aktivitätsfeststellung erscheinen insbesondere die Methoden der Beobachtung, der Befragung und der Dokumentenanalyse sinnvoll.

Grundsätzlich kann zwischen quantitativen und qualitativen Erhebungsformen unterschieden werden, wobei sich beide auch ergänzen können. Beide Formen haben spezifische Vor- und Nachteile. Lehnen (2017, S. 75) stellt die Ausführungen verschiedener Quellen wie folgt zusammenfassend dar:

	Quantitativ	Qualitativ
Vorteile	▪ Erreichen einer großen Zahl von Personen ▪ Repräsentative Ergebnisse ▪ Statistische Auswertung der Ergebnisse mit vergleichsweise wenig Aufwand ▪ Statistische Zusammenhänge können ermittelt und abgebildet werden ▪ Subjektivität wird weitestmöglich reduziert	▪ Befragter hat Einfluss auf den Inhalt ▪ Feedback kann direkt geäußert werden ▪ Flexible und offene Methodik, daher wird auch Neues und Unbekanntes erfasst ▪ Möglichkeit der Reaktion ▪ Positive Beeinflussung der Datenqualität bzw. der Motivation der Befragten
Nachteile	▪ Einschreiten bei Problemen während des Prozesses kaum möglich ▪ Keine direkte Einflussnahme auf Motivation zur Teilnahme während der Befragung ▪ Nur geringes direktes Feedback ▪ Prozess- und Methodendefinition notwendig ▪ Scheinobjektivitäten durch Standardisierung und Quantifizierung	▪ Auswertung der Ergebnisse aufwendig ▪ Generalisierbarkeit der Ergebnisse ▪ Signifikanzüberprüfungen im Vergleich zu quantitativen Erhebungen schwieriger ▪ Vollkommene Reduzierung der Subjektivität nicht möglich ▪ Zeit- und kostenintensiv (Fragebogendruck, Schulung der Interviewer etc.)

Tabelle 28: Vor- und Nachteile von quantitativen und qualitativen Erhebungsformen (Darstellung modifiziert und Inhalt nach Lehnen, 2017, S. 75)

Die vorliegenden Methoden innerhalb dieser Arbeit sind weitestgehend der qualitativen Forschung zuzuordnen. Die Arbeit verfolgt weder repräsentative Ergebnisse noch die Darlegung von statistischen Zusammenhängen. Sie hat einen explorativen Charakter. Dennoch sind auch quantitative Elemente im Forschungsdesign enthalten. Insofern folgt sie einem „Mixed Methods“-Ansatz (Kuckartz, 2014, S. 33).

Nachfolgend werden die im Forschungsverlauf verwendeten Datenerhebungsmethoden Dokumentenanalyse, Interviews, Beobachtungen und Forschungstagebuch sowie schriftliche Befragungen dargelegt. Anschließend erfolgt eine Ausführung zur Vorgehensweise der Datenauswertungsmethoden.

3.2 Datenerhebungsmethoden

Dokumentenanalyse

Es sind die beiden Arten von „genuinen“ und „forschungsgenerierten“ Dokumenten im Rahmen der Erhebung zu unterscheiden. Erstgenannte sind Dokumente, welche unabhängig vom Forschungsprozess existieren und produziert wurden. Sie sind unterschiedlich codierte Artefakte menschlichen Handelns und können etwa in Form von Forenbeiträgen, Zeichnungen, E-Mails, Notizen etc. („persönliche Kommunikation“) oder Dienstanweisungen, Berichte etc. („Offizielle Dokumente“) mit qualitativen Daten vorliegen. Hier erfolgte die Auswertung mit qualitativen Verfahren (Döring & Bortz, 2016, S. 533-534). Werden Dokumente (Interviewtranskripte, Notizen etc.) mittels Datenerhebung und damit durch die Forschenden intervenierend erzeugt, so gehören diese nicht zur Erhebungsform der Dokumentenanalyse. Je nach Art des vorliegenden Dokuments liegen mehr oder weniger Kontextinformationen vor (Döring & Bortz, 2016, S. 533). Die Datenanalyse ist bei beiden Dokumentenarten vergleichbar und bedient sich einer bestimmten Methodik. Die Dokumente können auch anhand quantitativer Merkmale und anhand geeigneter Verfahren untersucht werden (Döring & Bortz, 2016, S. 534). Dies ist etwa der Fall bei „Verhaltensspuren“. Zu unterscheiden sind hierbei quantifizierte Verhaltensspuren als Teil der Beobachtungen (siehe unten) und umfangreiche Verhaltensspuren im Rahmen von Dokumenten, welche der Dokumentenanalyse zuzurechnen sind (Döring & Bortz, 2016, S. 533).

Im Rahmen dieser Arbeit dienen beide Dokumentenarten als mögliche Datensätze für eine Auswertung. Im Forum der Community-Plattform werden entsprechende Forenbeiträge und Anfragen via E-Mails an den Community-Manager verfasst. Gleichzeitig liegen entsprechende offizielle Dokumente (Projektanträge, Sitzungsprotokolle etc.) vor, welche ebenfalls eine Datenbasis darstellen. Es können dabei zusätzlich der Inhalt, die verfassende Person sowie das Kommunikationsinstrument identifiziert werden.

Interviews

Nach Döring und Bortz (2016, S. 358-361) lassen sich Interviews anhand der folgenden Merkmale des Strukturierungsgrades, der Anzahl der Interviewteilnehmer bzw. der Interviewer, der Medialität der Durchführung, der Eigenschaften der Interviewten sowie der Interviewart klassifizieren. Bei der qualitativen Forschung ist der Strukturierungsgrad der Interviews in der Regel

gering; sie sind je nach Grad der Strukturiertheit als un- oder halbstrukturierte Interviews einzuordnen. Grundsätzlich wären aber auch vollstrukturierte Interviews denkbar, die auf einem Fragebogen basieren.

Brosius, Haas und Koschel (2016, S. 104-107) unterscheiden zwischen vollkommen standardisierten Interviews, unstrukturierten und leitfadengestützten Interviews. Bei erstgenannter Form sind die Fragestellung, die Fragereihenfolge und die Antwortmöglichkeiten festgelegt. Die zweitgenannte Form stellt das Gegenstück dar, bei dem nur wenige Vorgaben existieren. Eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ist nahezu nicht gegeben, bietet aber die Möglichkeit zur explorativen Forschung. Zwischen diesen beiden Formen ist das Leitfadeninterview zu verorten, dessen Standarisierung über die im Leitfaden formulierten Fragen vorgegeben werden. In der Interviewsituation wird so Flexibilität ermöglicht, bei gleichzeitiger Abdeckung aller Interessensbereiche (Brosius, Haas & Koschel, 2016, S. 104-107). Döring und Bortz (2016, S. 358-359) sehen die Standardisierung durch das Interviewinstrument gegeben. Der Strukturierungsgrad ergibt sich aus der Interviewsituation. Zudem ist zwischen offenen und geschlossenen Fragen als merkmalsgebender Eigenschaft zu unterscheiden (Döring & Bortz, 2016, S. 358-359). Für die Erhebungen werden halbstrukturierte bzw. halbstandardisierte Interviews mit offenen Fragestellungen verwendet, da diese einerseits die notwendige Flexibilität zur Exploration bieten und gleichzeitig durch die Strukturierung eine Möglichkeit zur Steuerung der Fragen auf das Erkenntnisinteresse bieten (Döring & Bortz, 2016, S. 358-359, Lamnek & Krell, 2016, S. 331). Lamnek und Krell (2016, S. 331) verweisen unter anderem auf die Flexibilität, welche die qualitative Forschung ausmacht.

Leitfaden-Interviews eignen sich nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 126-127) für Experteninterviews und für „Fragestellungen, die sich auf bestimmte berufliche und alltägliche Praktiken beziehen, deren Darstellung primär über den Modus der Beschreibung und Argumentation zu erfassen ist und bei denen es darauf ankommt, dass bestimmte Bereiche in jedem Fall detailliert behandelt werden“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 126-127). Dies ist im vorliegenden Forschungskontext gegeben, es kann daher von einem „Betroffenen-Interview“ gesprochen werden (Döring & Bortz, 2016, S. 360). Ferner kann bei dieser Interviewart ein „Theoretical Sampling“ angewendet werden, das heißt, dass die Fallauswahl anhand theoretischer Kategorien getroffen wird. Beispielsweise wären Extremfälle ein entscheidendes Kriterium (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 128, 181). Eine andere Möglichkeit stellt die Auswahl anhand bestimmter Kriterien dar, etwa wenn bei standardisiert erhobenen Daten ein Fall als bedeutsam erachtet wird und einer Klärung bedarf, ebenso im Rahmen von „Quota-

Sampling“. Eine Kombination dieser Samplingstrategien im Forschungsprozess ist durchaus denkbar (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S, 182-185). Schnell, Hill und Esser (2011, S. 292-293) beschreiben Verfahren zum bewussten Sampling durch „extreme“ oder „typische“ Fälle und stützen sich auf entsprechend darlegbare Kriterien. Es gilt daher, den aus multiperspektivischer Betrachtung relevantesten Fall zu sampeln (Akremi, 2014, S. 269-270). Zudem sollten die ausgewählten Personen auskunftswillig sein (Döring & Bortz, 2016, S. 363). Insofern werden in dieser Forschungsarbeit die auszuwählenden Fälle nicht zufällig gezogen, sondern erfolgen anhand festgelegter Kriterien. Gleichwohl muss darauf hingewiesen werden, dass es sich durch den Forschungskontext bedingt (Doppelrolle als Forschender und Praktiker) immer um persönliche Kontakte gehandelt hat. Dies ist durchaus kritisch zu sehen, bringt aber auch Vorteile für den Feldzugang (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 59-60). Gleichwohl können sich soziodemografische Ähnlichkeiten zwischen Fragenden und den interviewten Personen positiv auf die Befragung auswirken (Döring & Bortz, 2016, S. 360). Aus diesem Grund wurde bei den Interviews insbesondere bei engeren Beziehungen zu Beginn darauf hingewiesen, dass die Rolle des Forschenden eingenommen wird und das persönliche Verhältnis nach Möglichkeit auszublenden ist. Damit ist auch bereits deutlich, dass mangels der Möglichkeit, dritte Personen, etwa studentische Hilfskräfte, für die Durchführung einzusetzen, die Interviews von einer forschungserprobten Person durchgeführt wurden, zumal damit auch eine professionelle Interviewführung gewährleistet wurde (Döring & Bortz, 2016, S. 360, 362).

Für die Gestaltung des Leitfadens gilt der Grundsatz: „So offen wie möglich, so strukturierend wie nötig“ (Helfferich, 2014, S. 560), wobei auch die Offenheit in der Interviewsituation gegeben sein muss, um tatsächlich die subjektive Sichtweise im Interview zu erhalten. Das schließt sowohl die Haltung der interviewten Person als auch (und insbesondere) das Verhalten des Forschenden ein. Ein Drängen zur Bestätigung entsprechender vorheriger Annahmen gilt es durch Offenheit zu verhindern. Die Offenheit wird allerdings durch das Forschungsinteresse eingeschränkt, denn letztlich soll das Interview Erkenntnisse erbringen. Die Art und Weise der Vorgaben im Leitfaden sind vom Forschungsinteresse abhängig (Helfferich, 2014, S. 562-564). Die Ausgestaltung des Leitfadens selbst kann in unterschiedlicher Art und Weise erfolgen. In der Regel wird allerdings ein Leitfaden für sich ähnelnde Erhebungssituationen erstellt (Helfferich, 2014, S. 565). Bei der Erstellung des Leitfadens wurde sich an dem von Helfferich (2011, S. 182-185; 2014, S. 567) beschriebenen SPSS-Verfahren orientiert: Zunächst wurden für die Erhebung relevante Fragen gesammelt („sammeln“). Diese Sammlung wurde anschließend kritisch reflektiert und überprüft („prüfen“), irrelevante Fragen wurden gelöscht und die übriggebliebenen Fragen in eine grobe Reihenfolge („sortiert)“ gebracht. Es erfolgte nochmals

eine Prüfung dahingehend, ob mehrere Fragen zu einer Frage verschmolzen werden können und mittels entsprechenden Checks abgedeckt werden können („subsumieren“). Gegebenenfalls wurden mehrere Faktenfragen in einen Kurzfragebogen ausgegliedert (Helfferich, 2011, S. 187).

Bei einer befragten Person handelt es sich um ein Einzelinterview. Nehmen mehrere befragte Personen an einem Interview teil, handelt es sich um ein Paar- oder Gruppeninterview, mit der Sonderform der Fokusgruppendiskussion (Döring & Bortz, 2016, S. 359). „Hier steht ein Diskussionsthema von allgemeinem Interesse im Fokus, zu dem sich alle Mitglieder der Gruppe äußern. Dass die Gruppenmitglieder die Äußerungen der anderen hören und darauf mit Zustimmung oder Ablehnung reagieren, ist bei dieser Form der Gruppenbefragung gewünscht“ (Döring & Bortz, 2016, S. 359). Nachteilig könnte es sein, dass Personen nicht in der konkreten sozialen Situation ihre Meinung äußern wollen oder dominante Personen die Meinungsbildung stark beeinflussen (Vogl, 2014, S. 582). Der Ansatz der Fokusgruppendiskussion erschien zunächst als geeignete Interviewform, wurde im Rahmen der Evaluation allerdings nicht eingesetzt, da der diskursive Charakter ja bereits bei der Gestaltung der Intervention zum Einsatz kam. Der Diskurs wird damit Teil der Beobachtung. Zur Evaluation werden Einzelinterviews eingesetzt, da hier das Erleben einer einzigen Person im Vordergrund steht (Döring & Bortz, 2016, S. 359).

Die Vorgehensweise zur Akquise der Interviewpartnerinnen und -partner ist an die Vorgehensweise von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 60-67) angelehnt. Die zu interviewenden Personen wurden mittels E-Mail oder durch ein persönliches Gespräch zur Teilnahme an einem Interview gebeten. Der Zweck, der Termin, entsprechende Vertrauens- und Anonymisierungsgrundsätze sowie die Art der Aufzeichnung wurden abgesprochen. Die Interviews fanden in den Räumlichkeiten der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) statt und für eine Störungsfreiheit wurde bestmöglich gesorgt. Aufgrund der Corona-Pandemie wurden die Interviews ab März 2020 mediatisiert im Sinne eines Online-Interviews (Döring & Bortz, 2016, S. 360) durchgeführt. Gleichwohl müssen die befragten Personen zur Auskunft bereit sein, da ansonsten eine Verzerrung möglich ist. Kennzeichen mangelnder Auskunftsbereitschaft sind Einsilbigkeit oder Widersprüche. Kann ein solches Verhalten festgestellt werden, soll dies kenntlich gemacht werden (Döring & Bortz, 2016, S. 363).

Bei den befragten Personen handelte es sich größtenteils um betroffene Personen sowie fünf hochschuldidaktische und E-Learning-affine Expertinnen bzw. Experten der FAU. Döring und

Bortz (2016, S. 360) geben hierzu an: „Üblicherweise werden Befragungspersonen als Betroffene befragt, um deren persönliche Erfahrungen und Sichtweisen es geht. Zuweilen werden Experteninterviews durchgeführt, in denen Fachexpertise ausgewiesener Spezialisten erhoben wird, meist im Rahmen von Leitfadeninterviews“ (Döring & Bortz, 2016, S. 360). Mit Ausnahme der Experteninterviews wurde ein Pre-Test zur Vermeidung von Fehlerquellen durchgeführt (Döring & Bortz, 2016, S. 363-364).

Bei der Durchführung wurden die von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 74) sowie Döring und Bortz (2016, S. 365-367) genannten Schritte beachtet. Neben entsprechenden Vorbereitungsarbeiten wurde das Interview mit einem „Small Talk“ zur Herstellung von Rapport eingeleitet, die Modalitäten erneut erläutert, Eingangsfragen gestellt, das Interview gesteuert und beendet, sich bedankt und verabschiedet sowie ein Postskriptum angefertigt. Jedes Interview begann mit einer kurzen Vorstellung der interviewten Person und endete mit der Möglichkeit der offenen Rückmeldung („Möchten Sie mir noch etwas mitteilen, was für das Thema relevant ist, aber in diesem Interview noch nicht thematisiert wurde?“).

Die Erhebungsmethoden der Interviews wurden in der Vorfeldforschung und in den jeweiligen Zyklen angewendet. Nachfolgende Tabelle 29 gibt einen Überblick über die Zeiträume und die Anzahl der Durchführung.

Erhebungszeitraum	Anzahl der durchgeführten Interviews
Februar und März 2019	6 Interviews mit Community-Mitgliedern
Februar 2020	5 Interviews mit Expert/-innen
	7 Interviews mit Community-Mitgliedern
September bis November 2020	11 Interviews mit Community-Mitgliedern

Tabelle 29: Überblick über die durchgeführten Interviews

Beobachtungen und Forschungstagebuch

Beobachtungen sind häufig ein Teil der Forschung und kommen bei verschiedenen Szenarien zum Einsatz, etwa bei Events (Thierbach & Petschick, 2014, S. 855). Sie sind als Methode geeignet, um „(…) Prozesse, Organisationen, Beziehungen, Handlungsabläufe oder Interaktionsmuster zu verstehen“ (Thierbach & Petschick, 2014, S. 855). Da Aktivitäten in der zu gestaltenden Gemeinschaft enthalten sind, soll diese Methode angewendet werden.

Es lassen sich die Modi verdeckte vs. offene, nicht-teilnehmende vs. teilnehmende, systematische vs. unsystematische, natürliche vs. künstliche Beobachtungen sowie Fremd- und Selbstbeobachtungen unterscheiden (Döring & Bortz, 2016, S. 326-329; Thierbach & Petschick, 2014, S. 856-857). Im Regelfall wurde in der vorliegenden Arbeit eine verdeckte,

teilnehmende, unsystematische sowie natürliche Beobachtung angewendet. Viele dieser Ausprägungen sind der bereits angesprochenen Doppelrolle geschuldet. Eine verdeckte Beobachtung ist allerdings als unethisch anzusehen (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856). Gleichzeitig ermöglicht die Doppelrolle einen Feldzugang aus der „Insider-Perspektive“ und durch die verdeckte Beobachtung konnte der Forschende als etwaige Störquelle minimiert werden (Döring & Bortz, 2016, S. 337-338).

Insgesamt erscheint es jedoch wenig praktikabel, sich bei jeder sozialen Begegnung explizit als teilnehmender Forscher auszuweisen. Um dennoch den ethischen Ansprüchen, zumindest ansatzweise, gerecht zu werden, wurde im Rahmen der Auftaktveranstaltung zur Community of Practice im Sommersemester 2018 darauf hingewiesen, dass dies Gegenstand einer Forschungsarbeit ist. Zudem wurde eine Rollentrennung vorgenommen. In den natürlichen Aktivitäten selbst wurde als Praktiker agiert und keine systematische Beobachtung vorgenommen. Vereinzelt wurden Feldnotizen in der entsprechenden Situation erstellt (Thierbach & Petschick, 2014, S. 862-863). Erst im Nachgang erfolgte eine Niederschrift der Beobachtung. Es handelte sich dabei um Feldprotokolle (Thierbach & Petschick, 2014, S. 863). Dies schloss die Fremdbeobachtung ein, aber auch die Selbstbeobachtung des Praktikers. Feldprotokolle laufen Gefahr von Erinnerungslücken und sind daher zeitnah nach der Beobachtung zu erstellen. Gleichzeitig wurde versucht, die Aussagen möglichst wörtlich einzupflegen (Thierbach & Petschick, 2014, S. 863). Trotz aller Sorgfalt birgt die Beobachtung die Gefahren von Wahrnehmungs-, Interpretations-, Wiedergabe- sowie der angesprochenen Erinnerungsfehler (Döring & Bortz, 2016, S. 331-332).

Dokumentiert wurden die Beobachtungen bzw. die Feldprotokolle in einem Forschungstagebuch. Feldgespräche im Sinne eines unstrukturierten Interviews (Döring & Bortz, 2016, S. 339) wurden ebenfalls mit aufgenommen. Ein Forschungstagebuch ist häufig ein wichtiger Bestandteil von Forschungen, „(…) in das Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne usw. eingetragen werden (…)“ (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 25). Es dient daher zur Ergänzung anderer Methoden und führt zur einer verschriftlichten, kontinuierlichen Darstellung von ablaufenden Prozessen (Altrichter, Posch & Spann, 2018, S. 25-26). Aufgrund der Verschriftlichung von Feldprotokollen respektive Forschungstagebucheinträgen können entsprechende qualitative Auswertungsverfahren zum Einsatz kommen (Thierbach & Petschick, 2014, S. 865).

Es lassen sich auch quantitative bzw. non-reaktive Beobachtungen durchführen und dokumentieren. Im Kontext des Internets ist von non-reaktiven Beobachtungen von „Online-Verhaltensspuren“ zu reden und diese umfassen Aufrufzahlen von Beiträgen, Videos, Log-Files etc. (Döring & Bortz, 2016, S. 329, 331, 342, 533, 352). Nicht alle Verhaltensspuren sind, etwa aus datenschutzrechtlichen Gründen, zugänglich (Döring & Bortz, 2016, S. 351). In dieser Forschungsarbeit wurden zwar Verhaltensspuren mitverfolgt, allerdings unterlagen diese und deren Auswertung verschiedensten Restriktionen. Zwar wird jeder Login in dem Kurs als virtuelle Community-Plattform auf der Lernplattform StudOn aufgezeichnet, allerdings besteht keine Möglichkeit einer personenbezogenen Auswertung. Selbst wenn es eine solche Funktion gäbe, müssten forschungsethische Überlegungen vor der Auswertung angestellt werden. Insofern steht nur die Anzahl der unterschiedlichen Personen, welche sich überhaupt mindestens einmal eingeloggt haben, zur Verfügung sowie die Gesamtzahl aller Aufrufe. Bei letztgenannten kann auch nicht zwischen einmaligen oder wiederkehrenden Besuchen unterschieden werden. Eine sinnvolle Interpretation der Daten ist daher nur begrenzt möglich. Gleiches gilt etwa für die Anzahl der gelesenen Forenbeiträge. Die generierte Kennzahl spiegelt unter Umständen nicht das tatsächliche Verfolgen wider, da bei entsprechender automatischer Benachrichtigung der Inhalt vollständig dargestellt wird und ein Besuch des Forums nicht notwendig ist. Dies sind nur zwei Beispiele, die bereits auf einen vorsichtigen Umgang bei der Interpretation der Daten hinweisen sollen.

Schriftliche Befragungen

Neben den mündlichen qualitativen Befragungen wurden entsprechende schriftliche und gegebenenfalls onlinebasierte Befragungen zum Zwecke der Evaluation der Aktivitäten durchgeführt. Zusätzlich wurden Fragen integriert, welche den Kontext für zukünftige Entscheidungen eruieren oder Hintergrundinformationen offenbaren sollten.

Evaluationen können sich sowohl qualitativer als auch quantitativer Methoden bedienen und das Ziel ist dabei, einen „Evaluationsgegenstand“ zu bewerten (Döring, 2014, S. 167, 171). Demzufolge müssen entsprechende Kriterien festgelegt werden, um sinnvolle Ergebnisse zu erhalten (Döring, 2014, S. 171). Evaluationen haben eine „Erkenntnis-“, „Lern- und Dialog-“, „Optimierungs-“, „Entscheidungs-“ und „Legitimationsfunktion (Döring, 2014, S. 172). Es können aber auch Meinungsbilder mittels schriftlicher Befragung eingeholt werden (Häder, 2015, S. 193).

Schriftliche Befragungen können unter gleichzeitiger Anwesenheit aller befragten Personen und Fragenden durchgeführt werden. Häufig erfolgen sie aber in der Abwesenheit der fragenden Person, indem ein Fragebogen übermittelt wird (Schnell, Hill & Esser, 2011, S. 351). Mit einer schriftlichen Befragung sind neben Nachteilen unter anderem die Vorteile nach Schnell, Hill und Esser (2011, S. 351) verbunden, dass keine Interviewfehler vorliegen, sich die Antworten durch Ehrlichkeit auszeichnen, die Anonymität größer erscheint und Antworten ohne (Zeit-) Druck und überlegt geäußert werden können. Weitestgehend analog zu den Interviews können schriftliche Befragungen klassifiziert werden, etwa nach dem Standardisierungsgrad oder der Medialität (Döring & Bortz, 2016, S. 399-401).

Nach Porst (2014, S. 53) können „geschlossene, halboffene und offene Fragen“ in einem Fragebogen angewendet werden. Geschlossene Fragen können die Ausprägung der Einfach- oder Mehrfachauswahl innehaben. Diese ermöglichen eine hohe Standardisierung und sind folglich bei der Auswertung einfacher zu handhaben. Allerdings müssen entsprechende Antwortkategorien enthalten sein, damit die Befragten ihre eindeutige Antwort geben können. Offene Fragen bieten die Möglichkeit zur freien Meinungsäußerung zu der gestellten Frage. Halboffene Fragen sind geschlossene Fragen mit der Möglichkeit, in der Regel unter der Kategorie „Sonstiges“, freischriftliche Ergänzungen vorzunehmen. Dieser Fragetyp kann motivationale Wirkung haben (Porst, 2014, S. 54-59). Zudem können den Fragen unterschiedliche Skalen zu Grunde liegen und bieten unterschiedliche Möglichkeiten, aber auch Anforderungen an das Auswertungsverfahren (Porst, 2014, S. 71-77). Likert-Skalen kommen häufig in der Sozialforschung vor (Porst, 2014, S. 95) und sollen auch in diesem Forschungsvorhaben eingesetzt werden. Bei der Formulierung der Fragen sowie bei dem Aufbau des Fragebogens bestand eine Orientierung an den „10 Geboten“ von Porst (2014, S. 99-100, 134-147). Des Weiteren erfolgte eine Orientierung an der sogenannten Teaching Analysis Poll (Frank & Kaduk, 2017, S. 40). Da die eingesetzten Fragebögen nicht nur der Evaluation des Designs, sondern auch zur Identifizierung von Bedürfnissen dienten, konnten diese im Einzelfall recht umfangreich sein. Eine getrennte Erhebung der beiden Aspekte erschien nicht sinnvoll.

Da der Charakter und die Ausgestaltung der angebotenen Aktivitäten respektive der Veranstaltungen unterschiedlich waren, wurde für jede Veranstaltung ein eigenständiger Fragebogen konzipiert, wobei einzelne Frageblöcke durchaus mehrfach angewendet wurden. Ziel des Einsatzes war es, ein Meinungsbild zu bestimmten Bereichen einzufangen. Zur Bewertung der gesetzten Items im Fragebogen wurde eine Likert-Skala mit fünf Skalenpunkten eingesetzt, um auch einer ambivalenten Meinung eine Ausdrucksmöglichkeit zu verleihen. Im Rahmen

der Fragebögen wurden sowohl offene als auch geschlossene Fragen eingesetzt. Eine Auswertung der letztgenannten Frageform erfolgte mittels deskriptiver Statistik. Die offenen Angaben wurden mit der nachfolgenden Methodik ausgewertet.

3.3 Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Qualitative Forschung erfolgt unter der Beachtung von Gütekriterien. Mayring (2016, S. 144-148) gibt als solche die „Verfahrensdokumentation“, die „Argumentative Interpretationsabsicherung“, die „Regelgeleitetheit“, die „Nähe zum Gegenstand“, die „Kommunikative Validierung“ sowie die „Triangulation“ an. In der nachfolgenden Tabelle 30 werden diese kurz skizziert:

Kriterium	Merkmal
Verfahrensdokumentation	Bedeutet, die Dokumentation der für den Forschungsprozess entwickelten Methoden und Vorgehensweisen zur Herstellung von Nachvollziehbarkeit durch Dritte.
Argumentative Interpretationsabsicherung	Bedeutet, dass die bei der qualitativen Forschung besondere Rolle der Interpretation einer Argumentation bedarf. Das betrifft das theoriegeleitete Vorverständnis, die Erklärung von Interpretationsbrüchen und Alternativdeutungen.
Regelgeleitetheit	Bedeutet, dass der Offenheit von qualitativer Forschung mit handlungsleitenden Verfahrensregeln begegnet wird. Wenngleich Ausnahmen möglich sind, haben Regeln in der qualitativen Forschung eine bedeutende Rolle.
Nähe zum Gegenstand	Bedeutet, dass bestmöglich die soziale Wirklichkeit eingefangen werden soll und Laborbedingungen zu vermeiden sind. Forschende sind damit nah am Forschungsgegenstand dran.
Kommunikative Validierung	Bedeutet, dass eine Spiegelung der Ergebnisse mit den Betroffenen erfolgen soll und dadurch eine Validierung dieser erfolgt.
Triangulation	Bedeutet, dass nicht nur ein singuläres Verfahren bzw. Methode eingesetzt wird, sondern mehrere und unterschiedliche zum Einsatz kommen.

Tabelle 30: Gütekriterien qualitativer Forschung (Eigene Darstellung; Mayring, 2016, S. 144-148)

Döring und Bortz (2016, S. 540) zeigen, dass die qualitative Inhaltsanalyse für alle Dokumentenarten geeignet ist. Insofern wurde die nachfolgende Auswertungsmethode auf alle vorher vorgestellten qualitativen Materialien (inklusive der offenen Antwort in den schriftlichen Befragungen) angewendet. Bevor es allerdings zur Auswertung kommt, erfolgt eine Aufbereitung des Erhebungsmaterials (Mayring, 2016, S. 85). Dies betrifft insbesondere die Transkription der qualitativen Interviews, da hier verbale Aussagen in eine Textform überführt werden (Mayring, 2016, S. 89). Die anderen Erhebungen (Dokumentenanalyse und Forschungstagebucheinträge, qualitative Antworten der schriftlichen Befragung) liegen bereits in Textform vor. Insbesondere die Forschungstagebucheinträge sind als zusammenfassendes bzw. selektives Protokoll anzusehen (Mayring, 2016, S. 95-97). Zur Transkription wurde das Aufbereitungsverfahren der wörtlichen Transkription als „Übertragung in normales Schriftdeutsch“ verwendet

(Mayring, 2016, S. 91). Die anderen wörtlichen Transkriptionsarten wurden nicht berücksichtigt, da vor allem der Inhalt und weniger der Dialekt oder die Phonetik im Erkenntnisinteresse ist (Mayring, 2016, S. 89-91). Ferner erscheint dieses Vorgehen mit Hinblick auf Aufwand und Nutzen als angemessen und ermöglicht es mehr Zeit in die Auswertung zu investieren (Flick, 2016, S. 379-380). Angemerkt werden muss, dass bei der Transkription Kommentierungen, in Anlehnung an die kommentierte Transkription, vorgenommen wurden, wenn entsprechende Sachverhalte das Gesagte sinnannähernd ergänzen (Mayring, 2016, S. 91-94). Dies bezieht sich insbesondere auf Lachen („lacht“), Betonungen, bedeutsame Ereignisse (Telefon klingelt, Es klopft etc.) oder Unverständlichem (?).

Zur Auswertung des Materials wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2016, S. 114-121) angewendet. Mayring (2016, S. 115) unterscheidet die drei Formen der „Zusammenfassung“, „Exploration“ und „Strukturierung“.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse kann in eine „Zusammenfassung“ oder „induktive Kategorienbildung“ unterteilt werden (Mayring, 2015, S. 68). In Betracht kommt die zweit-genannte Variante, da diese zur induktiven Kategorienbildung führt. Dennoch wird eine theoriegeleitete Kategorienbestimmung eingesetzt, was in dieser Form ein deduktives Selektionskriterium darstellt. Es ist als ein handlungsleitendes Ausgangskriterium zu verstehen und orientiert sich an der Fragestellung bzw. dem Ziel (Mayring, 2015, S. 85-87, 2016, S. 116). Mayring (2015, S. 88) gibt an einem Beispiel an: „Eine Welche-Fragestellung deutet immer auf eine induktive Kategorienbildung hin“ (Mayring, 2015, S. 88). Damit sind die entsprechenden Teil-Forschungsfragen direkt angesprochen und die Auswertung erfolgt nach den nachfolgenden Schritten.

Mayring (2015, S. 86; 2016, S. 116) gibt sechs Prozessschritte zum Bilden induktiver Kategorien an. Beginnend mit der theoriegeleiteten Kategorienbildung werden das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau vorab determiniert. Anschließend erfolgt eine zeilenweise Analyse des Textmaterials und das Selektionskriterium und Abstraktionsniveau der betreffenden Textstellen werden mit einer passenden, textnahen Kategorienbezeichnung versehen. Bei weiteren, den Kriterien entsprechenden Textstellen gilt es zu entscheiden, ob diese bereits durch die vorherigen Kategorien abgedeckt sind und folglich subsumiert („Subsumption“) werden können oder ob diese eine neue Kategorie darstellen (Mayring, 2015, S. 86-87; 2016, S. 115-117). Dieses Vorgehen wird allerdings zunächst nicht bis zum Ende des Textmaterials durchgeführt. Nach circa zehn bis 50 Prozent erfolgt eine Revision der Kategorien. Es wird geprüft, ob keine Überschneidungen vorliegen und ob das Abstraktionsniveau passend ist. Im

Falle von Änderungen ist die Analyse für das Textmaterial erneut vorzunehmen. Anschließend wird das gesamte Textmaterial durchgegangen und im letzten Schritt erfolgt die Analyse und Interpretation (Mayring, 2015, S. 87; 2016, S. 117).

IV Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse

1 Einführung und Überblick

Zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage wurden im Rahmen der designbasierten Forschung zunächst entsprechende Forschungstätigkeiten im Rahmen der Vorfeldforschung vorgenommen. Hier gilt es, den Kontext sowie eine Ausgangslage für die anschließende Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen zu erschließen. Die zyklische Entwicklung des Designs, die Erprobung, die Evaluation sowie das Re-Design erfolgte ausschließlich im Kontext des Fachbereiches Wirtschafts- und Sozialwissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität.

Ausgehend von der erfassten Ausgangslage (vgl. Kapitel 2.2) wurde im ersten Zyklus (vgl. Kapitel 3) im Wintersemester 2018/2019 ein erstes Design entwickelt, erprobt und evaluiert. Die Ergebnisse münden in einer Anpassung (3.3.3) des Designs für den zweiten Zyklus im Sommersemester 2019 (vgl. Kapitel 4). Zu Beginn der Zyklen erfolgte die Analyse der Ausgangslage und wird entsprechend dargestellt. Anschließend erfolgt die Darlegung der Erprobung und der Evaluationsergebnisse, welche in ein Re-Design mündeten. Diese grundsätzliche Anlage wird auch für den dritten Zyklus im Wintersemester 2019/2020 (vgl. Kapitel 5) sowie für den vierten Zyklus im Sommersemester 2020 (vgl. Kapitel 6) durchgeführt.

Die Evaluationsergebnisse des Zyklus im Sommersemester 2020 führten noch zu einem Re-Design (vgl. Kapitel 7), welches aber anschließend im Wintersemester 2020/2021 nicht mehr erprobt wurde.

2 Entwicklungen und Ergebnisse in der Vorfeldforschung

2.1 Kontext der Intervention

Im Kapitel II1.3 wurden Hinweise auf mögliche Betrachtungsperspektiven auf Kontext und Bedingungsaspekte einer Community of Practice dargelegt. In diesem Kapitel sollen die vorliegenden organisationalen Bedingungen sowie die Bedingungen des Community-Managers geklärt werden.

Die Entwicklung und die Gestaltung der Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre findet am Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (WiSo) als Teil der Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) statt.

Die FAU hat eine Vielzahl von zentralen unterstützenden Service-Einrichtungen. Hervorzuheben sind im Kontext der Arbeit und zur Domäne der Digitalisierung in der Lehre das Institut für Lern-Innovation (ILI), das Fortbildungszentrum Hochschullehre (FBZHL) und das Multimediazentrum des Regionalen Rechenzentrums Erlangen (RRZE) (Ismer, o.D.).

Die WiSo wurde 1919 gegründet und umfasst acht Institute mit circa 50 Lehrstühlen und Professuren sowie 6 Juniorprofessorinnen und -professoren. Sie bietet den rund 6000 Studierenden 21 Studiengänge an (Grimm, 2019, S. 32-33). Damit nimmt die WiSo selbst die Größe einer mittelgroßen Universität ein (vgl. Kapitel II2.4). Sie ist in Nürnberg verortet und umfasst dabei mehrere Standorte (Grimm, 2019, S. 20). Der Fachbereich ist als erster deutschlandweit seit dem Jahr 2013 als Teilsystem akkreditiert (Grimm, 2019, S. 55).

Seit 2017 wurde an der WiSo die Stelle mit einem Umfang von 50 Prozent des dezentralen „E-Learning Koordinators“ im Rahmen des Projektes QuiS II (Qualität in Lehre und Studium) besetzt. QuiS II wurde aus den vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bereitgestellten Mitteln des „Qualitätspakts Lehre“ finanziert und endete am 31.12.2020. Die zentrale Koordination lag beim Institut für Lern-Innovation der FAU. Ein Teilprojekt von QuiS II war das Projekt „QuiS Digitalisierung in der Lehre“. In diesem ist der E-Learning Koordinator zu verorten. Das dem Projekt übergeordnete Ziel bestand darin, den Ausbau von digitalem Lernen und Lehren an der FAU zu fördern und zu unterstützen und die Qualität in Lehre und

Studium zu steigern (Hetzner, 2020, S. 2, 3, 9, 24). Neben Informations-, Beratungs-, Vernetzungs- und Qualifizierungsangeboten, der Unterstützung bei der Konzeption sowie der Umsetzung von digitaler Lehre, etwa durch die Bereitstellung von Leihequipment, wurde auch finanzielle Unterstützung in Form von Personalmitteln für studentische Hilfskräfte bereitgestellt. Lehrende konnten diese Unterstützungsleistungen zur Umsetzung eines digitalen Lehrprojektes in Anspruch nehmen bzw. die entsprechenden Finanzmittel im Rahmen von Förderausschreibungen beantragen. Das Projekt agierte auf zwei eng miteinander kooperierenden Ebenen. Auf einer zentralen Ebene wurden die Unterstützungsaktivitäten koordiniert. Auf einer dezentralen Ebene der Fakultäten oder Fachbereiche begleiteten die E-Learning Koordinator/-innen die Lehrenden und die digitalen Lehrprojekte (Institut für Lern-Innovationen, o.J.). Dienstrechtlich unterstand der E-Learning Koordinator der WiSo dem Studiendekan. Die Tätigkeiten umfassten eine Vielzahl von Aufgaben zur Förderung der digitalen Lehre am Fachbereich und waren vor allem auf die Lehrenden sowie zur Unterstützung der Leitungsorgane der WiSo ausgerichtet. Neben der Beratung, der Projektbetreuung und individuellen Angeboten von Qualifizierungsmaßnahmen war es eine Teilaufgabe, eine Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre aufzubauen.

Der E-Learning Koordinator ist neben der Projekttätigkeit am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung der FAU als wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig. Die Tätigkeit als E-Learning Koordinator inkludiert die des Community-Managers. Da beide Rollen sich gegenseitig bereichern, soll im Nachfolgenden nur noch von Community-Manager gesprochen werden. Insofern können drei Rollen bzw. Aufgabengebiete differenziert werden: Wissenschaftlicher Mitarbeiter mit Tätigkeiten in Forschung und Lehre und der Community-Manager.

Der Community-Manager (und Autor dieser Forschungsarbeit) kennt die WiSo durch das Bachelor- und Masterstudium. Als studentische Hilfskraft an einem Lehrstuhl sowie in einer zentralen Einrichtung sieht er sich mit dem Umfeld der WiSo vertraut. Seit September 2016 ist er dort als wissenschaftlicher Mitarbeiter angestellt. Eine explizite Vorerfahrung als Community-Manager liegt nicht vor. Sein Selbstverständnis kann als serviceorientiert bzw. unterstützend beschrieben werden. Seine Möglichkeit, die Personen und die Organisation durch organisatorische Machtbefugnisse zu beeinflussen, kann als gering eingeschätzt werden. Eine explizite Ausrichtung an einem bestimmten Führungsstil ist nicht anzunehmen. Es können Aspekte einzelner Führungsstile bzw. Führungsdeterminanten zur Beschreibung herangezogen werden, wie etwa das „Engagement zur Weiterentwicklung der Geführten“ in der Führungstheorie der „dienenden Führung“, eine ausgeprägte Verträglichkeit als ein Aspekt der „Big five“ oder eine

Mitarbeitendenorientierung (Nerdinger, 2019a, S. 97, 100-102, 110). Er fühlt sich als Diener der Community of Practice und der Aufgabe zur Förderung der digitalen Hochschullehre verpflichtet. Dies ist allerdings als eine Selbsteinschätzung zu verstehen.

Als Teil der Forschung und in der Rolle als Community-Manager kann entsprechende Arbeitszeit für den Aufbau und die Erforschung der Community of Practice eingesetzt werden. Der Community-Manager selbst hat keine freie Verfügung über Personal- oder Sachmittel. Im Rahmen der Tätigkeit kann in gewissem Umfang frei und eigenverantwortlich agiert werden, wenngleich entsprechende Ziel- und Arbeitsaufträge mit der Tätigkeit als Community-Manager verbunden sind. Die Tätigkeit erfordert zudem wiederkehrende Abstimmungen sowohl mit verantwortlichen Personen auf zentraler QuiS-Ebene als auch mit dem Studiendekan. In der Gesamtbetrachtung ist bei der Gestaltung und Implementierung der Community of Practice von einem modifizierten Bottom-Up-Ansatz zu sprechen und folgt damit weitestgehend dem im Kapitel II1.3.2 beschriebenen Ansatz einer unterstützten Community of Practice. Damit einhergehend sind gewisse Fixpunkte gesetzt. Erstens: Die Person des Community-Managers ist vorab bestimmt. Zweitens: Durch den Forschungskontext ist auch die Domäne als Themenfeld der „Digitalisierung in der Lehre“ vorbestimmt.

2.2 Erfassung der Ausgangslage und Entwicklungen im Kontext der Digitalisierung in der Lehre sowie die Ableitung von Handlungsempfehlungen

Ausgangspunkt stellte die Erfassung der Ausgangslage dar. In Anlehnung an Bremer (2009, S. 234-235) und den Ausführungen im Kapitel II1.4.3 galt es im ersten Schritt, die aktuelle Lage zum Stand der Digitalisierung in der Lehre am Fachbereich WiSo, die relevanten Themenstellungen sowie entsprechende Personen für die Ausgründung einer Community of Practice zu ermitteln. Zudem wird dargestellt, welche vorbereitenden Maßnahmen ergriffen wurden.

Geplante Maßnahmen waren hierbei die Erhebung mittels Dokumentenanalyse und schriftlicher Befragungen sowie die teilnehmende, verdeckte Beobachtung, deren Ergebnisse in das Forschungstagebuch übertragen wurden. Nachfolgend wird der Verlauf der Entwicklung dargestellt. Am Ende erfolgt eine Zusammenfassung der Ergebnisse und die Ableitung von Handlungsempfehlungen.

Dazu wurden im Vorfeld die freizugänglichen StudOn-Kurse[13] des Wintersemesters 2016/2017 sowie des Sommersemesters anhand der darin eingesetzten Objekte (Wiki, Blog, Forum, Materialien etc.) sowie das dahinterliegende E-Learning-Szenario (vgl. Kapitel II2.2.3) erfasst. Im Juli 2017 wurden den Lehrstuhl inhabenden Professorinnen und Professoren die vorsondierten Ergebnisse inklusive Handreichung mit der Bitte vorgelegt, gegebenenfalls eigenständige Ergänzungen vorzunehmen oder eine entsprechende Berechtigung zur Analyse durch den Community-Manager zu erteilen (Phase 1). Im nächsten Schritt wurden im September 2017 die vollständigen Datensätze den Lehrstühlen erneut zur Prüfung und mit der Bitte um Ergänzung von E-Learning-Arrangements außerhalb der WiSo (bspw. an der Virtuellen Hochschule Bayern) zurückgespiegelt (Phase 2). Auf diese Art und Weise konnte ein umfassendes Bild zum Stand der digitalen Lehre über Tools, Szenarien und Vorreiter/-innen vorgenommen werden.

Im Januar 2018 wurden die Ergebnisse der Erhebung im Fachbereichsrat vorgestellt. Von den 50 angeschriebenen Lehrstühlen beteiligten sich 43 in der Phase 1. In der zweiten Phase waren es noch 34. Es konnte festgestellt werden, dass die WiSo zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich dem Anreicherungskonzept (vgl. Kapitel II2.2.3) folgt. Zudem wurden Entwicklungspfade aufgezeigt und das Leistungsangebot des Community-Managers vorgestellt. In der Diskussion wurden die Aspekte angesprochen, wie die Lehrenden neue Entwicklungen mitbekommen (bspw. über Newsletter), wie gute Beispiele dokumentiert werden können, welche Evidenzen zu E-Learning vorliegen und dass die Lehrgestaltung von VHB-Kursen herausfordernd sind.

Parallel erfolgte seit Juli 2017 ein weiterer strategischerer Schritt der WiSo. Im Rahmen des Gremiums der Bachelor- und Masterkommission Lehre und Studium (LuSt) wurde der Qualitätsentwicklungsschwerpunkt „Digitalisierung“ mit den Handlungsfeldern „digitale Kompetenzen“, „digitales Lernen und Lehren“ sowie „digitale Infrastruktur“ beschlossen. Ein Qualitätsentwicklungsschwerpunkt fokussiert ein strategisch bedeutsames und Studiengang übergreifendes Thema für die WiSo. Dieses wird über einen längeren Zeitraum in den Gremien behandelt. Dort werden die Weiterentwicklungsbedarfe identifiziert, Maßnahmen diskutiert und anschließend überprüfbar implementiert. Bei den Qualitätsentwicklungsschwerpunkten handelt es sich um ein akzeptiertes und etabliertes Instrument des Qualitätsmanagements (Berglehner, Wilbers & Wittmann 2014, S. 65, 69-70; Berglehner, Heinrich, Wilbers & Wittmann, 2014, S. 43-44). Der Community-Manager fungierte hier in einer unterstützenden bzw. beratenden

[13] StudOn ist das, auf ILIAS basierende, Learning-Management-System der FAU

Rolle. In den Sitzungen wurden entsprechende Fragen der Anwesenden beantwortet und diskutiert. Themenbereiche hierbei waren unter anderem die Anrechnung auf das Lehrdeputat, infrastrukturelle Herausforderungen, die Bedarfslage der Studierenden oder die Gestaltung von E-Prüfungen. Ausgehend von der Mitwirkung in der LuSt stellte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin eine Beratungsanfrage zum Einsatz von Quizformaten. Es handelte sich dabei neben einer Frage zum möglichen Tool vor allem um eine didaktische Frage. Eine weitere Bitte um Beratung stellte ein/-e Professorin zeitnah nach diesem Termin. Hier stand kein konkretes Thema, sondern vielmehr die Sondierung von Möglichkeiten im Vordergrund. Es wird im weiteren Verlauf nicht mehr auf den Qualitätsentwicklungsschwerpunkt im Detail eingegangen. Die entscheidende Erkenntnis ist, dass durch die Mitarbeit in den Gremien eine Sichtbarkeit generiert wurde und zu einem formalen Austausch zwischen Community-Manager und Lehrenden geführt hat. An dieser Stelle wurde auf offizielle Dokumente (Präsentationsfolien, Protokolle) sowie auf Beobachtungen zurückgegriffen.

Im Rahmen eines vom Studiendekanat organisierten Workshops mit den Studierendenvertretern/-innen im November 2017 wurde ein Meinungsbild durch den Community-Manager erhoben. Die Gestaltung des Workshops orientierte sich an den ersten beiden Phasen des Moderationszyklus nach Seifert (2011, S. 100). Mittels einfacher onlinebasierter Umfrage mit dem StudOn-Tool „Live-Voting“ (Audience Response System) wurde von 50 Prozent der zwölf anwesenden Studierenden das Handlungsfeld der „digitalen Kompetenzen“ als am wichtigsten identifiziert. In der anschließenden Kartenabfrage wurden entsprechende positive und negative Aspekte zu den Handlungsfeldern gesammelt und anschließend diskutiert. Ein entsprechendes Fotoprotokoll wurde angefertigt. Durch den Workshop wurde am nächsten Tag eine E-Mail-Anfrage eines/-r Studierenden zur Optimierung der Belegungspläne der Computerräume gestellt.

Eine weitere parallele Entwicklung betrifft den Fortschritt der Projektanträge im Rahmen des Projektes „QuiS II“. Während im Sommersemester 2017 an der WiSo ein Projekt gefördert und betreut wurde, waren es im Wintersemester 2017/2018 bereits drei (Hetzner, 2020, S. 25). Aus den Anträgen konnten einerseits die entsprechenden Ansprechpartner/-innen und Projektverantwortlichen als auch die Gestaltung der Digitalisierungs-Projekte abgeleitet werden. Diese wurden von zwei Lehrstühlen eingereicht und umfassten im Wesentlichen einerseits die

Gestaltung von multimedialen WBTs und andererseits E-Prüfungen[14] sowie Selbsttests[15]. Während die antragstellenden Personen Professor/-innen waren, wurden als Ansprechpartner/-innen wissenschaftliche Mitarbeitende benannt. Zusätzlich wurden noch betreuende Online-Aktivitäten wie die Einrichtung von Foren angegeben. Im Rahmen der QuiS-Projekt-Arbeit wurden entsprechende Beratungsgespräche durchgeführt. In diesen konnten sowohl die beratenden Personen besser kennengelernt werden als auch Hinweise zu anderen Personen gegeben/entnommen werden.

Neben den bereits genannten Aktivitäten wurde noch an unterschiedlichen anderen formellen Gremien und informellen Treffen teilgenommen. Durch diese Aktivitäten konnte bereits die Sichtbarkeit des Community-Manager am Fachbereich gesteigert werden und gleichzeitig auch mehr über den Kontext in Erfahrung gebracht sowie eine Vernetzung mit Personen am Fachbereich erreicht werden. Zusätzlich wurde ein Webauftritt innerhalb des Auftritts des Fachbereiches[16] angestoßen, um die Position sowie die Leistungen des Community-Managers bekannt zu machen. Ebenfalls wurde ein Eintrag im Studienführer der WiSo verankert, welcher auf diese Website verweist[17].

Auf FAU-Ebene begann eine Vernetzung vor allem über die am Projekt QuiS II beteiligten Personen. In wöchentlich stattfindenden Treffen erfolgte ein regelmäßiger Austausch über aktuelle Themen. Sie kann daher bereits als ein Teil der fortlaufenden Analyse- und Koordinationsaufgaben angesehen werden (II1.4.4), denn durch Verknüpfung der zentralen sowie dezentralen Ebene wurden vermittelnde Tätigkeiten erfüllt. Im Sinne des Gestaltungsprinzips in Kapitel II1.2.3.3 können so bei Bedarf entsprechende Impulse von außen in eine Community of Practice eingebracht werden. Diese Teilnahme an den Treffen wurde vom Community-Manager konstant wahrgenommen und soll daher nicht mehr explizit dargestellt werden. Gleichzeitig wurde der Community-Manager selbst bei den zentralen Institutionen im Zusammenhang mit der Gestaltung von digitaler Lehre der FAU vorstellig, um diese und deren Angebote besser kennenzulernen.

Zur Identifizierung entsprechender Themen- oder Problemstellungen wurden die eingehenden E-Mail-Anfragen bezüglich der thematischen Ausrichtung im Zusammenhang mit digitaler

[14] Das Verständnis ist dabei eine am Computer in den universitäreren Räumlichkeiten stattfinde Klausur.
[15] Das Verständnis ist dabei eine in einem Kurs integrierte Möglichkeit, das eigene Wissen und den Lernfortschritt durch entsprechende Auswahlverfahren-Aufgaben zu testen. Freischriftliche Teile sind dabei nicht vorgesehen.
[16] www.wiso.fau.de/e-learning
[17] https://www.wiso.rw.fau.de/files/2020/10/fau-fbwiso_broschuere_studieren_rz_web.pdf

Lehre analysiert. Es wurden technische oder (hoch-)schulpolitische Themen angesprochen, vereinzelt aber auch Anfragen zu didaktischen Konzepten gestellt. Mit der neuen Ausschreibungsrunde zur nächsten Förderperiode im Sommersemester von QuiS II wurden die zwei zu Themen der Didaktik anfragenden Personen über die Möglichkeit zur Antragstellung informiert und, sofern gewünscht, dabei unterstützt. Das Angebot wurde von allen Personen angenommen. Für das Sommersemester 2018 wurden sieben Anträge gestellt. Themenstellungen waren dabei die Gestaltung von WBTs im Rahmen eines Inverted Classroom-Konzepts (2x) sowie WBTs im Rahmen eines Virtualisierungskonzeptes (1x), E-Prüfungen (1x), E-Betreuungskonzepte (2x) und die digitale Aufbereitung der Kursmaterialien (1x). Antragsstellende waren wiederum Professorinnen und Professoren und in zwei Projekten auch die Ansprechpartner/-in. Die anderen Ansprechpartner/-innen waren wissenschaftliche Mitarbeitende. Auffällig war bei den Anträgen, dass sich nicht nur die Formate überschnitten, sondern auch die eingesetzten Tools. In den Beratungsgesprächen wurde darauf hingewiesen und es zeigte sich, dass die Lehrenden nichts von den anderen Projekten wussten, es sei denn, sie waren am gleichen Lehrstuhl.

An der WiSo wurden auch unabhängig von einer Förderung durch QuiS II zwei E-Prüfungen in Großveranstaltungen eingesetzt. Aufgrund der in den Protokollen sowie Antragsstellungen genannten Thematiken und des Wunsches nach Darstellung von guten Praxisbeispielen wurde eine entsprechende Informationsveranstaltung im März 2018 geplant. Neben einem/-r Fachexperten/-in mit einem Impulsvortrag zum Thema E-Klausuren konnten zwei erfahrene Lehrende zur Darstellung ihrer Praxis gewonnen werden. Zur Organisation der Veranstaltung wurde im Februar 2018 ein Bereich zur Digitalisierung der Lehre[18] sowie eine Gruppe auf StudOn eingerichtet. Die Veranstaltung wurde vom Studiendekan per Rundmail beworben und zwölf Teilnehmende, davon elf wissenschaftliche Mitarbeitende und ein/-e Professor/-in, folgten der Einladung zu der einstündigen Veranstaltung. Innerhalb der Veranstaltung wurde Zeit eingeräumt, Fragen der Teilnehmenden zu klären, das wurde von den Teilnehmenden auch genutzt. Die Evaluation erfolgte mittels anonymer schriftlicher Online-Umfrage, an welcher sich jedoch nur eine Person inhaltlich beteiligte (eine weitere Person machte keine Angaben). Gefragt wurde nach „Teilnahmemotivation“, „Positive Aspekte der Veranstaltung“, „Verbesserungsvorschläge“, „zukünftige Themenwünsche“ und „Gewünschter Informationskanal“. Die dritte Frage ist dabei als Kettenfrage nicht optimal formuliert (vgl. Tabelle 31). Die vierte Frage

[18] Bei einem Bereich handelt es sich um ein Container-Objekt auf oberer Gliederungsebene. In diesen Bereichen können untergeordnet Objekte, wie etwa Kurse oder Gruppen, eingerichtet werden. (https://www.studon.fau.de/cat2117021.html)

gab bereits Hinweise auf thematische Wünsche. Im Nachgang zur Veranstaltung meldeten sich noch wissenschaftliche Mitarbeitende, um auf die Präsentationsfolien zugreifen zu können.

Frage	Antwort
Was hat Sie zur Teilnahme an der Informationsveranstaltung "E-Klausuren" motiviert?	„Potenzial von E-Klausuren zur "Arbeitserleichterung", aber auch zur Verbesserung der Lehre und der Erfahrung der Studierenden.“
Was hat Ihnen an der Informationsveranstaltung "E-Klausuren" besonders gut gefallen?	„Das Eingehen auf individuelle Fragen.“
Was hat Ihnen nicht gefallen? Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie?	„Am Anfang des Vortrags waren einige Informationen enthalten, die für potenzielle Anwender nicht unbedingt notwendig waren.“
Über welche Informationskanäle (E-Mail, Facebook, StudOn etc.) möchten Sie zu Themen der Digitalisierung der Lehre informiert werden?	E-Mail

Tabelle 31: Evaluation der Veranstaltung "E-Klausuren"

Erwähnt werden müssen noch zwei Randprojekte. Erstens wurde ein Twitter-Account zur digitalen Lehre eröffnet. Zweitens wurde eine Vernetzungsinitiative durch die wissenschaftliche Mitarbeitenden-Vertretung angestoßen. Informell wurde dazu „Slack“ verwendet. Eine weitere Beobachtung konnte im „Assistententreffen“ der wissenschaftlichen Mitarbeitenden gemacht werden. Durch die Anwesenheit des Community-Managers ergaben sich Gespräche zum Thema digitaler Lehre. Hierbei konnte festgestellt werden, dass die Lehrenden Interesse zeigten und von ihren Nöten berichteten. Zudem konnte die Gelegenheit für ein gegenseitiges Kennenlernen und Vernetzung genutzt werden. In diesem Kontext wurde auch auf die aktuelle QuiS-Ausschreibung verwiesen. Als Folge daraus ergaben sich E-Mail-Anfragen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden zu der Antragsstellung. Bei dem Projekt sollte ein „Online-Kurs zum wissenschaftlichen Arbeiten“ entstehen. Neben dem Hinweis auf die neue Förderung in formellen Beratungsgesprächen und in informellen Gesprächen wurden die Lehrenden auf die neue Ausschreibung sowie auf die Unterstützungsmöglichkeiten durch den Community-Manager per E-Mail durch den Studiendekan hingewiesen. Das Angebot zur Unterstützung wurde von sieben Personen angenommen, und zwar ausschließlich von wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Die Maßnahmen führten dazu, dass für die Förderperiode im Wintersemester 2018/2019 16 Anträge eingereicht (Hetzner, 2020, S. 25) wurden und es sich bei zehn davon um Erstanträge handelte.

Ausgehend vom erhaltenen Feedback und den Entwicklungen in den QuiS-Projekten wurde für den 02. August 2018 eine zweistündige Informationsveranstaltung zum Inverted Classroom Konzept geplant. Die Veranstaltung wurde mittels eines vom Community-Manager kreierten Newsletters beworben und wiederum eine Anmeldung mittels einer StudOn-Gruppe gestaltet.

Neben einem fachlichen Vortrag des Community-Managers stellte ein/-e Lehrende/-r das entwickelte Praxiskonzept vor. Von den ursprünglich 16 angemeldeten Teilnehmenden nahmen sieben wissenschaftliche Mitarbeitende, zwei studentische Hilfskräfte sowie zwei Personen aus den Serviceeinheiten der FAU an dem Treffen teil. Aufgrund der geringen Rücklaufquote bei der Online-Evaluation der Veranstaltung zum Thema E-Klausuren wurde die Veranstaltung mittels papierbasierter schriftlicher Befragung im Rahmen der Veranstaltung evaluiert. Die Mitarbeitenden aus den Serviceeinheiten wurden gebeten, sich nicht an dieser zu beteiligen. Die Befragung orientierte sich an der Teaching Analysis Poll (Frank & Kudak, 2017, S. 40) und wurde um die Fragen nach dem Erhalt des Newsletters sowie interessanten Themenstellungen für Veranstaltungen und gewünschtem Informationskanal ergänzt. Die Angaben waren anonym und freiwillig. Sieben der befragten Personen haben angegeben, den Newsletter erhalten zu haben, zwei Personen machten keine Angabe. Positiv wurden die „Impulse“, die „Darstellung“ und die „Diskussion“ bewertet. Die „Dauer“ wurde von zwei Person bemängelt. Als Verbesserungsvorschlag wurde von einer Person angegeben, einen längeren „Diskussionsanteil“ neben den Vorträgen zu berücksichtigen. Eine Person wünschte sich „Tool-Empfehlungen“ beim Einsatz des Inverted Classroom Modells. In der Umfrage konnten die Themenstellungen „Video-Programme“, „Didaktische Qualifizierung“ („Info-Veranstaltung oder Workshop, in dem Lehrende zu solchen Lernbegleitern ausgebildet werden → insb. auch ältere Dozenten & Professoren“) und „Gestaltung E-Learning-Szenarien“ sowie „Follow-Up-Treffen“ identifiziert werden. Da die Mehrheit der Anwesenden wissenschaftliche Mitarbeitende darstellte, wurde für den Informationskanal vor allem „Slack“ sowie „E-Mail“, angegeben, zusätzlich benannte eine Person „StudOn“.

Durch die unterschiedlichen Erhebungen konnte die Ausgangslage bezüglich des Standes zur Digitalisierung in der Lehre erfasst werden. Die Lehrenden am Fachbereich folgen weitestgehend dem Anreicherungskonzept. Nur vereinzelt wurde das Integrationskonzept oder Virtualisierungskonzept eingesetzt. Die Lehrenden nutzen hauptsächlich das Learning-Management-System (LMS) StudOn der FAU zur Gestaltung der digitalen Lehre. Mit dem Qualitätsentwicklungsschwerpunkt wurde eine strategische Maßnahme seitens des Fachbereiches WiSo unternommen. Die steigende Anzahl der QuiS-Anträge deutet auf eine gestiegene Relevanz der Domäne hin.

Kategorie	Erkenntnisse
Kontext Meso-Ebene	▪ In der Regel wird dem Anreicherungskonzept gefolgt. ▪ Strategische Entwicklungen zum Thema Digitalisierung in der Lehre. ▪ Thema wird zunehmend für viele Lehrstühle relevant. ▪ Vernetzungsinitiativen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden.
Potenzielle Community-Mitglieder	▪ In der Regel sind wissenschaftliche Mitarbeitende die Ansprechpartner/-innen für digitale Lehrprojekte. ▪ Hauptsächlich nehmen wissenschaftliche Mitarbeitende an den Veranstaltungen teil. ▪ Einzelne Lehrstühle zeigten eine Vorreiterrolle bezüglich der Digitalisierung in der Lehre und nahmen das Angebot des Community-Managers an. ▪ Vereinzelt mit QuiS-Projekt umsetzenden studentischen Hilfskräften im Austausch. ▪ Die wissenschaftlichen Mitarbeitenden sind sich untereinander nur teilweise bekannt. ▪ Den wissenschaftlichen Mitarbeitenden ist in der Regel die (digitale) Lehrgestaltung anderer Personen nicht bekannt.
Community-Manager	▪ Zunehmende Bekanntheit festzustellen. ▪ Mit zahlreichen Personen außerhalb und innerhalb des Fachbereiches vernetzt. ▪ Nimmt an Austauschtreffen, Gremien und informellen Treffen teil.
Domäne	Technische Fragen: ▪ Anwendung von Tools (bspw. Live-Voting, interaktives Video, oder Einstellung bei Selbsttests) ▪ Empfehlung von Tools und Equipment (bspw. welches Videobearbeitungsprogramm oder welche Kamera kaufen, welches Wiki)
	Organisatorische und politische Fragen: ▪ Lehrdeputat ▪ Infrastruktur ▪ Strategie-Entwicklung ▪ Ressourcenbereitstellung und Antragsstellung ▪ Qualifizierungsmöglichkeiten
	Didaktische Fragen (innerhalb und außerhalb der Projekte) ▪ Anmeldeverfahren ▪ E-Prüfungen ▪ Selbsttests ▪ Multimediale Lernmodule (WBT) o Als Inverted Classroom Modell o Als Virtualisierungskonzept ▪ Betreuungskonzepte (bspw. über Foren oder Wiki) ▪ Aufbereitungskonzepte (bspw. Umgestaltung von Skripten)
Interaktionale Aktivitäten	▪ Vorträge mit Praxisbeispielen
Virtuelle Interaktionsräume	▪ StudOn, Twitter und Slack ▪ Kommunikation via E-Mail

Tabelle 32: Identifizierte Aspekte in der Vorfeldforschung

Durch die Teilnahme an den Gremien, formalen und informellen Treffen, den angebotenen Veranstaltungen sowie durch die Analyse der persönlichen Kommunikation sowie der vorliegenden Dokumente (Protokolle und Anträge) konnten sowohl potenzielle Mitglieder als auch domänenbezogene Themen- und Problemstellungen identifiziert werden. Bei Letztgenannten

zeigt sich insbesondere, dass die Lehrenden ein passendes Informationsangebot, die Dokumentation und die Darstellung von guten Praxisbeispielen wünschen. Gleichzeitig konnte in zwölf informellen Gesprächen festgestellt werden, dass die Lehrenden außerhalb ihres Lehrstuhls in der Regel nichts über die Lehraktivitäten anderer Lehrenden wissen, es sei denn, es besteht bereits eine persönliche Beziehung im Privaten oder die Lehrveranstaltung wird von mehreren Lehrstühlen betreut. Des Weiteren zeigte sich, dass hauptsächlich wissenschaftliche Mitarbeitende an den angebotenen Informationsveranstaltungen teilnehmen und als Ansprechpartner/-innen für die Digitalisierungsprojekte fungieren. Wenngleich mit einer Vielzahl von Lehrenden unterschiedlichster Lehrstühle ein Austausch erfolgte, so bestand dieser in der Regel aus dem Kontakt zwischen Community-Manager und wissenschaftlichen Mitarbeitenden und nicht zwischen Professorinnen bzw. Professoren und dem Community-Manager. Kritisch zu reflektieren ist allerdings das Alter und die Doppelrolle des wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Community-Managers, wodurch es sich hierbei bezüglich anderer wissenschaftlicher Mitarbeitenden um eine Peer-Beziehung handeln könnte. Bei Peer-Beziehungen nach dem Verständnis von Asendorpf, Banse und Neyer (2017, S. 80) handelt es sich um Beziehungen nichtverwandter Personen mit ähnlichen Eigenschaften, vornehmlich durch eine Altersbetrachtung und sind vor allem bis zum jungen Erwachsenenalter bedeutsam. Der Einfluss allerdings wurde nicht untersucht.

Insgesamt sollen folgende Handlungsempfehlungen ausgesprochen werden, um die Ausgangslage zu erfassen:

1. Analysiere die im Learning-Management-System enthaltenen Kurse, um einen Überblick über die E-Learning-Szenarien zu erhalten und entsprechende Vorreiterrollen zu identifizieren!

2. Sei als Koordinator/-in präsent und steigere die Sichtbarkeit als Koordinator/-in, indem an den entsprechenden Gremien, formellen und informellen Treffen teilgenommen wird. Nutze die Teilnahme, um den Kontext, die Themen, Bedarfe und mögliche Mitglieder zu identifizieren!

3. Nutze offizielle Dokumente sowie persönliche Dokumente und Kommunikation, um Themen, Bedarfe und potenzielle Mitglieder zu identifizieren!

Zudem erwies sich das Eingebundensein in übergeordnete Netzwerke und die Identifikation von zentralen Ansprechpartner/-innen als vorteilhaft.

Bond und Lockee (2014, S. 5) verweisen in ihrem Modell auf das zyklische Vorgehen bei der Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice. Diese Aufgaben sollten daher

fortlaufend erledigt werden. Eine angestrebte Vollerhebung wie im ersten Punkt ist allerdings nur unter großem Zeiteinsatz möglich und es wurde daher darauf verzichtet.

Mit Hinblick auf die in Kapitel II2.2.6 dargestellten Maßnahmen zur Implementierung einer Community of Practice kann konstatiert werden, dass kein Netzwerk zum Thema der Digitalisierung in der Lehre entdeckt wurde. Der Austausch zur Domäne der Digitalisierung in der Lehre beschränkt sich, sofern durch die Erhebung abgedeckt, auf die Gremienarbeit oder auf persönliche Beziehungen. Potenzielle Mitglieder konnten in den QuiS-Projekten sowie bei den Teilnehmenden der Veranstaltungen gefunden werden. Der Community-Manager mit seiner Rolle (vgl. Kapitel II1.4.2) ist im Kontext dieser Arbeit bereits festgelegt. Die entsprechenden Bedarfe konnten festgestellt und teilweise befriedigt werden. Im Rahmen der Planungs- und Vorbereitungsphase (vgl. Kapitel II1.4.3) ist die Domäne durch den Kontext bereits festgelegt. Die Entwicklung einer ersten Gestaltungsidee sowie die anderen Maßnahmen sind Teil des ersten Zyklus.

3 Design, Erprobung und Evaluation des ersten Zyklus im Wintersemester 2018/2019

3.1 Zielsetzung und Designentscheidung

Ausgehend von der Vorfeldforschung konnten die im Kapitel II1.4.3 ausgewiesenen Handlungsempfehlungen in der Identifizierungs- und Initialisierungsphase zur Implementierung einer Community of Practice zum Teil bereits vollzogen werden. Im Rahmen der Planungs- und Vorbereitungsphase gehört es unter anderem dazu, den Zweck festzulegen, eine Gestaltungsidee zu entwickeln, technologische Vorbereitungen zu treffen, die potenziellen Mitglieder zu identifizieren und zu rekrutieren, Regeln und Erwartungen zu formulieren und Werbemaßnahmen vorzubereiten. Die anderen Maßnahmen wurden kontextbedingt nicht berücksichtigt.

Als Teil der Vernetzungs- und Wachstumsphase gilt es, die Planungen zu implementieren und ein Startevent als Community-Launch durchzuführen. Als übergeordnetes Ziel dieser Phase kann die Förderung von Wachstum und Vernetzung ausgewiesen werden. Dazu ist es notwendig, regelmäßige Aktivitäten anzubieten und Impulse zu setzen, zur Beteiligung aufzufordern, die Interaktionen in der Community of Practice zu moderieren, Wertschätzung auszudrücken, Optimierungsarbeiten durchzuführen sowie den Mehrwert hervorzuheben.

Weiterhin besteht die Notwendigkeit, die entsprechenden Identifizierungsmaßnahmen bezüglich der potenziellen und tatsächlichen Mitglieder, der domänenspezifischen Inhalte, der interaktionalen Aktivitäten und der Interaktionsräume vorzunehmen und direkt in die Gestaltung der Community of Practice einfließen zu lassen. In diesem Zyklus wurde das Design wie folgt geplant.

Zweck der Community of Practice

Durch die steigende Anzahl der zu betreuenden QuiS-Projekte und deren inhaltliche Überschneidung lag die Zielsetzung darin, diese Projekte miteinander zu vernetzen, sodass die Projektpartner/-innen sich bei Problemstellungen gegenseitig unterstützen konnten. Dies sollte auch der zeitlichen Entlastung des Community-Managers dienen, um etwa redundante Anfragen nicht mehrfach beantworten zu müssen. Untergeordnet sollten unterschiedliche Szenarien im Sinne guter Praxisbeispiele am Fachbereich WiSo verbreitet werden. Damit folgt die Grundausrichtung der Community of Practice primär der im Kapitel II1.3.2 genannten Zielsetzung als „Community of Practice for Helping“ sowie sekundär der „Community of Practice for Best-Practice“. Dies steht auch mit der Kollegialität unter den Lehrenden im Zusammenhang (vgl. Kapitel II2.3.3). Die Darstellung der Praxisbeispiele, die gegenseitige Unterstützung und der Austausch von Materialien sind durch die präsentierende und diskursive Interaktionsausrichtung als Anzeichen einer Kollegialität zu sehen.

Die Ziele und die Maßnahmen in diesem Zyklus können aus den oben und im Kapitel II1.4.3 beschriebenen Phasen „Identifizierungs- und Initialisierungsphase“ sowie „Vernetzungs- und Wachstumsphase“ abgeleitet werden.

Gestaltungsidee entwickeln

Bei der grundsätzlichen Anlage des Designs wurde sich für ein Blended-Community-Design entschieden.

Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 115) bezeichnen alle Communities, welchen es nur unter erschwerten Bedingungen möglich ist, von Angesicht zu Angesicht zu interagieren, als „Verteilte Community“ (distributed community). Typischerweise können hier Communities mit einer geografischen Distanz aufgeführt werden. Es können aber auch andere Gründe, wie etwa die Verteilung auf unterschiedlichen Organisationseinheiten, welche ein Präsenztreffen verhindern würde, aufgeführt werden. Durch moderne und internetbasierte Kommunikationstechnologien können sie allerdings genauso lebendig sein und werden dabei immer mehr zum

Regelfall. Trotzdem stellen bei verteilten Communities of Practice die Faktoren von räumlicher Distanz, Mitgliedergröße, organisationaler Angliederung und kultureller Unterschiede besondere zu beachtende Herausforderungen dar. Persönliche, auch zufällige, Begegnungen sind dennoch von Bedeutung, da dabei sowohl eine Vernetzung als auch ein Austausch leichter erfolgen kann (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 115-117).

Frischherz et al. (2016, S. 16-18) stellen im Kontext der Hochschule Luzern folgende Projekttätigkeiten des Community-Managers heraus und nennen entsprechende Formate. Der bzw. die Community-Manager/-in agiert als Ansprechperson zu Themen digitaler Lehre für die Lehrenden und als Broker zwischen unterschiedlichen Personen und Organisationseinheiten. Sie wirkt bei der Projektbetreuung mit, gestaltet bedarfsgerechte Veranstaltungen, wie etwa thematisch fokussierte Veranstaltungen, und unterstützt bei der Gestaltung des jährlichen Community-Treffens. Zudem soll ein Wiki zur Dokumentation der Good-Practice-Beispiele aufgebaut werden (Frischherz et al, 2016, S. 16-18). Budde und Oevel (2016, S. 956) nennen im Kontext von universitärem Innovationsmanagement regelmäßige „Netzwerktreffen“ der E-Learning-Akteure, in welchem ein Austausch erfolgt.

Euler, Hasanbegovic, Kerres und Seufert (2006, S. 94-100) stellen ihrerseits entsprechende Veranstaltungsformate und Fallbeispiele zur Förderung von Austausch dar. Möglich sind etwa (E-Learning-) Tagungen, wobei besser Formate mit hohem Interaktionsformat zu bevorzugen sind, oder Mittagstische, aber auch virtuelle Formate, wobei dort nicht der Materialaustausch, sondern kommunikative Szenarien den Aufbau einer Community of Practice unterstützen. Abschließend geben sie (2006, S. 101) an:

- „Sozialer Austausch lässt sich sowohl durch Präsenztreffen als auch durch netzbasierte Formate organisieren. In Präsenztreffen muss der Charakter einer rein präsentierenden Veranstaltung verhindert werden, es müssen hinreichend Möglichkeiten der persönlichen Begegnung und Kommunikation geschaffen werden. Dazu gehören auch ein einladendes räumliches Umfeld und eine wertschätzende Betreuung.
- Es bietet sich an, netzbasierte Formate im Anschluss an Präsenztreffen (Tagungen, Workshops, E-Day etc.) vorzusehen. Bereits in der Präsenzveranstaltung sollte die Community-Umgebung fertig verfügbar sein und den Teilnehmenden vorgestellt / eingeführt werden. Es sollte mit den Teilnehmenden überlegt werden, welche Aktivitäten erwünscht sind, welche Maßnahmen denkbar wären, um die Gemeinschaftsbildung zu unterstützen“ (Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert 2006, S. 101).

Wichtig ist es, zusätzlich darauf zu achten, dass der Austausch in den virtuellen Interaktionsräumen durch das Community-Management gefördert und begleitet wird. Technisch können

dabei Chats oder Foren eingesetzt werden, welche durch entsprechende Impulse gesteuert werden (Euler, Hasanbegovic, Kerres & Seufert, 2006, S. 101).

Insofern wird unter dem Blended-Community-Design ein solches verstanden, welches sowohl physische als auch virtuelle Interaktionsräume mit den darin gelagerten interaktionalen Aktivitäten und Technologien anbietet. Die grundsätzliche Anlage der Gemeinschaft wird in Abbildung 16 dargestellt.

Bei der Gestaltung einer Blended-Community wird ein virtueller Interaktionsraum benötigt. Dies können sowohl soziale Medien als auch Community-Plattformen mit den notwendigen Funktionalitäten sein. Hierbei wurde sich an den im Kapitel II1.4.5.2.3 gemachten Überlegungen orientiert. Beim genutzten Twitter-Kanal konnte festgestellt werden, dass damit nicht alle Lehrende am Fachbereich WiSo zu erreichen sind und die Funktionalitäten, wie etwa das Einrichten von Gruppen oder die Organisation einer Dateiablage, nicht gegeben ist. Aus der Vorfeldforschung wurde „Slack“ als gewünschter virtueller Interaktionsraum erwähnt. Es wurde sich allerdings gegen diesen Wunsch und für die Gestaltung einer Community-Plattform im hochschulinternen LMS StudOn entschieden, da erstens der Wunsch von wissenschaftlichen Mitarbeitenden kam und darin die Meinung der Professorenschaft nicht inkludiert war. Zweitens, wie im Kapitel II1.4.5.2.3 dargelegt, es sich um eine gewohnte Plattform aus dem täglichen (Arbeits-)Leben handeln soll. Damit ist eine Zugänglichkeit gewährleistet und auch datenschutzrechtliche Bedenken können minimiert werden. Drittens obliegt die technische Betreuung der zentralen Einrichtung, sodass hier der Aufwand für die Pflege des Systems durch die Community-Manager/-innen entfällt. Viertens kann eine Abhängigkeit von Änderungen, etwa im Preismodell des Anbieters, ausgeschlossen werden. Fünftens bestand kein Budget für die Entwicklung oder Bezahlung eines externen Anbieters. Sechstens können mit Hinblick auf den evolutionären Charakter und die Optimierung der technischen Interaktions-Infrastruktur mit dem LMS entsprechende Skalierungsmöglichkeiten vorgenommen werden, welche etwaig bei einer Freemium-Version bei Slack nicht möglich wären.

Grundsätzlich soll aber das Prinzip der Freiwilligkeit mitberücksichtigt werden, das heißt, die potenziellen Mitglieder sollen zur Beteiligung aufgefordert und angeregt werden. Ein Zwang kann allein aufgrund der Position des Community-Managers und dem Kontext nicht aufgebaut werden.

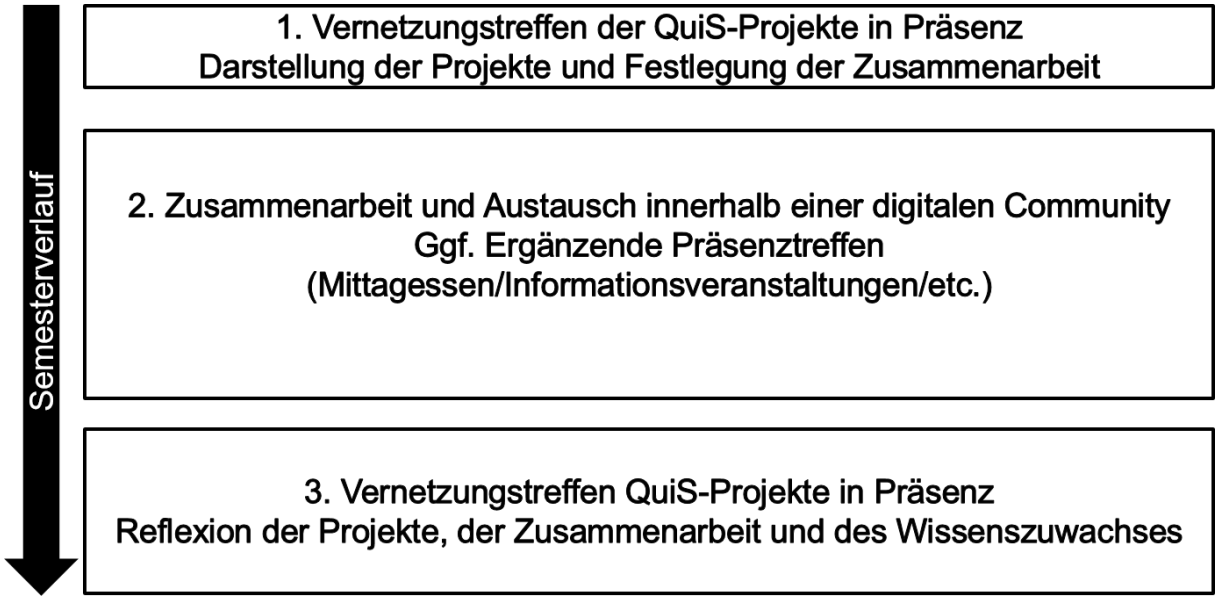


Abbildung 16: Ausrichtung der Community of Practice im ersten Zyklus

Die entsprechenden Gestaltungsrichtlinien orientieren sich dabei an den Inhalten, den Kernaufgaben sowie an den Aufgabengebieten im Rahmen der Implementierung. Dabei ist die domänenspezifische Ausrichtung mit zu berücksichtigen (vgl. Kapitel II1.4.1). Demnach ergeben sich die zu betrachtenden Aspekte in den Dimensionen der Interaktionsräume, mit den Ausprägungen in Technologie sowie den interaktionalen Aktivitäten, der Personen und Mitglieder und der domänenspezifischen Inhalte.

Virtueller Interaktionsraum und Technologie

StudOn bietet die klassischen Funktionen eines LMS. Neben Organisationsobjekten wie Kurse oder Gruppen bestehen Kommunikationstools wie Blogs, Foren oder Wikis sowie Umfrage- und Assessmenttools. Es soll in diesem System ein Kurs als Community-Plattform initialisiert werden. Um dem Wunsch der wissenschaftlichen Mitarbeitenden gerecht zu werden, wurde parallel ein entsprechender Workspace auf Slack implementiert, in welchem wichtige Ereignisse der Community-Plattform in StudOn gespiegelt bzw. in diesen verlinkt wurden. Zum asynchronen Austausch und zur gegenseitigen Unterstützung bei Fragen wurde ein Forum installiert. Der Twitter-Kanal wird ebenfalls parallel betrieben, allerdings kann damit nur ein begrenzter Teil der Zielgruppe erreicht werden. Er spielt daher eine untergeordnete Rolle. Weitere Technologien sollten je nach Bedarf im Rahmen der Optimierungsarbeit eingesetzt werden.

Das Design sieht vor, dass die Community-Plattform offen, aber nicht öffentlich gestaltet wird. Mitglieder der FAU konnten dieser beitreten. Diese Gestaltungsrichtlinie ergab sich aus dem im Kapitel II1.2.3.3 ausgegebenen Designprinzip, unterschiedliche Partizipationsformen zu ermöglichen sowie aus den im Kapitel II1.4.5 gemachten Aussagen, wie Besucher/-innen zu Kernmitgliedern werden und dass ein zentraler, leicht zugänglicher Interaktionsraum der Förderung von Interaktionen dienlich ist.

Interaktionale Aktivitäten

Die Aktivitäten ergeben sich aus dem grundsätzlichen Blended-Community-Design und der ersten Phase. Es soll ein Startevent als „Vernetzungstreffen“ implementiert werden. Dieses richtet sich vor allem an die unten genannte Gruppe der QuiS-Projektbeteiligten. Der weitere Austausch soll über die Community-Plattform mit ihren Diensten erfolgen. Dazu ist ein Forum einzurichten. Die Aktivitätsgestaltung ist dabei primär auf die Förderung der präsentierenden, diskursiven und transaktionalen Interaktionen (vgl. Kapitel II1.4.5.2.4) als Anzeichen der unterschiedlichen Kollegialitätsformen (vgl. Kapitel II2.3.2) ausgerichtet.

Bei der Gestaltung der interaktionalen Aktivitäten wird sich an den zwei von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 51) benannten handlungsleitenden Gestaltungsrichtlinien der Schaffung eines Rhythmus und der Erbringung eines Mehrwertes orientiert (vgl. Kapitel II1.2.3.3). Insbesondere beim Rhythmus liegen noch keine Erfahrungen vor, sodass die Häufigkeit von Aktivitätsangeboten situativ erfolgen soll, sodass es weder zu einer Über- noch zu einer Unterforderung der Community of Practice kommt (vgl. Kapitel II1.2.3.3). Insofern werden zusätzliche Präsenzaktivitäten wie etwa gemeinsame Mittagessen oder weitere Praxisvorträge situativ geplant oder angeboten. Im Rahmen des Startevents sollen die Erwartungen und Regeln kommuniziert bzw. ausgehandelt werden. Gleichzeitig soll dieses bereits genutzt werden, um einen Mehrwert für die Mitglieder zu erzeugen. Dieser ergibt sich wie oben dargestellt aus der Zielsetzung der Community of Practice.

Zum Zwecke der Bewerbung soll ein Newsletter eingesetzt werden, welcher regelmäßig auf die Community of Practice aufmerksam macht. Zudem sollen die interaktionalen Aktivitäten durch den Community-Manager moderiert und zur Beteiligung aufgefordert werden.

Personen und Mitglieder

Primäre Zielgruppe sind die QuiS-Projekt-Partner/-innen als Gestaltungsakteure von digitaler Lehre. Gemäß der Ausführung im Kapitel II1.2.3.2.3 handelt es sich bei den Mitgliedern einer

Community of Practice um Praktiker/-innen. Insofern gilt es, diese zur Partizipation an den Aktivitäten sowie zum Beitritt zum virtuellen Interaktionsraum der Community-Plattform einzuladen. Sie sind also die potenziellen Kernmitglieder, welche es zu rekrutieren gilt. Wenngleich Gemeinschaften im Allgemeinen keine formale Mitgliedschaft aufweisen, sich ihre Zugehörigkeit in den sozialen Interaktionen widerspiegeln (Grundmann, 2006, S. 9) und dies auf die Community of Practice übertragbar ist, so sollen insbesondere die Personen, welche der Community-Plattform beigetreten sind, als Community-Mitglieder bezeichnet werden.

Die besondere Rolle des Community-Managements (vgl. Kapitel II1.4.2) ist bereits im Vorfeld festgelegt worden.

Domänenspezifische Inhalte

Die Inhalte ergeben sich aus den Fragen und Beiträgen der Community-Mitglieder. Die Community-Mitglieder sollen aufgefordert werden, entsprechende Beiträge im Forum zu formulieren. Gleichzeitig wird aber auch ein interpersoneller Austausch über Themenstellungen zwischen dem E-Learning Koordinator respektive dem Community-Manager ermöglicht. Es wird sich hierbei an das im Kapitel II1.2.3.3 beschriebene Gestaltungsprinzip der Entwicklung von privaten und öffentlichen Interaktionsräumen orientiert. Etwaige Impulse seitens des Community-Managers werden situativ und nach Bedarfslage gesetzt. Es wird aber über entsprechende Ereignisse im Forum oder via Newsletter informiert.

3.2 Evaluationskonzept und Ausgangslage

Zum Zwecke der Evaluation wurden entsprechende Dokumentenanalysen, insbesondere der Forenbeiträge, der persönlichen Kommunikation und der Projektanträge, schriftliche Befragungen nach den Präsenzaktivitäten sowie die teilnehmende Beobachtung durchgeführt. Am Ende des Zyklus mit dem Übergang vom Wintersemester 2018/19 zum Sommersemester 2019 sollten ausgewählte Mitglieder der Community of Practice interviewt werden. Das entscheidende Sampling-Kriterium war hierbei die Einordnung auf dem Schalenmodell als peripheres, aktives oder Kernmitglied und dem damit verbundenen Aktivitätsniveau während der Erprobung sowie eine hohe Bereitwilligkeit zur Teilnahme an einem Interview.

Im Wesentlichen hat sich der Kontext nicht verändert. Im Erprobungszeitraum des Wintersemesters 2018/2019 werden 16 QuiS-Projekte gefördert. Teilweise betreute eine Person mehrere Projekte bzw. mehrere Personen ein Projekt, sodass die Anzahl der Projekte von der der

Mitglieder divergierte. Es konnten 14 Personen identifiziert werden. Die Projektbeteiligten stellten die primäre Zielgruppe der Community of Practice dar. Zur Vorbereitung auf das Vernetzungstreffen wurden die Projektanträge nach ihrer Ausrichtung auf Überschneidungen hin analysiert. Dabei konnten fünf übergeordnete Themengebiete identifiziert werden;

- Gestaltung von E-Prüfungen
- Gestaltung von Online-Kursen und Lernvideos
- Gestaltung von Online-Betreuung
- Aufbereitung von Lern-Lehr-Materialien
- IT-gestütztes Simulations-Projekt

Weiterhin wurden die entsprechenden Projekte über ein obligatorisches Kickoff-Gespräch sowie Follow-Up-Gespräche durch den E-Learning Koordinator betreut. Ein grundsätzliches Beratungsangebot für die Projekte sowie für alle Lehrenden der WiSo bestand zu jeder Zeit. Aufgrund der nun folgenden Implementierung wird der Fokus auf die Rolle des Community-Managers gerichtet, wenngleich hier natürlich Überschneidungen vorliegen. Dies ist etwa der Fall, wenn eine Beratungsanfrage zu den Inhalten der Community of Practice passte.

3.3 Darstellung der Designelemente und Ergebnisse der Evaluation

3.3.1 Erprobung und Weiterentwicklung des Designs

In einem ersten Schritt wurde am 30. Juli 2018 die Community-Plattform als Kurs auf StudOn angelegt. Die ursprüngliche Kursbezeichnung lautete „QuiS-Projekte Wintersemester 2018/19“. In der Community-Plattform wurde am 31. Juli 2018 ein Forum angelegt. Am gleichen Tag wurden die QuiS-Projektbeteiligten mittels individueller Einladung per E-Mail zum Beitritt aufgefordert. In der Einladung wurde bereits auf das nahende, aber noch nicht terminierte Vernetzungstreffen verwiesen. Angemerkt werden muss, dass zunächst noch ein Passwort für den Beitritt gesetzt wurde, da es dem Community-Manager notwendig erschien, eine Möglichkeit zur Zugangssteuerung zu haben. Dieses wurde aber aufgrund der angestrebten offenen Gestaltung im Nachgang aufgehoben.

Die Terminsondierung für das 1. Vernetzungstreffen erfolgte im Rahmen der QuiS-Kickoff-Gespräche; der bestmögliche Termin konnte für den 12. September 2018 festgelegt werden. Zur Organisation des Vernetzungstreffens wurde innerhalb der Community-Plattform eine Gruppe angelegt.

Ziel des Vernetzungstreffens war es, dass sich die Projektbeteiligten und deren Projekte kennenlernten, außerdem einen Kontakt und Interaktion zwischen den Teilnehmenden zu ermöglichen sowie entsprechende Synergiepotenziale herauszufinden. Ein weiteres Ziel bestand darin, die Community of Practice offiziell zu eröffnen. Im Vorfeld wurden die Teilnehmenden daher gebeten, eine zwei- bis drei-minütige Kurzpräsentation mit der Darstellung von „Name, Lehrstuhlzugehörigkeit und Lehrveranstaltungseigenschaften“, „Projekthintergrund (Motivation, Zielsetzung, geplanter Einsatz von digitalen Tools etc.)“ sowie zu „eigenen Erfahrungen und Unterstützungswünschen“ vorzubereiten. Im Rahmen der regelmäßigen QuiS-Projekttreffen zwischen den QuiS-Projekt-Koordinator/-innen auf dezentraler und zentraler Ebene wurde auf das erste Vernetzungstreffen unter Beteiligung der QuiS-Projekte an der WiSo hingewiesen. Es bestand ein Interesse an einer Teilnahme seitens der auf FAU-Ebene am Projekt beteiligten Personen und so wurden sie zu dem Treffen eingeladen.

Die zweistündige Veranstaltung selbst untergliederte sich in sechs Teile.

Im ersten Teil wurde eine kurze Vorstellungsrunde abgehalten. Anschließend wurde durch den Community-Manager dargestellt, welchen Mehrwert die Teilhabe an einer Community of Practice bringen kann, welche Ziele damit verfolgt werden und welche Voraussetzungen gelten müssen, damit sich der Mehrwert einstellt. Zudem wurde explizit dargelegt, dass es sich um ein Forschungsprojekt handle. Die eingeladenen QuiS-Projekt-Koordinator/-innen stellten anschließend das Projekt QuiS und das dazugehörige Unterstützungsangebot vor. Im vierten Teil folgten die kurzen Vorträge der Teilnehmenden. Im Schritt der „Tauschbörse“ waren die Teilnehmenden aufgefordert, auf den vorbereiteten und auf mit den aus Kapitel 3.2 identifizierten Themenstellungen bestückten Pinnwänden die vier Sätze zu ergänzen: „Ich habe ein Projekt zu diesem Thema …“, „Ich habe Interesse an diesem Thema …“, „Ich suche Erfahrungsberichte/Kooperationen zu …“, und „Ich habe Erfahrungen/Wissen/ Ideen zu …“. Die Methode orientierte sich an der Methode Tauschbörse (Stahl, 2015). Abschließend wurde das grundsätzliche Blended-Community-Design dargelegt. Es wurde als Erwartung und Aufforderung kommuniziert, dass das Forum genutzt werden solle, um Anfragen zu stellen oder interessante Beiträge zu teilen. Abschließend wurden die Teilnehmenden aufgefordert, sich an der Evaluation zu beteiligen. Die Präsentationen inklusive eines Fotoprotokolls wurden im Nachgang in der Gruppe auf der Community-Plattform zur Verfügung gestellt.

Im Forum selbst wurden bereits vordefinierte Threads angelegt, welche sich thematisch an den Projekten orientierten bzw. übergeordnete Themen. Damit sollten bereits entsprechende

Impulse gesetzt werden und eine Orientierung für mögliche Beiträge gegeben werden. Die nachfolgende Abbildung 17 zeigt die angelegten Threads.



☐	Fragen zum Thema: Arbeiten mit StudOn	Dominik Tress (dominik.tress)	1	0	0	13. Sep 2018, 12:49 Von Dominik Tress (dominik.tress)
☐	Fragen zum Thema digitale Tools in der Präsenzveranstaltung einsetzen	Dominik Tress (dominik.tress)	1	0	0	13. Sep 2018, 12:47 Von Dominik Tress (dominik.tress)
☐	Fragen zum Thema Planung und Organisation der Lehre durch Einsatz digitaler Tools	Dominik Tress (dominik.tress)	1	0	0	13. Sep 2018, 12:45 Von Dominik Tress (dominik.tress)
☐	Fragen zum Thema: Virtuelle Kommunikation und Betreuung	Dominik Tress (dominik.tress)	1	0	0	13. Sep 2018, 12:42 Von Dominik Tress (dominik.tress)
☐	Fragen zum Thema: Inhalte virtuell vermitteln und Online-Kurse gestalten	Dominik Tress (dominik.tress)	1	0	0	13. Sep 2018, 12:40 Von Dominik Tress (dominik.tress)
☐	Fragen zum Thema: E-Prüfungen, E-Test, E-Assessments	Dominik Tress (dominik.tress)	1	0	0	13. Sep 2018, 12:36 Von Dominik Tress (dominik.tress)

Abbildung 17: Voreingerichtete Threads im Forum (Screenshot aus dem Forum; eigene Darstellung)

Im weiteren Verlauf wurden die Technologien auf der Community-Plattform weiter ausgebaut und optimiert. Im Rahmen des Vernetzungstreffens wurde der Wunsch nach einem Wiki geäußert. Dieses wurde am 14. September 2018 angelegt. Beim Wiki wurde eine grundlegende Struktur angelegt. Sowohl beim Wiki als auch beim Forum wurde die automatische Benachrichtigungsfunktion (Pushnachricht) für alle Community-Mitglieder aktiviert. Dies hatte den Zweck, dass die Community-Mitglieder über neue Ereignisse informiert bleiben. Es bestand aber die Möglichkeit, diese zu deaktivieren.

Zudem wurde zur Projektorganisation am 05. Dezember 2018 eine „Datensammlung“ angelegt. Dies diente zur Vorbereitung auf das obligatorische Follow-Up-Gespräch im Rahmen des QuiS-Projektes. Da die QuiS-Projekte quantitativ zu evaluieren sind, wurden innerhalb der Community-Plattform entsprechende Vorlagen durch den Community-Manager zum Herunterladen zur Verfügung gestellt. An dieser Stelle wird die Verknüpfung zwischen der Projektrolle als E-Learning-Koordinator und der Rolle des Community-Managers erneut deutlich.

Am 17. Dezember 2018 wurde via Rundmail an alle Lehrenden des Fachbereiches einerseits auf die neue QuiS-Ausschreibung für die Förderperiode im Sommersemester 2019 hingewiesen, andererseits zu einer „Schreibwerkstatt“ an drei Terminen eingeladen. Aufgrund der Kurzfristigkeit entstammte das methodische Design aus der Praxis. Ziel war es, ein offenes Beratungsangebot zu schaffen, in welchem die Lehrenden entsprechende Fragen zur Antragsstellung stellen konnten, gegebenenfalls mit anderen Antragstellenden in einen Austausch kommen konnten und ein zeitlicher Anker für eine Antragsformulierung vorgeschlagen wurde. Es

war keine Anmeldung notwendig. Als Ergänzung wurde im Januar 2019 ein Newsletter versendet und ein weiterer Termin zur Schreibwerkstatt angeboten.

Weitere Aktivitäten wurden in diesem Zyklus nicht angeboten. Das bedeutet, dass das ursprünglich am Ende geplante Vernetzungstreffen nicht stattgefunden hat.

3.3.2 Evaluation des Designs

3.3.2.1 Gestaltung des Vernetzungstreffens

An der Veranstaltung nahmen insgesamt 19 Personen teil. Davon waren drei Personen aus einer Serviceeinheit der FAU. Vier Teilnehmende waren studentische Hilfskräfte im Projekt und zwölf Personen stellten wissenschaftliche Mitarbeitende dar. Zwei Ansprechpartner/-innen konnten nicht an dem Treffen teilnehmen, beauftragten aber entsprechende Vertretungen. Es wurden alle Projekte vorgestellt.

Die Veranstaltung wurde im Nachgang mittels schriftlichem, papierbasiertem Fragebogen mit offenen und geschlossenen Fragen evaluiert. Zusätzlich wurden explorierende Fragen zur Gestaltung der Community of Practice gestellt, um die Bedarfslage zu identifizieren. Bei den Fragen zum Vernetzungstreffen ging es um die Einschätzung und Bewertung des Treffens und nicht um die Messung von psychologischen Skalen. Der Fragebogen enthielt sieben offene Fragen und 35 geschlossene Fragen. 31 Fragen davon folgten einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu; 3 = teils, teils; 5 = stimme vollständig zu) und die anderen vier Fragen waren nominalskaliert. Bis auf vier der geschlossenen Fragen waren die anderen mit einer Likert-Skala versehen. Sowohl die Anzahl der Fragen als auch die geplante Bearbeitungsdauer von zwölf Minuten ist als grenzwertig einzuschätzen. Dennoch waren die Ergebnisse aufschlussreich. Die geschlossenen Fragen wurden mittels deskriptiver Statistik ausgewertet, die offenen Fragen mittels der qualitativen Inhaltsanalyse. Nachfolgend sollen die wichtigsten Ergebnisse dargestellt werden.

Die quantitative Auswertung der Fragen (vgl. Anhang) ergab, dass insgesamt die Veranstaltung des Vernetzungstreffens als positiv bewertet wurde. Es ist gelungen, eine vertrauensvolle und von gegenseitigem Respekt geprägte Atmosphäre zu schaffen. Es konnte ein gegenseitiges Kennenlernen und die Kontaktaufnahme ermöglicht werden. Einerseits konnten zwar die Lehrenden weitestgehend ähnlich gelagerte Projekte identifizieren, ein Austausch gelang zwi-

schen den Personen allerdings nur teilweise. Allgemein wurden die Austauschmöglichkeit sowie die Kurzvorträge als weitestgehend positiv bewertet. Die Kurzvorträge führten weitestgehend zur Reflexion sowie zum Wissensaufbau bezüglich der Möglichkeiten digitaler Lehre. Die Offenlegung als Forschungsprojekt stellte hingegen kein bedeutsames Hindernis zur Beteiligung dar. Der Frage nach dem Wunsch zum Mitspracherecht über die Gestaltung der Community-Plattform wurde im Mittel kaum zugestimmt. Die Erwartungen wurden weitestgehend klar kommuniziert. Sowohl die Möglichkeit zum Lernen, zur Vernetzung und zum Austausch erfuhren im Mittel weitestgehend oder sogar vollständig eine Zustimmung. Es zeigte sich, dass die Befragten der offenen Gestaltung weitestgehend zustimmen.

Neben diesen Fragen wurden nominalskalierte und ordinalskalierte Fragen gestellt. Dabei zeigte sich, dass 75 Prozent niemanden oder nur ein bis zwei Personen mit einem Digitalisierungsprojekt kannten. Keine der befragten Personen kannte mehr als die Hälfte der Projekte im Wintersemester. Die Hauptmotivation der Teilnehmenden lag in der Vernetzung mit anderen Teilnehmenden; nachgefolgt und gleichrangig wurden die Motivlagen zur Domäne und zum Lernen angegeben.

Die qualitative Auswertung der Fragen zeigte, dass die Teilnehmenden unterschiedliche Ideen durch die Präsentationen zur Digitalisierung in der Lehre aus dem Vernetzungstreffen mitgenommen haben und somit im Sinne der Kollegialität ein „Storytelling“ erfolgte.

Bei der Frage nach dem Mehrwert konnten die Kategorien „Wissenszuwachs“, „Vernetzung“ und „Austausch“ als prioritär erkannt werden. Bei der Frage nach Angaben zur Steigerung eines Mehrwertes in den zukünftigen Vernetzungstreffen wurden die Kategorien „Fokus auf Austauschmöglichkeiten“ und „Themenfokussierte Veranstaltung“ herausgearbeitet. Eine Angabe konnte nicht dem WiSo-Vernetzungstreffen zugeordnet werden und wurde als „FAU-Community“ kategorisiert.

Die Antworten auf die Frage „Was hat Ihnen gut gefallen?“ im Block der abschließenden Bewertung der Präsenzveranstaltung spiegeln sich auch im Mehrwert wider. Positiv wurden demnach die „Vernetzungsmöglichkeit“, der „Austausch“, die „Hilfestellungen“, der „Wissenszuwachs“ (Projekteinblick und Ansprechpartner) und die „Gestaltung der Veranstaltung“ (Atmosphäre, Struktur, Methode, Teilnehmendenmerkmale) bewertet.

Bezüglich der Gestaltung wurde die „zeitliche Gestaltung“ kritisiert. Die Veranstaltung dauerte rund 30 Minuten länger als geplant. Ein weiterer Kritikpunkt betraf den „geringen Austauschanteil“ und die zu kleine „Raumwahl“ und die „Kurzvorträge“.

Der erhoffte Nutzen zur Beteiligung an der Community of Practice konnte in den Kategorien „Austausch“, „Vernetzung“, „Hilfestellung“, „Projektoptimierung“ und „Wissenszuwachs“ identifiziert werden. Bezüglich der Anforderungen an die Teilnahme gaben die befragten Personen Aspekte zu folgenden Kategorien an: „Interaktivität“, „Netiquette“, „Teilnahme“ und „Inhaltsrelevanz“. Abschließend wurde noch nach der Bereitschaft zu einem Interview gefragt. Zwei Personen erklärten sich dazu bereit und gaben ihre Identität an.

Im Rahmen der Beobachtung konnten drei besonders aktive Teilnehmende identifiziert werden. Der Großteil der Anwesenden folgte den Vorträgen konzentriert und machte sich gelegentlich Notizen. Es konnte eine positive Grundstimmung festgestellt werden. Während der „Tauschbörse“ wurde intensiv besonders zu den Themen „E-Prüfungen“ und „Betreuung“ diskutiert. Bei der Vorstellung der Ausgründung einer Community of Practice und den Erwartungen konnte ein gelegentliches Nicken als Zeichen der Zustimmung festgestellt werden.

3.3.2.2 Evaluation der Entwicklung auf der Community-Plattform

Zunächst soll die Entwicklung der Mitgliederzahl dargestellt werden. Bis einschließlich 01. März 2019 sind 48 Mitglieder der Community-Plattform beigetreten. Besonders anfänglich waren vor allem die QuiS-Projektbeteiligten als Mitglieder auf der Community-Plattform registriert. Ein Zuwachs im Dezember auf 35 Community-Mitglieder ist durch die Versendung der Rundmail durch den Community-Manager zu vermuten. Der Zuwachs auf 38 Community-Mitglieder im Februar ist mit dem Anstieg der Projekte verbunden, welche im nächsten Zyklus dargestellt werden. Es konnte ein/-e Professor/-in identifiziert werden. Zudem wurden Mitarbeitende der Serviceeinheiten Mitglieder auf der Community-Plattform. Weitere Zuwächse konnten durch persönliche Empfehlungen und Ansprache durch den Community-Manager erreicht werden. Es muss allerdings noch eine generelle Einschränkung über alle Zyklen hinweg bezüglich der dargestellten Mitgliedszahlen gemacht werden. Wenn Mitarbeitende die Universität verlassen, so bleibt der Account für einen gewissen Zeitraum bestehen. Es kann also durchaus möglich sein, dass vereinzelte (!) Mitglieder erfasst werden, ohne dass diese am Fachbereich beschäftigt sind. Zudem erfolgte die Auswertung anhand des Erstzugriffes. Personen, die manuell vom

Community-Manager, etwa im Nachgang zu einem Gespräch, hinzugefügt wurden, aber die Community-Plattform nicht aufgesucht haben, werden erst nach einem Erstzugriff erfasst.

3.3.2.3 Evaluation des Forums

Während dieser Zeit wurden im Forum unterschiedlichste Beiträge verfasst. Dabei konnte eine gegenseitige Unterstützung durch die Mitglieder als auch durch den Community-Manager festgestellt werden (Qualifizierungsangebot). Zudem wurden auch gemeinsame Problemstellungen identifiziert (Arbeitsbereich für Studierende).

Vereinzelt gut funktioniert hat die unmittelbare Aufforderung durch den Community-Manager, per E-Mail gestellte Fragen an alle Mitglieder im Forum zu stellen. Der Aufforderung wurde regelmäßig, aber nicht immer gefolgt. Festgestellt werden konnte auch, dass nicht auf alle Impulse des Community-Managers reagiert wurde. Dies betrifft insbesondere Informationsbeiträge, aber nicht ausschließlich. Eine verstärkte Reaktion ergab sich bei offenen Diskussionsfragen („Was sind eure Erfahrungen?“). Insgesamt wurden im Zeitraum vom 13. September 2018 bis 28. Februar 2019 48 Beiträge im Forum platziert. Davon kamen 26 vom Community-Manager, wobei sechs Posts der Formierung einer Grundstruktur dienten. Die anderen 22 Posts kamen von zehn Mitgliedern und davon wiederum acht Beiträge von einer Person und weitere vier Beiträge von einer weiteren Person. Die im Anhang angefügte Tabelle zeigt die Anzahl der Beiträge pro Thread, die Anzahl der Reaktionen auf die Beiträge in der Unterscheidung zwischen Mitglied und Manager, die ausgehende Initiative sowie die thematische Ausrichtung.

Mit Hinblick auf die gezeigte Kollegialität zeigt sich, dass die Beiträge der Mitglieder in der Regel von anderen Mitgliedern kommentiert bzw. die Fragen beantwortet wurden. Sofern keine Antwort von anderen Community-Mitgliedern gegeben wurde, übernahm dies der Community-Manager. In einem Fall verlief die Diskussion ohne Eingriff seitens des Community-Managers. Auf der anderen Seite wurden die Beiträge des Community-Managers nicht immer kommentiert. Allerdings betrifft dies insbesondere die Fälle, in welchen eine Information geteilt wurde. Bei der Frage zu Gestaltungsempfehlungen für den Einsatz eines Forums in der Lehre antworteten zwei Mitglieder mit jeweils einem Post. Die thematische Ausrichtung der Beiträge zeigen eine Tendenz zu technischen und organisatorischen Inhalten.

Die Datensammlung wurde umfassend von 13 Mitgliedern als Projektbeteiligte bearbeitet. Ein Beitrag wurde vom E-Learning Koordinator als Vorlage erstellt. Allerdings muss hier herausgestellt werden, dass die Aufforderung zur Bearbeitung durch den Community-Manager im Rahmen der Betreuung der QuiS-Projekte erfolgte. Eine inhaltliche Auswertung soll daher nicht erfolgen, wenngleich diese von den Mitgliedern der Community-Plattform genutzt wurde. Nachfolgende Abbildung 18 zeigt die Tabellenüberschriften.

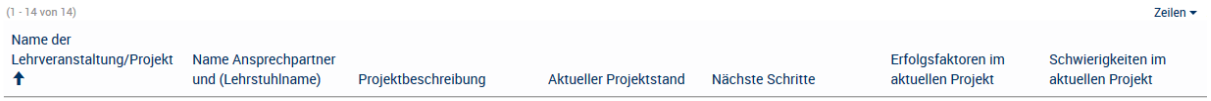


Abbildung 18 : Überschriften der Datensammlung zur Erhebung der Projektstände (Screenshot aus der Community)

3.3.2.4 Evaluation des Wikis

Die vorhandenen Nutzungszahlen, etwa die der 112 Zugriffe, können nicht gewinnbringend interpretiert werden, da jeder Zugriff durch den Community-Manager zwar ebenfalls dokumentiert wurde, aber eine Identifikation von wiederkehrenden Besuchenden technisch nicht möglich war. Insgesamt wurden 15 Seiten im Zeitraum vom 14. September 2018 bis 15. Oktober 2018 angelegt. Im nachfolgenden Zeitraum bis zum 28. Februar 2019 erfolgte keine Änderung mehr. Neben dem Community-Manager wirkten drei weitere Community-Mitglieder mit. Die Aktivitäten bezogen sich auf die Ausbesserung von Rechtschreibfehlern oder die Anlage von neuen Seiten. Insbesondere eine Person nutzte das Wiki intensiv, um ihr Projekt darzustellen.

3.3.2.5 Übergreifende Erkenntnisse aus den Beobachtungen und Dokumenten

Im Rahmen eines Beratungsgespräches wurde der Hinweis auf eine mögliche Erweiterung des digitalen Lehrkonzeptes gegeben. Die oder der Gesprächsteilnehmende sagte, dass dieser Vorschlag nicht möglich sei, da der oder die Professor/-in „elektronisches Lernen nicht unterstützt“. In informellen oder formalen Gesprächen wurde sofern passend auf andere Lehrende mit der gleichen Problemlage verwiesen bzw. auf Personen, welche das Problem bereits gelöst hatten. Ein/-e Lehrende/r zeigte sich bezüglich digitaler Lehre und der entstehenden Community of Practice besonders enthusiastisch. Sie oder er möchte „neue Wege gehen“. Die angesprochene Schreibwerkstatt wurde vor den Weihnachtsferien an den drei Terminen von keiner Person besucht, sodass es an dieser Stelle zu keinem Austausch kam. Im Januar 2019 waren drei Personen anwesend. Eine davon hatte bereits einen Antrag verfasst, berichtete von den gemachten Erfahrungen und gab das Wissen in ihrem Projekt weiter.

In einem Beratungsgespräch berichtete der wissenschaftliche Mitarbeiter als Gesprächspartner davon, dass dieser gut am Lehrstuhl vernetzt sei und als „Multiplikator“ für E-Learning fungiere.

Um der Community of Practice regelmäßige Impulse zu geben, wurden relevant erscheinende persönliche Anfragen zu bestimmten Themengebieten per E-Mail, aber zusätzlich auch im Forum dargestellt und beantwortet. Gegebenenfalls wurden die Fragenden ebenfalls aufgefordert, die entsprechende Frage im Forum zu formulieren. Dieser Bitte wurde nicht immer nachgekommen, sodass diese vom Community-Manager aus den oben genannten Gründen eingestellt wurde. Zudem wurden Informationen, wie etwa der Hinweis auf die nächste Förderausschreibung, ins Forum eingestellt. Eine Reaktion auf diese Posts unterblieb.

Die Projektpartner/-innen als Community-Mitglied wurden per E-Mail aufgefordert, ihre Erfahrungen im Wiki zu dokumentieren. Der Aufforderung wurde nicht nachgekommen.

Vereinzelt wurde bei neuen Community-Mitgliedern nachgefragt, wodurch sie auf die Community-Plattform aufmerksam wurden. Nachfolgend dazu eine exemplarische Antwort im Nachgang zu einem Beratungsgespräch: „Auf den Community-Bereich bin ich über Ihre Mail vom 10.1. an die Wiwi-Assistenten gestoßen, wo der Link drinstand. Ich fand den Bereich sehr übersichtlich und interessant. Sobald wir uns entschieden haben und entsprechende Erfahrungen gesammelt haben mit dem Antrag, werde ich auf jeden Fall die Erfahrungen dort teilen.“

Im Rahmen der Gremienarbeit wurde explizit auf die Community-Plattform verwiesen. Davon ausgehend konnten sechs zeitnahe Beitritte zur Community-Plattform festgestellt werden. Zudem konnte durch die Gremienarbeit die Sichtbarkeit des Community-Managers gesteigert werden und innerhalb der Gremienarbeit wurden Erfahrungen geteilt. Eine Person berichtete etwa über positive Erfahrungen mit dem Buchungspool. Als Teil zur Unterstützung des Qualitätsentwicklungsschwerpunktes „Digitalisierung“ wurde ein Wiki zu „Überblick zu Herausforderungen, Lösungsmöglichkeiten und Beispielen am Fachbereich“ erstellt und in die Community-Plattform eingefügt. Insofern existieren zwei Wikis in der Community-Plattform, wobei in den nachfolgenden Interviews nur das oben genannte angesprochen wurde. An diesem Wiki hat bis auf den Community-Manager keine weitere Person mitgewirkt.

Die Plattform „Slack“ wurde sowohl vom Community-Manager als auch von den wissenschaftlichen Mitarbeitenden genutzt. Ein Großteil der Beiträge ist eine Spiegelung des Forums. Einzelne Beiträge wurden „geliked“, zudem wurden Fragen gestellt und beantwortet. Allerdings konnten die Beiträge aufgrund der Freemium-Variante nach einer gewissen Zeit nicht mehr aufgerufen werden.

3.3.2.6 Auswertung der qualitativen Interviews

Im Rahmen der Evaluation wurden fünf Interviews mit Mitgliedern durchgeführt.

Grundsätzlich muss ein Auskunftswille bei der Durchführung seitens der interviewten Personen vorliegen (Döring & Bortz, 2016, S. 363). Zwei potenzielle Interview-Partner/-innen hatten eine Bereitschaft im Rahmen der Vernetzungstreffen-Evaluation signalisiert. Diese wurden auch deswegen ausgewählt, weil sie weitestgehend eine passive, beobachtende Rolle zeigten. Zwei Personen haben ein besonders aktives Verhalten gezeigt und Beiträge im Forum erstellt. Eine Person zeigte ebenfalls Aktivitäten im Forum und im Wiki, allerdings nur in einem geringeren Umfang. Sie ist daher der tendenziell passiven Rolle zuzuordnen. Neben der Feststellung des Aktivitätsgrades mittels der Betrachtung der Forenbeiträge und der Beteiligung am Wiki sind die gemachten Beobachtungen ebenfalls ein Indikator. Als aktiv sollen die Community-Mitglieder bezeichnet werden, deren Interaktionsverhalten überdurchschnittlich hoch war, indem sie Beiträge im Forum und/oder im Wiki erstellten und damit den Großteil der von den Community-Mitgliedern erstellten Inhalte lieferten. Passive Mitglieder haben keine oder im Maximum zwei Mal einen Beitrag im Forum oder im Wiki erstellt. Zusätzlich wurde ein Pre-Test zur Gestaltung des Interview-Leitfadens durchgeführt. Das Pre-Test-Interview enthielt aber interessante Inhalte, sodass auch dieses in die Auswertung mit aufgenommen wurde, wenngleich der Interviewleitfaden im Nachgang angepasst wurde. Diese Person war kein Mitglied der Community-Plattform, sondern ein/-e Lehrende/-r am Fachbereich. Die Interviews wurden zwischen Februar und März 2019 geführt. Die Auswertung der Interviews erfolgte durch eine qualitative Inhaltsanalyse mit induktiver Kategorienbildung (vgl. Kapitel III3).

Nr. Interviewpartner/-in	Berufliche Stellung	Sampling-Kriterium
1	Wissenschaftliche/-r Mitarbeitende/-r	Aktive Beteiligung
2	Wissenschaftliche/-r Mitarbeitende/-r	Passive Beteiligung
3	Wissenschaftliche/-r Mitarbeitende/-r	Passive Beteiligung (Auskunftswillig)
4	Wissenschaftliche/-r Mitarbeitende/-r	Passive Beteiligung (Auskunftswillig)
5	Studentische Hilfskraft	Aktive Beteiligung
6	Wissenschaftliche/-r Mitarbeitende/-r	Pre-Test (Kein Mitglied)

Tabelle 33: Auswahl und Skizzierung der ausgewählten Interviewpartner/-innen

Bei allen Interviews, mit Ausnahme des Pre-Tests, wurde der gleiche Leitfaden eingesetzt. Die befragten Personen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer beruflichen Stellung. Vier der befragten Personen sind wissenschaftliche Mitarbeitende und promovieren. Gleiches gilt für die im Pre-Test befragte Person. Diese Personen sind relativ neu am Lehrstuhl und maximal knapp zwei Jahre als wissenschaftliche Mitarbeitende angestellt. Eine Person ist weiterhin als wissenschaftliche Hilfskraft tätig. Die im Sampling gemachte Annahme über aktive oder passive Nutzung bestätigte sich in den Interviews. Die Personen #1 und 5 bezeichneten sich selbst als aktives Mitglied. Die anderen Personen #2, 3 und 4 sprachen von einer passiven, beobachtenden Rolle („(…) da ich ja eher passiver Leserteil war"). Person #6 war kein Mitglied der Community-Plattform, kannte diese aber.

Der erste Frageblock bezog sich auf die Personeneigenschaften und die individuellen Kontexteigenschaften. Damit sollte der Lebenshintergrund, insbesondere im Hinblick auf die Karriereziele, die Nutzung und die Beteiligung an virtuellen Communities im privaten Bereich der befragten Personen, betrachtet werden. Es zeigte sich, dass die befragten Personen im privaten Bereich soziale Medien „selektiv nutzen" (berufliche Vernetzung, Koordination, ausgewählte Kanäle, interessensgeleitet und keine Selbstdarstellung). Interviewpartner #1, 3, 4 und 5 geben an, dass soziale Medien ein „Zeitfresser" sind. Exemplarisch aus Interview #6: „Also Social Media nütze ich natürlich. Facebook eher strategisch nicht als eine private Pinnwand, weil mich das nervt". Oder #5: „Ich versuche, das mittlerweile eher beruflich zu nutzen, weil jeder ist selbst verantwortlich, sein Nutzungsverhalten so zu gestalten, dass es für einen passt." Zudem können sich drei Interviewpartner/-in eine Professur an einer Fachhochschule oder an einer Universität vorstellen. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen wider, welche unter die Kategorie der „Lehrorientierung" fallen. Sie halten Lehre für wichtig oder sie ist eine bevorzugte Tätigkeit. Eine befragte Person möchte nach der Promotion in die Praxis. Zwei Person schließen eine universitäre Karriere aktuell aus.

Mit Ausnahme der Person #6 sind alle anderen Personen in ein Digitalisierungsprojekt eingebunden. Insofern spielt die Gestaltung digitaler Lehre bei dieser Person eine „eher nachrangige“ Rolle; ein Beitritt in die Community of Practice würde unter der Prämisse einer tätigkeitsbezogenen Relevanz erfolgen. Für die anderen befragten Personen ist die Gestaltung digitaler Lehre von großer Bedeutung. Ziele dabei sind die Steigerung der Lernqualität, eine auf die junge Generation ausgerichtete Lehre, Ermöglichung flexiblen Lernens und das Ausschöpfen des Potenzials von digitaler Lehre. Alle befragten Personen geben an, dass sie StudOn für ihre Lehrgestaltung nutzen. Je nach Lehr- und Projektkontext setzen sie andere Tools und Szenarien dabei ein. Es werden Materialen bereitgestellt, Wikis, Foren, Chats, Selbsttests und E-Klausuren, WBTs, Videos bzw. interaktive Videos und Live-Voting-Tools eingesetzt.

Es zeigte sich, dass die befragten Personen vornehmlich im eigenen Lehrstuhlnetzwerk agieren. Hierbei besteht ein Austausch mit den vorgesetzten Professorinnen und Professoren, den wissenschaftlichen Mitarbeitenden und den studentischen Hilfskräften. Anlässe zum internen Austausch über digitale Lehre sind hierbei gemeinsame Team-Jour-Fix, während der Tätigkeitsausübung, Flurgespräche und Mittagspausen. Außerhalb des Lehrstuhls kommt es vereinzelt zu einem zufälligen oder selektiven Kontakt mit anderen Lehrstühlen. Interviewpartner/-in #1 gab dazu an: „Ich glaube, das ist generell so hier am Fachbereich gang und gäbe, man hat so die typischen Lehrstühle oder Personen, mit denen man halt immer redet und auch öfter mal, vielleicht auch in der Freizeit mal was unternimmt oder einfach auf einer Wellenlänge ist.“ Interviewpartner/-in # 2 berichtet: „(…) dann teilweise mal, wenn man irgendjemanden am Gang sieht oder so, dass man sich da vielleicht mal kurz unterhält“. Eine Person sah zudem das Assistententreffen als Anlass, mit anderen Lehrenden ins Gespräch über digitale Lehre zu kommen. Während die befragte studentische Hilfskraft zu keinem Lehrenden außerhalb des Lehrstuhls Kontakt hatte, gab #3 an, dass auch ein universitätsübergreifender Austausch mit Partnerlehrstühlen stattfinde. Die Bedeutung des E-Learning Koordinators als Ansprechpartner außerhalb des Lehrstuhls wurden von #1, 2, 3 und 4 thematisiert.

Im nächsten Frageblock ging es um die Community of Practice. Aufgrund der Nicht-Mitgliedschaft konnte #6 keine Aussagen dazu machen.

Bezüglich der Einschätzung zur Zielsetzung der Community of Practice gaben die befragten Personen die „Vernetzung“ mit anderen digitalisierenden Lehrenden, die Identifizierung von Ansprechpartner/-innen, das Teilen von Informationen, Hilfe zur Selbsthilfe, den Austausch von Ideen und Erfahrungen, Aufbau eines Wissenspools und den Ausbau von digitaler Lehre

am Fachbereich an. Die befragten Personen wurden gebeten, ihre Teilnahmemotivation darzulegen. Genannt wurden Aspekte zum Austausch, offene Fragen zu klären, Impulse und Informationen zu bekommen, „eine Anlaufstelle“ zu haben, aber auch Neugierde, mit Bezug zu einem Projekt und aufgrund einer persönlichen Einladung.

Die Interviewpartner/-innen gaben an, das Forum aktiv zu verfolgen. Die Mitglieder haben die Benachrichtigungsfunktion aktiviert und wurden so über neue Ereignisse informiert. Ferner wurde genannt, dass sie nach Möglichkeit die Beträge kommentieren (würden) und es schätzen, selbst die Option zu haben, Fragen stellen zu können. Dadurch ergibt sich ein Mehrwert durch den „Wissenszuwachs“, die erhaltenen „Hilfestellungen“, Wissenspool und Informationsquelle. Damit einhergehend wird das „Reaktionsverhalten“ im Forum und die „Struktur“ (Inhalt und Gestaltung) des Forums positiv erwähnt; das betrifft insbesondere die voreingestellten Forenbeiträge. Insgesamt ist laut den befragten Mitgliedern das Forum ein bedeutsamer positiver Aspekt der Community of Practice. Die genannten negativen Aspekte beziehen sich auf den Wunsch nach „mehr Aktivität der Passiven“ und die „technische Ausgestaltung“. Als Verbesserung wünscht sich ein Teil der Mitglieder etwas häufiger „Impulse“, wobei ein anderer Teil diese sich situativbedingt nicht wünscht. Hemmende Faktoren für die Nutzung des Forums sind die „Verschriftlichung“, „persönliche Motivation“, „Verinnerlichung über Nutzung“, „akute Arbeitsbelastung“ (Peaks, Zeit, Priorität), „Bedienbarkeit“, „spezifische Fragen“ und „eigene Reaktionsgeschwindigkeit“, was bedeutet, dass die Antwort bereits gegeben wurde.

Das Wiki wird in der Gesamtbetrachtung hingegen nicht beziehungsweise nach einmaligem Überfliegen nicht weiter genutzt und ist nicht bedeutsam. Nur eine Person hat, wie oben dargestellt, eine Seite mit umfassenden Inhalten angelegt. Genannte Gründe für die Passivität sind, dass das StudOn-Wiki nicht dem „State of the Art“ entspricht und „vom System aus unübersichtlich“ ist, womit die technische Ausgestaltung gemeint ist. Zudem ist die Pflege mit Aufwand verbunden, die Suche nach Informationen ineffizient und es herrscht Nutzungsunklarheit. Persönlich wurde von einer fehlenden Motivation und fehlenden Nutzungsfähigkeiten gesprochen. Es wurde der Wunsch geäußert, dass der Community-Manager einen Projektüberblick in das Wiki einpflegt, kurze Videocasts erstellt und die grundsätzliche Struktur optimiert.

Zwar wurde die Datensammlung zur Projektkoordination angelegt, allerdings wurde sie auch von den Befragten in den Interviews thematisiert. Ein/-e Interviewpartner/-in gab an, die Datensammlung durchgesehen zu haben, um einen Überblick über andere Projekte zu erhalten

sowie um ähnliche Projekte zu identifizieren. Positiv empfand er oder sie, dass die Projektschritte nachvollzogen werden konnten und die Projektpartner/-innen benannt wurden. Eine andere Person bestätigte dies, gab aber zusätzlich den Wunsch zur Kommentierung der Beiträge an. Zwei weitere Personen kannten zwar die Datensammlung, haben diese aber nicht betrachtet. Eine andere Person füllte zwar die Sammlung aus, meinte aber, dass es keine Gespräche ersetzen könne.

Zur Gestaltung der Community-Plattform im Allgemeinen gaben die Interviewten an, dass die Plattform StudOn grundsätzlich eine geeignete, teilweise sogar die beste Wahl sei. Es wurden zwar auch alternative Plattformen benannt („Sharepoint", „Facebook", „Slack"), allerdings sahen die Teilnehmenden diese nicht als eine StudOn ersetzende Alternative. Positiv wurden die Funktionsmöglichkeiten von StudOn, welche eine Community-Plattform benötige, die Möglichkeit zur Einsicht der Mitglieder, die freie Möglichkeiten der Objektstrukturierung, das Fehlen von Zeichen- oder Upload-Beschränkungen[19], die grundsätzliche Offenheit für alle FAU-Angehörigen und die arbeitsintegrierende Nutzung von StudOn genannt sowie, dass es sich um eine offizielle universitätsinterne Plattform und zentralen Informationskanal handle. Einschränkend wurde allerdings genannt, dass die Darstellung und die Bearbeitung bei StudOn, und damit auch der Community-Plattform, wenig benutzerfreundlich und intuitiv zu nutzen sei, der Gruppenkalender besser („share point") oder der Austausch direkter und präsenter („Slack") bei anderen Plattformen sei. Ein/-e Interviewpartnerin gab an, dass der Austausch allerdings im „Slack"-Bereich nicht besonders aktiv gewesen sei. Die Gestaltung der Struktur der Community-Plattform wurde in zwei Interviews als „übersichtlich" benannt.

Im Rahmen des Interviews wurde auch das Vernetzungstreffen angesprochen. Die Ergebnisse decken sich weitestgehend mit den oben dargestellten. Zwei Personen konnten aus terminlichen Gründen nicht teilnehmen. Eine Person merkte an, dass eine Abstimmung eines Termins für nicht sinnvoll erachtet werde, sondern dieser solle festgelegt werden. Positiv ist den befragten Personen die Projektvorstellungen in Erinnerung geblieben und der Wunsch nach einer Wiederholung wurde geäußert. Dadurch habe ein Überblick über Projekte und Personen am Fachbereich erreicht werden können. Teilweise konnten sich die befragten Personen eine zwei- bis dreimalige Durchführung eines solchen Treffens während des Semesters vorstellen. Wichtig erschien den befragten Personen eine Durchführung in Präsenz; dadurch können die

[19] Anmerkung: StudOn hat durchaus eine Upload-Beschränkung von einzelnen Datenobjekten, wenngleich diese mit 300 MB bzw. 500 MB einen gewissen Umfang erlaubt.

Personen wahrgenommen werden, ein persönlicher Kontakt hergestellt werden und ein Austausch erfolge nachhaltiger. Wenngleich sie auch einer virtuellen Durchführung offen gegenüberstanden, wurde die Wichtigkeit eines persönlichen Kontaktes in den meisten Interviews thematisiert. Zudem gaben die Teilnehmenden an, dass die im Vernetzungstreffen erstellten und zur Verfügung gestellten Materialien (Präsentationen und Fotoprotokoll) nicht mehr angesehen wurden. Ein Grund hierfür war: „Weil ich es vergessen hab." Durch das Vernetzungstreffen haben sich zwei Personen mit ähnlichem Projekt kennengelernt und vernetzt. Sie standen nachfolgend in einem wiederkehrenden, wenngleich nicht regelmäßigen Austausch. Eine andere Person gab an, dass sie einerseits von mehreren Personen auf das Projekt und ihre/seine Expertise angesprochen wurde und selbst von einer/-m Experten/-in unterstützt worden sei. Andererseits habe sie so von einem anderen, die Person interessierenden Projekt erfahren, welches sie verfolgt habe und sei mit der projektverantwortlichen Person in einen losen Austausch gekommen. Eine Person gab an, dass zwar die Projektvorstellung sehr gut gewesen sei, aber für seinen oder ihren „Geschmack einen Tick zu lang". Es sollten der Meinung der Person nach ausschließlich die Projekte im Rahmen von dreiminütigen Präsentationen vorgestellt werden und die Gesamtlänge von einer Stunde nicht überschritten werden. Ein Austausch könne im Nachgang informell erfolgen. In einem Interview wurde dargelegt, dass diese Person sich zur Teilnahme verpflichtet fühlte, ohne das QuiS-Projekt hätte die Person wahrscheinlich nicht teilgenommen.

Die befragten Personen wurden gebeten, ihren durch die Mitgliedschaft in der Community-Plattform sowie durch die Teilnahme an den gemeinsamen interaktionalen Aktivitäten erhaltenen Mehrwert darzulegen. Genannt wurden der Austausch mit Gleichgesinnten, Unterstützung bei der Lösung von eigenen Problemstellungen, Zugriff auf ein unterstützendes Netzwerk und Vernetzung, das Gefühl, an einem Strang zu ziehen, der Erhalt von Informationen und Impulsen zur eigenen Lehrgestaltung, Möglichkeit einer langfristigen Dokumentation und die fachbereichsweite Selbst- bzw. Projektdarstellung. Zusätzlich wurde gefragt, welcher Mehrwert noch fehlen würde. Hier wurde angegeben, dass eine persönlichere Vernetzung und die Diskussion konkreter Konzepte fehlen und häufiger ein Newsletter oder inhaltliche Impulse gewünscht werden. Eine Person sagte aus, dass sie den Newsletter nur lese, wenn dieser einen konkreten Inhalt habe, ansonsten werde er ungelesen gelöscht. Eine Person wünscht sich eine thematische Erweiterung, einen Austausch über Lehre im Allgemeinen und die Steigerung der Sichtbarkeit von den Errungenschaften des Fachbereiches nach außen. Hinsichtlich der formulierten Erwartungen gaben zwei befragte Personen an, dass ihnen ein Dankeschön

oder eine andere Art der Wertschätzung für Beiträge wichtig sind. Zudem ist einer Person die Gleichbehandlung, ein respektvoller Umgang und Sachlichkeit aller Mitglieder wichtig.

Äußerst positiv wurde die Aktivität des oder der einen Professoren/-in wahrgenommen. Einige der Interviewten gaben an, dass sie sich weitere Professorinnen und Professoren unter den Mitgliedern wünschten, wenngleich diese vermuten, dass es zu Beteiligungsschwierigkeiten aus dieser Personengruppe kommt. Exemplarisch dazu eine Antwort aus dem Interview: „Eigentlich wäre es mal interessant, vielleicht mal tatsächlich einen Termin nur mal mit den Professoren zu machen. Klar, da kommt wahrscheinlich wieder nur die Hälfte oder gar keiner, aber gut, wenn halt nur ein paar kommen, immerhin hast du dann drei, vier, fünf Stimmen. Ist ja bestimmt auch nicht so verkehrt.“ Gleichzeitig sahen zwei Mitglieder die Anwesenheit der Professorenschaft als tendenziell aktivitätshemmend beziehungsweise verhaltensändernd. Dies wäre aufgrund der formalen Beziehung zwischen Vorgesetzten und wissenschaftlichen Mitarbeitenden und aufgrund des Abhängigkeitsverhältnisses im Rahmen der Promotion so. Einer Person hingegen würde das explizit nichts ausmachen. Die befragten Personen gaben als Mitgliederkreis der Community of Practice vornehmlich die Wahrnehmung durch QuiS-Projektbeteiligte sowie wissenschaftliche Mitarbeitende und studentische Hilfskräfte an. Eine Person hat auch die Personen der Serviceeinheiten wahrgenommen. Insgesamt kritisch äußerten sich die wissenschaftlichen Mitarbeitenden gegenüber der Teilnahme von Studierenden, also ohne eine Anstellung als studentische Hilfskraft, wenngleich auch zwei Personen mögliche Vorteile sehen würden. Die Teilnahme von wissenschaftlichen Hilfskräften ist dagegen explizit erwünscht, denn diese sind ebenfalls Mitarbeitende, Teil des Lehrstuhls und Wissensträger/-innen. Besonders wurde von allen Personen das Engagement des Community-Managers und dessen Bedeutung für die digitale Lehre hervorgehoben. Sie lobten die erhaltene Unterstützung und Motivation, die schnelle Reaktionszeit und Erreichbarkeit, den persönlichen Kontakt und sehen eine Bereicherung für den Fachbereich. Zudem wurde ihm eine hohe Bekanntheit als Ansprechpartner und die Eigenschaft als „Zugpferd“ für digitale Lehre zugeschrieben. Die genannten Verbesserungsvorschläge in der Rollengestaltung wurden bereits genannt.

Im Rahmen der Interviews wurden Aussagen über den Kontext getroffen, welche in Anbetracht der Forschungsfrage nach den Rahmenbedingungen zusätzlich als relevant erachtet wurden. Eine interviewte Person hob hervor, dass die Gestaltung von Lehre hochgradig von intrinsischer Motivation abhänge. Es sei häufig ein „Prio-2-Ding“. Auch die vorherrschenden Bedingungen an den Lehrstühlen sind unterschiedlich. Während eine Person angab, frei in der Lehrgestaltung agieren zu können, stellte eine weitere Person dar, dass der oder die Professor/-in

sehr hinter der Digitalisierung in der Lehre stehe. Eine weitere Person gibt an, dass deren Vorgesetzte/-r zwar das Projekt genehmigt habe, aber ansonsten kein Interesse daran und an der digitalen Lehre habe.

Zur Interviewdurchführung muss angemerkt werden, dass der Interviewer und die Interviewten in einem persönlichen sowie beruflichen Verhältnis standen. Wenngleich es keine Anhaltspunkte dafür gibt, dass die Interviewpartner/-innen etwas verschwiegen, sondern ehrlich geantwortet haben, kann aufgrund der Beziehungsgestaltung nicht ausgeschlossen werden, dass Aspekte nicht genannt wurden oder dass die Rolle des Community-Managers aus diesem Grunde so positiv hervorgehoben wurde. Die Interviewsituation selbst war von einer entspannten Atmosphäre geprägt.

3.3.2.7 Einschätzung der Entwicklung durch den Community-Manager

Die Entwicklung ist als positiv einzuschätzen. Die Akquise von Professorinnen und Professoren erwies sich trotz direkter Ansprache, Newsletter und Gremienarbeit als wenig erfolgreich. Sowohl die formellen als auch informellen Treffen gaben Gelegenheit, Kontextinformationen zu erhalten, über die Bedürfnisse der Mitglieder zu erfahren und über digitale Lehre zu sprechen. Eine Rollentrennung zwischen E-Learning Koordinator und Community-Manager wurde weder von ihm noch von den Mitgliedern wahrgenommen. Das vorherrschende Design stuft er als erfolgversprechend ein. Es konnte mit der verfügbaren Arbeitszeit umgesetzt werden. Auf das Aufstellen von Verhaltensregeln wurde verzichtet, da von einem sich weitestgehend bekannten Teilnehmendenkreis ausgegangen wurde, aufgrund des Kontextes nicht mit grob unpassendem Verhalten zu rechnen war und bis dato keine Konflikte aufgetreten sind, welche eine Regelvorgabe erfordert hätten.

Vorteilhaft erschienen auch die im Vorfeld gemachten Vernetzungsaspekte mit den Ansprechpartnern/-innen auf zentraler Ebene. Sofern Fragen nicht selbst beantwortet werden konnten und es eine/-n Expert/-in gegeben hat, wurde auf diese/-n verwiesen. Beispielsweise wurden im Rahmen der Projekt-Koordination am 09. November 2018 bei den Projekten mit Videoeinsatz auf die Möglichkeit zur Videoschulung und auf den zentralen Ansprechpartner hingewiesen. In der bisherigen Darstellung wurden die Aspekte, welche die formale Betreuung der Projekte betreffen, weitestgehend ausgespart. Sie haben allerdings ebenfalls einen Einfluss auf die Gestaltung der Community of Practice, da sie sich positiv auf das Verhältnis zwischen dem E-Learning Koordinator als Community-Manager und den Projektbeteiligten auswirken.

Zudem schien eine Durchführung eines weiteren Vernetzungstreffens am Ende des Semesters nicht sinnvoll, da bereits wenige Wochen später das Vernetzungstreffen für den neuen Zyklus angedacht wurde, sodass hierbei von inhaltlichen Redundanzen ausgegangen wurde.

3.3.3 Zusammenfassende Betrachtung zum gewählten Design und Ableitung von Gestaltungsempfehlungen

In der Gesamtbetrachtung aller Evaluationsergebnisse kann folgendes festgestellt werden.

Der erste Schritt zur Implementierung einer Community of Practice kann als erfolgreich bewertet werden. An der Präsenzveranstaltung des Vernetzungstreffens partizipierte ein Großteil der intendierten Personen. Diese und weitere Personen traten auch der Community-Plattform bei, sodass sie als Community-Mitglieder bezeichnet werden können. Während ein Großteil der Mitglieder bezüglich der Teilnahme an den interaktionalen Aktivitäten, hier insbesondere beim Forum und Wiki, eine Position am Rand einnahm und die Geschehnisse passiv beobachtete, ging von zwei Mitgliedern ein höheres Partizipationsniveau aus. Vereinzelt zeigten auch andere Mitglieder eine aktivere Partizipation, indem sie sich am Forum beteiligten, wenngleich ihr Partizipationsverhalten als tendenziell passiv einzuschätzen ist. Es konnten deutliche Anzeichen von Kollegialität festgestellt werden, indem die Lehrenden ihre Projekte darstellten und sich gegenseitig Hilfestellungen gaben. Gleichzeitig zeigte sich, dass das Design die Vernetzung unter den Mitgliedern förderte und auch zum Beziehungsaufbau zwischen Personen außerhalb der sichtbaren Aktivitäten in der Community of Practice führte.

Die Akquise der potenziellen Mitglieder über die vorhandenen E-Learning-Projekte am Fachbereich erwies sich als zielführend. Allerdings wurde auch deutlich, dass in der Wahrnehmung der Teilnehmenden eine Verknüpfung zwischen der Community of Practice und der Projektarbeit besteht. Besonders deutlich wird das an der Aussage einer befragten Person, dass ohne das Projekt vermutlich keine Teilnahme an den Aktivitäten der Community of Practice sowie ein Beitritt zu der Community-Plattform erfolgt wäre. Die im Forum geteilten Fragen und Informationen sind weitestgehend vor dem jeweiligen Projektkontext oder einem projektübergreifenden Hintergrund zu interpretieren. Bemerkbar ist die Projektorientierung auch daran, dass nur eine einzige Person ohne QuiS-Projekt sich an der Forumsdiskussion beteiligte. Ein Teil der im Semesterverlauf der Community-Plattform beigetretenen Personen folgte der persönlichen Empfehlung des Community-Managers in formellen Beratungsgesprächen oder in informellen Gesprächen in verschiedenen Settings. Auch der Newsletter konnte zur Akquise neuer Mitglieder beitragen. Als Handlungsempfehlung kann daher ausgesprochen werden, dass das

Community-Management vor allem die Zielgruppe von E-Learning-Gestalter/-innen, welche gegebenenfalls in einem entsprechenden Projekt arbeiten, identifiziert und zum Beitritt auf die Community-Plattform sowie zur Teilhabe an den Aktivitäten einlädt. Diese Personen sind Praktiker/-innen. Eine Mitgliedschaft von Studierenden ohne eine Anstellung als Hilfskraft wurde mehrheitlich als kritisch erachtet. Gewünscht ist eine größere Beteiligung von Professorinnen und Professoren. Die eine Person aus dieser Gruppe wurde weitestgehend positiv wahrgenommen.

Bezüglich der domänenspezifischen Inhalte der Community of Practice wurden vornehmlich projektbezogene Inhalte thematisiert. Vereinzelt wurden auch übergreifende Themen behandelt, wie etwa Berichte zu Erfahrungen mit unterschiedlichen Live-Voting-Tools. Viele Frage- und Themenstellungen kamen von den Mitgliedern und es wurde auf diese reagiert. Die Teilnehmenden fühlten sich gut über die Geschehnisse informiert. Die Darstellung von den Digitalisierung-in-der-Lehre-Projekten wurde als ein Mehrwert der Community of Practice angesehen. Die geteilten Informationen des Community-Managers wurden zwar gelesen und für interessant erachtet, eine direkte Reaktion darauf blieb aber in der Regel aus. Daraus ist zu schließen, dass weiterhin Informationen bereitgestellt werden sollen.

Die Verwendung des eigenen Learning-Management-Systems StudOn als Community-Plattform erwies sich als geeignet, wenngleich die Usability und die Designmöglichkeiten als begrenzt zu erachten sind. Die parallele Entwicklung auf „Slack“ bestätigte den Eindruck, dass die Förderung von Interaktionen nicht primär von den Plattformgegebenheiten abhängt. Die Community-Plattform auf StudOn wird als ein zentraler Anlaufort gesehen, welcher für alle potenziellen Mitglieder zur Verfügung steht. Eine offene Gestaltung der Community-Plattform wurde von den Mitgliedern begrüßt. Das Kernstück der Community-Plattform bildete das Forum. Als positiv erwies sich, dieses mit entsprechenden vorstrukturierten Beiträgen auszustatten. Das Wiki hingegen wurde nur sehr begrenzt genutzt. Die technische Ausgestaltung des Wikis erwies sich als hemmend. Die Datensammlung wurde vom Großteil der Projektbeteiligten nach Aufforderung ausgefüllt. In den Interviews wurde die Darstellung der Projekte als positiv erachtet. Allerdings wurden die abgelegten Dokumente häufig nicht mehr weiter betrachtet.

