

## **„Räumchen wechsele dich“ – Eigenräume und Raumwechsel beim Aufbau einer Online Community of Practice**

### **Zusammenfassung**

Dieser Beitrag untersucht die verschiedenen Lernräume, die beim Aufbau einer Community of Practice genutzt wurden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Funktionen Lernräume wie das Learning Management System, ein Wiki, Facebook und Twitter sowie Konferenzsysteme, aber auch Präsenztreffen, erfüllt haben. Am Beispiel eines berufsbegleitenden Online-Doktoratsstudiums wird nachgezeichnet, wie sich das Zusammenspiel der Lernräume gestaltet – und auch verändert – hat. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Begleitforschung reflektieren wir anschließend die aktuellen Herausforderungen dieser „multiplen Raumgestaltung“ beim Aufbau von Communities of Practice in Zeiten der ubiquitären Verfügbarkeit von Social Media.

### **1 Vielfalt virtueller Lernräume**

Die Gestaltung von geeigneten Lernräumen für Studienprogramme wird angesichts der ubiquitären Verfügbarkeit und weit verbreiteten Nutzung von Social Media zunehmend komplexer. Es gilt, aus einer unübersichtlichen Vielzahl formaler und informeller virtueller Lernräume passende für den eigenen Kontext zu finden und sinnvoll in das didaktische Design einzubinden (Arnold et al., 2013; Johnson et al., 2014). Studierende und Lehrende nutzen Social Media auch und gerade *unabhängig von universitären Lehrangeboten*. Auf der Seite der Studierenden überwiegt zwar der Gebrauch von Social Media im privaten Bereich und für informellen Austausch, aber die Unterscheidung „private/wissenschaftliche Zwecke“ scheint nicht mehr unbedingt zielführend zu sein: Zunehmend geht informeller Austausch auch in die wissenschaftliche Zusammenarbeit und Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ein (Conole & Alevizou, 2010; Kumar, Liu & Black, 2012).

Strebt man darüber hinaus im Rahmen eines Studienangebots die Förderung einer Community of Practice (CoP) als Wissens- und Lerngemeinschaft (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) an, kommt die Frage hinzu, welche Lernräume die Funktionsweise von CoPs optimal unterstützen können. Allgemeine Hinweise zur Auswahl geeigneter virtueller Räume existieren kaum, zu stark variieren

die kontextuellen Faktoren, die konkreten Zielsetzungen der CoPs wie auch die Medienkompetenzen der Beteiligten und die Verfügbarkeiten der Technologien (vgl. auch „digitale Habitate“, Wenger, White & Smith, 2009). Immerhin scheint aber in virtuellen Räumen, die als „persönliche Lernumgebungen“ durch Social Media aufgespannt werden, die Idee der selbst organisierten Community of Practice zur gemeinschaftlichen Wissenskonstruktion eher realisiert werden zu können als zuvor über Lernräume auf der Grundlage von Learning Management Systemen (Kerres, Hölterhof & Nattland, 2011; Schaffert & Kalz, 2009).

Die Frage, welchen Beitrag die verschiedenen virtuellen Lernräume für den Aufbau und das Funktionieren der CoP leisten und wie sich ihr Zusammenspiel gestaltet, bleibt aber weiterhin offen: Wie können formale und informelle Lern- und Kommunikationsprozesse in verschiedenen virtuellen Räumen realisiert und miteinander verbunden werden? Wie unterscheiden sich virtuelle Räume, die von Lehrenden oder Studierenden initiiert oder verwaltet werden? Die detaillierte Betrachtung des Aufbaus einer CoP, verteilt über unterschiedlichste Lernräume, soll im Folgenden einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen leisten. Das Fallbeispiel entstammt einem Online-Doktoratsstudium für berufsbegeleitend Studierende aus unterschiedlichen Bildungsbereichen.

