

Facharbeitskreise: Hochschulübergreifende *Communities of Practice* zur Qualifizierung von Lehrenden

1 Einleitung

Der Kreis derer, mit denen sich Lehrende über ihre Lehre unterhalten, beschränkt sich zumeist auf weniger als zehn Personen aus dem unmittelbaren Arbeitsumfeld (Roxå & Mårtensson 2009; Pyörälä et al. 2014). Wie aber kann es gelingen, Lehrende über Fakultäts- und Hochschulgrenzen hinweg miteinander über ihre Lehre ins Gespräch zu bringen? Als ein Ansatz wurden im Verbundprojekt „Lehrpraxis im Transfer“ (LiT)¹ hochschulübergreifende Facharbeitskreise (FAK) als fortlaufendes Austauschformat zur kollegialen Beratung und Weiterbildung initiiert und über mehrere Jahre begleitet. Die in diesen Facharbeitskreisen aktiven Lehrenden haben sich zu mehr oder weniger eigenständigen *Communities of Practice* (Wenger 1998) entwickelt. Lehrende mit ähnlichen lehrbezogenen Interessen und Erfahrungen tauschen sich aus, vertiefen hochschuldidaktisches Wissen und bauen entsprechende Kompetenzen in der Interaktion mit Kolleg_innen aus. Im Sinne des *shift from teaching to learning* entwickeln die Lehrenden dabei eigenständig fachbezogene Lösungswege.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst das Format der FAK im Kontext der kollegialen Weiterbildung und Beratung eingeordnet und aus der Perspektive von *Communities of Practice* als eine Form der Vergemeinschaftung betrachtet. Im dritten Abschnitt wird die Initiierung und Begleitung der sächsischen Facharbeitskreise im Rahmen des Projektes „Lehrpraxis im Transfer“ erläutert. Methoden zur Evaluation von FAK werden im vierten Abschnitt vorgestellt und auf die sächsischen FAK in

1 Das sachsenweite Verbundprojekt „Lehrpraxis im Transfer“ (LiT) wurde im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. 1. Förderperiode: 2012–2016; 2. Förderperiode: 2016–2020 (LiTplus). Förderkennzeichen: 01PL12064 A-E; Projektwebsite: <https://www.hds.uni-leipzig.de/index.php?id=lehrpaxis-im-transfer>

Form einer Inhaltsanalyse von 43 Sitzungsprotokollen und einer Onlinebefragung von 57 Lehrenden angewendet. Die Ergebnisse der Evaluation erlauben einen Vergleich der Zusammensetzung und Arbeitsweise der unterschiedlichen FAK und weisen zudem auf Erfolgsfaktoren und Hemmnisse für die Initiierung, Weiterentwicklung und Etablierung von Facharbeitskreisen hin.

2 Verwandte kollegiale Weiterbildungsformate

Facharbeitskreise lassen sich sowohl als Unterrichtsmethode, als auch als eine Form von Gemeinschaft beschreiben. Baumgartner (2014) führt in seiner Taxonomie der Unterrichtsmethoden acht Peer-Formate an, von denen das „Netzwerk“ das hier beschriebene Format am besten charakterisiert:

„Lehrende tauschen auf gleicher Augenhöhe praktische Erfahrungen aus, um sich gegenseitig in ihren Anliegen zu unterstützen bzw. zu helfen.“ (Baumgartner 2014, 316)

Inwieweit ein Erfahrungsaustausch als eine kollegiale Beratung oder kollegiale Weiterbildung anzusehen ist, soll hier nicht näher diskutiert werden. In der Praxis der Facharbeitskreise verlaufen die Grenzen zwischen Weiterbildung und Beratung fließend.

Betrachtet man Facharbeitskreise als eine Form der Vergemeinschaftung, so vereinen sie alle Eigenschaften von Communities of Practice (CoP) in sich:

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

Die Mitglieder einer solchen Community agieren dabei gemeinsam: Sie entwickeln Werkzeuge, verhandeln Normen und haben eine gemeinsame Praxis. Bezogen auf die Lehre kann das beispielsweise bedeuten, gemeinsam Lernmaterialien und Szenarien zu entwickeln, Regeln für gute Lehre auszuhandeln und diese in der eigenen Lehre zu verwirklichen. Im angelsächsischen Raum werden vergleichbare Arbeitskreise als *teaching circles* (z.B. Strom-Gottfried & Dunlap 2004), *academic teacher community* oder *faculty learning communities* (Abigal 2016) bezeichnet.

Format	Bestehen	Reichweite	Anzahl	fakultäts- über-greifend	hochschul- übergreifend	langfristig	fachspezifisch	räumlich verteilt, virtuell	spontan	institutionalisiert
Fachdidaktische Arbeitskreise	seit 2002	Bayern	z.Z. 25	●	●	●	●/-	-	-	●/-
Akademische Fachzirkel	k.A.	Niedersachsen	k.A.	●	-	-	●/-	-	-	●/-
Zürcher Maizirkel	2008-2011	Schweiz	1	●	●	-	●/-	-	-	-
LiT.Facharbeitskreise	seit 2013	Sachsen	z.Z. 10	●	●	●	●/-	-	-	●/-

Tab. 1: Vergleich von unterschiedlichen Varianten von Facharbeitskreisen im deutschsprachigen Raum

