

Artikel erschienen in:

*Stefanie Goertz, Benjamin Klages,
Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.)*

Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen

Erfahrungen aus 9 Jahren Qualitätspakt Lehre
an der Universität Potsdam

Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 6

2020 – 336 S.

ISBN 978-3-86956-498-2

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47681>



Empfohlene Zitation:

Sophia Rost; Jörg Hafer: Digitalisierung der Hochschulbildung in lernenden Organisationen, In: Stefanie Goertz, Benjamin Klages, Dominique Last, Sven Strickroth (Hrsg.): Lehre und Lernen entwickeln – Eine Frage der Gestaltung von Übergängen (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung ; 6), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 213–234.

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-49300>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Sophia Rost/Jörg Hafer

Digitalisierung der Hochschulbildung in lernenden Organisationen

ABSTRACT: Die Digitalisierung der Hochschulbildung wird seit circa 20 Jahren vorangetrieben, ist jedoch noch nicht in der Breite von Lehre und Studium angekommen. Die Anforderungen an Universitäten steigen, was sich unter anderem an den gesellschaftlichen Erwartungen nach mehr Internationalisierung, Heterogenität und Arbeitsmarktfähigkeit der Abschlüsse ablesen lässt. Neben der Umsetzung einzelner Leuchtturm-Projekte benötigt es für einen kontinuierlichen Wandel die Entwicklung einer lernfreundlichen Organisationskultur. Das Konzept der Communities of Practice (CoP) verbindet

als soziale Lerntheorie den erforderlichen Paradigmenwechsel im Lehren und Lernen mit neuen Ansätzen der Organisationsentwicklung. Im Folgenden wird skizziert, wie E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren in Studienbereichen formal in den Hochschulstrukturen verankert werden, CoP kultivieren und somit zur nachhaltigen Hochschulentwicklung beitragen können.

KEYWORDS: Digitalisierung, lernende Organisation, Community of Practice, Kulturwandel, Hochschulbildung, Organisationsentwicklung

1. Einleitung

Hochschulen stehen unter einem hohen Druck zur Veränderung. Gesellschaftliche Anforderungen wie der Hochschulabschluss als Arbeitsmarktzugang, lebenslanges Lernen, Transfer und Verwertbarkeit ihrer Forschungsergebnisse, die Öffnung für neue Zielgruppen und die damit einhergehende Diversität, die Internationalisierung ihrer Studierenden, Forschenden und Kooperationspartner erfordern von Institutionen höherer Bildung in Europa und dem angelsächsischen Raum eine ausgeprägte Fähigkeit zur Veränderung. Hohe Studierendenzahlen, personelle Unterausstattung, eine wachsende gesellschaftliche Verantwortung sowie Demokratisierung und Transparenz nach innen erschweren jedoch ihre Reformfähigkeit (Nowotny u. a. 2014). Politische Programme wie die Bologna-Reform auf europäischer und der Qualitätspakt Lehre auf Bund-Länder-Ebene haben dennoch in der letzten Dekade dazu beigetragen, als unveränderlich geglaubte Strukturen des Studiums und der Organisationsform von Hochschulen in Bewegung zu setzen. Der gesellschaftliche Druck auf Hochschulen, sich kontinuierlich zu reformieren, hat gleichwohl nicht nachgelassen. Ihr Ruf als konservative Institutionen bestätigt sich zudem, wenn wesentliche Veränderungen immer wieder von außen angestoßen werden müssen, um von den Hochschulen aufgegriffen zu werden – sei dies politisch initiiert oder zufällig, wie im Falle der fast durchgehenden Umstellung der Bereiche Lehre und Studium auf digitale Formate infolge der Corona-Pandemie.

Damit Hochschulen ihre Rolle in der heutigen Wissensgesellschaft angemessen ausfüllen können, brauchen sie eine Organisationskultur, in der ihre Mitglieder offen auf Veränderungen reagieren und bereit sind, sich kontinuierlich auf neue Herausforderungen einzustellen.

„Future universities might change their appearance, their structure, or their educational portfolio – but first and foremost they will be recognized by their altered cultures, their enhanced way of employing learning to rethink their own structures and to integrate all stakeholders for the joint development of core values and practices. It is from this perspective that universities have to come to an improved understanding of institutional transformation. It is not the primary goal to achieve a specific set of predefined goals, but rather to build the continuing capacity, energy, motivation, and commitment to move toward bold visions of university futures. In summary, the first – and most important – objective of all innovation efforts is to build the capacity for strategic change – a change which is necessary in order to enable universities to respond to changing societies and a changing world.“ (Ehlers 2010, S. 5).

Hochschulen müssen daher selbst zu lernenden Organisationen werden und Formen finden, wie sie neues Wissen für die Bewältigung neuer Anforderungen (wie die Digitalisierung der Hochschulbildung) über die Grenzen ihrer formalen Verwaltungsstrukturen hinaus generieren und für ihre Mitarbeitenden nutzbar machen.

Die Digitalisierung der Hochschulen betrifft neben der Lehre auch die Forschung und die Verwaltung. Alle drei Bereiche sollten im Prozess der Digitalisierung nicht getrennt voneinander betrachtet werden (Neuhausen 2018). Um aber die Notwendigkeit der digitalen Transformation der Hochschulen zu erläutern, wird zunächst der Übergang von der bislang vorherrschenden traditionellen Bildung zu einer Bildung im digitalen Zeitalter (2. Abschnitt) skizziert. Dafür reicht es nicht aus, neue Technologien in den Lehrveranstaltungen einzusetzen. Ohne den notwendigen Kulturwandel im Lehren und Lernen werden beispielsweise lediglich traditionelle Lernmaterialien (wie Bücher) durch digitale Medien (wie PDFs) ersetzt, das Potenzial digitaler Technologien, neue Lehr-Lern-Materialien, -methoden und -formen selbst zu entwickeln, wird aber nicht ausgeschöpft. Um solche neuen Lehr-Lern-Methoden zu entwickeln, ist von den Lehrenden Kreativität und Experimentierfreude gefragt. Ein Umfeld, in dem sie darin technisch und didaktisch unterstützt werden und in dem sie ihre Erfahrungen austauschen und von Kolleginnen und Kollegen lernen können, bereitet den Boden, um aus dem Esprit von „Einzelkämpfer[/inne]n“ eine neue Lehr-Lern-Kultur entstehen zu lassen. In sogenannten Communities of Practice (CoP) produzieren Hochschulmitglieder gemeinsam neues Wissen und teilen Erfahrungen; dies ist die Voraussetzung für kontinuierliche Innovationen (3. Abschnitt). In diesem Abschnitt schlagen wir vor, CoP als Formen gemeinschaftlicher Wissensgenerierung und -weitergabe in Hochschulen einzusetzen und somit neben den etablierten formalen Strukturen und über sie hinweg als Innovationsmotoren zu fördern. In CoP können Hochschulen daher die Digitalisierung ihrer drei Bereiche (Lehre, Wissenschaft und Verwaltung) voranbringen. Am konkreten Beispiel der Universität Potsdam skizzieren wir im nächsten Schritt (4. Abschnitt) den Verlauf der Funktion und Verortung der E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren im Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) im Hinblick auf die organisationalen Veränderungsprozesse. Dazu wenden wir uns der Arbeit der E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren zu und beleuchten, wie sie während der Projektlaufzeit innerhalb der Universität eingebunden waren und welche Aufgaben sie übernommen haben. Für die Zeit nach dem Projektende 2020 werden sie in den etablierten Struk-

turen der Universität verankert. Wie sie zudem als Teil einer CoP zur Digitalisierung der Hochschule und zum Kulturwandel an der Universität Potsdam beitragen können, skizzieren wir zum Schluss (5. Abschnitt).