Wir stellen zunächst das Konzept der CoPs genauer dar (Kap. 2), beschreiben im Anschluss das Online-Doktoratsstudium mit Blick auf die Lernräume (Kap. 3) und legen dann die Ergebnisse der Begleitforschung zur Wahrnehmung der Lernräume und den vorgenommenen „Raumwechselln“ dar (Kap. 4). Die Diskussion der Ergebnisse (Kap. 5) und ein Fazit (Kap. 6) runden diesen Beitrag ab.

## 2 Lernen in Communities of Practice

CoPs sind kurz gefasst „Personengruppen, die ein Anliegen, eine Problemlage oder eine Leidenschaft zu einer Thematik teilen und ihr Wissen und ihre Expertise in diesem Gebiet durch laufende Zusammenarbeit vertiefen“ (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, 4, Übers. d. Aut.). Die Mitglieder einer idealtypischen CoP verschreiben sich einem gemeinsamen Zweck, entwickeln ihre persönliche und professionelle Identität weiter und bilden ein gemeinschaftliches Verantwortungsgefühl aus (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). CoPs sind durch drei Dimensionen gekennzeichnet (Wenger, 1998, 73): (1) ein *gemeinschaftliches Unterfangen*, das die Mitglieder in kontinuierlichen Aushandlungsprozessen weiter entwickeln, (2) ein *aufeinander bezogenes Handeln*, das gegenseitige Unterstützung umfasst, (3) *gemeinschaftliche Ressourcen*, die gemeinsam geschaffene Produkte wie Werkzeuge, Dokumente oder kollektive Erinnerungen beinhalten.

Anders gefasst kann man in einer CoP drei Elemente unterscheiden: die *Domäne*, die *Gemeinschaft* und die *Praxis* (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Die *Domäne* ist das gemeinsam bearbeitete Interessens- und Wissensgebiet. Die *Gemeinschaft* entsteht durch den Aufbau vertrauensvoller Beziehungen sowie den kontinuierlichen Austausch von Informationen zur Domäne. Durch die gemeinschaftliche *Praxis* wird neues Wissen geschaffen und es werden Verständnisse, Gegenstände und Grenzen der Domäne immer feiner ausgehandelt (Byington, 2011).

Nach Lave & Wenger (1991) vollzieht sich Lernen durch die Gelegenheiten, in die Praxis einer Gemeinschaft einbezogen zu werden sowie in Prozessen der Identitätsentwicklung, die gleichzeitig ein Zugehörigkeits- und Teilhabegefühl erzeugen (Handley, Sturdy, Fincham & Clark, 2006, 642). Formales und informelles Lernen verbindet sich. Erfolgreiche CoPs ermöglichen den Austausch und den Aufbau von formalem und informellem Wissen, indem die Mitglieder voneinander und miteinander in der Sache lernen (Wenger, White & Smith, 2009). Der Vorgang dieses „Hineinwachsens“ in die gemeinschaftliche Handlungspraxis kennzeichnet das eigentliche Lernen. Plakativ wird dieses Lernen auch als „learning to be“ im Gegensatz zum reinen Wissenserwerb („learning about“) bezeichnet (Brown & Adler, 2008, 19).

Prinzipiell sind CoPs erst einmal *selbst organisierte* soziale Einheiten. Diese Eigenschaft schließt aber nicht aus, dass Lehrende sich bei der Gestaltung von Studienprogrammen am Konzept der CoPs orientieren und versuchen, CoPs aktiv zu initiieren. So diente das Konzept der CoPs auch im hier untersuchten Fallbeispiel als Ausgangspunkt für das didaktische Design (vgl. Kap. 4.2).

### 3 Doktoratsstudium „Educational Technology“

Die CoP, die hier als Fallbeispiel betrachtet wird, ist im berufsbegleitenden Doktoratsstudiengang in „Educational Technology“ an einer amerikanischen Universität entstanden. Das Online-Studienprogramm wird überwiegend durch Online-Seminare sowie verschiedene Online-Aktivitäten und intensive Online-Betreuung realisiert, enthält aber auch Präsenzphasen<sup>1</sup>.

