

Communities of Practice im E-Learning: Modebegriff, Widerspruch in sich oder zukunftsweisende Handlungs- orientierung?

1. Neue Kommunikations- und Handlungsformen im E-Learning

E-Learning wird derzeit an Hochschulen und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in vielfältigen Formen mit einer großen Bandbreite an didaktischen Konzepten, medialen Präsentationen und verbundenen Zielsetzungen eingesetzt¹. Durch die zunehmende Verbreitung des Internets und der Entwicklung neuer internetbasierter Technologien wie Wikis oder Weblogs nehmen die Gestaltungsoptionen für E-Learning-Szenarien noch einmal um ein Vielfaches zu.

Haben sich für die Präsenzlehre bewährte Formen der Handlungsorganisation und der Kommunikationsformen über Jahrzehnte herausgebildet, müssen diese für den Einsatz von E-Learning in den unterschiedlichsten Bereichen erst entwickelt, ob ihrer Passung mit den jeweiligen intendierten Zielen reflektiert und kontinuierlich verfeinert werden (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2004). Für Bereiche wie beispielsweise das Fernstudium oder Fachtagungen, in denen ohne die vielfältigen internetbasierten Kommunikationstechnologien nur eindimensionale Organisations- und Kommunikationsformen möglich waren, stellen sich jetzt plötzlich Fragen wie „wer kommuniziert wie mit wem?“ oder „in welcher Phase findet was statt?“ Komplexe Kommunikationsformen werden auch unter Fernstudierenden möglich, ebenso wie Tagungs-Workshops in Online-Vorbereitungs- oder Nachbereitungsphasen eingebettet sein können. Charakteristisch für diese Veränderungen ist die Virtualisierung von Zeit und Raum – E-Learning überwindet Zeit- und Raumschranken (Schulmeister, 2006).

¹ E-Learning wird in diesem Beitrag als weit gefasster Oberbegriff für alle Formen computerunterstützten Lernens verwendet.

In diesem Zusammenhang hat E-Learning ebenfalls informellem Lernen neue Aufmerksamkeit zukommen lassen. Diskussionsforen bilden die Grundlage für zahlreiche Online-Communities (North, Franz & Lembke, 2004). Die Austauschprozesse und die häufigen Experten-Novizen-Dialoge in diesen virtuellen Gemeinschaften schaffen Raum für informelles Lernen ebenso wie thematische Weblogs Eintrittspunkte in die untereinander vernetzte „Blogosphäre“ zu einem Thema darstellen und damit auch Gelegenheiten für informelle Lernprozesse außerhalb von organisierten und institutionalisierten Lernformen schaffen.

Mit diesem zunehmend entgrenzten Verständnis von Lernen und Lehren hat das Konzept der *Communities of Practice* (Lave & Wenger, 1991; Wenger 1998) als Kommunikationsknotenpunkt zwischen Praxisfachleuten oder ExpertInnen in einem Berufsfeld Hochkonjunktur. Auch im E-Learning hat das Konzept Beachtung gefunden, da es die Aufmerksamkeit auf informelle Lernprozesse und die Bedeutung persönlicher Beziehungen für das Lernen lenkt.

Kurz gefasst sind *Communities of Practice* Gemeinschaften, in denen in einer netzwerkartigen Struktur Wissensaustausch betrieben wird und voneinander sowie gemeinsam „in einer Sache“ gelernt und dabei neues Wissen geschaffen wird. Der QUEM-Report zu Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften führt Beispiele für *Communities of Practice* aus so unterschiedlichen Feldern wie Hochschulstudium, global agierende internationale Unternehmen der Informationstechnologie oder halb-staatliche Organisationen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auf (North et al., 2004).

Communities of Practice sind nicht grundsätzlich an internetgestützte Arbeitsweisen gebunden, aber die Informations- und Kommunikationstechnologien haben zu ihrer weiteren Ausbreitung geführt: ortsverteilte *Communities of Practice* können entstehen, deren Mitglieder weit entfernt voneinander leben und arbeiten. Durch die weit gehende Loslösung von Ort und Zeit in internetgestützten Kommunikations- und Kooperationsprozessen wird es möglich, dass Menschen sich für eine gemeinsame Sache von ganz verschiedenen Punkten der Welt engagieren. Auch in der Fernlehre werden so kooperative Lernformen und die Bildung von *Communities of Practice* möglich (Arnold, 2003).

Was bedeutet die Hochkonjunktur des Konzepts der *Communities of Practice* für das E-Learning? Die Kombination der Begriffe bei Google ergibt mittlerweile 279.000 Treffer (Stand: März 2007). Es scheint sich zu lohnen, die Beziehung zwischen *Communities of Practice* und E-Learning näher zu betrachten. In diesem Beitrag soll es daher um den Stellenwert und den Beitrag des Konzepts der *Communities of Practice* für das E-Learning gehen. Ist das Konzept nur eine kurzfristige Modeerscheinung, die die Entwicklung des E-Learning nicht weiter voran bringt?