2. Von der traditionellen zur digitalen Bildung

Die aktuelle gesellschaftliche Transformation bezeichnet Klaus Schwab (2017) als die Vierte Industrielle Revolution. Sie ist nicht nur durch das Aufkommen von Computertechnologie bzw. Digitalisierung gekennzeichnet (Dritte Industrielle Revolution), sondern darüber hinaus durch Technologien, die große Mengen an Daten sammeln, speichern und verarbeiten können (Big Data) und diese mit künstlicher Intelligenz (KI) und maschinellem Lernen für ganz neue Anwendungsbereiche fruchtbar machen. Cloud Computing, Internet of Things (IoT), Network Economy, voll automatisiertes Fahren sind nur einige der Innovationen, die das Leben der Menschen weltweit im Zuge der Vierten Industriellen Revolution verändern. Dies hat nicht nur Folgen für die Wirtschaft (Industrie 4.0, KI), sondern wird auch sämtliche gesellschaftliche Bereiche durchdringen.

Die Big Ideas des Web 2.0 sind nach Paul Anderson (2007):

- Individuelle Produktion und nutzergenerierte Inhalte
- Nutzbarmachung kollektiver Intelligenz
- Daten von epischem Ausmaß
- Architektur der Partizipation
- Netzwerkeffekte
- Offenheit

Über den reinen Informations- und Wissensaustausch hinaus, verweisen die Big Ideas auf neue Interaktionsmuster, die durch die Webtechnologien unterstützt werden. Neben den genannten ökonomischen Prinzipien, verändert sich dadurch vor allem die Art wie wir kommunizieren, denken und lernen (Gilbert 2010). Es kommt nun weniger darauf an, feste Wissensbestände zu besitzen, als vielmehr neues Wissen selbst zu generieren. Dafür sind Fähigkeiten, wie Kreativität, Kommunikation, kritisches Denken und Kollaboration notwendig. Die epistemologischen Effekte der digitalen Wissensgenerierung ermöglichen ein Lernen, das nicht mehr nur als ein individueller und vom Lernenden internalisierter Prozess verstanden wird. Auf die Bildungssysteme kommen somit technologische, methodologische und organisatorische Brüche zu.

Ein wesentlicher Unterschied zur traditionellen Bildung ist die Stellung des Lernenden im Mittelpunkt der Lernprozesse, die er aktiv und selbstbestimmt organisiert. Dieser Paradigmenwandel wird als *shift from teaching to learning* bzw. als Wechsel von der Lehrenden- zur Studierenden-zentrierung bezeichnet. Mit der Studierenden-zentrierung der Lernformate geht einher, dass Lernende für ihre Lernprozesse mehr Verantwortung übernehmen (Autonomie) und sie mit ihrem persönlichen Leben sinnstiftend verknüpfen (Sinnhaftigkeit) können. Lehrende stehen ihnen als Coaches bzw. Mentoren zur Seite und haben die Lernziele im Blick. Des Weiteren öffnet die freie Verfügbarkeit der Bildungsressourcen und der globalen Zugangschancen zu Bildungsangeboten auch die Organisation der Bildungseinrichtungen und lässt neue Geschäftsmodelle entstehen, die lebenslanges Lernen auch raum- und zeitunabhängig ermöglichen. Sowohl das Lernmaterial als auch die Lehrenden der höheren Bildung sind zukünftig nicht mehr nur in formalen Institutionen zu finden. Mithilfe von Massive Open Online Courses (MOOCs) und sogenannten Communities of Learning kann jede ihren und jeder seinen aktuellen Lernbedürfnissen und Fähigkeiten nachgehen, ohne auf langwierige Studiengänge und komplizierte Zugangsbedingungen angewiesen zu sein. Lernen findet überall statt und Seminarräume sind nur eine von vielen Möglichkeiten.

Die beschriebenen Entwicklungen werden nicht ohne Folgen für die Hochschulen bleiben. Sie werden sich an die Personalisierung der Lernprozesse (entgegen dem bisherigen *one-size-fits-all*-Studienangebot) anpassen und innovative Formate entwickeln müssen, wenn sie die Bedürfnisse ihrer Studierenden, aber auch die regionalen Bedürfnisse (der Kommune) und die weltweiten Möglichkeiten (zum Beispiel für das Marketing und die Sichtbarkeit der Hochschule) berücksichtigen wollen. Im Vergleich zu den bisherigen Lehrformen wird deutlich, dass für eine Ausrichtung hin zu Autonomie, Sinnhaftigkeit, Personalisierung und Offenheit letztlich ein Kulturwandel in den Hochschulen nötig ist (Ehlers 2010). In Tabelle 1 sind wesentliche Elemente des Kulturwandels abgebildet.

Tab. 1: Elemente des Kulturwandels

	Traditionelles Bildungsmodell	Bildung im digitalen Zeitalter
Technologie	Technologie wird genutzt, um die aktuelle Kultur des Industriezeitalters zu verstärken.	Technologie wird genutzt, um die Kultur des Lehrens und Lernens zu ändern.
	Web 1.0	Web 2.0, 3.0
	Lernplattform	persönliche Lernumgebung
Lernkultur	lehrerzentriert	lernendenzentriert
	büffeln, aufnehmen	rauskriegen, teilnehmen
	belehrend	erforschend
	systematisch	problemorientiert
	dekontextualisierend	rekontextualisierend
	Lernende lernen allein und werden auch individuell bewertet.	Lernende lernen gemeinsam, was sich auch in der Form der Bewertung widerspiegelt.
	vorgegebene Bedeutung	persönlicher Sinn
Curriculum	vorgegebene Inhalte	selbsterstellte Inhalte, E-Portfolios
Bewertungen	Belohnung und Bestrafung sind (in Form von Noten) extern.	Möglichkeit für intrinsische Motivation durch mehr Autonomie im Lernen
Qualitätsmanagement	externe Kontrolle durch Experten	reflexive Bewertung durch Lernende und Peers
	Regeln, Prozesse	Qualitätskultur
	Einhalten von Standards	Innovationen
Organisation	Hierarchie	Netzwerk, CoP
	anweisungsgebunden	Gelegenheiten erkennen, proaktiv handeln
Lernumgebung	Seminarraum bzw. Vorlesungssaal	überall
Wandel	problemspezifisch, Ausnahme	kontinuierlich, dynamischer Dauerzustand

