

---

*Lotte Krisper-Ullyett, Max Harnoncourt, Paul Meinl*

## **Erfolgsbedingungen für virtuelle selbstorganisierte Lerngemeinschaften**

### **1. Einleitung**

Im virtuellen Umfeld von Hochschulen ist in letzter Zeit zunehmend ein Phänomen zu beobachten, das für die Zukunft von Bildungseinrichtungen von maßgeblicher Bedeutung sein könnte. Die Rede ist von selbstgesteuerten Lerngemeinschaften, die das Internet nutzen, um sich gegenseitig bei der Bewältigung des Studiums zu unterstützen. (Auf von Lehrenden didaktisch inszenierte Blended Learning Kurse wird im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen.)

Derartige Lerngemeinschaften entstehen häufig durch studentische Eigeninitiative außerhalb der steuerbaren Infrastruktur und damit des Einflussbereiches von Universitäten. Es gibt aber auch Fälle, in denen Bildungseinrichtungen Community Infrastruktur anbieten, diese aber von den Studierenden nicht angenommen wird. Dieser Beitrag stellt sich die Frage, welche Vorteile es für Hochschulen und Studierende bzw. Absolventen haben könnte, wenn virtuelle selbstgesteuerte Lerngemeinschaften auf dem Boden der Hochschule entstehen und unter welchen Bedingungen sie langfristig gedeihen könnten.

Da die Begriffe „Online-Collaboration“ und „Community of Practice“ (CoP) eine wesentliche Rolle spielen, werden sie in den Abschnitten 2. und 3. näher bestimmt und in Bezug auf ihre Bedeutung für virtuelle Lerngruppen hin diskutiert.

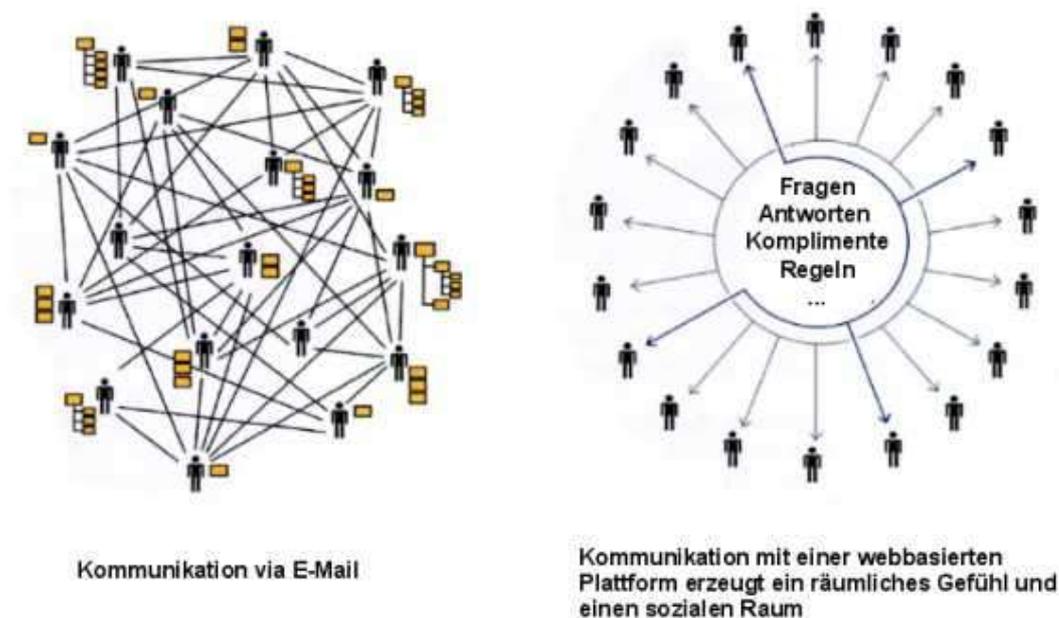
### **2. Spezielle Qualität von Online-Collaboration**

Wenn wir von Online-Collaboration sprechen, so meinen wir damit nicht den E-Mail-Austausch zwischen Einzelpersonen, sondern den schriftlichen zeitversetzten Diskurs auf webbasierten Plattformen. Unter Plattformen verstehen wir vereinfacht gesagt alle Systeme, die ein gruppenorientiertes Einstellen und Bearbeiten von Texten im Internet ermöglichen, wie C3MS Systeme (Content+Community+Collaboration Management), wikis, Weblogs etc. Als Minimalvariante verstehen wir darunter ein Diskussionsforum in Kombination mit Text-Uploadmöglichkeiten.