Die Gestaltung des Vernetzungstreffens ist weitestgehend als positiv zu bewerten und unterstützt den Aufbau einer Community of Practice. Besonders die Projektvorstellungen wurden an unterschiedlichster Stelle der Evaluation als gewinnbringend angesehen. Die zeitliche Gestaltung bzw. das Zeitmanagement waren die zentralen Kritikpunkte und es zeigten sich noch

Optimierungspotenziale bezüglich der Möglichkeit zum Austausch. Positiv wurden die Diskussionen und die Informationen im Forum dargestellt. Insbesondere die Reaktionsgeschwindigkeit auf die Fragen sowie die vorgegebene inhaltliche Struktur scheinen ein wichtiger Aspekt bei der Gestaltung des Forums zu sein. Hemmende Aspekte bei der Beteiligung am Forum ergeben sich in der Regel durch den individuellen oder berufsbezogenen Kontext. Festgestellt werden konnte auch, dass bilaterale Aufforderungen zur Beteiligung nur begrenzt funktionierten. Die direkte Ansprache zum Beitritt in die Community-Plattform hingegen ist ebenso wirksam wie die Bewerbung mittels Newsletter. Zwar führte die Gremienarbeit nicht zu einem deutlichen Mitgliedswachstum, ist jedoch für die Steigerung der Sichtbarkeit der Community of Practice sowie des Community-Managers ein wichtiges Element.

Von Bedeutung scheint ein engagiertes Community-Management zu sein.

Zusammenfassend können folgende handlungsleitende Gestaltungsaspekte herausgearbeitet werden, um die Kollegialität zwischen den Lehrenden im Rahmen einer Community of Practice zu fördern:

1. Fokussiere die Praktiker/-innen, insbesondere die mit einem E-Learning-Projekt betrauten Personen, als Zielgruppe der Community of Practice. Berücksichtige dabei relevante Themenstellungen und die Bedürfnisse der Mitglieder, auch bezüglich der Mitgliederstruktur.

2. Sei als Community-Manager/-in präsent und mit vielen unterschiedlichen Ansprechpartnern vernetzt. Habe zudem einen Überblick über die Geschehnisse im Kontext sowie innerhalb der Community of Practice.

3. Nutze und fokussiere eine gängige organisationsinterne Community-Plattform mit den entsprechenden Interaktionsmedien als zentralem Community-Bereich. Gestalte den Zutritt zu der Community-Plattform technisch offen.

4. Sorge für Impulse und Informationen im virtuellen Bereich und organisiere entsprechende Präsenzveranstaltungen mit Projektdarstellungen und Austauschmöglichkeiten.

5. Verwende ein Forum, um präsentierende und diskursive Interaktionen zwischen den Mitgliedern zu ermöglichen. Strukturiere das Forum bereits mit entsprechenden Threads vor.

6. Biete mehrere Vernetzungstreffen in Präsenz im Semester an.

7. Bewerbe die Community of Practice sowie die Community-Plattform in den formellen und informellen Gesprächen, mittels Newsletter sowie in den Gremien.

8. Fördere die Vernetzung sowohl durch öffentliche Aktivitäten, welche alle potenziellen und tatsächlichen Community-Mitglieder betreffen, etwa durch Forumsdiskussionen oder Vernetzungsveranstaltungen als auch über bilaterale Hinweise in den Gesprächen.

4 Re-Design, Erprobung und Evaluation des zweiten Zyklus im Sommersemester 2019

4.1 Zielsetzung und Anpassungen im Design und Fortführung der Evaluationsmaßnahmen

Wenngleich durch die interaktionalen Aktivitäten ein erster Mehrwert erzeugt wurde und die Mitglieder beginnen, sich zu vernetzen, liegt der Fokus weiterhin auf der Förderung von Partizipation, Vernetzung und dem Wachstum der Community of Practice. Damit sind weitestgehend die Merkmale der ersten und zweiten Evolutionsphase angesprochen (vgl. Kapitel II1.3.3 und Kapitel II1.4.3). So wird etwa das Wachstum weitestgehend noch vom Community-Manager generiert oder die meisten Aktivitäten sowie die Gestaltung von erzeugten Interaktionsräumen gehen von wenigen Personen aus.

Die grundlegende Anlage des Designs, bestehend aus dem Angebot einer Community-Plattform und eines Vernetzungstreffens aus dem ersten Zyklus, erwies sich als funktionierend, die Kollegialität zwischen den Lehrenden am Fachbereich zu fördern. Nachfolgend werden die geplanten Änderungen im Design aufgrund der vorherigen Evaluationsergebnisse dargelegt.

Der Zyklus orientiert sich an dem Zeitraum zwischen den Übermittlungen der QuiS-Förderbescheide und den Förderperioden. Er beginnt insofern Mitte Februar/Anfang März 2019 und endet Mitte August/Anfang September 2019.

Das Vernetzungstreffen fokussiert weiterhin die QuiS-Projektbeteiligten. Zusätzlich soll dieses aber für alle interessierten Lehrenden am Fachbereich geöffnet werden, um so nicht nur einen Austausch und Vernetzung zwischen den Projekten, sondern dem gesamten Fachbereich einen Einblick in die Projekte und eine entsprechende Vernetzung zu ermöglichen. Die zeitliche Gestaltung von zwei Stunden wurde beibehalten, allerdings wurde ein deutlich größerer Raum gewählt. Eine zeitliche Entzerrung sollte dadurch erreicht werden, dass eine erneute umfassende Einführung in die Gestaltung und Ausgründung der Community of Practice entfällt. Weiterhin sollen die unterschiedlichsten Projekte im Rahmen des Vernetzungstreffens vorgestellt

werden. Doch anstatt einer zwei- bis drei-minütigen Präsentation sollen diese anhand eines ein-minütigen Pitches und mittels einer einzigen Folie erfolgen. Dadurch sollte mehr Zeit für Fragen und Austausch zur Verfügung stehen. Zudem war ein Zeitraum von je zwei Minuten für Rückfragen eingeplant. Eine entsprechende Präsentationsvorlage mit den Leitaspekten wurde den potenziellen Präsentierenden im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Eingegangen werden sollte dabei auf die nachfolgenden Aspekte:

- Ansprechpartner: Name des Projektverantwortlichen und Lehrstuhlzugehörigkeit
- Lehrveranstaltung: Name der Lehrveranstaltung / Bachelor oder Master
- Problemstellung und Zielsetzung
- Lösungsansatz: Eingesetzte Technologien und Medien
- Informations- und Unterstützungsbedarf: Zu welchen Bereichen (Tools, Konzepte und Methoden etc.) im Rahmen meines Projektes wünsche ich Informationen oder Unterstützung?

Um die QuiS-Projektbeteiligten auf die zentralen Unterstützungsangebote aufmerksam zu machen, werden entsprechende Vertreter/-innen der zentralen Serviceeinheiten zu einem Grußwort oder einer sehr kurzen Präsentation eingeladen. Anstelle der Tauschbörse wird ein „Marktplatz“ im Raum eingerichtet. Dieser besteht aus drei Elementen. Die drei Serviceeinheiten erhalten einen Stehtisch, um ihr Angebot darzustellen oder Fragen zu klären. Ein weiterer Stehtisch inklusive Laptop wird unter dem Motto „Ich zeig dir was“ zur Verfügung gestellt. Hier können die Teilnehmenden sich gegebenenfalls gegenseitig Inhalte aus ihrer E-Learning-Gestaltung zeigen. In der Mitte des Raums werden mit den Projektskizzen ausgestattete Pinnwände aufgestellt und Stifte bereitgelegt. Die Teilnehmenden können hierbei Kommentierungen, ähnlich wie bei der Tauschbörse, vornehmen.

Die Terminsondierung soll wiederum in den verpflichtenden QuiS-Kick-Off-Gesprächen stattfinden. Sobald sich ein bestimmter Termin abzeichnet, werden die Projektbeteiligten aufgefordert, sich für die Veranstaltung anzumelden. Anschließend wird mittels Newsletter die Veranstaltung am Fachbereich beworben.

Obwohl die Partizipation an den „Schreibwerkstätten“ nur begrenzt war, sollte an diesem Angebot festgehalten werden, da das Ziel nicht nur die Förderung von Kollegialität war, sondern im Rahmen der E-Learning-Koordinationstätigkeit auch das Ziel des Ausbaus digitaler Hochschullehre bestand und damit den Lehrenden ein offenes Beratungsangebot gegeben werden sollte. Zudem kam es im ersten Zyklus zu einem interaktionalen Diskurs zwischen den Teilnehmenden in diesem Setting. Weitere offene Austauschveranstaltungen waren für den Juni

bzw. Juli angedacht. Eine Gestaltung stand zu Beginn des Zyklus noch nicht fest. Alle Veranstaltungen sollten mittels Newsletter beworben werden.

Weiterhin sollten im Forum entsprechende Impulse gesetzt werden. Themen konnten weiterhin aus den Anfragen und aus den Beobachtungen identifiziert werden. Als geeignete Themen haben sich insbesondere solche zur Projektbetreuung als auch zum Mehrwert für die Community of Practice erwiesen. Weitere Beiträge wurden von den Mitgliedern erwartet bzw. sollten durch eine Aufforderung erstellt werden. Die Arbeiten am Wiki sollten aufgrund des fehlenden Mehrwertes nicht weiter aktiv verfolgt werden, zumal sich die Datensammlung als ein geeignetes Mittel zur Projektdarstellung erwiesen hatte.

Da sich der Verweis durch den Community-Manager auf zentrale Ansprechpartner/-innen und andere Lehrende in den informellen und formellen Gesprächen als ein geeignetes Mittel zur Vernetzung erweis, sollte diese Aktivität ebenfalls weiter vorgenommen werden.

Zur Evaluation sollten die bisherigen Maßnahmen, bestehend aus den schriftlichen Befragungen im Rahmen der initialisierten Veranstaltungen, Dokumentenanalysen, teilnehmenden Beobachtungen und Interviews, durchgeführt werden. Allerdings muss vorab der Hinweis gegeben werden, dass die geplanten Interviews nicht durchgeführt wurden.

4.2 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation

4.2.1 Darstellung der Ausgangslage, Hinweise zur Erprobung und Evaluation

Für das Sommersemester 2019 wurden 24 Förderanträge zu QuiS II von Lehrenden des Fachbereiches eingereicht. Davon wurden 23 Projekte gefördert. Die entsprechenden Bewilligungsbescheide wurden am 15. Februar 2019 versendet. Dabei handelt es sich um 14 Projektfortführungen und neun Erstanträge. Wiederum waren die Ansprechpartner/-innen der Projekte weitestgehend wissenschaftliche Mitarbeitende. Die inhaltliche Ausrichtung der geförderten Anträge kann als vielseitig bezeichnet werden. Einige Projekte zielten auf die Erstellung oder Verbesserung von Videos, (tutoriell begleitete) WBTs, Selbsttests, E-Prüfungen oder Anmeldeverfahren ab, andere hingegen wollten das Lernen der Studierenden über Wikis, Peer-Feedback-Verfahren oder durch die Implementierung eines Chatbot unterstützen. Einerseits wurden mehrere Projekte von einer Person und andererseits wurde ein Projekt von mehreren Personen betreut. Da die Projektkoordination über die Community-Plattform erfolgte, konnten so sieben neue Mitglieder für die Community of Practice gewonnen werden.

Insgesamt konnte das geplante Design nicht wie gewünscht umgesetzt werden und es kam zu unterschiedlichen Schwierigkeiten, welche nachfolgend dargestellt werden. Eine zentrale Schwierigkeit bestand darin, dass der Community-Manager aufgrund von prioritären Aufgaben die geplanten Maßnahmen nicht umsetzen konnte. Der Community-Manager wurde aktiv in die Leitung und Umsetzung eines digitalen Lehrprojektes eingebunden, zusätzlich wurden weitere zeitintensive Aufgaben an ihn herangetragen, wie etwa die Erstellung eines Leitfadens oder Unterstützung bei einer Großveranstaltung. Zudem benötigten die formalen Aspekte der Betreuung der 23 Projekte im Rahmen der Kick-Off- und Follow-Up-Gespräche einen entsprechenden Zeitaufwand. Die gestiegene Arbeitsbelastung ließ eine umfangreiche Betreuung der Community of Practice und die Organisation eines weiteren Vernetzungstreffens nicht zu. An Präsenzaktivitäten konnten das Vernetzungstreffen und die Schreibwerkstäten umgesetzt werden. Die Gestaltung der Newsletter beschränkte sich auf die Einladung zu diesen Aktivitäten.

Dieses Eingebundensein führte dazu, dass eine umfassende Datenlage anhand der Beobachtungen und Dokumente vorlag, sodass nicht nur aus Zeitgründen auf die Durchführung von Interviews verzichtet wurde. Aus diesem Grund soll nachfolgend die Erprobung und die Evaluationsergebnisse der einzelnen Maßnahmen zusammen und am Ende die übergreifenden Beobachtungen dargestellt werden.

4.2.2 Erprobung und Evaluation des Vernetzungstreffens

Die Sondierung des Termins zum Vernetzungstreffen erfolgte wiederum in den durchgeführten Projekt-Kick-Off-Gesprächen. Dieses Vorgehen hat sich nach Einschätzung des Community-Managers als geeignet erwiesen und die Veranstaltung konnte so auf den 11. April 2019 von 9:00 bis 11:00 Uhr terminiert werden. Aufgrund der gewachsenen Anzahl an Projektbeteiligten und der Öffnung für den gesamten Fachbereich wurde ein entsprechend großer Raum in den Räumlichkeiten der WiSo in Nürnberg gebucht. Zunächst ging die Einladung an die Projektbeteiligten mit der Bitte, eine entsprechend kurze Präsentation anhand der anhängenden Vorlage für das Vernetzungstreffen vorzubereiten (vgl. Kapitel 4.1) und die Teilnahme durch Beitritt in die StudOn-Gruppe außerhalb der Community-Plattform zu bestätigen. Sofern eine Teilnahme nicht möglich sei, wurde um die Entsendung eines/-r Vertreter/-in gebeten. Die Anmeldung erfolgte zögerlich und es bestanden Zweifel, ob eine Durchführung überhaupt sinnvoll wäre. Erst am 05. April 2019 konnte eine Anzahl von acht Personen erreicht werden, sodass beschlossen wurde, die Veranstaltung durchzuführen. Am 07. April 2019 wurde eine Einladung

an den gesamten Fachbereich versendet. Insgesamt meldeten sich 28 Personen zu der Veranstaltung an und 16 Projekt-Präsentationen waren geplant. Die eingeladenen Serviceeinheiten wollten eine kurze Präsentation halten, sodass diese zeitlich zu berücksichtigen war. Der geplante Ablauf der Veranstaltung ist in der nachfolgenden Tabelle 34 skizziert.

Schritt	Zeit	Inhalt
Begrüßung und Vorstellung	10 Minuten	▪ Agenda und Ablauf ▪ Vorstellungsrunde ▪ Hinweis auf Community-Plattform ▪ Herausforderung in der Hochschullehre
Grußwort der Serviceeinheiten	20 Minuten	▪ Vorstellung der Serviceeinheiten
Vorstellung der Projekte	48 Minuten	▪ Je Projekt ein Pitch von einer Minute ▪ Je Projekt zwei Minuten Rückfragen
Pufferelement und Pause	12 Minuten	
Marktplatz	30 Minuten	▪ Vertiefender Austausch ▪ Austausch mit den Serviceeinheiten ▪ Zeigen von Beispielen
Evaluation		

Tabelle 34: Verlaufsplan zum zweiten Vernetzungstreffen im Sommersemester 2019

Vor allem die zeitliche Gestaltung konnte nicht wie geplant umgesetzt werden. In jedem der dargestellten Schritte ergaben sich Abweichungen. Die Darstellung von Ablauf und Agenda verlief planmäßig. Auch das gewählte Design zur Vorstellungsrunde, in welcher sich die Teilnehmenden anhand von Leitaussagen (Sind Sie ein/-e Professor/-in? Haben Sie ein QuiS-Projekt? etc.) ihre Zustimmung durch Handzeichen ausdrücken sollten, dauerte entsprechend kurz. Bei der Sammlung der Herausforderungen mittels eines Live-Voting-Tools kam es zu technischen Schwierigkeiten. Dennoch konnten hierbei wesentliche Erkenntnisse über gemeinsame Herausforderungen gesammelt werden. Diese lassen sich in die vier Kategorien zu Herausforderungen durch die Eigenschaften der Studierenden, Herausforderungen durch die Eigenschaften der Lehrenden, Herausforderungen durch die Eigenschaften der Lehrveranstaltungsgestaltung und der Rahmenbedingungen einordnen. Das betrifft etwa in der Kategorie der Lehrenden die Fähigkeit der Lehrenden, mit StudOn umzugehen oder wenig Zeit und Kapazitäten für Lehre zu haben. In die Kategorie der Studierendeneigenschaften fallen beispielweise die unterschiedlichen Lernvorrausetzungen. Die Abfrage sollte als Aufhänger für die nachfolgenden Präsentationen dienen. Die Besprechung der Ergebnisse dauerte allerdings deutlich länger als geplant. Während einzelne Grußworte mit entsprechender medialer Unterstützung im besprochenen zeitlichen Rahmen formuliert wurden, dauerte eines davon deutlich länger. Zwar hielten sich die meisten Projektpartner/-innen an die ein-minütige Präsentationszeit, allerdings dauerte die Klärung von Fragen deutlich länger. Letztendlich konnte der als

wichtig erachtete Teil des Marktplatzes nur noch außerhalb des Zeitbudgets durchgeführt werden. Nicht alle Anwesenden wollten oder konnten daran teilnehmen.

Von den 28 angemeldeten Teilnehmenden erschienen fünf Personen nicht, dafür nahmen zwei Personen ohne Anmeldung an der Veranstaltung teil. Unter den 25 Teilnehmenden waren zwei Professor/-innen, zwölf wissenschaftliche Mitarbeitende, sieben studentische Hilfskräfte und vier Mitarbeitende der zentralen Serviceeinheiten.

Das Vernetzungstreffen wurde wiederum mittels schriftlichem, papierbasiertem Fragebogen evaluiert. Der Fragebogen orientierte sich an dem im ersten Zyklus (vgl. Kapitel 3.3.2) verwendeten. Weiterhin muss der Fragebogen als Selbsteinschätzung und Feedbackinstrument und nicht als Messung von psychologischen Skalen erachtet werden. Es konnte eine Rücklaufquote von 100 Prozent erreicht werden, wobei auch die Mitarbeitenden der Serviceeinheit sich an der Evaluation beteiligten. Trotz der dargestellten Abweichungen bewerteten die Teilnehmenden im Mittel den Besuch des Vernetzungstreffens und die vorherrschende Atmosphäre als sehr positiv. Die Teilnehmenden stimmten zu, dass sie durch das Vernetzungstreffen andere Lehrende mit oder ohne ähnliche Projekte kennenlernen konnten, eine Kontaktaufnahme möglich gewesen sei und ein allgemeiner Austausch über digitale Lehre stattfinden konnte. Ein Austausch mit Lehrenden mit ähnlichen Projekten sei möglich gewesen. In der Gesamtbetrachtung wurden die Kurzvorträge als positiv erachtet und führten zu entsprechenden Erkenntnissen und Reflexionen. Trotz des zeitlichen Verzuges wurde die Gestaltung des Marktplatzes als Austauschmöglichkeit als positiv erachtet. Die Beteiligung der Serviceeinheiten an dem Vernetzungstreffen wurde als positiv bewertet. Ein Frageblock bezog sich auf die Gestaltung der Community-Plattform auf StudOn. Hierbei gaben die Befragten im Mittel an, über die Community-Plattform gerne mit den anderen E-Learning-interessierten Personen im Kontakt bleiben zu wollen. Zustimmung erfuhr auch die Gestaltung einer halboffenen Community-Plattform, zu welcher Studierende ohne studentische Hilfskrafttätigkeit keinen Zugriff erhalten sollten. Während die Teilnehmenden der Meinung waren, Fragen im Forum stellen und beantworten zu wollen, konnten sie sich zwar das Lesen eines Blogs vorstellen, aber nur teilweise eine aktive Beteiligung daran. Zudem wurde die Aussage „Ich wünsche mir, dass die Projekte im virtuellen Community-Bereich auf geeignete Weise (bspw. Wiki) dargestellt werden“ weitestgehend zustimmend bewertet.

In der Gesamtbetrachtung zeigt die statistische Auswertung eine geringere oder größere Standardabweichung (vgl. Anhang). Insbesondere die Bewertung der Aussage „Ich war überrascht, wie viele andere Lehrende unterschiedlichster Lehrstühle am Fachbereich sich mit dem

Thema Digitalisierung der Lehre beschäftigen“ ist heterogen. Es wird vermutet, dass besonders die Beteiligten der Projekte aus dem Vorjahr bereits einen Teil der Projekte bzw. der Lehrenden kannten.

Dies bestätigte sich auch bei der Auswertung der offenen Fragen. So wurde auf die Frage nach Verbesserungsvorschlägen zum Vernetzungstreffen angegeben, nur neue Projekte bzw. Best-Practice-Beispiele vorzustellen oder eine individuellere Auswahl zu treffen. Weitere Verbesserungsvorschläge bezogen sich auf die methodische Gestaltung. Hier wurde vorgeschlagen, die Themen zu „themenspezifischen Gruppen“ zusammenzufassen und in Kleingruppen zu bearbeiten. Weiter wurde eine konkretere Darstellung mit Screenshots oder Einblick in die Kursgestaltung gewünscht. Vorgeschlagen wurde, mehr über die Tools in der Community-Plattform zu kommunizieren und mehr Zeit für die Veranstaltung und Diskussionen einzuplanen. Die Verbesserungsvorschläge spiegeln sich auch in den genannten negativen Aspekten wider bzw. stehen diesen konträr gegenüber. Kritisiert wurde, dass der zeitliche Rahmen von zwei Stunden zu lang sei und zu viele und redundante Präsentationen aus dem Vorsemester gehalten wurden. Die Vielzahl an Präsentationen war der am häufigsten genannte Kritikpunkt. Eine Person gab dazu an, dass dadurch eine Vernetzung nur begrenzt möglich gewesen sei und für den Marktplatz die Zeit gefehlt habe. Die zeitliche und methodische Gestaltung ist auch der angegebene Grund, warum die Veranstaltung einzelnen Teilnehmenden keinen oder nur einen begrenzten Mehrwert brachte.

Die genannten positiven Aspekte des Vernetzungstreffens bezogen sich auf die Vorstellung der Projekte, den erhaltenen Überblick, das persönliche Kennenlernen, den Austausch, die Vernetzungsmöglichkeit und Erweiterung des Netzwerkes, die erhaltenen Impulse, auf die Atmosphäre und die Gruppendynamik, die Gestaltung der Kennenlernrunde und die Vorstellung der Serviceeinheiten.

Mit Hinblick auf die Teilnahmemotivation gaben drei Personen einen projektbezogenen Grund an. Zwei Antworten bezogen sich auf eine Aufforderung. Andere gaben Aspekte zum Erhalt von Anregungen, Projektüberblick, der Vernetzungs- und Kennenlernmöglichkeit, des persönlichen Interesses an E-Learning und zur Kompetenzerweiterung an. Im Hinblick auf die erhaltenen Ideen wurden neben anderen (Videoeinsatz, Wiki, interaktive Elemente) insbesondere das Chatbot-Projekt und das Peer-Feedback-Verfahren erwähnt. Damit konnte durchaus das Ziel der Förderung von Kollegialität erreicht werden, da die Teilnehmenden die anderen Projekte reflektierend wahrgenommen haben.

Bei den Angaben zu den Anforderungen bezüglich der Teilnahme an den Community-Aktivitäten wurden Aspekte wie Vertrauen, Offenheit, reziprokes und aktives Verhalten sowie unkomplizierte und niederschwellige Beteiligungsmöglichkeiten genannt. Die Teilnehmenden erhoffen sich von einer Beteiligung an der Community of Practice den Nutzen entsprechender Unterstützungsleistungen zu technischen und projektbezogenen Problemen und weiterhin die Möglichkeit zu Austausch, Vernetzung und Anregungen. Zudem sollen in den Aktivitäten der Community of Practice Ansätze zur Digitalisierung in der Lehre, Video, Prüfungen, Tests, Schulungsangebote, Best-Practice sowie rechtliche Aspekte und Förderausschreibungen aufbereitet werden.

Im Hinblick auf den Zeitpunkt der Durchführung des Vernetzungstreffens gaben vier Teilnehmende einen Änderungswunsch beziehungsweise eine Angabe an. Zwei Personen wünschten sich einen späteren Start um 10 Uhr. Eine Person wünschte sich einen Start um 09:30 Uhr. Eine befragte Person gab an: „In den Semesterferien ist das super, da weniger Terminkollisionen“. Die geschlossene Frage nach der Passung des gewählten Zeitpunktes erfuhr im Mittel eine positive Zustimmung. Allerdings muss dabei kritisch reflektiert werden, dass die Angaben nur von Personen kamen, welche auch anwesend waren. Die Nicht-Teilnehmenden wurden nicht befragt.

Es wurden noch zwei ordinalskalierte und eine nominalskalierte Frage gestellt.

Frage	Antwortmöglichkeiten
Von wie vielen anwesenden Personen wussten Sie bereits vor dem Vernetzungstreffen, dass diese ein E-Learning-Projekt für das SS 19 planen?	0
	1-3
	4-7
	8-12
	Mehr als 12
Wie groß ist Ihr Interesse an der Digitalisierung in der Hochschullehre?	Kein Interesse
	Geringes Interesse
	Großes Interesse
	Sehr großes Interesse
Sind Sie in ein QuiS-Projekt im Sommersemester 2019 involviert (Verantwortlich, Hilfskraft etc.)?	Ja
	Nein

Tabelle 35: Ergebnisse der ordinal- und nominalskalierten Fragen der Evaluation zum zweiten Vernetzungstreffen

Aufgrund der geänderten Skalierung können die Ergebnisse zur ersten Frage mit denen des ersten Zyklus nur begrenzt verglichen werden. Eine Person gab an, mehr als die Hälfte aller 23 QuiS-Projekte zu kennen und nur noch eine Person kannte vor dem Treffen keine andere Person mit einem QuiS-Projekt. Die relative Häufigkeit betrachtend, kannten die meisten Personen 1-3 Personen. Zudem zeigte sich, dass vor allem in ein Projekt involvierte Personen an

dem Vernetzungstreffen teilnahmen. Gleichzeitig war das Interesse an der Digitalisierung in der Lehre unter den Anwesenden groß oder sogar sehr groß.

Diese Evaluation ergänzend ergaben sich noch weitere Hinweise auf die Gestaltung des Vernetzungstreffens in informellen Gesprächen und per E-Mail. Manche Personen sagten ihre Teilnahme aufgrund von Terminschwierigkeiten ab und gaben an, eine Vertretung zu schicken. Ein/-e Professor/-in meldete zurück, dass die entsendeten wissenschaftlichen Mitarbeitenden ihm oder ihr berichten würden. Insofern ist von Multiplikatoren-Effekten auszugehen. Eine weitere Person meldete zurück, dass die Einladung zu kurzfristig gekommen sei, sodass eine Teilnahme trotz Interesse nicht möglich sei. Zwar bezeichnete der Community-Manager die Veranstaltung als „durchwachsen positiv“, doch wurde diese in den erhaltenen Rückmeldungen über verschiedene Kanäle als eine gelungene Veranstaltung deklariert. Weiter konnte festgestellt werden, dass die teilnehmenden Personen sich als gegenseitige Ansprechpartner/-innen identifiziert haben und bilateral im Austausch zu einem bestimmten Themenaspekt standen. Es wurde ein Projekt dazu in der neuen Förderwelle von der Rat suchenden Person beantragt. In einer weiteren Rückmeldung wurde als Verbesserung vorgeschlagen, anstatt der Projektpräsentation entsprechende „kurze knackige Videos“ zu drehen.

4.2.3 Umsetzung zur Versendung eines Newsletters und Rundmails

Entgegen des geplanten Designs konnten in diesem Zyklus keine Newsletters versendet werden. Die Arbeitskapazität des Community-Managers ließ eine entsprechende Gestaltung mit entsprechend aufbereiteten Themen nicht zu. Es wurden zwei Rundmails versendet. Eine betraf die Einladung zum Vernetzungstreffen und die andere wurde zur Bewerbung des offenen Beratungsangebotes und der Schreibwerkstatt versendet. In dieser wurde allerdings kein Hinweis auf die virtuelle Community-Plattform gemacht, sodass diese nicht als Werbemaßnahme zu verstehen ist.

Eine weitere E-Mail ging ausschließlich an die Projektbeteiligten mit Informationen zur Durchführung der Follow-Up-Gespräche. Der Zeitraum der Gespräche erstreckte sich von Ende Mai bis Anfang Juli 2019. In dieser E-Mail wurde darum gebeten, die Datensammlung auszufüllen.

4.2.4 Umsetzung und Evaluation der Datensammlung

Zur Vorbereitung auf die Follow-Up-Gespräche und zur Darstellung der Projektfortschritte wurde eine Datensammlung angelegt. Neben Fragen zum Projekt wurde in der vorletzten

Spalte ein Auswahlfeld mit der Mehrfachauswahl zur erfahrenen Unterstützung angelegt. Die möglichen Auswahloptionen waren „Vorgesetzte/-r Professorin oder Professor“, „Lehrstuhl-Kolleginnen und Kollegen“, „Kolleginnen und Kollegen anderer Lehrstühle“, „[Name] ([Serviceeinheit]), „[Position] [Serviceeinheit]“, „[Serviceeinheit]“ und „Personen mit ähnlichen Projekten“. Bei den [Serviceeinheiten] handelt es sich um Ansprechpartner/-innen oder Teams der zentralen Serviceeinheiten, welche im Bereich Mediendidaktik oder technischer Support tätig sind. Es wurden zehn Projekte in der Datensammlung dokumentiert. 13 Projektverantwortliche kamen der Aufforderung nicht nach.

Das Ergebnis der Angaben ist nicht als repräsentativ anzusehen. Es zeigt jedoch, dass auch eine lehrstuhlübergreifende Unterstützung erfolgt. Die Projekte erhielten häufiger Unterstützung von Kolleginnen und Kollegen von anderen Lehrstühlen als von der eigenen vorgesetzten Person. Aus den Daten geht allerdings nicht hervor, um welche Person es sich handelt. Sofern der Community-Manager als Lehrstuhlmitarbeiter angesehen wird und aus der Stelle heraus jedes Projekt unterstützt hat, so muss mit Verzerrungen im Ergebnis gerechnet werden. Bei der Analyse der Personen, welche die Kategorie „Kolleginnen und Kollegen anderer Lehrstühle“ ausgewählt haben, kann aus der Beobachtung des Gesamtkontextes allerdings geschlossen werden, dass zumindest bei drei Angaben eine andere Person als der E-Learning Koordinator gemeint ist.

4.2.5 Schreibwerkstatt und offenes Beratungsangebot

Mit der neuen Förderausschreibung zu QuiS II für das Wintersemester 2019/20 wurde wieder eine Schreibwerkstatt und ein offenes Beratungsangebot an drei Terminen im Mai 2019 angeboten. Eine Anmeldung war nicht notwendig. An dem Gesprächsangebot nahmen an einem Termin eine Person und an einem weiteren Termin zwei Personen teil. In diesem kam es zu einem kurzen Austausch über die Antragsstellung und das geplante Projekt.

Geplant war zusätzlich eine StudOn-Sprechstunde im Juni 2019 als Möglichkeit für individuelle Fragen. Eine Durchführung konnte aufgrund von Terminkonflikten nicht stattfinden.

4.2.6 Maßnahmen zur bilateralen und persönlichen Vernetzung

Vorbereitend auf die Kick-Off-Gespräche wurden die Anträge auf Überschneidungen zwischen bestehenden und neuen Projekten geprüft. Durch den umfassenden Überblick über die Projekte und E-Learning-Aktivitäten am Fachbereich sowie durch die Vernetzung auf zentraler

Ebene konnte in den formellen und informellen Gesprächen ein Hinweis auf relevante Ansprechpartner/-innen gemacht werden. Der Community-Manager fungierte hier als Mittler, welcher zwei oder auch mehrere Personen miteinander vernetzte. Es wurden drei Maßnahmen dazu ergriffen. Erstens wurde ein Hinweis auf die Personen gegeben. Ob eine Vernetzung wirklich stattgefunden hat, wurde nicht systematisch überprüft. Durch die Follow-Up-Gespräche ergaben sich allerdings vereinzelt Hinweise darauf, dass die Personen einen Kontakt aufgenommen haben. Die zweite Maßnahme war es, die beiden Personen mittels einer E-Mail an alle beteiligten Personen bekannt zu machen. Diese Vorgehensweise erwies sich als geeignet. Teilweise wurde der Community-Manager in die nachfolgende Kommunikation mit eingebunden. Die dritte ergriffene Maßnahme war es, die Betroffenen als Rat suchende und Rat gebende Personen im Rahmen eines persönlichen Gespräches miteinander bekannt zu machen. Dazu wurde ein gegenseitiger Besuch durch den Community-Manager initialisiert und begleitet. Diese Möglichkeit wurde nur durchgeführt, sofern die Personen in einer räumlichen Nähe, also im gleichen Gebäude, arbeiteten. Hierbei konnte ein sofortiges Gespräch entstehen und weitere Absprachen getroffen werden.

Bei der Kontaktvermittlung mittels E-Mail wurden die beiden betroffenen Personen in einer E-Mail angeschrieben, auf die domänenspezifische Verbindung hingewiesen und so der Kontakt zwischen beiden Personen hergestellt. Einmal wurde die Vermittlung auf diese Art und Weise gelobt und eine Rückmeldung gegeben, dass eine Vernetzung zustande gekommen sei.

4.2.7 Evaluationsergebnisse zum Forum

Insgesamt wurde in diesem Zyklus aufgrund des individuellen Beratungsbedarfes deutlich stärker bilateral kommuniziert. Dies ist auch an den Aktivitäten im Forum zu erkennen (vgl. Anhang). Dabei wurden die Anfragen entweder per E-Mail oder im persönlichen Gespräch geklärt. Sofern wiederkehrende oder mehrere Personen betreffende Themen identifiziert wurden, erfolgte ein Beitrag im Forum. Das Thema der automatischen Auswertung von MC-Klausuren etwa wurde in mehreren unterschiedlichen Gesprächen thematisiert und daher die entsprechenden Informationen im Forum gepostet. Zwar erfolgte keine direkte Reaktion im Forum, aber an dem Thema interessierte Lehrende meldeten sich via E-Mail oder es wurde in persönlichen Gesprächen darauf Bezug genommen. Nach Rücksprache wurden die Informationen vom Community-Manager ins Forum übertragen. Auf eine Anfrage dazu wurde keine Rückmeldung erhalten, sodass die Veröffentlichung unterblieb. Insgesamt fand die Diskussion zu diesem Thema nicht öffentlich statt.

Mit Hinblick auf die Beteiligung und die Inhalte im Forum konnte weiterhin festgestellt werden, dass diese im Wesentlichen einen Projektbezug hatten. Ausnahmen stellten die Beiträge zu den MC-Klausuren, das Interesse an einem Erfahrungsaustausch und die Frage zum Thema Onlineumfrage dar (vgl. Anhang). Insgesamt war die Beteiligung in diesem Zyklus geringer, dafür heterogener von der Mitgliederstruktur her. Die elf von den Mitgliedern verfassten Beiträge kamen von unterschiedlichen Personen. Zwei davon waren bereits im vorherigen Zyklus aktiv. Alle anderen stellten zum ersten Mal einen Beitrag in das Forum ein. Fünf Forumsbeiträge blieben unkommentiert, obwohl zwei davon als offene Frage gestellt wurden. Eine deutliche Beteiligung gab es zum Thema der Suche nach studentischen Hilfskräften, hier wurde die Unterstützung bei der Akquise angeboten und um entsprechende Rückmeldung gebeten. Beim zweiten diskutierten Beitrag („Anordnung von Beiträgen“) wurde eine technische Hilfe benötigt. Neben dem Community-Manager gab eine zweite Person entsprechende Hinweise und die fragestellende Person bedankte sich für die Antworten.

4.2.8 Evaluationsergebnisse zum Wiki

Im Mai 2019 wurden von einem/-r QuiS-Projektpartner/-in das Projekt in das Wiki überführt. Dabei wurde eine technische Schwierigkeit festgestellt. Jede Änderung im Wiki, also die Neuanlage einer Seite, das Einpflegen von Inhalten, das Ausbessern von Rechtschreibfehlern etc., löste eine automatische Benachrichtigung aus. Dadurch wurden über zehn automatische E-Mails generiert. Sie wurden von einzelnen Mitgliedern als Spam aufgenommen. Eine Person erkundigte sich danach, wie die automatische Benachrichtigung deaktiviert werden könne.

Gleichzeitig wurden an diesem Tag 37 Lesezugriffe registriert. Diese Zahl ist allerdings vorsichtig zu interpretieren, da sie nicht die Anzahl der Personen widerspiegelt und auch die Aufrufe der ändernden Person inkludiert. Insgesamt konnten 108 Zugriffe auf das Wiki im Zeitraum vom 01. März 2019 bis zum 31. Juli 2019 registriert werden. In den Monaten August und September wurde das Wiki zur Vorbereitung auf den nachfolgenden Zyklus überarbeitet, sodass die Zugriffszahlen nicht das Nutzungsverhalten der Mitglieder, sondern vor allem die Arbeiten des Community-Managers widerspiegeln würden. Insgesamt kann aber gesagt werden, dass 38 Personen mindestens einmal über den vorherigen und diesen Zyklus hinweg auf das Wiki zugegriffen haben.

Weitere Änderungen wurden in diesem Zyklus nicht vorgenommen.

4.2.9 Entwicklungen auf der Community-Plattform

Im Zeitraum vom 1. März 2019 bis 1. September 2019 konnte ein Wachstum von netto elf neuen Mitgliedern erreicht werden. Zudem traten zwei Personen aus der Community-Plattform aus. Auf Nachfrage konnte festgestellt werden, dass es sich dabei um studentische Hilfskräfte handelte, welche das Projekt oder die Universität verlassen hatten. Die Zeiträume von Februar bis März 2019 beziehungsweise September bis Oktober 2019 sind als Übergangszeiten während der Zyklen zu verstehen. Mit der Projektbewilligung im Februar beziehungsweise im Juli kam es vereinzelt bereits zu Nachfragen nach Unterstützung und ein entsprechender Hinweis auf die Community-Plattform und auf die Aktivitäten der Community of Practice konnte gegeben werden.

Der Zuwachs im März und April ist im Wesentlichen auf die Beitritte durch die QuiS-Projektbeteiligten zurückzuführen. Eine Person trat nach der Beteiligung am Vernetzungstreffen der Community-Plattform in StudOn bei. Der Zuwachs im Mai von fünf Mitgliedern konnte durch persönliche Ansprachen erreicht werden. Davon war eine Person aus der Gruppe der Professorenschaft. Die anderen Personen sind der Personengruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden und studentischen Hilfskräfte zuzuordnen.

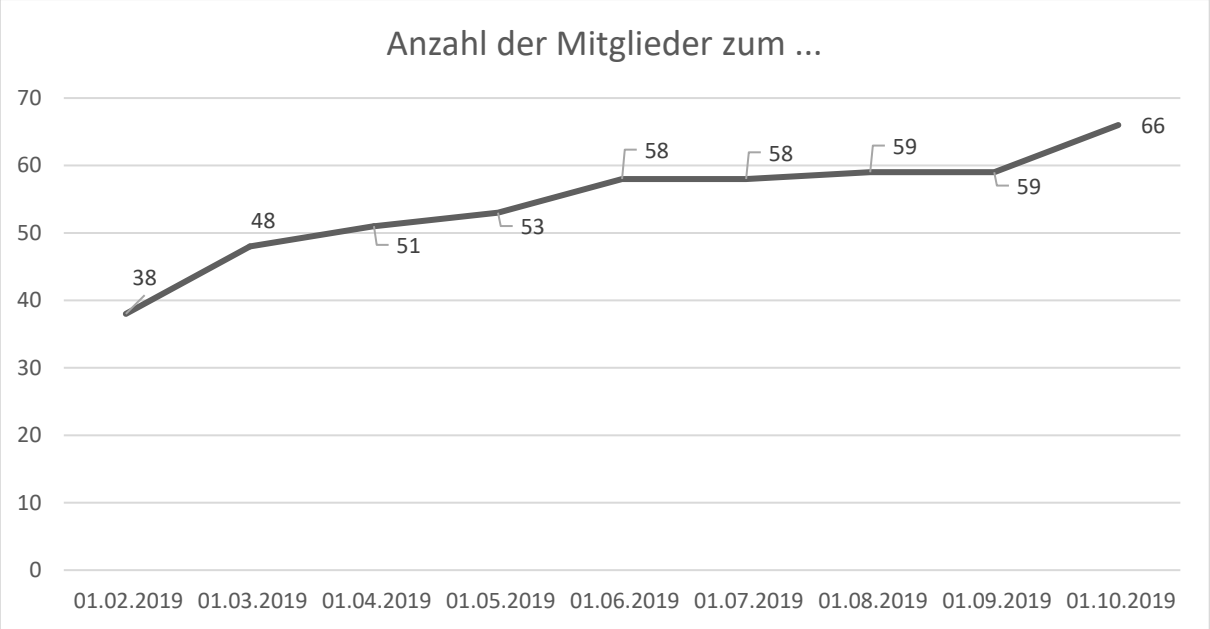


Abbildung 19: Entwicklung der Mitgliederzahl auf der Community-Plattform im Sommersemester 2019

4.2.10 Übergreifende Erkenntnisse aus den Beobachtungen und Dokumenten

Es konnten unterschiedliche Beobachtungen bezüglich der Vernetzung bzw. dem Agieren der Professorenschaft gemacht werden. Während die öffentliche Beteiligung von Professorinnen und Professoren an den Präsenzaktivitäten der Community of Practice als gering einzuschätzen ist, konnte anhand von vier unterschiedlichen E-Mail-Verläufen beobachtet werden, dass diese Personengruppe eine gute Vernetzung untereinander aufweist und dabei auch die Digitalisierung in der Lehre angesprochen wird. Insbesondere eine Person fungiert als zentrale/-r Ansprechpartner/-in zu diesem Thema, sodass diese Kommunikationsstruktur einem „Rad“ entspricht (Von Rosenstiel, 2004, S. 399). Diese Kommunikationsstruktur ist im Kontext der Beratungsanfragen auch beim Community-Manager zu beobachten. Im Rahmen eines vom Studiendekan angestoßenen Prozesses zur Transformation der Lehre lud der Studiendekan zu einem Austauschtreffen ein. Der Community-Manager nahm an diesen Veranstaltungen teil. Beobachtet werden konnte, dass bei diesen Treffen neben wissenschaftlichen Mitarbeitenden vor allem Professorinnen und Professoren teilnahmen. Hingegen kommen bei Einladungen zu Veranstaltungen des Community-Managers weitestgehend wissenschaftliche Mitarbeitende. Beobachtet wurde auch, dass bei Anfragen an Professor/-innen seitens des Community-Managers auf die wissenschaftlichen Mitarbeitenden verwiesen wurde. Es ist daher zu vermuten, dass entweder der Statusunterschied oder die thematische Ausrichtung Auswirkungen auf das Partizipationsverhalten der unterschiedlichen Personalgruppen hat.

In informellen Gesprächen konnte festgestellt werden, dass das Leseverhalten bezüglich der Informationsmails bzw. Newsletter sehr heterogen ist und von detailliertem Durchlesen zum Überfliegen bis hin zum ungelesenen Löschen reicht. Vereinzelt kamen Rückmeldungen zur aktuellen Überlastung der Mitarbeitenden, sodass Gesprächstermine verschoben oder abgesagt werden mussten. Zudem wurde in einem Beratungsgespräch auf die Community-Plattform verwiesen und aufgezeigt, dass die benötigten Informationen bereits im Wiki dargestellt sind. Ein Beitritt in die Community-Plattform auf StudOn erfolgte trotzdem nicht. Ferner wurde von einer hohen Arbeitsbelastung bzw. fehlender Zeit der Community-Mitglieder berichtet.

Zur Validierung der Idee, kurze knackige Videos anstelle einer Projektpräsentation im Vernetzungstreffen zur Verfügung zu stellen, wurde in sechs voneinander unabhängigen informellen Gesprächen mit den Projektbeteiligten diskutiert. Grundsätzlich fand die Idee Anklang, aber unter der Prämisse, dass diese von einer anderen Person erstellt werden müssen oder keine deutliche Arbeit für diese Personen damit verbunden sei.

Im Rahmen der verpflichtenden Projektevaluationen wurde der Community-Manager als wichtiger Ansprechpartner genannt und auch via E-Mail wurde regelmäßig die Dankbarkeit für die Unterstützung ausgedrückt.

4.2.11 Einschätzung der Entwicklung durch den Community-Manager

Die Umsetzung des Designs konnte nicht wie geplant erfolgen. Insbesondere die Gestaltung von mehreren offenen Austauschangeboten konnte nicht umgesetzt werden. Gleiches gilt für die Gestaltung der Newsletter. In diesem Zyklus musste, wie eingangs dargestellt, der Community-Manager die Arbeitszeit vornehmlich in andere prioritäre Aufgaben investieren. Zusätzlich gestaltete sich die Projektkoordination der 23 QuiS-Projekte als eine arbeitsintensive und zeitlich umfangreiche Aufgabe. Pro Projekt und je verpflichtendem Gespräch, also mindestens ein Kick-Off- und ein Follow-Up-Gespräch, muss mit mindestens einer Stunde Arbeitszeit für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung gerechnet werden. Im Einzelfall liegt der Zeitansatz sogar deutlich höher, in seltenen Fällen auch darunter. Die gesamte Arbeitssituation ließen eine Pflege der Community of Practice sowohl von der Bewerbung sowie der Initialisierung von Veranstaltungen als auch bezüglich von impulsgebenden Forenbeiträgen nur in dem gezeigten Umfang zu. In einer Weiterentwicklung des Designs müsste diese Situation berücksichtigt werden und nach Möglichkeit entlastende Maßnahmen ergriffen werden. Ferner ist ein Optimierungsbedarf bei der Gestaltung des Vernetzungstreffens zu sehen. Der bis dahin geltenden Gestaltung als Projektkonferenz steht er ambivalent gegenüber und teilt die Einschätzungen aus der Evaluation, dass einerseits die Projektpräsentationen einen wertvollen Beitrag leisten, andererseits die Gestaltung zu zeitlichen Schwierigkeiten führt, welche das primäre Ziel des Austausches behindern. Der Gestaltung von Videos anstelle der Projektpräsentation steht er zwar grundsätzlich offen gegenüber, allerdings befürchtet er, dass diese nicht von den Projektbeteiligten bzw. den Community-Mitgliedern erstellt werden. Wenngleich das Design nicht wie geplant umgesetzt werden konnte, die aktive Partizipation im Forum zurückging und das Mitgliedswachstum nur leicht erreicht werden konnte, konnten manche ungeplanten Maßnahmen zur Kollegialität beitragen. Vorteilhaft ist es, dass viele Lehrstühle in einem Gebäude verortet sind. Dadurch können auch schnell informelle Gespräche geführt werden und ein Kontakt zwischen den Personen gehalten und hergestellt werden. Dies ist bei Personenkreisen außerhalb dieses lokalen Standortes schwieriger.

Zudem hat der Community-Manager den Eindruck, dass die Entwicklung der Community of Practice in hohem Maße von seinem Engagement abhänge. Gut habe eine Vernetzung auf

Mikroebene funktioniert, etwa durch Gespräche oder E-Mail-Verkehr, dabei wurde aber der Fokus auf eine kollektive Ebene vernachlässigt.

Vorteilhaft hat sich erwiesen, dass der Community-Manager in die Vielzahl der Prozesse und Aktivitäten zur Digitalisierung in der Lehre am Fachbereich als auch auf der Universitätsebene eingebunden wurde, wenngleich dies einen gewissen Arbeitsaufwand darstellt und damit die Entwicklungsmaßnahmen der Community of Practice hemmten. Durch den erhaltenen Überblick konnten entsprechende Ansprechpartner/-innen identifiziert und auf diese im Bedarfsfall verwiesen werden. Zudem konnten durch die Eingebundenheit in die Projekte die jeweiligen Problemstellungen identifiziert sowie die eigenen Kompetenzen zur Gestaltung digitaler Lehre gestärkt werden. Das auf diese Weise erlangte Wissen konnte wiederum weitergegeben werden.

4.3 Gesamtbetrachtung der Erkenntnisse aus dem zweiten Zyklus

In diesem Zyklus konnte festgestellt werden, dass das Wachstum der Mitgliederzahl in der Community-Plattform durch drei Maßnahmen erreicht wurde. Dabei zeigte sich die Ansprache der QuiS-Projektbeteiligten als wirksames Mittel, gefolgt von der persönlichen Ansprache durch den Community-Manager und der Bewerbung durch das Vernetzungstreffen.

Bezüglich der Vernetzungsaktivitäten leistete das Vernetzungstreffen wiederum einen Mehrwert. Die Hinweise in den Beratungsgesprächen auf etwaige Ansprechpartner/-innen wurde als adäquates und einfaches Mittel zur Vernetzung eingeschätzt, wenngleich eine empirische Überprüfung nur im begrenzten Umfang erfolgte. Als wirksam zeigte sich das persönliche Bekanntmachen von Personen via E-Mail. Sofern die Rat suchende und die Rat gebende Person sich in einem Gebäude befinden, eignete sich der angeleitete Anstoß ebenfalls zum gegenseitigen Kennenlernen.

Der gezeigte Aktivitätsgrad im Forum hat im Vergleich zum vorherigen Zyklus abgenommen. Allerdings haben sich neue Personen an dem Forum beteiligt. Insgesamt wurde mehr bilateral zwischen dem Community-Manager und den Mitgliedern kommuniziert. Dies betrifft auch Themen, welche im Forum angestoßen wurden. Dennoch ergaben sich Hinweise, wie etwa durch die Datensammlung, dass die Mitglieder in einem Austausch stehen und sich gegenseitig unterstützen. Im Sinne des Gestaltungsprinzips, dass die Gestaltung gleichzeitig auf die Entwicklung von öffentlichen und privaten Interaktionsräumen innerhalb der Community of Practice

auszurichten ist (vgl. Kapitel II1.2.3.3), wurde diesmal der Fokus stark auf die private Sphäre gelegt.

Probleme bei der Umsetzung des geplanten Designs und der Entwicklung von öffentlichen Interaktionsräumen ergaben sich vor allem durch die Arbeitssituation des Community-Managers. Es konnten nur wenige Impulse gesetzt werden und auch die Bewerbungsmaßnahmen zur Partizipation an den öffentlichen Aktivitäten konnten nicht adäquat umgesetzt werden.

Bezüglich der Aktivitäten stellte das Vernetzungstreffen eine zentrale interaktionale Aktivität in der Community of Practice dar. Hierbei erfolgten eine Vernetzung und ein Austausch zwischen den Praktikerinnen und Praktikern. Es nahmen auch Personen ohne ein Projekt teil und konnten einen Einblick in die Gestaltung von digitalen Lehrszenarien erhalten. Wenngleich die Projektpräsentation ein wichtiges Element darstellte, ist die Vielzahl der Präsentationen und die methodische bzw. zeitliche Gestaltung der Veranstaltung mit dem Fokus auf die Projektdarstellungen ein zentraler Kritikpunkt. Aus den Evaluationsergebnissen kann abgeleitet werden, dass die Gestaltung themenfokussierter und bedarfsorientierter sein solle und einen größeren Rahmen für einen Austausch bieten solle. Es wurde die Idee geäußert, die Projektpräsentationen asynchron zur Verfügung zu stellen, etwa durch die Bereitstellung von kurzen Videos. Gleichzeitig stellte die wiederholte Durchführung des Vernetzungstreffens am Semesteranfang einen gewissen Rhythmus dar (vgl. Kapitel II1.2.3.3). Das offene Beratungsangebot und die Schreibwerkstatt wurde nur begrenzt angenommen. Nur bei einem Termin kam es zu einem Austausch zwischen den Anwesenden. Ein geplantes weiteres Event konnte nicht angeboten werden. Gleiches gilt für die Erhöhung von Impulsen, etwa durch das Setzen von Forenbeiträgen.

Nach wie vor handelt es sich bei den Mitgliedern der Community of Practice hauptsächlich um projektbeteiligte wissenschaftliche Mitarbeitende und studentische Hilfskräfte. Neben zwei Personen aus der Gruppe der Professor/-innen sind auch Mitarbeitende aus den Serviceeinheiten registrierte Mitglieder in der Community-Plattform. Die im Forum geteilten Beiträge beziehen sich in der Regel auf projektbezogene Themenstellungen. Das Wiki wird nur begrenzt zum Teilen von Informationen genutzt. Nur eine Person erstellte einen entsprechenden Beitrag zum Projekt. Im gesamten Zeitraum des Zyklus wurden vereinzelte Zugriffe auf das Wiki registriert. Besonders ausgeprägt waren die Zugriffzahlen, als der Beitrag eingepflegt wurde. Bis August 2019 haben 38 Personen mindestens einmal auf das Wiki zugegriffen.

In diesem Zyklus konnte festgestellt werden, dass für die Entwicklung der Aktivitäten und damit für die Pflege der Community of Practice seitens des Community-Managements ein entsprechendes Zeitbudget zur Verfügung stehen muss, um die entsprechenden Maßnahmen durchführen zu können. Ferner haben sich keine neuen Kernmitglieder herausgebildet bzw. die Mitglieder, welche im ersten Zyklus ein besonders aktives Verhalten zeigten, haben ihr öffentliches Engagement verringert. Der Aktivitätsgrad in dem in die Community-Plattform integrierten Forum konnte das Niveau des vorherigen Zyklus nicht halten. Der virtuelle Interaktionsraum der Community-Plattform besteht daher aus einem großen Anteil von peripheren Mitgliedern und nur wenigen noch aktiven Mitgliedern. Außerhalb der virtuellen Community-Plattform lassen sich Vernetzungen durch die initialisierten Aktivitäten beobachten. Auf professoraler Ebene, welche zum Großteil keine Mitglieder der Community-Plattform sind, konnte festgestellt werden, dass diese vernetzt sind und sich zu Themen von digitaler Lehre austauschen. Insbesondere eine Person nimmt hier eine zentrale Stellung als Mittler/-in ein.

Durch die Fokussierung auf eine interpersonale Kommunikation zwischen Community-Manager und den projektbeteiligten Personen gelang es, einen Einblick in die Projekte, in deren Problemstellungen und in deren Kompetenzen zu erhalten. Das Wissen über die Community-Mitglieder und deren Kompetenzen war beim Community-Manager zentral verortet und im Bedarfsfall wurde es zur Verfügung gestellt. Dies spiegelt sich auch in der Kommunikationsstruktur als „Radstruktur“ wider (Beck, 2017, S. 61). Damit wurde insgesamt betrachtet die Community of Practice vor allem auf einer privaten Ebene (vgl. Kapitel II1.2.3.3) weiterentwickelt.

5 Re-Design, Erprobung und Evaluation des dritten Zyklus im Wintersemester 2019/2020

5.1 Konsolidierung der bisherigen Ergebnisse und Re-Design der Gestaltung

Die in den vorherigen Kapiteln dargestellten Ergebnisse und Erkenntnisse zeigen, dass eine grundsätzliche Anpassung des Designs notwendig ist. Weiterhin wird das Ziel verfolgt, eine Community of Practice zum Thema „Digitalisierung in der Lehre“ am Fachbereich WiSo, die von Kollegialität zwischen den Lehrenden gekennzeichnet ist, zu fördern. Dies geht einher mit steigenden Mitgliedszahlen auf der Community-Plattform und Teilnahmezahlen an den Aktivitäten sowie dem Aufbau von Kernmitgliedern. Die Community-Plattform auf StudOn hat sich

als grundsätzlich geeignet erwiesen. Gleiches gilt für die primäre Fokussierung auf die Projektbeteiligten als potenzielle Mitglieder. Allerdings konnte noch keine kritische Masse erreicht werden, sodass die Community of Practice einen selbsterhaltenden Status erlangen konnte (vgl. Kapitel II1.4.3). Sie befindet sich daher immer noch in der Vernetzungs- und Wachstumsphase.

Mit dem neu zu entwickelnden Design sollen die folgenden Ziele erreicht bzw. die situativen Umstände auch des Community-Managers berücksichtigt werden:

1. Es sollen Bewerbungsmaßnahmen ergriffen werden und regelmäßig auf die Aktivitäten der Community of Practice hingewiesen werden.

Die Ergreifung geeigneter Werbemaßnahmen ist eine essenzielle Aufgabe. Passive Mitglieder können so auf eine für sie interessante Thematik aufmerksam gemacht werden und werden gegebenenfalls daran partizipieren. Es geht dabei darum, ein Interesse an und ein Bewusstsein für die Aktivitäten der Community of Practice zu erzeugen. Mögliche Maßnahmen sind dabei die Gestaltung von Newsletters mit einem Link zur Community-Plattform oder Direktansprachen (Borzillo, Aznar & Schmitt, 2011, S. 32-33). Millington (2012, S. 26) sieht neben der direkten, individuellen persönlichen Einladung zu verschiedenen Anlässen auch die Bewerbung per E-Mail (Millington, 2012, S. 26). Die Bewerbung kann auch mittels Blogs oder im Rahmen von Veranstaltungen erfolgen (Millington, 2012, S. 30). Interessante Themen stellen dabei Inhalte über Ereignisse in der Community of Practice dar (Millington, 2012, S. 88). Aus diesen Darstellungen und aus den bisherigen Erkenntnissen lassen sich die folgenden Werbemaßnahmen ableiten. Weiterhin soll die Bewerbung der Aktivitäten und des Beitritts zur Community-Plattform auf individueller Ebene erfolgen, etwa im Rahmen von informellen oder formellen Gesprächen. Mittels Blog- und Forumsbeiträgen sollen die Aktivitäten innerhalb der Community of Practice beworben werden. Ein Newsletter bzw. eine Rundmail soll vor den Veranstaltungen an alle potenziellen Mitglieder, also die Lehrenden, versendet werden und dabei soll auch auf die Community-Plattform hingewiesen werden. Zudem soll in den Veranstaltungen bereits auf die nächsten Veranstaltungen hingewiesen werden.

Als fester Bestandteil zur Akquise von Mitgliedern werden die Projekte unter anderem mittels der Community-Plattform betreut. Hier werden die entscheidenden Informationen geteilt und die Projektbeteiligten sind stets aufgefordert, der Community-Plattform beizutreten. Wenngleich dort die notwendigen Informationen geteilt werden, besteht kein Zwang, der Aufforderung zu folgen. Im Zweifelsfall erfolgen eine individuelle Betreuung und Informationspolitik.

2. Der Zugang zur Community of Practice ist offen gestaltet, sodass eine kritische Masse erreicht werden kann.

Die offene Gestaltung soll den legitimierten Mitgliedern am Rand einen Zugang zur Community of Practice ermöglichen, um so die Praxis der Gemeinschaft kennenzulernen und mit den Mitgliedern der Gemeinschaft zu interagieren (Wenger, 1999, S. 100-102), Der offene Zugang soll auch dabei helfen, die notwendige kritische Masse zu erreichen, welche nach Millington (2012, S. 25) essenziell ist. Offen bedeutet in diesem Kontext, dass die Community-Plattform ohne größere Zugangsbarrieren, wie etwa durch Passwortbeschränkungen, zugänglich ist. Zudem sind die Aktivitäten, welche sich an die Gesamtheit aller potenziellen Mitglieder richten, offen zu gestalten.

3. Das Design muss flexibel genug sein, um auf die jeweiligen situativen Bedingungen einzugehen.

Dazu schreibt Millington (2012, S. 22), dass zwar grundsätzlich eine Strategie verfolgt werden sollte, jedoch flexibel auf Änderungen und Gegebenheiten in der Community of Practice reagiert werden muss. Daraus leitet sich weiter ab, dass bei der Gestaltung der Community of Practice aktuelle Ereignisse und Bedarfe berücksichtigt werden müssen. Zudem muss auch die Situation des Community-Managers berücksichtigt werden, damit die verfolgten Pläne auch wirklich umsetzbar sind.

4. Es müssen regelmäßige Impulse und Aktivitäten gesetzt werden.

Dabei lassen sich zwei Arten unterscheiden. Einerseits sollen Präsenz- und andererseits virtuelle Aktivitäten angeboten und durchgeführt werden.

In Abhängigkeit von den vorherrschenden Bedingungen sollen drei bis vier Events pro Zyklus angeboten werden. Die inhaltliche und gestalterische Maßnahme richtet sich nach der Art der Zielsetzung. Im Rahmen des Kapitels II1.2.3.3 wurde das Gestaltungsprinzip von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 63) zur Gestaltung eines Rhythmus dargelegt. Aus diesem Zweck wird ein regelmäßiger „Mittagstisch“ eingeführt. Mittagstische sind eine typische Aktivität in Communities of Practice und sind eher informell (Arnold & Kumar, 2014, S. 481) gestaltet. Insofern werden hier keine Inhalte vorbereitet, sondern die Mittagstische bieten eine offene Gelegenheit zum Austausch.

Der Blog stellt einerseits ein Werbemittel dar, andererseits bietet er die Möglichkeit, über die Ereignisse in der Community of Practice zu berichten oder Inhalte darzustellen. Weiter soll das

Forum verwendet werden, um Fragen zu stellen oder diese zu beantworten. Ziel ist es, mindestens einmal im Monat einen Blogbeitrag zu schreiben.

5. Die Maßnahmen sollen an den Bedürfnissen der Mitglieder ausgerichtet werden und diese miteinbezogen werden.

Die Bedeutung des Mehrwertes und der Motivation wurde unter anderem im Kapitel II1.4.5.1.4 dargelegt. Die Feststellung von Bedarfen und Bedürfnissen sind Teil der Implementierungsphasen (vgl. Kapitel II1.4.3). Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 54) beschreiben, dass besonders durch die Betrachtung der inneren Perspektive eine Gestaltung an den Bedürfnissen erfolgen kann. Entsprechende Identifikationsmaßnahmen von Themenstellungen sollen eingesetzt werden. Hierbei können die Aspekte aus den Gesprächen aufgegriffen oder mittels Umfragen identifiziert werden. Gleichzeitig sollen die Mitglieder mehr Verantwortung für die Gestaltung der Aktivitäten übernehmen können, um so auch ihre Bedarfe befriedigt zu bekommen. Dabei sollen auch zeitliche Aspekte sowohl die der Mitglieder als auch die des Community-Managers berücksichtigt werden. Auf ein striktes Zeitmanagement ist zu achten und gleichzeitig sind die Aktivitäten nach Möglichkeit zielgruppengerecht zu terminieren. Bond und Lockee (2014, S. 21) verweisen darauf, dass die Zeit der Lehrkräfte für die Aktivitätsbeteiligung begrenzt ist und zudem der Community-Manager durch die Verantwortungsübernahme durch andere Mitglieder entlastet werden kann. Die Berücksichtigung des zeitlichen Faktors ergibt sich sowohl aus den vorherigen Ergebnissen der Zyklen sowie aus den Eigenschaften der Hochschullehrenden (vgl. Kapitel II2.3.1). Folglich sind die Maßnahmen zeitsensibel zu gestalten.

6. Eine Vernetzung soll sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene gefördert werden.

Sich am Gestaltungsprinzip von Wenger, McDermott und Snyder (2002; S. 58-59) orientierend muss sowohl die private als auch die öffentliche Dimension, einerlei ob virtuell oder in physischen Interaktionsräumen, berücksichtigt werden. Die Vernetzung erfolgt aus den bisherigen Erkenntnissen sowohl auf einer individuellen als auch auf einer kollektiven Ebene und die bereits vollzogenen Maßnahmen sollen weiterverfolgt werden, wobei eine stärkere Kombination der privaten und der öffentlichen Dimension gemäß den Ausführungen von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 58-59) erfolgen soll (vgl. Kapitel II1.2.3.3).

Die bisherigen Ergebnisse, insbesondere im vorherigen Zyklus, zeigen, dass eine individuelle Vernetzung im Rahmen von formellen und informellen Gesprächen sich als zielführend erwiesen hat. Insofern sind Gesprächsanlässe dafür zu nutzen, um auf etwaige Ansprechpersonen aufmerksam zu machen oder zu werden. Idealerweise erfolgt eine Bekanntmachung direkt persönlich oder via E-Mail. Gleichzeitig wurde auch festgestellt, dass ein themenorientierter Austausch gemäß der individuellen Bedarfslage erwünscht ist. Insofern werden im Rahmen der Projektkoordination teilöffentliche Veranstaltungen mit Ausrichtung auf die QuiS-Projekte angeboten. Dies soll auch der zeitlichen Entlastung des Community-Managers dienen. Hierbei sollen die Kick-Off- und Follow-Up-Gespräche wahlweise als Sammel- oder Einzeltermin erfolgen. Insgesamt folgt damit eine Abgrenzung zwischen offizieller Projektkoordinationstätigkeit und der Ebene der Community of Practice, wenngleich die Grenzen als fließend angesehen werden können, da die Projektpartner/-innen in der Regel Mitglieder der Community of Practice sind. Da aber das Prinzip der offenen Gestaltung berücksichtigt werden soll, sind weiterhin öffentliche Events, wie etwa das Vernetzungstreffen, anzubieten.

7. Gestaltung eines Vernetzungstreffens, welches der diskursiven Interaktion dient.

Die bisherigen Gestaltungen des Vernetzungstreffens zeigten Schwächen bezüglich der zeitlichen Gestaltung sowie bei der Möglichkeit, einen tiefergehenden diskursiven Austausch zu fokussieren. Mit der Neuausrichtung soll der Aspekt der präsentierenden Interaktion in den Hintergrund gerückt werden und diskursive und kollaborative Interaktionen (vgl. Kapitel II1.4.5.2.4) gestärkt werden. Als geeignete Methode wurde hier das Format des World-Cafés identifiziert. Diese Methode dient dazu, die Zufriedenheit, die Vernetzung und die Verantwortungsübernahme durch die Teilnehmenden zu steigern und Teilhaber/-in der Veranstaltung zu werden (Panne, 2016, S. 89). Ziel des Vernetzungstreffens ist es, anknüpfend an die Befragung zu den Herausforderungen in der Hochschullehre im letzten Vernetzungstreffen, den Teilnehmenden einen Austausch zu den Herausforderungen in der digitalen Hochschullehre zu ermöglichen und Strategien zur Überwindung dieser zu erarbeiten. Panne (2016, S. 94) beschreibt die Ausrichtung von World Cafés wie folgt: „(…) bei World Cafés [steht] vernetztes Denken und Arbeiten im Vordergrund. Gemeinsam erarbeiten und dokumentieren die Teilnehmer dabei Strategien zur Lösung einer übergeordneten Fragestellung“ (Panne, 2016, S. 94). Ein World Café kann ab zwölf Teilnehmenden durchgeführt werden und benötigt diverse Vorbereitungstätigkeiten (Panne, 2016, S. 99).

8. Die Projektdarstellung soll auf der Community-Plattform erfolgen.

Zur Darstellung der Projekte wird auf die Technologien in der Community-Plattform ausgewichen. Die Idee, die Projekte mittels Videos darzustellen, wurde aufgrund der Sorge, keine ausreichenden Kapazitäten zur Erstellung und Bearbeitung seitens des Community-Managers bereitstellen zu können, verworfen. Stattdessen sollte das Wiki gestärkt werden, da hier bereits zwei Projektdokumentationen seitens der Mitglieder in den vorherigen Zyklen erstellt wurden. Frischherz et al. (2016, S. 2, 18) beschreiben Überlegungen, wie das Wiki als Glossar und dass die Online-Plattform als Projektdokumentation genutzt werden kann. Insofern soll das Wiki überarbeitet und die Projekte dort eingepflegt werden.

Damit können in den Dimensionen der potenziellen und tatsächlichen Mitglieder, der domänenspezifischen Inhalte, der interaktionalen Aktivitäten und der virtuellen Interaktionsräume folgende Designentscheidungen zusammengefasst werden.

Bei der Zielgruppe der potenziellen Mitglieder handelt es sich um alle Lehrenden am Fachbereich. Danach gilt es, die Projektbeteiligten als Praktiker/-innen zu fokussieren. Durch die dargestellten und vom Community-Manager initialisierten Maßnahmen sollen sich diese an der Community of Practice beteiligen.

Die domänenspezifischen Inhalte werden weiterhin situativ bestimmt. Ein Fokus soll dabei auch auf die internen Geschehnisse in der Community of Practice gelegt werden und diese dargestellt werden. Weitere Inhalte werden seitens der Mitglieder erwartet.

Die Interventionen seitens des Community-Managers betreffen die Gestaltung der vernetzenden Gespräche im Rahmen der Projektkoordination, die Gestaltung des World Cafés als Vernetzungstreffen sowie die Gestaltung weiterer sich aus den identifizierten Themen- und Problemstellungen der Community-Mitglieder ergebenden Aktivitäten. Zudem wird jeden Mittwoch ein digitaler Mittagstisch initialisiert und beworben. In der Community-Plattform wird das Wiki weiter ausgebaut und Projektvorlagen mit unterstützenden Handlungsanweisungen werden für die Projektverantwortlichen eingepflegt. Die Grundmaske legt der Community-Manager an. Das Einpflegen der Projektdetails soll durch die Projektbeteiligten erfolgen. Diese werden dementsprechend aufgefordert. Der Community-Manager wird in diesem Zyklus einen Blog einführen und regelmäßig mit Inhalten bereitstellen. Allgemein werden weiterhin Vernetzungsmaßnahmen auf individueller und kollektiver Ebene durchgeführt.

Die noch aus den vorherigen Veranstaltungen bestehenden Gruppen außerhalb der Community-Plattform werden aufgelöst und in die Community-Plattform integriert. Die dort vorhandenen Präsentationen und Materialien werden in den Dokumentenablagebereich überführt. Es wird zusätzlich ein Blog angelegt. Dieser ist allerdings nur für Mitglieder der Community-Plattform zugänglich, da nicht ausgeschlossen werden kann, dass sensible Informationen darin mitgeteilt werden. Ferner wird ein anonymes Forum angelegt, um etwaigen Hemmnissen entgegenzuwirken. Ein weiteres Element ist die Bereitstellung einer „Terminerinnerung für den Terminkalender“ im ics-Dateiformat für den virtuellen Mittagstisch. In der Community-Plattform bleibt die Sub-Gruppe zur Projektorganisation bestehen. Diese Gruppe ist zugangsbeschränkt und dient ausschließlich zur Koordination der Projekte. In dieser wird ein QuiS-Spezialforum angelegt sowie die Evaluationsvorlagen für die Projekte abgelegt.

Das Grundmodell zur Einordnung der öffentlichen Aktivitäten kann wie folgt dargestellt werden:

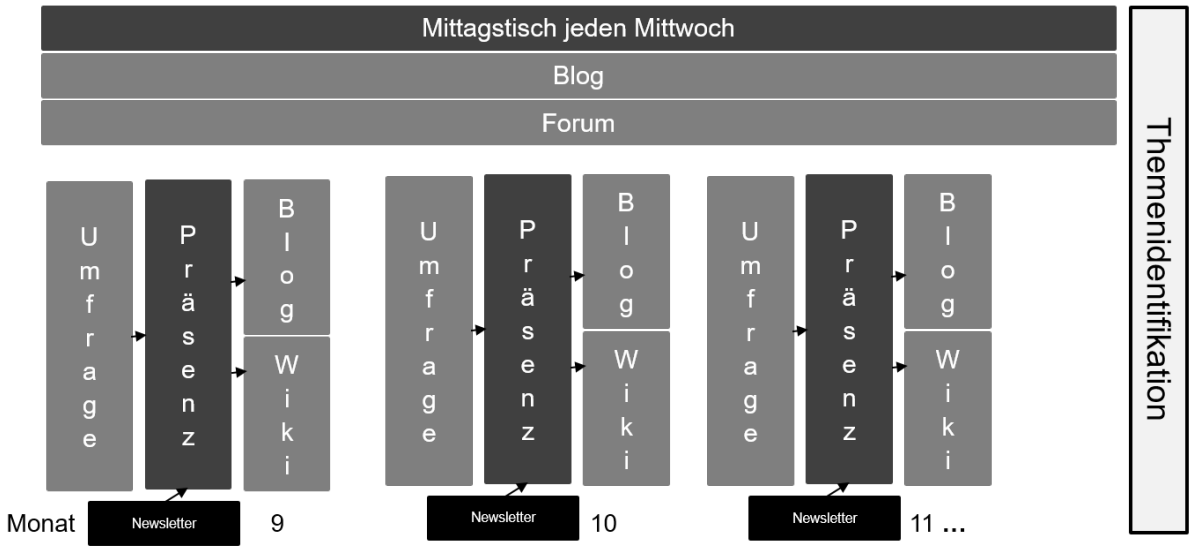


Abbildung 20: Gestaltungsmodell zum Wintersemester 2019/2020

5.2 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation

5.2.1 Darstellung der Ausgangslage

Während im dritten Zyklus keine Interviews durchgeführt wurden, soll dies im jetzigen Zyklus wieder erfolgen. Diese werden gegen Ende des Zyklus mit Interviewpartner/-innen aus einem entsprechenden kriteriengeleiteten Sampling durchgeführt. Die übrigen Evaluationsmaßnahmen bleiben bestehen.