In Anlehnung an Rosa (2019), November (2012), Ehlers (2010)

3. Vom episodischen zum kontinuierlichen Wandel oder: vom Lernen in der Organisation zur lernenden Organisation

Die Folgen der zunehmenden gesellschaftlichen und technologischen Komplexität sowie die expansive Vermehrung von Wissen führten in den 1990er Jahren auch in der Organisationstheorie zu neuen Ansätzen. Für Schreyögg und Noss (1995) steht im organisationstheoretischen Paradigmenwechsel der Begriff des Wandels selbst im Zentrum der Argumentation.¹ Organisatorischen Wandel verstehen sie nicht mehr als Ausnahmefall, sondern als Normalfall, während die klassische Organisationslehre ihn lediglich als ein Krisenphänomen begreift, dem durch eine erhöhte Planung begegnet werden sollte. Ausgegangen wird in der klassischen Organisationstheorie von einer harmonischen Situation als Ausgangspunkt und erwünschter Zielzustand, der durch eine optimale Lösung des Problems erreicht werden kann. Kurt Lewin entwickelte aus diesem Krisen- bzw. Wandlungsverständnis heraus das bekannte Phasenmodell der Organisationsentwicklung: Durch das Auftauen überkommener Einstellungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wird die Bereitschaft für die erforderliche Veränderung erzeugt und kann im nächsten Schritt implementiert werden. In der Phase der Stabilisierung soll der neue Gleichgewichtszustand wieder „eingefroren“ werden. „Jede Veränderung der Situation ist eine Störung, die auf die Wiederherstellung eines stabilen, ausgeglichenen Zustandes zielt. Eine Veränderung ist dann erfolgreich vollzogen, wenn es ihr gelingt, das entstandene Ungleichgewicht wieder aufzuheben.“ (ebd., S. 172) Die Wiederherstellung des organisatorischen Gleichgewichts wurde in der Organisationsentwicklung vorrangig als Aufgabe für Spezialist[/inn]en gesehen, die als externe Beraterinnen und Berater die Organisation als Klient oder gar Patient wieder ins Gleichgewicht bringen können. Weiterhin wird die Veränderung der Organisation selbst als planbarer Prozess mit klarem Anfang und Ende verstanden. Schreyögg und Noss sehen dagegen Wandel in Organisationen als eine permanente Anforderung, der sie mit dem Konzept der lernenden Organisation begegnen. Im Zentrum steht hier die Veränderungsbereitschaft der Organisation, die durch ihre Lernbereitschaft sichergestellt wird.

1 Die folgenden Ausführungen basieren auf dem genannten Artikel von Schreyögg und Noss.

„Insofern ist es auch unzutreffend, das organisatorische Lernen auf faktisch ‚Gelerntes‘ bzw. auf die inhaltliche Modifizierung des Wissens (oder konkreter Wissensinhalte) zu beschränken – was organisatorisches Lernen auszeichnet ist ganz wesentlich die in einer Organisation verankerte Dauerbereitschaft, Neuem und Kontingentem durch Änderung bereits gelernter Erwartungs- und Kognitionsmuster zu begegnen. Aus konzeptioneller Sicht kommt es bei organisatorischem Lernen somit nicht auf eine Anhäufung möglichst situationspezifisch zutreffender Kenntnisse und/oder Fähigkeiten an, entscheidend ist die mitgelernte (Basis-) Fähigkeit, jederzeit das Gelernte als Grundlage weiteren Lernens (neu) zu verwenden.“ (ebd. S. 178)

Diese Anforderung entspricht dem bildungswissenschaftlichen Paradigmenwechsel, Lernziele nicht mehr nur anhand konkreter Inhalte, sondern vor allem als Kompetenzen zu formulieren und zu fördern. Lernen definieren Schreyögg und Noss als eine Neustrukturierung der Wissensbasis; dieser Prozess gehört für sie zum Systemalltag. Auf den Umgang mit permanenten Wandlungsprozessen reagiert die Organisation mit der Verankerung permanenter Lernprozesse. Wandel als konstitutives Merkmal der Organisation benötigt keine Spezialist/innen, sondern wird zu einer gemeinsamen Aufgabe, die sich nicht in bestimmten Bereichen der Organisation lokalisieren lässt. Es sind die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, von denen der Anstoß zur Veränderung ausgeht, die sich untereinander austauschen und organisieren, um erforderliche Prozesse in Gang zu setzen. Gearbeitet wird in Teams und dezentralen Einheiten, die durch starke Führungspersönlichkeiten mit überzeugenden Visionen und klaren Zielen geleitet werden. Die Führungsebene übernimmt eine integrierende, koordinierende und unterstützende Funktion. Das Ergebnis sind kundenspezifische und serviceorientierte Produkte und Dienstleistungen.

In den 1960er Jahren waren Hochschulen aufgrund der hohen Studierendenzahlen gezwungen, Organisationsmodelle industriegesellschaftlicher Betriebsformen anzunehmen (Bates 2000). Dazu zählt Bates unter anderem die hohe Anzahl von Studierenden in den einzelnen Jahrgängen der Studiengänge (*economies of scale*), die Trennung zwischen den Bereichen Lehre, Forschung und Verwaltung (*division of labor*) sowie die hierarchische Verwaltung von Hochschulen. Mit den neuen Organisationsmodellen wird von den Leitungsebenen jedoch weniger Führung durch Kontrolle ihrer Mitarbeitenden als vielmehr Führung durch die Entwicklung und Umsetzung strategischer Visionen für Universitäten und Fachhochschulen als lernende Organisationen richtungsweisend für die Hochschulentwicklung (Ehlers 2010).

Campus-Hochschulen benötigen im digitalen Zeitalter eine neue Definition ihrer sozialen und kulturellen Rolle, die auch die diversen Bedürfnisse ihrer Studierenden mit berücksichtigt. Die Digitalisierung der Hochschulbildung stellt Hochschulen vor die Herausforderung, postindustrielle Organisationsformen zu entwickeln. Interessanterweise gewinnt gerade in der Diskussion um neue Formen des Wissensmanagements in Organisationen der Begriff der Praxis besondere Relevanz. Der Konstruktivismus hat auch hier an Einfluss gewonnen; für ihn ist die soziale Situiertheit des Wissens ausschlaggebend für dessen Genese. Wissen entsteht intersubjektiv, zwischen Menschen, und kann nicht rein individualistisch erklärt werden (von Glasersfeld 1989). Der Sozialforscher Etienne Wenger und die Anthropologin Jean Lave prägten in dieser Tradition stehend den Begriff der Communities of Practice (CoP), als sie zunächst formale Ausbildungsverhältnisse zwischen Meister und Lehrling als gemeinschaftliches Lernmodell untersuchten (Lave u. Wenger 1991). Später wurde das Konzept der CoP in unterschiedlichen Organisationsformen beobachtet und analysiert. Doch nicht jedes Team oder Netzwerk kann zugleich als CoP bezeichnet werden. „Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.“ (Wenger 2009 S. 1) Zu den Charakteristika der Communities of Practice zählen sie:

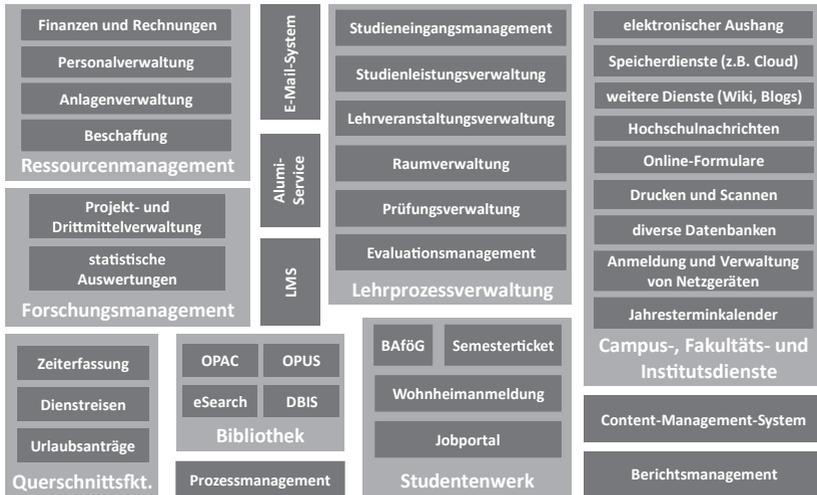
1. *Bereich/Wissensgebiet*: CoP sind gekennzeichnet durch ein gemeinsam geteiltes Interessengebiet. Eine Mitgliedschaft impliziert daher Einsatzbereitschaft und Hingabe für die Thematik.
2. *Gemeinschaft*: Die Gemeinschaft entsteht durch die Beziehungen innerhalb der Gruppe, die es ihren Mitgliedern ermöglicht, voneinander zu lernen. Die Gemeinschaften bestehen daher nicht nur aus formalen Strukturen. Verbindungen entstehen zwischen Menschen über organisationale und geografische Grenzen hinweg.
3. *Geteilte Praxis*: Über die gemeinsamen Interessen hinaus produzieren CoP geteilte Praxen wie Erfahrungen, Geschichten, Tools, Problemlösungen.

CoP bestehen aus diesen drei Merkmalen, können aber in verschiedenen Formen und Größen auftreten. Am schnellsten wurde das Konzept in der Wirtschaft übernommen, um Wissen innerhalb und zwischen Unternehmen besser zu managen (ebd.). Aber auch Regierungsorganisationen und Institutionen im Bildungsbereich adaptierten es, um Verbindungen zwischen Menschen und einen Wissensaustausch über formale Strukturen hinweg zu ermöglichen. Das Konzept ist gerade in Zeiten des

schnellen gesellschaftlichen Wandels erfolgreich, weil CoP den Organisationen und ihren Mitgliedern die Möglichkeit bieten, neue Lösungen in Problemsituationen zu finden und das zu lernen, was bislang noch nicht gewusst wurde. Die untereinander geteilten Geschichten des Erfolgs und Misserfolgs sind die Feedback-Loops dieses Lernmodells. Anstelle reiner Informationsweitergabe harter Daten, kodifizierter Prozesse und universeller Prinzipien (und damit des bereits bekannten Wissens) geht es hier um das Produzieren von neuem Wissen aus impliziten Einsichten, Intuitionen und Vorstellungen (Nonaka 2007). CoP können in Organisationen die existierenden Strukturen ergänzen, nicht nur um somit neues Wissen zu produzieren. Sie können auch dazu beitragen, Organisationsstrategien voranzubringen, neue Produkte in Unternehmen zu entwickeln, Probleme schnell zu lösen, Best Practices anzuwenden und zu verbreiten, Fähigkeiten der Mitarbeitenden zu professionalisieren oder Talente zu rekrutieren und zu behalten (Wenger u. Snyder 2000).

Vor diesen Anforderungen stehen auch die Hochschulen, wenn sie ihre Bereiche Forschung, Lehre und Verwaltung digitalisieren wollen. Bislang wurde jeder der drei Bereiche mehr oder weniger isoliert für sich digitalisiert, sodass auch das elektronische Hochschulökosystem aus zahlreichen Insellösungen besteht (Hechler u. Pasternack 2017, vgl. Abbildung 1). Die ganzheitliche Betrachtung der Hochschul-IT als digital integriertes Ökosystem bedarf der Netzworkebildung und der CoP zwischen den beteiligten Akteuren wie den Rechenzentren, den Forschungsdezernaten, den mit dem digitalen Studium und der Lehre betrauten Einrichtungen sowie den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern (Neuhausen 2018). Auch für den in Abschnitt 1 angesprochenen notwendigen Wandel der Lehr-Lern-Kultur eignen sich CoP, in denen bereichsübergreifend interessierte Praktiker/innen ihre Erfahrungen austauschen, neue Ideen entwickeln und neues Wissen generieren. Im nächsten Abschnitt wird gezeigt, wie im und mit dem eLiS-Projekt an der Universität Potsdam in den letzten Jahren Strukturen solcher Communities entstanden sind und wie sie nach dem Projektende gefördert und weiterentwickelt werden können.

Abb. 1: Das elektronische Hochschulökosystem (Hechler u. Pasternack 2017, S. 10)



4. Organisationsentwicklung im eLiS-Projekt

Mit dem Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) hat die Universität Potsdam 2011 begonnen, E-Learning an der Hochschule breiter aufzustellen und entsprechende Strukturen technologischer, personeller und organisatorischer Art zu entwickeln. Nach dem Ende des Projekts im Jahr 2020 stellt sich die Frage, wie die genannten Strukturen in die Organisation der Universität übernommen werden können und wie diese entwickelt werden sollten, um den beschriebenen Trends proaktiv zu begegnen.

Digitalisierung der Hochschulbildung wird an der Universität Potsdam von unterschiedlichen Seiten vorangetrieben und unterstützt. Die Hauptakteure auf der Ebene der zentralen Einrichtungen und Verwaltung sind der Bereich Lehre und Medien (BLuM) im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ), das Zentrum für Informationstechnologie und Medienmanagement (ZIM), der/die Vizepräsident/in für Lehre und Studium (VPL), der/die Chief Information Officer (CIO) und im Bereich des Lehramts das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB). 2011 ist das mit Geldern des Qualitätspakts Leh-

re finanzierte Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) als ein weiterer fachübergreifender universitärer Akteur gestartet, um E-Learning in der Breite der Universität zu verankern. Bis Ende 2020 wird die IT-Infrastruktur für Lehre und Studium (weiter-)entwickelt; zudem beraten und unterstützen E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren an den Fakultäten Lehrende dabei, ihre Lehre mit digitalen Elementen anzureichern. Nach dem Ende des Projekts werden die E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren strukturell in der Hochschule verankert, um die Digitalisierung in Lehre und Studium weiter voranzutreiben.