Im Gegensatz zur diffusen E-Mailkommunikation bietet eine webbasierte Plattform einen zentralen Ort für Information und Kommunikation und führt zur **Entstehung eines transparenten sozialen Raums**: Die verfügbare Information ist mit der publizierenden Person verbunden, d.h. mit der Sachebene ist immer auch die Beziehungsebene verbunden. Die soziale Beziehung zwischen den involvierten

Personen ist essenziell für den Austausch auf der Plattform und ermöglicht die Initiierung von Peer Review Prozessen. (Eine mögliche Begründung dafür liefern Lave & Wenger, Kap. 3)

### Die Grundthematik: die Entstehung eines sozialen Raums



**Abbildung 1: Die Kommunikation über Plattformen erzeugt einen sozialen Raum**

Wenn man nun Online-Collaboration mit „herkömmlicher“ Gruppenzusammenarbeit (Menschen, die sich im gleichen Raum befinden) vergleicht, so können folgende veränderte Strukturmerkmale der Kommunikation hervorgehoben werden:

- **Zeitstruktur:** Der Rahmen der Interaktion erstreckt sich weiter, ohne dass er sich verliert. Die strukturierte Darstellung des Diskurses, typischerweise in Form von Forum-Threads, bewirkt erhöhte Übersichtlichkeit und läßt die Zeitversetztheit „nachträglich zusammenschrumpfen“.
- **Schriftlichkeit:** Der Wissensaustausch findet in schriftlicher Form statt. Gedanken, Textbausteine und Argumente können schon in einem sehr frühen Stadium und z.T. durchaus auch noch in „unausgegorener“ Form anderen zugänglich und damit kommentierbar, erweiterbar und verbesserbar gemacht werden.
- **Nachvollziehbarkeit & Transparenz:** Durch die Verfügbarkeit der Diskussions-historie sind Gedankengänge, der Argumentationsverlauf etc. nachvollziehbar. Austauschfördernd wirkt sich vor allem auch die Tatsache aus, dass Ideengeber ersichtlich bleiben.

- **Kontextualisierung:** Einzelne Informationsstücke können auf einfache Weise mit anderen in Beziehung gesetzt werden.

Auf die Frage, warum sich diese veränderten Bedingungen positiv auf Lernprozesse auswirken sollten, sind folgende Argumente zu nennen<sup>1</sup>:

- Energie- und Qualitätsgewinn durch Peer-Review
- mehr Diskursoberfläche durch viele Beispiele der Teilnehmer
- höherer Reflexionsgrad, Prägnanz, Sorgfalt der Argumentation
- auch die Leisen kommen zu Wort
- freiwillige Verlagerung von Lernaktivität in die Freizeit
- lesen/schreiben/lesen/schreiben ist eine Urform des Lernens
- Disziplin (z.B. bei Abgabeterminen) steigt durch die hohe Transparenz
- "Abschreiben" gibt es so nicht, sondern die Fähigkeit "auf Ideen anderer aufzubauen"
- Fragestellungen mit persönlichem Bezug (privat, beruflich) führen online zu größerer Offenheit
- erhöhte Offenheit für theoretische Konzepte im Anschluss an Forendiskussionen

Bis hierher bewegen wir uns noch im didaktisch inszenierten Bereich, um die Wirkung von Online-Collaboration zu beschreiben. Eine wichtige Fragestellung dieses Beitrags lautet aber: Unter welchen Bedingungen findet Online Collaboration außerhalb von Lehrveranstaltungen statt?

Studierende kooperieren von jeher auf vielfältige Weise außerhalb des Unterrichts: z.B. in Form von Lernrunden, Skriptentausch, Erstellung von Fragensammlungen, gegenseitigem Abprüfen, informellen Treffen mit Lehrenden, Paukerkursen, studentisch organisierten Diskussionsveranstaltungen usw.

Diese Kooperation erfolgt auf freiwilliger Basis und beinhaltet über die reine Bewältigung des Lernstoffs hinaus eine Reihe von weiteren Kooperationsaktivitäten: Fahrgemeinschaften, Studentenfeste, Bücher- und andere Börsen, Wohnungsvermittlungen, organisatorische Ratschläge in Bezug auf das Studium bzw. Stipendien, internationaler Austausch von Praktika, Studentenvertretung usw. Wenn Studierende alle diese Dinge völlig freiwillig unternehmen, so ist es schlüssig, dass sie Online-Collaboration einfach als weitere Möglichkeit betrachten, sich bei der Bewältigung ihres Studiums und Studentenlebens – auch ohne Zutun der jeweiligen Institution – gegenseitig zu unterstützen.

---

<sup>1</sup> Ergebnisse des Arbeitskreises E-Learning im Rahmen „Plattform Wissensmanagement“, [www.pwm.at](http://www.pwm.at), einer österreichischen Community von Praktikern und Wissenschaftlern zum Thema Wissensmanagement

Warum aber tun sie das alles, ohne von irgendjemandem beauftragt worden zu sein? Wie kann man die (Lern-) Handlungen einzelner Studenten im Kontext einer größeren Lerngemeinschaft begreifen?