Sie richten sich in der Regel an Lehrende einer Fakultät bzw. einer oder mehrerer Hochschulen und sind zum Teil länderübergreifend. Diese Formate wurden bislang jedoch nur ungenügend in ihrer Gesamtheit untersucht. Lediglich eine Literaturstudie von Abigail (2014) gibt Aufschluss über 24 CoP im Bereich der Hochschuldidaktik, von denen 14 auch hochschulübergreifend zusammenarbeiteten. Erfahrungsberichte über die Schaffung und Arbeit einzelner Facharbeitskreise finden sich demnach häufiger in der Literatur. Exemplarisch seien an dieser Stelle die Arbeiten zum *English Composition Program Teaching Circle* (Marshall 2008) und den *ITV Teaching Circle* (Chakradhar & Chavis 2010) genannt. Im deutschsprachigen Raum werden bspw. kollegiale Beratungsrunden als vergleichbares Format ebenfalls mehrheitlich als fakultäts- oder hochschulinterne Angebote durchgeführt. Hochschulübergreifende Angebote zum kollegialen Austausch zwischen Lehrenden sind insgesamt weniger verbreitet. Das am weitesten etablierte hochschulübergreifende Angebot im deutschsprachigen Raum wird vom DiZ – Zentrum für Hochschuldidaktik aus Bayern organisiert und umfasst derzeit 25 fachdidaktische Arbeitskreise², die sowohl kontinuierlich durchgeführt als auch allen Lehrenden bayrischer Hochschulen offenstehen. Ein vergleichbares Format wird auch von der TU Braunschweig angeboten, deren akademische Fachzirkel³ zeitlich limitierte Angebote für Hochschulmitarbeiter_innen darstellen. In der Schweiz hatten sich über mehrere Jahre die Züricher

2 Siehe <https://www.diz-bayern.de/programm/fachdidaktik-arbeitskreise> (abgerufen 30.11.2016).

3 Siehe <https://www.tu-braunschweig.de/teach4tu/fachzirkel> (abgerufen am 30.11.2016).

Maizirkel (Schmid Keeling 2011) etabliert.⁴ Um die genannten kollegialen Beratungsformate im Hochschulkontext besser miteinander vergleichen zu können, werden die von Wenger et al. (2002, 24-27) für CoP vorgeschlagenen Bewertungskategorien genutzt (s. Tabelle 1).

3 Hochschuldidaktische Facharbeitskreise in Sachsen

Im Projekt LiT wurde 2012 damit begonnen hochschulübergreifende Arbeitskreise zu bilden. Grundannahme war, dass fachbezogene Lösungswege nicht von außen sondern durch die Lehrenden selbst entwickelt werden sollten und der Austausch über Hochschulgrenzen hinweg sowohl den Pool an Teilnehmenden erhöht als auch neue Impulse in die Hochschulen trägt.

Für die Initiierung galt es zunächst, relevante Themenfelder zu identifizieren. Dazu wurden an den beteiligten Hochschulen Bedarfserhebungen durchgeführt, Studiendekane interviewt und Gespräche mit bestehenden Einrichtungen (z.B. Medienzentren, andere Hochschuldidaktik-Projekte) gesucht. Zudem wurden die innerhalb des LiT-Projekts durchgeführten Angebote (z.B. Beratungen, Workshops, Shortcuts⁵, Lehr-Lern-Projekte) dazu genutzt, um lehrbezogene Herausforderungen und gemeinsame Interessen von Teilnehmenden zu identifizieren. In einem zweiten Schritt wurden Personen direkt angesprochen, die als Erfahrungsträger_innen oder Interessent_innen in den potentiellen Facharbeitskreisen mitwirken könnten. Zusätzlich wurde versucht, durch Ankündigungen in Newslettern, auf Webseiten und Flyern sowie bei Vorträgen fortlaufend weitere Interessierte zu finden. In einigen Fällen bestand eine Herausforderung darin, die zunächst hochschulintern initiierten kollegialen Arbeitskreise bzw. Beratungsrunden in ein hochschulübergreifendes Format zu überführen. Zum Teil fanden sich keine Interessierten an den anderen sächsischen Hochschulen. In anderen Fällen zeigten sich die Teilnehmenden schon damit zufrieden, sich mit den Kolleg_innen am eigenen Standort auszutauschen

4 Bemerkenswert sind in diesem Zusammenhang vergleichbare Formate in anderen Bildungsbereichen wie z.B. die seit Ende der 1960er Jahre im Schulwesen der ehemaligen DDR flächendeckend eingeführten Fachzirkel (z.B. Landgraf 1985). Dieses Format erfährt heute in einigen Regionen wieder Zuspruch, nachdem es Anfang der 1990er Jahre fast verschwunden war. Siehe http://www.sn.schule.de/~nwb/bz_all/index.php (abgerufen am 30.11.2016).

5 Siehe den Beitrag von Timon Umlauf „Shortcuts als Entwicklungsmöglichkeit für erfolgreich Lehrende hin zu fachdidaktischen Multiplikator_innen“ in diesem Band.

In den bestehenden Facharbeitskreisen trifft sich ein fester Kern sowie ein wechselnder Kreis von Lehrenden (und zum Teil Studierenden) etwa zwei bis drei Mal im Jahr an unterschiedlichen Hochschulstandorten. Die regelmäßige Durchführung (inkl. Pflege des Interessent_innenpools, Einladung, Moderation und Ergebnissicherung) wurde dabei maßgeblich durch die Projektmitarbeiter_innen sichergestellt.