Neben dem Qualitätsentwicklungsschwerpunkt entstand bereits im Sommersemester auf Fachbereichsebene eine weitere Strategieinitiative zur Lehrgestaltung, welche im Wintersemester fortgeführt und prototypisch umgesetzt wurde.

Im Wintersemester 2019/2020 wurden durch QuiS II an der WiSo 25 Projekte gefördert. Dabei handelte es sich um acht Erstprojekte und bei den anderen 17 um Fortsetzungen aus den vorherigen Semestern. Bei einem Projekt war ausschließlich ein/-e Professor/-in die Ansprechperson. Hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung konnten Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten festgestellt werden. Zahlreiche Projekte wollten die Lehre durch Tool- bzw. Medien-Gestaltung von Videos, WBTs, (Selbst-)Tests oder Foren verbessern. Zudem setzten manche Projekte spezifische Apps- und Softwarelösungen, wie etwa Chatbots, ein. Bei einer projektübergreifenden Betrachtung zur Gestaltung der Digitalisierung in der Lehre wurden alle Phasen des Lehrprozesses angesprochen (vgl. Kapitel II2.2.1). Einzelne Projekte wollten durch den Einsatz der „kombinierten Anmeldung“ das Anmeldeverfahren optimieren und fairer gestalten. Andere wollten die Lehre auf ein Inverted-Classroom-Konzept umstellen. Die Szenarien reichten vom Anreicherungskonzept bis hin zum Virtualisierungskonzept. Zusätzlich gaben die Lehrenden an, dass im Rahmen der Projektdurchführung ein Wissensmanagement für zukünftige Projektdurchführungen entstehen solle.

Im August und September 2019 wurde die Community-Plattform gemäß der oben gemachten Darstellung umgebaut. So wurde etwa ein Blog angelegt und das Wiki deutlich ausgebaut.

5.2.2 Erprobung und Evaluation

5.2.2.1 Gestaltung der gemeinsamen Kick-Off-Gespräche und Evaluation

Zur zeitlichen Entlastung des E-Learning Koordinators und zur Vernetzung der Projekte wurde in diesem Zyklus den Projekten die Wahl gelassen, entweder ein Einzelgespräch zu führen oder an einem Sammeltermin teilzunehmen. Um den Bedarf zu eruieren, wurde eine entsprechende vorbereitende Umfrage erstellt und die Projektbeteiligten via E-Mail darüber informiert.

In der E-Mail wurden die Projektbeteiligten zur Förderung beglückwünscht und auf den Projektablauf hingewiesen. Es wurden drei Termine mit jeweils 1,5 Stunden für die Sammeltermine angeboten. In diesen sollten projektübergreifende Themen, welche sich durch die bisherigen Erfahrungen der Projektbetreuung und aus den Projektanträgen ableiten ließen, diskutiert werden. Den Lehrenden wurde dabei die Wahl gelassen, ob sie an den Sammelterminen

und/oder an einem Einzeltermin teilnehmen möchten. Zur Sondierung wurde eine entsprechende Umfrage erstellt und die Projektverantwortlichen aufgefordert, sich an dieser zu beteiligen. Zudem wurde auf den Mittagstisch hingewiesen.

Die Umfrage enthielt die geschlossene Frage zur Auswahl der Kick-Off-Gesprächsdurchführung, zu den gewünschten Themenstellungen mit Vorauswahl und ergänzenden Freitextangaben sowie eine Frage bezüglich der Teilnahme am Mittagstisch. Von den elf Personen, welche sich an der Umfrage beteiligten, wählten sieben Personen einen Sammeltermin. Dabei wurden unterschiedliche thematische Anliegen gewählt und eigene Vorschläge gemacht, welche in die Gestaltung der Kick-Off-Termine einfließen sollten. Nur zwei Personen gaben an, am Mittagstisch an einem der Termine teilnehmen zu wollen. Der skizzierte Ablauf der Sammeltermine kann der nachfolgenden Tabelle 36 entnommen werden.

Schritt	Inhalt
Vor Beginn	Ausfüllen der Kennenlernmatrix mit persönlichen und Projektdaten
Begrüßung und Ablauf	Kurze Begrüßung der Teilnehmenden Vorstellung der Agenda
Vorstellungsrunde	Vorstellung anhand der Kennenlernmatrix
Unterstützung der QuiS-Projekte	Unterstützungsangebote zur Durchführung der Projekte vorstellen
Vorstellung des Community-Designs und der geplanten Aktivitäten	▪ Vorstellung des neuen Community-Designs ▪ Hinweis auf die nächsten Veranstaltungen und Aufforderung zur Beteiligung ▪ Bitte zum Einpflegen der Projekte in das Wiki
Auswahl der Fokusthemen	▪ Vorstellung der in der Umfrage identifizierten Themen ▪ Abstimmung über Themen im Dialog
Bearbeitung der Fokusthemen	▪ Inhalte zu ausgewählten Themen werden per Zuruf gesammelt ▪ Dokumentation der Nennungen auf der Pinnwand (2-Felder) ▪ Zusammenfassung der Ergebnisse
Verabschiedung	▪ Aufforderung zur Beteiligung an der Evaluation ▪ Verabschiedung und Einladung zum nachfolgenden Mittagstisch

Tabelle 36: Ablaufplan zum gemeinsamen Kick-Off-Gespräch im Wintersemester 2019/2020

Bei den Schritten „Kennenlernmatrix“ und „Themen sammeln bzw. bearbeiten“ wurde sich an den Moderationsmethoden nach Seifert (2011, S. 112, 118, 127-128) orientiert.

Eine Person erschien nicht zum vereinbarten Treffen und das Gespräch fand zu einem anderen Termin als Einzelgespräch statt. An dem zweiten Termin nahmen zwei Personen, an dem dritten Termin vier Personen teil. Die Veranstaltung wurde mittels schriftlichem papierbasiertem Fragebogen evaluiert und zudem Fragen zur Nutzung der Community of Practice sowie zur zeitlichen Verfügbarkeit gestellt. Ferner wurde nach der Bereitschaft zur Beteiligung an

einem Interview gefragt. Von fünf der sechs Personen liegt ein ausgefüllter Evaluationsbogen vor.

In der offenen Frage wurden die Teilnehmenden gebeten, ihre Motivation zur Teilnahme an dem gemeinsamen Kick-Off-Termin darzulegen. Vornehmlich wurden Aspekte bezüglich eines Austausches genannt. Eine Person sah es als Pflicht an, eine andere Person lobte die einfache Anmeldung. Zudem wurde in einer offenen Frage die Einschätzung zur verfügbaren Zeit während der vorlesungsfreien Zeit bzw. während der Vorlesungszeit erbeten. Es sollten dabei Angaben zum Wochentag und zur Tageszeit gemacht werden. Die Ergebnisse sind heterogen. In der vorlesungsfreien Zeit erstrecken sie sich über alle möglichen Zeiträume. Der Montag ist für zwei Personen, der Dienstag für drei, der Mittwoch für zwei, der Donnerstag für eine und der Freitag für zwei Personen passend. Eine eindeutige Präferenz für eine bestimmte Tageszeit konnte nicht identifiziert werden. Die gleichen Antworten wurden auch auf die Frage während der Vorlesungszeit gegeben. Bezüglich der verfügbaren Zeit je Veranstaltung lagen die Antworten zwischen einer und zwei Stunden.

Hinsichtlich der Frage nach Themenstellungen zur Digitalisierung in der Lehre, über welche sich die Befragten mit anderen Lehrenden austauschen wollten, gaben die Rückmeldenden die Aspekte von technischer Umsetzung, zu Methoden und zur Nutzung der Infrastruktur an. Zudem wurde die Frage gestellt, welche Verbesserungsvorschläge die Teilnehmenden bezüglich der Gestaltung der Community of Practice haben. Zwei Personen äußerten sich dazu. Eine gab an, dass die Leute mehr aktiviert werden sollen; die andere Person gab an, dass zusätzliche Kommunikationswege außerhalb des LMS geschaffen werden sollen sowie die Verschiebung des Mittagstisches auf Dienstag.

Im Rahmen der geschlossenen Fragen wurde eine fünfstufige Likert-Skala eingesetzt (1 = stimme überhaupt nicht zu; 3 = teils, teils; 5 = stimme vollständig zu). Nach wie vor handelt es sich um eine Selbsteinschätzung und nicht um die Messung von psychologischen Konstrukten. Eine detaillierte Auswertung der geschlossenen Fragen ist dem Anhang angefügt.

Insgesamt sind die befragten Personen mit der Gestaltung und dem Nutzen der Veranstaltung zufrieden. Ein Mehrwert ist also gegeben. Bezüglich der Bewertung von Gestaltungsaspekten der Community of Practice ergibt sich bei manchen Aspekten ein unspezifisches Bild. So wird teilweise ein persönlicher Austausch in Präsenz und teilweise ein Austausch im virtuellen Bereich gewünscht. Aufgrund der Erhebungsmethode mittels geschlossener Fragen wurden die

Gründe für die Angaben nicht erhoben. Eine Person schrieb neben die Antwort, dass es themenabhängig sei. Die Ergebnisse des zweiten Frageblocks müssen aufgrund der geringen Stichprobengröße vorsichtig interpretiert werden.

Aus der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass beim ersten Treffen die beiden Personen einander unbekannt waren. Während ein/-e Teilnehmende/-r ein Folgeprojekt durchführte, hatte die andere Person weniger Erfahrung. Beide Projektinhalte hatten Überschneidungen, sodass es zu einem Austausch über spezifische Erfahrungen kam, wobei die erfahrene Person ihr Wissen teilte. Die andere Person hörte interessiert zu und stellte Rückfragen. Es entwickelte sich ein Gespräch zwischen den beiden Personen und der Community-Manager hielt sich dabei im Hintergrund. Während sich drei der vier Personen im zweiten Termin bereits kannten, war eine Person noch unbekannt. Es kam wiederum zu einem Erfahrungsaustausch, wobei sich an manchen Stellen die Teilnehmenden Notizen machten. Eine Person verwies auf einen Kollegen, welcher eine Expertise zu dem angesprochenen Themengebiet habe. Eine Person erwies sich in dem Treffen als redselig. Trotz Intervention konnte das Treffen nicht pünktlich abgeschlossen werden. Die Evaluationsbögen wurden mitgegeben. Nach dem Treffen kam es zu einem informellen Austausch über Live-Voting-Tools. In beiden Treffen wurde über die Arbeitssituation der Anwesenden berichtet und sich ausgetauscht. Die Beobachtungen werden unten im Rahmen der übergreifenden Beobachtungen dargestellt.

5.2.2.2 Gestaltung des Vernetzungstreffens als World Café und Evaluation

Bei der Gestaltung des World Café wurde sich an Panne (2016) orientiert.

Am 11. September 2019 wurde im Blogbeitrag auf das Vernetzungstreffen am 10. Oktober 2019 mit einem zeitlichen Umfang von zwei Stunden und der Gestaltung als World Café hingewiesen. Ein weiterer Hinweis im Blog erfolgte am 09. Oktober 2019. Auch bei den Sammelterminen zu den Kick-off-Gesprächen wurde auf den Termin verwiesen und dazu eingeladen. In informellen Gesprächen wurde ebenfalls auf die Veranstaltung hingewiesen. Eine Person machte freiwillig Werbung in der „Slack“-Gruppe. Am 25. September 2019 erfolgte eine Einladungs-E-Mail an alle wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie Professorinnen und Professoren. In dieser wurde auch auf die Community-Plattform hingewiesen. Eine Anmeldung zum Vernetzungstreffen wurde durch Beitritt in eine entsprechende Gruppe außerhalb der Community-Plattform erwünscht. In dieser wurden alle weiteren Detailinformationen dargestellt. Zudem wurde für eine zeiteffiziente Gestaltung und zur Identifizierung der Gastgebenden

sowie relevanter Fragestellungen eine Umfrage erstellt und zur Beteiligung daran aufgefordert. Das Motto der Veranstaltung lautete: „WiSo Digitalisierung? Darum! - Herausforderungen in der Lehre durch die Digitalisierung in der Lehre begegnen."

Bei der nicht-anonymen Umfrage wurden fünf vorab durch die Projektanträge, Gespräche mit Lehrenden und Beobachtungen identifizierte Fragestellungen zur Auswahl gestellt. Die Teilnehmenden konnten angeben, ob die Fragestellung für sie interessant ist und ob sie sich eine gastgebende Rolle dazu vorstellen können. Am Ende wurde die Möglichkeit gegeben, eigene Fragestellungen zu formulieren.

Zu der Veranstaltung wurden auch Mitarbeitende der Service-Einheiten eingeladen und gebeten, im Zweifelsfall als Gastgebende zu fungieren. Der Ablauf der Veranstaltung war wie in nachfolgender Tabelle 37 skizziert geplant.

Schritt	Inhalt
Begrüßung und Vorstellungsrunde	▪ Begrüßung ▪ Vorstellungsrunde anhand von Handzeichen bezüglich einer Aussage
Ablauf der Veranstaltung	▪ Vorstellung der Agenda
Vorstellung der Community-Aktivitäten	▪ Vorstellung des neuen Community-Designs ▪ Hinweis auf Aktivitäten und Aufforderung zur Beteiligung
Impulsvortrag zum Motto	▪ Perspektiven auf digitale Lehre ▪ Bekannte Herausforderungen darstellen ▪ Bedeutung von Austausch
Vorstellung der Methode des World Café und Ablauf	▪ Merkmale vorstellen ▪ Ablauf des World Café
Auswahl an Fragestellungen und Gastgebenden	▪ Präsentation der Umfrageergebnisse ▪ Auswahl von fünf Fragestellungen mittels Punkt-Voting ▪ Freiwillige Gastgebende identifizieren
Rundendurchführung	▪ Themenbearbeitung in der Runde ▪ Dokumentation der Ergebnisse auf der Tischdecke ▪ Gastgebende bleiben, Teilnehmende können den Tisch wechseln
Ergebnispräsentation	▪ Gastgebende präsentieren die Ergebnisse ▪ Verabschiedung und Einladung zum Mittagstisch
Verabschiedung	▪ Ende der Veranstaltung ▪ Evaluation

Tabelle 37: Ablaufplan zum Vernetzungstreffen als Word Café

Angemeldet hatten sich 21 Personen, davon neun Personen aus den Service-Einheiten. Tatsächlich teilgenommen haben 14 Personen, davon waren aus der Zielgruppe der Hochschullehrenden sieben Personen. Von den Lehrenden nahmen zwei Personen zum ersten Mal an einer Community-Veranstaltung teil. Es nahmen seitens der Lehrenden ein/-e Professor/-in und ein/-e wissenschaftliche/-r Mitarbeitende/-r teil.

Aufgrund der etwas zu geringen Teilnehmendenzahl wurden anstatt fünf nur vier Fragestellungen zur Bearbeitung an den Tischen angeboten. In der finalen Abstimmung in der Präsenzveranstaltung wurde sich auf folgende Fragestellungen geeinigt:

- 1. Welche Tools wurden schon genutzt und welche Erfahrungen wurden gemacht?
- 2. Wie kann durch die Digitalisierung in der Lehre den Herausforderungen der Heterogenität der Studierenden begegnet werden?
- 3. Wie können Studierende durch die Digitalisierung in der Lehre in Präsenzveranstaltungen aktiviert werden?
- 4. Wie kann kontinuierliches Lernen der Studierenden gefördert und der Lernfortschritt durch DiL kontrolliert werden?

Im Nachgang wurde ein kommentiertes Fotoprotokoll zu der Veranstaltung erstellt und im Materialbereich zur Verfügung gestellt. Diese Dokumente wurden in einem fachbereichsweiten Newsletter beworben. Insgesamt wurde es von einer Person heruntergeladen.

Bei der durchgeführten Evaluation nahmen elf der 14 Personen teil. Insofern wurde der Evaluationsbogen auch von den anwesenden Personen der Serviceeinheiten ausgefüllt. Der papierbasierte Fragebogen bestand aus geschlossenen und offenen Fragen. Bei der Einschätzung der Aussagen als geschlossene Fragen (vgl. Anhang) wurde wie bisher eine fünfstufige Likert-Skala eingesetzt.

Die generelle Bewertung der Veranstaltung fällt in den genannten Aspekten positiv aus. Zudem hat die Veranstaltung zum gegenseitigen Kennenlernen beigetragen und der Austausch wurde ebenfalls positiv bewertet. Bezüglich der Elemente zur Einschätzung des Wissenszuwachses ergeben sich positive Tendenzen. Ähnlich wie bei der Befragung im Rahmen des gemeinsamen Kick-Off-Gespräches ergibt sich ein geteiltes Meinungsbild zur virtuellen oder präsenzhaften Interaktionsgestaltung. Die Gründe dafür wurden im Rahmen dieser Befragung nicht erhoben. Eine Person gab neben den Antwortmöglichkeiten an, dass die letzte Frage unklar sei und sie den Blog und das Wiki aus Gründen des „Zeitmanagements“ nur kaum liest bzw. überfliegt.

Bei den ersten offen gestalteten Fragen nach den Gründen für eine Teilnahme gaben die befragten Personen die Aspekte von Austausch, von Lösungsansätzen mittels digitaler Lehre, der Optimierung der eigenen Lehre und des eigenen Projektes, das Format World Café und

aus Serviceeinheitsperspektive an. Bezüglich der Angabe über mögliche Zeiträume in der vorlesungsfreien sowie während der Vorlesungszeit konnte keine Tendenz festgestellt werden. Es wurden unterschiedlichste Zeiträume über die gesamte Woche hinweg genannt. Bezüglich der Frage nach „Wieviel Zeit in Stunden möchten Sie maximal pro Veranstaltung aufwenden?“ gaben vier Personen klar zwei Stunden und zwei Personen 1,5 Stunden an. Die restlichen waren „von - bis“ Angaben und deckten die Zeiträume von ein bis drei Stunden ab. Den Anwesenden sind durch die Teilnahme vor allem Ideen zum Inverted Classroom Konzept sowie zur Betreuung und der Integration von Tools in die Lehre gekommen. Gut hat den Teilnehmenden vor allem das methodische Format sowie die Moderation, die hohe Bedürfnisausrichtung, die Atmosphäre und die thematische Vielseitigkeit gefallen. Bei der Frage, was nicht so gut gefallen habe, wurden keine Angaben gemacht. Als Verbesserungsvorschläge wurde die zeitliche Gestaltung (kein Impulsvortrag, längere Runden) genannt und dafür zu sorgen, dass alle Teilnehmenden die Tischdecke beschriften.

Interessante und in der Community-Plattform bzw. in interaktionalen Aktivitäten aufzubereitende Themenstellungen sind Konzepte, Gesamtstrategie, Learning Analytics und Einsatzzwecke von Tools. Allgemein wird ein Wissensaustausch und die Darstellung von Praxisbeispielen von der Teilhabe an der Community of Practice erhofft. Der virtuelle Interaktionsraum soll außerdem leicht zu bedienen sein.

Die hier dargestellten Ergebnisse bestätigen den Eindruck der gemachten Beobachtungen. Die Atmosphäre war sehr angenehm und der Austausch förderlich. In der letzten Runde konnte festgestellt werden, dass zwei Personen nicht mehr am Thema arbeiteten, sondern Gespräche abseits des Themas führten. Die Veranstaltung endete nahezu pünktlich. Auf die versendete Einladung haben zwei Personen reagiert und ihr Bedauern ausgedrückt, dass sie aus terminlichen Gründen nicht teilnehmen können. Eine Person meldete zurück, dass sie sich schon sehr auf das Format und den aktiven Austausch freue.

5.2.2.3 Gestaltung und Evaluation der StudOn-Sprechstunde

Da viele Projekte mit StudOn-Arbeiten und auch in den Gesprächen und Anfragen das Arbeiten mit StudOn thematisiert wurde, wurde für den 30. Oktober 2019 eine StudOn-Sprechstunde mit einem/-r Experten/-in aus der Serviceeinheit durchgeführt. Die Bewerbung erfolgte bereits im Vernetzungstreffen sowie mittels Post im Forum am 15.Oktober 2019. In der letzt-

genannten Bewerbung wurde dazu aufgefordert, die Fragen bereits im Forum zu stellen, sodass eine zeiteffiziente Gestaltung der 90-minütigen Veranstaltung ermöglicht werden kann. Aufgrund der räumlichen Distanz zwischen dem/-r Experten/-in sollte die Veranstaltung hybrid durchgeführt werden. Damit ist gemeint, dass ein Teil der Teilnehmenden sich im Veranstaltungsraum befindet und ein weiterer Teil inklusive des/-r Experten/-in sich in einem virtuellen Konferenzraum befindet. Die Geschehnisse im virtuellen Raum werden mittels Beamer in den realen Veranstaltungsort projiziert.

Im Forum wurden sechs Fragen gestellt. Diese wurden von dem/-r Experten/-in zunächst skizziert im Forum beantwortet und anschließend in der Live-Veranstaltung detailliert besprochen. An der Veranstaltung nahmen insgesamt acht Personen teil. Davon waren fünf Personen aus der Zielgruppe, also zwei Professor/-innen, zwei wissenschaftliche Mitarbeitende und eine studentische Hilfskraft. Zwei Personen davon nahmen virtuell, zwei in Präsenz und eine Person sowohl virtuell als auch in Präsenz teil. Die Veranstaltung dauerte 75 Minuten und wurde aufgezeichnet. Die Aufzeichnung wurde im Materialbereich zur Verfügung gestellt.

An der onlinebasierten Evaluation nahmen drei Personen teil. Dabei gaben die Personen, welche in Präsenz teilgenommen haben, an, dass sie noch keine Erfahrung mit Videokonferenztools gemacht haben. Zwei Teilnehmende gaben an, dass sie zwar einen persönlichen Austausch in Präsenz bevorzugen, aber die Gestaltung mittels virtueller Tools und Technologien im Einzelfall eine Alternative sein kann. Eine Person markierte genau die umgekehrte Richtung. Sie bevorzuge einen virtuellen Austausch und im Einzelfall kann eine reine Präsenzveranstaltung eine Alternative darstellen. Bezüglich der Teilnahmemotivation machten zwei Personen eine Angabe. Die eine Angabe bezog sich rein auf den Zweck der Frageklärung. Die andere Person nannte diesen Aspekt auch und gab zusätzlich das Treffen mit Gleichgesinnten an. Alle Teilnehmenden bewerteten die Teilnahme als positiv und stimmen vollkommen zu, dass die Themen auf ihre Bedarfe ausgerichtet, die vorhandenen Probleme gelöst, das Verhältnis von Nutzen und Zeit angemessen war und sie etwas über die Gestaltungsmöglichkeiten von StudOn gelernt haben. Zudem konnten sie weitere Digitalisierungs-Interessierte an der WiSo kennenlernen. Zwei Personen stimmten vollständig zu, dass sie neue Ideen zur Gestaltung von digitaler Lehre mittels StudOn erhalten haben. Eine Person stimmte dem weitestgehend zu. Eine Person machte noch Angaben zu positiven Aspekten der Veranstaltung und zum Verbesserungsvorschlag. Hierbei wurden das hybride Format sowie die Aufzeichnung positiv erwähnt. Es wurden keine Verbesserungen vorgeschlagen, sondern das Format positiv gelobt.

Es kann durch die Beobachtung folgende Einschätzung getroffen werden. Durch die unterschiedlichen Fragestellungen und die Darstellung im einzelnen realen Kurs bzw. Projekt konnten die Teilnehmenden einen Einblick erhalten. Zudem blieben die Teilnehmenden dabei, obwohl ihre Fragen bereits geklärt waren. Während alle Teilnehmenden in Präsenz bis zum Ende blieben, verließen die virtuellen Teilnehmenden die Veranstaltung nach circa einer Stunde. Im Nachgang zu der Veranstaltung kam es zu weiteren Reaktionen. Eine Person hatte eine Rückfrage und eine andere Person freute sich über die Aufzeichnung, da sie zwar eine Frage gestellt hatte, aber aus terminlichen Gründen nicht an der Veranstaltung teilnehmen konnte. Nach einer Nachbearbeitung der Aufnahme wurde diese im Materialbereich abgelegt und im Forum darauf hingewiesen. Fünf Personen, davon zwei Lehrende, griffen auf die Datei an diesem Tag zu.

5.2.2.4 Praxisbericht eines Lehrenden

Ein/-e Lehrende/-r wurde vom Community-Manager direkt angesprochen, ob er/sie zur Vorstellung eines vom Community-Manager als interessant und besonders innovativ befundenen Projektes zum Thema „Chatbot“ zur Verfügung stehe. Eine Bereitschaft war gegeben und ein Termin wurde festgelegt. Der Community-Manager übernahm die Organisation; der Lehrende bereitete die Inhaltsdarstellung vor. Die Ankündigung des einstündigen Praxisberichts zum 12. Dezember 2019 erfolgte bereits in der StudOn-Sprechstunde, in dem Blogbeitrag am 05. November und via Newsletter am 21. November 2019 an alle wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Professorinnen und Professoren. Eine erste erhaltene Rückmeldung am 06. November 2019 war, ob die Veranstaltung aufgezeichnet würde. Dies wurde seitens des Community-Managers abgelehnt. Dem im Newsletter formulierten Wunsch zur Anmeldung kamen vier Personen nach. Am 11. Dezember 2019 wurde die Veranstaltung via E-Mail an alle Mitglieder der Community-Plattform erneut beworben.

Von den vier angemeldeten Personen erschien eine Person, welche der Personengruppe der studentischen Hilfskräfte zuzuordnen ist. Zwei weitere wissenschaftliche Mitarbeitende und eine studentische Hilfskraft partizipierten ohne eine Anmeldung. Auffällig ist, dass keine der Personen bis jetzt in einem der Interaktionsräume der Community of Practice öffentlich in Erscheinung getreten ist. Ein Teilnehmender folgte der persönlichen Einladung des Community-Managers.

Im Rahmen der papierbasierten Evaluation der Veranstaltung mit einer Rücklaufquote von 100 Prozent gaben ein/-e Teilnehmende/-r auf die nominalskalierte Frage nach Teilnahmemotivation an, „Interesse am Thema ‚Chatbot'" zu haben. Die drei anderen gaben an, „Eigenes Interesse zur Gestaltung von digitaler Lehre" zu haben. Jeweils zwei Personen haben von der Veranstaltung mittels des Newsletters oder durch den Hinweis eines/-r Kollegen/-in erfahren. Hinsichtlich der nominalskalierten Frage nach dem erwarteten Nutzen der Community of Practice mit einer Mehrfachauswahl sowie mit einem ergänzenden Freitextfeld ergab sich ein uneindeutiges Bild. Insofern scheint die gegenseitige Hilfestellung, die Darstellung von Praxisbeispielen, die Entwicklung eines Wissensmanagements sowie die kooperative Entwicklung von digitalen Lernszenarien für die befragten Personen gleichbedeutend. Das Freitextfeld wurde nicht genutzt.

Bezüglich der Frage nach den Erwartungen an die Veranstaltung wurde angegeben, dass diese erfüllt oder sogar übertroffen wurden. In den offenen Fragen nach positiven oder negativen Aspekten sowie Verbesserungsvorschlägen wurde mitgeteilt, dass der Vortrag positiv war, die Teilnehmendenanzahl zu gering und weitere konkrete Beispiele des Chatbots dargestellt werden sollen. Auf die Frage nach Themen für die Community of Practice wurden „Adaptives Lernen" und ein „FAU-Bot" angegeben.

Die Auswertung der geschlossenen Fragen hat ergeben, dass die Teilnehmenden den Besuch als positiv bewerteten und der zeitliche Rahmen von einer Stunde sich als passend erwies. Die Veranstaltung hat auch zu Erkenntnissen über die Gestaltung von Chatbots und zur Vernetzung mit anderen Lehrenden beigetragen. Auf die Frage, ob die Teilnehmenden den Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl von der Veranstaltung berichten würden, stimmten zwei der Aussage vollständig, eine Person weitestgehend und eine Person teilweise zu.

Aus Sicht des Community-Managers war die Veranstaltung sehr interessant und anschaulich, die Teilnahmequote deutlich verbesserungswürdig. Innerhalb der Veranstaltung wurden diverse Fragen zum Thema Chatbot durch die referierende Person geklärt. Das Auditorium war sehr aufmerksam. Eine teilnehmende Person hat selbst vor, einen Chatbot in der Lehre zu implementieren und die referierende Person bot eine umfängliche Unterstützung an. Es konnte in Erfahrung gebracht werden, dass diese beiden Personen im Nachgang noch im regelmäßigen Kontakt standen. Im Nachgang kam noch eine Entschuldigungs-E-Mail für die Abwesenheit.

5.2.2.5 Schreibwerkstatt und offenes Beratungsgespräch

Anlässlich der neuen Ausschreibung zu der QuiS-Förderung wurden wiederum eine Schreibwerkstatt und eine offene Beratungsrunde an vier einstündigen Terminen angeboten. Diese wurden über einen Newsletter sowie im Rahmen der Chatbot-Veranstaltung am 12. Dezember 2019 beworben.

An einem Termin vor den Winterferien kam eine Person zur Beratung. An einem Termin nach den Ferien kam diese Person erneut und zusätzlich drei weitere Personen. Zwischen den Anwesenden kam es zu einem Austausch über die Projektideen. Eine Person erwies sich als Expert/-in für ein Thema und konnte der anderen Person eine Einführung in die Thematik geben. Zudem wurde die StudOn-Schulung von einer Person aufgegriffen und davon berichtet. Es ergaben sich daraufhin Fragen und Antworten zu StudOn. Bei den anwesenden Personen waren drei Personen, welche bis dato noch nicht öffentlich an einer Veranstaltung teilgenommen haben.

Eine weitere Evaluation außer den geschilderten Beobachtungen wurde nicht vorgenommen.

5.2.2.6 Praxisbericht eines Lehrenden

An einem Lehrstuhl der WiSo wurde ein MOOC entwickelt. Die betreuende Person dieses Lehrprojektes kam auf den Community-Manager zu und zeigte ihm diesen. Im Verlauf kam die Idee auf, diesen im Rahmen eines Praxisberichts dem Fachbereich zu präsentieren. Die Veranstaltung am 28. Januar 2020 von 15:00 bis 16:00 Uhr wurde auch im Newsletter zur Schreibwerkstatt sowie in einem Newsletter am 23. Januar 2020 in der Veranstaltung zum Chatbot, im Rahmen eines Blogbeitrages sowie per E-Mail an die Community-Mitglieder beworben. Es wurde um eine Anmeldung gebeten. Zwei Personen, eine studentische Hilfskraft sowie ein/-e Professor/-in, folgten der Bitte.

Insgesamt nahmen vier Personen an der Veranstaltung teil, davon zwei Professor/-innen, eine studentische Hilfskraft und eine Person der wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Alle Personen sind bis dato nicht öffentlich in der Community of Practice in Erscheinung getreten.

Bei der papierbasierten Evaluation der Veranstaltung konnte eine Rücklaufquote von 100 Prozent erreicht werden. Dabei gaben drei Teilnehmende auf die nominalskalierte Frage nach der Teilnahmemotivation an, dass sie das Thema und das eigene Interesse an der Gestaltung digitaler Lehre motiviert habe. Eine Person nahm nur wegen des eigenen Interesses an der

Veranstaltung teil. Drei Personen haben von der Veranstaltung mittels des Newsletters erfahren. Eine Person wurde durch den Hinweis eines/-r Kollegen/-in auf die Veranstaltung aufmerksam. Die Ergebnisse der nominalskalierten Frage nach dem erwarteten Nutzen der Community of Practice zeigt, wie bei der vorherigen Befragung im Rahmen des Praxisberichtes zum Chatbot (vgl. Kapitel 5.2.2.4), keine eindeutigen Tendenzen auf.

Die Erwartungen der Teilnehmenden wurden nicht vollumfänglich erfüllt. Sie gaben an, dass es sich nur begrenzt um einen MOOC gehandelt habe. Dies wird auch unter den negativen Aspekten benannt. Positiv werden die Gestaltung des Vortrages und die referierende Person hervorgehoben.

Die Auswertung der geschlossenen Fragen hat zwar ergeben, dass die Teilnehmenden den Besuch als positiv bewerten und wiederum der zeitliche Rahmen von einer Stunde sich als passend erwies. Der Aussage, dass der Besuch der Veranstaltung einen Mehrwert für mich hatte, wurde nur teilweise bzw. weitestgehend zugestimmt.

Insgesamt konnte in der Veranstaltung beobachtet werden, dass die Teilnehmenden interessiert zuhörten. Allerdings musste insbesondere bei der Fragerunde der Community-Manager einführende, eisbrechende Fragen stellen. Anschließend nahmen die Fragen aus dem Plenum zu. Dabei wurden interessante Aspekte und Einschätzungen durch die vortragende Person, etwa bezüglich der Plattformwahl, geteilt. Die Präsentationsfolien wurden im Materialbereich zur Verfügung gestellt und in diesem Zyklus nicht aufgerufen.

5.2.2.7 Gestaltung eines gemeinsamen Follow-Up-Gespräches

Im Februar 2020 wurde den QuiS-Projektbeteiligten wieder die Möglichkeit eingeräumt, zwischen einem Einzeltermin und einem Sammeltermin zur Durchführung der Follow-Up-Gespräche zu wählen. Sechs Personen entschieden sich für die kollektive Durchführung. Auf eine schriftliche Evaluation wurde diesmal verzichtet und verstärkt die Beobachtung eingesetzt.

Ein Treffen fand aufgrund fehlender anderer Teilnehmenden im Zweier-Gespräch statt. Bei den beiden anderen Terminen kamen zwei bzw. drei Projektpartner/-innen. Zwar kam es in dem einen Termin zum Austausch und zur gegenseitigen Projektvorstellung, allerdings konnte auch festgestellt werden, dass eine Person nicht interessiert wirkte an den Darstellungen der anderen Person. Es kamen wenige Rückfragen durch die Partizipierenden. Die Projekte zeigten nur begrenzt Überschneidungen.

Hingegen war das andere Treffen von hoher Kommunikation und Interaktion der Teilnehmenden geprägt. Nach der kurzen Projektvorstellung wurden Überschneidungen zwischen den Projekten gesehen und diskutiert. Es entwickelte sich ein Dialog, bei welchem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen austauschten, sich gegenseitig die Fragen beantworteten und auch projektunabhängige Fragen bezüglich der Gestaltung von Digitalisierung in der Lehre diskutiert wurden. Es konnte eine hohe Dynamik festgestellt werden. Allerdings muss auch gesagt werden, dass sich die Teilnehmenden bereits vor dem Treffen kannten und daher mutmaßlich von einer anderen Vertrauensbasis ausgegangen werden kann.

5.2.2.8 Mittagstisch

Die Bewerbung des Mittagstisches erfolgte an verschiedenen Stellen. In jeder Veranstaltung wurde darauf hingewiesen, er wurde in den Newslettern, den Foren- und in den Blogbeiträgen thematisiert. Die Beteiligung daran war volatil. Zu Beginn nahm keine Person daran teil. Nach den jeweiligen Veranstaltungen an einem Mittwoch wurde der Community-Manager von vereinzelten Teilnehmenden begleitet. Nach dem Vernetzungstreffen wurde mit zwei Personen eine gemeinsame Mittagspause abgehalten. Während eine Person danach regelmäßiger teilnahm, blieb die andere Person immer wieder fern. Im Wesentlichen, bis auf wenige Ausnahmen, wurde der Mittagstisch mit einer Person abgehalten. Der Austausch innerhalb der Mittagspausen war thematisch offen gestaltet und insofern wurde nicht zwangsläufig über digitale Lehre gesprochen, wenngleich dies häufig ein Thema im Gespräch gewesen ist.

Festgestellt werden konnte die Schwierigkeit, dass der Community-Manager vereinzelt den Mittagstisch aufgrund von terminlichen Überschneidungen nicht einhalten konnte. Zudem hat sich der Mittwoch um 12:00 Uhr als ungünstige Terminierung herausgestellt. Zwei Personen unterschiedlicher Lehrstühle berichteten, dass sie zwar grundsätzlich Interesse haben, aber an diesem Tag und zu dieser Uhrzeit die entsprechenden Lehrstuhltreffen stattfinden.

5.2.2.9 Entwicklungen auf der Community-Plattform

Die Entwicklungen der Mitgliedszahlen wiesen im Zeitraum vom 01. September 2019 bis zum 01. März 2020 einen positiven Trend auf. Netto traten der Community-Plattform auf StudOn 31 Personen bei. Allerdings zeigen die Zahlen nur den Nettozuwachs. In der angegebenen Zeitspanne kam es durchaus zu Schwankungen. Die betrifft insbesondere den September 2019. Durch die Überführung der bestehenden Gruppen und der Mitglieder im Rahmen der

Umstrukturierung in die Community-Plattform nahm die Zahl der Community-Mitglieder zu. Gleichzeitig konnten durch die QuiS-Projekte, direkte Ansprachen und den Newsletter am 25. September 2019 vereinzelte Beitritte generiert werden. Allerdings kam es aufgrund eines Geschehnisses im Zusammenhang mit der Bearbeitung des Wikis und den automatischen Benachrichtigungen zu fünf Austritten aus der Community-Plattform. Es konnten weitere Austritte registriert werden, deren Gründe allerdings nicht eruiert wurden.

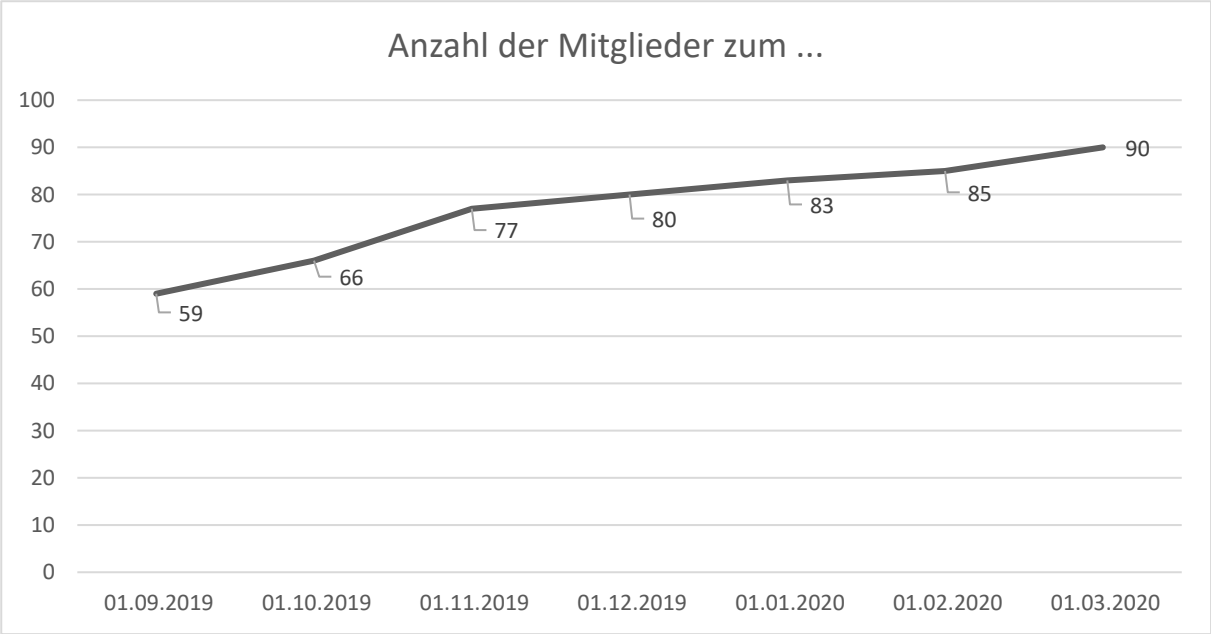


Abbildung 21: Entwicklung der Mitgliederzahl auf der Community-Plattform im Wintersemester 2019/2020

Das Wachstum im Oktober ist auf die Überführung der Gruppe des Vernetzungstreffens in die Community-Plattform, auf Beitritte von projektbeteiligten studentischen Hilfskräften oder wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie auf persönliche Einladungen zurückzuführen. Die netto fünf neuen Beitritte im Februar bis März 2020 stehen im Zusammenhang mit der neuen Projektförderung durch QuiS.

Es ergaben sich zudem Anzeichen, dass ein erstes Wachstum durch die Mitglieder selbst generiert wurde. In einer E-Mail wurde eine solche Empfehlung erwähnt: „Meine Kollegin hat mich auf die Gruppe aufmerksam gemacht und gerne würde ich ihr beitreten, wenn das möglich ist. Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie mich zu der Gruppe hinzufügen könnten.“ Zudem wurde in einem Gespräch mit einer Person auf Rückfrage des Community-Managers ebenfalls von einer Empfehlung durch Kolleg/-innen berichtet. Insgesamt betrachtet wurde aber das Wachstum in dem Zeitraum vor allem über die individuellen oder kollektiven Ansprachen durch den Community-Manager generiert.

Gleichzeitig konnte ein Trend festgestellt werden, dass zunehmend auch Personen außerhalb der QuiS-Projekte einen Beitritt zur Community-Plattform vornahmen. Insbesondere die aktuellen oder alten QuiS-Projektbeteiligten stellten einen großen Anteil der Community-Mitglieder dar. Weiterhin ist der Großteil der Mitglieder der Personalgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden zuzuordnen. Bis Februar 2020 waren sechs Professoren dauerhaft unter den Mitgliedern. Zwei Professor/-innen sind im September ein- und wieder ausgetreten.

5.2.2.10 Entwicklungen im Wiki

Im Rahmen des Re-Designs wurde das Wiki umgebaut und um Fachinhalte zur Gestaltung von digitaler Lehre sowie Hinweise zur Bearbeitung des Wikis ergänzt. Zudem wurde vom Community-Manager eine Übersicht aller Projekte mit entsprechenden Basisinformationen angelegt. Insgesamt wurden bis zum 28. Februar 2020 35 Seiten angelegt. Insgesamt beteiligten sich neben dem Community-Manager drei weitere Personen an dem Aufbau. Diese pflegten vor allem gemäß der Bitte durch den Community-Manager ihre Projekte ein. Die anderen Projekte folgten nicht der Aufforderung.

Am 26. September 2019 erfolgte die Einpflege eines Projektes. Da die automatische Benachrichtigungsfunktion aktiviert war, wurde bei jeder Änderung eine entsprechende E-Mail versendet. Dies führte zu einem gefühlten „Spam“ bei den Mitgliedern der Community of Practice und wie oben beschrieben wurde die Mitgliedschaft von einzelnen beendet. Eine Intervention seitens des Community-Managers war aufgrund seiner urlaubsbedingten Abwesenheit nicht gegeben. Erst am Abend wurde entsprechend durch den Community-Manager reagiert, indem die automatische Benachrichtigungsfunktion deaktiviert wurde und ein Hinweis zu den Einstellungen der Benachrichtigungsfunktion im Forum und auf der Startseite implementiert wurde. Insgesamt konnten in diesem Zyklus 24 Lesezugriffe auf die Startseite des Wikis registriert werden. Eine Bestimmung über die Anzahl der Personen ist nicht möglich. Gesamt gesehen ist die aktive und passive Nutzung des Wikis nur begrenzt gegeben.

5.2.2.11 Entwicklungen im Forum

Inzwischen bestanden drei Foren in der Community-Plattform: Ein anonymes Forum, welches neu angelegt wurde, ein zentrales Forum und ein QuiS-spezial-Forum in der zugangsbeschränkten Gruppe der QuiS-Projekte.

Das anonyme Forum wurde nicht genutzt. Im zentralen Forum wurden im vorliegenden dritten Zyklus 16 Threads erstellt (vgl. Anhang). Von diesen gingen zehn von den Mitgliedern aus. Auf die vom Community-Manager initialisierten Beiträge wurde nur einmal kommentierend reagiert. Allerdings handelte es sich bei den Beiträgen um eine Distribution von Informationen. Auf einen fragestellenden Beitrag durch ein Mitglied erfolgte keine Reaktion. Die zwei Threads zur StudOn-Sprechstunde (als Gesamtbetrachtung) sowie die Empfehlung zu Screencast-Software zeigten die meisten Interaktionen. Der Themenbereich zu Videos nahm insgesamt einen Schwerpunkt ein. Insgesamt beteiligten sich zwölf unterschiedliche Personen, Community-Manager exklusive, an den Beiträgen. Davon beteiligten sich neun Personen zum ersten Mal an dem Forum. Insofern waren nur drei Personen wiederkehrende Diskutanten/-innen.

Festgestellt werden konnte, dass es bei einer lebhafteren Beteiligung im Forum immer wieder zu einzelnen Austritten aus der Community-Plattform gekommen ist.

Im Forum speziell für die QuiS-Projekte wurden die vier Beiträge vom Community-Manager erstellt. Die Themen umfassten den initiierenden Beitrag im Forum „Fragen zu QuiS und der Projektgestaltung“ sowie die Hinweise zu den Follow-Up-Gesprächen und die neue Förderausschreibung. Eine Reaktion auf die Beträge blieb aus.

5.2.2.12 Gestaltung und Entwicklung des Blogs

In dem nur für die Mitglieder der Community-Plattform zugänglichen Blog „Aktuelle Neuigkeiten“ wurden über den gesamten Zyklus hinweg sieben Beiträge verfasst. Im ersten Blogbeitrag am 11. September 2019 wurden die neue Gestaltung der Community-Plattform und das zukünftige Aktivitätsangebot thematisiert. In den nachfolgenden Beiträgen im September, Oktober, November und Januar wurden unterschiedliche Themen angesprochen. Es wurden Hinweise auf Schulungsangebote und Aktivitäten innerhalb und außerhalb der Community of Practice gegeben sowie Berichte über die Geschehnisse innerhalb der Community of Practice verfasst.

Die Nutzungszahlen wurden punktuell festgehalten (vgl. Anhang). Allerdings muss bei den Lesezugriffen wiederum die Einschränkung gemacht werden, dass diese nicht zwischen wiederkehrenden und einmaligen Aufrufen differenziert werden können. Zudem ist es nicht möglich, zu prüfen, welche Blogbeiträge gelesen wurden. In der Anzahl der Lesezugriffe sind auch die Aufrufe des Community-Managers inkludiert, sodass diese Zahl vorsichtig zu interpretieren ist.

Damit haben etwa am 06. November 2019 insgesamt 23 Personen mindestens einmal auf den Blog zugegriffen und insgesamt wurde von diesen Personen der Blog 72-mal aufgerufen. Es zeigt sich, dass die Zahl der Besucher kontinuierlich steigt und der Blog am 31. Januar 2020 bereits von 35 Personen aufgefunden und angeklickt wurde. Das entspricht rund 40 Prozent aller Mitglieder der Community-Plattform.

5.2.2.13 Übergreifende Beobachtungen

Es konnte eine Wirkung der Maßnahmen aus den vorherigen Zyklen festgestellt werden. Eine Person beschreibt, dass sie aufgrund eines neuen Projektes mit einer anderen Person zu diesem Thema im Kontakt steht. Ein Hinweis auf die Expertise dieser Person wurde sowohl im ersten Vernetzungstreffen als auch im Forum dargestellt. Ferner wurde auf diese Person auch in Gesprächen hingewiesen. Im Nachgang berichtete die/der Ansprechpartner/-in des Chatbots, dass einzelne Personen auf ihn oder sie zugekommen sind.

In den formalen Gesprächen wurde auf entsprechende Personen und Projekte mit ähnlichem Charakter verwiesen. Teilweise wurde zurückgemeldet, dass diese bekannt seien. Gleichzeitig wirkte die Person sehr überrascht, wie viele Projekte es am Fachbereich, auch zu diesem Thema, gibt. In einem Gespräch wurde der Hinweis auf mögliche Ansprechpartner/-innen gegeben. Im Gespräch mit dieser/-m Ansprechpartner/-in folgte die Rückmeldung, dass keine Anfrage eingegangen sei. Eine persönliche Vernetzung mittels persönlicher Vorstellung ist wiederum erfolgt, dadurch wurde, so die Rückmeldung, ein nachhaltiger Kontakt hergestellt.

Die entsprechenden informellen Treffen konnten weiterhin zur Vernetzung des Community-Managers und anderer Personen genutzt werden. Eine Person ist daraufhin, allerdings einmalig, zum nächsten Mittagstisch erschienen. Am Mittagstisch selbst nahmen, wie oben dargestellt, nicht viele Personen teil; wenn aber (vor allem erstmalig oder mehrere) Personen anwesend waren, wurde häufig nach Tools und „Leuchtturmprojekten“ anderer gefragt. Der Community-Manager konnte aufgrund des Überblicks eine Auskunft geben und auf Ansprechpartner/-innen verweisen.

In weiteren informellen Gesprächen mit unterschiedlichen Lehrenden wurde gefragt, ob die Informationen, etwa die Einladungen zu Veranstaltungen, erhalten bzw. gelesen wurden. Hierbei konnte festgestellt werden, dass einige die Benachrichtigungen ungelesen löschen oder nur überblicksartig lesen. Zudem wurde berichtet, dass die automatische Benachrichtigungsfunktion für das Forum und Wiki deaktiviert wurde. Es konnten einzelne Personen identifiziert

werden, welche den Blog regelmäßig lesen. Das Feedback darauf war weitestgehend positiv. Es solle aber mehr mit Bildern gearbeitet werden.

Eine Person berichtete, dass die Anwesenheit der Mitarbeitenden der Serviceeinheiten bei den Veranstaltungen sie hemmt. Sie fühle sich unwohl, vor diesen Personen ihr Projekt und ihre Erfahrungen darzulegen. Eine andere Person war davon überrascht, dass auf den gestellten Forumseintrag ein/-e Professor/-in geantwortet hatte. Die Antwort sei ihr/im unangenehm gewesen. Es wurde gesagt: „Mir war nicht bewusst, dass auch Professoren dabei sind."

Es wurden in den Gesprächen unterschiedliche Aussagen zum Kontext getroffen. So „schlafen" informelle Netzwerktreffen mangels Beteiligung immer wieder ein. Professorinnen und Professoren haben keine Zeit oder stehen dem Thema digitaler Lehre kritisch gegenüber. Gleichzeitig konnte die Beobachtung gemacht werden, dass einzelne Personen dieser Gruppe dem Thema gegenüber sehr aufgeschlossen sind und gerne auch neue, innovative Wege gehen möchten. Der Kontakt zum Community-Manager nahm deutlich zu. Zudem schätzte ein/-e wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in ein, dass es an den Lehrstühlen zwei Typen von wissenschaftlichen Mitarbeitenden gäbe. Solche, die sich vornehmlich um ihre Dissertation kümmerten und die Lehre nebenbei machen und solche, die ihren Fokus auf die Lehre legen. Letztere seien diejenigen, welche sich besonders stark um Vernetzung zu dem Thema bemühen.

Eine Person außerhalb der QuiS-Projekte hat um Zugang zu der Gruppe gebeten. Da diese Gruppe ausschließlich für die QuiS-Projektbeteiligten bestimmt ist, wurde sie abgelehnt.

Bei einer FAU-weiten Großveranstaltung außerhalb der Räumlichkeiten der WiSo zum Thema digitaler Lehre konnten nur wenige Personen aus dem Fachbereich festgestellt werden. Bei einer weiteren von einer Serviceeinheit der FAU organisierten Veranstaltung an der WiSo und mit einem/-r Referierenden der WiSo zum Thema Chatbot kamen vor allem Personen aus den anderen Fakultäten, gleichzeitig aber deutlich mehr Lehrende aus der WiSo als bei der ähnlichen Veranstaltung im Dezember.

5.2.2.14 Einschätzung durch den Community-Manager

Insgesamt zeigen sich positive Tendenzen. Der Aufwand sei hoch und das Angebot werde nicht wie erwünscht angenommen. Ein Großteil der Aktivitäten gehe von ihm aus. Gleichzeig schätzt er ein, dass die nicht sichtbaren Netzwerke unter den Lehrenden wachsen. Eine Beteiligung an den Aktivitäten der Community of Practice koste Zeit, welche die Lehrenden nicht

aufbringen wollen oder können. Die Lehrenden zeigen sich insofern zeitsensibel und reagieren auf eine Vielzahl von E-Mails mit Austritten aus der Community-Plattform. Er ist kritisch, ob überhaupt eine stabile Community of Practice zu dieser Domäne, unter diesen Rahmenbedingungen und mit ihm als Community-Manager zu gestalten sei, wenngleich die schriftlichen Befragungsergebnisse durch die Teilnehmenden positive Gesamtbewertungen aufweisen und einen erbrachten Nutzen attestieren. Er kann allerdings nicht genau festmachen, woran es liegen könnte und mutmaßt, dass, von einzelnen Lehrstühlen und Lehrenden abgesehen, das Thema der Digitalisierung in der Lehre eine untergeordnete Rolle habe.

Er ist kritisch, dass eine kritische Masse am Fachbereich zur nachhaltigen Gestaltung der Community of Practice am Fachbereich zu erreichen sei. Zu diesem Zweck sollen Gespräche in Form von Interviews mit Personen mediendidaktischer und hochschuldidaktischer Einrichtungen bzw. anderen Community-Manager/-innen an der FAU geführt werden, um einerseits die Möglichkeiten einer übergreifenden Zusammenführung zu sondieren und andererseits deren Erfahrungen bezüglich der Gestaltung einer Community of Practice zu eruieren.

5.2.3 Zusammenfassung und Erweiterung der theoretischen Basis

Das gewählte Design erwies sich in Facetten als erfolgreich. Es wurde erreicht, dass sich mehr Personen vernetzten und in eine wiederkehrende Interaktion zueinander traten. Die teilnehmenden Personen sind dabei als zweckrational einzuschätzen. Am Vernetzungstreffen nahmen solche Personen teil, welche einen Austausch und Vernetzung fokussieren. An den Praxisberichten und an der StudOn-Sprechstunde nahmen vor allem Personen aufgrund der jeweiligen Thematik teil. Das Wachstum der Mitgliedszahlen auf der Community-Plattform zeigt einen positiven Trend, wenngleich es trotzdem nicht zu mehr Interaktionen im Forum gekommen ist. In diesem und den vorherigen Zyklen sowie im Theorieteil (vgl. Kapitel II2.3) dieser Arbeit konnten bereits vereinzelte Gründe identifiziert werden, etwa die zeitlichen Restriktionen, die Arbeitsbelastung oder das Interesse an (digitaler) Lehre im Allgemeinen. Die Gründe für die tendenziell passive Teilhabe an der Community of Practice sollen daher genauer im Weiteren eruiert werden. Dazu werden in den nachfolgenden Interviews die betroffenen Personen sowie entsprechende Experten bzw. Expertinnen befragt.

Zur Schaffung eines theoretischen Rahmens wird sich am Referenzrahmen von Schönwald (2007, S. 65) und Fischer (2013, S. 115) orientiert. Schönwald (2007, S. 65) setzt die Akzeptanzhürden von „Nicht-Wissen“, „Nicht-Können“, „Nicht-Wollen“, „Nicht-Dürfen“ und „Nicht-

Müssen“ in Bezug zu den Interventionen „Kommunikation“, „Kompetenzentwicklung“, „Anreizgestaltung“, „Partizipation“, „Unterstützung“ und „Machtmittel“. Schönwald (2007, S. 65) schlägt etwa vor, unterschiedliche und zielgruppenspezifische Kommunikationskanäle zu verwenden, um einen Veränderungsprozess voranzutreiben. So ergeben sich Hinweise darauf, dass etwa die Lehrenden nicht über die Aktivitäten der Community of Practice und das Aktivitätsangebot informiert sind, etwa dadurch, dass die Nachrichten nicht sorgfältig genug gelesen werden. Zwar sollte durch die tägliche Arbeit mit StudOn die Bedienung der Plattform bekannt sein, aber die Geschehnisse im Wiki zeigten, dass ein Teil der Mitglieder die Funktion der Benachrichtigungsdeaktivierung nicht kannte und daher die Community-Plattform verließ. Im ersten Zyklus gab eine Person als hemmenden Faktor an, sich an der Community of Practice aus motivationalen Gründen nicht zu beteiligen. Der Aspekt des Nicht-Dürfens betrifft etwa den Umstand, dass Lehrende kein E-Learning gestalten dürfen wegen der Ablehnung durch die vorgesetzte Person oder im Falle der Anfrage zum Beitritt in die QuiS-Gruppe nicht beitreten dürfen. Der Aspekt des Nicht-Müssens ergibt sich bereits aus dem grundlegenden Aspekt der Freiwilligkeit einer Community of Practice. Zu berücksichtigen sind dabei auch die Eigenschaften des Community-Managers. So wurde etwa der Wunsch zur Aufzeichnung einer Veranstaltung aus einer persönlichen Einschätzung heraus abgelehnt.

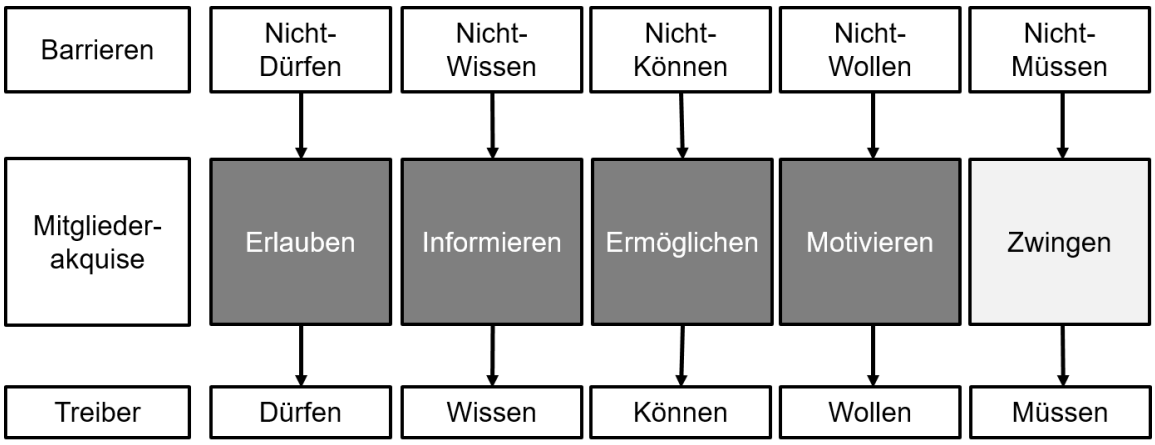


Abbildung 22: Der Zusammenhang zwischen Barrieren und Treiber (Eigene Darstellung; leicht angelehnt an Schönwald, 2007, S. 65)

Damit ergeben sich auch Parallelen zum Kapitel II1.4.5.1 zur Integration von Personen und Mitgliedern. Allerdings wurde hier die Perspektive auf das nicht „Dürfen“ und das nicht „Können“ berücksichtigt. Anstatt von Akzeptanzhürden soll hier von Beteiligungsbarrieren gesprochen werden. Jedes einzelne Element kann für sich betrachtet werden, doch sie können auch in eine prozesshafte Reihenfolge gebracht werden. Das Nicht-Dürfen ist als „conditio sine qua non“ anzusehen. Selbst wenn Personen sich an den Aktivitäten der Community of Practice

beteiligen oder der Community-Plattform beitreten wollen, ein Verbot dem aber entgegensteht, wird es nicht zur Partizipation kommen. Wenn die Personen zwar partizipieren dürfen, aber nichts über die Existenz der Aktivitäten der Community of Practice oder der Community-Plattform wissen, wird es ebenfalls nicht zu einer Beteiligung kommen. Ist etwa der Termin unpassend, so wird es trotz Wissens und Dürfens nicht zu einer Partizipation kommen. Aus diesen Überlegungen heraus kann folgende Rangfolge erstellt werden. Es soll zudem von Treibern und Barrieren gesprochen werden. Ziel der nachfolgend dargestellten Interviewergebnisse war es, sowohl entsprechende Barrieren als auch Treiber für die Partizipation an einer Community of Practice zu identifizieren sowie die bisherige Gestaltung zu evaluieren.

5.2.4 Auswertung der qualitativen Interviews

Alle nachfolgenden Interviews wurden im Februar 2020 geführt.

Zunächst sollen die Ergebnisse aus den fünf Interviews mit den hochschuldidaktischen und mediendidaktischen Expertinnen bzw. Experten dargelegt werden. Handlungsleitend für die Auswertung waren die Fragen: Welche Barrieren und Treiber auf individueller und organisationaler Ebene liegen bei der Gestaltung einer Community of Practice an Hochschulen vor? Welche Empfehlungen können zur Gestaltung einer Community of Practice ausgesprochen werden?

Die Erkenntnisse aus den Interviews decken sich mit vielen in dieser Arbeit bereits diskutierten Aspekten. Hemmend auf organisationaler Ebene sind Machtkonstellationen auf universitärer, Fakultäts-, Fachbereichs- oder Lehrstuhlebene, der fehlende Kooperationszwang, die Lehrstuhl- oder Instituts-Communities („Jeder fischt in seinem Habitus“) und Unterschiede in der Fachkultur. Zudem wird der Professorenschaft eine Entscheidungsmacht zugesprochen. Hemmend sei auch der gefühlte Statusunterschied zwischen den Community-Mitgliedern respektive den Personalgruppen. Auf individueller Ebene stehen Konkurrenzgedanken unter den Lehrenden, das fehlende Interesse an sowie die fehlende Notwendigkeit zu digitaler Lehre und zum Austausch über Lehre der Bildung einer Community of Practice entgegen. Zudem seien die Prioritäten anders gelagert, die Arbeitsbelastung sei hoch und die verfügbare Zeit knapp. Die Teilnahme an Veranstaltungen könne durch eine unpassende Terminierung gehemmt werden.

Gleichzeitig werden die Lehrstuhl- und Instituts-Communities als bestehendes Netzwerk als förderlich für den Aufbau einer Community of Practice genannt. Es wurde angegeben, dass es

in den Organisationen eine Person als Knotenpunkt gibt. Zudem wirke sich die Community-Unterstützung bzw. Anerkennung von Promotor/-innen förderlich aus. Diese können Dekane/-innen, Studiendekan/-innen, Prodekane/-innen sein, aber auch anerkannte oder sich verdient gemachte Professor/-innen, wissenschaftliche Mitarbeitende oder E-Learning-Vorreiter/-innen sein. Bei letzteren werde ein positiver Nachahm-Effekt ausgelöst, bei den anderen wirkt sich der erlangte Status auf das Commitment der Community of Practice aus. Die Beteiligung an einer Community of Practice und bei der Gestaltung von digitaler Lehre ist von intrinsischem Interesse geprägt. Bei der Gestaltung der Veranstaltungen sollte ein konkretes und für die Professorenschaft interessantes Thema, etwa eine bestimmte Toolvorstellung, vorliegen, um die Teilnahme dieser Personengruppe zu erhöhen. Diese prüfen, wie auf Fachtagungen, ob das Thema interessant sei; ein themenunspezifischer Austausch sei für diese Personengruppe weniger relevant. Wissenschaftliche Mitarbeitende stellen sich als die primäre Zielgruppe dar. Zudem zeigen neu berufene Professorinnen und Professoren ein überdurchschnittliches Engagement. Förderlich wirke sich auch die Kommunikation mittels offizieller Kanäle oder E-Mail-Verteiler aus. Als interessante Inhalte im Kontext von digitaler Lehre wurden die Darstellung von Finanzierungsmöglichkeiten, Toolvorstellungen, Tipps zur Arbeitsentlastung sowie Konzept- und Projektvorstellungen, aber auch Lehre im Allgemeinen genannt. Weniger interessant sei der Fokus auf Didaktikthemen. Die oben genannten Promotoren/-innen sollten zudem ein Grußwort sprechen. Ein eindeutiger Zeitpunkt für die Durchführung der Veranstaltungen konnte nicht benannt werden. Im virtuellen Bereich benötigte es eine schnelle Reaktionszeit im Forum. Der Einsatz von sozialen Medien für die wissenschaftlichen Mitarbeitenden wurde als weiterer positiver Aspekt genannt.

Bezüglich handlungs- bzw. personenbezogener Eigenschaften des oder der Community-Manager/-in wurde angegeben, dass diese Person thematisch kompetent, in der Organisation bekannt, einen angesehenen Status haben und als Peer wahrgenommen werden müsse. Es müsse zudem eine hohe Frustrationsgrenze gegeben sein und Geduld aufgebracht werden, da der Aufbau einer Community of Practice Zeit brauche. Wichtig erscheint, einen Überblick über die Strukturen und Projekte zu haben, mit den Personen der eigenen Organisation als auch mit übergeordneten Institutionen vernetzt und im ständigen Kontakt zu sein. Die Mitarbeit bzw. die Anwesenheit in Gremien sei dabei vorteilhaft. Es müsse die richtige Ansprache der Zielgruppe gefunden werden und unterstützend, nicht erzwingend, agiert werden. Kommuniziert werden sollte über eine Vielzahl unterschiedlichster Kanäle; auch ohne Reaktion sei stetig weiter zu informieren. Matchingkriterien für die Vernetzung von Personen und Projekten sind die inhaltliche Ausrichtung, die verwendeten Tools, gleiche Prozesse oder die zu erstellenden

Medien. Die Vernetzung kann auf unterschiedliche Art und Weise, persönlich, via E-Mail, mit oder ohne vorherige Abklärung erfolgen. Zudem sollten auch die Personengruppen der Sekretäre/-innen mitbedacht werden. Eine Person gab zudem an, mit kleinen, sehr themenspezifischen virtuellen Communities of Practice anzufangen. Diese sollten zugangsbeschränkt sein, um die Vertraulichkeit der Geschehnisse zu gewährleisten. Diese könnten anschließend einem Kurs untergeordnet werden, welcher offen gestaltet ist.

Die nachfolgenden Interviews wurden mit Lehrenden aus dem Fachbereich geführt. Bei allen Interviewpartner/-innen handelt es sich um wissenschaftliche Mitarbeitende. Eine weitere Anfrage an eine Person aus der Professorenschaft musste aufgrund der Ereignisse im März 2020 verschoben werden. Auswahlkriterien zum Interview waren die Mitgliedschaft in der Community of Practice, gezeigtes oder verändertes Engagement in der Community of Practice, Interesse an digitaler Lehre sowie die Bereitschaft zur Interviewdurchführung. Mit „gezeigtem oder verändertem Engagement“ ist gemeint, ob und wie viele Beiträge im Forum oder Wiki verfasst wurden oder ob und wie oft an den Präsenzaktivitäten, unabhängig davon, ob aktiv oder passiv, teilgenommen wurde. Es wurde auch betrachtet, ob sich das Niveau im Vergleich zu dem vorherigen ersten und zweiten Zyklus deutlich verändert hat. Gleichbleibend meint dabei, dass der Umfang der Beteiligung in etwa dem der vorherigen Zyklen entsprach. Keine sichtbare Aktivität bedeutet, dass die Person ein registriertes Mitglied auf der Community-Plattform ist, jedoch zu keinem Zeitpunkt aktiv in Erscheinung getreten ist. Die Einschätzung dazu ergab sich aus den teilnehmenden Beobachtungen und Dokumentenanalysen. Zusätzlich wurde im Hinblick auf die Interessenslage danach ausgewählt, ob die Interviewpartner/-innen in ein QuiS-Projekt involviert gewesen sind. Eine Bereitschaft war bei allen befragten Personen gegeben.

Zwei Personen zeigten ein gesteigertes Aktivitätsniveau bezüglich der angebotenen interaktionalen Aktivitäten, hingegen stellte eine Person jegliche Aktivität ein. Eine Person zeigte ein gleichbleibendes Aktivitätsniveau, indem sie vereinzelt an Veranstaltungen teilnahm bzw. auf Forumsbeiträge reagierte. Eine weitere Person war Mitglied der Community-Plattform, nahm aber an keiner Aktivität sichtbar teil. Diese Personen waren alle in ein QuiS-Projekt involviert. Zudem wurde eine Person befragt, welche nicht in ein QuiS-Projekt involviert war und einmalig an einer Aktivität teilnahm sowie eine Person, welche weder Mitglied in der Community-Plattform noch mit einem QuiS-Projekt betraut war.

Interviewpartner/-in	Merkmal 1	Merkmal 2
1	Gesteigertes Niveau	QuiS-Projekt
2	Gesteigertes Niveau	QuiS-Projekt
3	Einstellung des Niveaus	QuiS-Projekt
4	Gleichbleibend	QuiS-Projekt
5	Keine Aktivität	QuiS-Projekt
6	Einmalige Aktivität	Kein QuiS-Projekt
7	Kein Mitglied	Kein-QuiS-Projekt

Tabelle 38: Samplingkriterien zu den Interviews im Wintersemester 2019/2020

Im ersten Block wurden die Interviewbeteiligten zu ihren Arbeitsbedingungen als Lehrende und zur Gestaltung von Lehre befragt:

Bei der methodischen und inhaltlichen Freiheit zur Gestaltung der Lehre ergeben sich Unterschiede zwischen den befragten Personen. Zwei Personen können komplett frei agieren, zwei weitere sind in der Methodik frei, müssen sich aber an inhaltliche Vorgaben seitens der oder des Vorgesetzten halten. Einer Person obliegt die inhaltliche und methodische Verantwortung, ist aber zur Rücksprache mit dem oder der Professor/-in verpflichtet. Zwei Personen können aufgrund der gemeinschaftlichen Durchführung nicht frei agieren und haben Vorgaben.

Die befragten Personen haben unterschiedliche Lehrerfahrungen gesammelt. Zwar geben alle interviewten Personen in der Grundtendenz an, dass ihnen die Gestaltung von Lehre Freude bereitet. Bei der Gestaltung der Lehre erleben die Interviewpartnerinnen unterschiedliche Herausforderungen. Der Zeitaufwand für eine professionelle Gestaltung sei groß und eine Professionalisierung hat erst mit steigender Lehrerfahrung zugenommen. Manche Herausforderungen betreffen die Rahmenbedingungen, wie etwa die Raumsituation, andere die Studierenden, welche teilweise als „Konsumenten“ in der Lehre wahrgenommen werden. Bezüglich der Gestaltung mit digitaler Lehre liegen unterschiedliche Erfahrungen vor. Person # 6 ist erst seit wenigen Monaten als wissenschaftliche/-r Mitarbeiter/-in beschäftigt und hat Erfahrungen mit der Gestaltung digitaler Lehre aus der vorherigen beruflichen Tätigkeit, in der universitären Lehre jedoch nicht. Das Interesse an dem Themengebiet sei jedoch hoch. Interviewpartner/-in #7 hingegen gibt an, wenig eigene Erfahrungen mit digitaler Lehre gemacht zu haben. Es wird sich nach Möglichkeit auf den Upload von Dokumenten sowie auf den Einsatz von Audience Response Systemen beschränkt. Durch die gemeinschaftliche Lehrgestaltung wurde aber ein Einblick in die Möglichkeiten digitaler Lehre erhalten. Seit kurzer Zeit ist die Person in ein QuiS-unabhängiges E-Learning-Projekt involviert und unterstreicht den großen zeitlichen Aufwand für die Erstellung. Sie ist aber auch von den bis dato eher unbekannten Möglichkeiten

von StudOn überrascht. Die Interviewpartner/-innen #1 bis 5 hingegen haben größere Erfahrungen mit digitaler Lehre im Laufe der Lehrtätigkeit gemacht. Gleichzeitig benennen zwei Personen von ihnen, dass das Arbeiten mit StudOn eine Herausforderung darstelle, wenngleich auch sie die Funktionen loben. Besonders den Arbeitsaufwand bei der Erstellung von Online-Lehre betont Interviewpartner/-in 3 und sieht dies als größte Herausforderung an. Person #5 hat große Freude an der Gestaltung von digitaler Lehre und sieht eher Vorteile als Herausforderungen, wenngleich die Rahmenbedingungen keine umfängliche didaktische und innovative Umsetzung zulassen.