#### 3.1 Eckdaten

Die Studierenden in dem Doktoratsstudium sind alle im Bildungsbereich berufstätig. Auch wenn die einzelnen ausgeübten Berufstätigkeiten unterschied-

---

1 Für eine ausführliche Beschreibung des Studienprogramms vgl. Kumar (2014); hier stellen wir nur das für unsere Perspektive „CoPs und Lernräume“ Notwendige vor.

lich sind, eint alle Studierende ein Selbstverständnis als „Educators“. Zu den vertretenen Berufsgruppen gehören Lehrende an Hochschulen und Schulen, TrainerInnen und Bildungsverantwortliche in Unternehmen, SozialpädagogInnen etc. Einzugsgebiet sind die gesamten USA; ca. 15–20% der Studierenden wohnen und arbeiten in Südamerika und Asien. Das Altersspektrum reicht insgesamt von 26–63 Jahre, die Berufserfahrung liegt zwischen 5–38 Jahren. Die *Domäne*, die alle Studierenden verbindet, ist „Educational Technology“ und damit das Interesse an der Gestaltung von Lehr- und Lernumgebungen mit digitalen Medien.

### 3.2 Communities of Practice als zentrales Designelement

Das didaktische Design des Studienprogramms verfolgte zwei Ziele: (1) den Studierenden zu ermöglichen, sich schnell Fachwissen in ihrer Domäne „Educational Technology“ anzueignen und dies auf ihre beruflichen Felder zu beziehen, (2) eine Community online aufzubauen, in der die Studierenden auch voneinander lernen. Das Konzept der CoPs hat daher das didaktische Design wesentlich beeinflusst, zumal Communities in Fernstudiensettings wesentlich für das Durchhaltevermögen und den Studienabschluss sind (Junco, 2012).

Um eine gemeinsame Wissensbasis aufzubauen und mit Forschungsmethoden für ihre Berufsfelder vertraut zu werden, absolvieren die Studierenden ein zweijähriges Seminarprogramm, bevor sie ihr eigentliches Dissertationsprojekt beginnen. Um die Entstehung einer CoP zu fördern, wird das gesamte Seminarprogramm in einer Kohorte durchlaufen. Gleichzeitig wird die Diskussion über neues Fachwissen und seine Bedeutung für die Kontexte der Studierenden unterstützt ebenso wie der Transfer in ihre Berufsfelder und eine kontinuierliche Reflexion ihrer Erfahrungen mit digitalen Medien in Bildungszusammenhängen. Zusätzlich werden die gegenseitige Unterstützung sowie der Aufbau persönlicher, vertrauensvoller Beziehungen gefördert.

Das didaktische Design initiiert eine CoP in der Studierendenkohorte damit zunächst „top-down“. Gleichzeitig wird aber bewusst auch auf die Selbstorganisation der Studierenden gesetzt und ein „bottom-up“-Ansatz verfolgt, indem Studierende in anderen Bereichen ihre Interaktionen sowie ihre Werkzeuge frei wählen können. Letzteres trägt auch dem Umstand Rechnung, dass alle Studierenden zusätzlich zur CoP des Programms auch Mitglieder in anderen CoPs sind (Beruf, Familie, Hobbys) und zum Aufbau vertrauensvoller Beziehungen auch informeller Austausch über diese anderen Lebensbereiche gehört. Insgesamt erfolgen die Interaktionen innerhalb der CoP in verschiedenen formalen und informellen Lernräumen, die im Folgenden näher beschrieben werden.

### 3.3 Vielfalt der Lernräume im Programm

Die Lernräume des Programms unterschieden sich in mehreren Dimensionen: Sie waren *formaler oder informeller Natur*; in formalen Räumen interagierten Studierende mit Lehrenden, achteten auf ihren Sprachgebrauch und ihre Beiträge wurden teilweise bewertet. 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. Aus den folgenden setzte sich Gruppe A zusammen:

**Online-Seminare auf Moodle** wurden von Lehrenden gestaltet, waren für die Studierenden verbindlich und thematisierten fachspezifische Inhalte zu „Educational Technology“. Studentische Beiträge hier wurden bewertet. Der Schwerpunkt lag auf der Aneignung von Fachinhalten und deren Anwendung in den Berufsfeldern der Studierenden. Das Herausarbeiten der Bedeutung der Fachinhalte für die Berufspraxis, die Personalisierung der Aufgaben sowie der Transfer der Inhalte in die Praxis gewährleisteten, dass in diesem formalen Lernraum sowohl die *Domäne* als auch die gemeinschaftliche *Praxis* der CoP adressiert wurden.