Sollten wir unsere Aufmerksamkeit eher auf eine Phase „Nach Communities of Practice“ richten wie neuere Veröffentlichungen bereits suggerieren? (Barton, 2005). Ist die Vorstellung von Communities of Practice im E-Learning nicht ein Widerspruch in sich, da Communities of Practice im Wesentlichen auf Selbstorganisation beruhen und von daher nicht zu didaktisch gestalteten Lernszenarien im E-Learning passen? Oder bietet das Konzept Orientierungspunkte für die Gestaltung neuer Formen der Handlungsorganisation und der Kommunikation, die im E-Learning durch die Virtualisierung von Zeit und Raum möglich werden? Diese drei Frageaspekte strukturieren diesen Beitrag. Dazu wird in Abschnitt 2 zunächst auf das Konzept der Communities of Practice selbst eingegangen und insbesondere seine Implikationen für die Vorstellungen von Lernen und Lehren skizziert. In Abschnitt 3 werden die aktuellen Herausforderungen der Anwendung des Konzepts im E-Learning entwickelt. Abschnitt vier skizziert Lösungsansätze, um diesen Herausforderungen zu begegnen und zeigt anhand von Praxisbeispielen gleichzeitig auf, wie das Konzept sinnvoll als Handlungsorientierung für die Gestaltung von E-Learning-Szenarien dienen kann. Ein Fazit der Erörterungen wird in Abschnitt fünf gezogen.

2. Communities of Practice – ein anderer Blick auf Lernen und Lehren

Geprägt wurde der Begriff der Communities of Practice in der Entwicklung der Theorie des situierten Lernens (Lave & Wenger, 1991; Wenger 1998), besonders stark rezipiert wurde das Konzept aber zunächst in der Organisationslehre und dem Wissensmanagement (Hildreth, Kimble & Wright, 2000; Davenport & Hall, 2001). Die mit dem Konzept verbundenen Vorstellungen, wie Wissensaustausch und Wissensgenerierung in sozialen Gemeinschaften entstehen, waren in diesen Bereichen von besonderem Interesse (North et al., 2004). Erst in einer zweiten Rezeptionsphase wurden auch die lerntheoretischen Vorstellungen des Konzepts stärker beachtet. Im E-Learning rückten sie insbesondere mit der neuen Aufmerksamkeit für die Bedeutung informeller Lernprozesse und das arbeitsplatzintegrierte Lernen z.B. in fachgebundenen Online-Communities (Zinke & BIBB, 2004) ins Interesse der E-Learning-Akteure.

Zentrale Implikation des Konzepts der „Communities of Practice“ nach Lave & Wenger (1991) ist, dass Lernen aus dem einzelnen Individuum heraus nicht verstanden kann, sondern immer nur im Kontext der sozialen und kulturellen Praxis der Individuen. Lernen wird als handelndes Hineinwachsen in eine Praktikergemeinschaft verstanden. An anderen vorherrschenden Erklärungen von Lernprozessen

kritisieren beide Autoren, dass diese Ansätze den essentiell sozialen Charakter des Lernens in alltäglichen Praxiskontexten vernachlässigen. Sie beschreiben stattdessen Lernen als Verallgemeinerung des Verhältnisses zwischen Lehrling und Meister (oder newcomer und oldtimer) innerhalb einer Community of Practice als „legitime periphere Partizipation“. Demnach nehmen Neutlinge zu Beginn des Lernprozesses eine von der Community of Practice legitimierte periphere Position in der Gemeinschaft ein (d.h. sie beteiligen sich nur an Teilbereichen der gemeinsamen Praxis und übernehmen auch noch nicht die volle Verantwortung für ihr Tun), die sie nach und nach immer mehr ins Zentrum führt. Diese Lernbewegung läuft nicht ohne gemeinschaftsinterne Spannungen und Veränderungen ab. Durch das Eintreten neuer Mitglieder verändern nicht nur diese ihre persönliche Identität, sondern es wandelt sich auch die Praxis und die Beziehungsstruktur der Gemeinschaft.

Eine gut funktionierende Community of Practice ist daher einerseits ein idealer Kontext für den Wissenserwerb für newcomer, aber gleichzeitig auch ein hervorragend geeigneter Ort der gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion. Gerade durch aktive, lebendige Austauschbeziehungen zwischen dem Kern einer Community of Practice und dem Rand können radikal neue Einsichten gefördert und in neues Wissen transformiert werden (Wenger, 1998, S. 214).