Bezüglich der Bedeutung von Vernetzung und der Vernetzungsanlässe zeigt sich, dass die befragten Personen vor allem am Lehrstuhl im Austausch zum Thema „digitale Lehre" stehen. Dieser gestaltet sich durch zufällige Begegnungen, bei konkreten Problemlagen oder im Rahmen von offiziellen Teammeetings. Doch es wird nicht viel über Lehre gesprochen. Außerhalb des Lehrstuhls gibt Person #3 an, ein breites Netzwerk zu haben und die relevanten Ansprechpartner zur digitalen Lehre an den Lehrstühlen zu kennen. Die anderen Personen mit Ausnahmen von #5 und 6 geben an, mit vereinzelten Lehrstühlen vor allem aber aufgrund der räumlichen Nähe in Kontakt zu stehen. Das Thema Lehre spielt aber nur selten gezielt eine Rolle. Zudem ergibt sich ein Austausch über Lehre oder digitale Lehre im Rahmen der Gremienarbeit oder durch Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen. Die Personen #5 und #6 geben an, dass der Lehrstuhl weitestgehend ihr einziges Netzwerk ist. Der Austausch unter den Kolleginnen und Kollegen ist allerdings für alle befragten Personen von Bedeutung. Durch den Austausch werden Probleme in der Lehre gelöst, Tipps zur besseren Lehrgestaltung erhalten oder Ideen für innovative Lehransätze geteilt. Hemmend für einen lehrstuhlübergreifenden Austausch sind der fehlende Kontakt, die geringe Austauschbereitschaft, die verfügbare Zeit und persönliche Dispositionen. Zudem wird differenziert, mit wem ein Austausch erfolgt. Zwei Personen geben an, dass ein Statusunterschied den Austausch hemme. Zudem würden kollegiale Austauschanfragen von den Kolleginnen und Kollegen außerhalb des Lehrstuhls nicht beantwortet. Das hat die Person sehr frustriert.

Im anschließenden Frageblock sollte die Gestaltung der Community of Practice evaluiert werden. Es zeigte sich, dass die Bewerbung der Maßnahmen weitestgehend die Zielgruppe erreichte, allerdings in unterschiedlichem Ausmaße. Die Newsletter werden teilweise gründlich, teilweise überblicksartig gelesen und teilweise ungelesen gelöscht. Zwei Personen kannten alle Aktivitäten. Drei Personen gaben als Verbesserungsvorschlag an, anstatt einer Rundmail

die Personen direkt und persönlich anzusprechen bzw. anzuschreiben. Zudem sollen unterschiedliche Kanäle genutzt werden und personalisierte Ansprachen für die jeweiligen Personengruppen erfolgen.

Die Person mit dem eingestellten Aktivitätsniveau gibt an, dass sie überhaupt keine Zeit mehr habe und sich die Prioritäten von dem Tätigkeitsfeld der Lehre auf die Forschung verlagert hätten. Eine Partizipation an der Gemeinschaft schließe die Person weitestgehend aus, und wenn, dann nur aufgrund eines persönlichen Gefallens. Es fehlen schlichtweg die Anreize für eine Beteiligung. Insofern hat sie keine Aktivität wahrgenommen und die Benachrichtigungsfunktion deaktiviert. Die Newsletter hingegen nehme sie wahr, lese sie aber nicht. Die Person #7 wusste zwar, dass es eine Community of Practice gibt, aber sie kannte weder die Community-Plattform noch deren Aktivitäten. Aufgrund der Tätigkeitspriorität auf Forschung bringe eine Beteiligung keinen Mehrwert. Diese beiden Personen gaben an, keine der Angebote und Aktivitäten genutzt zu haben.

Eine Partizipation am Mittagstisch könne sich Person #7 grundsätzlich vorstellen, allerdings ist der Zeitpunkt als fixer, wiederkehrender Termin unpassend. Donnerstag sei ein guter Tag für diese Person. Gleiches gilt für die Person #1 und 4. Person #2 werde die Universität zeitnah verlassen, daher ist nicht mit einer zukünftigen Partizipation am Mittagstisch zu rechnen. Interviewpartner/-in # 6 hingegen möchte die Mittagspause nicht instrumentalisiert haben und lehne eine Teilnahme an einem Digitalisierungsmittagstisch daher ab. Es müsse einfach nur Mittagstisch heißen und ohne Zwang stattfinden, über Digitalisierung sprechen zu müssen. Interviewpartner/-in # 3 gibt an, dass die Mittagspause immer mit den Kolleginnen und Kollegen erfolge, aus dieser Routine könne nur nach Rücksprache ausgebrochen werden. Person #5 gibt persönliche Gründe an. Sie sei nicht auf Vernetzung aus, habe Sorge, dass unsympathische Menschen daran teilnähmen und mache eigentlich keine Mittagspause.

Bei der Nutzung des Blogs ergaben sich deutliche Unterschiede. Dieser wurde nicht von jeder Person wahrgenommen und sei daher auch nicht gelesen worden. Andere gaben an, er würde vereinzelt und unregelmäßig gelesen. Rückmeldungen zu den gelesenen Blogbeiträgen waren, dass diese ganz informativ gewesen seien, aber häufig als zu textlastig und für die eigenen Belange inhaltlich als irrelevant empfunden werden. Es solle mehr über Projekte oder Tools geschrieben werden. Zum Wiki wurde weitestgehend rückgemeldet, dass dieses nicht genutzt werde. Zwar ist das Angebot den meisten der befragten Personen bekannt, allerdings wurde es, wenn überhaupt, nur einmalig aufgerufen. Eine Person gab an, trotz des „Spams“ die Benachrichtigung zum Wiki nicht deaktiviert zu haben. Das Forum kannten alle befragten

Personen, welche Teil der Community-Plattform waren. Es wird hauptsächlich passiv mitverfolgt. Sofern ein Beitrag daran erfolgte, wurde angegeben, dass hier Wissen zu dem Thema vorhanden sei. Manchmal können aber die Beiträge nicht kommentiert werden, weil kein Wissen zu dem Thema vorläge, die Antwort bereits gegeben wurde oder die Bedienbarkeit des Forums kompliziert sei. Eine Person gab an, dass sie im Nachgang bilateral per E-Mail mit dem oder der Verfasser/-in des Beitrags einen Kontakt aufgenommen hätte. Die automatische Benachrichtigungsfunktion ist bei einem Großteil der Personen aktiviert. Der Materialbereich als Dokumentenablage der bisherigen Präsentation ist bekannt, aber ausgewählte Inhalte wurden nur von zwei Personen aufgerufen. Eine Person gab zu den Gründen für die Nicht-Nutzung an: „Aus den gleichen Gründen wie vorhin, weil ich nicht die Zeit und die Muße habe".

Als Hauptgrund für die fehlende Partizipation an den Präsenzveranstaltungen wurde mangelnde Zeit, uninteressantes Themengebiet oder unpassende Terminlage genannt. Die Termine für die Veranstaltung sollten optimalerweise bereits zum Semesterbeginn vorliegen, eine Einladung zwei Wochen vor der Durchführung sei zu kurzfristig. Auch sollten die Termine zur Abstimmung gestellt werden. Zudem müsse häufiger und auch nochmal kurzfristig auf die Veranstaltungen hingewiesen werden. Sofern jedoch an den Veranstaltungen teilgenommen wurde, empfanden die befragten Personen diese als sehr positiv. Im Nachgang sei es mit vereinzelten anwesenden Personen zu einem weiteren Austausch gekommen. Zudem wurde angegeben, dass durch die Teilnahmen zumindest entsprechende Ansprechpartner/-innen identifiziert werden konnten. Eine Person gab an, im Lehrstuhltreffen von der Teilnahme berichtet zu haben. Die Personen gaben an, dass sie durch die Teilnahme an der Community of Practice auf unterschiedliche Art und Weise profitiert haben. Die Person, welche zeitnah die Universität verlässt, gab an, dass sie es bedauere, nicht früher auf die Community of Practice aufmerksam geworden zu sein, da hier eine Vernetzung mit anderen Personen ermöglicht wurde und sie auch Ideen zur Gestaltung von Lehre mitgenommen habe. Zum Vernetzungstreffen wurde gesagt, dass das „ein tolles Format" gewesen sei, aber nicht viel Konkretes dabei rauskam.

Bezüglich der Eigenschaften des Community-Managers wurde ausgesagt, dass dieser gut vernetzt sei, auf Ansprechpersonen verweisen könne und selbst als zentrale Ansprech- und Vernetzungsperson fungiere. Es werde die Kompetenz und die Erreichbarkeit der Person geschätzt. Personen verweisen ihre Kolleginnen und Kollegen auf den Community-Manager respektive den E-Learning Koordinator. Verbessert werden könne das Angebot etwa durch die

Gestaltung einer Vortragsreihe. Zudem wurden die bereits genannten Vorschläge zur Verbesserung der Terminierung und Ansprache genannt. Darüber hinaus sollten neue Mitarbeitende der WiSo angesprochen werden. Die Bekanntheit des Angebots muss gesteigert werden, sodass mehr Leute davon profitieren. Es solle ein Anreizsystem implementiert werden, etwa in Form eines Zertifikats. Auch die Erhöhung eines „Outreach“ der Community of Practice mittels Gestaltung eines Videoblogs war ein Verbesserungsvorschlag. Eine Person gab an, dass der Community-Manager selbst nicht mehr viel Möglichkeiten zur Verbesserung habe. Die Leute müssen zur Teilnahme verpflichtet werden. Das läge aber nicht in der Macht des Community-Managers. Bezüglich möglicher Matchingansätze wurden vor allem inhaltliche oder methodische Aspekte genannt. Es müsse spezifisch und fallorientiert vorgegangen werden. Eine befragte Person gab an, dass die Personen Steckbriefe schreiben sollen und einer Art „Tinder“ eingeführt werden könne.

6 Re-Design, Erprobung und Evaluation des vierten Zyklus im Sommersemester 2020

6.1 Konsolidierung der bisherigen Ergebnisse und Re-Design der Gestaltung

Die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln zeigen, dass die Entwicklungen in der Community of Practice in manchen Facetten einen positiven Trend aufweisen. Die Mitgliedszahlen konnten gesteigert werden, allerdings ist der Großteil der Mitglieder der Gruppe der legitimen peripheren Mitglieder zuzurechnen. Das Aktivitätsniveau im Forum konnte etwas angehoben werden und unterschiedliche Mitglieder haben sich daran beteiligt. Einzelne Mitglieder weisen durch eine stabile Beteiligung am Forum oder Wiki sowie durch die Teilnahme an ausgewählten Veranstaltungen Tendenzen einer Kernmitgliedschaft auf. Bezüglich der Teilnahme an den Veranstaltungen konnte festgestellt werden, dass es Personen gibt, welche besonders aufgrund einer bestimmten Thematik an der Veranstaltung teilnehmen und daher vor allem an den inhaltspräsentierenden Veranstaltungen (StudOn-Sprechstunde, Chatbot, MOOC) mit einem festen Themenfokus teilgenommen haben. Auf der anderen Seite können auch Mitglieder identifiziert werden, welche tendenziell an Veranstaltungen teilnehmen, die durch eine diskursive Interaktion geprägt sind (Vernetzungstreffen, Gemeinsame Kick-Off und Follow-Up-Gespräche). Zur zeitlichen Gestaltung kann bereits gesagt werden, dass die Veranstaltungen

nicht länger als drei Stunden dauern sollen. Die Ausrichtung an circa einer Stunde für präsentierende Veranstaltungen bzw. zwei Stunden für interaktive Formate hat sich als weitestgehend zielführend erwiesen. Ein geeigneter Wochentag konnte nicht bestimmt werden. Beim Mittagstisch konnte festgestellt werden, dass dieser nur mäßig genutzt wird, als Gründe wurden unter anderem Terminkonflikte ausgemacht. Insgesamt gesehen ist aber die aktive Partizipation an den Maßnahmen ausbaufähig und eine kritische Masse an Mitgliedern konnte noch nicht erreicht werden. Erste Sondierungen zur Erweiterung des Wirkungskreises der Community of Practice wurden getroffen. Insgesamt stellt sich die verfügbare Zeit, die zeitliche Passung der Angebote, die Arbeitsbelastung und die damit verbundenen Prioritäten sowie die fehlende Notwendigkeit zu bzw. Interesse an digitaler Lehre als hemmender Faktor auf der individuellen Ebene heraus. Zudem haben sich die Prioritäten bei einzelnen Mitgliedern verschoben, sodass diese ihre Aktivitäten einstellten. Damit sind vor allem die Dimensionen des Nicht-Könnens und des Nicht-Wollens betroffen.

Wenngleich mehrere Bewerbungsmaßnahmen durchgeführt wurden, konnten nur Teile der Zielgruppe erreicht werden. Insbesondere E-Mails wurden nicht oder nur oberflächlich gelesen. Eine Vielzahl an E-Mails, wie im Falle des Wikis, führte zu negativen Reaktionen, etwa zu Austritten aus der Community-Plattform. Manchen Lehrenden waren die Funktionen von StudOn nicht bekannt. Es ergaben sich beispielsweise Rückfragen, wie die Benachrichtigungsfunktion deaktiviert werden könne. Insgesamt soll dies so interpretiert werden, dass die Lehrenden sich als E-Mail-sensibel erwiesen. Eine Vielzahl von E-Mails im beruflichen Alltag stellen einen bedeutsamen digitalen Stressor für die Berufstätigen dar (Krol, 2019). Insofern kann davon gesprochen werden, dass das Nicht-Wissen über die Aktivitäten ein weiteres Hemmnis an der Partizipation an der Gemeinschaft darstellt. Mit der Deaktivierung der Benachrichtigungsfunktion kann die Zielgruppe noch weniger erreicht werden, gleichzeitig zeigte sich, dass die Kenntnisse über die Einstellungsmöglichkeiten in der auf StudOn gelagerten Community-Plattform nicht immer gegeben sind und damit Aspekte von Nicht-Können betroffen sind.

Während das Forum einen höheren Aktivitätsgrad aufwies, wurden die Angebote des Wikis und des Materialbereiches nur begrenzt genutzt. Die bisherigen Maßnahmen über alle Zyklen hinweg zeigen eine nicht offen sichtbare Wirkung. Es konnte erreicht werden, dass die Lehrenden geeignete Ansprechpartner/-innen identifizieren konnten und bei einer Gegebenheit auch auf diesen Kontakt zurückgriffen. Als zentrales Element bei der Herstellung der Vernet-

zung erwies sich der Community-Manager, welcher über einen Überblick über mögliche Ansprechpartner/-innen verfügt und gegebenenfalls einen Hinweis geben konnte oder den Kontakt herstellte.

An einzelnen Aspekten konnte zudem ableitend festgestellt werden, dass ein Nicht-Dürfen ebenfalls eine Barriere zur Beteiligung an der Community-Plattform darstellt. Eine Person wollte der Sub-Gruppe beitreten, wurde aber aufgrund der fehlenden Eigenschaft, in ein Projekt involviert zu sein, abgelehnt. Ein anderes Beispiel zeigt, dass für eine Teilnahme an den Community-Aktivitäten eine Genehmigung eingeholt werden muss. Weitere Hinweise wurden durch den Verweis auf Konkurrenzgedanken und Machtkonstellationen gegeben. Die Beteiligung an den Aktivitäten einer Community of Practice ist freiwillig, sodass der Aspekt von Zwang keine Bedeutung hat. Allerdings wurden in den vorherigen Zyklen Hinweise darauf gegeben, dass Personen an den Aktivitäten teilnahmen, weil sie sich verpflichtet fühlten.

Es scheint, als könnte unter den vorliegenden Rahmenbedingungen keine lebendige Community of Practice gestaltet werden. Zwar kann auch festgestellt werden, dass die Teilnehmenden, welche an den Aktivitäten der Community of Practice partizipieren, in der Regel damit zufrieden sind, aber die Domäne scheint eine zu geringe Relevanz zu haben. Ferner können oder wollen die potenziellen Mitglieder aufgrund von Tätigkeitsbedingungen oder persönlichen Bedingungen nur in geringem Umfang an den Maßnahmen teilnehmen.

Die im dritten Zyklus (vgl. Kapitel 5.1) dargestellten Design-Aspekte sollen nachfolgend angepasst werden. Weiterhin gilt es, eine kritische Masse zu erreichen und einen selbsterhaltenden Status zu fördern. Die Community of Practice ist weiterhin in der Vernetzungs- und Wachstumsphase.

1. Es sollen Bewerbungsmaßnahmen ergriffen werden und regelmäßig auf die Aktivitäten der Community of Practice hingewiesen werden.

Hierbei sollen weiterhin die bisherigen Maßnahmen beibehalten werden. Zusätzlich soll der im Interview erhaltene Hinweis der personalisierten Bewerbung erprobt werden und verstärkt auch neuangestellte Lehrende an der WiSo angesprochen werden.

2. Der Zugang zur Community-Plattform ist offen gestaltet, sodass eine kritische Masse erreicht werden kann.

Zu diesem Aspekt sollen keine Änderungen durchgeführt werden.

3. Das Design muss flexibel genug sein, um auf die jeweiligen situativen Bedingungen einzugehen.

Eine Bedarfsorientierung hat sich insbesondere beim Vernetzungstreffen als positiv erwiesen. Themenaspekte aus den Beratungsgesprächen, wie etwa StudOn, wurden in die Community of Practice mit eingebracht. Weiterhin soll situativ gearbeitet werden. Allerdings sollen Terminierungen von Veranstaltungen vorher abgestimmt werden.

4. Es müssen regelmäßige Impulse und Aktivitäten gesetzt werden.

Beim Angebot von Veranstaltungen sollen zwei Handlungsstränge berücksichtigt werden. Einerseits sollen weiterhin Austauschformate mit diskursiven Interaktionen für die eine Teil-Zielgruppe angeboten werden, andererseits sollen präsentierende Aktivitäten für den anderen Teil der Zielgruppe angeboten werden. Es wird eine Durchführung von einer Veranstaltung pro Monat angestrebt.

Die Terminierung des Mittagstisches wird um den Donnerstag erweitert, sodass Personen, welche am Mittwoch gebunden sind, ebenfalls eine Möglichkeit zur Teilnahme gegeben wird. Es soll explizit darauf hingewiesen werden, dass kein Zwang zur Besprechung von digitalen Lehrthemen besteht. Im Fokus stehen der Austausch und die Vernetzung.

Der Blog stellt einerseits ein Werbemittel dar, andererseits bietet er die Möglichkeit, über die Ereignisse in der Community of Practice zu berichten oder Inhalte darzustellen. Weiter soll das Forum verwendet werden, um Fragen zu stellen oder diese zu beantworten. Ziel ist es weiterhin, mindestens einmal im Monat einen Blogbeitrag zu schreiben.

5. Die Maßnahmen sollen an den Bedürfnissen der potenziellen und tatsächlichen Mitglieder der Community of Practice ausgerichtet werden und diese miteinbezogen werden.

Insbesondere bei der zeitlichen Gestaltung ergaben sich Hinweise darauf, dass diese zwischen ein bis zwei Stunden dauern sollen. Die Termine sind nach Möglichkeit abzustimmen und frühzeitig zu bewerben. Themenstellungen sollen zur Abstimmung gestellt werden oder durch Beobachtungen in der Praxis festgestellt werden.

6. Eine Vernetzung soll sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene gefördert werden.

Bei diesem Gestaltungsaspekt zeigten sich die bereits ergriffenen Maßnahmen als wirksam. Auf der individuellen Ebene sollte die Vernetzung vornehmlich durch eine persönliche Kontaktherstellung erfolgen. Gegebenenfalls sind auch Verweise auf relevante Personen zielführend.

Weiterhin sollte die Vernetzung auf einer kollektiven Ebene erfolgen. Insbesondere bei den Kick-Off- und Follow-Up-Terminen gilt es, ein bedarfsgerechtes Matching zwischen den Personen zu ermöglichen. Dies kann etwa mittels Umfragen bezüglich deren Bedürfnissen erfolgen. Das Angebot von Sammelterminen zeigte eine positive Wirkung bezüglich Austausch und Vernetzung. Weiterhin soll eine Wahlmöglichkeit zwischen Einzel- und Sammeltermin angeboten werden. Die Durchführung von Sammelterminen diente auch der zeitlichen Entlastung des Community-Managers.

Auch die öffentlichen Veranstaltungen hatten trotz der geringen Teilnahmezahl eine vernetzende Wirkung. Es werden daher gemäß dem zweiten und vierten Aspekt offene präsentierende oder interaktive Veranstaltungen angeboten werden.

7. Es sollen sowohl präsentierende als auch diskursive Veranstaltungsformate angeboten werden.

Das Vernetzungstreffen als interaktives World-Café-Format hat positive Resonanz erfahren und die Gestaltung als solche soll beibehalten werden.

Das Wiki hat sich nicht als geeignete Maßnahme zur Projektdarstellung bewährt. Daher werden, wie bereits dargestellt, präsentierende Veranstaltungen wie Projektvorstellungen als Praxisberichte angeboten werden. Dazu müssen sich Lehrende bereit erklären und dementsprechend aufgefordert werden.

8. Es soll ein/-e Promotor/-in identifiziert und akquiriert werden.

Wenngleich ein Mitglied freiwillig bereits aktiv Werbung für eine Veranstaltung gemacht hat, haben die bisherigen Maßnahmen noch nicht zum gewünschten Partizipationsniveau geführt. Zwar ist die Rolle des Promoters in der Rolle von Community-Manager/-innen gelagert (Probst & Borzillo, 2008, S. 341), es scheint jedoch, so zumindest eine Aussage in dem Interview, dass der Community-Manager an die Grenze seiner Handlungsmacht gekommen ist. In den anderen Interviews wird die Bedeutung einer fürsprechenden Person als Promotor/-in erwähnt. Diese kann einen unterschiedlichen Status haben, ist zu identifizieren und zur Beteiligung und

Aktivitäten an der Community of Practice zu bitten, etwa im Rahmen eines Grußwortes bei Events.

Damit können in den Dimensionen der potenziellen und tatsächlichen Mitglieder, der domänenspezifischen Inhalte, der interaktionalen Aktivitäten und der virtuellen Interaktionsräumen folgende Designentscheidungen zusammengefasst werden.

Bei der Zielgruppe der potenziellen Mitglieder handelt es sich um alle Lehrenden am Fachbereich. Neben den QuiS-Projektbeteiligten sind auch alle anderen Lehrenden zu fokussieren, um eine kritische Masse zu erreichen. Insbesondere neue Mitarbeitende der WiSo sollen gezielt auf die Community of Practice aufmerksam gemacht werden. Zudem sollte ein/- Promoter/-in identifiziert und angeworben werden.

Die domänenspezifischen Inhalte werden weiterhin situativ bestimmt. Ein Fokus soll dabei auch auf die internen Geschehnisse in der Community of Practice gelegt werden. Dabei können die Projektanträge einen Hinweis auf mögliche Themen liefern. Weitere Inhalte werden weiterhin seitens der Mitglieder erwartet.

Die Aktivitäten seitens des Community-Managers umfassen die individuelle und kollektive Vernetzung im Rahmen der beschriebenen Maßnahmen, die Organisation der Veranstaltungen und die Bewerbung der Geschehnisse. Der Community-Manager wird weiterhin über den Blog und den Newsletter kommunizieren sowie den Fokus auf personalisierte Direktansprachen lenken. Insofern werden vor allem die Möglichkeiten zur Bewerbung verstärkt ausgereizt.

Im Rahmen der virtuellen Community-Plattform bleiben die bestehenden Objekte vorhanden. Aufgrund der geringen Nutzungszahlen und dem Aufwand bei der Erstellung des Wikis wird eine Pflege nicht weiter aktiv verfolgt. Es soll trotzdem weiterhin in die Community-Plattform integriert bleiben. Zur Darstellung der Projekte und zur Unterstützung der QuiS-Gespräche sollte wieder eine Datensammlung eingesetzt werden.

6.2 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation bis zum 12. März 2020

Für das Sommersemester 2020 werden am Fachbereich WiSo 28 Digitalisierung-in-der-Lehre-Projekte durch QuiS II gefördert. Bei elf davon handelt es sich um neue Projekte, wobei wiederum sieben davon zum ersten Mal ein QuiS-Projekt betreuen.

Am 26. Februar 2020 wurden die Projektbeteiligten individuell mittels einer, um einen persönlichen Aspekt ergänzten, Textvorlage per E-Mail zur Förderung beglückwünscht und über die nachfolgenden Schritte informiert. Diese waren:

- Der Beitritt zur Community-Plattform, falls noch nicht geschehen
- Ausfüllen der Datensammlung und Hinweis auf Matching
- Hinweis auf die Sammel-Kick-Off-Termine im April und Mai
- Hinweis auf die Sammel-Follow-Up-Termine im Juli
- Zusätzlich: Abstimmung zum Vernetzungstreffen und Einladung zum Mittagstisch

Die Datensammlung sollte bis zum 13. März 2020 ausgefüllt werden. Der Bitte kamen 19 Projektbeteiligte nach. In der Datensammlung wurden die Aspekte „Name der Lehrveranstaltung", „Name Ansprechpartner und Lehrstuhlname", „Hilfskraft vorhanden", „Didaktische Herausforderung und Zielsetzung", „Elemente der Lehrprozessgestaltung", „Tools und Medien", „Kurze Projektbeschreibung", „Thematische Zuordnung Kick-Off-Veranstaltung" und „(Optional) Eigene Erfahrung mit E-Learning" mittels Freitextfelder und Auswahlfelder abgefragt. Bei der thematischen Zuordnung zur Kick-Off-Veranstaltung konnten die Projektpartner/-innen zwischen den Optionen der didaktischen Herausforderung und Zielsetzung, dem betroffenen Element der Lehrprozessgestaltung sowie Medien und Tools auswählen. Damit auch die anderen Community-Mitglieder einen Einblick in die Projekte bekommen konnten, wurde die Datensammlung nicht in der speziellen QuiS-Gruppe, sondern zentral in der Community-Plattform gelagert.

Auf Grundlage der Angaben wurden die Anträge inhaltlich analysiert und hinsichtlich eines Matchings unter den Projekten die nicht ganz überschneidungsfreien Kategorien „App-Entwicklung und Programmierung", „Assessment, E-Prüfungen, Quiz und Evaluation", „Videos, Lernmodule und Tests" sowie „E-Learning-Szenarien, didaktische Herausforderungen und Ziele" sowie „Lehre organisieren, Betreuung und Beratung" gebildet.

Am 19. Februar 2020 wurde mittels Forumspost auf die Abstimmung zur Terminierung des Vernetzungstreffens hingewiesen und zur Beteiligung aufgefordert. Damit sind Teile dieses Threads dem Zyklus im Wintersemester 2019/2020 zuzuordnen. Es wurden sechs Termine mit unterschiedlichen Zeitslots für die zweistündige Veranstaltung als World Café zur Abstimmung angeboten. Es wurde gebeten, über die Termine im März (vorlesungsfreie Zeit) und Mai (Vorlesungszeit) bis zum 28. Februar 2020 abzustimmen und mittels der Kommentarfunktion entsprechende Themenvorschläge bzw. Fragestellungen zu formulieren. Am 28. Februar 2020 wurden alle Mitglieder der Community of Practice wiederum individuell mittels einer um eine

persönliche Ansprache ergänzten Textvorlage zur Abstimmung an der Terminfindung aufgefordert. Daher wurde nochmals eine Nachfrist bis zum 05. März 2020 eingeräumt. Letztendlich beteiligten sich 41 Personen an der Abstimmung. Der für 24 Personen passende Termin konnte auf den 23. März 2020 von 13:00 bis 15:00 Uhr terminiert werden. Parallel wurde am 21. Februar 2020 eine bedeutsame Person als Promotor/-in am Fachbereich identifiziert und zur Beteiligung an der Umfrage sowie mit der Bitte um ein Grußwort eingeladen. Die Person sagte mit Hinweis auf andere Verpflichtungen allerdings ab. Vom 06. März 2020 bis 09. März 2020 wurden alle Lehrstühle und deren aktuelle auf der Homepage gelisteten Lehrstuhlangehörige zum Vernetzungstreffen eingeladen. Der E-Mail je Lehrstuhlteam wurde eine importierbare Terminkalenderdatei angehängt. Es wurde darum gebeten, zur Teilnahme an der Veranstaltung der entsprechenden StudOn-Gruppe beizutreten und sich an der Abstimmung bereits hinterlegter Themen zu beteiligen. Im Rahmen der E-Mail wurden sowohl die Termine zum Mittagstisch als auch die Community-Plattform beworben.

Bis einschließlich 12. März 2020 lagen 18 Anmeldungen für das Vernetzungstreffen vor. Neben Personen aus den Service-Einheiten haben sich vor allem wissenschaftliche Mitarbeitende eingetragen. Es lag keine Anmeldung einer/-s Professor/-in oder einer studentischen Hilfskraft vor.

6.3 Darstellung der Ausgangslage, der Erprobung und der Evaluation ab dem 13. März 2020

6.3.1 Darstellung der Ausganglage

Bereits Anfang März 2020 zeichnete sich ab, dass die Situation sich im Zusammenhang mit COVID-19 verändern würde. Einzelne überregionale Treffen wurden bereits abgesagt. Am 10. März wurden alle Präsenzveranstaltungen mit sofortiger Wirkung abgesagt. Eine Lehrdurchführung in Präsenz war somit im Sommersemester 2020 unwahrscheinlich.

Auf Ebene der FAU wurden unter der Koordination einer Serviceeinheit umfangreiche Unterstützungsmaßnahmen implementiert. Es wird sich aber bei der nachfolgenden Betrachtung auf die Community of Practice am Fachbereich WiSo fokussiert.

Ab diesem Zeitpunkt stand der Community-Manager in einer noch engeren Abstimmung mit dem Studiendekan sowie mit dem Studiendekanatsteam, um die durch die Pandemie hervorgebrachten Herausforderungen im Zusammenhang mit Lehre und Studium zu meistern. Die

bestehende Community of Practice sollte aktiv zur Bewältigung der Krise genutzt werden. Die Designüberlegungen für diesen Zyklus sollten nach Möglichkeit weiterverfolgt werden, allerdings musste dabei die vorherrschende Extremsituation für alle beteiligten Personen mitberücksichtigt werden.

Am 13.03.2020 wurden alle Lehrenden am Fachbereich durch den Studiendekan auf die vom Community-Manager betreute Community-Plattform als zentralem Ort für einen Austausch via E-Mail hingewiesen. Ab diesem Zeitpunkt nahm die Zahl der Mitglieder auf der Community-Plattform merklich zu und führte zu einem Zuwachs von netto 109 neuen Mitgliedern im Monat März 2020. Fünf Mitglieder traten vor dem 13. März 2020 der Community-Plattform bei und gleichzeitig traten nach dem 13. März bis zum 31. März fünf Mitglieder wieder aus. Die Mitgliederzahl konnte so innerhalb eines Monats mehr als verdoppelt werden.

In den regelmäßigen Update-E-Mails des Studiendekans wurde regelmäßig auf ausgewählte Aktivitäten der Community of Practice sowie auf die Community-Plattform hingewiesen. Weitere Hinweise darauf wurden in Form von Newslettern via Rundmail vom Community-Manager am 19. Mai (+ 5 Mitglieder) und 18. Juni 2020 (+ 1 Mitglied) versendet. Insgesamt konnten im Zeitraum vom März bis Ende August 2020 199 neue Mitglieder zum Beitritt in die Community-Plattform bewegt werden.

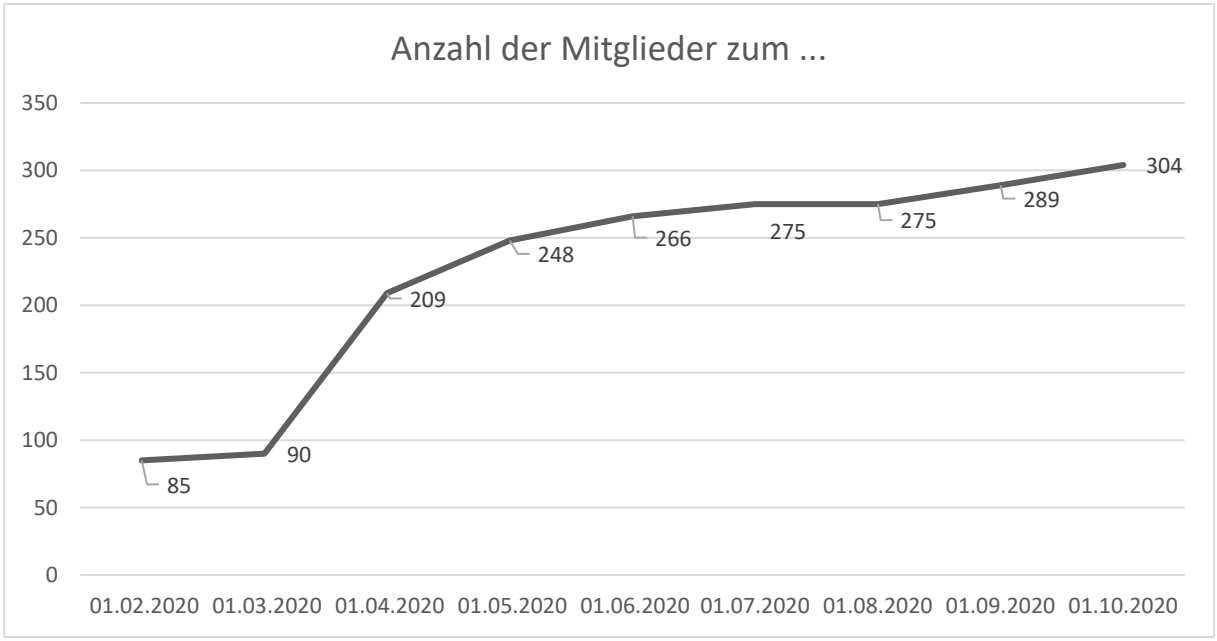


Abbildung 23: Entwicklungen der Mitgliederzahlen auf der Community-Plattform im Sommersemester 2020

Um die vorhandenen Ressourcen zu bündeln und etwaige Qualifizierungsbedarfe sowie Unterstützungsmöglichkeiten zu erfassen, wurde eine Datensammlung mit entsprechenden Feldern angelegt. Der Studiendekan bat in der oben genannten E-Mail alle Lehrenden, die Datensammlung auszufüllen. Es wurde ein Beispiel angelegt und zehn Lehrstühle folgten der Aufforderung.



Abbildung 24: Überschriften der Felder aus der Datensammlung (Screenshot aus der Community)

6.3.2 Virtuelle synchrone Veranstaltungen

6.3.2.1 Darstellung der Entwicklung, Erprobung des Vernetzungstreffs am 23.03.2020

Dadurch, dass Präsenzveranstaltungen nicht mehr durchgeführt werden konnten, wurde eine Alternative mittels Videokonferenz-Tool „Adobe Connect“ als Angebot des DFN-Vereins angestrebt.

Mittels Forumsbeitrag am 13. März 2020 wurden die Mitglieder über das geänderte Design informiert. Da die Umsetzung, insbesondere die Einteilung der Teilnehmenden in virtuelle Kleingruppenräume als Pedant für die Tische im World Café, sich als schwierig erwies, kümmerte sich der Community-Manager um freiwillige Unterstützung aus den Kreisen der Kolleginnen und Kollegen. Bei der Durchführung wurde sich an der Methode des World Café orientiert, wenngleich aufgrund der kurzfristigen Änderung dies nicht vollumfänglich möglich war. Die Themenstellungen wurden mittels Forum und Bewertungsmöglichkeit eruiert. Das Motto der Veranstaltung lautete: „Unser gemeinsamer Erfahrungsschatz an der WiSo zum Einsatz digitaler Medien, Tools und Szenarien“.

Am Tag der Durchführung wurden alle Lehrende via Rundmail auf die Veranstaltung hingewiesen. Aufgrund des zur damaligen Zeit bestehenden instabilen Systems des Videokonferenz-Tools wurde im Vorfeld ein Hinweis auf mögliche technische Schwierigkeiten gegeben. Bis zu Beginn der Veranstaltung wurden circa 90 Anmeldungen registriert. Zumindest kurzzeitig konnten 64 Personen an der Veranstaltung teilnehmen. Es kam immer wieder zu technisch bedingten Drop-outs, sodass für einige Teilnehmende keine dauerhafte Partizipation ermöglicht wurde.

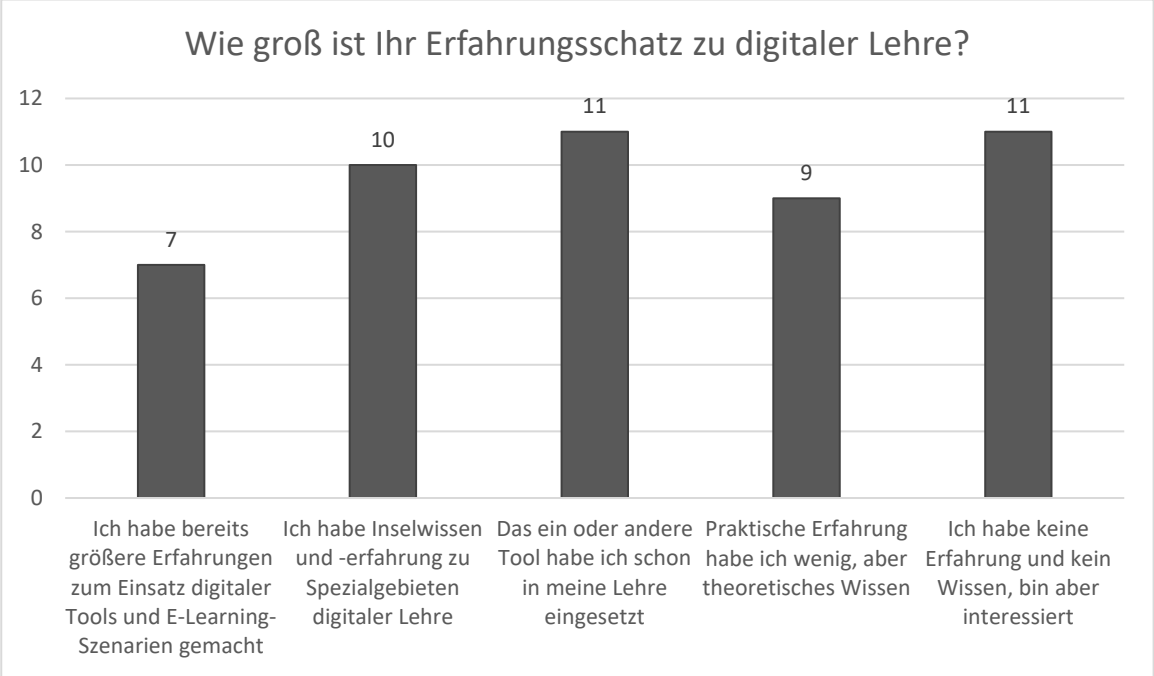


Abbildung 25: Ergebnisse zur Befragung nach den Erfahrungen mit digitaler Lehre im Rahmen des vierten Vernetzungstreffens im Sommersemester 2020

Zunächst erfolgte eine kurze Begrüßung durch den Community-Manager sowie Hinweise zum Ablauf der Veranstaltung. Zum Kennenlernen wurden kurze Umfragen eingesetzt. Hierbei wurde neben der Abfrage der Teilnehmendenstruktur auch gefragt, welche Erfahrungen bezüglich digitaler Lehre und Adobe Connect vorliegen. Aufgrund der technischen Schwierigkeiten konnten nicht alle Personen an der Umfrage gleichermaßen teilnehmen und die nachfolgenden Ergebnisse müssen kritisch betrachtet werden. Es zeigte sich, dass vor allem wissenschaftliche Mitarbeitende (n=27), gefolgt von der Professorenschaft (n=8) und den Studierenden (n=4) teilgenommen haben. Zudem haben zwei Personen aus zentralen Einrichtungen sowie zwei nicht in diesen Personengruppen einzuordnende Personen teilgenommen. Der Großteil der Teilnehmenden (67 %; n=34) hatte keine, weder aktive noch passive, Erfahrung mit Adobe Connect. Bei der Frage nach den vorhandenen Erfahrungen ergab sich ein heterogenes Bild. Manche konnten schon auf größeres Wissen zugreifen, andere hingegen hatten bisher keine Erfahrungen gemacht.

Insgesamt konnte das World-Café nicht wie geplant durchgeführt werden. Das betrifft einerseits die geplanten drei Runden als auch die Identifizierung von freiwilligen Gastgebenden der neun vorab identifizierten Themenstellungen. Die Veranstaltung endete pünktlich um 15 Uhr.

Im Rahmen der Veranstaltung wurde auch auf den inzwischen virtuellen Mittagstisch hingewiesen. Die Veranstaltung wurde mittels onlinebasierter Umfrage evaluiert. Insgesamt nahmen 21 Personen an der Umfrage teil. Die Umfrage bestand aus vier geschlossenen Fragen mit einer fünfstufigen Likert-Skala sowie sieben offenen Fragen zur Teilnahmemotivation, zentralen Erkenntnissen, entwickelten Ideen, positiven und negativen Aspekten, Verbesserungsvorschlägen und relevanten Themenstellungen für die Community of Practice.

Frage	Mittelwert	Median
Den Besuch des Vernetzungstreffens bewerte ich als positiv. (n=20)	4,05	4
Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	3,19	3
Ich habe etwas über den Einsatz von digitalen Medien, Tools und Szenarien gelernt.	3,33	3
Durch das Vernetzungstreffen habe ich weitere Digitalisierungs-Interessierte der WiSo bzw. FAU kennen gelernt.	3,67	4

Tabelle 39: Evaluationsergebnisse des vierten Vernetzungstreffens im Sommersemester 2020

Insgesamt bewerteten die befragten Personen den Besuch des Vernetzungstreffens weitestgehend positiv, das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen wurde allerdings nur als teilweise angemessen empfunden. Gleiches gilt für das Lernen über digitale Lehre. Der Ermöglichung eines Kennenlernens von anderen Digitalisierungs-Interessierten stimmten im Mittel die Teilnehmenden weitestgehend zu.

Die Teilnehmenden gaben bezüglich der Teilnahmemotivation die Motive des Erfahrungsaustausches, der Vernetzung, des Lernens über digitales Lehren, des Informationserhalts über die Lehrorganisation des Corona-Semesters, des persönlichen Bezugs zum Community-Manager, zum Zwecke eines Überblicks des aktuellen Standes der Entwicklungen im Bereich digitaler Lehre an der WiSo, des Zwangs zur Digitalisierung sowie des Kennenlernens von schnellen Umsetzungsmöglichkeiten zur digitalen Lehre an.

Bei der Analyse der Aussagen der zentralen Erkenntnisse der Teilnehmenden aus dem Vernetzungstreffen fallen gegensätzliche Aussagen bezüglich der Einschätzung des vorhandenen Wissens zur Digitalisierung in der Lehre sowie zum Erkenntnisgewinn durch die Veranstaltung auf. Angegeben wurde auch, dass die Umstellung auf digitale Lehre eine Gemeinschaftsaufgabe sei und alle vor den gleichen Herausforderungen stünden, wobei die Ausgangslage heterogen ist. Es wurden auch Sorgen über den Erstellungsaufwand und über Technikprobleme, wie im Vernetzungstreffen aufgetreten, geäußert. Auf der anderen Seite gaben die Befragten an, hoffnungsvoll bei zunehmender Erfahrung in der Umsetzung zu sein. Weitere Rückmel-

dungen beziehen sich auf konkrete Erkenntnisse zur Lehrdurchführung (zwei Personen, Vorbereitung, Technikcheck). Bezüglich der erhaltenen Ideen zeigte sich, dass vielfältige Ideen ausgetauscht wurden. Diese beziehen sich auf konkrete Tools, auf methodische Vorgehensweisen und auf Möglichkeiten zur Medienproduktion. Zwei Personen gaben an, keine Idee zur Digitalisierung in der Lehre erhalten zu haben.

Positiv fanden die Teilnehmenden die Interaktivität, den Austausch über die Möglichkeit, Adobe Connect kennenzulernen, die Souveränität, das Verhalten und den Input des Community-Managers, die Anzahl, die Offenheit, die Gleichberechtigung und die Beteiligung der Teilnehmenden, die Methode und das erhaltene Wissen durch den Besuch. Negativ hingegen war, dass es keine Präsenzveranstaltung gewesen ist, die Technikschwierigkeiten (Mikrofone und Drop-Out), das Nutzen-Aufwand-Verhältnis durch den geringen Output und die fehlende Expertise der Teilnehmenden, das unstrukturierte Arbeiten in den Kleingruppen, Redundanzen der Kleingruppenthemen und die zeitliche Gestaltung. Zur Verbesserung wurde vorgeschlagen, dass die Themengruppen von vorher bestimmten Expert/-innen geleitet werden, dass mehr Projektdarstellungen anstatt Austausch angeboten werden, dass eine längere Rundendauer und eine geringere Gruppenanzahl vorzusehen sind, dass die Organisation durch die Voreinteilung von Gruppen oder der Bereitstellung der Präsentationsfolien zu gestalten ist und die Komplexität der Methode zu reduzieren. Dominant war die Forderung nach Expertinnen und Experten. Durch die Ergebnisse konnten folgende Themenwünsche identifiziert werden: Erstellung von asynchronen Medien, die Gestaltung von virtuellen Veranstaltungen mittels Videokonferenz-Tools, Schulungsangebote und Leitfänden zu den genannten Themen. Zudem sollte die Optimierung von Verwaltungsprozessen behandelt werden. Unabhängig von der Fragestellung wurden das Forum und die behandelten Themen als hilfreich empfunden.

6.3.2.2 Virtueller Mittagstisch

Aufgrund der Corona-Pandemie konnte der Mittagstisch nicht mehr in Präsenz durchgeführt werden und wurde daher in ein virtuelles Format transformiert. Anfänglich stand das Videokonferenz-System von ZOOM noch nicht zur Verfügung, sodass die Durchführung mittels des Videokonferenz-System von Jitsi umgesetzt wurde. Im Rahmen des Vernetzungstreffens am 23.03.2020 wurde auf den virtuellen Mittagstisch hingewiesen. Am 03.04.2020 erfolgte der erste Hinweis im Blog und am 06.04.2020 das erste Mal die Bewerbung in der Update-E-Mail. Nachfolgend wurde der Mittagstisch in den Veranstaltungen, in den Newslettern oder im Blog beworben.

Während bei den ersten beiden Terminen im März noch je zwei Personen teilnahmen, dauerte es bis zum 10.06.2020, bis eine Person das Angebot wieder wahrnahm. Es konnte eine regelmäßige Teilnahme dieser Person erreicht werden. Am 24.07.2020 wurde der Mittagstisch aufgrund der Semesterferien ruhend gesetzt. Eine Wiederaufnahme erfolgte am 02.09.2020 und es kam erneut zum regelmäßigen bilateralen Austausch zwischen der einen Person und dem Community-Manager.

6.3.2.3 Kollegiale Einführung zu ZOOM

Am 31. März 2020 zeichnete sich ab, dass das Videokonferenz-System ZOOM an der FAU zeitnah eingesetzt werden kann. Das Thema wurde davor schon im Forum diskutiert. Der Community-Manager hatte selbst keine Vorerfahrungen mit ZOOM, wusste aber, dass einige Lehrende bereits Erfahrung hatten. Mittels Forumsbeitrag rief er die Lehrenden auf, sich zu melden und bat darum, ein entsprechendes Einführungstraining für die Lehrenden anzubieten.

Es meldete sich ein Lehrender und erklärte sich zur Gestaltung einer solchen Einführung bereit. Nach gemeinsamer Absprache wurde eine Einführung durch den Lehrenden auf den 02. April 2020 terminiert. Der Community-Manager bat zudem den Lehrenden, den Hinweis auf die Schulung selbst ins Forum zu stellen, um ein Zeichen der kollegialen Unterstützung zu setzen. Der Bitte wurde Folge geleistet. An der Einführungsveranstaltung nahmen über 30 Lehrende unterschiedlichster Personengruppen teil. Die Veranstaltung wurde aufgezeichnet und im Materialbereich nach einer Nachbearbeitung durch den Community-Manager zur Verfügung gestellt. 41 Personen haben die Aufzeichnung aufgerufen.

6.3.2.4 Gemeinsame QuiS-Kick-Off-Veranstaltung

Aufgrund der geänderten Situation im Zusammenhang mit Covid-19 konnten Anpassungen im Projekt vorgenommen werden. Die Kick-Off-Gespräche wurden dennoch angeboten. Wie oben dargestellt wurde ein entsprechendes Matching zwischen den Projekten angestrebt. Die Projektbeteiligten konnten sich gemäß ihrer Prioritäten zu einem Themengebiet zuordnen und einen entsprechenden Termin mittels des StudOn-Tools „Buchungspool“ reservieren. Zusätzlich zu den thematisch fokussierten Terminen wurde ein Sammeltermin mit gemischten Themen angeboten. Mit Ausnahme eines Termins waren mindestens immer zwei Personen an-

wesend. Zunächst sollte auf die mittels onlinebasiertem Fragebogen erhobenen Evaluationsergebnisse eingegangen werden. Es wurden offene und geschlossene Fragen gestellt. Insgesamt beteiligten sich sieben Personen an der Evaluation.

Die Teilnahmemotivation bestand aus dem Interesse am Austausch und zur Vernetzung, Feedback und Unterstützung zu erhalten und am Projekteinblick anderer. Eine Person gab an, dass die Teilnahme verpflichtend gewesen sei. Die in der Teilnahmemotivation angegebenen Erwartungen wurden erfüllt oder sogar übertroffen. Nur eine Person merkte an, dass sie sich eine größere Teilnehmendenzahl gewünscht hätte. Eine Rückmeldung bezog sich auf die gemachten positiven Erfahrungen aus den letzten Sammelterminen und hatte diese, da die Erwartungen damals erfüllt wurden, wieder erwartet. Positiv wurden die Atmosphäre, die Struktur, der Austausch, die virtuelle Durchführung und die Projektvorstellung wahrgenommen. Kritikpunkte bezogen sich auf den zeitlichen Umfang, das stellenweise thematische Abschweifen und die fehlende Möglichkeit, anders gelagerte Projekte kennenzulernen. Die Verbesserungsvorschläge bezogen sich darauf, anstatt der Kick-Off-Gespräche offene Austauschgespräche zu veranstalten sowie die Gruppengröße zu fixieren und ein Gesamttreffen als Projektkonferenz zu gestalten.

Alle Teilnehmenden stimmten den Aussagen „Das Vorgehen zur thematischen Zuordnung (Datensammlung und Buchungspool) bewerte ich als positiv“ und „Das Treffen war von einem gegenseitigen Engagement der Teilnehmenden geprägt.“ vollständig zu. Positiv wurde auch die Teilnahme am gemeinsamen Kick-Off-Gespräch insgesamt bewertet. Kritischer hingegen wurde das Zeitaufwand-Nutzen-Verhältnis bewertet. Während fünf von sechs Personen das Verhältnis als positiv bewerteten, stimmte eine Person dem nur teilweise zu. Bei dem Aspekt, etwas über digitale Lehre gelernt zu haben, stimmte entgegen der anderen positiven Bewertungen eine Person nur kaum zu. Während zwei Teilnehmende angegeben hatten, von anderen Teilnehmenden unterstützende Informationen zur Projektumsetzung bekommen zu haben, sahen vier Personen dies nur teilweise gegeben. Der Möglichkeit, mit Anderen Kontakte zu knüpfen, stimmten im Mittel die Teilnehmenden weitestgehend zu.

Zudem wurde die Evaluation dazu genutzt, um Rückmeldungen über die Community of Practice zu erhalten. Gut gefällt den befragten Personen das Engagement des Community-Managers, die Forumsdiskussionen und Reaktionsgeschwindigkeit im Forum, die Inhalte der Blogbeiträge, die Etablierung als zentrale Anlaufstelle und der hierarchieunabhängige sowie rege Austausch. Hauptkritikpunkte bezogen sich auf die verwendete Community-Plattform mittels

StudOn. Genannt wurden die systembedingte Benutzerfreundlichkeit, Funktionalitäten (Suchfunktion, Inhaltsmenü) und die Inhaltstruktur der Benachrichtigungs-E-Mails. Eine Person gab, dass die automatische Benachrichtigung deaktiviert werden solle. Es wurden keine Verbesserungsvorschläge genannt.

Ergänzend zu den Evaluationsergebnissen muss gesagt werden, dass sich durch die Durchführung eine kleine Gruppe mit einem ähnlichen Projektkontext gefunden hat und es zu einem weiteren Austauschtreffen gekommen ist.

6.3.2.5 Vortragsfreie Erfahrungsaustauschtreffen als diskursive Veranstaltungsformate

Im Sommersemester wurden drei vortragsfreie Erfahrungsaustauschtreffen durch den Community-Manager initialisiert und organisiert. Bei diesen wurden keine vorbereiteten Vorträge abgehalten, sondern im Fokus stand der diskursive Erfahrungsaustausch zu einem domänenspezifischen Themengebiet. Es fanden drei solcher Veranstaltungen zu domänenspezifischen Themen statt.

Die Bewerbung der Veranstaltungen erfolgte auf vielfältigen Kanälen. Es wurde im Forum, im Blog, in den vorher durchgeführten Veranstaltungen sowie in den Update-E-Mails des Studiendekans als auch via individualisierter Lehrstuhl-E-Mail oder via Newsletter ein entsprechender Hinweis auf die Veranstaltung gesetzt. Eine Anmeldung war nicht notwendig.

Veranstaltung „Erfahrungsaustausch I – virtuelle Lehre in Zeiten von Corona“ am Mittwoch, den 20. Mai 2020 von 17:00 bis 18:00 Uhr

Am ersten Erfahrungsaustausch am 20. Mai 2020 von 17:00 bis 18:00 Uhr nahmen 30 Lehrende, größtenteils aus der Gruppe der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, aber auch vier Professor/-innen teil. Methodisch wurden zunächst mittels ZOOM-Umfrage und Live-Voting die Erfahrungen zu den Erfolgen und die Herausforderungen bei der Gestaltung virtueller Lehre eruiert und anschließend diskutiert.

Die Veranstaltung endete pünktlich und wurde im Anschluss mittels onlinebasierter Befragung evaluiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnahmemotivation insbesondere im voneinander lernenden Erfahrungsaustausch und dem gegenseitigen Kennenlernen lagen. Die Erwartun-

gen der Teilnehmenden wurden erfüllt und entsprechende Erkenntnisse und Ideen zur Gestaltung von virtueller Lehre konnten erhalten werden. Insgesamt wurde die Veranstaltung in weiten Teilen als positiv bewertet. Die Verbesserungswünsche bezogen sich auf die vorherige Publikation einer Agenda, auf die Gesprächsanteile und die Einladung von Studierenden.



	Stimme voll zu	Stimme weitestgehend zu	Stimme teilweise zu	Stimme kaum zu	Stimmer überhaupt nicht zu
1. Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	5 / 100.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
2. Die von den anderen Teilnehmenden erhaltenen Informationen helfen mir bei der Gestaltung digitaler Lehre.	3 / 60.00%	1 / 20.00%	1 / 20.00%	0 / 0%	0 / 0%
3. Das Treffen war von einem gegenseitigen Engagement der Teilnehmenden geprägt.	1 / 20.00%	3 / 60.00%	1 / 20.00%	0 / 0%	0 / 0%
4. Durch das Treffen habe ich neue Kontakte mit Lehrenden knüpfen können.	0 / 0%	0 / 0%	2 / 40.00%	3 / 60.00%	0 / 0%
5. Insgesamt bewerte ich die Teilnahme an der Veranstaltung: „Erfahrungsaustausch – virtuelle Lehre in Zeiten von Corona“ als positiv.	4 / 80.00%	1 / 20.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
6. Ich würde wieder an einem solchen Erfahrungsaustausch teilnehmen	4 / 80.00%	1 / 20.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%

Abbildung 26: Screenshot der Evaluationsergebnisse aus dem ersten vortragsfreien Erfahrungsaustausch

Im Rahmen der onlinebasierten Befragung mit geschlossenen Fragen auf einer fünfstufigen Likert-skala wurde das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen durchwegs positiv bewertet und einer erneuten Teilnahme sowie einer positiven Gesamtbewertung der Veranstaltung wurde voll oder weitestgehend zugestimmt. Dem Knüpfen von Kontakten war das Treffen eher nicht dienlich. Dass das Treffen von gegenseitigem Engagement geprägt gewesen sei, dem stimmten die Teilnehmenden im Mittel weitestgehend zu.

Zusätzlich wurden offene Fragen zur Community of Practice gestellt. Gut gefallen haben den befragten Personen die Aktivitäten, die erhaltenen Anregungen, die Kompetenz und Reaktionsgeschwindigkeit im Forum, die unkomplizierte Möglichkeit für einen Austausch, die „Vielfalt“, die Reichweite, der Informationsumfang und die Organisation der Community of Practice. Negativ sei das Design des eingesetzten Learning-Management-System. Verbessert werden sollte zudem die thematische Struktur. In der Community of Practice sollte das Thema zur Erhöhung einer Interaktion in Webinaren diskutiert werden.

In dieser Veranstaltung wurde bereits auf den nächsten „Erfahrungsaustausch II - Feedback der Studierenden zur Gestaltung der digitalen Lehre“ am Donnerstag, den 18. Juni 2020 von 17:00 bis 18:00 Uhr hingewiesen.

Veranstaltung „Erfahrungsaustausch II - Feedback der Studierenden zur Gestaltung der digitalen Lehre“ am Donnerstag, den 18. Juni 2020 von 17:00 bis 18:00 Uhr

Der Ablauf folgte dem gleichen Schema wie beim ersten Erfahrungsaustausch. Mittels Live-Voting wurden die nachfolgenden Fragen eruiert:

- Welche Möglichkeiten nutzen Sie als Lehrende, um von den Studierenden eine Rückmeldung auf die virtuelle Lehrgestaltung zu erhalten?
- Welche Rückmeldungen haben Sie von den Studierenden zur Gestaltung des virtuellen Semesters erhalten?
- Was scheint den Studierenden bei der Gestaltung von virtueller Lehre besonders wichtig zu sein?

An der einstündigen Veranstaltung haben acht Personen unterschiedlicher Personengruppen teilgenommen. Allerdings waren es größtenteils andere Teilnehmende als beim ersten Erfahrungsaustausch. Über die Gründe der geringen Teilnahmezahl und für die Veränderung bei den teilnehmenden Personen kann nur gemutmaßt werden. Ein Grund könnte der veränderte Wochentag sein oder das geänderte Motto. Die Veranstaltung wurde wiederum evaluiert, wobei nur fünf Personen daran teilnahmen.

Die Evaluationsergebnisse wiesen Parallelen zu dem ersten Erfahrungsaustausch auf. Die Teilnahmemotivation lag vor allem im Austausch mit anderen Lehrenden. Es wurden entsprechende Erkenntnisse zur Themenstellung generiert und die Erwartungen wurden als erfüllt bezeichnet. Negativ wurde die geringe Teilnahmezahl erachtet sowie die fehlende Kameraaktivierung einer Person. Verbessert werden soll der fachliche Input durch den Community-Manager, die Erhöhung der Werbeintensität sowie die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse am Ende der Veranstaltung.

	Stimme voll zu	Stimme weitestgehend zu	Stimme teilweise zu	Stimme kaum zu	Stimmer überhaupt nicht zu
1. Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	2 / 50.00%	1 / 25.00%	1 / 25.00%	0 / 0%	0 / 0%
2. Die von den anderen Teilnehmenden erhaltenen Informationen helfen mir bei der Gestaltung digitaler Lehre.	2 / 50.00%	1 / 25.00%	1 / 25.00%	0 / 0%	0 / 0%
3. Das Treffen war von einem gegenseitigen Engagement der Teilnehmenden geprägt.	2 / 50.00%	1 / 25.00%	1 / 25.00%	0 / 0%	0 / 0%
4. Durch das Treffen habe ich neue Kontakte mit Lehrenden knüpfen können.	2 / 50.00%	2 / 50.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
5. Insgesamt bewerte ich die Teilnahme an der Veranstaltung: „Erfahrungsaustausch – virtuelle Lehre in Zeiten von Corona“ als positiv.	2 / 50.00%	2 / 50.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
6. Ich würde wieder an einem solchen Erfahrungsaustausch teilnehmen	2 / 50.00%	1 / 25.00%	1 / 25.00%	0 / 0%	0 / 0%

Abbildung 27: Screenshot der Evaluationsergebnisse aus dem zweiten vortragsfreien Erfahrungsaustausch

Wiederum erfolgte eine onlinebasierte Befragung mit geschlossenen Fragen auf einer fünfstufigen Likert-Skala. Den zu bewertenden Aussagen wurde im Mittel mindestens weitestgehend zugestimmt. So gaben die befragten Personen an, dass sie neue Kontakte hätten knüpfen können. Eine Person zeigte sich kritischer und gab bei dem angemessenen Zeitaufwand-Nutzen-Verhältnis, der erhaltenen Hilfe, der Ausgeprägtheit eines gegenseitigen Engagements sowie der erneuten Teilnahme an einem Erfahrungsaustausch eine teilweise Zustimmung an.

Veranstaltung „Erfahrungsaustausch III – digitale Lehre im Wintersemester“ am Dienstag, den 14. Juli 2020 von 16:00 bis 17:00 Uhr

Bei der dritten Veranstaltung als Erfahrungsaustausch unter dem Motto „Digitale Lehre im Wintersemester“ am Dienstag, den 14. Juli 2020 von 16:00 bis 17:00 Uhr nahmen fünf Personen teil. Es wurde von unterschiedlicher Seite der Teilnehmenden zurückgemeldet, dass die Lehrenden „müde“ und sich auf das Ende des Semesters hin sehnen. Teilgenommen haben zwei wissenschaftliche Mitarbeitende, ein/-e Professor/-in und zwei Mitarbeitende einer Serviceeinheit. Die oder der Professor/-in sowie eine Person der wissenschaftlichen Mitarbeitenden hatten an allen drei Erfahrungsaustauschen teilgenommen. Bei letztgenannter Person konnte in Erfahrung gebracht werden, dass diese als Multiplikator/-in am Lehrstuhl fungiert. Anstelle eines Live-Voting wurden die Erfahrungen zum Thema der Veranstaltung mittels anotierbarem virtuellen Whiteboard eruiert.

Aufgrund der erhaltenen Rückmeldungen zur Erhöhung der Werbeintensität im letzten Erfahrungsaustausch wurde die evaluierende Online-Umfrage um die Mehrfach-Auswahl-Frage nach geeigneten Informationskanälen erweitert. Zwar muss das Ergebnis bei fünf Angaben und nur drei primär zielgruppenrelevanten Teilnehmenden kritisch reflektiert werden, aber 50 Prozent der acht Angaben fielen auf das Forum, gefolgt von Rundmails sowie gleichbedeutend dem Blogbeitrag und der individualisierten E-Mail mit je einer Nennung. Die Option Twitter und die Freitexteingabe wurden nicht ausgewählt.

Bezüglich der anderen Fragen wurden nur wenige Angaben gemacht. Die Teilnahmemotivation bezog sich weiterhin auf den Austausch sowie auf den Einblick in den Fachbereich WiSo. Eine Person hatte keine Erwartung. Die zwei anderen Antworten lagen in dem Erhalt von Impulsen sowie im Austausch über Best-Practices. Es wurden trotz der geringen Teilnehmendenzahl entsprechende Ideen und Erkenntnisse generiert. Gut hat der persönliche Austausch in kleiner Gruppengröße gefallen. Negative Aspekte wurden nicht genannt und als Verbesserung wurde die Kommunikation von Tagesordnungspunkten vorgeschlagen.

	Stimme voll zu	Stimme weitestgehend zu	Stimme teilweise zu	Stimme kaum zu	Stimmer überhaupt nicht zu
1. Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	2 / 50.00%	2 / 50.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
2. Die von den anderen Teilnehmenden erhaltenen Informationen helfen mir bei der Gestaltung digitaler Lehre.	3 / 75.00%	0 / 0%	1 / 25.00%	0 / 0%	0 / 0%
3. Das Treffen war von einem gegenseitigen Engagement der Teilnehmenden geprägt.	4 / 100.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
4. Durch das Treffen habe ich neue Kontakte mit Lehrenden knüpfen können.	1 / 25.00%	0 / 0%	3 / 75.00%	0 / 0%	0 / 0%
5. Insgesamt bewerte ich die Teilnahme an der Veranstaltung: „Erfahrungsaustausch – virtuelle Lehre in Zeiten von Corona“ als positiv.	2 / 50.00%	2 / 50.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
6. Ich würde wieder an einem solchen Erfahrungsaustausch teilnehmen	3 / 75.00%	1 / 25.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%

Abbildung 28: Screenshot der Evaluationsergebnisse aus dem dritten vortragsfreien Erfahrungsaustausch

Mit einer onlinebasierten Befragung mit geschlossenen Fragen auf einer fünfstufigen Likert-Skala wurde die Veranstaltung zusätzlich evaluiert. Insbesondere dem Aspekt des Kontaktknüpfens wurde nur teilweise zugestimmt. Eine Erklärung dafür ist, dass sich ein Teil der Gruppe vorab bereits kannte. Bei den anderen Aspekten wurde in der Regel vollständig oder weitestgehend zugestimmt. Eine Person sah den Erhalt von Informationen zur Unterstützung der Gestaltung von digitaler Lehre teilweise gegeben.

Beobachtung in den drei diskursiven Erfahrungsaustausch-Veranstaltungen

Die Erkenntnisse aus der Veranstaltungsreihe als Erfahrungsaustausch abschließend ergänzend werden nachfolgend die Beobachtungen dargestellt. Insbesondere das erste Treffen war von einer hohen Interaktivität geprägt, das Vorgehen mittels Live-Voting funktionierte reibungslos. Die vortragsfreien Erfahrungsaustausch-Veranstaltungen boten Anlass zur weiteren Diskussion und verschiedene Aspekte wurden von den Teilnehmenden diskutiert. Es entstand der Eindruck, dass die Teilnehmenden verschiedene Einblicke in die Gestaltung von digitaler Lehre erhalten haben. Es konnten gemeinsame Problemstellungen identifiziert und im Rahmen der Veranstaltung diskutiert werden. Die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden wurde als hoch eingeschätzt, wenngleich manche eher eine passive Beobachtungsrolle eingenommen haben.

Im zweiten Treffen war eine Person weitestgehend passiv, es wurde auch keine Kamera aktiviert, sodass der Eindruck der Abwesenheit entstand. Eine Aufforderung durch den Community-Manager unterblieb. Die Veranstaltung war lebhaft von einer kontroversen Diskussion zu einem bestimmten Themengebiet geprägt.

Aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl im dritten Treffen entstand der Eindruck einer vertrauensvollen und angenehmen Atmosphäre. Es wurde anfänglich vom Thema abgewichen und eher Smalltalk gehalten. Die restliche Zeit wurde produktiv genutzt.

6.3.2.6 Veranstaltungen als Praxisberichte und vortragsbasierte Austauschveranstaltungen als präsentierende Formate

Die nachfolgenden Vorstellungen bilden mit der bereits dargestellten kollegialen Einführung zu ZOOM die Reihe der Praxisberichte oder vortragsbasierten Austauschveranstaltungen ab.

Vortragsbasierte Austauschveranstaltung zu MS-Teams am Montag, den 15. Juni 2020 von 15:30 bis 16:30 Uhr

Im Rahmen des ersten Erfahrungsaustausches wurde der Wunsch identifiziert, eine Einführung in die Lehrgestaltung mit MS-Teams zu erhalten. Da der Community-Manager nur ein begrenztes Erfahrungswissen mit diesem Videokonferenz-System hatte, rief er am 28. Mai 2020 dazu auf, ihn bei der von ihm terminierten Veranstaltung am Montag, den 15. Juni 2020 von 15:30 bis 16:30 Uhr zu unterstützen. Es meldeten sich daraufhin zwei Personen, welche sich zu einer Darstellung ihrer Praxis bereit erklärten. Die Bewerbung erfolgte mittels Forum und Blog. Inklusive der Referierenden und dem Community-Manager nahmen neun Personen teil, darunter ein/-e Professor/-in und acht wissenschaftliche Mitarbeitende. Es wurde ein kurzer Impuls mittels eines von einer/-m Vortragenden bereitgestellten Videos über MS-Teams gegeben. Es folgte die Darstellung der beiden Praxisbeispiele und die anschließende offene Diskussion und Fragerunde.

An der Evaluation beteiligten sich fünf Personen. Die Ergebnisse werden nachfolgend dargestellt.

Bezüglich der Teilnahmemotivation wurde angegeben, dass diese in den Kategorien des Erfahrungsaustausches, Neugierde über den Tooleinsatz sowie in der geplanten Anwendung von MS-Teams in der Lehre lag. Die Erwartungen an die Veranstaltungen waren die Darstellung eines Best-Practice-Beispiels und Einblick sowie Tipps in Nutzungsmöglichkeiten von MS-Teams zu erhalten. Diese seien erfüllt worden. Eine Person formulierte, dass sie keine spezifischen Erwartungen gehabt habe. Die Angaben zu den Erkenntnissen bezogen sich alle auf MS-Teams. Positiv wurde die entspannte Atmosphäre, der hierarchieübergreifende und unkomplizierte Austausch, die Darstellung der vortragenden Personen, die zeitliche Dauer, die

Moderation und die Struktur der Veranstaltung genannt. Negativ ist angemerkt worden, dass eine Person die Kamera nicht aktiviert hatte.

Durch die schriftliche Online-Befragung mit geschlossenen Fragen auf einer fünfstufigen Likert-Skala konnte festgestellt werden, dass die Teilnehmenden die Veranstaltung als positiv erachteten und wieder an einem solchen Erfahrungsaustausch teilnehmen würden. Es wurde den Aussagen zugestimmt, dass die Veranstaltung von gegenseitigem Engagement geprägt war, die Informationen bei der Gestaltung der digitalen Lehre helfen und das Aufwand-Nutzen-Verhältnis angemessen war. Zur Knüpfung neuer Kontakte habe die Veranstaltung teilweise oder weitestgehend beigetragen.

Bezüglich der Frage nach positiven Aspekten der Community of Practice wurde die schnelle, unkomplizierte Hilfe, der hohe Informationsgehalt, der rege Austausch, die Bündelung von Wissen und das Teilen von Erfahrungen genannt. Als Verbesserungsvorschlag wurde genannt, dass spezifische Diskussionen in die private Kommunikation verlegt werden sollen.

Im Rahmen der Beobachtung konnte festgestellt werden, dass viele Fragen von den Teilnehmenden kamen. Diese wurden von den Referierenden beantwortet. Die Veranstaltung zeigte eine Dynamik und unterschiedlichste Aspekte von MS-Teams kamen zur Ansprache. Das Interaktionsniveau wird daher als hoch eingeschätzt.