Trotz wichtiger Entwicklungsschritte und Erfolge in den letzten Jahren, wie der Verabschiedung der E-Learning-Strategie 2017–2021 (vgl. Lucke u. a. in diesem Band) und der Deputatsregelung (seit 2019) sowie zahlreicher innovativer Projekte von Lehrenden, blieb ein ganzheitlicher Ansatz der Digitalisierung von Lehre und Studium (wie in den meisten deutschen Hochschulen) bislang aus. Ein ganzheitlicher Ansatz meint dabei nicht, alle Präsenzveranstaltungen durch Online-Angebote zu ersetzen und die Präsenz- in eine Online-Universität zu verwandeln. Vielmehr geht es darum, über das freiwillige Engagement der Dozierenden in einzelnen Veranstaltungen hinaus Hochschulbildung in einer digitalisierten Welt neu zu denken und die Dichotomie von analog und digital in der Hochschullehre zu überwinden. Dies erfordert neben der Weiterentwicklung der Hochschullehre auch eine Weiterentwicklung der Hochschulorganisation.

Der Konzeption des eLiS-Projekts lag unter anderem die Überlegung zugrunde, dass sich die Entwicklung von E-Learning an einer Universität durch die fachnahe, punktuelle Unterstützung von einzelnen Arbeitsbereichen durch sogenannte E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren unterstützen lässt (Hilse u. Lucke 2013). Neben der in der Vergangenheit oft nachgefragten konkreten Unterstützung für interessierte Lehrende sollte dadurch auch ein Leuchtturm-Effekt erreicht werden und durch das Schaffen von Good-Practice-Beispielen auf weitere Bereiche der Universität ausstrahlen. Eine Besonderheit des Projektansatzes bestand in der gleichzeitigen Adressierung der Bereiche Technikentwicklung, Organisationsentwicklung und Inhaltsentwicklung, deren enges Zusammenwirken als Erfolgsfaktor für die nachhaltige Implementierung von E-Learning in der Breite einer Hochschule angesehen wird (Kerres u. Voß 2005; Euler u. Seufert 2005; Hochschulforum Digitalisierung 2016). In der Anfangsphase wurden die möglichen Einsatzorte der Koordinatorinnen und Koordinatoren aus einem Indikatorenmodell abgeleitet, das dazu diente, die Arbeitsbereiche zu identifizieren, in denen

ein hoher Unterstützungsbedarf besteht. Die konkrete Inanspruchnahme der Stellen wurde durch die so qualifizierten Bereiche angemeldet und die Personen fachnah ausgewählt und eingebunden. Die Stellen wurden gezielt mit wissenschaftlichen Qualifizierungsstellen und/oder anderen Tätigkeitsbereichen (bspw. in der Betreuung der Studieneingangsphase) kombiniert, um die fachliche Expertise in die didaktische Beratung einfließen zu lassen. Die Einsatzfelder, mit denen die E-Learning-Koordinationstätigkeit kombiniert wurde, waren zunächst Biochemie, Germanistik, Anglistik, Jura, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Durch diese Kombination von fachnaher Anbindung und Teilhabe in einem Projekt, das die Organisationsentwicklung zum Ziel hat, entstand ein breites Spektrum von Aufgaben und Ansätzen, die die Koordinatorinnen und Koordinatoren entlang entsprechend ausdifferenzierten Tätigkeitsfeldern verfolgten. Zusammengebunden und ergänzt wurde diese Vielfalt in der ersten Projektphase durch fortlaufende Abstimmungen und durch die Einbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren in projektweite Aktivitäten, wie beispielsweise die Entwicklung der Plattform Campus.UP, die Formulierung der Deputatsregelung für E-Learning-Veranstaltungen oder gemeinsame Informations- und Weiterbildungsveranstaltungen mit zentralen Einrichtungen (Qualitätsentwicklung, Medienproduktion) sowie die Ansprache weiterer Zielgruppen in der Universität. Eine kontinuierliche Herausforderung in diesem Aufgabengebiet ist (und bleibt), dass sich – nicht zuletzt durch die Aktivitäten des Projekts selber – Aufgabengebiete, Rahmenbedingungen und Kompetenzen der Akteure beständig verändern (müssen).

Ein weiteres Kernelement des eLiS-Konzepts besteht aus einer engen Kooperation mit zentralen Einrichtungen, insbesondere mit dem Bereich Lehre und Medien (BLuM) im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium. Der Bereich verantwortet wesentlich die hochschul- und mediendidaktische Unterstützung und Weiterbildung der Lehrenden, die Beratung der Hochschulleitung und die Initiierung und Umsetzung von Entwicklungsvorhaben im Kontext des Qualitätsmanagementsystems. Durch den hochschulweiten Austausch im eLiS-Projekt konnten die Koordinatorinnen und Koordinatoren aber auch erfolgreich als Schnittstelle zu anderen dezentralen oder zentralen Akteuren in der Hochschule fungieren.

In der ersten Förderphase bildeten sich insbesondere vier Herausforderungen heraus: (1) Die Verortung der Koordinatorinnen und Koordinatoren im einzelnen Arbeitsbereich (Institut, Dekanat) macht die konkreten Arbeitsvorhaben stark abhängig von der Frage, wie E-Learn-

ing dort gesehen und umgesetzt werden sollte. (2) Die unterschiedlichen Kompetenzprofile und Rahmenbedingungen der einzelnen Koordinatorinnen und Koordinatoren, insbesondere in Kombination mit Qualifikationsarbeiten, machten es schwierig, einheitliche Aufgaben und Vorgehensweisen zu entwickeln. (3) Das Leuchtturm-Modell hat sich nur eingeschränkt bewährt (siehe unten). (4) Die unterschiedlichen Handlungsebenen und administrative Anbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren erschwerten teilweise die effektive Kooperation und Kommunikation im Projekt und über das Projekt hinaus.