**Präsenzseminare** führte die Studiengangsleitung durch. Sie beinhalteten Treffen mit anderen Lehrenden, Diskussionen, Präsentationen, Kleingruppenarbeit sowie die Vorbereitung der Dissertationsprojekte. Das Studienprogramm startet mit einem 2-tägigen Orientierungstreffen. Zusätzlich ist die Teilnahme an 5-tägigen Präsenzseminaren einmal jährlich verpflichtend. Außerhalb der formalen Seminarzeiten verbringen Studierende viel Zeit zusammen, um die „kostbaren Zusammenkünfte“ optimal zu nutzen.

**Monatliche synchrone Online-Treffen mit Elluminate** konstituierten weitere formale Lernräume, die verpflichtend waren und für fachspezifische Diskussionen oder organisatorische Fragen genutzt wurden. Aufgrund von technischen Problemen standen nur Audioaufnahmen und kein Video zur Verfügung. Lehrende haben diese Treffen im 1. Semester geleitet, aber ab dem 2. Semester die Leitung an die Studierenden übergeben.

**Die Wiki-Funktionalität in Moodle** wurde zur Zusammenstellung von relevanter Literatur benutzt. Ausgehend von einer verbindlichen Gruppenaufgabe in einem Online-Seminar, ein Literatur-Wiki anzulegen, wurden die Studierenden ermutigt, das Wiki im Verlauf ihres Studiums freiwillig weiter zu pflegen. Die Studierenden haben das Wiki auch während des Studiums fortgeschrieben, eine

Diskussion der Einträge fand aber nicht im Wiki statt, sondern in der Facebook-Gruppe und den Online-Seminaren auf Moodle. Hier deuten sich auch bereits die Überschneidungen und Verbindungen der einzelnen virtuellen Lernräume und die Übergänge von formal zu informell an.

Eine **Facebook-Gruppe**, die durch Studierende aufgebaut und verwaltet wurde und an der Lehrende nicht teilnahmen, kann als informeller Raum angesehen werden. Studierende diskutierten hier u.a. das Programm als Ganzes, die Aufgaben, die Lehrenden und Work-Life-Balance Herausforderungen.

**Kleine Forschungsgruppen** wurden im ersten Semester formal durch die Studiengangsleitung gebildet. Die Gruppen haben sich einerseits, formal arrangiert, mit ihren betreuenden Lehrenden über E-Mail, Skype oder Telefonkonferenzen ausgetauscht, sich aber auch unabhängig von den Lehrenden „getroffen“ – persönlich, in selbst gewählten virtuellen Räumen oder per Telefon.

## 4 Ergebnisse der Begleitforschung

### 4.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der Qualitätssicherung des Studienprogramms wurde seit 2010 vielfältige Begleitforschung mit unterschiedlichen Fragen und Schwerpunkten durchgeführt. Die Datenerhebungen erfolgten mit Fokusgruppen, Interviews und einer schriftlichen Befragung in Anlehnung an Arbaugh et al. (2008); durchgeführt von Forschenden, die nicht selber im Programm beteiligt waren. Zusätzlich haben zwei Studierende die Kommunikation innerhalb der Facebook-Gruppe einer Inhaltsanalyse unterzogen (Kenney, Kumar & Hart, 2013). Aus diesen Daten stellen wir hier diejenigen vor, die für unsere Frage des Aufbaus einer CoP im Zusammenspiel mit verschiedenen Lernräumen besonders relevant sind und verweisen für Details auf die anderen entstandenen Publikationen<sup>2</sup>.