Wie kann der Begriff der Community of Practice selbst näher erklärt werden? In ihrer ethnografischen Studie über verschiedene, historisch gewachsene Communities of Practice aus unterschiedlichen Kulturkreisen definieren Lave & Wenger (1991, S. 98) Communities of Practice abstrakt als „Menge von Beziehungen zwischen Personen, Handlungen und der Welt“, die sich über einen längeren Zeitraum und in Auseinandersetzung mit anderen Gemeinschaften entwickelt. An anderer Stelle beschreiben sie Communities of Practice als Voraussetzung für die Existenz von Wissen und Prozesse des Lernens:

„Eine Community of Practice ist eine innere Bedingung für die Existenz von Wissen ... Demnach ist Partizipation an einer kulturellen Praxis, in der jedes Wissen existiert, ein epistemologisches Prinzip von Lernen. Die soziale Struktur dieser Praxis, ihre Machtbeziehungen und ihre Bedingungen für Legitimität definieren Möglichkeiten des Lernens.“ (Lave & Wenger, 1991, S. 98, Übers. PA.)

Anschaulicher gehen Wenger, Mc Dermott & Snyder (2002, S. 4) vor: Communities of Practice sind „Gruppen von Personen, die ein gemeinsames Anliegen haben, vor ähnlichen Problemen stehen oder die gleiche Leidenschaft für ein Thema empfinden und die ihr Wissen und ihre Expertise auf diesem Gebiet durch kontinuierliches aufeinander bezogenes Handeln vertiefen“.

Vor diesem Hintergrund können drei zentrale Dimensionen einer Community of Practice identifiziert werden (Wenger, 1998, S. 73ff.):

- ein gemeinsames Unterfangen (*joint enterprise*), das kontinuierlich unter den Mitgliedern neu ausgehandelt wird
- gegenseitiges Engagement (*mutual engagement*)
- gemeinsam über die Zeit geschaffene Routinen und Artefakte der Gemeinschaft (*shared repertoire*)

Trennscharf definiert wird das Konzept der Communities of Practice aber auch durch die Angabe dieser Dimensionen nicht, die inhärente Vagheit des Begriffs bleibt bestehen. Entsprechend existieren auch eine Reihe von Erweiterungen und Modifikationen des Konzepts (für einen Überblick vgl. Davenport & Hall, 2001 sowie North et al., 2004).

Welche Rolle spielt Lehre nun in einem am Konzept der Communities of Practice orientierten Verständnis von Lernen? Lehren und Unterricht wird in dieser Sichtweise zu einer Lernressource neben anderen. Lehre in diesem Verständnis „schafft einen Kontext, in dem Lernen stattfinden kann wie auch in vielen anderen Kontexten“ (Wenger, 1998, S. 266, Übers. PA). Lehre stellt in diesem Ansatz einen besonders lernförderlichen Kontext dar, wenn Verknüpfungen und Kontaktpunkte zu sozialer Praxis, in die der Lerngegenstand besteht, geschaffen werden. Hier können Orientierungspunkte für das Design von Lernszenarien mit E-Learning abgeleitet werden.

Bedeutsam für das E-Learning ist an dem Konzept der Communities of Practice weiterhin die Tatsache, dass es hilft, die Bedeutung von Gemeinschaften jenseits von formellen, festgelegten Gruppen zu erkennen, die zusätzlich zu dem Element der Gemeinschaft auch das Element aufeinander bezogenen Handelns, einer gemeinsamen Praxis, aufweisen². Das gegenseitig aufeinander bezogene Handeln kann sich dabei in realen Begegnungen vollziehen oder auch vermittelt durch Internet-technologien.

Des Weiteren hat das Konzept dazu beigetragen, ein erweitertes und prinzipiell von institutionalisiertem Unterricht unabhängiges Verständnis von Lernen zu entwickeln, das gleichermaßen den Prozesscharakter des Lernens wie das Einbettetsein von Lernen in soziale Bezüge betont:

„Wenn wir aufhören würden, uns auf die Frage zu konzentrieren, wer mehr oder weniger eines bestimmten, kulturell festgelegten Wissensbestands lernt und statt dessen begännen zu fragen, was es um uns herum überhaupt zu lernen gibt, unter

² Der Begriff der Gemeinschaft wird hier als passende Übersetzung des Begriffs Community benutzt und schließt an den Wellman'schen Begriff der Gemeinschaft als Netzwerk an, der sich wiederum von dem ursprünglich von Tönnies geprägten Gemeinschaftsbegriff abhebt (vgl. ausführlich Arnold, 2003, 22ff).

welchen Umständen und mit welchen Ziele, würden Lernerfolge auch Aussagen über die Anzahl von Kontaktpunkten sein, die Menschen in verschiedenen sozialen Settings zur Verfügung stehen.“ (Mc Dermott, 1983, S. 277, Übers. PA)