In der zweiten Förderphase wurden diese Herausforderungen aufgenommen; dies führte zu einer Weiterentwicklung der Rolle und des Tätigkeitszuschnitts der Koordinatorinnen und Koordinatoren: (1) Zunächst wurde angeregt, die bereits teilweise schon in der Anfangsphase angelegte Verortung der Koordinatorinnen und Koordinatoren in einzelnen Arbeits- oder Fachbereichen zugunsten der direkten Anbindung an die Studiendekanate der Fakultäten zu verlagern. Damit war einerseits mehr Flexibilität für die Unterstützung einzelner Arbeitsbereiche und Projekte aus den Fakultäten und andererseits die Einbindung in die Strukturen der Fakultäten besser gegeben. Das Modell folgt der in der Universität Potsdam schon seit längerem dezentral orientierten Steuerung der Qualitätsentwicklung mit einer starken Rolle der Referentinnen und Referenten für Qualitätsentwicklung in den Fakultäten und deren Funktionen im hochschulweiten Qualitätsmanagementsystem. (2) Bereits in der ersten Phase des Projekts wurde deutlich, dass neben den fachbezogenen Aktivitäten der Koordinatorinnen und Koordinatoren die einzelnen Personen eigene Kompetenz- und Themenprofile in das Projekt und in die Arbeitsbereiche einbringen. Dabei liegt der Gedanke nahe, diese unterschiedlichen Potenziale jeweils auch über den Fachzusammenhang hinaus fruchtbar zu machen, was durch gemeinsame Vorhaben im Projekt unterstützt wurde. Hierzu zählen beispielsweise die Erstellung von digitalen Inhalten, die Entwicklung der digitalen Lernumgebung Campus.UP oder das Voranbringen internationaler Online-Lehr-Kooperationen. Dies waren Querschnittsprojekte, an denen die Koordinatorinnen und Koordinatoren aktiv mitwirkten und dabei die fachliche Erprobung und Nutzung in den Fakultäten gewährleisten konnten. Durch das gemeinsame Arbeiten an den genannten Vorhaben sowie die stärkere Verortung in den Fakultätsstrukturen entwickelte sich aus dem anfänglich stark differenzierten ein mehr generalisierbares Aufgaben- und Kompetenzprofil der Koordinatorinnen und Koordinatoren unter Beibehaltung der Flexibilität in der konkreten Aufgabengestaltung.

(3) Die Ergänzung des Leuchtturm-Modells durch ein Modell der „Inseln des Gelingens“ und des „strategischen Nischenmanagements“ (Thümler 2014, S. 10) stellt eine ergänzende Korrektur dar, die sich parallel in vielen E-Learning-bezogenen Entwicklungszusammenhängen durchgesetzt hat. Die dem Leuchtturm-Modell zugrundeliegende Annahme, dass gelingende Praxisbeispiele einen Ausstrahlungseffekt haben, wird zunehmend skeptisch gesehen (Keil u. a. 2012). Im Gegensatz zur Metapher des Leuchtturms, die mit einer orientierenden, weitflächigen Wirkung verbunden ist und dadurch in der Lage sein soll, Entwicklungsrichtungen zu beeinflussen, ist die Erkenntnis gereift, dass es – auch in kleinem Maßstab – um das Umsetzen nachhaltiger, wiederholbarer und organisatorisch wie technisch gut verankerter Praxis gehen muss, die einen unmittelbaren Nutzen für die Stakeholder schafft. Auch solchen Projekten ist ohne Frage eine beispielhafte Wirkung auf andere Bereiche zuzuschreiben, aber der Fokus liegt hier stärker auf dem Aufbau eines stabilen Elements für die Weiterentwicklung. (4) Schließlich wurde die Frage der organisatorischen Anbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren dahingehend weiterentwickelt, dass die direkte organisatorische Zugehörigkeit an die Dekanate der Fakultäten angestrebt wurde und dies in der Projektlaufzeit bereits umgesetzt werden konnte. Dadurch ergibt sich eine Vereinheitlichung der Aufgabenbeschreibung der Koordinatorinnen und Koordinatoren verbunden mit der Möglichkeit des flexiblen Einsatzes in den Fakultäten, wie beispielsweise in der Begleitung von Lehrenden sowie zentralen und dezentralen Projekten.

Zum Ende der Projektlaufzeit des Qualitätspakts Lehre wurden die laufenden Maßnahmen in der Universität auf ihren Nutzen für die Qualitätsentwicklung durch verschiedene Stakeholder überprüft und bewertet. Die Funktion der Koordinatorinnen und Koordinatoren und der von ihnen betreuten Arbeitsfelder wurde als wichtiger Bestandteil für die weitere Digitalisierung von Lehre und Studium im Sinne der strategischen Zielsetzungen der Universität Potsdam bewertet und die Verstetigung der Stellen in den Fakultäten beschlossen. Dabei wurde auch die operative Anbindung der Koordinatorinnen und Koordinatoren an das Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) festgelegt. Die Kooperation mit dem Bereich Lehre und Medien im ZfQ orientiert sich an dem Modell der dezentral in den Fakultäten verorteten Referent/innen für Qualitätsmanagement, die eng mit dem ZfQ zusammenarbeiten. Sie beinhaltet die Verstetigung der Zusammenarbeit durch regelmäßige Sitzungen, Austausch und gemeinsame Projekte, die Etablierung von Informationswegen sowie, wo gewünscht und sinnvoll, die

Unterstützung der Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Arbeit in den Fakultäten. Damit behalten die Koordinatorinnen und Koordinatoren ihre Position als Schnittstellen zwischen den Fakultäten und zentralen E-Learning-Aktivitäten bei. Als Teil einer universitätsweiten CoP werden sie jedoch noch intensiver auch mit zentralen Bereichen (wie dem ZfQ) im Austausch sein und an gemeinsamen Lernprozessen teilhaben. Auf dieser Basis wird es die kommende Zielsetzung sein, die Stärken des Community-of-Practice-Ansatzes für den neuen Arbeitszusammenhang der Koordinatorinnen und Koordinatoren herauszuarbeiten und umzusetzen.

5. E-Learning-Koordinator/innen als Teil einer Community of Practice für den hochschulischen Kulturwandel

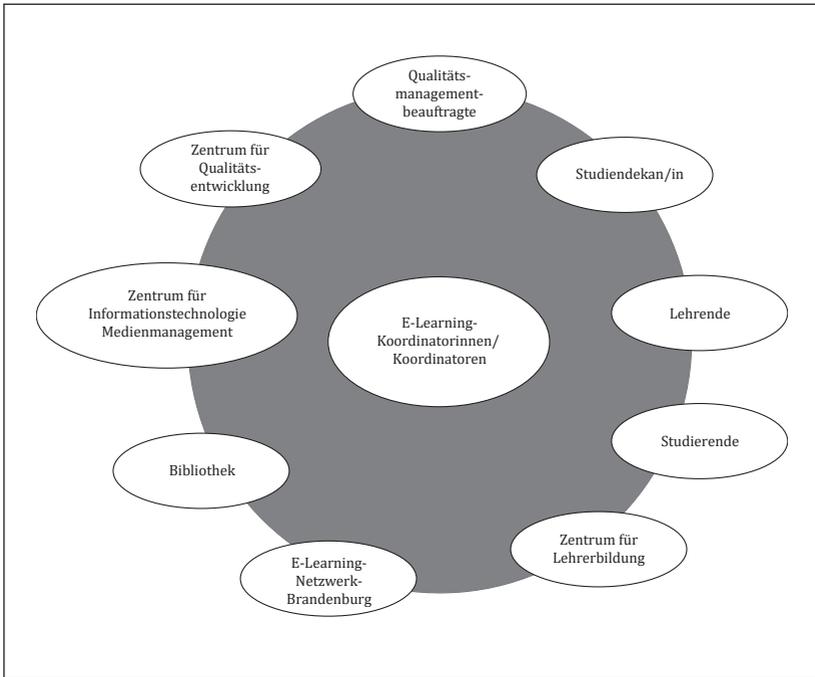
Mit der Verankerung der Koordinator/innen in den Fakultäten ist eine Basis geschaffen worden, den notwendigen Kulturwandel in der Universität zu unterstützen. Um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen, ist es jedoch notwendig, neben der Verankerung in den formalen Strukturen das Lernen in der Organisation durch das Konzept der Community of Practice zu ergänzen. Dies kann durch die Anbindung an weitere Arbeitsbereiche und Personen, die mit der Digitalisierung der Lehre befasst sind, befördert werden. Dazu gehören die in Abbildung 2 aufgezeigten Personen(gruppen) und Arbeitsbereiche.