---

2 Die Untersuchung von Kumar & Ritzhaupt (2014) fokussiert beispielweise die Lernergebnisse sowie die Lernerzufriedenheit mit dem gesamten Studienprogramm. Daten aus dieser Untersuchung, die für unsere Betrachtung zu Lernräumen für CoPs aufschlussreich sein können, beziehen wir hier mit ein, ohne sie im Detail darzustellen. Analoges gilt für Kumar & Kenney (im Druck), bei denen die Wahrnehmung von Lehrenden und Studierenden zur Gemeinschaftsförderung im Learning Management System der Hochschule im Vordergrund steht.

## 4.2 Ergebnisse

Auf einer Likert Skala von 1–5 (mit 5 als „stimme vollständig zu“) schätzten die Studierenden (N=18) die Präsenztreffen als wichtigste Unterstützung für den Aufbau der CoP ein (M=4.88, SD=0.34), gefolgt von der ihrer Facebook-Gruppe (M=4.5, SD=0.96) und den kleinen Forschungsgruppen mit selbst gewählten Kommunikationsmitteln (M=4.4, SD=0.91). Für ihre Lernergebnisse hielten die Studierenden die Online-Seminare und die Präsenztreffen für am wichtigsten (M=4.94), gefolgt von ihrer Facebook-Gruppe (M=4.37) und den monatlichen synchronen Online-Treffen (M=4.25) (Kumar & Ritzhaupt, 2014).

Die Fokusgruppen-Daten zeigen, dass die Online-Seminare auf Moodle im Wesentlichen als formale Lernräume gesehen wurden, um sich Wissen anzueignen und mit Lehrenden zu kommunizieren. Die monatlichen synchronen Online-Treffen wurden als sehr nützlich für Diskussionen zur Domäne erlebt, aber Studierende wünschten sich zusätzlich, dass Lehrende ihre eigenen Forschungen vorstellen und Studierende von Konferenzbesuchen etc. berichten würden (Kumar, 2014). Das Literatur-Wiki trat in Fokusgruppen wie Interviews als kollektiver Sammelort hervor, der den Studierenden „gehörte“ und den sie für ihre Dissertationsprojekte und Prüfungen nutzen. Die Jahrgangskohorte wurde insgesamt als wichtigste Unterstützungsstruktur im Studium gesehen.

Die Facebook-Gruppe wurde sehr stark als „ihre“ hervorgehoben und als Ort, um sich als „Menschen und nicht als Studierende“ auszutauschen – erleichtert durch den informellen Charakter der Gruppe und den Umstand, dass Lehrende nicht dazu gehörten (Kumar & Kenney, im Druck). Die Inhaltsanalyse in der Facebook-Gruppe ergab, dass die meisten Unterhaltungen Lehrende zum Gegenstand hatten, gefolgt von Leistungsnachweisen. Auffallend war, dass trotz des informellen Charakters 92% aller Unterhaltungen einen Bezug zum Studium aufwiesen (Kenney, Kumar & Hart, 2013).

Die kleinen Forschungsgruppen waren wichtig für die Studierenden, um Beziehungen aufzubauen und ihre Forschung in selbst gewählten Lernräumen zu diskutieren. Gewählt wurden Skype, Cisco WebEx oder Telefonkonferenzen in Abhängigkeit der Bedürfnisse und Kenntnisse der Gruppe und einer evtl. Zeitverschiebung bei der Zusammenarbeit. Zusätzlich haben die Studierenden sich in ihren jeweiligen beruflichen Fach-Communities engagiert, auch online via Twitter. In Interviews nach Abschluss ihrer Promotionen betonten die Studierenden das Bedürfnis, ihre Erfahrungen aus diesen Fach-Communities auch mit anderen Beteiligten am Studienprogramm, Mitstudierenden wie Lehrenden, zu teilen.