Patricia Arnold [1] analysierte in ihrer Dissertation die Praxis der Online Lerngemeinschaft einer Fernuniversität und fand im Ansatz des "expansiven" Lernens von Holzkamp [2] sowie dem Konzept der Community of Practice von Lave und Wenger [3] den passenden theoretischen Rahmen, um diese Fragen zu beantworten. Beide Ansätze gehen von der Hypothese aus, dass Menschen bestrebt sind, ihre Verfügungs- und Lebensmöglichkeiten im sozialen Raum zu erweitern und darauf ihr Handeln ausrichten. Da sich das Konzept der Community of Practice stärker mit der Einbettung von Individuen in Gemeinschaften beschäftigt, soll es im Folgenden kurz erläutert werden.

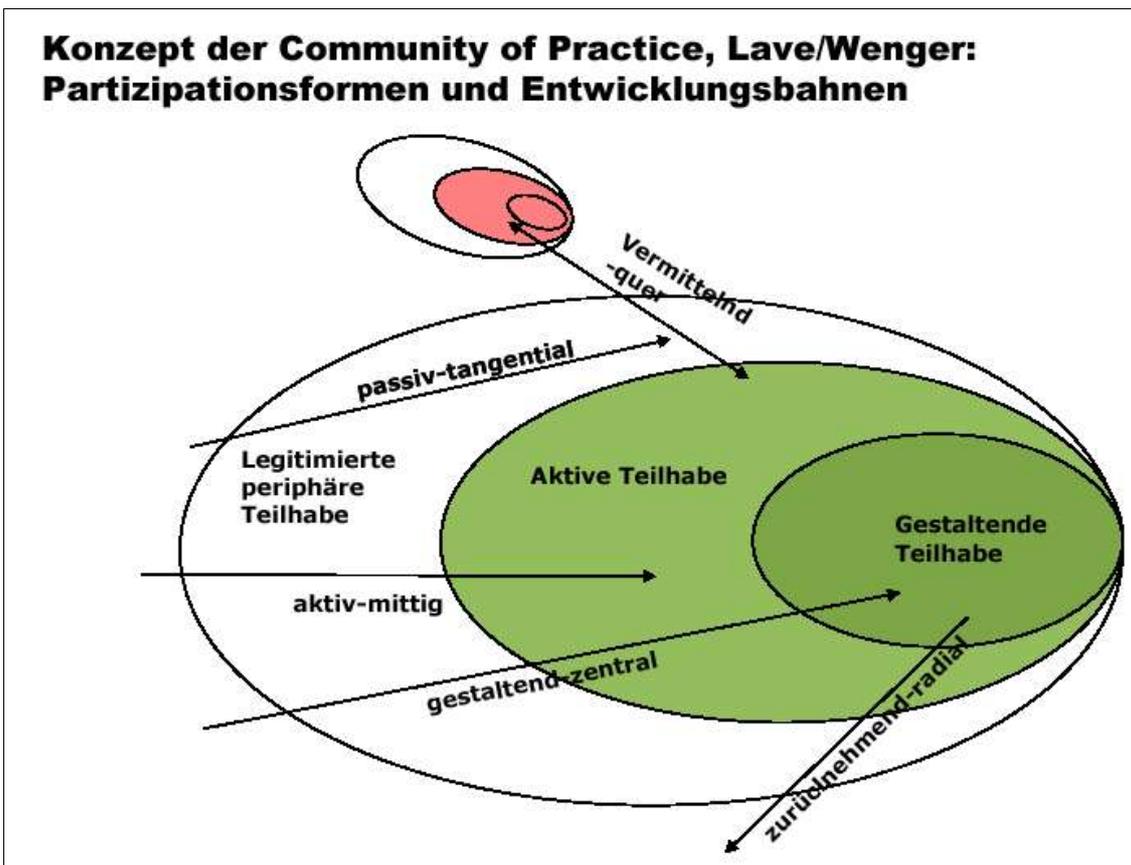
### 3. Das Konzept der Community of Practice nach Lave & Wenger

Das Konzept wurde ursprünglich aus der Analyse des Lernens im handwerklichen Bereich entwickelt, um zu erklären, warum und wie Menschen lernen und um traditionelle pädagogische Methoden zu hinterfragen. Das Konzept wurde auch stark im Unternehmensbereich rezipiert und wird bei der Umsetzung von betrieblichen Wissensmanagementinitiativen herangezogen. Mittlerweile wird es wieder stark im pädagogischen Bereich diskutiert.

Was sind die Elemente einer Community of Practice? Nach Lave und Wenger sind die drei konstituierenden Elemente einer Community of Practice: ein **gemeinsames Unterfangen, aufeinanderbezogenes Handeln** (gemeinsame Praxis, Gemeinschaftspflege) und ein im Laufe der Zeit entstandenes **Set an Artefakten** (Routinen, Methoden, Verfahrensweisen, Werkzeuge, Geschichten...).