Genau diese Kontaktpunkte lassen sich im E-Learning durch die Virtualisierung von Zeit und Raum und die Weiterentwicklung zahlreicher Kommunikations- und Kooperationstechnologien wie Wikis und Weblogs im ungewöhnlichen Maßstab und mit verhältnismäßig geringem Aufwand steigern. Auch in diesem Punkt könnten Communities of Practice und das mit ihnen verbundene Lernverständnis Orientierung für die Gestaltung von Handlungs- und Kommunikationsformen beim E-Learning bieten. Auf der anderen Seite stehen zwei Aspekte einer Orientierung an Communities of Practice im E-Learning entgegen, die im folgenden Abschnitt näher betrachtet werden.

3. Communities of Practice im E-Learning: aktuelle Herausforderungen

3.1. Spannungsfeld Selbstorganisation und didaktisches Design

In den aufgeführten Definitionen ist die prinzipielle Selbstorganisation einer Community of Practice bereits angedeutet. Ein gemeinsames Anliegen zu haben, vor ähnlichen Problemen zu stehen oder – noch deutlicher – „die gleiche Leidenschaft für ein Thema“ zu empfinden, kann kaum von außen verordnet werden. Die Communities of Practice, anhand derer das Konzept ausgearbeitet wurde, beruhen ebenfalls alle auf Eigeninitiative der Mitglieder und freiwilliger Teilnahme. Es stellt sich also die Frage, ob sich die Entstehung und Entwicklung von Communities of Practice in didaktisch geplanten Lernszenarien mit E-Learning überhaupt umsetzen lässt. Diese Frage wird oft plakativ unter dem Motto „Community of Practice – Wildblume oder Kulturpflanze“ diskutiert (Reinmann-Rothmeier, 2000, S. 17ff.). Das Bild des „Gärtners“ (Wenger, 2000, S. 221) trifft das prinzipielle Spannungsfeld gut, indem Organisationen stehen, die den Wert dieser besonderen Gemeinschaften erkannt haben und in ihre Organisationen einbringen wollen: Das Gärtnern kann auch letztlich keine Pflanzen wachsen lassen, aber durchaus günstige Bedingungen für ihr Wachstum schaffen. Idealtypisch ist eine Community of Practice, in diesem Bild gesprochen, also immer eine Wildblume, mit wachsender Wertschätzung dieser Gemeinschaftsform in der Realität aber zunehmend eine Kulturpflanze. Aber auch wenn die Intention besteht eine Community of Practice als Gemeinschaft von Lernenden beim E-Learning schaffen, z.B. bei einem virtuellen Seminar in der Hochschullehre, ist die didaktische Intention keine Garantie für die Entstehung

(Schulmeister, 2001). Dem Versuch, Communities of Practice im E-Learning gezielt zu implementieren, sind also enge Grenzen gesetzt. Die Förderung ihrer Entstehung und Entwicklung bleibt immer eine Gratwanderung zwischen Selbstorganisation und didaktischem Design.

3.2. Kontexte sichtbar machen: vergangene, gegenwärtige, zukünftige

Versteht man Lernen in Communities of Practice als untrennbar verknüpft mit sozialer Praxis, gewinnen ebenfalls die Kontexte der beteiligten Personen und ihrer Handlungen an Bedeutung. Die jeweiligen Kontexte bei netzbasierter Kommunikation und Kooperation sind aber wesentlich schwerer zu erkennen als in unmittelbaren Präsenzinteraktionen.

Die Internettechnologien können zwar vielfache Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten schaffen und uns so scheinbar von den Restriktionen, die sich aus Zeit und Raum ergeben, befreien, bringen aber andere Restriktionen wie verdeckte oder schwer erkennbare Kontextinformationen mit sich (Hesse, Garsoffky & Hron, 2002). Gleichzeitig kommt erneut die Zeitdimension ins Spiel: in kurzfristig angelegten netzbasierten Kommunikations- und Kooperationsstrukturen scheinen Vertrauensbildung und das Knüpfen persönlicher Beziehungen erschwert, über einen längeren Zeitraum angelegt hingegen sind wesentlich weniger Unterschiede zu erkennen (Walther, 1996).

Kontext wird dabei hier nicht verstanden als „Umgebungsinformation“. Diese zwar weit verbreitete Vorstellung von Kontext als einem „Behälter“, der statisch ist und soziale Interaktionen umgibt, greift zu kurz (Lave, 1993, S. 22) und führt im nächsten Schritt zu dekontextualisierten Aktivitäten oder dem Verständnis von Schulen und Bildungsinstitutionen als „privilegiertem ‚Non-Kontext‘“ (Lave, 1997, S. 126).