### 4.3 Umgesetzte Veränderungen

Das didaktische Design und die genutzten Lernräume in der nächsten Gruppe, Gruppe B, wurde angesichts dieser Ergebnisse und der Verfügbarkeit weiterer Technologien leicht verändert: **Moodle** wurde weiterhin als formaler Lernraum für die Online-Seminare genutzt und auch die Instruktionen für die monatlichen **Online-Treffen** und den Wiki-Aufbau blieben unverändert. Die synchronen Online-Treffen wurden nun aber über Adobe Connect durchgeführt und neben den domänenspezifischen Diskussionen auch für Berichte aus der Forschung, von beruflichen Fachkonferenzen und -Communities genutzt, die Vorschläge der Studierenden in Gruppe A aufgreifend. Diejenigen, die etwas vorstellten, nutzen Videoaufnahmen, was als persönlicher und gleichzeitig informeller erlebt wurde. Für den **Wiki-Aufbau** nutzten die Studierenden *pbworks*, um Ressourcen zusammenzustellen, die kommentiert und diskutiert werden können. Das Wiki trug damit auch zum Community Aufbau bei und fungierte nicht nur als Dateiablage. Zusätzlich nutzten Studierende **Mendeley und Refworks**, um gemeinsame Forschungsordner anzulegen.

Die informelle **Facebook-Gruppe** wurde unmittelbar nach Programmstart gegründet. Sie blieb weiterhin ein von den Studierenden verwalteter Raum ohne Beteiligung von Lehrenden. Die kleinen Forschungsgruppen in Gruppe B trafen sich in der Regel in Google Hangout und arbeiteten an Dokumenten gemeinsam in Google Drive. Studierende organisierten die Lernräume selber und luden gelegentlich Lehrende ein, um Teile ihrer Arbeit zu besprechen. Zahlreiche Studierende aus Gruppe B nutzten **Twitter** sehr aktiv; die Gruppe legte daher einen Hashtag fest, um auf ggf. auch für das Studium interessante Ressourcen hinzuweisen. Aber nicht alle Studierenden und vor allem nicht allen Lehrenden sagte die Twitter Nutzung zu, sodass diese Interaktionen sich auf die aktiven Twitter-User beschränkten.

## 5 Eigenräume und Raumwechsel – Diskussion

Das didaktische Design sah vor, eine anfängliche Struktur für den Aufbau der CoP seitens der Lehrenden in formalen Lernräumen bereitzustellen, aber im Anschluss die Fortführung der Community in informellen Räumen durch die Studierenden anzuregen.

**Rolle der formalen und informellen Lernräume:** Bezogen auf den Community-Aufbau erfüllten alle Lernräume je verschiedene Funktionen, aber in fast allen standen die *Domäne* und die *Praxis* im Vordergrund. Nur in den Präsenztreffen sowie in der Facebook-Gruppe war *Community*, der Aufbau sozialer Beziehungen und einer Gruppenidentität, ähnlich gewichtig wie die beiden anderen Elemente. Diese beiden Lernräume erlauben als ganze Person sichtbar



zu werden, nicht nur als Studierende eines Programms (Kumar & Kenney, im Druck). In einem formalen Lernraum wie Moodle, in dem Studierende auf ein professionelles Auftreten achten und sich der Gegenwart bewertender Lehrender bewusst sind, kann dies offensichtlich weniger geschehen. Auffallend ist, dass in formalen Lernräumen wie Moodle, aber auch in informellen wie der Facebook-Gruppe dennoch die Domäne zentral für die Konversationen ist. Dies zeigt einmal mehr die hohe Bedeutung des „gemeinsamen Dritten“ beim Aufbau einer CoP.

Weiterhin verwischen die Grenzen zwischen formal und informell häufig: Im Fallbeispiel waren das Wiki, Mendeley und Refworks virtuelle Räume, die gleichzeitig formal und informell waren. Sie begannen formal als Teil einer Studienleistung, aber wechselten dann zu informellen Räumen, in denen die Studierenden in eigener Regie weiter zusammenarbeiteten und sich durch „social bookmarking“ und „tagging“ beim Verfassen der Forschungsarbeiten unterstützten. Auch wenn sie schon in Eigenregie von den Studierenden betrieben wurden, wurden Lehrende punktuell in die Räume eingeladen, um Feedback oder Hinweise auf Fachliteratur etc. zu bekommen, was den Charakter eher wieder in die Nähe formaler Räume rückte. Analoges gilt für die Präsenztreffen: Sie waren tagsüber formale Lernräume und nahmen mittags oder abends eher einen informellen Charakter an.