Name des Facharbeitskreises	Bestehen	Entwicklungsphase
Digital Humanities	k.A.	(4) aktiv
Classroom Response Systems	k.A.	(5) aufgelöst
INnovative Lehre in Informatik und Naturwissenschaften	k.A.	(2) vereinigend
Medieneinsatz in der Anglistik	04/2013–07/2013	(5) aufgelöst
Tutorienarbeit und Tutor/-innen-Qualifizierung	07/2013–heute	(4) aktiv
Mathematik/Physik + E-Learning	09/2013–heute	(4) aktiv
Lehre gestalten in der Politikwissenschaft	12/2013–heute	(4) aktiv
E-Assessment	01/2014–heute	(3) reifend
Virtuelle Lernsysteme in den Ingenieurwissenschaften	06/2014–04/2015	(5) aufgelöst
Videos in der Lehre	07/2014–heute	(4) aktiv
Mathematik in den Naturwissenschaften: Von der Schule ins Studium	09/2014–heute	(4) aktiv
Internationale Lehre in MINT-Studiengängen	12/2014–heute	(4) aktiv
Spielbasierte Kompetenzentwicklung	03/2016–heute	(2) vereinigend

Tab. 2: Namen der bestehenden und nicht mehr bestehenden Facharbeitskreise in Sachsen

In Tabelle 2 ist eine Aufstellung der zehn zwischen 2012 und 2016 gegründeten sächsischen Facharbeitskreise zu sehen, von denen z. Z. sieben kontinuierlich durchgeführt werden. In der Tabelle ist auch die gegenwärtige Entwicklungsphase im Lebenszyklus einer CoP (Wenger 1998; Ray 2006) dargestellt. Demnach sind zwei FAK gerade in der Entstehungsphase, während drei inzwischen nicht mehr existieren.

Um die bestehenden FAK im Rahmen des Folgeprojekts „LiTplus“⁶ künftig zielgerichteter fördern zu können, erschien es notwendig, die einzel-

6 Das Folgeprojekt von „Lehrpraxis im Transfer“ (LiT) heisst LiTplus und wird ebenfalls im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre („Qualitätspakt Lehre“) aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

nen Arbeitskreise und Communities systematisch miteinander zu vergleichen und zusammenfassend zu evaluieren.

4 Evaluation

Das Ziel der Evaluation bestand darin, die Facharbeitskreise zusammenfassend und vergleichend in Bezug auf Zusammensetzung, Formen der Zusammenarbeit sowie Erfolgsfaktoren und Hemmnisse hin zu untersuchen. Die Evaluation sollte zudem dazu beitragen, das Konzept der hochschuldidaktischen Facharbeitskreise besser zu verstehen, um das Angebot künftig zielgerichteter (weiter-)entwickeln zu können. Im Einzelnen sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- Welche Personengruppen haben sich in den FAK engagiert?
- Wie arbeiten die Lehrenden zusammen und welchen Output generieren sie?
- Welche Ziele verfolgen Lehrende mit der Teilnahme an einem FAK?
- Welchen Mehrwert sehen Lehrende in den besuchten FAK?
- Was motiviert oder hindert Lehrende, an den Treffen von FAK teilzunehmen?
- Wie lassen sich FAK in ihren Entwicklungsphasen besser unterstützen?

Hierfür war es notwendig, geeignete empirische Methoden zu identifizieren und die dazu passenden Untersuchungsinstrumente zu entwickeln. Im folgenden Abschnitt werden zunächst verschiedene Methoden erörtert und hinsichtlich ihrer Passgenauigkeit auf den zu untersuchenden Gegenstand diskutiert.

4.1 Verwandte Arbeiten zur Evaluation ähnlicher Formate

Für die Evaluation von FAK bzw. *teaching circles* existieren bislang noch keine standardisierten Evaluationsinstrumente. Grundlegend sind formative Erhebungen, die unmittelbar nach einem Treffen eines Arbeitskreises stattfinden, von summativen Erhebungen zu unterscheiden, die sich auf mehrere Aktivitäten (z.B. Treffen, Online-Diskussionen, sonstige Veranstaltungen) beziehen. Sofern eine formative Erhebung über einen längeren Zeitraum erfolgt, sind auch Trendstudien durchführbar.

Strom-Gottfried & Dunlap (2004, 74) verweisen auf zwei Möglichkeiten, den Erfolg eines solchen Formats formativ zu messen, indem entweder ein kurzer Fragebogen ausgegeben und ausgefüllt wird oder die Teilnehmer_innen gebeten werden, ein persönliches Fazit zu ziehen. Die

Ergebnisse beider Erhebungsformen werden vom Veranstalter erfasst und ausgewertet.

McKellar et al. (2014) haben 18 Frameworks zur summativen und formativen Evaluation von CoP und *Knowledge Networks*, darunter eine aus dem Bildungsbereich, verglichen. Als Evaluationsdimensionen identifizierten sie (1) Ziel bzw. Fokus, (2) Entwicklungsstadium, (3) Netzwerkstruktur, (4) Prozesse und Aktivitäten, (5) Outcomes und (6) Auswirkungen. Neben Dokumentenanalysen, Online- und Telefonbefragungen, leitfadengestützten Interviews mit den jeweiligen Koordinator_innen oder Teilnehmer_innen wurden Teilnehmende auch bei ihren Aktivitäten in der CoP beobachtet und analysiert.