E-Assessment am 30. Juni 2020

Aus den gemeinsamen Kickoff-Gesprächen und einem weiteren Treffen heraus wurden zwei Personen angefragt, ob diese ihre Erfahrungen im Rahmen eines Praxisberichtes vorstellen wollen. Es wurde ein Termin für Dienstag, den 30. Juni 2020 von 16:00 bis 17:00 Uhr vereinbart. Da innerhalb der Veranstaltung auch die Prüfungsgestaltung dargestellt werden sollte, war eine Anmeldung zwingend über den Community-Manager notwendig. Ein erster Hinweis auf die Veranstaltung wurde in dem Blogbeitrag vom 24. Mai 2020 gegeben. Zudem wurde am 18. Juni mittels Newsletter und am 23. Juni 2020 via Update-E-Mail auf die Veranstaltung hingewiesen. Es kam zu zwei sicheren Anmeldungen, wobei eine Person davon bereits an den vorherigen Treffen teilgenommen hatte, sowie zu einer Interessensbekundung aufgrund von terminlichen Diskrepanzen.

Die Veranstaltung wurde trotz der geringen Teilnehmendenzahl durchgeführt, eine angedachte Evaluation unterblieb allerdings aufgrund dieser. Die zwei teilnehmenden Personen

zeigten großes Interesse und es kam nach der Vorstellung der Praxisbeispiele zu einer Diskussion über mögliche Täuschungsversuche und die Möglichkeiten, dies zu verhindern.

WiSo-StudOn-Sprechstunde am Dienstag, den 21. Juli 2020 von 16:00 bis 17:30 Uhr

Im Rahmen der Beratungsgespräche und Anfragen per E-Mail wurde das Themengebiet StudOn als relevant erachtet. Zudem waren die Erfahrungen im letzten Zyklus positiv. Daher wurde wieder eine StudOn-Sprechstunde angeboten. In Absprache mit dem oder der Expert/-in wurde diese auf Dienstag, den 21.Juli 2020 von 16:00 bis 17:30 Uhr terminiert. Die Fragen sollten wieder im Forum gepostet werden oder via E-Mail dem Community-Manager mitgeteilt werden. Eine vorherige Beantwortung im Forum sollte zur Entlastung der E-Mail-Flut unterbleiben. Beworben wurde die Veranstaltung im Forum, im Blog, mittels Newsletters und durch die Update-E-Mails des Studiendekans.

Es wurden vorab vier Fragen von drei Personen eingereicht. Am Tag der Durchführung nahm zunächst nur eine Person, im weiteren Verlauf der Veranstaltung kurzzeitig eine weitere Person teil. Die Veranstaltung wurde aufgezeichnet und im Materialbereich nach einer Nachbearbeitung zur Verfügung gestellt. Es wurde von einer Person angesehen. Eine Evaluation erfolgte aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl nicht.

Aus der Beobachtung ist festzuhalten, dass die eine dauerhaft anwesende Person keine Frage hatte, sondern der Veranstaltung als passive/-r Teilnehmende/-r beiwohnen wollte. Die Person blieb dennoch bis zum Ende und stellte spontan kleinere Rückfragen. Die andere Person konnte aus terminlichen Schwierigkeiten nicht von Beginn und bis zum Ende teilnehmen. Die vorab gestellten Fragen schienen jedoch für diese Person eine Teilnahme unerlässlich zu machen, um direkte Rückfragen bei der Darstellung der Antwort zu stellen.

Praxisbeispiel zu einer Lehrveranstaltung am Donnerstag, den 23. Juli 2020 von 17 bis 18 Uhr

Durch die Projektberatung und den engen Austausch mit der betreuenden Person konnte ein sehr innovativ und didaktisch durchdachtes Lehrkonzept identifiziert werden. In Absprache mit dem oder der Projektansprechpartner/-in konnte der Termin für die Durchführung auf den Donnerstag, 23.Juli 2020 von 17 bis 18 Uhr festgelegt werden. Die Vorstellung des Praxisbeispiels erfolgte durch den oder die wissenschaftliche/-n Mitarbeitende/-n sowie durch den oder die

Professor/-in. Ein erster Hinweis wurde am 03. Juli 2020 in einem Blogbeitrag gegeben. Am 07. Juli 2020 wurde die Veranstaltung mittels Newsletter beworben. Hinweise auf die Veranstaltung erfolgten durch die Update-E-Mails des Studiendekans.

An der Veranstaltung nahmen exklusive der Referierenden und des Community-Managers 14 Personen teil. Davon waren vier Personen aus der Gruppe der Professorenschaft, acht Personen aus dem Kreise der wissenschaftlichen Mitarbeitenden, eine Person war studentische Hilfskraft und eine Person ist einer Service-Einheit zugehörig. Nach einer kurzen Begrüßung stellten die Referierenden ihr Konzept und die Lehrpraxis dar.

Die erste Frage der Evaluation bezog sich auf die Identifizierung eines geeigneten Kommunikationskanals. Neben fünf standardisierten Mehrfachauswahl-Möglichkeiten wurde eine freischriftliche Texteingabe zur Ergänzung eingesetzt. Insgesamt wurden 14 Angaben gemacht. Davon entfielen sechs auf die Rundmail, jeweils drei auf das Forum und die individualisierte E-Mail sowie auf die zwei Freitextangaben. Bei letzterem wurde angemerkt, die Update-E-Mails zu nutzen und dass die studentischen Hilfskräfte berücksichtigt werden sollten. Bezüglich der Teilnahmemotivation wurde das Interesse am Konzept, der Erhalt von Anregungen und die Verbesserung der eigenen Lehre angegeben. Bezüglich der Erwartungen wurde angegeben, ein Beispiel für innovative Lehre und das didaktische Konzept kennenlernen zu wollen sowie Impulse für die eigene Lehre zu erhalten. Die Erwartungen wurden den Angaben nach erfüllt. Die Rückmeldungen zu den erhaltenen Erkenntnissen bezogen sich hauptsächlich auf die Darstellung und die Diskussionsinhalte, aber eine Person gab an, dass die Teilnehmendenzahl im Verhältnis zur Bedeutung dieses Konzeptes zu niedrig gewesen sei. Als positiv wahrgenommene Aspekte der Veranstaltung nannten die Teilnehmenden die Inhalte, die konkrete, detailreiche und anschauliche Darstellung, den Erfahrungsaustausch, die Atmosphäre und die Interaktion in der Veranstaltung sowie die erhaltenen Tipps. Es wurden keine negativen Aspekte genannt. Als Verbesserungsvorschlag wurde die Aufzeichnung der Veranstaltung genannt. Im Vergleich zu den vorherigen Veranstaltungen wurde bei der Umfrage das konkrete Praxisbeispiel angepasst und eine Frage ausgetauscht, um die Bereitschaft zur Vorstellung eines eigenen Praxisbeispiels zu eruieren.

	Stimme voll zu	Stimme weitestgehend zu	Stimme teilweise zu	Stimme kaum zu	Stimmer überhaupt nicht zu
1. Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	5 / 71.43%	2 / 28.57%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
2. Die Darstellung des Praxisbeispiels „Managing Intercultural Relations" beinhaltet interessante Informationen	7 / 100.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
3. Ich würde mir mehr Veranstaltungen zur Darstellung von Praxisbeispielen aus der WiSo wünschen.	3 / 42.86%	3 / 42.86%	1 / 14.29%	0 / 0%	0 / 0%
4. Ich würde wieder an einer solchen Praxisbeispiel-Darstellung teilnehmen.	5 / 71.43%	2 / 28.57%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%
5. Ich würde gerne selbst mein Praxisbeispiel darstellen.	1 / 16.67%	0 / 0%	4 / 66.67%	0 / 0%	1 / 16.67%
6. Insgesamt bewerte ich die Teilnahme an der Veranstaltung: „Praxisbeispiel „Managing Intercultural Relations"" als positiv.	6 / 100.00%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%	0 / 0%

Abbildung 29: Screenshot der Evaluationsergebnisse zum Praxisbericht

Den Besuch bewerten alle Teilnehmenden als positiv und auch, dass interessante Informationen geteilt wurden. Der Zeitaufwand zum Nutzen stand in einem angemessenen Verhältnis. Die Teilnehmenden stimmten vollständig oder weitestgehend zu, wieder an einem solchen Praxisbeispiel teilzunehmen. Bezüglich des Wunsches nach mehr Praxisveranstaltungen stimmte ein Großteil der Befragten dem vollständig oder weitestgehend zu. Eine Person sah dies nur teilweise als notwendig an. Bei der Bereitschaft, ein eigenes Praxisbeispiel darzustellen, ergab sich eine Tendenz zur Mitte. Eine Person stimmte dem vollständig zu, eine andere Person lehnte es ab. Vier Teilnehmende könnten sich dies teilweise vorstellen. Bezüglich der Frage nach Verbesserungsvorschlägen für die Community of Practice gab es die drei Rückmeldungen: „Großes Lob“, „Keine“ und „Weitere Bewerbung mittels Direktansprache fehlender Lehrstühle“.

Aus der beobachtenden Perspektive konnte festgestellt werden, dass drei Personen die Kamera deaktiviert hatten, der Rest aber konzentriert zuhörte. Es wurde nicht wahrgenommen, dass die Personen mit aktivierter Kamera nebenbei andere Tätigkeiten vollzogen. Der Eindruck der Evaluation konnte bestätigt werden.

Im Nachgang wurde über Rückfragen seitens des Auditoriums bei den Referierenden berichtet und es sei zu einem Austausch über das Konzept und die Adaption auf andere Lehrveranstaltungen gekommen. Die bereitgestellten Präsentationsfolien wurden fünf Mal heruntergeladen.

6.3.3 Entwicklungen auf der Community-Plattform

6.3.3.1 Forum

Das „Anonyme Forum“ wurde weiterhin nicht genutzt. Im Forum innerhalb der abgeschlossenen QuiS-Gruppe wurden in diesem Zyklus neun Beiträge von fünf Mitgliedern inklusive des

Community-Managers erstellt. Einer der fünf Threads wurde ausschließlich von zwei Mitgliedern der Gruppe mit insgesamt vier Beiträgen bedient. Bei den vier Posts des Community-Managers handelte es sich um eine Informationsdarstellung, worauf eine weitere Person reagierte.

Mit steigender Mitgliederzahl und aufgrund der geänderten Situation im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie stiegen die Aktivitäten im Forum sprunghaft an. Vom 01.03.2020 bis zum 30.09.2020 wurden 304 Beiträge in 90 Threads erstellt. 108 Beiträge kamen vom Community-Manager und 196 Beiträge von den Community-Mitgliedern selbst. Neben dem Community-Manager waren insbesondere sieben Personen aktiv, welche zusammen über 100 Beiträge verfassten. An der Spitze stand eine Person mit rund 25 Beiträgen. Insgesamt beteiligten sich über 60 Personen aktiv am Forum. Inwieweit das Forum durch passive Mitglieder gelesen wurde, kann nicht gesagt werden, da die Aufrufzahlen aufgrund der bereits beschriebenen Problematik der automatischen E-Mail-benachrichtigung keine verlässliche Datenquelle darstellen.

	Davon vom Community-Manager	Mitglieder	Summe
Anzahl der Threads	41	49	90
Anzahl der Beiträge	108	196	304

Tabelle 40: Beiträge und Threads im Forum durch den Community-Manager und durch die Mitglieder

Circa 25 vom Community-Manager initialisierte Threads dienten der reinen Informationsdarstellung. Im Hinblick auf das Ziel der Arbeit konnten besonders bedeutsame Threads identifiziert werden, in welchen eine umfassende diskursive Interaktion unter den Mitgliedern entstand. Beispielsweise war mit 27 Beiträgen das Thema der „Z(oom)etikette?“ eines der am meisten diskutierten Threads. Auffällig ist hierbei, dass sich an dieser Diskussion von den zehn Diskutant/-innen sieben Professor/-innen beteiligten. Ein weiterer bedeutsamer Thread stellte das Thema "Konkrete Umsetzungsbeispiele aus dem Fachbereich" dar. Hierbei wurden zehn Beiträge angelegt. Bei fünf stellten die Lehrenden ihre Lehre dar und verlinkten auf das Kursangebot. Der Community-Manager verfasste ebenfalls einen Beitrag mit mehreren Verweisen auf Praxisbeispiele aus der WiSo.

Insgesamt konnten deutliche Anzeichen von Kollegialität in Form von präsentierender, diskursiver und transaktionaler Interaktion festgestellt werden.

6.3.3.2 Gestaltung des Blogs

Der Blog wurde während dieses Zyklus als Informationsinstrument eingesetzt. Zu Beginn der Pandemie wurden FAU- und WiSo-weit eine Vielzahl von Informationen geteilt. In einem wöchentlichen Blogbeitrag stellte der Community-Manager die wesentlichen Ereignisse an der FAU, an der WiSo und innerhalb der Community of Practice gebündelt dar. So wurde innerhalb des Blogs auf offene oder gelöste Forenbeiträge sowie auf zukünftige Community-Veranstaltungen aufmerksam gemacht. Jede Veranstaltung wurde als Bericht zusammengefasst. Dies sollte dazu dienen, Personen, welche aus terminlichen Gründen nicht an Veranstaltungen teilnehmen konnten, eine Nachlese zu ermöglichen. Hintergrund für die wöchentlichen Updates war ein Anstoß eines Lehrenden, welcher angab, die Fülle an Informationen im Forum nicht mehr überblicken zu können und die Benachrichtigungsfunktion zu viele E-Mails auslöse. Es wurde so die Lösung des wöchentlichen Blogbeitrages verfolgt. Bei diesem kann ebenfalls die Benachrichtigungsfunktion aktiviert werden und so ein Überblick über die Geschehnisse in der Community of Practice erhalten werden.

Insgesamt wurden 21 Blogbeiträge geschrieben. Eine Kommentierung erfolgte nicht. Zur Ermittlung der Zugriffszahlen wurden anfänglich punktuell, ab Mai systematischer die Nutzungszahlen festgehalten (vgl. Anhang).

Wenngleich die Lesezugriffe nicht einzelnen Personen zugeordnet werden können und auch die Lesezugriffe des Community-Managers inkludieren, so kann davon ausgegangen werden, dass circa zehn Personen den Blog regelmäßig lesen. Dies ist allerdings als Schätzung zu verstehen. Verlässlicher ist die Gesamtzahl der StudOn-Nutzer/-innen. Es zeigt sich, dass wöchentlich eine zusätzliche Person auf den Blog aufmerksam geworden ist und mindestens einmal diesen aufgerufen hat.

6.3.3.3 STATA-Gruppe

Mit der zunehmenden Themenvielfalt bildeten sich auch Spezialthemen heraus, welche nicht mehr im Hauptforum diskutiert werden sollten. Es wurde innerhalb der Community-Plattform eine offene Gruppe dazu angelegt, in welcher sich interessierte Personen registrieren konnten. Eine solche thematische Untergruppe zum Thema STATA wurde am 02. September 2020 eingerichtet und über die Existenz sowie über den Beitritt im Forum informiert. In dieser Gruppe wurde eine Lösung für den STATA-Einsatz im Wintersemester erarbeitet. Die Koordination

wurde vornehmlich von einem Mitglied (Professor/-in) der Community of Practice, aber mit Unterstützung durch den Community-Manager, übernommen.

Die Gruppe wurde offen gestaltet und wurde am 07. September im Forum und am 14. September 2020 im Blog beworben. Der oder die koordinierende Lehrende bewarb die Gruppe mittels einer eigenen Verteiler-E-Mail am 11. September 2020 und der Studiendekan am 22. September 2020 mittels der Update-E-Mail.

Bis zum 10. September 2020 registrierten sich elf Lehrende und sind somit auf die Bewerbung im Forum zurückzuführen. Am 11. September 2020 registrierten sich weitere sieben Personen. Ob diese nun durch die Verteiler-E-Mail oder zeitverzögert auf den Forumsbeitrag reagierten, kann nicht gesagt werden. Ein Zusammenhang mit dem Hinweis in der Verteiler-E-Mail ist aber zu vermuten. Gleiches gilt für die 16 Beitritte im Zeitraum zwischen dem 14. und 21. September 2020. Eine Aussage über die Reichweite des Blogs ist daher nur begrenzt zu treffen. Vom 22. September bis zum 30. September 2020 registrierten sich weitere acht Lehrende, so dass bis zum Ende der Erhebung die Gruppe 40 Mitglieder umfasste.

Eine Person meldete sich beim Community-Manager, da sie vermeintlich nicht der Gruppe beitreten konnte. Der Grund dafür lag in der noch nicht erfolgten Registrierung auf der Community-Plattform. Im Rahmen des unterstützenden Kontaktes konnte in Erfahrung gebracht werden, dass diese Person durch eine/-n Kollegen/-in aufmerksam gemacht wurde. Zudem wurde bei dieser Gelegenheit auf die standardmäßige aktivierte Benachrichtigungsfunktion des Forums und des Blogs aufmerksam gemacht. Neben dem Hinweis zur Deaktivierung wurde auch auf die Zusammenfassung im Blog verwiesen, welche weiterhin aktiviert bleiben solle, um über die Geschehnisse der Community of Practice informiert zu bleiben.

6.3.3.4 Materialbereich

Durch die Analyse der Aufrufzahlen konnte festgestellt werden, dass die dort zur Verfügung gestellten Materialen nur begrenzt abgerufen wurden. Circa 35 Prozent der Mitglieder klickten mindestens einmal auf den übergeordneten Ordner. Am häufigsten wurde die Aufzeichnung zur kollegialen Einführung zu Zoom aufgerufen.

6.3.4 Einschätzung durch den Community-Manager

Das verfolgte Ziel, nämlich eine frühzeitige Bekanntgabe von Terminen, konnte nur beim gemeinsamen Kickoff-Gespräch durchgeführt werden. Bei diesem und beim Vernetzungstreffen erfolgte die Abstimmung über den Termin mittels Umfrage. Die besondere Situation machte ein flexibles Handeln notwendig. Trotzdem wurde versucht, umfassende Werbemaßnahmen zu ergreifen und regelmäßig über die Community-Aktivitäten zu informieren. Es wurde eine Kombination aus Blog, Forum, Newsletter, individualisierten Anschreiben sowie individuellen Ansprachen in formellen und informellen Treffen angestrebt. Besonders letzteres gestaltete sich durch die Tätigkeit im Homeoffice als schwierig. Ein Treffen im Flur, in der Mensa oder Ähnliches entfiel. In den formalen Gesprächen wurde auf die Aktivitäten sowie auf entsprechende Ansprechpartner/-innen hingewiesen. Eine Vernetzung durch eine persönliche Kontaktherstellung war nicht möglich, es konnten nur vereinzelt Personen via E-Mail bekannt gemacht werden. Das Versenden von individualisierten E-Mails erwies sich als zeitaufwändig. Es mussten alle Homepages der Lehrstühle einzeln aufgesucht und die aktuellen Angehörigen sowie deren E-Mail-Adressen herausextrahiert werden. Aufgrund von Änderungen in der Personalstruktur war diese Tätigkeit jedes Mal erneut zu wiederholen. Die Effekte auf das Partizipationsverhalten dadurch schätzt der Community-Manager als relativ gering ein, wenngleich diese Art der Bewerbung zu Reaktionen bzw. Antworten von vereinzelten angeschriebenen Personen führte. Positiv auf das Beitrittsverhalten wirkte sich seines Erachtens die Intervention des Studiendekans aus. Dieser habe sich als Promotor für die Community of Practice erwiesen. Unklar ist allerdings, ob die Maßnahmen ohne die Corona-Pandemie zum Erreichen einer kritischen Masse geführt hätten. Durch die gesteigerte Relevanz der Domäne kam es zu Beitritten in die Community-Plattform aufgrund von Empfehlungen Dritter. Zudem habe sich das Forum zu einem Selbstläufer entwickelt. Der Aufforderung, die Fragen im Forum zu stellen, wurde häufiger nachgekommen. In einem Fall war dies höchst erfolgreich. Eine Person hatte eine Frage zu einem technischen Problem, zu welchem der Community-Manager keine Lösung anbieten konnte. Er verwies die Person auf das Forum und es meldeten sich zwei Personen mit Expertise in diesem Gebiet. Wichtig sei ihm gewesen, keinen Beitrag im Forum unbeantwortet zu lassen, was weitestgehend gelungen sei. Zudem legte er selbst den Anspruch an sich, die Beiträge schnellstmöglich zu beantworten. Kein Beitrag solle länger als 48 Stunden unkommentiert bleiben. Dies ist nicht immer, aber häufig gelungen.

Während bis dato das Beitrittsgeschehen genau verfolgt wurde, um studentische Hilfskräfte von Studierenden zu unterscheiden, gelang dies nicht mehr. Bezüglich der identifizierten Themenstellungen und dem Partizipationsverhalten zieht der Community-Manager einen ambivalenten Schluss. Manche Themen bzw. Angebote haben gut gewirkt, andere nicht. Er ist der Meinung, genügend Impulse und Aktivitäten im Rahmen seiner Möglichkeiten gegeben zu haben. Insbesondere bei der Gestaltung von Praxisberichten ist er abhängig von der Bereitschaft der Lehrenden, dies auch zu tun. Besser hätte noch die Bedarfsorientierung gestaltet werden können, wie etwa beim gemeinsamen Kick-Off-Termin durch Bestimmung mittels Umfragen. Er hat sich an den Beratungsbedarfen und Anfragen orientiert. Während die individuelle Vernetzung nur begrenzt erfolgen konnte, hat die kollektive Vernetzung stattgefunden. Das Forum sowie die zahlreichen Veranstaltungen haben hier einen größeren Beitrag geleistet. Tendenziell hat er den Eindruck, dass die themenorientierten Formate besser angenommen würden als die diskursiven Formate, wobei bei ersterem es auch vom Thema abhängig ist. Die Partizipation an der StudOn-Sprechstunde sowie das Angebot zum E-Assessment sei ernüchternd gewesen, besonders mit Blick auf die präsentierenden Personen, welche einen Vorbereitungsaufwand gehabt haben.

Das Angebot zum Mittagstisch wird von einer Person an einem der beiden Termine regelmäßig wahrgenommen. Einen zweiten Termin anzubieten, um etwaige Terminkollisionen zu vermeiden und mehreren Personen eine Teilnahme zu ermöglichen, hat sich für den Community-Manager als nicht zielführend erwiesen. Beide Termine, also sowohl der Mittwochs- als auch der Donnerstagstermin, mussten blockiert werden. Der Austausch in den Mittagstischen sei gut und informativ gewesen. Für die zukünftigen Treffen soll aber der Termin mit der einen partizipierenden Person abgestimmt werden und als neuer fixer Termin für alle Interessierten kommuniziert werden.

Die umfragebasierte Terminierung und die Eruierung von Themen habe nicht durchgeführt werden können, da dies einen zusätzlichen Koordinationsaufwand bedeutet hätte. Zudem wurde vermutet, dass bis zur Bestimmung eines Termins und dem tatsächlichen Angebot der Veranstaltung ein zu großer Zeitraum läge. Manche Themen- und Terminstellungen haben sich als zielführend erwiesen, wie etwa der erste Erfahrungsaustausch. Für vorab definierte Veranstaltungen, wie dem Vernetzungstreffen, macht eine abgestimmte Terminierung Sinn; bei Themen, welche aus der Community of Practice generiert werden oder bei Veranstaltungen, in welchen die Lehrenden die Vortragenden sind, kann ein solches Vorgehen nur begrenzt erfolgen. Das birgt natürlich die Gefahr, dass das Angebot nicht angenommen wird und

an den Bedürfnissen und den Situationsbedingungen der potenziellen Teilnehmenden vorbeigeht. Gleichzeitig zeigt das Vernetzungstreffen, dass sich die Lehrenden, trotz vorher fehlender Beteiligung an der Terminumfrage, Zeit für die Veranstaltung nehmen, wenn die Priorität und die Relevanz groß genug seien. Damit kommt er zu der Einschätzung, dass es weniger eine Frage des Termins, sondern vielmehr eine Frage der thematischen Relevanz und der Prioritäten sei.

Bei neuen Mitgliedschaften ab August wurde stichpunktartig rückgefragt, woher die Personen von der Existenz der Community of Practice wussten und was diese nun zum Beitritt motiviert hätte. Es zeigte sich, dass die Personen neben den Update-E-Mails vor allem durch die persönliche Empfehlung der Kolleginnen und Kollegen auf die Community of Practice bzw. die Community-Plattform aufmerksam wurden. Eine Person gab an, dass sie schon länger über die Existenz der Community-Plattform Bescheid wusste, jetzt aber ein bestimmtes Thema zur digitalen Lehre relevant wurde, sodass sie die Community-Plattform nach entsprechenden Informationen durchsuchen wollte. Auf manche Anfragen wurde allerdings nicht reagiert.

6.3.5 Auswertung der qualitativen Interviews

Zur Evaluation wurden elf Personen mit unterschiedlichen Kriterien befragt. Ausgewählt wurden zwei Personen, welche als alteingesessene Mitglieder seit Beginn Mitglied der Community-Plattform sind und daher die Entwicklung beschreiben können (wissenschaftliche Mitarbeitende). Befragt wurde eine Person (Professor/-in), welche besonders an den Live-Veranstaltungen teilgenommen hat und weiterhin zwei Professor/-innen, welche sowohl im Forum als auch bei den Live-Veranstaltungen aktiv partizipierten. Zudem wurden drei Professor/-innen befragt, welche ein passives Verhalten zeigten, also keine oder nur vereinzelte Forumsbeiträge erstellten und nur selten und wenn, dann passiv an Live-Veranstaltungen partizipierten. Ein/-e weitere/-r Interviewpartner/-in zeichnete sich durch zunehmend aktive Beteiligung aus. Zwei Personen aus dem gesamten Sampling haben aktiv eine Live-Veranstaltung mitgestaltet. Es wurde eine aktivere studentische Hilfskraft interviewt sowie ein/-e wissenschaftliche Mitarbeiter/-in, welche/-r kein registriertes Mitglied der Community-Plattform war. Bei der letztgenannten Person führte allerdings die Interviewanfrage dazu, dass diese kurz vor dem Interview der Community-Plattform beigetreten ist. Es wurden zwei weitere Interviewanfragen an Personen versendet, welche die Merkmale eines zurückgefahrenen Engagements und die Mitgestaltung einer Veranstaltung innehatten. Diese konnten nicht für ein Interview gewonnen werden. Die Interviews wurden von Ende September bis Anfang November 2020 geführt.

Die befragten Personen gaben an, dass der Beitritt zur Community-Plattform auf StudOn ohne Schwierigkeiten möglich gewesen sei. Aufmerksam auf die Community of Practice bzw. Community-Plattform wurden sie durch die persönliche Einladung des Community-Managers (formelles Gespräch und Interviewaufforderung), durch die Hinweise in den Rundmails des Studiendekans sowie des Community-Managers, Hinweise von Kolleginnen und Kollegen, sowie durch die Teilnahme an einer Community-Veranstaltung. Motive für den Beitritt waren Projekthintergründe, das Interesse an der Domäne, der Vernetzung und dem Austausch, das Lernen zur Verbesserung der Gestaltung digitaler Lehre, um Hilfe für die Umstellung auf digitale Lehre im Zusammenhang mit der Pandemie zu erhalten, aufgrund einer Aufforderung, dies zu tun und um sich auf das Interview vorzubereiten. Die Person, welche durch die Interviewanfrage aufmerksam wurde, gab an, von der Existenz der Community of Practice bzw. Community-Plattform davor eher nichts gewusst zu haben. Vielleicht habe es aber mal einen Hinweis in einer E-Mail gegeben.

Die beiden alteingesessenen Mitglieder sagten, dass die Entwicklung der Community of Practice sich durch die Ereignisse im Zusammenhang mit der Pandemie extrem verändert habe. Die Reaktionsgeschwindigkeit sei schnell und der Aktivitätsgrad sehr hoch und anregend gewesen. Vorteilhaft für die Krisenbewältigung sei das vorherige Bestehen der Community of Practice und die dort aufgebaute Expertise gewesen. Sie sei ein zentraler Ort für den Austausch über digitale Lehre geworden. Dies wurde auch von Teilen der anderen Interviewten bestätigt. Die interviewten Mitglieder nutzten die Community of Practice, um Informationen über Gestaltungsmöglichkeiten und Tools zu erhalten, die Probleme der anderen Lehrenden zu identifizieren, den Austausch im Forum zu beobachten, sich mit anderen zu vernetzen, die eigene Expertise darzustellen, anderen Lehrenden eine Hilfe zu geben oder ein Commitment dem Community-Manager gegenüber zu zeigen. Die Angaben spiegeln sich auch im Mehrwert durch die Nutzung des Forums wider. Diese sind der Erhalt und die Bündelung von Informationen über übergreifende, themen-, tool-, lehrkonzept- oder methodenspezifische Informationen, einen Einblick in die Problemlage und Lehrgestaltung anderer zu bekommen und Antworten auf Fragen zu erhalten, ein gemeinsames Problemverständnis zu haben, Diskussionen durchzuführen und eine Zeitersparnis für die Informationssuche zu erhalten. Gleichzeit konnten konkrete Fragen gestellt und beantwortet werden. Das Forum insgesamt stellt für die Personen eine wichtige Informationsquelle dar. Während eine Person angibt, jeder geteilten Information etwas Positives abgewinnen zu können, gab eine andere erfahrene Person an, dass vor allem technische Fragen im Forum schon ziemlich trivial seien und Diskussionen zu Konzepten und Vorgehensweisen spannender seien. Thematisch gesehen geben die Mitglieder

an, dass sie das Forum zweck- und sachorientiert nutzen. Lästereien oder heikle Themen würden sie dort nicht diskutieren. Eine Person gab an, dass sie dort keine Technikfragen stellen würde, da es dafür spezielle Hotlines geben würde. Insofern wurde der Umgang im Forum als respektvoll bezeichnet. Nur ein bestimmter Beitrag wurde gelegentlich im Interview angesprochen. Dieser wurde von einem Teil als inhaltlich kritisch erachtet. Der andere Teil der befragten Personen fand diesen Beitrag äußerst diskussionsanregend.

Die Benachrichtigungsfunktion ist bei den meisten Personen für das Forum und/oder den Blog aktiviert. Eine Person gab an, das Forum weniger stark, dafür mehr die Blogbeiträge zu verfolgen. Falls im Blog Hinweise auf interessante Forumsbeiträge sind, werden diese aufgerufen. Eine Person gab an, die Benachrichtigungsfunktion aufgrund der Informationsflut kurzzeitig deaktiviert zu haben. Eine andere Person hat diese aufgrund der Vielzahl an Benachrichtigungen dauerhaft deaktiviert und überblickt selbstständig die aktuellen Entwicklungen. Einige Personen gaben an, dass sie wenig Zeit haben und selektiv bei der Informationsbewältigung vorgehen müssen. Das betraf insbesondere die Gruppe der Professoren/-innen, aber auch bei den wissenschaftlichen Mitarbeitenden wurde der Aspekt situationsabhängig genannt. Je nach Relevanz der aufgefundenen Beiträge werden diese tiefergehend behandelt. Bei der Nutzung des Blogs gibt es Diskrepanzen, den meisten befragten Personen ist das Angebot aber bekannt. Wenige Personen verfolgen diesen überhaupt nicht, ein Teil der Personen liest diesen regelmäßig, die anderen Personen, und damit der Großteil, lesen die Beiträge mit schwankender Konstanz. Die Personen, welche den Blog regelmäßig lesen, erachten diesen als informativ; besonders die Zusammenfassungen der Veranstaltungen werden als ein Mehrwert erachtet. Manche Informationen, etwa über Geschehnisse auf FAU-Ebene, werden vereinzelt als irrelevant angesehen. Der Mehrwert des Blogs liegt vor allem im Informationserhalt. Die befragten Personen mit einer passiven Rolle konnten konkrete Blog- und Forenthemen aus ihrer passiven Beobachterrolle benennen, von welchen sie für die eigene digitale Lehrgestaltung bedeutsam profitiert haben. Eine Person gab an, an vereinzelten Veranstaltungen teilgenommen zu haben und im Nachgang die dort erhaltenen Informationen selbst in die Praxis umgesetzt zu haben. Die zusätzliche Beschreibung im Forum sowie die Möglichkeit, den Kurs der Lehrenden zu betrachten, haben dieser Person geholfen. Insbesondere am Anfang des Sommersemesters sei die Lernkurve hoch gewesen. Die aktiveren Personen gaben an, dass sie in bestimmten Bereichen zur Digitalisierung in der Lehre spezielle Kenntnisse haben und das eigene Kompetenzerleben habe motiviert, Informationen im Forum zu teilen und Fragen zu beantworten. Drei Personen äußerten, erst einmal die Gemeinschaft beobachtet zu haben, bevor sie sich sicher gefühlt haben, aktiver an der Gemeinschaft teilzunehmen. Auf die Frage,

wann diese sich selbst als passiv einschätzende Personen aktiv das Forum nutzen würden, gaben die Personen an, wenn die Lösung für ein Problem nicht im Internet aufzufinden sei oder wenn sie das Gefühl haben, dass ihre Problemstellung mehrere Personen teilen. Hemmend sei die Sorge vor einem inkompetent wirkenden Auftreten, die Erwartung, dass keine schnelle Reaktion auf die Frage kommt, dass keine mitteilungsbedürftigen Problemlagen bzw. Fragen vorliegen oder dass studentische Hilfskräfte ein Teil der Mitglieder auf der Community-Plattform sind. Sofern Probleme auftreten, welche nicht selbst gelöst werden können und eine schnelle Lösung erfolgen muss, erfolgt eine bilaterale Kontaktaufnahme mit den Expert/-innen, konkret mit dem E-Learning Koordinator. Zudem können Beiträge anderer Mitglieder nicht kommentiert werden, weil hierzu kein Wissen vorhanden oder die Lösung selbst unbekannt ist. Insgesamt wurde wiederum die fehlende Zeit, die Arbeitsbelastung und andere prioritäre Tätigkeiten für eine aktive Nutzung als Hemmnis aufgeführt. Speziell bezüglich der virtuellen synchronen oder physischen Veranstaltungen wurde angegeben, dass zeitliche oder inhaltliche Diskrepanzen zu einer Nicht-Teilnahme geführt hätten. Die aktive Beteiligung hemmend sind neben den bereits genannten Aspekten die gefühlten Statusunterschiede. Dies wurde aber nur von Teilen der wissenschaftlichen Mitarbeitenden sowie von der studentischen Hilfskraft erwähnt. Allerdings wurde von mehreren Interviewpartner/-innen positiv erwähnt, dass ein Austausch unkompliziert und hierarchieübergreifend sei. Eine Person gab an, dass sie phlegmatisch sei und daher manchmal eher passiv. Eine andere Person gab an, dass es ein angespanntes Verhältnis zwischen zwei Lehrstühlen gäbe, es müsse daher aufpasst werden, auf welche Beiträge reagiert werde. Die im Forum aktiven Mitglieder gaben an, dass sie keinen Grund sähen, interessante Informationen zurückzuhalten; es bestehe kein Wettbewerb und „das Rad muss nicht neu erfunden“ werden. Zudem wurde gefragt, ob durch die aktive Partizipation bzw. die Mitwirkung an einer Veranstaltung es zu nachgelagerten Effekten gekommen sei. Es wurde berichtet, dass sich im Nachgang von unterschiedlichster Seite für das Gezeigte bedankt wurde, Rückfragen gekommen seien, kollegiale Beratung und ein tieferer Austausch aufgrund der erkannten Synergien stattgefunden habe. Eine Person gab an, dass es keine Rückmeldung gegeben habe. Anmerkung: Im Interview wurde sich hierzu in Widersprüche verstrickt; so wurde später gesagt, dass zwei Personen aufgrund des Beitrags Rückfragen gehabt hätten.

Informiert bleiben die Personen vor allem über die aktivierte Benachrichtigungsfunktion der Objekte Forum und Blog, über die E-Mails des Studiendekans und des Community-Managers mit den Einladungen zu den Live-Veranstaltungen sowie gegebenenfalls über wichtige Hin-

weise seitens der Community-Mitglieder. Vereinzelt suchen die Personen die Angebote selbstständig auf. Die Startseite der Community-Plattform wird in der Regel nicht aktiv betrachtet, sondern die Objekte in der Community-Plattform selektiv besucht. Insgesamt, und mit wenigen Ausnahmen betrachtet, erachten die befragten Personen die Möglichkeit, informiert zu bleiben als gut und umfassend. Die befragten Personen konnten zahlreiche Aktivitäten und Angebote im physischen und virtuellen Interaktionsraum nennen, welche sie wahrgenommen haben. Ein Gespräch über die Aktivitäten der Community of Practice über die Lehrstuhlgrenzen hinweg erfolgt in der Regel nicht. In allen Interviews hatte das Wiki keine Bedeutung und wird nicht aktiv verfolgt. Ein häufiger Kritikpunkt in den Interviews bezog sich auf die Gestaltung der Community-Plattform. Diese sei allgemein unübersichtlich und die Beträge im Forum sollten aufgrund der inzwischen angehäuften Vielzahl thematisch gebündelt werden. Als Verbesserungsvorschlag wurde daher angegeben, dass die Struktur überarbeitet werden solle und eine thematische Bündelung der Forenbeiträge vorteilhaft wäre. Eine Person gab an, dass eine Übersicht über die Personen und deren Expertise hilfreich wäre, dass dies helfen würde, die richtigen Personen direkt anzusprechen. Diese müssen aber vom E-Learning-Koordinator respektive dem Community-Manager zertifiziert werden. Weiter fehlen dem System bedeutsame Eigenschaften, wie etwa eine Suchfunktion oder ein Inhaltsverzeichnis. Bezüglich der automatischen Benachrichtigungs-E-Mails wurde gesagt, dass diese mangelhaft gestaltet seien. Bevor die relevante Information komme, werden viele organisatorische Hinweise gegeben. Zudem sei das System nicht für eine mobile Ansicht ausgelegt. Andererseits wird angegeben, dass das die zentrale Plattform an der FAU sei, welche genutzt werden solle. Mehrere Plattformen machen es nur kompliziert.

Die befragte Gruppe der Professorenschaft hat größtenteils angegeben, ihre Mitarbeitenden zum Beitritt in die Community-Plattform aufgefordert zu haben sowie für interessant befundene Beiträge an die Mitarbeitenden weiterzuleiten. Die befragten passiven Personen sagten aus, dass sie die gezeigte gegenseitige Unterstützung, Hilfsbereitschaft sowie das Interaktionslevel und die vorhandene Expertise der Community of Practice sehr positiv bewerten. Zudem benannten sie konkrete Personen bzw. Personengruppen, welche ihnen durch eine aktive Beteiligung im Forum aufgefallen seien. Ambivalenz herrscht bei der Frage nach bestimmten Personengruppen als Mitglieder der Community-Plattform, insbesondere bei den studentischen Hilfskräften. Sie seien wichtige Informationsträger und durch die Anstellung zur Verschwiegenheit verpflichtet, andererseits hemme die Anwesenheit entsprechende Informationen (Prüfungsrechtliches oder Gestaltung von Klausuren) oder Erfahrungen zu teilen. Die studentische Hilfskraft gab an, dass sie von dem Lehrstuhlinhabenden zur Partizipation an den Aktivitäten

der Community of Practice sowie zur Registrierung auf der Community-Plattform aufgefordert wurde. Sie oder er sehe inzwischen keinen Unterschied zwischen den Personengruppen und sei über den exklusiven Einblick erfreut. Aufgrund der Sorge bei der Beteiligung von studentischen Hilfskräften bevorzugt eine Person insbesondere den persönlichen Austausch, um die Gesprächspartner/-innen identifizieren zu können. Eine Person war sich nicht bewusst, dass studentische Hilfskräfte ein Teil der Community of Practice seien. Andere Personengruppen, wie Mitglieder der Serviceeinheiten, werden ebenfalls aufgrund deren Expertise als bereichernd wahrgenommen. Es bestehe der Eindruck einer großen Gemeinschaft mit vielen angehörigen Personen der WiSo, wobei nur einzelne und benennbare Personen hochaktiv sein.

Bezüglich der Live-Veranstaltungen sollte aus Zeitgründen auf eine Kennenlernrunde verzichtet werden. Auch die Evaluationen seien nicht zwingend notwendig. Zudem äußerten sich zwei Personen kritisch, dass das Zeit-Nutzenverhältnis bei den Erfahrungsaustauschen nur begrenzt gegeben sei und die Praxisbeispiele einen deutlicheren Mehrwert bringen, da hier die praxisrelevanten Inhalte dargestellt werden und durch den sehr speziellen thematischen Fokus eine bessere Entscheidung über den Nutzen der Partizipation gezogen werden kann. Zudem gab ein/-e Professor/-in an, dass gemeinsame Mittagessen uninteressant seien, da diese zu lange dauern und kein konkretes Thema besprochen werde. Ihm oder ihr sei eine thematische Ausrichtung von großer Bedeutung. Andere Personen sehen die Vielseitigkeit zwischen Praxis- als auch Austauschveranstaltungen als positiv an. Eine Person sieht besonders in den Erfahrungsaustauschveranstaltungen eine Möglichkeit zur Vernetzung. Das erste World Café ist dieser noch positiv in Erinnerung geblieben. Ansonsten werden die besuchten Live-Veranstaltungen allgemein als positiv hervorgehoben, wenngleich manchmal der Mehrwert nicht gegeben sei. Eine Person sagt aus, dass die Taktung und das wechselnde Angebot gefällt. Eine andere Person sagte, dass ein monatliches Angebot von Praxisberichten eine gute Taktung sei. Generell besser geeignete Tage für die Durchführung von Veranstaltungen seien Montag, Donnerstag und Freitag, so die Einschätzung einer interviewten Person. Im Rahmen der Veranstaltung ergab sich eine Vernetzung und die aus den Forenbeiträgen bekannten Personen konnten persönlich kennengelernt werden. Positiv erwähnt wird auch, dass in den Veranstaltungen ein Einblick in die konkrete Gestaltung von digitaler Lehre erhalten werde, ein Austausch mit sonst unbekannten Personen erfolge, konkrete Fragen geklärt würden. Zwei Personen gaben an, dass durch das beständige Arbeiten im Homeoffice die Aktivitäten und Veranstaltungen der Community of Practice eine zentrale Möglichkeit sei, in Kontakt mit anderen Personen zu bleiben. Bezüglich des Mittagstisches gaben die Personen, welche daran teilgenommen haben, an, dass ihnen die Offenheit, die Atmosphäre und der Austausch im kleinen

Kreise gefalle. Die dort erhaltenen Informationen sowie der persönliche Kontakt sei ein Mehrwert. Eine Person sieht den Mittagstisch als kein interessantes Angebot, da der thematische Fokus fehle. Einer anderen Person war das Angebot nicht bekannt. Ein Hemmnis ist, dass das Angebot verinnerlicht werden müsse, um regelmäßig daran teilzunehmen.

Die Rückmeldungen zu dem Verhalten des Community-Managers sind ebenfalls weitestgehend positiv. Genannt wurden die Reaktionsgeschwindigkeit bei Anfragen, die Umgangsform, die vernetzenden Tätigkeiten, die vorhandene Kompetenz und die Führungsgestaltung der Community of Practice. Eine Person gab aber an, dass das Agieren des Community-Managers zwar noch im Rahmen, aber an der „Obergrenze“ sei. Er müsse sich bewusst sein, dass er keinen Ordinarien-Status habe. Die gegebenen Empfehlungen und sein Verhalten können gegebenenfalls zu Unmut bei der Professorenschaft führen.

Zudem habe die übergeordnete Community of Practice mit all ihren Aktivitäten dazu beigetragen, dass die sonst eher separierten Lehrstühle sich fach- und hierarchieübergreifend zu einem speziellen Thema austauschen und gemeinsam Lösungen diskutieren bzw. erarbeiten. Eine Vernetzung zwischen ganz unterschiedlichen Personen erfolgte, welche sich so nicht begegnet seien. Der Mehrwert der Community of Practice für den Fachbereich und für sie persönlich wird von allen Interviewpartner/-innen bestätigt.

Das ganz neue Mitglied gab an, dass das Angebot der Community of Practice in der Fülle der möglichen Angebote der Universität untergegangen sei und die Person nicht an allem teilnehmen könne und wolle. Das Angebot selbst wurde als eher unbekannt bezeichnet. Die erhaltenen Werbe-E-Mails wurden ungelesen gelöscht, da eine Vielzahl von Newslettern und Info-Mails täglich eingehen und eine Differenzierung zwischen relevanten und irrelevanten schwerfalle. Selbst bei einer personalisierten E-Mail-Ansprache wurde thematisch selektiv vorgegangen. Probleme im Bereich der digitalen Lehre löste die Person durch Internetrecherchen oder durch direkte Ansprache des Community-Managers. Sie sei davon ausgegangen und habe den Eindruck, dass am Fachbereich die Lehrenden nicht vernetzt seien, Informationen nicht geteilt würden, ein großes Lehrstuhldenken herrsche und Hilfestellungen nur bei aktiver Anfrage gegeben würden. Erst die direkte Ansprache habe zum Beitritt zur Community-Plattform motiviert und der Beitritt sei ohne Passwort und mit verfügbarem Link einfach gewesen. Die Person hat aufgrund der vorherigen Einschätzung keine prioritären Erwartungen beim Beitritt gehabt und mit wenigen Inhalten gerechnet. Allerdings müssen in der Community of Practice bzw. auf der Community-Plattform die richtigen Ansprechpersonen und Mitarbeitende der Serviceeinheit Mitglied sein und entsprechende Inhalte über Tools, Praxisbeispiele und relevante

Anleitungen (StudOn und Vorgehensweisen) vorhanden sein. In der Community-Plattform sollte ein Wiki, ein Forum und ein FAQ zur Verfügung stehen und ein reziprokes Verhalten und eine schnelle Reaktionsgeschwindigkeit der Mitglieder sei wichtig. Es werden interaktive Workshops, Praxisvorträge sowie Schulungen gewünscht. Zum ersten Eindruck nach dem Besuch der Community-Plattform wurden positive Aussagen über die Aktivitäten und beteiligten Personengruppen im Forum sowie über die Anzahl der Mitglieder gemacht. Die Person gab an, zu bedauern, dass sie das Angebot nicht davor wahrgenommen habe. Es sei aber keine Frage der Bewerbung der Community of Practice mit ihrer Plattform und Aktivitäten, sondern die persönliche oben genannte Einschätzung zum sozialen Verhalten an der WiSo gewesen, was einen Beitritt verhindert habe. Zudem sei die lehrstuhlinhabende Person nicht an innovativer digitaler Lehre interessiert, sodass keine Notwendigkeit bzw. kein Handlungsspielraum gesehen wurde, sich mit dem Thema zu beschäftigen. Jetzt, durch Kenntnis über die Community of Practice, soll diese zunächst auf relevante Themen überprüft werden. Eine aktive Beteiligung hemmend sei die Mitgliedschaft der vorgesetzten Person auf der Community-Plattform und eine solche Beteiligung müsse erst mit dieser abgeklärt werden. Ein Commitment des/-r Professors/-in müsse gegeben sein. Die Person habe gesehen, dass Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls in der Community-Plattform Mitglieder sind. Bis dato erfolgte aber nur selten und punktuell ein Austausch über die Community of Practice am Lehrstuhl, welchen die Person aber nicht mit der Community of Practice in Verbindung gebracht habe. Ein Austausch über digitale Lehre erfolge mit einzelnen Personen außerhalb des Lehrstuhls mit räumlicher Nähe zueinander. Abschließend wurde angegeben, dass sich in Zukunft eine aktivere Beteiligung an den Interaktionen der Community of Practice vorgestellt werden könne.

7 Re-Design für eine nachfolgende Erprobung

Die Bedingungen im Zyklus des Sommersemesters 2020 haben sich durch die Corona-Pandemie und die damit verbundene Notwendigkeit zur Umstellung auf die virtuelle Lehre grundlegend geändert. Die Community of Practice ist sprunghaft gewachsen. Dies ist in erster Linie auf eine gesteigerte Relevanz der Domäne im Sinne einer die Mitglieder der Community of Practice verbindenden Problemlage zurückzuführen. Es wurden zahlreiche Fragen im Forum gestellt und beantwortet. Dabei konnten Themenschwerpunkte festgestellt werden, welche für die Community-Mitglieder von besonderer Relevanz waren, wie beispielsweise die Diskussion zur „Z(oom)etikette“ belegt. Eine Vielzahl der Forenbeiträge wurde von den Mitgliedern selbst

initialisiert. Einzelne Mitglieder zeigten ein großes Engagement und sind daher als Kernmitglieder zu bezeichnen. Zudem berichteten passive Mitglieder davon, dass sie durch die Beobachtung der Community-Aktivitäten profitiert haben, wenngleich sie sich nicht oder nur sehr vereinzelt an Diskussionen und den Beiträgen im Forum beteiligt hätten. Sie sind daher als legitimierte periphere Mitglieder zu betrachten, welche aus ihrer Rolle heraus einen Mehrwert erhalten haben. Vereinzelt verließen diese ihre Randposition und begannen nach einer „Aufwärmphase“, sich aktiver an den Aktivitäten in der Community of Practice zu beteiligen. Neben dem wesentlichen Faktor des externen Schocks durch die Corona-Pandemie und den damit verbundenen Problemlagen in der Hochschullehre können weitere Faktoren für die Entwicklung bestimmt werden. Hier hat sich die werbende und auf die Community of Practice bzw. die Community-Plattform hinweisende Intervention durch den Studiendekan als Promotor wachstumsförderlich erwiesen. Ein weiteres Wachstum wurde durch die Werbemaßnahmen durch den Community-Manager sowie durch die Mitglieder selbst generiert. Mit rund 300 Mitgliedern kann vom Erreichen einer kritischen Masse ausgegangen werden. In der Gesamtbetrachtung hat die Community of Practice die aktive Reifephase erreicht (vgl. Kapitel II1.4.3). Mit Blick auf die in Kapitel 6.1 ausgewiesenen Designaspekte und deren Erprobung im Sommersemester 2020 werden diese wie folgt adjustiert.

1. Das Wachstum wird durch die Mitglieder selbst generiert. Das Community-Management zieht sich von dieser Aufgabe zurück. Der Übergang ist zu begleiten und zu analysieren. Eine Bewerbung der Aktivitäten muss erhalten bleiben.

Mit dem Übergang zur aktiven Reifephase ergeben sich Änderungen bezüglich der Bewerbung der Community of Practice. Millington (2012, S. 35, 38) verweist darauf, dass in dieser Phase die Anwerbung neuer Mitglieder deutlich durch die Weiterempfehlungen der Community-Mitglieder selbst generiert wird. Weiterhin gilt es aber, Daten zu sammeln. Wenngleich das Wachstum durch die Weiterempfehlung erfolgt, sollen nicht alle Aspekte der Bewerbung sofort eingestellt werden. Der Übergang ist analysierend zu begleiten und insbesondere ist weiterhin auf die initialisierten Aktivitäten hinzuweisen. Die Bewerbungsmaßnahmen können in zwei übergeordnete Dimensionen unterteilt werden. Einerseits sollen weiterhin die Update-E-Mails des Studiendekans als Promoter der Community of Practice zur Bewerbung der Aktivitäten und der Community of Practice genutzt werden. Andererseits sollen die Bewerbungsmaßnahmen des Community-Managers durch die Versendung von Newsletters als Rundmail und von individualisierten Lehrstuhl-E-Mails sowie die Beiträge in Forum und Blog genutzt werden.

Eine Bewerbung der zukünftigen synchronen virtuellen Aktivitäten in den jeweiligen Veranstaltungen sowie die Direktansprache im Rahmen von Anfragen und Gesprächen sind weiterzuführen.

2. Der Zugang zur Community of Practice ist offen gestaltet. Zusätzlich kann über offene und geschlossene Untergruppen nachgedacht werden.

Das Grundprinzip der offenen Gestaltung hat dazu geführt, dass die neuen Mitglieder ohne Schwierigkeiten der Community-Plattform beitreten konnten. Die übergeordnete Community-Plattform ist daher weiterhin offen zu gestalten. Um der Ambivalenz den studentischen Hilfskräften gegenüber gerecht zu werden, kann über Untergruppen für Personen mit bestimmten Eigenschaften, wie etwa Gruppen speziell für Professorinnen und Professoren oder studentische Hilfskräfte, nachgedacht werden. Zudem können weitere themenspezifische Gruppen implementiert werden, sofern sich gewisse Spezialthemen herausbilden und ein ausreichend großes Interesse unter den Mitgliedern besteht. Dies war etwa beim Thema STATA der Fall. Üblicherweise ist die Unterteilung in Sub-Communities erst in der Adaptions- und Transformationsphase vorgesehen (vgl. Kapitel II1.4.3), allerdings kann situativ eine Abweichung davon notwendig sein, sodass bereits in der aktiven Reifephase neue Sub-Communities implementiert werden müssen.

3. Das Design muss flexibel genug sein, um auf die jeweiligen situativen Bedingungen einzugehen.

Die Terminierung von Veranstaltungen und die Erhebung der Bedarfe mittels Umfrage hat nur anfänglich erfolgen können. Insbesondere bei den gemeinsamen Kick-Off-Gesprächen hat sich das Vorgehen mittels Termin- und Themenzuordnung als weitestgehend zielführend herausgestellt. Die angebotenen Themenstellungen bzw. Mottos der Veranstaltungen wurden zwar aus den Beobachtungen und Anfragen generiert und fanden teilweise größeren Anklang. Gleichzeitig war die Partizipation bei manchen Veranstaltungen gering. Eine vorherige Abstimmung ist unter Umständen sinnvoll, führt aber gleichzeitig zu einer zeitlichen Verzögerung von der Abstimmung bis zur tatsächlichen Durchführung. Zudem ist die Gestaltung von Praxisvorträgen von der Terminlage der Vortragenden abhängig. Insofern soll bei Veranstaltungen, welche ausschließlich vom Community-Manager organisiert werden, frühzeitig eine Termin- und Themenabstimmung erfolgen. Bei anderen Veranstaltungen, welche von Lehrenden als Vortragende abhängig sind, soll der Termin in der Regel nicht mittels Umfrage bestimmt werden. Zudem sollen Themen weiterhin durch die Beobachtung des Kontextes, des Forums, der Anfragen und in Gesprächen bestimmt werden. Zusätzlich sollen entsprechende Umfragen

durchgeführt werden, ob die identifizierten Themen wirklich für einen größeren Teil der Zielgruppe relevant sind.

4. Die von den Mitgliedern erstellten Beiträge im Forum müssen zeitnah von den Mitgliedern oder durch den Community-Manager kommentiert oder beantwortet werden.

Die Mitglieder der Community of Practice haben im Forum selbst genügend Impulse gesetzt. Trotzdem ist das Engagement des Community-Managers weiterhin von Nöten, zumal insbesondere sein Antwortverhalten und die Reaktionsgeschwindigkeit als positiv wahrgenommen wurden. Insofern sind die Beiträge zeitnah zu beantworten, sofern dies nicht durch die Mitglieder geschieht. Eine Reaktion auf die Beiträge innerhalb von 48 Stunden wird angestrebt.

5. Es sollen sowohl austauschfokussierte, diskursive als auch vortragsfokussierte, präsentierende Formate regelmäßig angeboten werden.

Die angebotenen Veranstaltungsformate lassen sich auf einem Kontinuum zwischen themenoffen und austauschfokussiert sowie themenspezifisch und vortragsfokussiert einordnen. Trotz der geringen Partizipation soll ein weiterer Testlauf für den Mittagstisch erfolgen. Der regelmäßige Termin wird durch die bisherigen Teilnehmenden bestimmt. Eine Bewerbung soll weiterhin erfolgen.

Das Vernetzungstreffen findet einmal im Semester als World Café statt. Es handelt sich um ein Austauschformat. Die Themen kommen von den Teilnehmenden und werden innerhalb eines groben thematischen Rahmens von den Teilnehmenden vorab bestimmt. Das Treffen soll nicht länger als zwei Stunden dauern.

Die vortragsfreien, diskursiven Erfahrungsaustausch-Veranstaltungen sollen einmal im Monat durchgeführt werden. Das Themengebiet soll durch die Beobachtungen im Kontext bestimmt werden, zudem sind Umfragen zur Bestimmung angedacht. Die Veranstaltungen sollen nicht länger als eine Stunde dauern.

Durch die Beendigung des Projektes QuiS II zum 31.Dezember 2020 ist unklar, ob eine Projektförderung weiterhin angestrebt wird bzw. ob ein Nachfolgeprojekt initialisiert wird. Sofern dies der Fall ist, wird die thematische Ausrichtung der gemeinsamen Kick-Off-Gespräche mittels umfragebasierter Erhebung unter den Teilnehmenden bestimmt. Zu den auf diese Weise bestimmten Themen werden entsprechende Termine zur Auswahl gestellt. Die Veranstaltungen sollen nicht länger als 1,5 Stunden dauern.

Einmal pro Monat sollen entweder die vortragsbasierten Austauschformate, in welchen ein bestimmtes Thema von den Lehrenden dargestellt wird, oder die Veranstaltungsformate der Praxisberichte, bei welchen ein konkretes Lehrszenario durch die Lehrenden vorgestellt wird, angeboten werden. Dazu ist es notwendig, entsprechende Lehrende zu identifizieren und zu einer Darstellung zu motivieren. Zur Identifizierung sollen die Betrachtungen der freizugänglichen StudOn-Kurse oder Beobachtungen aus dem Kontext (Anfragen, Gespräche etc.) genutzt werden. Die Veranstaltungen sollen jeweils nicht länger als eine Stunde dauern.

Bezüglich der Bestimmung des Wochentages und der Tageszeit müssen weitere Erhebungen durchgeführt werden. Bis dies erfolgt ist, scheinen Randzeiten, also früh morgens und/oder am späten Nachmittag bzw. frühen Abend geeignet.

6. Eine Vernetzung soll sowohl auf individueller als auch kollektiver Ebene gefördert werden.

Die individuelle Vernetzung soll weiterhin durch Hinweise oder durch persönliche Kontaktherstellung erfolgen. Durch die Corona-Pandemie und die hauptsächliche Arbeit im Home-Office sind insbesondere die Bekanntmachung mittels E-Mail anzustreben. Eine Vernetzung auf individueller Ebene kann durch die Mitglieder aufgrund des Forums bzw. der Veranstaltungen im Nachgang selbst erfolgen. Insofern sind diese Angebote als Maßnahmen der kollektiven Vernetzung weiterhin zu unterstützen. Eine thematische oder personengruppenbezogene Vernetzung kann insbesondere durch die Bildung von Untergruppen erfolgen. Hierbei ist zunächst der Bedarf zu klären.

7. Stelle die Veranstaltungsunterlagen weiterhin im Materialbereich zur Verfügung. Der Aufwand dafür muss überschaubar bleiben.

Da das Wiki für die befragten Personen keine Bedeutung hat und auch sonst keine Hinweise vorliegen, dass dieses für die Community-Mitglieder von entscheidender Relevanz ist, bleibt die Pflege des Wikis weiterhin eingestellt. Das Wiki bleibt aber erhalten. Die Materialien der Vorträge und der Veranstaltungen werden weiterhin im Materialbereich abgelegt. Allerdings sollen die Nachbearbeitungstätigkeiten in einem geringen Umfang betrieben werden, da die Nutzungszahlen des Materialbereiches darauf hindeuten, dass diese nur begrenzt genutzt werden.

8. Bereite die Aktivitäten der Community of Practice und relevante Themen für die Community of Practice in einem Blogbeitrag auf.

Der Blog stellt für einen Teil der Mitglieder eine wichtige Informationsquelle dar. Die Ereignisse innerhalb der Community of Practice sollen weiterhin nach Möglichkeit wöchentlich zusammengefasst werden. Zusätzlich sollen entsprechende weitere Themen aufbereitet werden. Zur Identifizierung von relevanten Themen müssen weitere Erhebungen durchgeführt werden. In den Interviews wurden die Zusammenfassungen als sehr positiv erwähnt. Bei den anderen Themen herrscht eine Diskrepanz. Insofern sind die Zusammenfassungen weiterzuführen.

9. Es braucht eine/-n Promotor/-in in der Community of Practice. Diese/-r unterstützt bei der Bewerbung der Aktivitäten.

Die Bewerbungsmaßnahmen durch den Studiendekan haben zu einem entsprechenden Wachstum bei den Mitgliedszahlen geführt. Die im Rahmen der Update-E-Mails versendeten Informationen über die Community of Practice wurden ebenfalls von den (potenziellen) Mitgliedern wahrgenommen. Insofern sollte die Beteiligung durch den Promotor weiterhin gefördert werden, allerdings weniger, wie oben dargelegt, aus Gründen des Wachstums, sondern vielmehr zur Bewerbung der Aktivitäten.

Damit können in den Dimensionen der potenziellen und tatsächlichen Mitglieder, der domänenspezifischen Inhalte, der interaktionalen Aktivitäten und der virtuellen Interaktionsräume folgende Designentscheidungen zusammengefasst werden.

Bei der Zielgruppe der potenziellen Mitglieder handelt es sich um alle Lehrende am Fachbereich. Bedeutsam sind die Kernmitglieder und die Promotor/-innen. Bezüglich der weiteren Partizipation der Gruppe der studentischen Hilfskräfte muss mit den Community-Mitgliedern geklärt werden, wie mit dieser Gruppe verfahren werden soll. Zwar ist eine kritische Masse erreicht, dennoch gilt es, den Übergang zu einem mitgliedergesteuerten Wachstum analysierend zu begleiten. Insofern sind die Werbemaßnahmen noch nicht einzustellen.

Die domänenspezifischen Inhalte werden sowohl situativ als auch mittels Umfragen bestimmt. Die Geschehnisse im Kontext, wie etwa die Anfragen oder Forendiskussionen, bieten einen Anhaltspunkt.

Die Aktivitäten seitens des Community-Managers umfassen die individuelle und kollektive Vernetzung im Rahmen der beschriebenen Maßnahmen, die Organisation der Veranstaltungen und die Bewerbung der Geschehnisse. Der Community-Manager wird weiterhin über den Blog und den Newsletter kommunizieren. Das Forum ist weiterhin zu betreuen und Beiträge schnell zu kommentieren bzw. zu beantworten.

Im Rahmen des virtuellen Interaktionsraums bleiben die bestehenden Objekte vorhanden. Das Wiki und der Materialbereich bleiben erhalten, der Aufwand zur Pflege soll auf ein Minimum begrenzt werden. Die Datensammlungen bieten Möglichkeiten, Projektstände und/oder Personen und deren Bedarfe zu erheben. Diese sollen gegebenenfalls weiterhin eingesetzt werden. Als zentraler Bestandteil der Community-Plattform hat sich das Forum erwiesen. Zudem sollen gegebenenfalls themen- und/oder personenspezifische Untergruppen initialisiert werden. In diesen sollen entsprechende Mitglieder für die Koordination identifiziert werden und zur Koordination der Untergruppe aufgefordert werden. Das Vorgehen orientiert sich damit an den beschriebenen Maßnahmen in der aktiven Reifephase (vgl. Kapitel II1.4.3) sowie dem Prozess der Transformation von Mitgliedern zu Kernmitgliedern (vgl. Kapitel II1.4.5.1).

Das Modell kann wie folgt zusammengefasst werden.

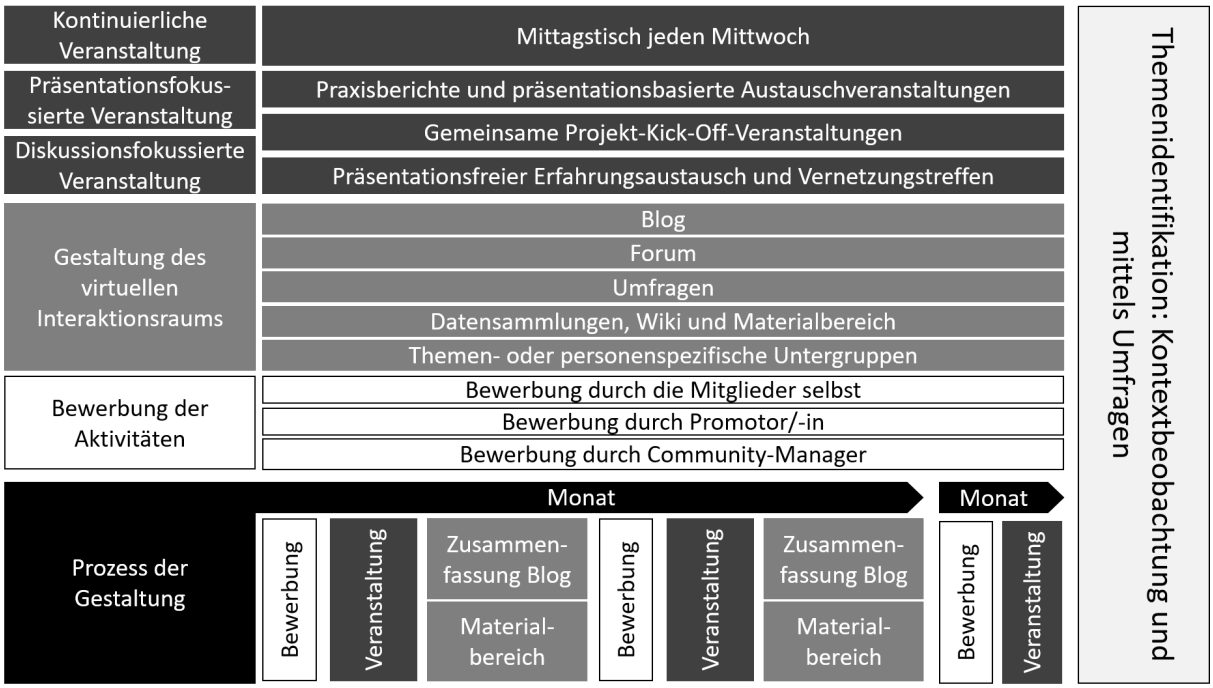


Abbildung 30: Gestaltungsmodell der Interaktionsräume (Eigene Darstellung)

V Zusammenfassung der Ergebnisse und Fazit

1 Beantwortung der Forschungsfragen

Mit diesem abschließenden Kapitel werden die eingangs gestellten Forschungsfragen beantwortet. Die zentrale Forschungsfrage lautete:

Wie ist eine Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen zu implementieren und zu gestalten, um kollegiale Interaktionen zu ermöglichen und zu fördern?

Diese zentrale Forschungsfrage mündete in drei zu beantwortende Teilforschungsfragen:

1. Wie kann ein Modell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen aussehen?
2. Welche Maßnahmen zur Förderung von kollegialen Interaktionen zwischen Hochschullehrenden sind im Rahmen einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre zu ergreifen und wie sind diese zu gestalten?
3. Von welchen Rahmenbedingungen wird die Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen beeinflusst und welche Rahmenbedingungen müssen vorherrschen?

Diese Fragen gilt es nun, abschließend anhand der Betrachtung der Teilforschungsfragen zu beantworten.

Von einer theoriegeschichtlichen Betrachtung zur Community of Practice ausgehend, wurde unter der Beachtung von Kontext- und Bedingungsfeldern im Kapitel II1.4 ein entsprechendes Modell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice entwickelt. Dabei nimmt das Community-Management eine zentrale Rolle ein. Die Begrifflichkeiten hierzu divergieren. Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 80) sprechen beispielsweise vom „community coordinator“, North, Franz und Lembke (2004, S. 191) vom „Kümmerer“ und Millington (2012, S. 17) vom „community manager“. Kaulback und Bergtholdt (2008, S. 30) verweisen zudem auf verschiedene Rollen in einem Community-Management-Team. Bei intentional gegründeten Communities of Practice ist das Community-Management einerseits für die Gestaltung des Implementierungsprozesses als phasenabhängige Aufgabe verantwortlich. Andererseits werden vom Community-Management phasenübergreifende Aufgaben übernommen. Dabei handelt es sich sowohl um die gestaltungsunterstützenden fortlaufenden Analyse- und

Koordinierungsaufgaben als auch um die zwei miteinander verwobenen zentralen Kernaufgaben zur Gestaltung einer Community of Practice. Die erste Kernaufgabe bezieht sich darauf, Personen und Mitglieder in der Community of Practice zu integrieren. Die zweite Kernaufgabe ist es, Interaktionsräume zu gestalten und interaktionale Aktivitäten zu fördern. Interaktionsräume weisen unterschiedliche Merkmale auf. Eine Unterscheidung kann zwischen physischen und virtuellen Interaktionsräumen getroffen werden (vgl. Kapitel II1.4.5.2.2). In diesen zu gestaltenden Interaktionsräumen finden die interaktionalen Aktivitäten statt, welche sich systematisieren lassen (vgl. Kapitel II1.4.5.2.4). Diese interaktionalen Aktivitäten wurden mit dem Verständnis von Kollegialität unter Lehrenden nach Little (1990) in Bezug gesetzt und können als Indikator für kollegiale Interaktionen verstanden werden (vgl. Kapitel II2.3.3). Das Modell berücksichtigt zudem die domänen- und zielgruppenspezifische Ausrichtung. Eine notwendige Spezifizierung der Domäne wurde durch die Entwicklung eines Kreuzmodells zur Digitalisierung in der Lehre anhand von vier Dimensionen vorgenommen (vgl. Kapitel II2.2.3). Die Eigenschaften der Zielgruppe von Lehrenden als potenzielle Mitglieder der zu implementierenden Community of Practice wurden im Kapitel II2.3 theoretisch exploriert. Zudem galt es, übergeordnete Kontextfaktoren bei der Gestaltung zu berücksichtigen. Das entwickelte Modell berücksichtigt diese Gestaltungs- und Bedingungsmerkmale und hat sich in der grundsätzlichen Modellanlage als zielführend erwiesen. Es konnte im Rahmen und auf den Kontext der vorliegenden empirischen Arbeit spezifiziert werden. Nachfolgende Abbildung 31 stellt das Modell dar und skizziert die Gestaltungsaspekte.

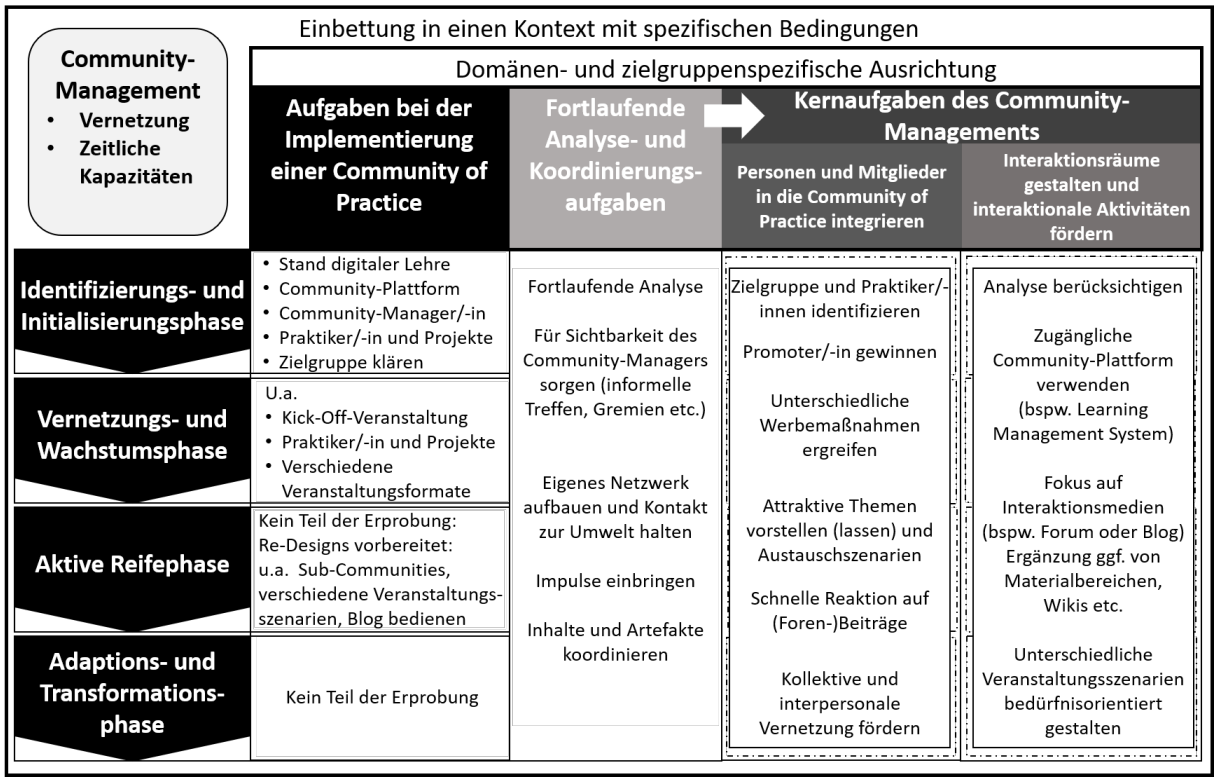


Abbildung 31: Implementierungs- und Gestaltungsmodell einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre

In diesem Modell sind bereits die Aspekte zur Beantwortung der zweiten Teilforschungsfrage inkludiert, denn sie spiegeln sich in den Aufgaben des Community-Managements in den ausgewiesenen Bereichen wider. Die Analyse der Ausgangslage (vgl. Kapitel IV2.2) bestätigt den in der theoretischen Aufarbeitung zu Hochschullehrenden und Hochschulen (vgl. Kapitel II2.3 & II2.4) dargelegten Eindruck, dass Lehrende an Hochschulen nur in einem begrenzten Umfang von der Lehrgestaltung bzw. von den Lehrenden anderer Lehrstühlen wissen. Damit sind Aspekte des „Lehrstuhlprinzips“ (Kerres, 2005, S. 161; Wirth, 2005, S. 153-154) angesprochen. Gleichzeitig konnten entsprechende Lehrende identifiziert werden, welche mit der praktischen Gestaltung zur Digitalisierung in der Lehre betraut sind.

