Friederike R. Bliss, Anja Johanning, Hildegard Schicke

Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung

Online im Internet:
URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf
Online veröffentlicht am: 07.02.2006
Stand Informationen: 19.01.2006
Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung
http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp

Dieses Dokument wird unter folgender creative commons-Lizenz veröffentlicht:
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/de/

Abstract

Friederike R. Bliss, Anja Johanning, Hildegard Schicke (2006): Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung

Der Beitrag stellt die Entstehungsgeschichte des Konzepts der Community of Practice dar und erläutert grundlegende Elemente einer praktischen Modellierung einer Community of Practice.
Der Text geht ausführlich auf die vergemeinschaftete Wissensgenerierung ein. Er zeigt, wie sich diese durch eine ‚Praxis des Teilhabens' herausbildet und macht deutlich, dass diese Praxis keine formale Struktur aufweist und auch nicht von außen formalisiert und gesteuert werden kann. Als eine sich selbst organisierende und sich verändernde Praxis ist sie vielmehr Quelle für ein soziales Lerngeschehen, das zwischen denjenigen Gestalt annimmt, die an einer Gemeinschaft teilhaben.
In einem Fazit werden abschließend Impulse des Modells für die Schärfung eines sich wandelnden Funktionsverständnisses von Erwachsenen- und Weiterbildung herausgestellt.

Autorinnen

Friederike R. Bliss: Hochschule2, Magdeburg-Stendal
Anja Johanning: MMB Institut für Medien- und Kompetenzforschung, Essen
Hildegard Schicke: KOBRA, Berlin

Die Autorinnen arbeiten im Rahmen des interdisziplinär ausgerichteten Graduiertennetzwerkes *Lernkultur Kompetenzentwicklung* der Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e. V. zusammen. Das Netzwerk wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie vom Europäischen Sozialfonds gefördert.

Friederike R. Bliss, Anja Johanning, Hildegard Schicke
Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung

Inhaltsverzeichnis

1 Community of Practice – Zur Entwicklungsgeschichte eines Konzepts..... 2

2 Strukturelle Dimensionen einer Community of Practice 6

3 Aspekte des Teilhabens an einer Community of Practice 8

4 Eine sich verändernde Community-Praxis als Quelle für Lernen 10

5 Schlussfolgerungen für ein sich wandelndes Funktionsverständnis von Erwachsenen- und Weiterbildung..... 13

Literaturverzeichnis 15

„Weltweit arbeitet eine schnell wachsende Zahl mehrerer Tausend Programmierer mit Linux, einem Betriebssystem, dessen Quellcode für jedermann frei zugänglich ist. Erfahrungen mit Linux und Verbesserungen für das Produkt werden in Diskussionsforen im Internet ausgetauscht. Das Netzwerk hilft sich gegenseitig. Informationen, die innerhalb der eigenen Organisation zur Entlassung führen würden (‚Emergency! Wir müssen morgen ans Netz und nichts funktioniert: bitte helft!'), fließen frei über das Internet. Hilfeleistungen, für die auf dem Programmierermarkt schnell fünfstellige Beträge anfallen, werden innerhalb der Linux Community *geschenkt*. Jeder ist auf jeden angewiesen; wenn Linux zum Standard wird, profitieren alle. Einige Software-Entwickler haben regionale Stammtische gegründet, die ein Forum für regelmäßige face-to-face-Diskussionen darstellen. Die Mehrheit der Software-Entwickler kennt sich (allerdings) nicht persönlich und kommuniziert nur über das Internet" (North,Franz & Lembke 2004: 14).

Was hier als Phänomen beschrieben wird, kann als eine Praxis *sozialer Wissensgenerierung* gekennzeichnet werden. Als Kern- oder Schlüsselelement dieser 'Produktionsweise' gelten so genannte ‚Communities of Practice' (CoP).

1 Community of Practice – Zur Entwicklungsgeschichte eines Konzepts

Unter dem Stichwort „*situated learning*" tauchte der Begriff erstmals Anfang der 1990er Jahre in einer Arbeit von Lave und Wenger auf (vgl. Lave & Wenger 1991).

Ausgehend von Überlegungen, Lernen als integralen Aspekt sozialer Praxis jenseits instruktioneller Lernarrangements theoretisch zu fassen, greifen Lave und Wenger in der genannten Arbeit auf eine in der Menschheitsgeschichte uralte Praxisform der Erfahrungs- und Wissensakkumulation zurück: Jenseits der Aufzeichnung von ‚Wissen' nutzten Menschen Gemeinschaften, in denen und durch die sie Erfahrenes und Gelerntes austauschen und es sich auf diese Weise als Gemeinschaft zu 'eigen' machen und weitergeben konnten. Daher repräsentieren für Wenger die *"Communities of Practice the natural social structure for the ownership of knowledge" (Wenger 2000 [1999]: 48).*

Zunehmend wurde der Begriff „*Community of Practice*" für Arrangements verwendet, wie sie in vielfältiger Weise in alltäglichen Arbeits- und Lebenszusammenhängen vorzufinden sind.