Wenger et al. (2011) fokussieren bei der Evaluation von CoP die Wertschöpfung (*value creation*) anhand von bedeutsamen Aktivitäten innerhalb der Gemeinschaft. Dazu werden zentrale Akteure in einem leitfadengestützten Interview gefragt, inwiefern diese Aktivitäten zu neuen Einsichten führten, wie sie sich auf die Praxis ausgewirkt haben, wie erfolgreich die Umsetzung war und inwiefern sich dadurch Bewertungsmaßstäbe geändert haben. Diese Abstufungen werden als Zyklen bezeichnet. In Bezug auf die LiT.Facharbeitskreise war es nicht mehr möglich, rückwirkend eine formative Befragung hinsichtlich der Aktivitäten einzelner Facharbeitskreissitzungen durchzuführen. Da sich die sichtbare Kommunikation der beteiligten Personen vornehmlich auf die Treffen in Präsenz beschränkte und Onlineplattformen kaum zur Kommunikation und zum Informationsaustausch genutzt wurden bzw. zur Verfügung standen, war eine Analyse von Diskussionsverläufen sowie Netzwerkinteraktionen nicht möglich. Von einer Befragung der jeweiligen Koordinator_innen wurde abgesehen, da die meisten Treffen durch Mitarbeiter_innen des Projektes organisiert und moderiert wurden. Allerdings konnte daher auf Sitzungsprotokolle und darin festgehaltene Ergebnisse sowie Teilnehmendenlisten zurückgegriffen werden. Die Protokolle und Listen bildeten die Datenbasis für die Evaluation der Facharbeitskreise im Sinne einer Dokumenten- oder Inhaltsanalyse. Zusätzlich wurden die ehemaligen Teilnehmenden der Sitzungen gebeten, sich an einer Onlinebefragung zu beteiligen.

4.2 Methode

Im ersten Schritt wurden 47 Sitzungsprotokolle inklusive Teilnehmendenlisten zurückliegender Arbeitskreistreffen von neun der zehn Fach-

Arbeitskreise in einer Inhaltsanalyse untersucht. Bis auf zwei Sitzungen von zwei Arbeitskreisen wurden zwischen dem 15.04.2013 und 3.11.2016 alle Treffen protokolliert. Hinsichtlich Umfang, Struktur und Detailgehalt unterschieden sich die Protokolle teils sehr stark. Zumeist enthielten sie die Tagesordnungspunkte, Präsentationen, Diskussionsergebnisse und Angaben zu organisatorischen Angelegenheiten. Für die Kodierung dieser Informationsträger wurde in Anlehnung an McKellar et al. (2014) ein Kategoriensystem bestehend aus fünf Oberkategorien und 65 Unterkategorien entwickelt. Während der Durchsicht der Informationsträger wurden einige Kategorien ergänzt und genauer aufgeschlüsselt. Die Kodierungen führten drei Personen gemeinsam aus, wobei die meisten Protokolle jeweils nur von einer Person ausgewertet wurden. Um die Zusammensetzung der Teilnehmer_innen besser auswerten zu können, wurde eine Anwesenheitsliste über alle Facharbeitskreise und Treffen erstellt und ausgewertet. Nur für drei Sitzungen waren in den Protokollen keine Namen von Teilnehmer_innen vermerkt.

Im zweiten Schritt der Evaluation wurden im Zeitraum vom 28.10. bis 18.11.2016 die 218 ermittelten Teilnehmer_innen der zurückliegenden FAK-Treffen per E-Mail zur Teilnahme an einer Onlinebefragung aufgefordert. Der Fragebogen bestand aus neun Abschnitten mit insgesamt 23 Fragen. Sieben Abschnitte waren an einen mehrfach erprobten Fragebogen der Asian Development Bank (Serrat 2014) angelehnt. In diesen Abschnitten wurden jedoch die Antwort-Items an den Kontext der Hochschuldidaktik und Hochschullandschaft in Sachsen angepasst. Die Items sind vier Kategorien zugeordnet:

1. Lernen im Peer-Format (inkl. Arbeitsformen und Arbeitsatmosphäre),
2. Netzwerke & Kooperation (hochschulübergreifend und hochschulintern),
3. Umgang mit Wissen (Sichern und Teilen von Wissen) sowie
4. Transfer in den Arbeits-/Lehralltag (Erprobung und Professionalisierung).

In den übrigen beiden Abschnitten des Fragebogens wurden die persönliche Zielsetzung bei der Teilnahme an einem FAK sowie weiterführende persönliche Angaben (z.B. Lehrerfahrung, Fachbereich, Partizipation in FAK) erfragt. 14 E-Mails konnten nicht zugestellt werden. Von den 88 Rückmeldungen (43%) waren 57 Fragebögen (28%) vollständig ausgefüllt. Für die folgenden Betrachtungen wurden ausschließlich die vollständig ausgefüllten Fragebögen verwendet.

4.3 Ergebnisse und Diskussion

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse der Evaluation zusammengefasst.