Die zu ergreifenden Maßnahmen sind in ihrer Intensität phasenabhängig, denn mit jeder Entwicklungsstufe (vgl. Kapitel II1.3.3) liegen andere Bedingungen vor. Ziel ist es, die potenziellen und tatsächlichen Mitglieder zu einer Partizipation an den zu gestaltenden Interaktionsräumen zu bewegen bzw. ihnen diese zu ermöglichen. In diesen erfolgt die Vernetzung und die Interaktion. Es gilt daher, geeignete Bewerbungsmaßnahmen für eine Beteiligung an den Interaktionsräumen zu ergreifen. Dabei stellte sich heraus, dass unterschiedliche Bewerbungsmaßnahmen zu ergreifen sind, welche sich hinsichtlich ihrer Wirksamkeit, aber auch im Hinblick ihres Aufwandes unterscheiden. In der Anfangsphase empfiehlt Millington (2012, S. 26) eine

persönliche Direktansprache. Ruhnke und Fuest (2013, S. 196) berichten ebenfalls von positiven Erfahrungen bei der Mitgliedergewinnung mittels persönlicher Ansprache von (potenziellen) Mitgliedern. Ein solches Vorgehen erwies sich auch in der Forschungsarbeit als zielführend, wenngleich damit nur wenige Personen gleichzeitig erreicht werden konnten. Am arbeitseffizientesten haben sich Rundmails dargestellt, wenngleich die Gefahr besteht, dass diese nicht gelesen werden. Zusätzlich oder alternativ können diese Rundmails auch von der oder dem Promotor/-in versendet werden, um die Reichweite zu erhöhen. Als wirksam haben sich auch personalisierte E-Mail-Einladungen pro Lehrstuhl erwiesen, allerdings erfordern sie einen überdurchschnittlich hohen Zeitaufwand für die Erstellung und Versendung. Zudem kann in den informellen Gesprächen, E-Mail-Kontakten, Foren- oder Blogbeiträgen sowie im Rahmen der Veranstaltungen ein Hinweis auf zukünftige Veranstaltungen erfolgen. In der Gesamtbetrachtung sind insofern möglichst viele und unterschiedliche Bewerbungsmaßnahmen zu ergreifen.

Es gilt, den Community-Mitgliedern einen Mehrwert zu liefern. Das ist wiederum ein von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 51) formuliertes Gestaltungsprinzip. Hierbei kann auch inhaltlich, insbesondere bei geringen Erfahrungen der Zielgruppe mit der Domäne, über die Vorstellung von Finanzierungsmöglichkeiten, Tools, Konzepten oder Praxisbeispielen gearbeitet werden. Das Interesse in die Einsicht der Praktiken der anderen Lehrenden im Sinne einer präsentierenden Interaktion ist ein häufig genannter Motivationsaspekt. Die Möglichkeit zur Vernetzung und zu diskursiven Interaktionen ist ein weiterer Motivationsaspekt. Beide sind bei der Gestaltung der Veranstaltungen zu berücksichtigen und nehmen unterschiedliche Zielgruppen in Betracht. Besonders Professorinnen und Professoren haben sich tendenziell als themenfokussiert erwiesen. Beide Veranstaltungsformate sollten rhythmisch bedient werden. Eine partizipationsförderliche Gestaltung der Veranstaltungen berücksichtigt die zeitliche Gestaltung. Die Dauer von einer Stunde hat sich insbesondere bei themenfokussierten Veranstaltungen als zielführend erwiesen. Ein übergreifend günstiger Wochentag sowie Tageszeit konnte nicht eindeutig identifiziert werden. Mutmaßend sei empfohlen, auf Gremientermine oder Ähnliches zu achten sowie tendenziell Randzeiten zu nutzen.

Diese Arbeit nimmt eine simplifizierte Unterscheidung bezüglich der Personalkategorien an Lehrenden vor. Es wird zwischen Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftlichen Mitarbeitenden als Überbegriff für den akademischen Mittelbau unterschieden (vgl. Kapitel II2.3.1). Bei Ihrer Aufgabenerfüllung werden sie von studentischen Hilfskräften unterstützt (Rompa, 2015, S. 13). Die studentischen Hilfskräfte übernahmen diverse Tätigkeiten bei der

Umsetzung der geförderten Projekte zur Digitalisierung in der Lehre. Sie sind damit ebenfalls Praktikerinnen und Praktiker und haben ein domänenspezifisches Wissen. Während in den anfänglichen Phasen die Mitgliedschaft der studentischen Hilfskräfte in der Community-Plattform als unkritisch und bereichernd angesehen wurde, zeigten sich im späteren Verlauf Ambivalenzen bzw. stellten sogar ein Interaktionshindernis dar. Insofern ist bereits in der Analysephase der Aspekt der Mitgliedschaft deutlicher mitzudenken und gegebenenfalls im Hinblick auf die Entwicklung einer Community of Practice frühzeitig eine skalierende Strategie festzulegen, auf welche später zurückgegriffen werden kann (Millington, 2012, S. 30).

Auf die Interaktionsmöglichkeiten wirkt sich auch die technische Ausgestaltung der Community-Plattform für die Zielgruppe aus. Es muss für eine geeignete Community-Plattform gesorgt werden. Im vorliegenden Kontext hat sich das Learning-Management-System StudOn der FAU als weitestgehend geeignet erwiesen. In diesem wurde eine entsprechende Community-Plattform eingerichtet. Damit wurde ein zentraler Ort mit niederschwelligem Zugang geschaffen (Bond & Lockee, 2014, S. 27-28). Weitere Vorteile sind darin zu sehen, dass alle Mitglieder einen Zugang zum virtuellen Interaktionsraum haben und damit eine Konvertierung auf diese Community-Plattform leichter geschehen kann (Tanasic & Casaretto, 2017, S. 100). Als besonders zentrales Interaktionsmedium hat sich das Forum herausgestellt. In diesem sollten von Beginn an entsprechende thematisch vorstrukturierte Threads angelegt werden und auf eine schnelle Reaktionsgeschwindigkeit geachtet werden. Der Blog diente weitestgehend einer vom Community-Management ausgehenden präsentierenden Interaktion, welche von Teilen der Community-Mitglieder regelmäßig und positiv wahrgenommen wurde. Die Bedeutung von Wikis kann im Kontext dieser Arbeit als gering eingeschätzt werden, zumal damit ein erheblicher Pflegeaufwand verbunden war. Neben diesem Interaktionstool kann über das Angebot von Datensammlungen oder eine Dokumentenablage nachgedacht werden. Die Zugriffszahlen waren im Kontext dieser Arbeit gering und der Arbeitsaufwand zur Pflege sollte dem Nutzen entsprechend angepasst werden.

Förderung von kollegialen Interaktionen bedeutet auch, die Vernetzung zu fördern. Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 33-34) stellen diese Bedeutung in ihrem Phasenmodell heraus und verweisen auf reaktive und proaktive Ansätze. Als besonders förderlich für eine individuelle Vernetzung hat sich das persönliche Bekanntmachen zwischen Rat suchenden und Rat gebenden Personen erwiesen. Dies kann gegebenenfalls auch mittels E-Mail erfolgen, indem beide Personen in einer E-Mail angeschrieben werden und aufeinander hingewiesen werden.

Eine weitere Möglichkeit kann es sein, der Rat suchenden Person einen Hinweis auf entsprechend geeignete Ansprechpartner/-innen zu geben. In allen Fällen ist es allerdings notwendig, dass der/die Community-Manager/-in potenziell zu vernetzende Personen identifiziert hat. Daneben bieten die Community-Plattform sowie die bedarfsgerecht gestalteten Veranstaltungen eine Möglichkeit zur Vernetzung auf kollektiver Ebene.

Die Förderung der kollegialen Interaktion wird durch die entsprechenden Analyse- und Koordinierungsaufgaben zur Kernaufgabe. Hier ist zu empfehlen, die eigene Sichtbarkeit der Community-Manager/-innen zu steigern und präsent zu sein. Dadurch gelingt es, dass Kontextinformationen, Bedarfe und Themenstellungen identifiziert werden. Zudem zeigte sich, dass durch die Teilnahme des Community-Managers an den informellen Netzwerkveranstaltungen die Gespräche auf das Thema der Digitalisierung in der Lehre kam, wodurch es zu einer kollegialen Interaktion gekommen ist und eine Beziehung zu den Lehrenden aufgebaut werden konnte. Zudem konnte nicht nur in diesen informellen Gesprächen die Community of Practice bzw. die Community-Plattform beworben werden, sondern auch Hilfestellungen gegeben und auf entsprechende Unterstützungsangebote verwiesen werden. Neben diesen Maßnahmen im Rahmen der fortlaufenden Analyse- und Koordinierungstätigkeiten nimmt auch die Gremienarbeit eine bedeutsame Rolle ein. Im vorliegenden Fall wurde intensiv der Qualitätsentwicklungsschwerpunkt im Gremium der Bachelor- und Masterkommission Lehre und Studium (LuSt) begleitet. Zudem wurde an weiteren vom Studiendekan organisierten Strategietreffen (vgl. Kapitel IV4.2.10) teilgenommen. Die Präsenz in dieser Gremienarbeit wirkte ähnlich wie die Teilnahme an den informellen Netzwerktreffen. Teilnehmende und Themen konnten identifiziert werden und sie boten einen Interaktionsraum für Austausch und Beziehungsaufbau. Die Vernetzung der Community-Manager/-innen stellt allgemein eine relevante Handlung und Aufgabe dar. Durch die Eingebundenheit in das Netzwerk der E-Learning Koordinator/-innen auf zentraler Ebene konnten Impulse aus der Community of Practice gewonnen sowie in die Community of Practice transferiert werden. Damit wird eine klassische Broker-Aufgabe bezeichnet, welche eine alternative Bezeichnung für Community-Manager/-innen darstellt (Zboralski, 2007, S. 98). „Broker“ in einer Community of Practice stellen Verbindungen zwischen Menschen und deren Praxis her und es wird zudem zwischen einer Außen- und Innenperspektive vermittelt (Wenger, 1999, S. 105, 109). Damit ist auch das Gestaltungsprinzip der Verknüpfung dieser beiden Perspektiven angesprochen (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 54). Das eigene Netzwerk half dem Community-Manager auch bei nicht lösbaren Anfragen, auf geeignete Ansprechpartner/-innen außerhalb der Organisation zu verweisen.

Mit Hinblick auf die Frage nach den förderlichen und hemmenden Rahmenbedingungen bei der Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen konnten allgemeine und spezifische Einflussfaktoren identifiziert werden. Der Kontext einer Community of Practice ist einzigartig. Communities of Practice unterscheiden sich in ihren Ausprägungen innerhalb der drei Strukturelemente. Communities of Practice unterliegen den Einflüssen auf einer Mikro-, Meso- und Makro-Ebene (vgl. Kapitel II1.3.1). Einfluss nimmt etwa die Organisationskultur, die Hochschulgröße oder Hochschulart, aber auch die Eigenschaften der Community-Manager/-innen. Diese haben idealerweise unter anderem die folgenden Eigenschaften: Projektmanagementfähigkeiten, strategische und diplomatische Fähigkeiten, Frustrationstoleranz, Fach-, Technik- und Praxisexpertise sowie Kommunikationsfähigkeiten, Interesse an der Domäne und der Führung einer Community of Practice (Millington, 2012, S. 21-23, Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 80-83, 112). Bei einer etwaigen formal eingerichteten Stelle sollte diese mit einer ausreichenden Stundenzahl für die Entwicklungsarbeit der Community of Practice ausgestattet werden. Insbesondere im zweiten Zyklus (vgl. Kapitel IV4), in welchem andere Aufgaben prioritär waren, ergaben sich Schwierigkeiten. Die fehlende Zeit für die Entwicklung einer Community of Practice durch die Community-Manager/-in oder der Eindruck, dass andere Aufgaben wichtiger sind, ist ein zentraler Grund, warum Communities of Practice sich nicht entwickeln (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 83). Die Beschreibung von Ruhnke und Fuest (2013, S. 196), dass das Engagement und die Kompetenzen des Community-Managements erfolgskritisch sind, stellt auch ein Ergebnis dieser Arbeit dar.

Einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklungen der Community of Practice nahm das globale Ereignis der Corona-Pandemie als externer Umweltschock ein. Hier zeigte sich, dass die Domäne deutlich für die Zielgruppe an Relevanz zugenommen hat, eine gemeinsame Problemstellung vorlag und die Gestaltung digitaler Lehre als Gemeinschaftsaufgabe verstanden wurde. Die zahlreichen interaktionalen Aktivitäten führten zum Austausch von Ideen und Lösungsansätzen, wie etwa die Diskussion über eine ZOOM-Etikette darlegt. Es sind damit die drei wichtigen Strukturelemente einer Community of Practice des gemeinsamen Unterfangens, eines aufeinander bezogenen Engagements und eines geteilten Repertoires (Wenger, 1999, S. 72-73) bzw. die Domäne, Gemeinschaft und Praxis (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 27-29) unmittelbar angesprochen. Die Relevanz der Domäne nimmt hierbei eine gewisse Primatstellung ein.

Mit diesen Ausführungen kann die zentrale Forschungsfrage als beantwortet betrachtet werden. Zusammenfassend sollen aus einer praktischen und forschungsorientierten Perspektive folgende Aspekte hervorgehoben werden.

2 Zusammenfassung der zentralen praktischen Erkenntnisse

Zusätzlich zu den dargestellten Erkenntnissen durch die Beantwortung der Forschungsfragen im vorausgegangenen Kapitel 1 werden nachfolgend phasenspezifische sowie übergreifenden praktische Handlungsempfehlungen hervorgehoben.

Beginnend mit der Analyse der Ausgangslage (vgl. Kapitel IV2.2) wurde die Arbeit zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen aufgenommen. Hierbei zeigte sich, dass durch die Analyse des eingesetzten Learning-Management-Systems ein Einblick über die Gestaltungsweisen, aber auch auf die vorreitenden Akteurinnen und Akteure im Kontext von digitaler Lehre erhalten werden kann. Zudem führten die Analysetätigkeiten dazu, das Wirken als auch die Person als E-Learning Koordinator bzw. als Community-Manager sichtbar zu machen. Gleiches gilt für die aktive Teilnahme an Gremiensitzungen und an weiteren informellen und formellen Treffen. Vorteilhaft ist auch die Nutzung und Analyse von klassischen Kommunikationskanälen. Dadurch wird die Bekanntheit gesteigert sowie entsprechende Erkenntnisse über Kontext, Themen, (potenzielle) Mitglieder und Bedarfe gesammelt. Zusammenfassend sollte fortlaufend jede Gelegenheit genutzt werden, um gestaltungsrelevante Informationen zu sammeln und ein potenzielles Netzwerk zu identifizieren bzw. aufzubauen.

Im Allgemeinen gilt es, den Kontext der Community of Practice analysierend zu berücksichtigen und hierbei im Speziellen die vorliegende Lebensphase und die Eigenschaften der Zielgruppe, denn die Gestaltung ist abhängig von der jeweils vorherrschenden Ausprägung. Durch die stetige Analyse des Kontextes, wie auch bei der Analyse der Ausgangslage beschrieben, können unterschiedliche gestaltungsrelevante Informationen gesammelt werden. Anfänglich sollten insbesondere die Vorreiter/-innen der digitalen Lehre als erfahrene Praktiker/-innen für eine Beteiligung an der Community of Practice gewonnen werden. Im vorliegenden Kontext waren die QuiS-Projektpartner/-innen eine geeignete und interessierte Zielgruppe und stellten

somit zu Beginn den Großteil der Mitglieder dar. Allerdings gilt es, die Dynamik einer Community of Practice zu beachten. Wurden in den ersten Zyklen, also zu Beginn der implementierten Community of Practice die studentischen Hilfskräfte als akzeptierte und nutzenstiftende Teilhabende an der Community of Practice angesehen, so wandelte sich diese Einschätzung mit einer sich zunehmend verändernden Mitgliederstruktur. In den durchgeführten Interviews in den letzten Erprobungszyklen wurden neben weiterhin positiver Zustimmung auch ambivalente und partizipationshemmende Äußerungen über die Mitgliedschaft studentischer Hilfskräfte gemacht (vgl. Kapitel IV6.3.5). Aufgrund der bereits bestehenden Historie der Community of Practice und mangels einer breiten Überprüfung dieser Einschätzungen wurde ein (technischer) Ausschluss dieser Personengruppe nicht vorgenommen. Zumal die Gestaltung der Community of Practice eben genau einem (technisch) offenen Zugang für die Praktiker/-innen zu den Interaktionsräumen folgt.

Zwar hat sich die Nutzung des kostenlosen, universitären Learning-Management-Systems (LMS) als Community-Plattform als vorteilhaft erwiesen, da hier eine technische offene Zugänglichkeit für die gesamte Zielgruppe gewährleistet werden konnte. Gleichzeitig wird das LMS durch die berufspraktische Relevanz regelmäßig verwendet und die Nutzer/-innen sind dadurch mit der Bedienung vertraut. Der Beitritt war dadurch niederschwellig gestaltet. Die Arbeit folgte damit der Empfehlung von Bond und Lockee (2014, S. 22, 27). Jedoch bot das LMS insbesondere im Hinblick auf die Benutzerfreundlichkeit und den Funktionsumfang nicht immer die bedürfnisentsprechenden Eigenschaften an. Eine Schwierigkeit ergab sich etwa zur Gestaltung und Einstellung zur automatischen Benachrichtigungsfunktion („Push-Nachrichten“), bei der Möglichkeit zur mobilen Ansicht oder durch das Fehlen einer adäquaten Suchfunktion (vgl. u.a. Kapitel IV5.2.2.10 und Kapitel IV6.3.5). Diese Fehlfunktionen sind insbesondere vor dem Hintergrund sich verschiebender Bedarfe und Zielgruppen bei der Auswahl und Ausgestaltung der Community-Plattform zu berücksichtigen, denn Korrekturen können durch den eingeschlagenen Weg, im Sinne einer Pfadabhängigkeit, nicht oder nur schwer vorgenommen werden. Damit sind wiederum, wie bei dem oben dargestellten Umgang mit studentischen Hilfskräften, die Herausforderungen bezüglich der Dynamik einer Community of Practice angesprochen. Insofern sollte die Gestaltung der Community of Practice vom ersten Moment an zukunftsorientiert mit einem vorrausschauenden Weitblick und mit der Möglichkeit zur Anpassung von (technischen) Parametern erfolgen. Damit wird neben einer bedarfsgerechten gegenwartsbezogenen Handlungsperspektive auch eine zukunftsorientierte benötigt, wenngleich es schwierig scheint, alle Eventualitäten vorab zu erkennen. Der Skalierungsaspekt wurde insbesondere im theoretischen Teil dieser Arbeit an verschiedenen Stellen aufgegriffen,

etwa bei dem von Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 51) formulierten Gestaltungsprinzip, dass die Gestaltung auf eine Weiterentwicklung der Community of Practice auszurichten ist (vgl. Kapitel II1.2.3.3) oder die Hinweise von Millington (2012, S. 30, 33, 38) zu den vorbereitenden Skalierungstätigkeiten zur (technischen) Weiterentwicklung für eine spätere Lebensphase.

Unabhängig vom Design, ob mit virtuellen und/oder physischen Interaktionsformaten, sind, wie in dieser Arbeit mehrfach dargestellt (vgl. u.a. Kapitel II1.2.3.3 oder II1.4), ausreichend häufige und rhythmisierte Aktivitäten in einer Community of Practice von zentraler Bedeutung. In der erprobten Community of Practice wurden sowohl präsentierende als auch diskursive Interaktionsformate und -räume mit unterschiedlicher thematischer Ausrichtung angeboten und gestaltet, da damit den unterschiedlichen Bedürfnislagen der verschiedenen Ziel- und Personengruppen begegnet werden konnte. Exemplarisch sind die Veranstaltungsangebote zur expliziten Darstellung von Praxisbeispielen sowie diskursiven Veranstaltungsformaten, beispielsweise als World Cáfe, und die Möglichkeiten zum virtuellen Austausch mittels einem implementierten und vorstrukturieren Forum auf der Community-Plattform als positiv zu bewertende Möglichkeiten anzusehen. Bei den beiden erstgenannten ist auf die zeitliche Ausgestaltung der Veranstaltungen im Kontext von zeitsensiblen Hochschullehrenden besonders zu achten. Bei dem letztgenannten Interaktionsraum sollte auf offene Fragen und Beiträge zeitnah reagiert werden. Es können weitere Interaktionsräume gestaltet werden. Während der Blog als präsentierende Informationsquelle von Mitgliedern genutzt wurde, hatte das Wiki und die Dateiablage nur eine untergeordnete, nachrangige Relevanz für die Mitglieder.

Ein weiterer zentraler Gestaltungsaspekt ist es, für eine Vernetzung zwischen den Community-Mitgliedern zu sorgen. Neben den zu gestaltenden Aktivitäten bieten sich bilaterale Vernetzungsmaßnahmen (E-Mail-Hinweise, persönliches gegenseitiges Vorstellen etc.) durch das Community-Management in unterschiedlicher Ausgestaltung an. Gleichzeitig ist die Pflege und Erweiterung des eigenen Netzwerkes des Community-Managements von Beginn an ein wichtiger Handlungsaspekt. Hier sei etwa wieder auf das Mitwirken in Gremien, die Teilnahme an Veranstaltungen oder auf das Eingebundensein in zentrale Universitätsstrukturen verwiesen. Dadurch können Wissen zwischen den Netzwerken transferiert und neue Impulse gesetzt werden.

Um für ein quantitatives Wachstum der Community-Mitglieder zu sorgen, müssen die Aktivitäten und die Plattform der Community of Practice beworben werden (vgl. Kapitel II1.4.5.1.3).

Direktansprachen haben sich als ein effektives, Rundmails hingegen als ein effizientes Werbemittel erwiesen. Unterstützend sollte ein/-e geeignete/-r Promotor/-in identifiziert und zur Bewerbung genutzt werden. Mit dem Studiendekan konnte eine solche Person zur Bewerbung der Community of Practice gewonnen und dadurch die Reichweite zur Mitgliedergewinnung und Aktivitätsbewerbung erhöht werden. Weiterhin gilt es, Mitglieder zu Kernmitgliedern zu konvertieren (vgl. Kapitel II1.4.5.1.5). Hierbei zeigte sich, dass der Partizipationsgrad von vielen unterschiedlichen Aspekten abhängt und dieser sich je nach Situation verändern kann. Exemplarisch soll auf die Ergebnisse der Interviews im vierten Zyklus verwiesen werden (vgl. Kapitel IV6.3.5). Aktivere Mitglieder erhalten einerseits einen Mehrwert durch die Partizipation, andererseits zeichnen sie sich dadurch aus, dass sie aufgrund ihrer eigenen Kompetenz Hilfestellungen geben und wollen bzw. ihre eigene Expertise darstellen können und sie sich dem Community-Manager gegenüber zur Unterstützung verpflichtet fühlen. Gleichzeitig konnten aber auch hemmende Faktoren (fehlende Kompetenz, Zeitaufwand für eine aktive Partizipation, uninteressantes Thema etc.) herausgearbeitet werden (vgl. u.a. Kapitel IV5.2.4 und Kapitel IV6.3.5). Der Partizipationsgrad hängt damit von der Gestaltung, aber auch von den individuellen Eigenschaften der Mitglieder ab.

Die Forderung von Borzillo, Aznar und Schmitt (2011, S. 27) sowie Wenger, McDermott und Snyder (2002, S. 80, 83), dass dem Community-Management ein ausreichend hohes Zeitbudget zum Aufbau und zur Betreuung einer Community of Practice zur Verfügung stehen muss, konnte im Rahmen dieser Arbeit bestätigt werden. Die erfolgreiche Implementierung dieser ist maßgeblich vom Community-Management und dem damit verfügbaren Zeitbudget abhängig. Im konkreten Fall nahm der Community-Manager diese Tätigkeit als einen Teil seines Aufgabengebietes als E-Learning Koordinator (50 Prozent-Stelle) wahr (vgl. u.a. Kapitel IV2.1 und Kapitel IV4.2.11). Auch der Aspekt der benötigten hohen Frustrationsgrenze des Community-Managements (Garfield, 2020, S. 86-87; Gongla & Rizzuto, 2001, S. 859; Wenger, McDermott & Snyder, 2002, S. 112) bestätigte sich dadurch, dass trotz hohen Aufwandes der gewünschte Erfolg ausblieb (vgl. Kapitel IV5.2.2.14). Es können Veränderungen in der Gestaltung zur Zielerreichung (vgl. Kapitel IV5.1), aber auch durch externe Einflussfaktoren im Zusammenhang mit Corona-Pandemie (vgl. Kapitel IV6.3) notwendig sein, sodass das grundlegende Design umfangreich überarbeitet oder nur auf die vorherrschende Situation reagiert werden muss.

Bezüglich des Erfolgs eines Designs muss allerdings auch gesagt werden, dass bereits die offensichtliche Vernetzung und die domänenspezifische Interaktion zwischen wenigen Personen einen Erfolg darstellt. Verschiedene Ergebnisse der Evaluation weisen darauf hin, dass diese Personen als Multiplikator/-innen fungieren. So wurden Berichterstattungen an Kolleginnen und Kollegen zu Veranstaltungen (vgl. u.a. Kapitel IV4.2.2und Kapitel IV5.2.2.4) ebenso genannt, wie dass der Hinweis auf die Aktivitäten und die Existenz der Community of Practice durch Kolleginnen und Kollegen erfolgte (vgl. u.a. Kapitel IV5.2.2.9 und Kapitel IV6.3.3.3). Zusätzlich existieren nicht offensichtliche und wachsende Netzwerke (vgl. Kapitel IV4.2.10 und Kapitel IV5.2.2.14). Das Handeln des Community-Managements sollte daher in einem Bewusstsein geschehen, dass sich Informationen in und von der Community of Practice über nicht offensichtliche Netzwerke verbreiten können.

3 Zusammenfassung der zentralen forschungsorientierten Erkenntnisse

Im Rahmen dieser Arbeit wurden unterschiedliche Modelle im vorliegenden Forschungskontext entwickelt.

Mit der theoriegeschichtlichen Aufarbeitung im Kapitel II1.2 zum Konzept der Community of Practice wurden die unterschiedlichen Perspektiven und Veränderungen dieses im Zeitverlauf dargestellt. Als Grundlage hierfür dienten die Werke (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1999; Wenger, McDermott & Snyder, 2002; Wenger, Trayner & de Laat, 2011; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2020) von und mit Etienne Wenger als Mitbegründer des Konzeptes. Es konnten abschließend die zentralen Eigenschaften einer Community of Practice sowie erste Gestaltungsperspektiven herausgearbeitet sowie eine Begriffspräzisierung vorgenommen werden (vgl. Kapitel II1.2.6). Deutlich wurde dabei auch, dass jede Community of Practice durch die unterschiedlichen Ausrichtungen in den Strukturelementen der Domäne, Gemeinschaft und Praxis sowie durch den sie einbettenden Kontext einzigartig ist. Sie sind also kontextualisiert.

Ausgehend davon wurden die Kontext- und Bedingungsfelder von Communities of Practice im Kapitel II1.3 betrachtet. Durch die Unterscheidung zwischen Makro-, Meso- und Mikro-Ebene konnten einflussnehmende (Umwelt-)Faktoren identifiziert und skizziert werden. Neben den Eigenschaften der Community of Practice mit ihren Ausprägungen und Akteur/-innen auf

Mikro-Ebene selbst beeinflussen auch die die Community of Practice einbettenden gesellschaftlichen Teilsysteme auf der Makroebene die Ausgestaltung. Vertieft in den Kapiteln II1.3.2 und II1.3.3 wurde auf die mögliche Einflussnahme von Organisationen und auf die unterschiedlichen Ausprägungen je nach vorherrschender Lebensphase eingegangen. Zu erstgenanntem Aspekt wurden unterschiedliche Typen von Communities of Practice in Abhängigkeit der Einflussnahme durch die Organisation systematisiert. Zu unterscheiden sind demnach eher formalisierte, implementierte, teilformalisierte, unterstützte oder informell organische Communities of Practice. Damit sind die Ausgestaltung und Gestaltungsmöglichkeiten einer Community of Practice davon abhängig, welchen Einfluss die Organisation nehmen kann, wird und möchte. Bei der Betrachtung der möglichen Lebensphasen wurde zunächst auf bestehende Evolutions- und Lebenszyklusmodelle eingegangen. Diese beiden Perspektiven kombinierend und verdichtend wurden sie in ein vierstufiges Entwicklungsstufenmodell mit entwicklungsstufenspezifischen Indikatoren überführt. Dieses soll dabei helfen, das Entwicklungsstadium als gestaltungsrelevanten Kontextfaktor zu eruieren.

Mit den Ausführungen in Kapitel II1.4 wurde die Rolle des Community-Managements geklärt und die Gestaltungsfacetten und die Kernaufgaben aus Sicht des Community-Managements diskutiert und ein Gestaltungsmodell abgeleitet. Die Aufgaben sind entwicklungsstufenabhängig, sodass zu jeder Entwicklungsstufe bestimmte Tätigkeiten durch das Community-Management vorzunehmen sind. Als phasenübergreifende Aufgaben wurden die fortlaufenden Analyse- und Koordinierungsaufgaben dargestellt sowie die beiden zentralen Kernaufgaben der Personen- und Mitgliederintegration und der Gestaltung von Interaktionsräumen diskursiv herausgearbeitet. Bezüglich der ersten Kernaufgabe (vgl. Kapitel II1.4.5.1) wurden die unterschiedlichen Mitgliederrollen präzisiert und mögliche Verlaufsbahnen im Partizipationsverhalten dargestellt. Um Personen in die Community of Practice zu integrieren, müssen entsprechende Werbemaßnahmen aber auch weitere Integrationsmaßnahmen ergriffen und umgesetzt werden. Bezüglich des theoretischen Korpus zur Integration und Umwandlung von Nicht-Mitgliedern zu Kernmitgliedern wurde insbesondere die Ausführungen zum fünf-phasigen Integrationsprozess nach Borzillo, Aznar und Schmitt (2011) herangezogen. Zudem wurde eine theoretische Perspektive auf die Partizipationsmotive vorgenommen. Abschließend wurde zusammenfassend ein Prozess zur Integration von Personen und Mitgliedern beschrieben. Bezüglich der zweiten Kernaufgabe wurde die Bedeutung von Interaktionen für eine Community of Practice hervorgehoben und der Begriff der Interaktionsräume präzisiert. Zunächst wurden die unterschiedlichen Ausprägungen von virtuellen Interaktionsräumen herausgearbeitet. Hierbei wurde insbesondere auf die technische Ausgestaltung von Community-Plattformen sowie

auf die Services von Chat, Blog und Forum eingegangen. Im Kapitel II1.4.5.2.4 erfolgte eine Systematisierung von interaktionalen Aktivitäten, um die unterschiedlichen physischen und virtuellen Interaktionen klassifizieren zu können. Dies erfolgte in Anlehnung an die Methodengrundformen des Unterrichts nach Wilbers (2020b, S. 296). Da Lernen ein wesentlicher Aspekt von Communities of Practice ist, wurden die Hindernisse bei sozialem Lernen und deren Überwindungsmöglichkeiten dargestellt. Im Kapitel II1.5 wurden alle Erkenntnisse in ein Rahmenmodell zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice überführt.

Im Kapitel II2 wurde die Community of Practice im Kontext der Digitalisierung in der Lehre und von Hochschulen theoriegeleitet untersucht. Nach einer Einführung zum Themenbereich der Lehre, E-Learning und digitaler Lehre, welche zu einer chronologischen Strukturierung von Lehrtätigkeiten in der Hochschullehre führte (vgl. Kapitel II2.2.1) und die Facetten von digitaler Lehre (vgl. Kapitel II2.2.2) betrachte, erfolgte eine Systematisierung zur Digitalisierung in der Lehre als Domäne der Community of Practice (vgl. Kapitel II2.2.3). Hierbei wurde der Begriff der „Digitalisierung in der Lehre“ präzisiert und im Folgenden eine multiperspektive Betrachtung auf die vier herausgearbeiteten Dimensionen von Digitalisierung der Lehre vorgenommen. Die Dimensionen dabei sind die Elemente der Lehrprozessgestaltung, die Technologie- und Medienwahl, die Szenarien der digitalen und virtuellen Lehregestaltung und die Zieldimension bei der Digitalisierung in der Lehre. Die vier miteinander verknüpften Dimensionen konnten mit dem Kreuzmodell zur Digitalisierung in der Lehre abgebildet (vgl. Abbildung 13) werden, welches es erlaubt, eine differenzierte Betrachtung auf die Facetten der Digitalisierung in der Lehre vorzunehmen.

Eine Betrachtung der Merkmale von Hochschullehrenden als Zielgruppe der Community of Practice, die Darlegung des Literaturstandes zur Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre sowie eine Systematisierung von Kollegialität wurde im Kapitel II2.3 vorgenommen. Es wurde dabei eine Differenzierung zwischen lehrinvolvierten Lehrpersonen, insbesondere der Personengruppen der Professorenschaft, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und der studentischen Hilfskräfte, vorgenommen. Zu unterscheiden sind dabei die unterschiedlichen Bedingungen je nach Karriere- und Lebensphase. Zudem konnte herausgearbeitet werden, dass die Tätigkeitsaspekte der Lehre und die Gestaltung von digitaler Lehre nur für bestimmte Personen attraktiv sind (vgl. Kapitel II2.3.1). Bezüglich des Literaturstandes zur Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre und Hochschulen (vgl. Kapitel II2.3.2) wurden entsprechende Arbeiten identifiziert. Es konnte dabei allerdings festgestellt werden, dass die kontextuelle Ausrichtung dieser Arbeiten kleinere oder größere Abweichungen zum vorliegenden

Kontext innehaben, sodass nur vereinzelte handlungsleitende Gestaltungsaspekte daraus abgeleitet werden können. Darauf verweisen auch Reinmann und Vohle (2004, S. 245), dass es aufgrund der Kontextualisierung bei der Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice kein Patentrezept gibt, gleichzeitig handlungsleitende Empfehlungen der Literatur nicht unberücksichtigt bleiben. Damit hat das im Kapitel II1.5 entwickelte Rahmenmodell weiterhin Bestand.

Zur Systematisierung der Kollegialität unter Lehrenden wurde sich an den Ausführungen von Little (1990) orientiert und mit den vorherigen Ausführungen verknüpft. Es wurden damit die kollegialen Dimensionen der präsentierenden, diskursiven und kollaborativen Interaktion herausgearbeitet (vgl. Kapitel II2.3.3).

Da die Implementierung und Gestaltung der Community of Practice auch im Kontext von Hochschulen als einbettende Organisation erfolgt, wurde neben übergeordneten Kontextaspekten auf der Makroebene insbesondere eine Merkmalsbetrachtung auf den Organisationstypus der Hochschulen vorgenommen. Zwar können Hochschulen nicht einem bestimmten Organisationstyp zugeordnet werden, es ist aber klar, dass sie sich von einem herkömmlichen Organisationsverständnis mit starren Hierarchien unterscheiden (vgl. Kapitel II2.4), etwa aufgrund des „Lehrstuhlprinzips“ (Kerres, 2005, S. 161) oder wegen des Freiheitsschutzes durch Art 5 Abs. 3 GG.

Damit wurde die theoretische Exploration zur Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice abgeschlossen und es folgten die Ausführungen zum forschungsmethodischen Vorgehen (vgl. Kapitel 220III). Forschungsparadigmatisch wurde sich an einer designbasierten Forschung orientiert und die unterschiedlichen Erhebungs- und Auswertungsmethoden dargelegt.

Zunächst wurde die Ausgangslage und der Kontext analysiert (vgl. Kapitel IV2.2). In den vier Zyklen, im Wintersemester 2018/2019 (vgl. Kapitel IV3), im Sommersemester 2019 (vgl. Kapitel IV4), im Wintersemester 2019/2020 (vgl. Kapitel IV5) und im Sommersemester 2020 (vgl. Kapitel IV6), erfolgte die Entwicklung des (Re-)Designs, die Erprobung und die Evaluation der Gestaltung. Für das Wintersemester 2020/2021 wurde zwar ein Design entworfen. Es erfolgte allerdings keine Erprobung und Evaluation (vgl. Kapitel IV7). Die zentralen Erkenntnisse aus allen Zyklen wurden bei der Beantwortung der Forschungsfragen dargelegt (vgl. Kapitel 1). Dabei wurde auch das zentrale und abschließende Implementierungs- und Gestaltungsmodell einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre (vgl. Abbildung 31) dargestellt.

Aus dem Forschungsprozess können weitere Erkenntnisse für zukünftige Forschungsvorhaben abgeleitet werden. Da die Implementierung und Gestaltung einer Community of Practice kontextualisiert ist, sei die Analyse von relevanten Kontextfaktoren empfohlen. In der vorliegenden Arbeit wurde zunächst die Ausgangslage zur Digitalisierung in der Lehre mittels Dokumentenanalyse, schriftlicher Befragungen sowie der teilnehmenden, verdeckten Beobachtung erhoben. Es wurde beispielsweise das bestehende freizugängliche Kursangebot im universitären LMS auf die eingesetzten Medien und Technologien untersucht und fehlende Daten über eine schriftliche Befragung nachverdichtet. Dadurch konnten die Ausgangslage und die Vorreiter/-innen bezüglich der digitalen Lehre eruiert werden. Die teilnehmende, verdeckte Beobachtung kam bei entsprechenden Veranstaltungen und Gremiensitzungen zum Einsatz, um so unter anderem Netzwerke und Themenstellungen zu identifizieren.

Wenngleich die qualitativen Befragungen im Rahmen von strukturierten Interviews sich als eine strukturierte Form der Erkenntnisgewinnung bewiesen hat, so bieten auch informelle Gespräche und Beobachtungen im Feld sowie Dokumentenanalysen und schriftliche Befragungen eine gute Möglichkeit, evaluative und gestaltungsrelevante Informationen zu erhalten. Der Einsatz von mehreren Methoden ist daher vorteilhaft. Um jedoch auf eine Vielzahl von Daten zugreifen zu können, sollten sich die Forschenden allerdings im Kontext bewegen bzw. die Dokumente müssen ihnen zugänglich sein. Insofern ist das Agieren als Forscher/-in im Kontext vorteilhaft, da dadurch ein Feldzugang erleichtert werden kann und Störquellen reduziert werden (Döring & Bortz, 2016, S. 337-338). Im vorliegenden Forschungskontext wurde die Forscherrolle vereinzelt und in bestimmten Situationen offengelegt, etwa im Rahmen des ersten Vernetzungstreffens im Sommersemester 2018. Wenngleich das verdeckte, teilnehmende Forschen nicht kritikfrei ist (Thierbach & Petschick, 2014, S. 856), sollte mit der vereinzelten Offenlegung den ethischen Ansprüchen zumindest stellenweise gerecht geworden sein und zudem erschien es durch die dauerhafte Bewegung im Kontext als nicht praktikabel, in jeder sozialen Situation sich als Forscher auszuweisen. Die Empfehlung lautet daher, den ethischen Aspekt nicht zu vernachlässigen und durchaus offensiv die Forscherrolle darzulegen, gleichzeitig aber nicht in jeder Situation darauf hinzuweisen und sich stattdessen natürlich im Feld zu bewegen.

4 Grenzen der Forschungsarbeit und kritische Reflexion über den Forschungsprozess

Eine erste Begrenzung ist, dass die Entwicklung und Erprobung des Designs nur in einem Kontext stattgefunden haben. Inwieweit die gemachten Empfehlungen in anderen Kontexten zutreffend sind, kann daher nicht gesagt werden. Hier wäre eine zusätzliche Erprobung zwingend erforderlich. Eine weitere Limitation betrifft die Doppelrolle als Gestalter und Forscher. Zwar wurde großer Wert darauf gelegt, beide Rollen zu trennen und die Community of Practice aus getrennten Perspektiven zu betrachten, dennoch sollen Einflüsse von der einen auf die andere Rolle nicht ausgeschlossen werden. Dies betrifft insbesondere die Interviewdurchführung, bei welcher die befragten Personen die interviewende Person als Community-Manager kannten. Hier erfolgte zwar immer der Hinweis, dass bitte ehrlich sowie kritisch geantwortet werden solle. Es gehe um die Erforschung und Verbesserung der Community of Practice und nicht darum, dem Community-Manager „Honig ums Maul zu schmieren“. Bei einer Erprobung und Erforschung in einem anderen Kontext sollten die Rollen nach Möglichkeit von unterschiedlichen Personen durchgeführt werden. Eine dritte Beschränkung erstreckt sich auf die summative Evaluation. Vorteilhaft, aber nicht durchgeführt, erscheint es reflexiv, zusätzlich zu den Interviews eine schriftliche Erhebung oder Gruppendiskussionen zu den zentralen Gestaltungselementen mit einer möglichst großen Stichprobe seitens der Community-Mitglieder sowie seitens der Nicht-Mitglieder durchzuführen, um die Gestaltungsaspekte weiter zu eruieren. Retroperspektivisch wäre eine zusätzliche Erhebung von Interviews im zweiten Zyklus sinnvoll gewesen.

Als einschränkend ist ebenso die Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in den ersten drei Zyklen zu betrachten. Hier wäre das Ansprechen von Personen aus der Gruppe der Professorenschaft sinnvoll gewesen, um möglichst frühzeitig auf diese Personengruppe reagieren und die Gestaltung an deren Bedürfnissen ausrichten zu können. Denn diese zeigten sich bezüglich der Involvierung von studentischen Hilfskräften als besonders ambivalent. Frühzeitiger, vor dem offiziellen Launch in der Identifizierungs- und Analysephase, hätte eine systematischere und umfassendere Erhebung der Bedürfnisse der relevanten Zielgruppe erfolgen sollen, um die Ausgestaltung der Community of Practice näher an den Bedürfnissen der potenziellen Mitglieder anzulegen. Durch die implementierte Ausgestaltung der Community of Practice ergab sich eine Pfadabhängigkeit, welche im Nachgang nicht oder nur schwer geändert werden kann.

Diese Kritik betrifft auch den Aspekt, dass im Rahmen des Forschungsprozesses Handlungs- und Gestaltungsempfehlungen aus der Literatur herausgearbeitet wurden, welche bei der tatsächlichen Entwicklung sowie der Erprobung nicht vollends umfänglich und konsequent verfolgt wurden. Dies betrifft etwa die eben angesprochene Analysetätigkeit vor dem Launch der Community of Practice oder der nur begrenzten Umsetzung zur Übertragung von Verantwortlichkeiten zur Pflege der Community of Practice und Unterstützung des Community-Managements. Es betrifft aber auch die Analyse und Verfolgung des Organisationstypus von Universitäten. Dieser Aspekt wurde zwar in der theoretischen Exploration betrachtet, hatte aber im weiteren Verlauf der Arbeit nur eine untergeordnete Bedeutung. Der Fokus lag vor allem auf den Aspekten der Mikro-Ebene. Ebenso wurde beispielsweis das im Kapitel IV5.2.3 dargelegte Modell zum Zusammenhang zwischen Barrieren und Treibern zur Mitgliederakquise nicht weiterverfolgt, da sich die Problematik aufgrund der Veränderungen mit der Corona-Pandemie auflöste. Andere Theorien wurden zwar in die Arbeit integriert und mitberücksichtigt, trotzdem bilden insbesondere die Ausführungen von und mit Etienne Wenger die theoretische Basis zur Community of Practice in dieser Arbeit.

Wenngleich die Arbeit dazu beitragen konnte, mögliche Handlungsempfehlungen für die Gestaltung und Implementation einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Hochschullehre auszusprechen, so bleiben Fragen ungeklärt. Dies betrifft unter anderem die zeitliche Gestaltung der Aktivitäten. Zwar konnte die Zeitdauer auf einen Horizont von ein bis drei Stunden eingegrenzt werden. Bezüglich der Tageszeit und Wochentag scheinen weitere Forschungsaktivitäten notwendig. Zudem wurden die Werbemaßnahmen nicht durch regelgeleitete Gestaltungsprinzipien erstellt. Hier könnte sich eine Frage anschließen, wie die Gestaltung der Werbemaßnahmen auszusehen hat. Zudem unterblieb weitestgehend in dieser Arbeit die systematische Analyse von Netzwerken an der Universität und im Fachbereich. Es konnten zwar Hinweise herausgearbeitet werden, dass die Professorenschaft und auch Teile der wissenschaftlichen Mitarbeitenden untereinander vernetzt sind und auch Lehrstühle in räumlicher Nähe in einem engeren Kontakt sind, dennoch scheint eine spezifische Analyse der Netzwerke und der Kontaktausprägungen notwendig. Hier wären interessante Fragestellungen etwa, wie kommunizieren Professor/-innen oder wissenschaftliche Mitarbeitende untereinander, an welche Orten kommt es zu einem Austausch oder welche Unterschiede gibt es zwischen etablierten und neuberufenen Professor/-innen bzw. wissenschaftlichen Mitarbeitenden. Hieraus könnten entsprechende Ableitungen für die Gestaltung einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre an Hochschulen angestellt werden.

5 Abschließendes Fazit

Mit dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Lebendigkeit einer Community of Practice zur Digitalisierung in der Lehre von mehreren Aspekten abhängig ist – eine hohe Relevanz der Domäne für die Zielgruppe sowie ein ausgeprägtes Engagement des Community-Managements sind zwei der wesentlichen Bedingungen dafür. Bei der Ausgestaltung selbst können unterschiedliche Wege eingeschlagen werden – und mit der vorliegenden Arbeit wurde ein Weg aufgezeigt – und dieser ist vor dem Hintergrund der jeweilig vorliegenden Kontextbedingungen und der individuellen Bedarfe der Community-Mitgliedern vorbereitend zu analysieren und anschließend umzusetzen. Die Dynamik einer Community of Practice sorgt aber auch dafür, dass das Design situativ sowie wiederkehrend und fortlaufend angepasst werden muss, um den aktuellen und zukünftigen Bedarfen und Zielsetzungen gerecht zu werden. Evaluative Maßnahmen und ein enger Kontakt zu den Community-Mitgliedern und zum Kontext sowie der Mut, neue Wege auszuprobieren, unterstützen einen erfolgreichen Gestaltungsweg. Dies sollte durch die Entwicklung, die Erprobung und durch die Evaluation des Designs in vier Zyklen deutlich geworden sein.

Außerhalb der Erprobung und der systematischen Erforschung soll noch kurz die Weiterentwicklung der Community of Practice skizziert werden. Die Community of Practice wächst weiter. Im Oktober wurden die neuen Mitarbeitenden im Rahmen einer Lehrstuhl-E-Mail direkt angesprochen, begrüßt und auf die Community-Plattform aufmerksam gemacht. Dies führte zu einigen positiven Reaktionen. Inzwischen nehmen am virtuellen Mittagstisch regelmäßig mehrere Personen teil. Der Aktivitätsgrad ist etwas abgeflacht, aber nach wie vor werden Foren-Beiträge durch die Mitglieder verfasst. Die Community of Practice hat sich zu einer zentralen Anlaufstelle zum Austausch über digitale Lehre, aber auch zum Austausch über Lehre im Allgemeinen etabliert.

Persönlich muss gesagt werden, war es bereichernd, erfreulich, manchmal auch frustrierend und spannend, die Entwicklungen in der Community of Practice zu beobachten und vielmehr noch zu gestalten. Insgesamt zeigte sich, dass die Entwicklung einer Community of Practice in vielen kleinen, manchmal auch in großen Schritten, erfolgt. Mal geht es drei Schritte vor und dann zwei wieder zurück. Communities of Practice haben eine hohe Dynamik, aber das macht die Betreuung und die Gestaltung reizvoll – Panta rhei.

Literaturverzeichnis

Abraham, M. & Büschges, G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91965-2

Adelstein, J. (2011). Samson and Delilah as a Discourse of Communities of Practice. In E. Bueno Campos & O. Rivera Hernáez (Eds.), *Handbook of research on communities of practice for organizational management and networking. Methodologies for competitive advantage* (S. 102–122). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Akremi, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 265–282). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_17

Alpheis, H. (1988). *Kontextanalyse. Die Wirkung des sozialen Umfeldes, untersucht am Beispiel der Eingliederung von Ausländern*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83780-6

Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (UTB Schulpädagogik, Bd. 4754, 5., grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: http://www.utb-studi-e-book.de/9783838547541

Apostolopoulos, N., Grote, B. & Hoffmann, H. (2010). E-Learning-Support-Einrichtungen: Auslaufmodelle oder integrative Antriebskräfte? In S. Mandel & Rutishauser, Manuel, Schiedt, Eva Seiler (Hrsg.), *Digitale Medien für Lehre und Forschung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 55, S. 83–94). Münster: Waxmann.

Aretz, H.-J. & Hansen, K. (2002). *Diversity und Diversity-Management im Unternehmen. Eine Analyse aus systemtheoretischer Sicht* (Managing diversity, Bd. 3). Münster: Lit-Verl.

Arndt, C., Ladwig, T., Tümper, S. & Knutzen, S. (2020). Gemeinsam lernen, gemeinsam handeln – Transferprozesse digitaler Hochschulbildungskonzepte. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 76, S. 262–275). Waxmann Verlag GmbH.

Arnold, P. (2003). *Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 23). Zugl.: Hamburg, Univ. der Bundeswehr, Diss., 2002. Münster: Waxmann.

Arnold, P., Gaiser, B. & Panke, S. (2005). Personas im Designprozess einer E-Teaching Community. In J. M. Haake, U. Lucke & D. Tavangarian (eds.), *DELFI 2005. 3. Deutsche e-Learning Fachtagung Informatik ; [der Gesellschaft für Informatik e.V. (GI)] 13. - 16. September 2005 in Rostock, Germany* (GI-Edition Proceedings, Bd. 66, S. 469–480). Bonn: Ges. für Informatik. Zugriff am 19.02.2021. Verfügbar unter: https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/15216/GI-Proceedings.66-42.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Arnold, P. & Kumar, S. (2014). „Räumchen wechsle dich" – Eigenräume und Raumwechsel beim Aufbau einer Online Community of Practice. In K. Rummler (ed.), *Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. 22. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, GMW 2014* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 67, S. 473–484). Münster: Waxmann.

Arnold, P. & Kumar, S. (2018). Qualitätsentwicklung in online-gestützten berufsbegleitenden Studiengängen der Sozialen Arbeit. Anregungen aus internationaler Perspektive. In P. Arnold, H. R. Griesehop & C. Füssenhäuser (Hrsg.), *Profilierung Sozialer Arbeit online* (S. 323–349). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Arnold, P. & Putz, P. (2000). Communities of Practice als Orientierungsrahmen für die Gestaltung virtueller Lernumgebungen. In F. Scheuermann (ed.), *Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen ; [... Konferenz an der*

Universität Innsbruck vom 19. bis 21. September 2000 … ; GMW-Fachtagung (Medien in der Wissenschaft, Bd. 10, S. 97–109). Münster: Waxmann.

Asendorpf, J. B., Banse, R. & Neyer, F. J. (2017). *Psychologie der Beziehung*. Bern: Hogrefe. https://doi.org/10.1024/85617-000

Bachmann, G. & Dittler, M. (2005). Integration von E-Learning in die Hochschullehre. Umsetzung einer gesamtuniversitären Strategie am Beispiel des LearnTechNet (LTN) der Universität Basel. In T. Pfeffer, A. Sindler, A. Pellert & M. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Organisationsentwicklung. Neue Medien in der Lehre ; Dimensionen, Instrumente, Positionen* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 32, S. 125–146). Münster: Waxmann.

Bachmann, G., Dittler, M., Lehmann, T., Glatz, D. & Rösl, F. (2002). Das Internetportal "LearnTecNet" der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität. In Bachmann, Gudrun, Haefeli, Odette & M. Kindt (eds.), *Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 18, S. 87–97). Münster: Waxmann.

Back, A., Bendel, O. & Stoller-Schai, D. (2001). *E-Learning im Unternehmen. Grundlagen, Strategien, Methoden, Technologien* (1. Aufl.). Zürich: Orell Füssli.

Baumert, B. & May, D. (2013). Constructive Alignment als didaktisches Konzept. Journal Hochschuldidaktik;2013, 1+2 / Journal Hochschuldidaktik;2013, 1+2 / Journal Hochschuldidaktik ; 24. Jahrgang 2013 Heft 1 und 2. https://doi.org/10.17877/DE290R-7122

Baumgartner, P. & Dimai, B. (2002). Partizipatives Contentmanagement - Entwicklung von Webcommunities für Hochschule und Wirtschaft. In U. Beck & W. Sommer (Hrsg.), *LearnTec 2002. 10. Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie* (Bd. 1, S. 147–154). Karlsruhe: Karlsruher Kongreß- und Ausstellungs-GmbH.

Beck, K. (2006). *Computervermittelte Kommunikation im Internet* (Lehr- und Handbücher der Kommunikationswissenschaften). München: De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486839203

Beck, K. (2010). Soziologie der Online-Kommunikation. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Beck, K. (2017). *Kommunikationswissenschaft* (UTB Basics, Bd. 2964, 5., überarbeitete Auflage). Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft GmbH; UVK/Lucius. Verfügbar unter: http://www.utb-studi-e-book.de/9783838546988

Beck, U. & Sommer, W. (Hrsg.). (2002). *LearnTec 2002. 10. Europäischer Kongress und Fachmesse für Bildungs- und Informationstechnologie* (Bd. 1, 2 Bände). Karlsruhe: Karlsruher Kongreß- und Ausstellungs-GmbH.

Becker, R. (Hrsg.). (2017). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7

Bentele, G., Brosius, H.-B. & Jarren, O. (Hrsg.). (2013). *Lexikon Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93431-0

Berglehner, F., Heinrich, M., Wilbers, K. & Wittmann, M. (2014). Teilsystemakkreditierung am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften: Eine detaillierte Beschreibung des zugrundeliegenden Qualitätsmanagements. In K. Wilbers & M. Wittmann (Hrsg.), *Teilsystemakkreditierung. Möglichkeiten und Grenzen einer Variante des Akkreditierungsverfahrens* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, S. 28–53). Berlin: epubli GmbH.

Berglehner, F., Wilbers, K. & Wittmann, M. (2014). Teilsystemakkreditierung aus Sicht des Studiendekanats. In K. Wilbers & M. Wittmann (Hrsg.), *Teilsystemakkreditierung. Möglichkeiten und Grenzen einer Variante des Akkreditierungsverfahrens* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, S. 55–75). Berlin: epubli GmbH.

Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (PS Psychologie, 5., aktualisierte Aufl.). München: Pearson-Studium. Verfügbar unter: http://lib.myilibrary.com/detail.asp?id=404904

Berning, E. & Falk Susanne. (2004). Promotionsstudium – ein Beitrag zur Eliteförderung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, *26*(3), 54–76.

Bettoni, M., Bernhard, W. & Brunner, B. (2008). CoRe – Ein Wissensnetzwerk zur Integration von Lehre und Forschung. In C. Clases & H. Schulze (Hrsg.), *Kooperation konkret! 14. Fachtagung der Gesellschaft für Angewandte Wirtschaftspsychologie 01./02. Februar 2008* (S. 49–58). Lengerich: Pabst Science Publishers.

Bettoni, M., Clases, C. & Wehner, T. (2004). Communities of Practice im Wissensmanagement:. Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 319–328). Göttingen: Hogrefe.

Bierhoff, H.-W. (2014). Beziehungen, soziale. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (UTB, Bd. 8566, 3., völlig überarb. Aufl., S. 61–64). Konstanz: UVK-Verl.-Ges; UTB.

Bils, A. & Engelhardt, N. (2020). *Interview: Rückschau und Ausblick zur Community of Practice*. Zugriff am 03.04.2021. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/rueckschau-ausblick-community-of-practice

Bisler, W. & Klima, R. (1994). Interaktion, soziale. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., S. 308). Opladen: Westdt. Verl.

Bloh, T. & Bloh. B. (2016). Lehrerkooperation als Community of Practice - zur Bedeutung kollektiv-impliziter Wissensbestände für eine kooperationsbedingte Kompetenzentwicklung. *Journal for educational*, *8*(3), 207–230.

Blümel, A. (2016). Hochschulorganisation und institutioneller Wandel. In A. Blümel (Hrsg.), *Von der Hochschulverwaltung zum Hochschulmanagement* (S. 59–96). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10621-8_3

Bond, M. A. & Lockee, B. B. (2014). *Building Virtual Communities of Practice for Distance Educators*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03626-7

Bolisani, E., Fedeli, M., Bierema, L. & Marchi, V. de. (2020). United we adapt: communities of practice to face the CoronaVirus crisis in higher education. *Knowledge Management Research & Practice*, 1–5. https://doi.org/10.1080/14778238.2020.1851615

Borst, T. (2005). *"Community Building" in CampusContent – Unterwegs zu einer "Community of Practice"*. Forschungsbericht. FernUniversität Hagen, Hagen. Zugriff am 10.03.2021. Verfügbar unter: https://www.fernuni-hagen.de/imperia/md/content/fakultaetfuermathematikundinformatik/forschung/berichteetit/forschungsbericht_12_2005.pdf

Borzillo, S., Aznar, S. & Schmitt, A. (2011). A journey through communities of practice: How and why members move from the periphery to the core. *European management journal*, *29*(1), 25–42. https://doi.org/10.1016/j.emj.2010.08.004

Böss-Ostendorf, A. & Senft, H. (2010). *Einführung in die Hochschul-Lehre. Ein Didaktik-Coach* (1. Aufl.). Verfügbar unter: http://www.utb-studi-e-book.de/9783838534473

Bradshaw, P., Powell, S. & Terrell, I. (2004). Building a Community of Practice: Technological and Social Implications for a Distributed Team. In C. Kimble & P. M. Hildreth (Eds.), *Knowledge networks. Innovation through communities of practice* (S. 184–201). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Brahm, T. (2016). Lehrbezogenes Faculty Development an der Universität St. Gallen – Konzeption und Reflexion. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (Research, S. 69–82). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_5

Brahm, T. & Jenert, T. (2014). Wissenschafts-Praxis-Kooperation in designbasierter Forschung: Im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher Gültigkeit und praktischer Relevanz. In D. Euler & P. F. E. Sloane (eds.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 27, S. 45–62). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Brauer, M. (2014). *An der Hochschule lehren*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-42006-1

Bredehorst, B. (2010). *Wissensgemeinschaft-basiertes Vorgehensmodell zur Interaktion zwischen Forschung und Industrie*. Bremen, Univ., Diss., 2010. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000119449

Bremer, C. (2009). Der AKUE-Prozess von megadigitale. In A. Schwill & N. Apostolopoulos (Hrsg.), *Lernen im digitalen Zeitalter. Workshop-Band ; Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI2009 - die 7. E-Learning-Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V., 14. - 17. September 2009 an der Freien Universität Berlin* (S. 233–240). Berlin: Logos-Verl.

Brosius, H.-B., Haas, A. & Koschel, F. (2016). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung* (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 7., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19996-2

Brown, J. S. & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, *2*(1), 40–57.

Brown, J. S. & Gray, E. S. (1995). *The People Are the Company. How to build your company around your people.* Zugriff am 08.04.2021. Verfügbar unter: https://www.fastcompany.com/26238/people-are-company

Bruns, K. & Meyer-Wegener, K. (2005). *Taschenbuch der Medieninformatik. Mit 39 Tabellen*. München: Fachbuchverl. Leipzig im Carl Hanser-Verl. Verfügbar unter: http://deposit.dnb.de/cgi-bin/dokserv?id=2618231&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung. Ein Überblick* (Lehrbuch, 2., überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91182-3

Budde, J. & Oevel, G. (2016). Innovationsmanagement an Hochschulen: Maßnahmen zur Unterstützung der Digitalisierung von Studium und Lehre. In H. C. Mayr & M. Pinzger (Hrsg.), *Informatik 2016. Tagung vom 26.-30. September 2016 in Klagenfurt* (GI-Edition Lecture Notes in Informatics Proceedings, S. 947–959). Bonn: Gesellschaft für Informatik.

Bundesministerium des Innern (BMI) (2012). Demografiesensibles Personalmanagement in der Bundesverwaltung - Leitfaden zur Ausgestaltung einer lebensphasenorientierten Personalpolitik. Leitfaden zur Ausgestaltung einer lebensphasenorientierten Personalpolitik. *Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat*. Zugriff am 12.02.2021. Verfügbar unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/oeffentlicher-dienst/dpm-leitfaden.html

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2020). *Karliczek: Wir mildern die Corona-Beeinträchtigungen für Studierende und Wissenschaft ab,* Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 25.02.2021.

Cammann, F., Hansmeier, E. & Gottfried, K. (2020). Möglichkeiten und Szenarien einer durch digitale Medien gestützten Lehre – zentrale Tendenzen des aktuellen E-Learning-Einsatzes im Hochschulsektor. In R. Bauer, J. Hafer,

S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 76, S. 208–225). Waxmann Verlag GmbH.

Cantoni, D. (2020). China und Hongkong am Scheideweg. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, *21*(2), 185–196. https://doi.org/10.1515/pwp-2020-0014

Cohen, M. D., March, J. G. & Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, *17*(1), 1–25. https://doi.org/10.2307/2392088

Clauss, A., Collet, S., Lämmer, S., Laub, T., Schnurr, J.-M. & & Wagner, D. (2018). *SOCIAL-MEDIA-& COMMUNITY-MANAGEMENT IN DEUTSCHLAND 2018. COMMUNITY CAMP BERLIN, 27./28. OKTOBER 2018* (Bundesverband Community Management e.V., Hrsg.). Zugriff am 21.04.2021. Verfügbar unter: https://www.bvcm.org/wp-content/uploads/2018/10/BVCM-Studie-CC-Camp-18.pdf

Czauderna, A. (2014). *Lernen als soziale Praxis im Internet*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04661-3

Deimann, M., Friedrich, J.-D., Neubert, P. & Stelter, A. (2020). *Das digitale Sommersemester 2020: Was sagt die Forschung?* (KURZ UND KOMPAKT). Hochschulforum Digitalisierung. Zugriff am 24.04.2021. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/kurz_und_kompakt-Das_digitale_Sommersemester_2020.pdf

Dennison, T. W. (2014). *Critical success factors of technological innovation and diffusion in higher education*. Dissertation. Georgia State University, Georgia. Zugriff am 20.02.2021. Verfügbar unter: https://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/118

Diewald, M. (2014). Makro- und Mikrosoziologie. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (UTB, Bd. 8566, 3., völlig überarb. Aufl., S. 279–280). Konstanz: UVK-Verl.-Ges; UTB.

Dimbath, O. (2016). *Einführung in die Soziologie* (UTB Soziologie, Bd. 3463, 3., aktualisierte Auflage). Paderborn: Wilhelm Fink. Verfügbar unter: http://www.utb-studi-e-book.de/9783838546490

Döbler, T. (2010). Wissensmanagement: Open Access, Social Networks, E-Collaboration. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 385–408). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Dogruel, L. & Katzenbach, C. (2010). Internet-Ökonomie – Grundlagen und Strategien aus kommunikationswissenschaftlicher Perspektive. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 105–129). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Donges, P. (2011). Politische Organisationen als Mikro-Meso-Makro-Link. In T. Quandt & B. Scheufele (Hrsg.), *Ebenen der Kommunikation* (S. 217–231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93140-1_9

Döring, N. (2009). Mediatisierte Beziehungen. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), *Handbuch persönliche Beziehungen* (S. 651–676). Weinheim: Juventa-Verl.

Döring, N. (2010). Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 159–183). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Döring, N. (2014). Evaluationsforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 167–181). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_9

Döring, N. (2017). Sozialpsychologie der Internetnutzung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse* (S. 341–378). Göttingen: Hogrefe.

Döring, N. (2018). Sozialkontakte online. In W. Schweiger & K. Beck (Hrsg.), *Handbuch Online-Kommunikation* (S. 1–28). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18017-1_8-1

Döring, N. (2020). Gemeinschaft. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 675). Bern: Hogrefe.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5

Dubé, L., Bourhis, A. & Jacob, R. (2006). Towards a Typology of Virtual Communities of Practice. *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management*, *1*, 69–93. https://doi.org/10.28945/115

Dürscheid, C. (2015). Interaktionsräume ohne Grenzen? Texte in den neuen Medien. In M. Dalmas, M. Foschi Albert, M. Lange & E. Neuland (Hrsg.), *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik* (S. 74–88). München: Iudicium.

Duguid, P. (2008). Community of Practice Then and Now. In A. Amin, Roberts & Joanne (Eds.), *Community, economic creativity, and organization* (S. 1–10). Oxford: Oxford University Press.

Engelhardt, K. (2020). *Erfolgreiche Interne Kommunikation im Digital Workplace*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27949-3

Eppler, M. J. (2002). Wissensmanagement-Plattformen: Infrastrukturen für Wissensarbeiter. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (2. Erg.-Lfg November 2002, S. 1–16 [5.5]).

Ettrich, F. (2014). Kollektiv. In G. Endruweit, G. Trommsdorff & N. Burzan (Hrsg.), *Wörterbuch der Soziologie* (UTB, Bd. 8566, 3., völlig überarb. Aufl., S. 226–228). Konstanz: UVK-Verl.-Ges; UTB.

Euler, D. (2014). Design Research - a paradigm under development. In D. Euler & P. F. E. Sloane (eds.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 27, S. 15–44). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Euler, D., Hasanbegovic, J., Kerres, M. & Seufert, S. (2006). *Handbuch der Kompetenzentwicklung für E-Learning Innovationen. Eine Handlungsorientierung für innovative Bildungsarbeit in der Hochschule* (Psychologie-Praxis Reihe, 1. Aufl.). Bern: Huber.

Euler, D. & Sloane, P. F. E. (Hrsg.). (2014). *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 27). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Fahrenberg, J. (2020a). Individualität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 820–821). Bern: Hogrefe.

Fahrenberg, J. (2020b). Individualität, somatische. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 821–822). Bern: Hogrefe.

Fensterle, J. & Hartanto, R. (2018). Wie können Innovationen in die Lehre kommen? *Synergie. Fachmagazin für Digialisierung in der Lehre*, *06*, 44–47. Zugriff am 16.03.2021. Verfügbar unter: https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe06/synergie06.pdf

Fischer, H. (2013). *E-Learning im Lehralltag. Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre*. Wiesbaden, s.l.: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02182-5

Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55694, Originalausgabe, vollständig überarbeitete und erweiterte Neuausgabe, 7. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flindt, N. (2005). *e-learning - Theoriekonzepte und Praxiswirklichkeit*. Heidelberg University Library, Heidelberg. https://doi.org/10.11588/HEIDOK.00006907

Fontaine, M. A. & Millen, D. R. (2004). Understanding the Benefits and Impact of Communities of Practice. In C. Kimble & P. M. Hildreth (Eds.), *Knowledge networks. Innovation through communities of practice* (S. 1–13). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Frank, A. & Kaduk, S. (2017). Lehrveranstaltungsevaluation als Ausgangspunkt für Reflexion und Veränderung. Teaching Analysis Poll (TAP) und Bielefelder Lernzielorientierte Evaluation (BiLOE. In Arbeitskreis Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen (Hrsg.), *QM-Systeme in Entwicklung: Change (or) Management? Tagungsband der 15. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung der Berliner und Brandenburger Hochschulen am 2./3. März 2015* (S. 39–52). Berlin: Freie Universität Berlin.

Frischherz, B., Gantenbein, A., Gysler, T., MacKevet, D. & Schwarz Jürg. (2016). *Abschlussbericht Digitale Kultur in der Lehre*. Luzern: Hochschule Luzern. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: https://docplayer.org/173813235-Abschlussbericht-digitale-kultur-in-der-lehre.html

Gardner, C. & Thielen, S. (2015). *Didaktische Prinzipien für E-Learning*. Berlin: wvb Wiss. Verl.

Garfield, S. (2020). *Handbook of community management. A guide to leading communities of practice* (Knowledge services). Berlin: De Gruyter Saur.

Gerholz, K.-H. (2014). Wie kommen neue Steuerungsformen in die Fakultät? – Eine konzeptionelle und empirische Analyse. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer & J. Schwarz (Hrsg.), *Organisation und das Neue. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik ; [Ergebnisse der Jahrestagung 2013 der Kommission Organisationspädagogik zum Thema "Organisation und das Neue" ; 28.2. - 1.3.2013, Marburg* (Organisation und Pädagogik, Bd. 15, S. 161–172). Wiesbaden: Springer VS.

Gerholz, K.-H. & Sloane, P. F. E. (2016). Diskursive Studiengangentwicklung. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (Research, S. 151–170). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_10

Gerner, V. (2019). *Digitale Kompetenz bei Pädagogischen Professionals fördern*. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Erlangen.

Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2019). *Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Studien zum deutschen Innovationssystem No. 14-2019*. Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI). Zugriff am 24.02.2021. Verfügbar unter: http://hdl.handle.net/10419/194284

Gläser, J. (2006). Der unmögliche Subtyp: Unter welchen Oberbegriff passen 'virtuelle Gemeinschaften? In K.-S. Rehberg (ed.), *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München 2004* (1882-1891). Frankfurt am Main: Campus. Zugriff am 14.01.2021. Verfügbar unter: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-144162

Goertz, Lutz & Hense Julia. (2021). *Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungs-strukturen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise* (Arbeitspapier Nr. 56.). Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Zugriff am

25.02.2021. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_56_Support-Strukturen_Lehre_Corona_mmb.pdf

Goertz, L. & Georg, J. (2007). LEARNTEC-Monitor 2007 – Marktperspektiven für Wissensmanagement und Digitales Lernen. *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (20 Erg.-Lfg April 2007, S. 1–10 [2.4]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst

Gongla, P. & Rizzuto, C. R. (2001). Evolving communities of practice: IBM Global Services experience. *IBM Systems Journal*, *40*(4), 842–862. https://doi.org/10.1147/sj.404.0842

Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(1), 205–219.