Die Nutzung der formalen oder informellen Räume ist zudem beeinflusst vom Zweck des jeweiligen Lernraums innerhalb der CoP. Das Fallbeispiel zeigt eine Diskrepanz zwischen der Zweckbestimmung der Studierenden und der Lehrenden: Lehrende strebten mit den Lernräumen den Aufbau einer **wissenschaftlichen** Community an – um die Domäne zu diskutieren und die Qualität der Forschungsarbeiten zu erhöhen. Studierende strebten in den virtuellen Räumen stärker eine **Unterstützungs-Community** an – um über Herausforderungen beim Absolvieren des Programms zu sprechen, gemeinsame Ressourcen zu schaffen, die allen das Durchhalten ermöglichen sowie eine Gruppenzugehörigkeit zu erleben (Kumar & Kenney, im Druck). Diese Diskrepanz verdeutlicht die Chancen von vielfältigen Räumen, in denen ggf. beide Zielsetzungen erfüllt werden und sich gegenseitig ergänzen können.

**Auswahl von Technologien von Lehrenden und Studierenden:** Während Lehrende Technologien zur Gestaltung der Lernräume nach der Verfügbarkeit an der Universität, unter Berücksichtigung von Hochschulrichtlinien und gemäß ihrer Vertrautheit mit den Technologien auswählten, stand bei den Studierenden die Vertrautheit und die Frage, wie gut die Technologien sich in ihren Alltag integrieren ließen, im Vordergrund. Lehrende nutzen das an der Universität verfügbare Learning Management System und die Videokonferenzsoftware, weil beide automatisch mit den Studierendendaten verbunden sind. Diese

Technologien sind aber nicht notwendig leicht für die Studierenden zu verwenden oder eignen sich für die mobile Nutzung. Im Fallbeispiel waren Lehrende wie Studierende vertraut mit Lerntechnologien und auch bereit, neue Werkzeuge auszuprobieren. Die Adobe Connect Smartphone App wurde beispielsweise von einigen Studierenden genutzt, während für das in Gruppe A verwendete System keine App verfügbar war. Analog verwendeten alle Studierenden Facebook, Twitter, Mendeley, Google Hangout, Skype und Moodle auf ihren mobilen Geräten, da diese entweder Teil ihres Alltags (Skype, Facebook) oder jederzeit mobil zu erreichen waren. Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass nicht alle Studierenden Social Media nutzen wollten und auch Lehrende Bedenken hatten, z.B. Kursanforderungen in Social Media bekannt zu geben. In Kontexten, in denen die Beteiligten nicht so medienaffin sind, sollte daher Orientierung und Unterstützung im Gebrauch verschiedener Werkzeuge bereitgestellt werden. In jedem Fall empfiehlt es sich, Studierende an der Auswahl der Werkzeuge zu beteiligen, insbesondere unter dem Aspekt der vertrauten Handhabung und der leichten Integration in ihre Alltagsabläufe.

## 6 Fazit

In diesem Artikel ging es um den Beitrag, den verschiedene virtuelle Lernräume angesichts der ubiquitären Verfügbarkeit von Social Media für den Aufbau einer CoP leisten können. Deutlich wurde, dass „Eigenräume“ wie auch „Raumwechsel“ notwendig sind: „Eigenräume“ im Sinne von durch Studierende aufgebaute oder verwaltete informelle Räume, „Raumwechsel“ im Sinne von (a) eines sich im Laufe eines Studienprogramms ändernden formalen bzw. informellen Charakters mancher Lernräume und (b) einer Änderung der genutzten Technologien für die Lernräume zwischen verschiedenen Durchläufen eines Programms, da sich Technologien an sich und vor allem auch ihre Alltagsintegration schnell ändert. Zentral scheint einerseits die Bedeutung der Domäne als verbindendem Dritten zu sein – nicht nur in formalen, sondern auch in informellen Räumen. In den Top-Down-Elementen zur Förderung einer CoP von Seiten der Programmverantwortlichen wirkt es darüber hinaus wichtig, unabhängig von der jeweilig genutzten Technologie das zentrale Community-Element der *gegenseitigen Unterstützung* hinreichend zu berücksichtigen und die CoP nicht ausschließlich als wissenschaftliche Gemeinschaft zu verstehen.