Wichtig ist zu verstehen, dass sich nach diesem Ansatz Menschen nicht Gemeinschaften anschließen, um etwas zu lernen, sondern umgekehrt: Sie lernen, um als vollwertige Mitglieder an Gemeinschaften teilzuhaben. Aus dieser angestrebten Teilhabe werden Defizite erkannt, Lerninhalte generiert und die notwendige Motivation erzeugt, sich erforderliche Fähigkeiten und Kenntnisse anzueignen, um "mitreden zu können". Hinter allen Bemühungen und Aktivitäten steht also in erster Linie die Positionierung im sozialen Raum, der sich durch die Aktivitäten als Community etabliert. Lernen ist vor allem Aneignung der in Umgangsformen, Regeln, erinnerten Geschichte und in anderen Artefakten kondensierten Tradition einer Praxisgemeinschaft.

Der Zugang eines Einzelnen zu dieser Lerngemeinschaft wird mit dem Konzept der "legitimierten peripheren Partizipation" erklärt, worunter man das schrittweise handelnde Hineinwachsen in die Gemeinschaft versteht. Dies beinhaltet nicht nur die Aneignung von Fachwissen und Know-how, sondern vor allem von Werten und Normen.



**Abbildung 2: die fünf Möglichkeiten, sich einer CoP gegenüber zu verhalten**

Jeder Mensch ist Mitglied einer Vielzahl solcher Communities und befindet sich je nach Interessenslage und Mitgliedsdauer auf unterschiedlichen „Entwicklungspfaden“. So kann man in einer Community eine zentral-gestaltende Position ansteuern, in anderen hingegen passiv-tangential verbleiben oder nur quer-vermittelnd agieren.

Auf dem Konzept von Lave und Wenger aufbauend nähert sich Patricia Arnold einer selbstgesteuerten Lerngemeinschaft und erforscht die Gründe für deren Online-Collaboration.

#### **4. Gründe für Teilnahme an Lerngemeinschaften (nach P. Arnold)**

Patricia Arnold vertritt in ihrer Arbeit konsequent die Perspektive der Lernenden, weshalb Lerngemeinschaften als Instrumente der Lernenden und nicht der Lehrenden betrachtet werden. Sie weist darauf hin, dass der vorherrschende Begriff der Lerngemeinschaft und auch die meiste Forschung im didaktischen Umfeld nicht über die übliche Form der Klasse im Kontext einer Lehrveranstaltung hinausgeht.

Sie untersuchte eine Lerngemeinschaft von mehreren hundert Personen über einen Zeitraum von 18 Monaten. Die Lerngemeinschaft wurde als „Schattenpraxis“ betrieben, d.h. ohne Zutun der Fernuniversität. Die Kommunikationsinfrastruktur der Community waren Listserver, Homepages von engagierten StudentInnen und

später auch Foren. Die Studierenden schafften es dadurch, ihre Isolation im Fernstudium zu durchbrechen.

Arnold identifiziert die untersuchte Lerngemeinschaft als vollwertige Community of Practice mit allen Ausprägungen im Sinne von Lave und Wenger. Aus ihrer qualitativ orientierten Fallanalyse ergeben sich als Motive der Studenten, sich freiwillig an der Online Lerngemeinschaft zu beteiligen, folgende Haupt- und Subkategorien, die sie unter dem Begriff „**gestaltende Bewältigung des Studiums**“ zusammenfasst:

1. **Mentoriatsraum erstellen:** Studienmanagement, professionelle Bezugsgruppe, Kompetenzerleben, Fachmentoriat
2. **Studienstrategien realisieren:** „Easy Way“ (der leichteste Weg zum erfolgreichen Abschluss) versus eigene Lerninteressen vertiefen
3. **Zugewinn an Orientierung:** Transparenz der Studienbedingungen, Feedbacksystem, menschlicher Suchdienst
4. **Gewählte Zugehörigkeit:** Freiwilligkeit und Wählbarkeit des Entwicklungspfades, Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft

Durch ihre Analyse begründet sie die Notwendigkeit, den Begriff der Lerngemeinschaft im Sinne von Lave und Wenger auszuweiten. Nach Arnold sind nun folgende vier Dimensionen als konstitutiv für Lerngemeinschaften anzusetzen:

**Selbstorganisation, gemeinschaftliche Wissenskonstruktion, gemeinsame Praxis, frei wählbare Zugehörigkeit.**

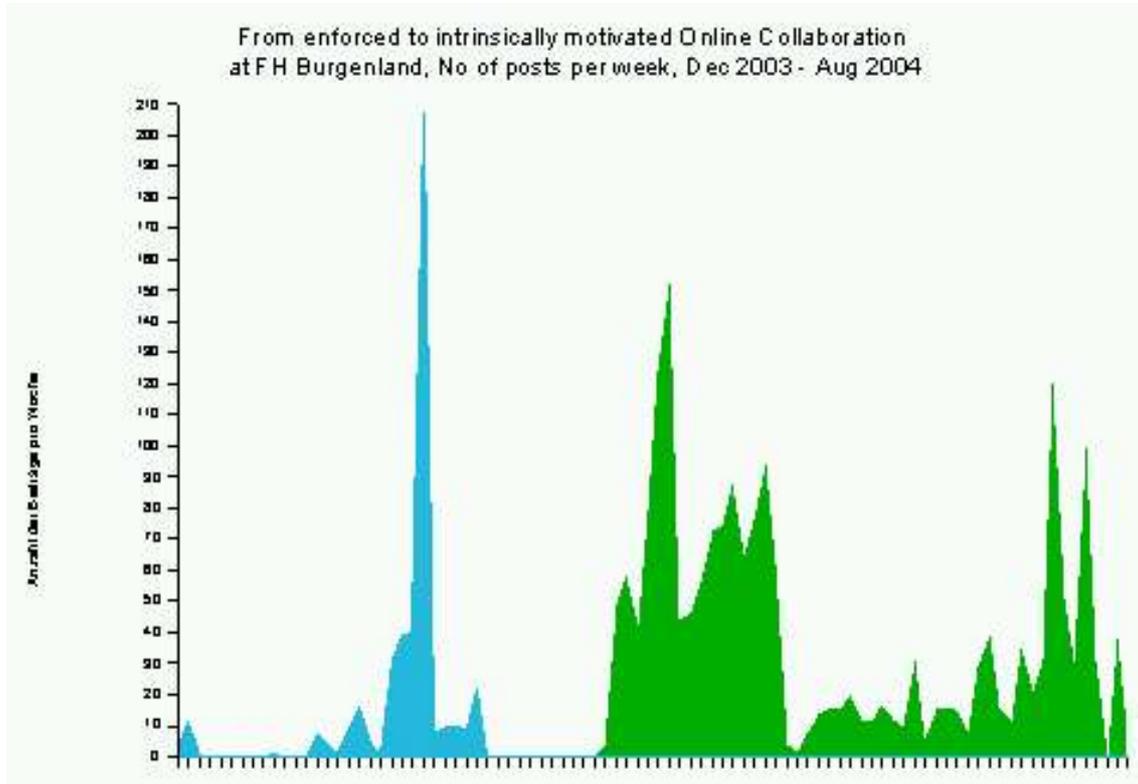
Bei der Initiierung von Online-Lerngemeinschaften werden laut Arnold am häufigsten die zwei Dimensionen „Selbstorganisation“ und „gemeinsame Praxis“ nicht ausreichend berücksichtigt. In solchen Fällen kann es zu dem enttäuschenden Phänomen kommen, dass institutionell bereitgestellte Kommunikationsmöglichkeiten bzw. initiierte Community-Projekte von den Studierenden nicht angenommen werden.

## 5. Konkrete Beispiele aus der Praxis

### 5.1 Selbstorganisierte Lerngemeinschaft eines FH-Studiengangs

Dieses Beispiel beleuchtet eine Lerngemeinschaft, die unmittelbar im Anschluss an eine Lehrveranstaltung, in der eine Plattform eingesetzt worden war, entstanden ist. Den circa 60 Studenten eines Fachhochschulstudiengangs wurde freigestellt, die Plattform in Selbstorganisation weiterzunutzen. Eine kleine Gruppe rund um eine freiwillige Moderatorin entschied sich dafür, Verantwortung für die Plattform zu übernehmen. Der Jahrgang nutzte sie vor allem für die gemeinsame Bewältigung der neuen Lebenssituation „Praktikum“, der Diplomarbeit und der Diplomprüfung. Auch heute noch, über ein Jahr nach Studienende, wird die Plattform für den gelegentlichen Austausch, vor allem sozialer Natur (Adressentausch, Organisation von Treffen), genutzt.

Folgende Grafik zeigt die Entwicklung der Anzahl von aktiven Einträgen auf dieser Collaboration-Plattform über einen Zeitraum von 18 Monaten:



**Abbildung 3: Anzahl der Beiträge pro Woche; blau = erzwungene Kommunikation, grün = selbstorganisierte Lerngemeinschaft**

Die blaue (hellgraue) Fläche zeigt die Postings, die von den Studenten im Rahmen eines Blended Learning-Kurses verlangt wurden. Die Studenten zeigten zwar viel Enthusiasmus, waren aber fremdorganisiert und posteten nur in Ausnahmefällen mehr Beiträge als vorgeschrieben.

Danach wurde es den Studenten freigestellt, die Plattform für ihr letztes Studienjahr in Eigenregie weiter zu nutzen. Während der darauf folgenden Sommerferien kam es zu einem völligen Abbrechen der Online-Aktivität.