Im Gegenteil dazu wird Kontext hier mit Chaiklin & Lave (1993) verstanden als komplexe Beziehungen zwischen Personen, Handlungen und Situationen, also als soziale Welt der handelnden Person. Um netzbasierte Kontaktmöglichkeiten also für Lernen fruchtbar zu machen, gilt es Kontexte der Beteiligten sichtbar zu machen: die vergangenen bezogen auf Handlungen und Situationen der Personen ebenso wie die sich z.B. in E-Learning-Szenarien neu ergebenden Kontexte durch die netzbasierte Kommunikation und Kooperation, einschließlich zukünftiger in Form von Visionen, Plänen und Kooperationsmöglichkeiten.

Wird diese Herausforderung nicht berücksichtigt, wird das Konzept der Communities of Practice als Orientierung für E-Learning-Szenarien wertlos. Umge-

kehrt kann die bewusste Annahme beider dargestellter Herausforderungen wichtige Orientierungspunkte bei der Gestaltung neuer Formen der Handlungsorganisation im E-Learning bieten. Wie eine solche Orientierung im Einzelnen aussehen kann, ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

4. Communities of Practice als Handlungsorientierung für die Gestaltung von Lernszenarien mit E-Learning

Lernszenarien mit E-Learning stehen leicht in der Gefahr, mit multimedial aufbereiteten Modulen dekontextualisierte Lernobjekte in den Mittelpunkt zu stellen und die mit dem Lerngegenstand verbundenen Partizipations- und Praxiskontexte zu vernachlässigen. Durch die Aufhebung von Unmittelbarkeit und Gleichzeitigkeit von Lernen und Lehren beim E-Learning entfallen spontane Nachfrage- und Diskursmöglichkeiten zwischen den Beteiligten. Zimmer (2001, S. 132) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Gefahr der medialen Objektivierung, die eine Entpersonalisierung von Lehrhandlungen und deren Standardisierung fördert. Die Virtualisierung der Zeit beim E-Learning durch die vielfältigen asynchronen und synchronen Kommunikationsformen erlaubt aber zunehmend Formen der Handlungsorganisation, die auf unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Aspekten eine Förderung der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ ermöglicht. Hinweise für solche Handlungsorganisationen lassen sich aus dem Konzept des Lernens in Communities of Practice gewinnen.

Bei der Gestaltung von entsprechenden E-Learning-Szenarien sind allerdings die aufgeführten Herausforderungen – die prinzipielle Selbstorganisation von Communities of Practice und die Notwendigkeit, Kontexte der Lernenden und Lehrenden und der mit dem Lerngegenstand untrennbar verbundenen sozialen Praxis sichtbar zu machen – zu berücksichtigen. Einige Praxisbeispiele sollen im Folgenden illustrieren, wie eine solche Förderung der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“, gegen Dekontextualisierung und Entpersonalisierung im E-Learning aussehen kann. Die drei Ansatzpunkte sind dabei eng miteinander verwoben und hier nur der besseren Übersichtlichkeit und Lesbarkeit von einander getrennt aufgeführt. Die Beispiele haben hier nur illustrativen Charakter (als Fallanalysen mit dem zugehörigen Datenmaterial sind sie jeweils an anderer Stelle ausgeführt: in der Reihenfolge der hier genannten Beispiele sind dies Arnold 2003, Arnold & Smith, 2003, Arnold, Smith & Trayner, im Druck).

Aus den Analysen erfolgreicher selbst organisierter netzbasierter Communities of Practice lässt sich das Gestaltungsprinzip „offene Partizipationsformen fördern“ gewinnen: Erfolgreich wird das Community-Geschehen hier oft, indem sehr offene Mitgliedschaftsregelungen bestehen und äußerst vielfältige Partizipationsformen akzeptiert und unterstützt werden. Im Beispiel einer Community of Practice im Fernstudium gibt es abgesehen von E-Mail-Account bzw. Internetzugang keinerlei Zutrittsbeschränkungen oder -voraussetzungen. Die Registrierung an einem List-server bzw. an webbasierten Foren, die die technologische Infrastruktur im Kern dieser Community darstellen, steht allen Interessierten frei. Die privaten Homepages, die die verteilte Datenbasis der Gemeinschaft bilden, sind ebenfalls frei zugänglich. Diese Offenheit und Durchlässigkeit hat eine sehr heterogene Mitgliederstruktur zur Folge. Am Studium interessierte, aber noch nicht eingeschriebene Personen nutzen die Kommunikationskanäle der Gemeinschaft um sich zur Aufnahme des Studiums bei diesem Fernstudienanbieter von bereits Eingeschriebenen beraten zu lassen. Studienanfänger wie weiter Fortgeschrittene beider Studiengänge bilden die zahlenmäßig stärkste Gruppe der aktiv Diskutierenden. Aber auch Studienabsolventen, die ihr Studium bereits erfolgreich abgeschlossen haben, bleiben oft noch lange nach Abschluss in der Gemeinschaft. Sie stellen den übrigen Teilnehmern einerseits wertvolles Insiderwissen zur erfolgreichen Studienbewältigung aus eigener Erfahrung zur Verfügung. Sie selbst erleben eine Anerkennung und Bestätigung ihrer erworbenen Kompetenzen; zum Teil nutzen sie die Diskussionsforen auch als Fachforen für berufliche Fragen.