4.3.1 Inhaltsanalyse der Protokolle

Die betrachteten FAK veranstalteten im Durchschnitt 4,7 Treffen (SD=2,5) im Abstand von 90 Tagen (SD=44,4) mit knapp 11 Teilnehmenden (SD=4,5). In Abbildung 1 sind die Treffen der einzelnen FAK zusammen mit der Anzahl der Teilnehmer_innen entlang einer Zeitachse dargestellt. Insgesamt konnten seit 2013 mindestens 276 Personen aller Statusgruppen einschließlich einiger Studierender und Lehrende fast aller Fachbereiche und Hochschulformen erreicht werden. Bemerkenswert ist die ausgeprägte Heterogenität der vertretenen Fachbereiche je Facharbeitskreis (Abbildung 2).

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass sich die beteiligten Personen über die Grenzen ihres Hochschulstandortes hinweg ausgetauscht haben. Dieser Effekt ist unabhängig vom jeweiligen Ort des Treffens aufgetreten. Gut ein Fünftel der Teilnehmer_innen (SD=8,4) war von einem anderen Hochschulstandort zu den Treffen angereist.

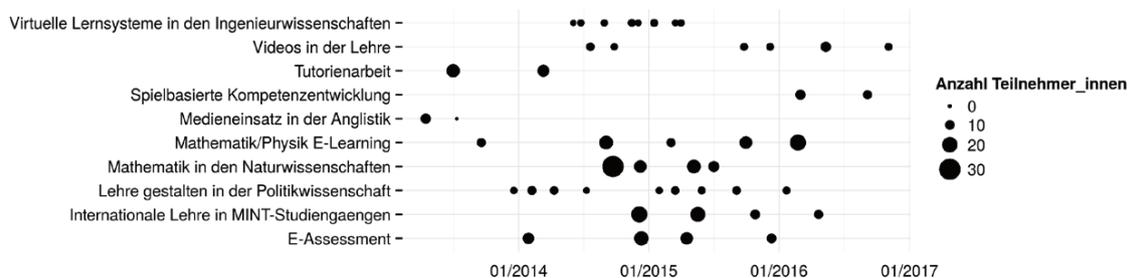


Abb. 1: Zeitliche Verteilung und Teilnehmer_innenzahl der Treffen pro Facharbeitskreis

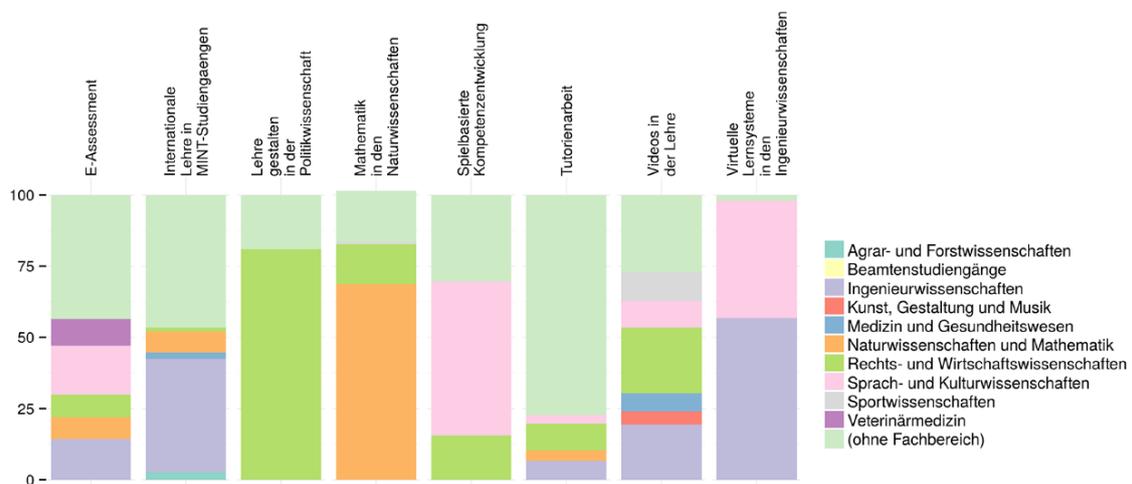


Abb. 2: Zusammensetzung der Fachbereiche der Teilnehmer_innen pro FAK

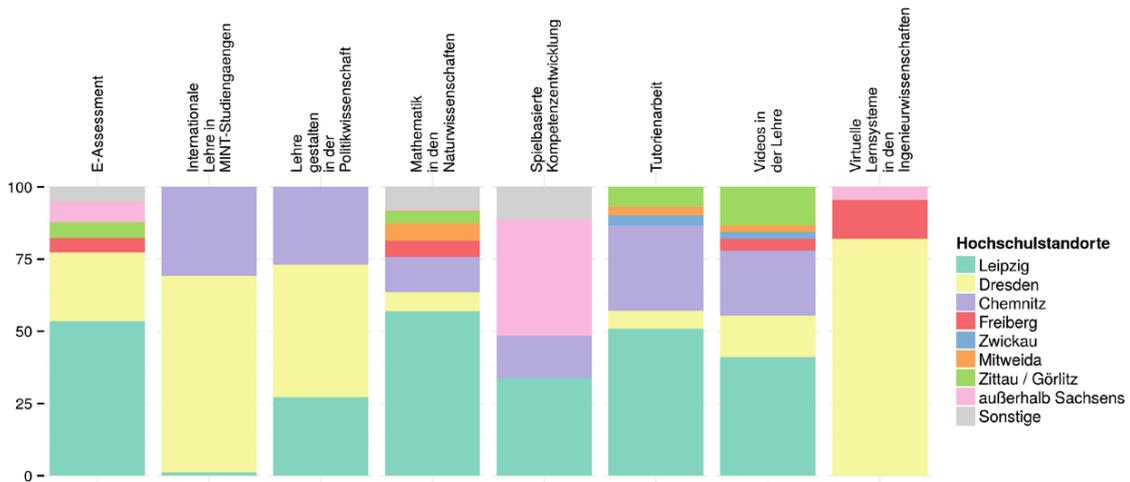


Abb. 3: Zusammensetzung der Hochschulstandorte, an denen die Teilnehmer_innen der FAK beschäftigt sind