Gray, B. (2004). Informal Learning in an Online Community of Practice. *Journal of Distance Education*, *19*(1), 20–35. Zugriff am 10.04.2021. Verfügbar unter: http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/103/83

Greif, S. (2005). *Mehrebenen-Coaching von Individuen, Gruppen und Organisationen. Eine umfassende und genaue Definition von Coaching als Förderung der Selbstreflexion.* Universität Osnabrück. Zugriff am 06.01.2020. Verfügbar unter: https://www.home.uni-osnabrueck.de/sgreif/downloads/Mehrebenencoaching.pdf

Grimm, V. (Hrsg.) (2019). *100 Jahre. Was war / Was ist / Was wird*. Jubiläumsmagazin der WiSo Nürnberg (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.). Nürnberg. Zugriff am 26.02.2021. Verfügbar unter: https://www.wiso100.fau.de/files/2019/06/FAU-FBWW_MAGAZIN_END_RZ_WEB.pdf

Grundmann, M. (2006). Soziale Gemeinschaften: Zugänge zu einem vernachlässigten soziologischen Forschungsfeld. In M. Grundmann, T. Dierschke, S. Drucks & I. Kunze (Hrsg.), *Soziale Gemeinschaften. Experimentierfelder für kollektive Lebensformen* (Individuum und Gesellschaft, Bd. 3, S. 9–30). Berlin: Lit-Verl.

Grundmann, M., Dierschke, T., Drucks, S. & Kunze, I. (Hrsg.). (2006). *Soziale Gemeinschaften. Experimentierfelder für kollektive Lebensformen* (Individuum und Gesellschaft, Bd. 3). Berlin: Lit-Verl.

Grundmann, M. & Osterloh, F. (2019). *Gemeinschaftlichkeit. Konturen einer mikrosoziologischen Gemeinschaftsforschung*. Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen. Verhandlungen des 39. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Göttingen 2018. Göttingen. Zugriff am 03.03.2020. Verfügbar unter: https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2018/article/view/1074/1369

Grunewald, K. (2018). *Kontext,* SPRACHKULTUR GmbH. Zugriff am 01.04.2021. Verfügbar unter: https://www.sprachkultur.eu/faq-items/kontext/

Guckert, M. (2007). Wissensmanagement zur Unterstützung der Hochschullehr. In G. Fuchs, C. Müller & Ritz, Harald, Uwe Saint-Mont (Hrsg.), *Herausforderungen an die Wirtschaftsinformatik: Wissensmanagement, E-Business und ereignisgesteuerte Geschäftsprozesse in Echtzeit. Tagungsband zur AKWI-Fachtagung am 14.09.2007 an der Hochschule Fulda ; [anlässlich der 20. Jahrestagung des Arbeitskreises Wirtschaftsinformatik an Fachhochschulen vom 12. bis 15. September 2007 an der Hochschule Fulda* (S. 37–50). Berlin: Verl. News & Media.

Günther, S. & Niedermeier, S. (2020). *Kollegiale Beratung in der Hochschule. Eine Umsetzungsvariante des Problembasierten Lernen*. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: urn:nbn:de:0111-pedocs-192172

Gurkenbiehl, H. L. (2001). Handeln, soziales. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie* (UTB für Wissenschaft Soziologie, Bd. 1416, 7., durchges. Aufl., S. 123–127). Opladen: Leske + Budrich.

Gust von Loh, S. (2009). *Evidenzbasiertes Wissensmanagement*. Zugl.: Düsseldorf, Univ., Diss, 2009. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8433-3

Häder, M. (2015). *Empirische Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19675-6

Hausendorf, H. (2012). Der Hörsaal als Interaktionsraum. Ein exemplarischer Beitrag zur Archäologie der Vorlesung. Bulletin suisse de linguistique appliquée, (96), 43–68. Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/20659963.pdf

Hausendorf, H. & Schmitt, R. (2018). 4. Sprachliche Interaktion im Raum. In A. Deppermann & S. Reineke (Hrsg.), *Sprache im kommunikativen, interaktiven und kulturellen Kontext* (S. 87–118). Berlin, Boston: De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110538601-005

Health Protection NSW. (2020). *Communities of practice*. Zugriff am 03.04.2021. Verfügbar unter: https://www.health.nsw.gov.au/Infectious/covid-19/communities-of-practice/Pages/default.aspx

Heiss, S. F. (2009). Communities of Practice als Wissensmanagementmethode zur Förderung des Wissensaustauschs: Eine Analyse der motivationalen Faktoren. In R. Crijns & N. Janich (Hrsg.), *Interne Kommunikation von Unternehmen. Psychologische, kommunikationswissenschaftliche und kulturvergleichende Studien* (Europäische Kulturen in der Wirtschaftskommunikation, Bd. 6, 2. Auflage, S. 75–110). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91819-8_4

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 559–574). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_39

Hennig, M. (2006). *Individuen und ihre sozialen Beziehungen* (Forschung Gesellschaft, 1. Aufl.). Zugl.: Habil.-Schr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90297-5

Hennig, M. & Stegbauer, C. (Hrsg.). (2012). *Die Integration von Theorie und Methode in der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93464-8

Henze, S., Lippold, Susanne, Ricken, Judith & Salden, P. (2020). 24 Konzepte – 1 Strategie? Zur Vielfalt von Digitalisierung an einer Volluniversität. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 76, S. 286–299). Waxmann Verlag GmbH.

Herczeg, M. (2007). *Einführung in die Medieninformatik* (Interaktive Medien). München, Wien: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486593464

Hesselmann, U. (2011). Grundlegende Gedanken zur Einführung von E-Learning in Unternehmen. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien* (Informatik 10-2012, 3., komplett überarb. und erw. Aufl., [elektronische Ressource], S. 397–408). München: Oldenbourg Wiss.-Verl. https://doi.org/10.1524/9783486714432.397

Hetzner, S. (2020). *QuiS-Qualität in Studium und Lehre das FAU-Projekt aus dem Qualitätspakt Lehre. Zusammenfassung des Zwischenberichts 2019 / Sónia Hetzner Projektleitung.* Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU). Zugriff am 26.02.2021. Verfügbar unter: https://quis.fau.de/wp-content/uploads/2020/08/QuiS-Zwischenbericht-2019.pdf

Hitzler, R., Honer, A. & Pfadenhauer, M. (2008). Zur Einleitung: "Ärgerliche" Gesellungsgebilde. In R. Hitzler, A. Honer & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Posttraditionale Gemeinschaften. Theoretische und ethnografische Erkundungen* (Erlebniswelten, Bd. 14, 1. Aufl. 2008, S. 9–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Hochschulforum Digitalisierung. (2016). *The Digital Turn – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Arbeitspapier Nr. 27*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Zugriff am 25.02.2020. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Abschlussbericht.pdf

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2019). *nexus impulse für die Praxis* (Ausgabe 19). Berlin.

Hoffmann, U. (2000). Computernetzwerke. In G. Reinhold (Hrsg.), *Soziologie-Lexikon* (4th ed., S. 93–96). München/Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Hollstein, B. (2013). Soziale Netzwerke. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (Teilband 2, S. 745–757). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

(HRG) Deutscher Bundestag. Hochschulrahmengesetz. HRG. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR001850976.html#BJNR001850976BJNG000802310

Hug, T. (2010). Mobiles Lernen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten. Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 193–212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH

Hüther, O. & Krücken, G. (2016). *Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung* (Organization & Public Management, 1. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11563-0

Initiative D21 e.V. (2021). *D21-Digital-Index 2020/ 2021. Wie digital ist Deutschland? Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft* (D21-Digital-Index, 1. Auflage). Berlin: Initiative D21. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: https://initiatived21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020_2021.pdf

Institut für Lern-Innovation (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Hrsg.). (o.J.). *Digitalisierung in der Lehre – DiL,* Institut für Lern-Innovation. Zugriff am 01.05.2021. Verfügbar unter: https://quis.fau.de/projekt/digitalisierung

Iriberri, A. & Leroy, G. (2009). A life-cycle perspective on online community success. *ACM Computing Surveys*, *41*(2), 1–29. https://doi.org/10.1145/1459352.1459356

Ismer, R. (Hrsg.). (https://www.wiso.rw.fau.de/fachbereich/entwicklung-und-qualitaet/digitalisierung-der-lehre/serviceeinrichtungen-e-learning/). *Serviceeinrichtungen der FAU die bei der Digitalisierung der Lehre unterstützen*. Zugriff am 25.02.2021.

Jacob, A. K. & Teichler, U. (2011). *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08.* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.). Bonn. Zugriff am 19.02.2021. Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/incher/T_12__BMBF_Hochschullehrerstudie_2011.pdf

Jadin, T. (2016). Community Building unter Lehrpersonen zum kompetenzorientierten Einsatz neuer Medien im Unterricht. In J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröblinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H.-P. Steinbacher et al. (Hrsg.), Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung (Medien in der Wissenschaft, Band 71, S. 85–95). Münster: Waxmann.

Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 7). Zugl.: Erlangen, Nürnberg, Univ., Diss., 2011. Aachen: Shaker.

Jahn, D. (2014). Durch das praktische Gestalten von didaktischen Designs nützliche Erkenntnisse gewinnen: Eine Einführung in die Gestaltungsforschung. *Wirtschaft und Erziehung*, *66*(1), 3–15. Zugriff am 21.02.2021. Verfügbar unter: https://www.fbzhl.fau.de/files/2014/06/artikel_jahn_wue_1-2014_sc1.pdf

Jahn, D. (2017). Entwicklungsforschung aus einer handlungstheoretischen Perspektive: Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. *EDeR. Educational Design Research*, *1*(2), 1–17. https://doi.org/10.15460/eder.1.2.1144

Jaksztat, S., Preßler, N. & Briedis, K. (2012). *Promotionen im Fokus. Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich* (Forum Hochschule, 2012,15). Hannover: HIS.

Jarren, O. & Donges, P. (2011). *Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft. Eine Einführung* (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 3., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93446-4

Jüttemeier, M. (2016). *Organisationswandel und Wissenschaftskultur*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11964-5

Kahnwald, N. (2013). *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Partizipation* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 62). Zugl.: Dresden, Techn. Univ., Diss., 2011. Münster: Waxmann. Verfügbar unter: http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2796Volltext.pdf

Kämper, N. (2014). *Der Einfluss von Fachkulturen auf den E-Learning-Einsatz in der Lehre an Fachhochschulen*. Dissertation. Universität Duisburg-Essen, Duisburg-Essen. Zugriff am 18.02.2021. Verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/33797441.pdf

Kastl, K. (2016). Wissensmanagement in Unternehmen: Wie Wissensnetzwerke und Communities of Practice das Wissensmanagement unterstützen können. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (61. Erg-Aufl. Stand Januar 2016, S. 1-18 [7.31]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Kaulback, B. & Bergtholdt, D. (2008). Holding the Virtual Space: The Roles and Responsibilities of Community Stewardship. In C. Kimble, P. Hildreth & I. Bourdon (Eds.), *Communities of Practice Vol. 2. Creating Learning Environments for Educators* (S. 25–44). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Keay, J., May, H. & O' Mahony, J. (2014). Improving Learning and Teaching in Transnational Education: Can Communities of Practice Help? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, *40*(3), 251–266. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1027976

Kerres, M. (2001). Online- und Präsenzelemente in Lernarrangements kombinieren. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (Grundwerk Dezember 2001, S. 1-19 [4.5]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Kerres, M. (2005). Strategieentwicklung für die nachhaltige Implementation neuer Medien in der Hochschule. In T. Pfeffer, A. Sindler, A. Pellert & M. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Organisationsentwicklung. Neue Medien in der Lehre ; Dimensionen, Instrumente, Positionen* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 32, S. 147–162). Münster: Waxmann.

Kerres, M. (2008). Mediendidkaktik. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 116–122). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kerres, M. (2016). E-Learning versus Digitalisierung der Bildung? Neues Label oder neues Paradigma? In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (61. Erg-Aufl. Stand Januar 2016, S. 1-11 [2.22]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (5., erweiterte Auflage). Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783110456837

Kerres, M. & Rehm, M. (2015). Soziales Lernen im Internet – Plattformen für das Teilen von Wissen in informellen und formellen Lernkontexten. *HMD Praxis der Wirtschaftsinformatik*, *52*(1), 33–45. https://doi.org/10.1365/s40702-014-0112-2

Kim, A. J. (2000). *Community building on the Web* (The Peachpit guide to webtop publishing). Berkeley, CA: Peachpit Press. Retrieved from http://proquest.tech.safaribooksonline.de/0201874849

Kimball, L. & Ladd, A. (2004). Facilitator Toolkit for Building and Sustaining Virtual Communities of Practice. In C. Kimble & P. M. Hildreth (Eds.), *Knowledge networks. Innovation through communities of practice* (S. 202–215). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Kimble, C., Hildreth, P. & Bourdon, I. (2008a). *Communities of practice. Creating learning environments for educators, Vol. 1*. Charlotte, N.C: Information Age Pub. Retrieved from http://site.ebrary.com/lib/alltitles/docDetail.action?docID=10441151

Kimble, C., Hildreth, P. & Bourdon, I. (Hrsg.). (2008b). *Communities of Practice Vol. 2. Creating Learning Environments for Educators*. Charlotte, NC: Information Age Publishing. Retrieved from https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4844681

Kimble, C. & Hildreth, P. M. (Hrsg.). (2004). *Knowledge networks. Innovation through communities of practice*. Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA). https://doi.org/10.4018/978-1-59140-200-8

Kimmelmann, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 3). Zugl.: Erlangen-Nürnberg, Univ., Diss., 2009. Aachen: Shaker. Verfügbar unter: http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2010/1711/

Klages, B. & Reinders, S. (2015). Kollegiale Formate als Gelegenheiten akademischen Mitstreitens – Lernräume für Lehrende? In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre* (S. 159–174). Opladen: Budrich UniPress.

Klärner, A., Gamper, M., Keim-Klärner, S., Moor, I., Lippe, H. von der & Vonneilich, N. (Hrsg.). (2020). *Soziale Netzwerke und gesundheitliche Ungleichheiten. Eine neue Perspektive für die Forschung* (1st ed. 2020). https://doi.org/10.1007/978-3-658-21659-7

Kleimann, B. & Wannemacher, K. (2004). *E-Learning an deutschen Hochschulen. Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung* (Hochschulplanung, Bd. 165). Hannover: HIS. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_hp/hp165.pdf

Klima, R. (1994). Interaktion. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., S. 307–308). Opladen: Westdt. Verl.

Knechtli, B. (2004). Fallstudie UNIFLUSS - Gezielte Gestaltung der Wissenskommunikation zur Neukundenakquisition, Prozessoptimierung. In R. Reinhardt & M. J. Eppler (Hrsg.), *Wissenskommunikation in Organisationen. Methoden · Instrumente · Theorien* (S. 258–272). Berlin: Springer.

Koch, M. & Prinz, W. (2005). Communities und Community-Unterstützung (Communities and Community Support). *i-com*, *4*(2), 4–7. https://doi.org/10.1524/icom.2005.4.2.4

Kohn, K. (2004). Sprachenlernen mit Multimedia gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (10. Erg-Lfg. Oktober 2004, S. 1-3 [4.21]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Kollmann, T. (2020). Einführung in die E-Community. In T. Kollmann (Hrsg.), *Handbuch Digitale Wirtschaft* (S. 682–716). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs. (2021). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2021. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland* (1. Auflage). Bielefeld: wbv Media.

Kremer, H.-H. (2014). Forschung in Innovationsarenen – Überlegungen zu einem Paradigma im Spannungsfeld von Erkenntnis und Gestaltung. In U. Braukmann, B. Dilger & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Wirtschaftspädagogische Handlungsfelder. Festschrift für Peter F.E. Sloane zum 60. Geburtstag* (S. 339–362). Detmold: Eusl Verlag GmbH.

Kreulich, K., Müller, C. & Ruf, O. (2019). Digitaler Wandel in Studium und Lehre. Zur Bedeutung von internen und externen Hochschulnetzwerken. In Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hrsg.), *nexus impulse für die Praxis* (Ausgabe 19). Berlin. Zugriff am 10.03.2021. Verfügbar unter: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/nexusImpulse_19_DigitalerWandel_web.pdf

Kirisci, P. T. (2016). *Gestaltung mobiler Interaktionsgeräte*. Dissertation. Universität Bremen, Bremen.

Krol, B. (2019). *Digitaler Stress im Job,* SWR 2. Kultur neu entdecken. Zugriff am 10.03.2021. Verfügbar unter: https://www.swr.de/swr2/wissen/swr2-manuskript-wissen-2020-11-26-100.pdf

Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93267-5

Kühl, S. (2014). Gruppen, Organisationen, Familien und Bewegungen Zur Soziologie mitgliedschaftsbasierter Systeme zwischen Interaktion und Gesellschaft. In B. Heintz & H. Tyrell (Hrsg.), *Interaktion – Organisation – Gesellschaft revisited. Anwendungen, Erweiterungen, Alternativen* (S. 65–85). Sonderheft der Zeitschrift für Soziologie. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg.

(KMK) Kultusministerkonferenz. (2017). *Strategie der Kultusministerkonferenz "Bildung in der digitalen Welt". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016* (Fassung vom 07.12.2017) (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Hrsg.). Berlin: Kultusministerkonferenz. Zugriff am 16.03.2021. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Digitalstrategie_2017_mit_Weiterbildung.pdf

Kunkel, S. (2016). *IT-Unterstützung der schulnahen Kompetenzorientierung an Berufsschulen. Gestaltung einer computergestützten Lernendenkompetenzakte zur Verwaltung von Kompetenzdaten* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 15, 1. Auflage). Berlin: epubli GmbH.

Laat, M. de & Broer, W. (2004). CoPs for Cops: Managing and Creating Knowledge through Networked Expertise. In C. Kimble & P. M. Hildreth (Eds.), *Knowledge networks. Innovation through communities of practice* (S. 58–69). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, *31*(1), 30–43. https://doi.org/10.1080/00220480009596759

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Materialien* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783621283625

Landtag des Freistaates Bayern. Bayerisches Hochschulpersonalgesetz. BayHSchPG. Zugriff am 15.02.2021. Verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchPG/true

Landtag des Freistaates Bayern. Bayerisches Hochschulgesetz. BayHschG. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayHSchG/true

Lautmann, R. (1994). Mikro-Makro-Problem. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., S. 437). Opladen: Westdt. Verl.

Lave, J. (2009). The practice of learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning* (1st, S. 200–208). London, New York: Routledge.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Lehnen, J. (2017). Forschungsdesign: Kombination quantitativer/qualitativer Forschung. In J. Lehnen (Hrsg.), *Integration von Lead Usern in die Innovationspraxis* (S. 73–84). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19385-0_4

Lehner, F. (2014). *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung* (5., aktualisierte Auflage). München: Hanser.

Leimeister, J. M. (2004). *Pilotierung virtueller Communities im Gesundheitsbereich. - Bedarfsgerechte Entwicklung, Einführung und Betrieb*. Dissertation. Universität Hohenheim, Hohenheim. Zugriff am 14.02.2021. Verfügbar unter: http://pubs.wi-kassel.de/wp-content/uploads/2013/03/JML_32.pdf

Leimeister, J. M. & Krcmar Helmut (2006). Technologien für Online-Communities. In M. Muth, L. Weidner & E. Zehetbauer (Hrsg.), *Unternehmenskommunikation* (S. 1–15). Symposion Publishing. Zugriff am 14.02.2021. Verfügbar unter: https://www.alexandria.unisg.ch/219537/1/JML_67.pdf

Leimeister, J. M., Ohly, S., Krcmar, H. & Möslein, K. (2015). Aufbau und Ablauf des TANDEM-Projektes. In H. Krcmar, J. M. Leimeister, K. Möslein & S. Ohly (Hrsg.), Innovieren im demografischen Wandel. Methoden und Konzepte für ein modernes Innovationsmanagement (Research, S. 18–25). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10868-7_2

Lesser, E. L. & Fontaine, M. A. (2004). Overcoming Knowledge Barriers with Communities of Practice: Lessons Learned Through Practical Experience. In C. Kimble & P. M. Hildreth (Eds.), *Knowledge networks. Innovation through communities of practice* (S. 14–23). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Lesser, E. L. & John Storck. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal*, *40*(4), 831–841. verfügbar unter: https://www.semanticscholar.org/paper/Communities-of-practice-and-organizational-Lesser-Storck/d327f8f0bca6fe91259b49935000aa69ad9f1048

Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C. & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation Science*, *4*(1), 11. https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-11

Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, *91*(4), 509–536.

Loviscach, J. (2020). Digitalisierung der Hochschullehre: Was wissen wir wirklich? In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 76, S. 84–100). Waxmann Verlag GmbH.

Loyarte Edurne & Hernáez Olga Rivera (2011). Communities of Practice: Context Factors that Influence their Development. In E. Bueno Campos & O. Rivera Hernáez (Eds.), *Handbook of research on communities of practice for organizational management and networking. Methodologies for competitive advantage* (S. 123–144). Hershey, Pa: IGI Global (701 E. Chocolate Avenue Hershey Pennsylvania 17033 USA).

Lübcke, M. & Wannemacher, K. (2020). Digitalisierung ohne Wandel? Der hochschuldidaktische Diskurs in Schlüsseljournals. In R. Bauer, J. Hafer, S. Hofhues, M. Schiefner-Rohs, A. Thillosen, B. Volk et al. (Hrsg.), *Vom E-Learning zur Digitalisierung* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 76, S. 194–207). Waxmann Verlag GmbH.

Magnus, S. (2001). *E-Learning. Die Zukunft des digitalen Lernens im Betrieb*. Wiesbaden: Gabler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-82349-6

Mansbrügge, A. (2016). Wie lernen die change maker? Erfahrungen aus Lehren, dem Bündnis für Hochschullehre. In T. Brahm, T. Jenert & D. Euler (Hrsg.), *Pädagogische Hochschulentwicklung. Von der Programmatik zur Implementierung* (Research, S. 337–353). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_21

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz. Verfügbar unter: http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294524

McDermott, R. (2000). COMMUNITY DEVELOPMENT ASA NATURAL STEP. Five stages of community development. *Knowledge Management Review*, *3*(5), 16–19. Zugriff am 18.01.2021. Verfügbar unter: http://www.mcdermottconsulting.com/images/Articles/Community%20Development%20as%20Natural%20Step.pdf

McDonald, J. & Cater-Steel, A. (Hrsg.). (2017a). *Communities of Practice*. Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3

McDonald, J. & Cater-Steel, A. (2017b). *Implementing Communities of Practice in Higher Education. Dreamers and Schemers*. Singapore: Springer Singapore. Retrieved from http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4748075

McDonald, J., Star, C., Burch, T., Cox, M., Nagy, J. & Margetts, F. (2012). Identifying, building and sustaining leadership capacity for communities of practice in higher education. *Learning Communities Journal*, *4*, 63–84. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: https://core.ac.uk/download/pdf/81291145.pdf

McNay, I. (1995). From the Collegial Academy to Corporate Enterprise: The Changing Cultures of Universities. In T. Schuller (Ed.), *The changing university?* (SRHE and Open University Press imprint, 1st ed., S. 105–115). Buckingham: Soc. for Research into Higher Education [u.a.].

Mercieca, B. (2017). What Is a Community of Practice? In J. McDonald & A. Cater-Steel (Hrsg.), *Communities of Practice* (S. 3–26). Singapore: Springer Singapore.

Millington, R. (2012). *Buzzing Communities. How to Build Bigger, Better, and More Active Online Communities*. s.l.: FeverBee.

Mondada, L. (2007). Interaktionsraum und Koordinierung. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 38, S. 55–94). Tübingen: Narr.

Mondada, L. & Schmitt, R. (2010). Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. In L. Mondada & R. Schmitt (Hrsg.), *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktion* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 47, S. 7–52). Tübingen: Narr.

Murillo, E. (2011). Communities of practice in the business and organization studies literature. *Information Research*, *16*(1).

Nerdinger, F. W. (2019a). Führung von Mitarbeitern. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl. 2019, S. 95–117). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4_7

Nerdinger, F. W. (2019b). Interaktion und Kommunikation. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl. 2019, S. 63–80). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Nickel, S. (2017). Professionalisierungsprozesse im Hochschulmanagement. In L. Truniger (Hrsg.), *Führen in Hochschulen. Anregungen und Reflexionen aus Wissenschaft und Praxis* (S. 89–103). Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-16165-1_6

Nielsen, J. (2006). *The 90-9-1 Rule for Participation Inequality in Social Media and Online Communities,* Nielsen Norman Group. Zugriff am 22.01.2021. Verfügbar unter: https://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/

Nikolopoulos, A. S. (2009). *Die Sicherung der Nachhaltigkeit von E-Learning-Angeboten in Hochschulen*. Frankfurt (Main), Univ., Diss., 2009. Frankfurt a.M. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2009/7258/pdf/Dissertation_Alexander_Nikolpoulos.pdf

North, F., Franz, M. & Lembke, G. (2004). Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften Communities of Practice. *QUEM-report*, (85).

North, K., Romhardt, K. & Probst, G. (2000). Wissensgemeinschaften. Keimzellen lebendigen Wissensmanagements. *io Management Zeitschrift*, *69*(7/8), 52–62.

OECD. (2020). *Bildung auf einen Blick 2020. OECD-Indikatoren*. wbv Media. https://doi.org/10.3278/6001821nw

Panne, O. (2016). An runden Tischen wächst das Wissen. In T. Knoll (Hrsg.), *Neue Konzepte für einprägsame Events* (S. 89–107). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10155-8_6

Paul, M. (2018). Kommunikation und Sozialpsychologie. In O. Decker (Hrsg.), *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 2: Forschungs- und Praxisfelder* (S. 185–200). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Pauschenwein, J. & Lyon, G. (2018). Ist die Zukunft der Hochschullehre digital? In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft* (S. 145–165). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20403-7_9

Pfeffer, T., Sindler, A. & Kopp, M. (2005). E-Learning als Leistung der Hochschule. Sechs Aufgaben der Organisation. In T. Pfeffer, A. Sindler, A. Pellert & M. Kopp (Hrsg.), *Handbuch Organisationsentwicklung. Neue Medien in der Lehre ; Dimensionen, Instrumente, Positionen* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 32, S. 7–100). Münster: Waxmann.

Pfeffer, T., Sindler, A., Pellert, A. & Kopp, M. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Organisationsentwicklung. Neue Medien in der Lehre ; Dimensionen, Instrumente, Positionen* (Medien in der Wissenschaft, Bd. 32). Münster: Waxmann.

Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (Lehrbuch, 4., erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Probst, G. & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail. *European management journal*, *26*(5), 335–347. https://doi.org/10.1016/j.emj.2008.05.003

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4., erw. Aufl.). München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1524/9783486719550

Putortì, G. (2019). Kollegiale Beratung als Instrument für die Förderung kritischen Denkens an Hochschulen. *die hochschullehre*, *5*. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/07-diehochschullehre_KDL_2019_Putorti_kollegiale_Beratung.pdf

Quandt, T. & Scheufele, B. (2011). Die Herausforderung einer Modellierung von Mikro-Meso-Makro-Links in der Kommunikationswissenschaft. In T. Quandt & B. Scheufele (Hrsg.), *Ebenen der Kommunikation* (S. 9–22). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. Innovation without Research? Arguments for Design-Based Research in Educational Research. *Zeitschrift für Lernforschung*, *33*(1), 52–69.

Reinmann, G. (2017). Design-Based Research. In D. Schemme, H. Novak & B. B. f. Berufsbildung (Hrsg.), *Gestaltungsorientierte Forschung - Basis für soziale Innovationen. Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis* (Berichte zur beruflichen Bildung, 1st ed., S. 49–61). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Reinmann, G. (2019). Die Selbstbezüglichkeit der hochschuldidaktischen Forschung und ihre Folgen für die Möglichkeiten des Erkennens. In T. Jenert, G. Reinmann & T. Schmohl (Hrsg.), *Hochschulbildungsforschung. Theoretische, methodologische und methodische Denkanstöße für die Hochschuldidaktik* (S. 125–148). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20309-2_8

Reinmann, G. (2020). Ein holistischer Design-Based Research-Modellentwurf für die Hochschuldidaktik. *EDeR. Educational Design Research*, *4*(2). https://doi.org/10.15460/eder.4.2.1554

Reinmann, G. & Eppler, M. J. (2008). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement* (Psychologie-Praxis Reihe, 1. Aufl.). Bern: Huber. Verfügbar unter: http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-456-84348-3

Reinmann, G. & Sesink, W. (2011). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung.* Diskussionspapier zur Herbsttagung 2011 der Sektion Medienpädagogik am 3./4. November 2011 an der Universität Leipzig. Zugriff am 22.02.2021. Verfügbar unter: https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/11/Sesink-Reinmann_Entwicklungsforschung_v05_20_11_2011.pdf

Reinmann, G. & Vohle, F. (2004). Implementation als Designprozess. In G. Reinmann & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie des Wissensmanagements. Perspektiven, Theorien und Methoden* (S. 234–250). Göttingen: Hogrefe.

Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen*. https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.237

Rey, G. D. (2009). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlungen und Forschung* (Psychologie-Lehrbuch, 1. Auflage). Bern: Verlag Hans Huber. Verfügbar unter: http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-456-84743-6

Riedl, A. (2010). *Grundlagen der Didaktik* (Pädagogik, 2., überarb. Aufl.). Stuttgart: Steiner.

Rompa, R. (2015). *Karriere am Campus*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06757-1

Rosenstiel, L. von (2004). Kommunikation in Arbeitsgruppen. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (Aus dem Programm Huber, 3., vollst. überarb. und erw. Aufl., S. 387–414). Bern: Huber.

Ruhnke, H. & Fuest, R. (2013). Impulswerkstatt Lehrqualität. Eine Online-Community zur Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre. In C. Bremer & D. Krömker (Hrsg.), E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge ; [die GMW-Jahrestagung 2013 (Medien in der Wissenschaft, Bd. 64, S. 192–197). Münster: Waxmann.

Rump, J., Wilms, G. & Eilers, S. (2014). Die Lebensphasenorientierte Personalpolitik. In J. Rump & S. Eilers (Hrsg.), *Lebensphasenorientierte Personalpolitik* (IBE-Reihe, S. 3–69). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41665-1_1

Ruuska, I. (2005). *Social Structures as Communities for Knowledge Sharing in Project-Based Environments*. Dissertation. Helsinki University of Technology, Helsinki. Zugriff am 07.02.2021. Verfügbar unter: http://lib.tkk.fi/Diss/2005/isbn9512276712/isbn9512276712.pdf

Schäfers, B. (2016). Die soziale Gruppe. In H. Korte & B. Schäfers (Hrsg.), *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie* (Einführungskurs Soziologie, Bd. 1, 9., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 153–172). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Schäfers, B. (2019). *Einführung in die Soziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26362-1

Scharfenkamp, N. (1987). *Organisatorische Gestaltung und Wirtschaftlicher Erfolg. Organizational Slack Als Ergebnis und Einflussfaktor der Formalen Organisationsstruktur* (Mensch und Organisation Ser, v. 13). Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH. https://doi.org/10.1515/9783110867053

Scheer, A.-W. (2016). Hochschule 4.0 - Lernen im Digitalen Wandel. In A.-W. Scheer & C. Wachter (Hrsg.), *Digitale Bildungslandschaften* (1. Auflage, S. 156–173). Saarbrücken: IMC AG.

Scherr, A. (2006a). Einleitung: Wozu Soziologie? Der Gebrauchswert soziologischen Denkens für die pädagogische Theorie und Praxis. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 10–17). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Scherr, A. (2006b). Gesellschaft und Gemeinschaft. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 56–61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Schlenker-Fischer, A. (2009). *Demokratische Gemeinschaft trotz ethnischer Differenz. Theorien, Institutionen und soziale Dynamiken* (1. Aufl.). Zugl.: Berlin, Freie Univ., Diss., 2007. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91578-4

Schlicht, J. & Klauser, F. (2012). Arbeitskräftepotenzial durch Vernetzung nutzen. *In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien Hohenstein* (40. Erg.-Lfg Januar 2012, S. 1-17 [7.16]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Schmahl, J. (2008). *E-Learning an Hochschulen - Kompetenzentwicklungsstrategien für Hochschullehrende*. Duisburg, Essen, Univ., Diss., 2008.

Schmid, U., Goertz, L., Radomski, S., Thom, S. & Behrens, J. (2017). *Monitor Digitale Bildung : Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. https://doi.org/10.11586/2017014

Schmidt, A. (2018). Medien und Medienkommunikation. In D. Hoffmann & R. Winter (Hrsg.), *Mediensoziologie. Handbuch für Wissenschaft und Studium* (1st ed., S. 39–56). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

Schmidt, B. (2007). *Personalentwicklung für junge wissenschaftliche Mitarbeiter, -innen. Kompetenzprofil und Lehrveranstaltungsevaluation als Instrumente hochschulischer Personalentwicklung*. Dissertation. Jena. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-12179/Schmidt/Dissertation.pdf

Schmidt, N. (2013). *Kontinuierliches Lernen in universitären Massenveranstaltungen. Am Beispiel von wöchentlichen Hausaufgaben in einem volkswirtschaftlichen Grundlagenmodul*. Köln, Universität zu Köln, Diss., 2013. Universitäts- und Stadtbibliothek Köln, Köln. Zugriff am 05.01.2021. Verfügbar unter: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:38-54072

Schmidt-Tanger, M. & Stahl, T. (2005). *Change talk. Coachen lernen! Coaching-Können bis zur Meisterschaft*. Paderborn: Junfermann.

Schmitt, R. & Deppermann, A. (2007). Monitoring und Koordination als Voraussetzungen der multimodalen Konstitution von Interaktionsräumen. In R. Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 38, S. 95-128). Tübingen: Narr.

Schmitt-Egner, P. (1999). Regionale Identität, transnationaler Regionalismus und europäische Kompetenz. Theoretische, methodische und normative Überlegungen zum Verhältnis von regionaler und europäischer Identität. In W. Reese-Schäfer (Hrsg.), Identität und Interesse. Der Diskurs der Identitätsforschung (S. 129–158). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schneider, U. (2004). (Wie) funktionieren Communities of Practice? In R. Reinhardt & M. J. Eppler (Hrsg.), *Wissenskommunikation in Organisationen. Methoden · Instrumente · Theorien* (S. 137–156). Berlin: Springer.

Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (9., aktualisierte Aufl.). München: Oldenbourg.

Schönbauer, U. (2019). *Communities of Practice – die Kraft der kollektiven Intelligenz* (Verlag für systemische Forschung, Erste Auflage). Carl-Auer-Verlag.

Schönwald, I. (2007). *Change Management in Hochschulen. Die Gestaltung soziokultureller Veränderungsprozesse zur Integration von E-Learning in die Hochschullehre* (E-Learning, Bd. 12, 1. Aufl.). Zugl.: St. Gallen, Univ., Diss., 2007. Lohmar: Eul. Verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=2933355&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm

Schropp, H. (2018). *Förderung von Wohlbefinden und Resilienz im beruflichen Übergang - Die Entwicklung einer didaktischen Intervention*. Dissertation. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Erlangen.

Schuberl, A. (2018). *Bayerisches Hochschulgesetz. (BayHSchG) : Praxiskommentar*. Oberhaching: Morgenroth Media.

Schubert, P., Selz, D. & Haertsch, P. (2003). *Digital erfolgreich. Fallstudien zu strategischen E-Business-Konzepten* (Zweite, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg, s.l.: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55813-9

Schulmeister, R. (2005). Kriterien didaktischer Qualität im E-Learning zur Sicherung der Akzeptanz und Nachhaltigkeit. In D. Euler (ed.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (E-Learning in Wissenschaft und Praxis, Bd. 1, S. 473–492). München: Oldenbourg. Verfügbar unter: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783486593754.473/html

Schumann, A. (2008). *Marktberblick E-Learning-Systeme*. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (24 Erg.-Lfg April 2008, S. 1–39 [2.5]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst

Seifert, J. W. (2011). *Visualisieren, Präsentieren, Moderieren* (Whitebooks, 30. völlig überarbeitete Auflage). Offenbach: GABAL.

Sesink, W. (2008). Neue Medien. In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 407–414). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Seufert, S. (09.-11.05.2002). *Design and Management of Online Learning Communities*. Vortrag anlässlich Proceedings of the European Academy of Management (EURAM) 2002, Stockholm.

Seufert, S. (2005). Gestaltung virtueller Lerngemeinschaften. In D. Euler (ed.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (E-Learning in Wissenschaft und Praxis, Bd. 1, S. 318–333). München: Oldenbourg. https://doi.org/10.1515/9783486593754.315

Seufert, S., Moisseeva, M. & Steinbeck, R. (2001). Virtuelle Communities gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (Grundwerk 2001, 1-20 [4.10]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Siegler, O. (1999). *Die dynamische Organisation. Grundlagen - Gestalt - Grenzen*. Wiesbaden, s.l.: Deutscher Universitätsverlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-08192-0

Sloane, P. F. E. (2014). Wissensgenese in Design-Based-Research Projekten. In D. Euler & P. F. E. Sloane (eds.), *Design-based research* (Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik Beiheft, Bd. 27, S. 113–140). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Smith, S. U., Hayes, S. & Shea, P. (2017). A Critical Review of the Use of Wenger's Community of Practice (CoP) Theoretical Framework in Online and Blended Learning Research, 2000-2014. *Online Learning*, *21*(1), 209–237. Accessed 20.01.2021. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1140262

Snyder, W. M. & Briggs, X. d. S. (2003, November). *Communities of Practice: A New Tool for GovernmentManagers*. IBM Center for the Business of Government. Zugriff am 20.01.2021. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/237284610_Communities_of_Practice_A_New_Tool_for_Government

Stahl Antonia. (2015). *Methode: Tauschbörse. Interdisziplinärer Austausch in heterogenen Gruppen*. Zugriff am 28.02.2021. Verfügbar unter: http://www.einfachgutelehre.uni-kiel.de/allgemein/methode-tauschboerse/

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2018a). *Bildung und Kultur. Personal an Hochschulen*. Fachserie 11, Reihe 4.4. Zugriff am 22.02.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/personal-hochschulen-2110440177004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2018b). *HOCHSCHULEN AUF EINEN BLICK. Ausgabe 2018*. Zugriff am 16.02.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/broschuere-hochschulen-blick-0110010187004.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2021). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen.* Statistisches Bundesamt. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-ss-2110410207314.pdf?__blob=publicationFile

St. Clair, R. (2008). Educational Research as a Community of Practice. In C. Kimble, P. Hildreth & I. Bourdon (Eds.), *Communities of practice. Creating learning environments for educators, Vol. 1* (S. 21–38). Charlotte, N.C: Information Age Pub.

Stitz, G. (2017). *Multiplikatorische Fortbildungen mit E-Learning-Unterstützung* (Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung, Bd. 18, 3. Auflage). Berlin: epubli.

Stoller-Schai, D. (2013). Lernen 2.0 – Zukunftsperspektiven des E-Learnings. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (46 Erg.-Lfg April 2013, S. 1–16 [2.18]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst

Stoller-Schai, D. & Bünger, L. (2009). Learning Communities in Unternehmen: Der »Missing Link« auf dem Weg zum Workplace Learning. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (30. Erg.-Lfg. Oktober 2009, 1–18 [4.37]. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Strohmaier, M. & Zens, M. (2014). Analyse Sozialer Medien an der Schnittstelle zwischen Informatik und Sozialwissenschaften. In C. König, M. Stahl & E. Wiegand (Hrsg.), *Soziale Medien* (S. 73–95). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05327-7_4

Strohmer, J. (2020). Mehrebenenanalyse. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch. Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1138–1140). Bern: Hogrefe.

Tanasic, J. & Casaretto, C. (2017). *Digital Community Management. Communitys erfolgreich aufbauen und das digitale Geschäft meistern*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag für Wirtschaft Steuern Recht GmbH. Verfügbar unter: https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=4863483

Thieme, F. (2000). Individuum und Gesellschaft. In G. Reinhold (Hrsg.), *Soziologie-Lexikon* (4th ed., S. 285–287). München/Wien: R. Oldenbourg Verlag.

Thierbach, C. & Petschick, G. (2014). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855–866). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18939-0_66

Thompson, M. (2005). Structural and Epistemic Parameters in Communities of Practice. *Organization Science*, *16*(2), 151–164. https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0120

Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung* (1. Aufl.). Zugl.: Hamburg, Univ., Diss., 2009. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92155-6

Tischler, M. (2020). *Vertrauen in die Wissenschaftskarriere*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27224-1

Tremp, P. (2020). Was heißt „akademisch tätig sein"? Überlegungen zur Lehrtätigkeit an Hochschulen. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre* (Doing Higher Education, S. 7–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28181-6_2

Tress, D. (2016). *Chronologische Erfassung von kritischen Ereignissen eines Hochschullehrenden*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (FAU), Erlangen-Nürnberg.

Tress, D. (2017). *Hintergrundinformationen zu den E-Learning-Konzepten und zur Analyse von StudOn.* Nürnberg: E-Learning Koordinator am Fachbereich der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Zugriff am 18.02.2021. Verfügbar unter: https://www.studon.fau.de/file2192264_download.html

Tummons, J. (2018). *Learning Architectures in Higher Education. Beyond Communities of Practice*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

Turner, G., Weber, J. D. & Göbbels-Dreyling, B. (2011). *Hochschule von A - Z. Orientierungen, Geschichte, Begriffe* (2., überarb. Aufl.). Berlin: BWV Berliner Wiss.-Verl.

Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11922-5

Vanberg, V. (1994). Reziprozität. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., S. 564). Opladen: Westdt. Verl.

Vogl, S. (2014). Gruppendiskussion. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 581–586). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Wagner, D. (2018). Community Management in 2018: Bedeutung, Trends und Praktiken. In T. Köhler, E. Schoop & N. Kahnwald (Hrsg.), *Gemeinschaften in neuen Medien. Forschung zu Wissensgemeinschaften in Wissenschaft, Wirtschaft, Bildung und öffentlicher Verwaltung* (S. 10–11). Dresden: TUDpress.

Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H. & Villiez, A. von. (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich. Arbeitspapier Nr. 15*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. Zugriff am 17.02.2021. Verfügbar unter: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2015_Digitale%20Lernszenarien.pdf

Watkins, D. R., McDaniel, A. & Erskine, M. A. (2017a). *Building a Faculty-Centric Virtual Community of Practice (vCoP) Within the Post-secondary Education Environment: A Systems Approach Framework*. In J. McDonald & A. Cater-Steel (Hrsg.), *Communities of Practice* (S. 241–260). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2879-3_11

Weber, M. (1980). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie* (5., rev. Aufl., Nachdr., Studienausg). besorgt durch Winckelmann, Johannes. Tübingen: Mohr.

Webler, W.-D. (2006). Personalentwicklung an Hochschulen. Grundbegriffe und Stellenwert. *Personal- und Organisationsentwicklung*, *1*(1), 2–6.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice - Learning as a social system. *The System Thinker*, *9*(5), 1–5. Zugriff am 19.01.2021.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity* (Learning in doing, Reprinted). Cambridge: Cambridge Univ. Press.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. In K. Illeris (Hrsg.), *Contemporary theories of learning* (1st, S. 209–218). London, New York: Routledge.

Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.

Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, *78*(1), 139–145.

Wenger, E., Trayner, B. & Laat de, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice a brief introduction*. Zugriff am 22.02.2021. Verfügbar unter: https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf

Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference. Value creation in social learning spaces*. Cambridge: Cambridge University Press.

Weynand, M., Ferdinand, J. & Fischer, C. (2020). *Lehrkräftefortbildung durch soziale Medien!?* Zugriff am 27.04.2021. Verfügbar unter: https://doi.org/10.31219/osf.io/qc6wx

White, N. (2001). *Community Member Roles and Types,* Full Circle Associates. Zugriff am 15.01.2021. Verfügbar unter: https://fullcirc.com/wp/community/memberroles.htm

Wienold, H. (1994). Kontextanalyse. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.), *Lexikon zur Soziologie* (3., völlig neu bearb. und erw. Aufl., S. 365). Opladen: Westdt. Verl.

Wilbers, K. (2011). E-Learning didaktisch gestalten. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning. Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis - Strategien, Instrumente, Fallstudien* (35. Erg.-Lfg. Januar 2011, S. 1-25 [4.0]). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.

Wilbers, K. (2014). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch*. (2. Auflage) Berlin: epubli.

Wilbers, K. (2020a). *Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden* (1. Auflage).

Wilbers, K. (2020b). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch* (5. Auflage). Berlin: epubli.

Winkler, K., Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2000). *Learning Communities und Wissensmanagement. Beschreibung einer firmenübergreifenden Learning Community am Beispiel einer Wissensmanagement-Fallstudie.* Forschungsbericht Nr. 126. Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München.

Winteler, A. & Krapp, A. (1999). Programme zur Förderung der Qualität der Lehre an Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogik*, *45*(1), 45–60.

Wirth, M. (2005). Gestaltung transparenter Prozessdefinitionen zur nachhaltigen Implementierung von E-Learning: Erfahrungen an der Universität St. Gallen. In D. Euler (ed.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (E-Learning in Wissenschaft und Praxis, Bd. 1, S. 149–168). München: Oldenbourg.

Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2013). *Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems* (Drs. 3228-13). Braunschweig. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/3228-13.pdf?__blob=publicationFile&v=4

Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2017). *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier* (Drs. 6190-17). Halle (Saale). Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2018). *Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020* (Positionspapier Drs. 7013-18). Trier. Zugriff am 25.02.2021. Verfügbar unter: https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18.pdf?__blob=publicationFile&v=1

Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag. https://doi.org/10.1515/9783486815641

Yamklin, S. & Igel, B. (2012). Communities of Practice Purposefully Designed for Improving Business Performance. *Knowledge and Process Management*, *19*(4), 189–202. https://doi.org/10.1002/kpm.1398

Zboralski, K. (2007). *Wissensmanagement durch Communities of Practice* (Strategisches Kompetenz-Management, 1. Aufl.). s.l.: DUV Deutscher Universitäts-Verlag. Verfügbar unter: http://gbv.eblib.com/patron/FullRecord.aspx?p=752355

Zobel, A. & Hupfer, M. (2008). Systeme für E-Learning und E-Work. In H. M. Niegemann, S. Dogmak, S. Hessel, A. Hein, M. Hupfer & A. Zobel (Hrsg.), *Kompendium multimediales Lernen* (S. 485–556). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.

Anhang

1. **Darstellung der Methode „Tauschbörse“ 418**
2. **Screenshot von der Community-Plattform 419**
3. **Beispiel für einen Newsletter 420**
4. **Auswertung der geschlossenen Fragen des Vernetzungstreffens im ersten Zyklus 421**
5. **Auswertung der geschlossenen Fragen des Vernetzungstreffens im zweiten Zyklus 423**
6. **Auswertung der geschlossenen Fragen des Vernetzungstreffens im dritten Zyklus 425**
7. **Auswertung der geschlossenen Fragen zur Gestaltung der gemeinsamen Kick-Off-Gespräche.....426**
8. **Diskussionsbeiträge im Forum zum Wintersemester 2018/2019 .....427**
9. **Diskussionsbeiträge im Forum zum Sommersemester 2019 .....428**
10. **Diskussionsbeiträge im Forum zum Wintersemester 2019/2020 .....429**
11. **Lesezahlen und Zugriffszahlen des Blogs im Wintersemester 2019/2020 .....430**
12. **Lesezahlen und Zugriffszahlen des Blogs im Sommersemester 2020 .....431**

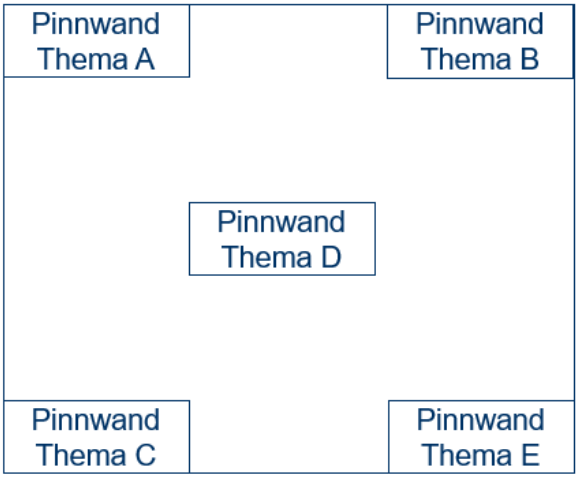
1. Darstellung der Methode „Tauschbörse“

Austausch, Synergien, Interesse und Kooperationen

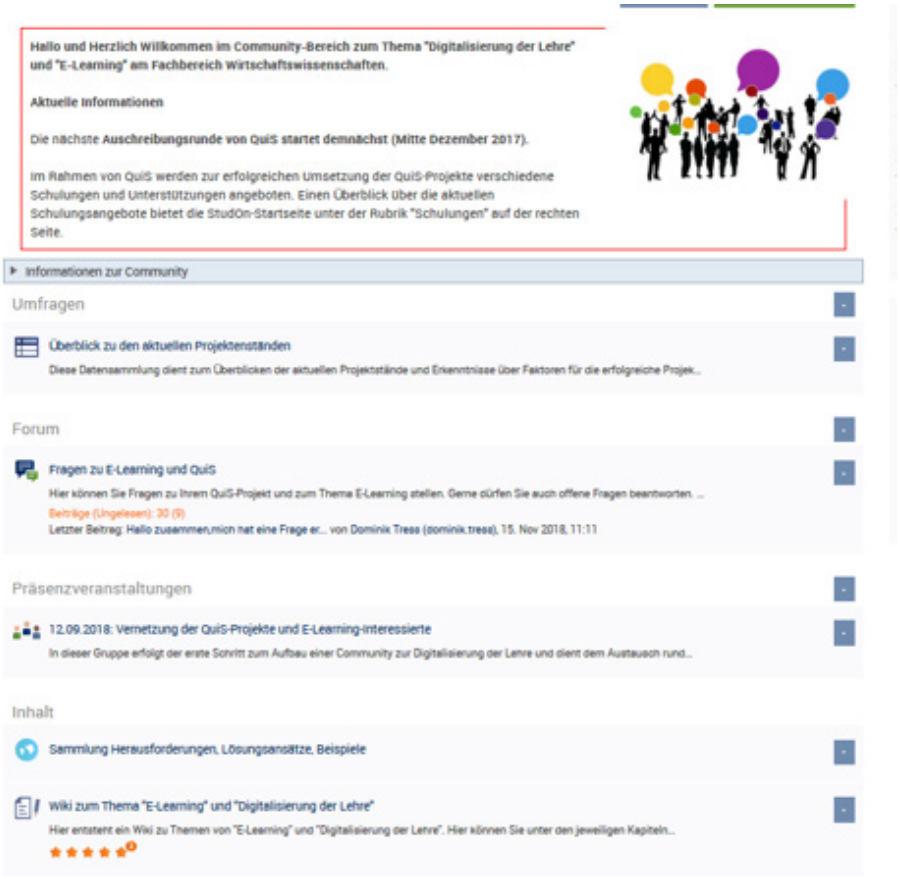
Aufgabe: Die vorgestellten Projekte können in verschiedene Themenbereiche unterteilt werden. Gehen Sie nun von Pinnwand zu Pinnwand und füllen die für Sie relevanten Felder aus.

Zeithorizont 15 Minuten

Thema der Pinnwand	
Ich habe ein Projekt zu diesem Thema: Namen Ich habe Interesse an diesem Projekt Namen	
Ich suche Erfahrungs-berichte/Kooperationen zu Themengebiet Name	Ich habe Erfahrung/ Wissen/Ideen zu Themengebiet Name



2. Screenshot von der Community-Plattform



3. Beispiel für einen Newsletter

Neues aus dem Fachbereich zum Thema Digitalisierung der Lehre und E-Learning

Sehr geehrte Professorinnen und Professoren,
Werte Kolleginnen und Kollegen,
Liebe Leserinnen und Leser,

mit diesem Newsletter möchte ich Sie über die aktuellen Termine und Ereignisse im Bereich Digitalisierung der Lehre und E-Learning am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der FAU informieren.

Das Wichtigste auf einen Blick:

- QuiS-Antrag für das SS 2019: Beantragen Sie bis zum 11.01.2019 Mittel für studentische Hilfskräfte zur Umsetzung innovativer digitaler Lehrkonzepte. Kriterien und das Antragsformular finden Sie hier. Für Beratung und Unterstützung stehe ich Ihnen sehr gerne zur Verfügung.

- Veranstaltung „Lasst uns einen Antrag schreiben“: Die Idee ist es, einen Rahmen zum Schreiben des QuiS-Antrages zu schaffen und einen Ansprechpartner bei Fragen zu haben. Hierzu werden zwei offene Veranstaltungen im Raum 4.156 angeboten. Eine Anmeldung ist nicht erforderlich. Kommen Sie einfach mit Ihren Notebook an einem der nachfolgenden Terminen vorbei:
  - 10.01.2019 von 15 bis 16 Uhr
  - 11.01.2019 von 14:30 bis 16 Uhr

- Community-Bereich zur Digitalisierung der Lehre: Im virtuellen Communitybereich zur Digitalisierung der Lehre am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften finden Sie aktuelle Informationen, Einblicke in eine Vielzahl von (QuiS-)Projekten, ein Forum für Fragen und Antworten. Gerne dürfen Sie sich aktiv beteiligen oder einfach nur die Vorgänge beobachten. Hier geht es zum Community-Bereich

- Creative Commons (CC) - CC 0 eine Möglichkeit fremde Werke zu verwenden: Es gibt unterschiedliche Creative-Commons-Lizenzen mit unterschiedlichen Offenheitsgraden. Sind die entsprechenden Werke vom Urheber mit einer sogenannten CC0-Lizenz ausgestattet, gelten diese als gemeinfrei (public domain) und erlauben der Verwenderin bzw. dem Verwender weitreichende Nutzungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten. Im Internet existieren verschiedene Plattformen mit lizenzfreien Werken, eine davon ist pixabay.com. Hier finden Sie kostenlose lizenzfreie Bilder, Videos und Grafiken. Es ist also nicht immer notwendig alle Materialien selbst zu erstellen, in einigen Fällen stehen diese bereits lizenzfrei zur Verfügung.

Ziel ist es, den Lehrenden am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften ein bedarfsgerechtes Informations- und Unterstützungsangebot zur Digitalisierung der Lehre anzubieten. Sollten Sie also

4. Auswertung der geschlossenen Fragen des Vernetzungstreffens im ersten Zyklus

Frage	Mittelwert	Median
1. Den Besuch des Vernetzungstreffens bewerte ich als positiv.	4,5	5
2. Durch das Vernetzungstreffen habe ich weitere Lehrende am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften kennengelernt.	4,4375	5
3. Das Vernetzungstreffen war durch gegenseitigen Respekt geprägt.	4,867	5
4. Die Atmosphäre des Vernetzungstreffens war vertrauensvoll.	4,67	5
5. Durch das Vernetzungstreffen konnte ich Lehrende kennenlernen, welche sich mit einem ähnlichen E-Learning-Projekt beschäftigten.	3,8125	4
6. Ich war überrascht, wie viele andere Lehrende unterschiedlichster Lehrstühle am Fachbereich sich mit dem Thema Digitalisierung der Lehre beschäftigen.	3,8125	4
7. Die Darstellung auf den Pinnwänden hat mir einen guten Überblick zu möglichen Kontakten für mein Projekt gegeben.	3,73	4
8. Im Rahmen des Vernetzungsreffens konnte ich mit anderen Teilnehmenden einen Kontakt aufnehmen.	3,9375	4
9. Im Rahmen des Vernetzungstreffens konnte ich mich mit anderen Teilnehmenden über E-Learning bzw. Digitalisierung der Lehre im Allgemeinen austauschen.	3,75	4
10. Im Rahmen des Vernetzungstreffens konnte ich mich mit anderen Teilnehmenden austauschen, welche sich mit einem gleichen oder ähnlichen E-Learning-Projekt beschäftigten.	3,3125	3
11. Die Kurzvorträge zu den Projekten bewerte ich als positiv.	4,125	4
12. Die Kurzvorträge haben mein Interesse zur Digitalisierung der Lehre verstärkt.	4,125	4
13. Durch die Kurzvorträge habe ich neue Erkenntnisse zu den Gestaltungsmöglichkeiten von digitaler Lehre oder E-Learning erhalten.	4,3125	4
14. Die Kurzvorträge haben mich dazu veranlasst, über den Ausbau der Digitalisierung der Lehre in den eigenen Lehraktivitäten nachzudenken.	4,125	4
15. Das Vernetzungstreffen hat mich dazu angeregt, über meine eigene Expertise im Bereich der Digitalisierung der Lehre nachzudenken.	4,0625	4
16. Die Offenlegung der Community of Practice als Forschungsprojekt hat negative Auswirkungen (etwa keine aktive Teilnahme, Austritt etc.) auf meine zukünftigen Aktivitäten in der Community.	1,4375	1
17. Durch das Aufzeigen des potenziellen Mehrwertes einer Community hat sich meine Bereitschaft für einen zukünftigen Austausch mit anderen Lehrenden erhöht.	4,1875	4
18. Ich hätte mir mehr Mitspracherecht bei der Gestaltung der Online-Community gewünscht.	1,75	2
19. Mir ist klar geworden, welche Aktivitäten in der Online-Community erfolgen sollen.	4,067	4

20. Die Gestaltung der virtuellen Community halte ich zur Steigerung meines individuellen Wissens zur Digitalisierung der Lehre bzw. E-Learning für geeignet.	4,25	4
21. Die Gestaltung der virtuellen Community bietet die Möglichkeit, mich mit anderen Lehrenden zu vernetzen.	4,5625	5
22. Die Gestaltung der virtuellen Community bietet die Möglichkeit, mich mit anderen Lehrenden über Digitalisierung der Lehre bzw. E-Learning auszutauschen.	4,5	4,5
23. Die Gestaltung der virtuellen Community bietet die Möglichkeit, eine Wissensbasis für alle Lehrenden am Fachbereich zu sein.	4,187	4
24. Der Eintritt in den virtuellen Community -Bereich soll offen für alle interessierten Personen sein.	4	4

5. Auswertung der geschlossenen Fragen des Vernetzungstreffens im zweiten Zyklus

Frage	Mittelwert	Standard-abweichung
Den Besuch des Vernetzungstreffens bewerte ich als positiv.	4,52	0,57
Der gewählte Zeitpunkt (Monat/Tag/Uhrzeit) war passend.	4,2	0,89
Die Atmosphäre des Vernetzungstreffens war vertrauensvoll.	4,76	0,43
Das Vernetzungstreffen war durch gegenseitigen Respekt geprägt.	4,92	0,27
Durch das Vernetzungstreffen habe ich weitere Lehrende am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften kennen gelernt.	4,38	0,81
Durch das Vernetzungstreffen konnte ich Lehrende kennenlernen, welche sich mit einem ähnlichen E-Learning-Projekt beschäftigten.	4,04	0,86
Ich war überrascht, wie viele andere Lehrende unterschiedlichster Lehrstühle am Fachbereich sich mit dem Thema Digitalisierung der Lehre beschäftigen.	3,58	1,19
Im Rahmen des Vernetzungsreffens konnte ich mit anderen Teilnehmenden einen Kontakt aufnehmen.	4,00	0,65
Im Rahmen des Vernetzungstreffens konnte ich mich mit anderen Teilnehmenden über E-Learning bzw. Digitalisierung der Lehre im Allgemeinen austauschen.	4,08	0,40
Im Rahmen des Vernetzungstreffens konnte ich mich mit anderen Teilnehmenden austauschen, welche sich mit einem gleichen oder ähnlichen E-Learning-Projekt beschäftigten.	3,63	0,81
Die Gestaltung des Marktplatzes (Teil 2) war für einen Austausch gut geeignet.	3,95	0,84
Die Kurzvorträge zu den Projekten bewerte ich als positiv.	4,28	0,92
Die Kurzvorträge haben mein Interesse zur Digitalisierung der Lehre verstärkt.	4,12	0,82
Durch die Kurzvorträge habe ich neue Erkenntnisse zu den Gestaltungsmöglichkeiten von digitaler Lehre oder E-Learning erhalten.	4,28	0,72
Die Kurzvorträge haben mich dazu veranlasst, über den Ausbau der Digitalisierung der Lehre in den eigenen Lehraktivitäten nachzudenken.	3,96	0,96
Das Vernetzungstreffen hat mich dazu angeregt, über meine eigene Expertise im Bereich der Digitalisierung der Lehre nachzudenken.	3,96	0,82
Durch das Vernetzungstreffen habe ich Lösungsmöglichkeiten von Herausforderungen in der Hochschullehre erhalten	4,00	0,87
Die Anwesenheit von Ansprechpartner*innen der unterstützenden Institutionen ([anonym]) bewerte ich als positiv.	4,75	0,52
Der Besuch des Vernetzungstreffens hat einen Mehrwert für mein (zukünftiges) Digitalisierungs- bzw. E-Learning-Projekt.	4,09	0,95
Gerne möchte ich mit anderen E-Learning-Interessierten in einem virtuellen Community-Bereich im Kontakt bleiben.	4,21	0,71
Die Gestaltung als halbgeschlossene (nicht jede Personengruppe, kann Mitglied werden) Community entspricht meiner Vorstellung.	4,50	0,65
Ich bin bereit, Fragen zu E-Learning und zur Digitalisierung der Hochschullehre in einem Forum zu stellen.	4,35	0,76
Ich bin bereit, die Fragen zu E-Learning und zur Digitalisierung der Hochschullehre anderer Mitglieder im Forum zu beantworten.	4,30	0,69

Gerne verfolge ich einen Blog zu aktuellen Themen der Digitalisierung der Hochschullehre.	4,00	1,04
Gerne schreibe ich einen Blogbeitrag zu aktuellen Themen der Digitalisierung der Hochschullehre.	3,13	1,12
Ich wünsche mir, dass die Projekte im virtuellen Community-Bereich auf geeignete Weise (bspw. Wiki) dargestellt werden.	4,09	0,78

6. Auswertung der geschlossenen Fragen des Vernetzungstreffens im dritten Zyklus

Aussage	Mittelwert	Median
Generelle Bewertung der Veranstaltung		
Den Besuch des Vernetzungstreffens bewerte ich als positiv.	4,82	5
Die Atmosphäre des Vernetzungstreffens war vertrauensvoll.	5	5
Die Methode des World Café hat mir gefallen.	4,82	5
Das Vernetzungstreffen war durch gegenseitigen Respekt geprägt.	5	5
Das Treffen war von einem gegenseitigen Engagement der Teilnehmenden geprägt.	5	5
Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	4,82	5
Die bearbeiteten Themen waren an meinen Bedarf ausgerichtet. (n=10)	4,8	5
Möglichkeiten zum Kennenlernen und Interaktion in der Präsenzveranstaltung		
Durch das Vernetzungstreffen habe ich weitere Digitalisierungs-Interessierte am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften kennengelernt.	4,91	5
Der Interaktionsgrad der Veranstaltung war hoch. (n=10)	4,9	5
Ich hatte einen guten Austausch mit den Teilnehmenden.	4,82	5
Wissenszuwachs und Reflexion		
Ich habe etwas über die Gestaltung zur Digitalisierung in der Lehre gelernt.	4,18	4
Mir sind neue Ideen zur Gestaltung von digitaler Lehre gekommen.	3,91	3
Das Vernetzungstreffen hat mich dazu angeregt, über meine eigene Expertise zur Digitalisierung der Lehre nachzudenken.	4,09	4
Durch das Vernetzungstreffen habe ich Lösungsmöglichkeiten von Herausforderungen in der Hochschullehre erhalten.	3,73	4
Ich konnte meine Kompetenzen im Bereich der Digitalisierung der Lehre erweitern und habe relevante Informationen erhalten.	4,18	4
Gestaltung der Community		
Gerne möchte ich mit anderen E-Learning-Interessierten in einem virtuellen Community-Bereich im Kontakt bleiben.	4,45	5
Ich bin bereit, Fragen zu E-Learning und zur Digitalisierung der Hochschullehre in einem Forum zu stellen.	4,36	5
Ich bin bereit, die Fragen anderer Mitglieder zu E-Learning und zur Digitalisierung der Hochschullehre im Forum zu beantworten.	4,09	4
Ich lese den Blog auf StudOn zu aktuellen Themen der Digitalisierung der Hochschullehre.	3,27	3
Ich habe bereits das Wiki im Community-Bereich überflogen.	(3,00)	(3)
Ich bevorzuge einen persönlichen Austausch in Präsenz.	3,82	4
Ich bevorzuge einen Austausch mittels Tools und Technologien im virtuellen Bereich. (n=10)	3,30	3
Für die Diskussion von Ideen oder Konzepten bevorzuge ich eine persönliche Gestaltung. (n=10)	4,60	5

7. Auswertung der geschlossenen Fragen zur Gestaltung der gemeinsamen Kick-Off-Gespräche

Aussage	Mittelwert	Median
Nutzen und Gestaltung der Veranstaltung		
Insgesamt bin ich mit dem Mehrwert der Veranstaltung zufrieden.	4,6	5
Die Ermittlung von Themenstellungen mittels vorheriger Umfrage auf StudOn war zeiteffizient.	4,4	5
Das bearbeitete Thema war an meinem Bedarf ausgerichtet.	4,4	4
Gemeinsam wurden Praktiken oder Ideen entwickelt, wie die Digitalisierung in der Lehre erfolgreich umgesetzt werden kann.	4,4	4
Es konnten gemeinsame Themen- oder Problemstellungen identifiziert werden.	5	5
Ich lernte etwas im Bereich der Digitalisierung der Lehre.	4,4	4
Ich erhielt relevante Informationen für meine Projektumsetzung.	4	4
Das Treffen war von einem gegenseitigen Engagement der Teilnehmenden geprägt.	5	5
Das Verhältnis von Zeitaufwand und Nutzen war angemessen.	4,6	5
Ich habe mich aktiv in die Veranstaltung eingebracht.	4,4	4
Ich konnte mit anderen Teilnehmenden interagieren.	4,8	5
Die Gestaltung der Veranstaltung hat eine Interaktion meinerseits mit anderen Teilnehmenden erfordert.	4,4	5
Die Atmosphäre der Veranstaltung war vertrauensvoll.	5	5
Gestaltung der Community		
Die Gestaltung als Blended Community entspricht meiner Vorstellung.	4	4
Die Verknüpfung von virtuellen Elementen und Präsenzelementen halte ich für zeiteffizient (Bspw. Umfrage – Präsenzveranstaltung).	4,8	5
Ich bevorzuge einen persönlichen Austausch in Präsenz.	3,2	3
Ich bevorzuge einen Austausch mittels Tools und Technologien im virtuellen Bereich.	2,8	3
Für die Diskussion von Ideen oder Konzepten bevorzuge ich eine persönliche Gestaltung.	3,4	3
Ich werde das Forum im virtuellen Bereich nutzen, wenn ich eine interessante Frage habe.	3,6	4
Ich beantworte gerne auch Fragen im Forum, wenn ich die Antwort kenne.	3,8	4
Ich möchte eine Benachrichtigung über neue Aktivitäten im virtuellen Community-Bereich erhalten.	3,4	4
Die Bedienung eines Wiki auf StudOn ist mir bekannt.	3,4	4
Gerne lese ich die Einträge anderer Mitglieder im Wiki.	3,4	4
Ich möchte meine Erfahrungen im Wiki einpflegen und mit den Mitgliedern teilen.	3,2	3

8. Diskussionsbeiträge im Forum zum Wintersemester 2018/2019

Anzahl der Beiträge	Davon Anzahl der Beiträge / beteiligte Mitglieder	Davon Manager	Initiator/-in	Thema
6	0	6	Manager	Grundstruktur
5	3 von 2	2	Mitglied	Qualifizierung
4	2 von 2	2	Mitglied	Studierende und StudOn
3	3 von 2	0	Mitglied	Umstellung der Sprache
3	2 von 1	1	Mitglied	Einfügen eines Videos
7	5 von 4	2	Mitglied	Live-Voting
3	2 von 2	1	Mitglied	Lehrdeputat
3	1 von 1	2	Mitglied	Projektevaluation
1	0	1	Manager	Wiki-Seiten-erstellen
1	0	1	Manager	QuiS-Antrag
2	0	2	Manager	QuiS-Antrag für das Sommersemester 2019
2	0	2	Manager	Vergütungstabelle für QuiS
1	0	1	Manager	Video-Schulungen
3	2 von 1	1	Mitglied	Evaluation
4	2 von 2	2	Manager	Gestaltung eines Forums
Summe: 48				

9. Diskussionsbeiträge im Forum zum Sommersemester 2019

Anzahl der Beiträge	Davon Anzahl der Beiträge / beteiligte Mitglieder	Davon Manager	Initiator/-in	Thema
4	1 von 1	3	Manager	Software zur Auswertung von MC-Klausuren
1	1 von 1	0	Mitglied	Interesse an Erfahrungsaustausch zu [Softwareprodukt]
1	1 von 1	0	Mitglied	Frage zum Thema Onlineumfragen
8	5 von 5	3	Manager	Studentische Hilfskräfte gesucht?
1	0	1	Manager	Vernetzungstreffen am 11.04.2019 von 9:00 bis 11 Uhr im Raum
1	0	1	Manager	QuiS-Antrag für das Wintersemester
2	1 von 1	1	Mitglied	Leihequipment
1	0	1	Manager	Videosprechstunde
7	4 von 2	3	Mitglied	Anordnung von Beiträgen
Summe: 26				

10. Diskussionsbeiträge im Forum zum Wintersemester 2019/2020

Anzahl der Beiträge	Davon Anzahl der Beiträge / beteiligte Mitglieder	Davon Manager	Initiator/-in	Thema
1	0	1	Manager	Qualitative Projektskizzen einreichen
1	0	1	Manager	Digitalisierungs-Mittagstisch
4	3 von 2	1	Mitglied	Urheberrechte / Nutzungsrechte
5	3 von 2	2	Mitglied	Software für "Screencast"
1	1 von 1	0	Mitglied	Koordination von Projekten oder Lehrveranstaltungen mit MS Teams
3	3 von 2	0	Mitglied	[Videoerstellungsprogramm]: Probleme mit dem Audio
3	3 von 2	0	Mitglied	Thumbnail Video
1	0	1	Manager	Einladung StudOn-Sprechstunde
4	3 von 2	1	Mitglied	Frage 1+2 StudOn-Sprechstunde OER / Verknüpfung und Videos
2	0	2	Manager	StudOn-Sprechstunde Reminder und Aufzeichnung
4	4 von 2	0	Mitglied	Frage 3 StudOn-Sprechstunde Datenexport
3	3 von 2	0	Mitglied	Frage 4 StudOn-Sprechstunde Live-Voting
2	2 von 2	0	Mitglied	Frage 5 StudOn-Sprechstunde Sprache, Layout & Formatierungen
2	2 von 2	0	Mitglied	Frage 6 StudOn-Sprechstunde Peer Feedback System
1	0	1	Manager	Benachrichtigung Wiki
3	1 von 1	2	Manager	Terminfindung: Vernetzungstreffen der Community
Summe: 40				

11. Lesezahlen und Zugriffszahlen des Blogs im Wintersemester 2019/2020

Datum der Erfassung	Gesamtzahl „Gelesen von StudOn-Benutzer/-innen“	Gesamtzahl „Lesezugriffe registrierter Benutzer/-innen“
19.09.2019	6	16
24.09.2019	8	20
25.10.2019	17	50
06.11.2019	23	72
29.11.2019	27	89
10.01.2020	31	100
20.01.2020	33	111
31.01.2020	35	119
17.02.2020	36	125

12. Lesezahlen und Zugriffszahlen des Blogs im Sommersemester 2020

Datum der Erfassung	Gesamtzahl „Gelesen von StudOn-Benutzer/-innen“	Gesamtzahl „Lesezugriffe registrierter Benutzer/-innen“
01.03.2020	37	127
17.04.2020	115	312
24.04.2020	123	352
15.05.2020	134	423
29.05.2020	143	473
12.06.2020	143	486
19.06.2020	145	507
26.06.2020	150	523
03.07.2020	151	536
11.07.2020	154	564
17.07.2020	154	582
24.07.2020	156	610
25.08.2020	157	634
15.09.2020	161	668
21.09.2020	162	695
30.09.2020	163	702