Eng mit den offenen Mitgliedschaftsregelungen hängt auch das große Spektrum akzeptierter Partizipationsformen zusammen. Eine vollständig passive Nutzung aller Ressourcen, ohne eigene Beiträge, ist ebenso möglich wie eine aktiv-gestaltende Teilhabe mit zahlreichen Diskussionsbeiträgen und anderen Formen der aktiven Gestaltung von Lernressourcen. Das Prinzip der Freiwilligkeit der Kooperation und der prinzipiellen Selbstbestimmung wird deutlich höher gesetzt als das einer Beitragsgerechtigkeit. Zum einen ist die Erfahrung weit verbreitete, dass bei speziellen Fragen unerwartet auch bislang passive Teilnehmer spontan antworten. Zum anderen sind auf Seiten der aktiv-gestaltenden Mitglieder die Anerkennung in der Gemeinschaft und das Erleben der eigenen Kompetenz hinreichend motivierend für das eigene Engagement. Im Gegensatz zu dem oft verbreiteten Ideal einer gleichmäßig verteilten Teilhabe stehen hier möglichst offene und niedrigschwellige Partizipationsformen im Mittelpunkt.

Für didaktisch gestaltete Lernszenarien mit E-Learning kann können diese Prinzipien nicht direkt übernommen werden. Fest umrissene Zielgruppen mit

passwortgeschütztem Zugang zu Learning Management Systemen sind hier aus anderen Gründen häufig sinnvoll und notwendig. Übernommen werden kann aber die Anregung, zusätzlich auch solche offenen Partizipationsformen zu ermöglichen, indem Hinweise auf entsprechende frei verfügbare virtuelle Kommunikations- und Kooperationsräume wie sie durch zahlreiche Social Software-Technologien gegeben werden (z.B. www.wikispaces.com). Zu überlegen ist auch, ob das stärker strukturierte und reglementierte Lernszenario durch offenere Formen ergänzt werden kann. Sinnvoll ist es dann, in diesem Bereich systematisch jahrgangs- und kursübergreifend zu denken und z.B. Ergebnisse eines Kurses als Lernressourcen für andere Kurse über ein frei zugängliches Wiki kurs- und institutionsübergreifend zur Verfügung zu stellen. In diesem Bereich sollte dann auch Raum und Offenheit für Weiterentwicklungen durch die Lernenden gegeben sein. Diese Gestaltungsmöglichkeit ist oft Voraussetzung für eine zunehmende Selbstorganisation. Gleichzeitig können durch dieses Vorgehen neue, vielfältige Kontaktpunkte geschaffen werden – von ehemaligen zu zukünftigen Studierenden bzw. Teilnehmenden über andere Interessierte am Thema hin zu ggf. eingeladenen ExpertInnen (für eine anfängliche Entwicklung in diese Richtung vgl. auch <http://e-learning-english-ws-2006.wikispaces.com>).

Offene Partizipationsformen können auch geschaffen werden, indem Teile des E-Learning-Szenarios bewusst nur anfänglich geplant sind und Raum für Weiterentwicklung durch die Teilnehmenden bieten. In einem komplett online durchgeführten Workshop zum Thema Wissensmanagement ergeben sich die Schwerpunkte der Diskussion und der theoretischen Auseinandersetzung beispielsweise aus den spezifischen Interessen der Teilnehmenden. Die Projekte der Kleingruppen hängen vollständig von den Fragen und Praxisfällen ab, die die Teilnehmenden in den Kurs einbringen. Zahlreiche Aktivitäten werden so erst im Laufe des Online-Workshops entwickelt; die Moderierenden greifen Impulse der Teilnehmenden auf und gestalten in gemeinschaftlicher Aushandlung den konkreten Verlauf des Workshops.

„Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (2) – Kontexte sichtbar machen

In Lernszenarien mit E-Learning wächst in der Regel die Diversität der persönlichen und beruflichen Hintergründe und Interesse der Teilnehmenden. Vergangene Kontexte der Teilnehmenden, die neu im E-Learning-Szenario entstehenden sowie zukünftige, deren Antizipation ebenfalls die Lernhandlungen der Teilnehmenden beeinflusst, divergieren daher in der Regel stark. Diese Kontexte auch in der internetbasierten Kommunikation und Kooperation sichtbar zu machen, wird hier also umso wichtiger.