Abb. 4: Arbeitsweise der Facharbeitskreise, aufgeschlüsselt nach den Kategorien der drei Oberkategorien Input, Output und Zusammenarbeit

Die Gegenüberstellung der Arbeitsweisen hinsichtlich des Inputs, Outputs und der Zusammenarbeit in Abbildung 4 zeigt eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch grundsätzliche Unterschiede zwischen den FAK.

Der Austausch in allen FAK ist durch das gegenseitige Kennenlernen, Impulsvorträge und Diskussion von Handlungsempfehlungen geprägt. Einflüsse von außerhalb (z.B. Rezeption von Fachliteratur, Besprechung von einschlägigen Tagungen, geladene Expert_innen) kommen seltener vor. Hinsichtlich der erzielten Ergebnisse ist das Bild weniger eindeutig. Lediglich der Austausch und die gemeinsame Entwicklung von Lernressourcen ist für einen Großteil der FAK ein Arbeitsschwerpunkt. Ergebnisse werden jedoch kaum nach außen kommuniziert (z.B. in Form von Handlungsempfehlungen).

Die Zusammenarbeit ist durch eine arbeitsteilige und rollenbezogene Kooperation geprägt. Verbesserungswürdig ist die nach außen gerichtete Kommunikation von Ergebnissen und organisatorischen Informationen. Ausbaufähig ist auch der Anteil der eigenständig durchgeführten Treffen (inkl. Organisation, Moderation, Ergebnissicherung). Hierfür bedarf es eines festen Kerns an Teilnehmer_innen. Gegenwärtig sind durchschnittlich 60% der Teilnehmer_innen eines FAK-Treffens erstmalig dabei. Genauere Netzwerkanalysen dazu stehen noch aus.

4.3.2 Onlinebefragung

In der Befragung wurden Lehrende aus zehn FAK erreicht, wobei sich nur im FAK Mathe/Physik + E-Learning mehr als zehn Personen beteiligten. 46% der Befragten waren Frauen, 52% Männer. Zwei Drittel waren jünger als 40 Jahre. Hinsichtlich der Statusgruppen waren 16% Professor_innen und Juniorprofessor_innen und 53% Personal aus dem Mittelbau vertreten. 85% gaben an, bereits an mehr als drei Treffen teilgenommen zu haben. 15% waren zumindest bei 1-2 Treffen anwesend. 43% sind schon seit mehr als 2 Jahren in einem FAK aktiv, 39% seit 1-2 Jahren und 19% seit weniger als ein Jahr. Mindestens 80% der befragten Personen waren somit kompetent, um Aussagen zu ihrem FAK zu machen.

Auf die offene Frage, welches Ziel sie mit der Teilnahme an einem FAK verfolgen, wurde 34 Mal der gegenseitige Austausch und Transfer angesprochen. 20 Antworten (35%) zielten darauf, Neues zu lernen, Inspiration zu erhalten oder Ideen auszutauschen. 17 Mal (30%) wurde die Vernetzung mit anderen Lehrenden erwähnt und 12 mal (21%) die Kooperation betont mit dem Ziel, etwas Gemeinsames zu schaffen. Positiv ist, dass 72% der 57 Befragten angaben, diese Ziele mindestens gemäß ihrer eigenen Erwartungen erreicht zu haben. Nur 21% meinten, weniger als erwartet erreicht zu haben, während 7% dazu keine Angaben machten.

Um das Format Facharbeitskreis besser beschreiben zu können, sollten die Teilnehmenden verschiedenen Aussagen zustimmen oder nicht zustimmen. In Abbildung 5 sind die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