Die grüne (dunkelgraue) Fläche zeigt die von den Studenten selbst entfaltete Aktivität auf der Plattform mit Beginn des letzten Studienjahrs. Der erste große Anstieg ist eine Wiederfindungsphase während des Praktikums, das beinahe jeder an einem anderen Ort absolvierte. Die letzten beiden Aktivitätsspitzen betreffen die Diplomprüfung und die abschließenden Feierlichkeiten.

Nach der inhaltlichen Analyse der Plattformaktivitäten läßt sich feststellen, dass der mit Abstand bedeutendste Anteil der Bewältigung konkreter praktischer Problemstellungen gewidmet war. Das waren z.B. zu Beginn der Praktika Diskussionen über die Werkverträge und steuerliche Konsequenzen, Austausch über schwierige Situationen mit Mitarbeitern, dann vor allem formelle Fragen in Hinblick

auf die Diplomarbeit, gegen Ende des Studiums die minutenaktuelle Erfassung der Prüfungsfragen in den Diplomprüfungen.

Dieses Phänomen erfordert ein Umdenken im Hochschulbetrieb, da man üblicherweise unter Praxisbezug im Lehrbetrieb die Praxis des angestrebten Berufsfelds vor Augen hat und nicht die Praxis des *„Bewältigens der gemeinsamen Lebenssituation“*.

### **Reflexion des Beispiels:**

Von den vier Dimensionen - Selbstorganisation, gemeinschaftliche Wissenskonstruktion, gemeinsame Praxis und frei wählbare Zugehörigkeit - waren alle vier erfüllt. Dies ist interessant im Hinblick auf eine Beobachtung: Im Folgejahr agierte der zweite Jahrgang in sehr ähnlicher Weise wie der erste Jahrgang und verwendete bis zum Ende des Studiums und darüber hinaus die gemeinsame Plattform als Community Plattform. Der dritte Jahrgang jedoch nutzte die Plattform nicht und baute sich seine eigene. Dies deutet einerseits auf einen noch höheren Grad der Selbstorganisation hin und ist „positiv“ zu bewerten. Andererseits ist es interessant, sich die Hintergründe genau anzusehen und mit Hilfe von Arnolds Analyserahmen Vermutungen anzustellen, warum der Jahrgang die von der Institution angebotene Community-Infrastruktur nicht annehmen wollte.

Wo liegt der Unterschied zwischen den beiden ersten und dem dritten Jahrgang? Den ersten beiden Jahrgängen waren eigene Plattformen (mit voller Souveränität der grafischen und inhaltlichen Gestaltung und Berechtigungsvergabe) zur Verfügung gestellt worden. Auf Grund organisatorischer Gegebenheiten wurde dem dritten Jahrgang nur ein eigener Bereich einer inzwischen campusweit etablierten Plattform übergeben. Dies bedeutete jedoch, dass keine Gestaltung der Seite vorgenommen werden konnte und es keine Möglichkeit gab, Berechtigungen so zu vergeben, dass Externe ausgeschlossen werden konnten. Möglicherweise wurde hier die Dimension der Selbstorganisation zu stark eingegrenzt, sowie von den Studierenden die freiwählbare Zugehörigkeit angezweifelt und eine „pädagogische Kolonialisierung“ vermutet.

Ein weiterer Grund könnte sein, dass durch die starke Förderung der Klassengemeinschaft innerhalb eines Jahrgangs die jahrgangsübergreifende Vernetzung nicht attraktiv genug erschien.

## **5.2 „Hackbretter“ der Fachschaft Informatik der TU Dresden**

Ein gutes Beispiel für aus eigenem Antrieb genutzte virtuelle Lerngemeinschaften stellen die an der TU Dresden von der Fachschaft Informatik zur Verfügung gestellten „Hackbretter“ dar. Bei Lehrenden zum Teil als „destruktive Frustventile“ abgetan, lassen sich jedoch bei näherer Betrachtung sehr viele Beispiele für konstruktives selbstgesteuertes Lernen finden.

---

Folgende Diskussion im Anschluss an eine Klausur ist dafür exemplarisch (<http://www.ifsr.de/forum/viewtopic.php?t=1412>, per 22. Juli 2005):

Im Anschluss an eine Klausur diskutieren Studierende, zu welchen Ergebnissen sie gekommen sind. Ein Student erläutert seinen Lösungsweg, der nicht offenbar auf der Hand lag, aber seiner Meinung nach auch richtig sein müsste. Nach einigen Diskussionen zwischen den Studierenden werden schließlich die Dozenten aufgefordert, Stellung zu nehmen. Der Lösungsweg wird daraufhin von der Lehrbeauftragten als unkorrekt bezeichnet. Diese Reaktion entfacht weitere Diskussionen unter den Studierenden. Daraufhin nehmen sich die Lehrbeauftragten noch mal die Zeit, den Lösungsvorschlag, an den sie selber noch nicht gedacht hatten, zu prüfen und erkennen ihn doch als zulässig an. Dies wird von allen Beteiligten höchst erfreut zur Kenntnis genommen.