Im oben angeführten Online-Workshop werden dazu unterschiedliche Wege beschritten: auf der technologischen Ebene bietet das genutzte Learning Management System die Möglichkeit persönliche Hintergrundinformationen und ein Foto zur Verfügung zu stellen. Weiterhin ist jeder Diskussionsbeitrag neben dem Namen der Schreibenden und der Uhrzeit mit dem Teilnehmerfoto sowie einer Kurzfassung zu persönlichem oder beruflichem Hintergrund versehen. Bei Bedarf kann durch Anwählen einer dieser Angaben dann zu den ausführlicheren Hintergrundinformationen wechseln. Damit können die schriftlichen Beiträge schon auf dieser Ebene besser in ihre Kontexte eingeordnet werden.

Als weitere Methode zur Sichtbarmachung von Kontexten dient die vielfache Verwendung und Einbindung von Geschichten. Teilnehmende werden aufgefordert, ihre persönlichen „Geschichten“ einzubringen – Erfahrungsberichte aus ihrer beruflichen Praxis, Anekdoten und Begebenheiten, die zu Teilaspekten des Themas in Verbindung stehen. Auf der Seite des geplanten Designs bringen die Moderierenden des Online Workshops einerseits Geschichten aus ihrem Erfahrungsschatz ein, andererseits stellen sie Fallstudien zum Thema zur Verfügung. Der neu entstehende gemeinschaftliche Kontext wird durch Projektberichte sichtbar gemacht, die zu einem gemeinschaftlichen Abschlussbericht zusammengefügt werden, der Folge-Workshops als Lernressource übergeben wird.

Lerngegenstände werden ebenfalls durch die Einbindung von ExpertInnen in das Lernszenario kontextualisiert. Nimmt eine ExpertIn an einem Diskussionsforum für einen begrenzten Zeitraum teil oder werden im E-Learning-Szenario auch thematische Weblogs einbezogen, die die Möglichkeit bieten mit den jeweiligen AutorInnen in Kontakt zu treten, werden Praxiskontexte ebenfalls sichtbar und es wird einer Entpersonalisierung der Lehrhandlungen im E-Learning entgegen gewirkt. Diese Formen der „Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ sind wesentlich leichter zu organisieren als die entsprechenden Gleichzeitigkeiten in Präsenzveranstaltungen.

„Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen“ (3) – Online- und Offline-Phasen eng verknüpfen

Die Kombination von Online-Phasen und Präsenzphasen ist unter dem Schlagwort von „Blended Learning“ eine weit verbreitete Praxis im E-Learning. Oft wird aber bei der reinen Kombination stehen geblieben und die verschiedenen Phasen sind nicht eng miteinander verknüpft. Aus dem Konzept der Communities of Practice ergeben sich aber auch Hinweise für die enge Verwebung von Online- und Offline Phasen. Bei der Unterstützung von Präsenzworkshops auf wissenschaftlichen Tagungen durch vorbereitende und nachbereitende Online-Phasen hat es

sich beispielsweise bewährt, zu Beginn in der vorbereitenden Online-Phase ausreichend Zeit für das persönliche Kennenlernen und das Knüpfen von Kontakten einzuplanen. In dieser Phase ist es auch besonders wichtig unterschiedliche Technologien mit verschiedenen Abstufungen von Asynchronizität und Synchronizität, schriftlicher und mündlicher Kommunikation einzubeziehen – beispielsweise virtuelle Diskussionsräume durch Telefonkonferenzen, deren Mitschnitte wiederum als Podcast/Skypecast asynchron zur Verfügung gestellt werden können.

In den Online-Vorbereitungsphasen ist es aber nicht nur wichtig, neue Kontaktpunkte zu schaffen, zentral ist auch Themen und Bearbeitungsschritte für den Präsenzworkshop auszuhandeln. Das Element der Gestaltbarkeit und der Einflussnahme verbindet Online- und Offline Phasen in einem ganz anderen Maße, als wenn die Abläufe der Präsenzphasen bereits vollständig geplant und unveränderbar festgelegt sind. Kontinuität über den gesamten Kommunikations- und Kooperationsprozess mit seinen Online- und Offline-Phasen sowie eine mögliche Einbeziehung anderer Interessierter kann auch hier wieder durch die Nutzung von Social Software Technologien wie Wikis, Weblogs, Social Bookmarking (Vereinbarung von gemeinschaftlich genutzten Tags), Flickr (zur Fotodokumentation) gefördert werden (vgl. für Definitionen und Details Arnold et al., im Druck).