Auch wenn nicht vergessen werden darf, dass manche Lehrende und auch Studierende der Verbindung von informellen und formalen Lernräumen skeptisch gegenüberstehen, öffnen Social Media Chancen für Lernräume, die vorher nicht existierten. Beteiligung der Studierenden an der Auswahl der Werkzeuge insbesondere mit Blick auf Alltagsintegration sowie ggf. auch Orientierung zur Auswahl und Unterstützung beim Gebrauch für weniger medienaffine Beteiligte,

Studierende wie Lehrende, scheint von Vorteil. Vertiefende Forschung sollte klären, wie man etwaigen Vorbehalten konstruktiv begegnen und die Verbindung bzw. teilweise auch Vermischung von eher privatem und eher professionellem Social-Media-Gebrauch gut gestalten kann.

## Literatur

- Arbaugh, J. B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S. R., Garrison, D. R., Ice, P., Richardson, J. C. & Swan, K. P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and Higher Education*, 11(3/4), 133–136.
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. (2013). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. (3. überarb. Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Brown, J. S. & Adler, R. P. (2008). Minds on Fire: Open Education, the Long Tail and Learning 2.0. *Educause Review*, 43(1), 16–32.
- Byington, T. A. (2011). Communities of practice: Using blogs to increase collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 280–291.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). *A Literature Review of the Use of Web 2.0 Tools in Higher Education: A report commissioned by the Higher Education*. Milton Keynes, OK: Open University. [http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole\\_Alevizou\\_2010.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/EvidenceNet/Conole_Alevizou_2010.pdf).
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 40(3), 641–653.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Deutsche Ausgabe (Übersetzung: Helga Bechmann, Multimedia Kontor Hamburg). Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Junco, R. (2012). The relationship between frequency of Facebook use, participation in Facebook activities, and student engagement. *Computers and Education*, 58(1), 162–171.
- Kenney, J., Kumar, S. & Hart, M. (2013). More than a Social Network: Facebook as a Catalyst for an Online Educational Community of Practice. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 1(4), 355–369.
- Kerres, M., Hölterhof, T. & Nattland, A. (2011). Zur didaktischen Konzeption von „Sozialen Lernplattformen“ für das Lernen in Gemeinschaften. *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. <http://www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/2011/kerres1112.pdf>
- Kumar, S. (2014). Signature Pedagogy, Implementation and Evaluation of an Online Program that impacts Educational Practice. *Internet and Higher Education*, 21, 60–67.
- Kumar, S. & Kenney, J. (im Druck). Social networking websites for the development of online community among educational practitioners. In H. Tinmaz (Ed.), *Cases on Social Networking Websites for Instructional Use*. Hershey, PA: IGI Global.

- Kumar, S., Liu, F. & Black, E.W. (2012). Undergraduates' collaboration and integration of new technologies in higher education: Blurring the lines between informal and educational contexts. *Digital Culture and Education*, 4(2), 248–259.
- Kumar, S. & Ritzhaupt, A. D. (2014). Adapting the Community of Inquiry survey for an Online Graduate Program: Implications for Online Programs. *E-learning and Digital Media*, 11(1), 59–71.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schaffert, S. & Kalz, M. (2009). Persönliche Lernumgebungen: Grundlagen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines neuen Konzepts. In K. Wilbers & A. Hohenstein (Hrsg.), *Handbuch E-Learning*, 27 Gruppe 5 Nr. 5.16 (S. 1–24). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst (Wolters Kluwer Deutschland).
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice; Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wenger, E., White, N. & Smith, J. D. (2009). *Digital habits: Stewarding technology for communities*. Portland, OR: CPsquare.