Anhand der oben genannten Charakteristika der CoP (Wenger 2009) lässt sich konkretisieren, wie eine solche Entwicklung in diesem Netzwerk durch die Koordinatorinnen und Koordinatoren gefördert werden kann und wie zentrale Bereiche dies unterstützen könnten.

Charakteristikum *Bereich/Wissensgebiet*:

- Der Kommunikation über Ziele, Qualitätsansprüche sowie die Sinn- und Bedeutungszusammenhänge der Digitalisierung der Lehre und der eigenen Tätigkeit sollte Zeit und Raum gegeben werden, auch wenn dies nicht immer zu Konsens führt und zunächst als Störung des Arbeitsablaufs empfunden werden kann. Die Frage, was der Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen (siehe oben) für die Lehre an der Universität Potsdam bedeutet und wie er sich didaktisch und technologisch umsetzen lässt, kann in der CoP kontinuierlich diskutiert und erprobt werden.

Abb. 2: Die Community of Practice der E-Learning-Koordinator/innen



- Gut geeignet dafür sind Schreib- und (kleine) Forschungsprojekte ggf. auch im Modus des Academic Development (Gosling 2001) oder des forschenden Lernens. So können Ziele, Sichtweisen und Haltungen sichtbar und miteinander in Beziehung gesetzt werden.
- Hilfreich kann hier auch der fachliche Austausch auf Tagungen, Konferenzen und Weiterbildungen sein. Die (vorhandenen) eigenen inhaltlichen Positionen können dadurch konturierter und differenzierter wahrgenommen werden.

Charakteristikum *Gemeinschaft*:

- Auch hier sollte es darum gehen, für den Auf- und Ausbau persönlicher Beziehungen und informeller Strukturen Räume und Anlässe zu schaffen. Wichtig ist dafür die Einsicht, dass dies ein Teil der professionellen Organisation(skultur) ist und nicht nur ein Wohlfühl-Addon.

- Dazu gehören der Aufbau einer Willkommenskultur und die Bereitschaft in der bestehenden Gruppe, dass neue Mitglieder ihre Kompetenzen und Eigenschaften in die Gestaltung des Arbeitszusammenhangs einbringen.
- Eine wichtige Rolle spielen hierbei Führungskräfte und Personen in leitenden Positionen. Wird hier ein Negativbild vorgelebt oder Erwartungen geweckt, die nicht eingehalten werden, wird die Aufforderung zum Kulturwandel als leere Phrase wahrgenommen.

Charakteristikum *geteilte Praxis*:

- Der Austausch über die eigene Praxis, über Erfolge und Fehlschläge sollte Teil der professionellen Arbeit sein. Die Dokumentation und das gegenseitige Feedback zur „Praxis der Anderen“ bilden eine entscheidende Ressource, um neues Wissen zu schaffen.
- Fragen wie „Welches Wissen wurde geschaffen?“ oder „Welche Ressourcen wurden von uns geschaffen oder weiterentwickelt?“ (North u. a. 2004, S. 27) helfen dabei, gemachte Erfahrungen zu formulieren und zu reflektieren.

6. Fazit

Die Ziele einer Community of Practice, wie sie im vorliegenden Beitrag umrissen wurden, bestehen nicht allein im Entstehen eines lebendigen und wirkungsvollen Arbeitszusammenhangs, sondern auch in der zunehmend bewusst werdenden Generierung von neuem Wissen und Handlungspraxen im Kontext eines Kulturwandels der Universität hin zu einer lernenden Organisation. In dem Beitrag haben wir dargestellt, wie sich im eLiS-Projekt eine funktionierende Praxis der dezentralen, vernetzten und synergetischen Zusammenarbeit von E-Learning-Koordinatorinnen und -Koordinatoren entwickelt hat und wie es gelungen ist, diese in die Universität einzubinden. Die Herausforderung besteht darin, die so geschaffenen Strukturen mit der Entwicklung der CoP zu verschränken. Dies stellt einen offenen Prozess dar, dessen Endergebnis sich nicht vorab fixieren lässt. Auch das Konzept der CoP, wie es hier skizziert ist, wird sich in diesem Prozess weiterentwickeln müssen, um dem Anspruch einer lernenden Organisation gerecht zu werden.

Literaturverzeichnis

- Anderson, P. (2007): What is web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology & Standards Watch. URL: http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/Web2.0_research.pdf (Letzter Abruf: 16. 04. 2020).
- Apostolopoulos, N./Mußmann, U./Coy, W./Schwill, A. (Hrsg.) (2012): Grundfragen multimedialen Lernens. Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, S.137–155, Waxmann, Münster. URL: https://www.researchgate.net/publication/292963565_E-Learning-Strategien_Best_Practice_oder_behutsame_Strukturerneuerung/stats [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Bates, A. W. (2000): Managing technological change. Strategies for college and university leaders. 1. ed., printing, San Francisco: Jossey-Bass.
- Ehlers, U.-D. (2010): Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning, Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg.
- Ehlers, U.-D./Kellermann, S. A. (2019): Future Skills. The future of Learning and Higher education. Results of the International Future Skills Delphi Survey, Karlsruhe. URL: <https://nextskills.files.wordpress.com/2019/05/2019-05-17-report-vs.15.pdf> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Euler, D./Seufert, S. (2005): Change Management in der Hochschullehre: Die nachhaltige Implementierung von e-Learning-Innovationen. In: ZFHD (03). DOI: 10.3217/zfhd03/02.
- Gibbons, M. (2011): The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies. Reprinted, Sage Publ., Los Angeles.
- Gilbert, J. (2010): „Catching the Knowledge Wave“ – Redefining Knowledge for the Post-Industrial Age. In: Education Canada, 47 (3), S. 4–8. URL: <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2007-v47-n3-Gilbert.pdf> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Glaserfeld, E. v. (1989): Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. In: Synthese 80 (1) (Special Issue on Education), S. 121–140. URL: <http://vonglaserfeld.com/papers/118.pdf> [Letzter Abruf: 08. 07. 2020].
- Gosling, D. (2001): Educational development units in the UK – what are they doing five years on? In: International Journal for Academic Development 6 (1), S. 74–90. DOI: 10.1080/13601440110043039.