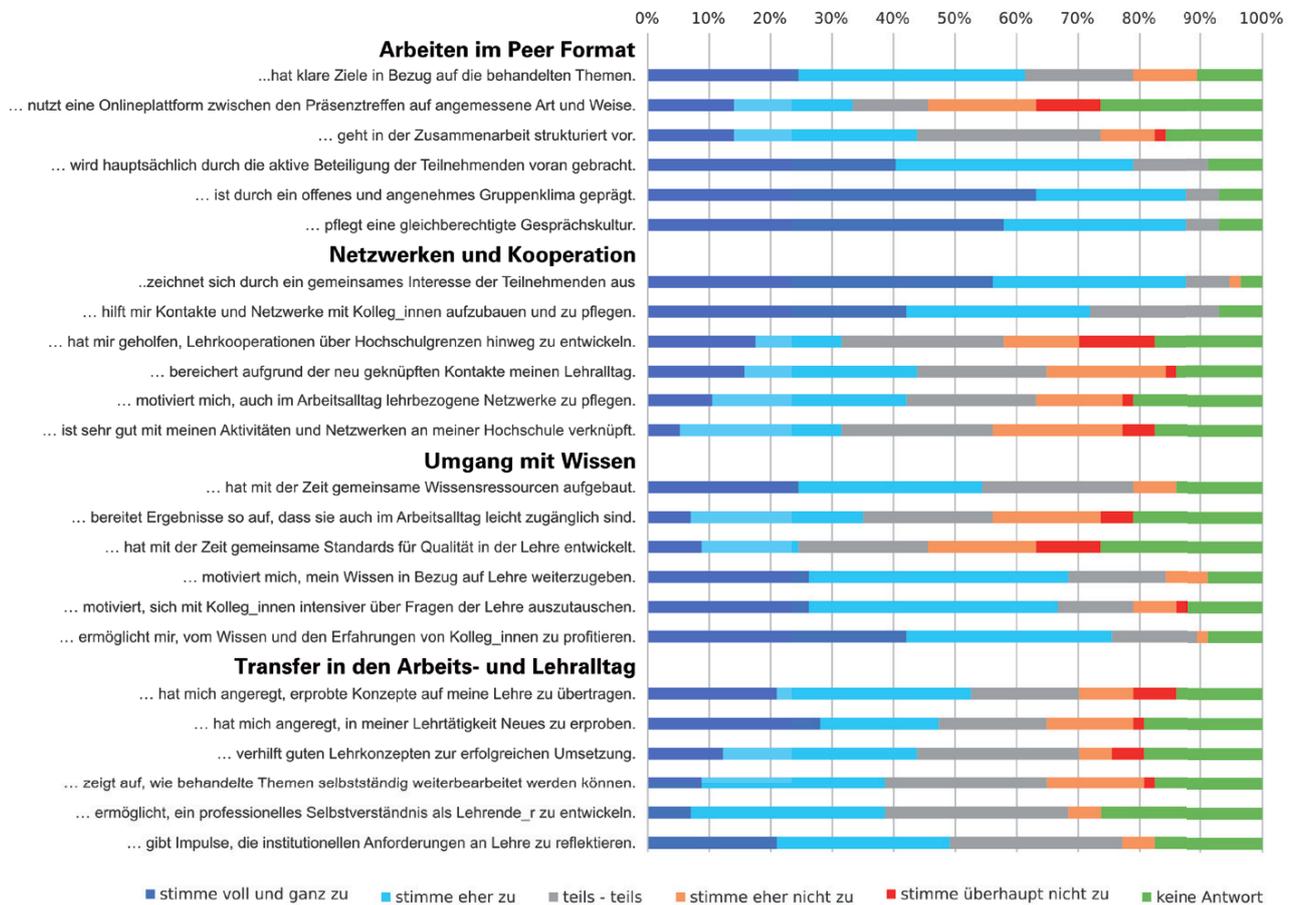


Abb. 5: Zusammenfassende Einschätzung der jeweils besuchten FAK

Auf die Frage, worin der Mehrwert von FAK besteht, nannten die Befragten zuvorderst den Aufbau von (hochschulübergreifenden) Netzwerken und Kooperationen (61%), das Sichern und Teilen von Wissen (44%) sowie den Transfer in den Arbeits- und Lehralltag (29%). Die Stärke von Facharbeitskreisen sahen 87% im Austausch von Wissen und Erfahrungen. Die Teilnehmenden betonten auch noch einmal die Vernetzung mit Kolleg_innen (81%) und die Weiterentwicklung der Lehre (44%).

Als Haupthemmnisse, an einem FAK-Treffen teilzunehmen, wurde der Zeitaufwand (58%), mangelnde Relevanz für die eigene Lehre (32%) und die mangelnde Erarbeitung von konkreten Ergebnissen (28%) angeführt. Im Gegenzug motiviert zur Teilnahme an einem FAK-Treffen maßgeblich das Teilen von Wissen (80%), das Vorantreiben der eigenen Lehrentwicklung (54%) und die Arbeitsatmosphäre (46%). Auf die offen gestellte Frage, was getan werden könnte, damit (mehr) Teilnehmende sich

aktiv einbringen und neue Teilnehmende gewonnen werden können, wurden 10 Mal organisatorische Verbesserungen angeregt (z.B. Moderation, Vereinbarung klarere Ziele, Transparenz, Termine am Wochenende). Die Veränderung bestimmter Rahmenbedingungen (Akzeptanz und Wertschätzung der FAK und guter Lehre / Anerkennung als Weiterbildung) wurde neun Mal angesprochen. Fünf Mal thematisierten die Befragten eine Verbesserung der Öffentlichkeitsarbeit (an den Hochschulen / durch Hochschulleitungen / inkl. Kommunikation von Terminen, Themen und Ergebnissen / Hinweis auf alternative FAK / mehr Lobbyarbeit). Der Umstand, dass 13% der Befragten die Aktivitäten ihres FAK verfolgen, ohne an den Treffen teilzunehmen, unterstreicht die Relevanz der Öffentlichkeitsarbeit.