5. Fazit

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stand die Frage nach dem Stellenwert und der Bedeutung des Konzepts der Communities of Practice für die Gestaltung neu entstehender Handlungs- und Kommunikationsformen durch die „Überwindung von Zeit- und Raumschranke“ im E-Learning (Schulmeister, 2006). Das Konzept der Communities of Practice und das damit verbundene Verständnis von Lernen und Lehren kann nicht voraussetzungslos auf die Gestaltung von E-Learning-Szenarien übertragen werden. In didaktisch gestalteten E-Learning-Szenarien besteht ein grundlegendes Spannungsfeld zwischen der prinzipiellen Selbstorganisation von Communities of Practice einerseits und einem didaktischen Design andererseits.

Communities of Practice liefern daher keine rezeptartigen Handlungsanleitungen für erfolgreiche Lernszenarien mit E-Learning. Indem das Konzept aber die Aufmerksamkeit auf die notwendig von persönlichen Beziehungen beim Lernen, das Schaffen von Kontaktpunkten beim Lehren und die Bedeutung von Prozessgestaltung und Partizipation lenkt, kann es durchaus eine wertvolle Handlungs-

orientierung bei der komplexen Aufgabe der Gestaltung von Lernszenarien mit E-Learning liefern – wenn auch keine schnellen und allseits anwendbaren Lösungen. Vor dem Hintergrund des Konzepts der Communities of Practice ist die Gestaltung von E-Learning-Szenarien selbst als kontextabhängige, prozessorientierte Praxis zu begreifen, die kontinuierlich von Lernenden und Lehrenden weiter entwickelt wird.

Literatur

- Arnold, P. (2003). Kooperatives Lernen im Internet: qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster u.a.: Waxmann.
- Arnold, P. (2004). CSCL im Fernstudium. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), CSCL-Kompodium: Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen (403–413). München u.a.: Oldenbourg.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2004). E-Learning: Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren; Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Arnold, P. & Smith, J. (2003). Adding connectivity and losing context with ICT: contrasting learning situations from a community of practice perspective. In M. Huysman, E. Wenger & V. Wulf (Hrsg.), Proceedings of the International Conference on Communities and Technologies (465–484). Dordrecht: Kluwer.
- Arnold, P., Smith, J. & Trayner, B. (im Druck). Narrative, community memory and technologies – or writing a literature review in high modernity. In Gurstein, M. (Hrsg.), Community, Technology and Memory, Cambridge: Cambridge Scholar.
- Barton, D. (2005). Beyond communities of practice: language, power and social context. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (Hrsg.) (1993). Understanding Practice. Perspectives on activity and context. Cambridge University Press, Cambridge.
- Davenport, E. & Hall, H. (2001). Organizational knowledge and communities of practice. In B. Cronin (Hrsg.), Annual Review of Information Science and Technology (171–227). Medford NJ: Information Today.
- Hesse, F., Garsoffky, B. & Hron, A. (2002). Netzbasiertes kooperatives Lernen. In L. Issing & P. Klimsa (Hrsg.), Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis (283–298). 3. überarb. Auflage, Weinheim: Beltz Psychologische Verlagsunion.
- Hildreth, P., Kimble, C. & Wright, P. (2000). Communities of practice in the distributed international environment. Journal of Knowledge Management 4 (1), 27–38.
- Lave, J. (1993). The Practice of Learning. In S. Chaiklin & J. Lave (Hrsg.), Understanding Practice. Perspectives on activity and context (3–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1997). On learning. Forum kritische Psychologie, 38, S. 120–135.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press.

- McDermott, R. (1993). The acquisition of a child by a learning disability. In S. Chaiklin & J. Lave (Hrsg.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (269–305). Cambridge: Cambridge University Press.
- North, K., Franz, M. & Lembke, G. (2004). *Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften: communities of practice*. BerlIn Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2000). *Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen*. München: Inst. für Pädag. Psychologie und Empirische Pädag.
- Schulmeister, R. (2001). *Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen*. München, Wien: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. München: Oldenbourg.
- Walther, J. (1996) *Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction*. *Communication Research*, 23 (1), pp. 3–43.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice: The structure of knowledge stewarding*. In C. Despres & D. Chauvel (Hrsg.), *Knowledge horizons: the present and the promise of knowledge management* (205–224). Boston u.a.: Butterworth-Heinemann.
- Wenger, E., Mc Dermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Mass.: Harvard Business School Press.
- Zimmer, G. (2001): *Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur*. In P. Arnold, *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien – State-of-the-Art und Handreichung* (126–146). Münster: Waxmann.
- Zinke, G. & Bundesinstitut für Berufsbildung (2004). *Online-Communities: Chancen für informelles Lernen in der Arbeit*. Bielefeld: Bertelsmann.