Dieser Fall zeigt das Potential von selbstgesteuerten Communities. Selbst nach einer Klausur beteiligten sich sowohl Studierende als auch Lehrbeauftragte freiwillig an einer Diskussion und profitierten davon durch einen zusätzlichen Lerneffekt. Von den von Arnold ausgearbeiteten Kategorien lassen sich in diesem Beispiel gleich mehrere anwenden: professionelle Bezugsgruppe (durch Einbeziehen der Lehrbeauftragten), Kompetenzerleben des Studenten, Lerninteressen vertiefen, Feedbacksystem.

Einige weitere Beispiele seien angeführt, die sich alle durch den qualitativen Analyserahmen von Arnold gut erklären lassen:

Vorbereitung auf eine Klausur: <http://www.ifsr.de/forum/viewtopic.php?t=1403>

Danke Thread: <http://www.ifsr.de/forum/viewtopic.php?t=1972>

Studiengebühren: <http://www.ifsr.de/forum/viewtopic.php?t=42>

## **6. Schlussfolgerungen**

Gemeinsame gelebte Praxis ist eine der Grundvoraussetzungen dafür, dass Lerngemeinschaften im Sinne des Community Konzeptes von Lave und Wenger entstehen und sich selbst organisieren. Unter „Praxis“ verstehen Studierende die Bewältigung ihrer konkreten Lebenssituation, und nicht notwendigerweise die berufliche Praxis des angestrebten Fachgebiets z.B. in Form von didaktisch aufbereiteten Praxisbeispielen. Dies muss man klar vor Augen haben, wenn man von Communities of Practice bzw. von selbstgesteuerten Lerngemeinschaften im Hochschulumfeld spricht. Die weiteren konstituierenden Elemente sind (erweitert durch Arnold) die Selbstorganisation, die freiwillige Zugehörigkeit und die gemeinschaftliche Wissenskonstruktion solcher Gemeinschaften.

Welche Vorteile bringt es für eine im Wettbewerb stehende Hochschule, Community Infrastruktur für Studierende bereitzustellen, vor allem da sich virtuelle Lerngemeinschaften in vielen Fällen auch ohne Zutun der Bildungsverantwortlichen auf Eigeninitiative der Studenten bilden?

### **Mittelfristige Vorteile**

#### **Qualität der Lehr/Lernkultur**

Wir sind davon überzeugt, dass sich selbstgesteuerte virtuelle Lerngemeinschaften aufgrund der gesteigerten Lerneffekte als „State of the Art“ im Bildungsbereich durchsetzen werden. Bildungsinstitutionen sollten es daher nicht dem Zufall überlassen, ob von studentischer Seite in Eigeninitiative Infrastruktur bereit gestellt wird oder nicht, damit solche virtuellen Lerngemeinschaften gedeihen können. Es zeigt sich, dass sich virtuelle Lerngemeinschaften häufig in Fachgebieten wie z.B. Informatik auf Grund der Vertrautheit mit der Materie durch studentische Eigeninitiative bilden. Warum sollten aber z.B. Agrartechniker oder Mediziner nicht von den oben erläuterten gesteigerten Lerneffekten profitieren? Besonders interessant ist auch der Aspekt, dass sich Lehrende in den Prozess einbringen können und am Entstehen einer offenen Lehr/Lernkultur mitbeteiligt sind.

#### **Kontinuität des „Community Repertoires“**

Wenn Studierende, die eigenständig Webinfrastruktur zur Verfügung stellen, ihre Ausbildung beenden und ins Berufsleben einsteigen, kann man von ihnen nicht verlangen, die Community dauerhaft technisch weiterzubetreuen. Eine kontinuierliche Fortführung ist allerdings für den Bestand des „gemeinsamen Repertoires“ von Communities von großer Bedeutung. Dazu zählen nicht nur die gemeinschaftlich erarbeiteten Artefakte bzw. Erkenntnismaterial in Form von z.B. Frage/Antwort Foren, Linksammlungen, Methodensammlungen etc. sondern auch die entstandenen Routinen, „Netiquette“, Spielregeln etc., in denen sich die gelebte soziale Praxis ausdrückt und die Teil der Gemeinschaftskultur sind. Dieser von Generation zu Generation weitergegebene „Schatz“ würde verloren gehen. Das Know-How über solche Community Regeln kann auch in Form von typischen Basisregeln, je nach Art der Community, an sich neu konstituierende Gemeinschaften weitergegeben werden, quasi als Beigabe zur Technologie.