- Hechler, D./Pasternack, P. (Hrsg.) (2017): Einzweivierpunktnull. Digitalisierung von Hochschule als Organisationsproblem. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Hochschulforschung Halle-Wittenberg, Wittenberg (Die Hochschule, 26. Jahrgang, 1).
- Hilse, M./Lucke, U. (2013): Systematische Verankerung von E-Learning in der Breite der Hochschule. In (Berendt, B./Voss, H.-P./Wildt, J. Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Nr. D 3.26, Raabe, Berlin.
- Keil, R./Schild, C./Winkelnkemper, F. (2012): E-Learning-Strategien: Best Practice oder behutsame Strukturenerneuerung? In (Apostolopoulos, N./Mußmann, U./Coy, W./Schwill, A. Hrsg.): Grundfragen Multimediale Lehrens und Lernens – Von der Innovation zur Nachhaltigkeit, Waxmann, Münster. S. 137–155. URL: https://www.researchgate.net/publication/292963565_E-Learning-Strategien_Best_Practice_oder_behutsame_Strukturenerneuerung/stats [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Kerres, M./Voß, Britta (Hrsg.) (2003): Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule, Waxmann, Münster (Medien in der Wissenschaft, Bd. 24).
- Kerres, M. (2005): Strategieentwicklung für die nachhaltige Implementation neuer Medien in der Hochschule. In (Pfeffer, Th./Sindler, A./Pellert, A./Kopp, M. Hrsg.): Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre. Dimensionen, Instrumente, Positionen, Waxmann, Münster (32). S. 159–168.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated learning. Legitimate peripheral participation. 24. print 2011, Cambridge Univ. Press, Cambridge (Learning in doing).
- Lesser, E. L./Storck, J. (2001): Communities of practice and organizational performance. In: IBM Syst. J. 40 (4), S. 831–841. DOI: 10.1147/sj.404.0831.
- Neuhausen, H. (2018): Die Universitäten digitalisieren sich. In: Bibliothek Forschung und Praxis 42 (3), S. 411–424. DOI: 10.1515/bfp-2018-0060.
- Nonaka, I. (2007): The Knowledge-Creating Company. In: Harvard Business Review Home 2007 (July–August). URL: <https://hbr.org/2007/07/the-knowledge-creating-company> [Letzter Abruf: 09. 07. 2020].
- North, K./Franz, M./Lembke, G. (2004): Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften: Communities of practice. QUEM-report, Berlin (85). URL: <http://hdl.handle.net/10419/105480> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- November, A. C. (2012): Who owns the learning? Preparing students for success in the digital age, Solution Tree Press, Bloomington, Ind.

- Nowotny, H./Scott, P./Gibbons, M. (2014): Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewißheit. 4. Auflage, Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Pfeffer, Th./Sindler, A./Pellert, A./Kopp, M. (Hrsg.) (2005): Handbuch Organisationsentwicklung: Neue Medien in der Lehre. Dimensionen, Instrumente, Positionen, Waxmann, Münster (32).
- Rosa, Lisa (2019): Lernen im digitalen Zeitalter, Blogbeitrag: <https://shiftingschool.wordpress.com/2017/11/28/lernen-im-digitalen-zeitalter/> [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Schreyögg, G./Noss, Ch. (1995): Organisatorischer Wandel: Von der Organisationsentwicklung zur lernenden Organisation. In: DBW 55, S. 169–185. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/qm/processmanagement/download.php?fileID=2177> [Letzter Abruf: 02. 07. 2020].
- Schwab, K. (2017): The fourth industrial revolution, Portfolio Penguin, London u. a.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): Zur nachhaltigen Implementierung von Lerninnovationen mit digitalen Medien. Grundlagentext der Themengruppe „Change Management und Organisationsentwicklung“ im Hochschulforum Digitalisierung, Arbeitspapier Nr. 16. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. URL: https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD%20AP%20Nr%2016_Grundlagentext%20Change%20Management.pdf [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Thümler, E. (2014): Erfolgsbedingungen staatlich-philanthropischer Bildungspartnerschaften. In: Paper No. 7 des Centrums für soziale Investitionen und Innovationen (CSI). URL: http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/18716/1/CSI_Policy_Paper_2014_08.pdf [Letzter Abruf: 10. 07. 2020].
- Wenger, E. (2009): Communities of Practice. A brief Introduction. URL: https://pdfs.semanticscholar.org/84d6/e4deccf799fbc18c6a2b7a86911e62cbe78d.pdf?_ga=2.145694324.1974363486.1594202555-236843165.1591615011 [Letzter Abruf: 08. 07. 2020].
- Wenger, E. (2015): Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. URL: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.01.pdf> [Letzter Abruf: 08. 07. 2020].
- Wenger, E./Snyder, W. M. (2000): Communities of practice: The organizational frontier. In: Harvard Business Review 78, S. 139–145. URL: <https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier> [Letzter Abruf: 09. 07. 2020].

Dr. Sophia ROST ist Koordinatorin im Projekt *E-Learning in Studienbereichen* (eLiS) und insbesondere zuständig für den Teilbereich der Organisationsentwicklung. Nach einem Studium der Verwaltungswissenschaft (Diplom), promovierte sie 2007 in der Praktischen Philosophie. Nach Stationen als Postdoc im Graduiertenkolleg *Lebenswissen und Lebensformen* in Potsdam, Frankfurt/Oder, Dublin (Irland) und Philadelphia (USA), arbeitete sie von 2014 bis 2018 im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) der Universität Potsdam als Koordinatorin in Projekten zur Gestaltung der Studieneingangsphase sowie zur Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen. Ihr Forschungsinteresse liegt in der Digitalisierung der (Hochschul-)Bildung, ihren Potenzialen und Grenzen, den Möglichkeiten der Umsetzung, den Auswirkungen auf das Lernen und auf die Entwicklung von Kompetenzen sowie dem Zusammenhang zu anderen gesellschaftlichen Digitalisierungsprozessen. ORCID iD: 0000-0001-8341-7175

Jörg HAFER ist Leiter des Bereichs „Lehre und Medien“ im Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (ZfQ) an der Universität Potsdam. Er studierte Pädagogik, Soziologie und Philosophie in Frankfurt a. M., Karlsruhe und Leiden (NL). Seit 1999 ist er im E-Learning Bereich tätig, unter anderem in der Produktentwicklung, didaktischen Konzeption, Beratung, als Dozent und Projektleiter, später als Gründer. Seit 2007 ist er an der Universität Potsdam in der mediendidaktischen Weiterbildung und Qualitätsentwicklung beschäftigt. Seine thematischen Interessen richten sich vor allem auf die Kopplungs- und Wirkungszusammenhänge zwischen medienkulturellen sowie bildungstechnologischen Entwicklungen und der Digitalisierung der (Hochschul-)Bildung. Jörg Hafer ist seit 2016 Mitglied im Vorstand der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) e. V. ORCID iD: 0000-0002-1031-210X