5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurden die im Projekt Lehrpraxis im Transfer initiierten hochschuldidaktischen Facharbeitskreise vorgestellt und in den Kontext vergleichbarer kollegialer Beratungs- und Weiterbildungsformate eingeordnet. Die vergleichende und zusammenfassende Evaluation der Facharbeitskreise stellt einen ersten Schritt zur Erforschung hochschulübergreifender *Communities of Practice* in der Hochschuldidaktik dar. Als Fazit dieser Evaluation gilt es festzuhalten, dass sich das Format bewährt hat. Die damit verbundenen Ziele, Lehrende über die Grenzen von Hochschulen, Standorten und Fachbereichen hinaus miteinander zu vernetzen und den Austausch von Wissen anzuregen, wurden laut Einschätzung der Befragten erreicht. Die einzelnen *Communities* sollten sich jedoch mehr nach außen öffnen, in dem sie:

- Expertise von außerhalb integrieren (durch Einladung von Expert_innen oder medial aufbereitet),
- fokussiert an vorzeigbaren Ergebnissen (Positionspapieren, Handlungsempfehlungen, Publikationen) arbeiten und diese publizieren,
- ihre Aktivitäten während der Treffen über Protokolle transparent nach außen kommunizieren, um die nicht Anwesenden auf dem Laufenden zu halten und
- eine bessere Öffentlichkeitsarbeit betreiben, um eine stärkere Wahrnehmung und Akzeptanz der Aktivitäten bei Kolleg_innen und Entscheidungsträger_innen an den Hochschulen zu erreichen.

Zwei Facharbeitskreise begegnen diesen Herausforderungen mit digitalen Infrastrukturen in Form eines Kurses im Lernmanagementsystem

OPAL und einem Blog. Diese Plattformen nutzen sie als Informationskanal sowie zum Wissens- und Community-Management. Inwieweit Lösungen dieser Art auch für andere FAK geeignet sind, bedarf einer genaueren Überprüfung.

Literatur

- Abigail, Lum Kai Mun (2016): Do communities of practice enhance faculty development? *Health Professions Education*, 2(2), 61–74. doi: 10.1016/j.hpe.2016.08.004.
- Baumgartner, Peter (2014): *Taxonomie von Unterrichtsmethoden – Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bond, Aaron M. & Lockee, Barbara B. (2014): *Building Virtual Communities of Practice for Distance Educators*. (Jonathan M. Spector, Mary J. Bishop, & Dirk Ifenthaler, Hrsg.). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-03626-7.
- Chakradhar, K.ala, & Chavis, L.lena (2010): Developing a Pedagogy of ITV Teaching Experience through a Teaching Circle. *Advances in Social Work*, 11(2), 203–222.
- Marshall, Margaret J. (2008): Teaching Circles: Supporting Shared Work and Professional Development. *Pedagogy*, 8(3), 413–431. abrufbar unter: <https://muse.jhu.edu/article/247970> (letzter Zugriff: 30.11.2016).
- Landgraf, G. (1985): Durch ständige Weiterbildung und regen Erfahrungsaustausch zu hoher Qualität des Unterrichts. *Körpererziehung*, 36(2/3), 74-81.
- McKellar, Kaileah A., Pitzul, Kristen B., Yi, Juliana Y. & Cole, Donald C. (2014): Evaluating Communities of Practice and Knowledge Networks: A Systematic Scoping Review of Evaluation Frameworks. *EcoHealth*, 11(3), 383–399. doi: 10.1007/s10393-014-0958-3.
- Pyörälä, Eeva, Hirsto, Laura, Toom, Auli, Myyry, Liisa & Yläne, Sari Lindblom (2014): Significant networks and significant conversations of applicants for the Teacher’s Academy. In: International Consortium for Educational Development Conference. Stockholm. abrufbar unter: http://www.iced2014.se/proceedings/1174_Pyorala.pdf (letzter Zugriff: abgerufen am 30.11.2016).
- Ray, Deepa (2006): Life Cycle of Communities of Practice. In: Coakes, Elayne & Clarke, Steve (Eds.): *Encyclopedia of communities of practice in information and knowledge management* (323–326). Hershey: Idea Group Reference.
- Roxå, Torgny & Mårtensson, Katarina (2009): Significant conversations and significant networks – exploring the backstage of the teaching arena. *Studies in Higher Education*, 34(5), 547–559. doi: 10.1080/03075070802597200.
- Schmid Keeling, Regula (2011): Der Zirkel als wieder entdeckte Diskursform. In: Weil, Markus, Schiefner, Mandy, Eugster, Balthasar & Futter, Kathrin (Hrsg.): *Aktionsfelder der Hochschulforschung. Von der Weiterbildung zum Diskurs*. Münster: Waxmann.
- Serrat, Olivier (2014): *Surveying Communities of Practice*. Manila. abrufbar unter: <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/28994/surveying-cop.pdf> (letzter Zugriff: 30.11.2016).

- Strom-Gottfried, Kimberly & Dunlap, Katherine M. (2004): Talking About Teaching. *Journal of Teaching in Social Work*, 24(3–4), 65–78. doi: 10.1300/J067v24n03_05.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Wenger, Etienne C., McDermott, Richard & Snyder, William M. (2002): Cultivating Communities of Practice. *Cultivating Communities of Practice*. doi: 10.1016/j.jchas.2013.03.426.
- Wenger, Etienne, Trayner, Beverly & De Laat, Maarten (2011): Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework. Raport (Vol. 18). Ruud de Moor Centrum. abrufbar unter: http://www.open.ou.nl/rsImIt/Wenger_Trayner_DeLaat_Value_creation.pdf (letzter Zugriff: 30.11.2016).