#### **Gewährleistung der Qualität der eingesetzten Technologien**

Wesentliches Element von Online-Collaboration ist die Verlinkung zwischen einzelnen Informationseinheiten. Dank der Möglichkeit zur Verknüpfung und Verlinkung von Inhalten (Hypertext) können Kommunikationsprozesse im Internet höchst effizient gestaltet werden. Voraussetzung dafür ist allerdings ein technologisches Umfeld, das die dauerhafte und eindeutige Referenzierbarkeit einzelner Informationsstücke gewährleistet, sowie auch Lösungen für die verlässliche Verfügbarkeit der Daten anbietet. Studierende in Eigenregie können solche Voraussetzungen schwer erfüllen.

### **Langfristige bzw. strategische Wettbewerbsvorteile**

### **Alumninetzwerke**

Mit dem Ausspruch „Alumninetzwerke sind die halbe Miete“ wurde kürzlich Ulrich Schmidt vom Medienkontor Hamburg in einem Newsletter zitiert. Die Gemeinschaftspflege und insbesondere die langfristige Pflege des Kontakts mit Absolventen wird vor allem im angelsächsischen Raum seit langer Zeit als selbstverständliche Aufgabe einer Bildungseinrichtung angesehen und als strategischer Erfolgsfaktor erkannt. Nicht nur bauliche Einrichtungen wie z.B. ein Campus oder Sporteinrichtungen sondern auch Jahrestreffen der Alumnis und attraktive Weiterbildungsangebote sind Beispiele für diese Grundhaltung. Dabei geht es nie nur um die Vermittlung von Wissensinhalten sondern immer auch um den Gemeinschaftsaspekt und die Absicherung von Zukunftspotenzial.

Es wäre unrealistisch, Hochschulen im deutschsprachigen Raum das angelsächsische Modell zu verordnen. Jedoch muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass virtuelle Plattformen als erweiterte Hochschulräumlichkeiten angesehen werden können, in denen selbstorganisierte Communities im Hochschulumfeld gedeihen können und damit strategisches Zukunftspotenzial darstellen.

Für Fachhochschulen bedeutet der enge Kontakt mit den Absolventen langfristig die Möglichkeit, Anwendungsprojekte und Praktika für die praxisorientierte Ausbildung zu erhalten, Absolventen als Lehrbeauftragte zu gewinnen, Diplomarbeiten beauftragen bzw. betreuen zu lassen und rasch über offene Stellen zu erfahren. Für forschungsintensive Universitäten ist die Pflege der Netzwerkkontakte in die relevanten Scientific Communities und innovativen Unternehmen von Bedeutung.

### **Lebenslanges Lernen, e-Portfolios**

Ebenso wie es für die Hochschulen von Vorteil ist, mit Absolventen in Kontakt zu bleiben, ist es für Absolventen ein Vorteil, wenn die virtuellen Communities und die Wissensinfrastrukturen auch nach Beendigung des Studiums für sie offen zugänglich bleiben. Sei es, dass man auf dem aktuellsten Stand der Wissenschaft bleiben möchte, Literaturempfehlungen benötigt, Frage/Antwort-Möglichkeiten, ehemalige Kollegen oder interessante Weiterbildungsangebote sucht.

In diesem Zusammenhang wird häufig das Schlagwort des lebenslangen Lernens verwendet, oder auch der Begriff des e-Portfolios. Unter e-Portfolio versteht man die Möglichkeit, digitale lernrelevante Inhalte lebensabschnittsübergreifend „mitzunehmen“. Sei es, um individuelle Erkenntnisprozesse zu fördern, diese zu präsentieren oder sie zu evaluieren. Wir möchten auf das Potenzial verweisen, das sich ergeben könnte, wenn sich Hochschulen ihre Zertifizierungsautorität in Kombination mit der Vergabe von Bestandsgarantien von webbasierten Inhalten zu Nutzen machen. Diesem Thema müßte allerdings ein eigener Artikel gewidmet werden.

Abschließend ist noch auf das zentrale Erfolgskriterium einer jeglichen webbasierten Strategie hinzuweisen: Wesentliche Voraussetzung ist das Vertrauen der Studenten in den Umgang mit den Daten. Um dies sicherzustellen, wäre es unter Umständen sinnvoll, eine Art Daten- und Vertrauensschutzgremium an den Hochschulen zur Sicherung des verantwortungsvollen Umgangs mit den Daten einzurichten.

### **Literatur:**

- [1] Arnold, P (2003). Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- [2] Holzkamp, K (1991) Lehren als Lernbehinderung? In: Forum kritische Psychologie, H.27, S. 5-23.
- [3] Lave, J.; Wenger E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation Cambridge: Cambridge University Press
- Harnoncourt M, Meinel P, Krisper-Ullyett L. (2005), Bestandsgarantie für digitale Informationen. In: Tagungsband des 1. Österreichischen Symposiums Content Engineering, Salzburg, S. 109-121.

Dieser Beitrag erscheint im Oktober 2005 im Sammelband zum Workshop „GeNeMe – Gemeinschaften in Neuen Medien“ der TU Dresden.

<http://141.76.61.1:8081/geneme/openNode.do>