“Communities of Practice are everywhere. We belong to a number of them – at work, at school, at home, in our hobbies. Some have a name, some don´t. We are core members of some and we belong to others more peripherally” (Wenger 1998b: 2).

Kennzeichen dieser Arrangements ist es, dass sie sich informell ergeben. Es sind Gespräche unter Kollegen, beim Mittagessen, in der Zusammenarbeit, unter Freunden. Solche informellen Kontakte ergeben sich auch über Gruppen und Zusammenschlüsse des unmittelbaren Lebensumfeldes hinaus: Man tauscht sich über das aus, was man gerade tut bzw. mit was man beschäftigt ist und ‚entdeckt’ dabei Gemeinsamkeiten. Über einen solchen Austausch kann sich mit der Zeit eine Verständigungspraxis vermitteln, die dann den weiteren Austausch bestimmt und vertieft.

“The term community does not imply necessarily co-presence, a well-defined, identifiable group or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understanding concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities” (Lave & Wenger 1991: 98).

Zu einer systematischen Aufarbeitung dieser Austausch- und Verständigungspraktiken kam es, als Wenger in einer umfassenden Untersuchung begann, ‚Communities of Practice’ zunächst als informelle Organisationsstrukturen von Wissen und Wissensgenerierung in modernen Unternehmen zu identifizieren und zu untersuchen. Vor diesem Hintergrund konzipierte er sie als selbst-tätige, organisations-bezogene Lern- und Wissenssysteme (Wenger 1998b).

Insbesondere im Bereich der Unternehmensentwicklung stieß ein solches Konzept rasch auf Interesse. Auslöser hierfür war die Erkenntnis, „*dass Wissen einen immer wichtigeren Wettbewerbsvorteil in der Wirtschaft darstellt*“ (North, Franz & Lembke 2004: 41). In ‚Communities of Practice’ wurde deshalb der Erfolgsschlüssel gesehen, mit dem man den komplexen Herausforderungen der „*Produktivkraft Wissen*“ (Wersig 2004) begegnen zu können meinte. IBM, Siemens, Shell, die Weltbank, DaimlerChrysler und Xerox, um nur einige Unternehmen zu nennen, begannen Communities of Practice für ihre und mit ihren Mitarbeitern einzurichten und zu forcieren (Snyder 1999: 12). Dabei stand zunächst ein strategisches Interesse im Vordergrund und die Bemühungen richteten sich v. a. auf ein Wissensmanagement, das Wissen als Information betrachtete und behandelte: Die ersten Versuche, Ideen und Einsichten so zu dokumentieren und auszutauschen, dass sie wiederum als Informationen organisiert und ‚verteilt’ werden konnten, führten zu enttäuschenden Resultaten. Informationslager mit vielleicht wertvollen Dokumenten und Materialien häuften sich an, wurden systematisiert, kategorisiert und als Datenbanken unter-

einander verknüpft, blieben aber weitgehend unbenutzt und verkamen letztlich zu so genannten „*information junkjards*“ (McDermott 2001).

Zunehmend rückte daher die Frage nach einem Wissens’management’ in den Mittelpunkt, das in der Lage ist, die *soziale Strukturiertheit des Wissens* aufzugreifen und zu handhaben.

So tauchte in den letzten Jahren verstärkt die Frage auf, was ‚Wissen’ eigentlich ist und was ‚Wissen’ produktiv macht. Zunehmend wurde deutlich, dass dokumentiertes Wissen (knowledge) auf ein nicht-dokumentiertes Wissen (knowing) verweist, das – weil es oft schwer artikulierbar ist – undokumentiert bleibt. Für diese *Art, etwas zu wissen,* wurde die Bezeichnung *„tacit knowledge“* (Polanyi 1958) gebräuchlich.

Dieses 'verdeckte' Wissen, das so schwer zu 'managen' ist, scheint in praktischen Arbeitszusammenhängen den dort Tätigen ein vertrautes Phänomen zu sein: Hier nutzen Dokumentationen oft wenig; was gebraucht wird ist ein Verständnis des inneren Zusammenhangs, dem man sich durch einen gemeinsamen Austausch bzw. durch Verständigungsprozesse anzunähern versucht.

„*A group of systems designers for a computer company tried to share their knowledge by storing their documentations for client systems in a common database. They soon discovered that they did not need each other’s documentation. They needed to understand the logic other system designers used – why* that *software, with* that *hardware and* that *type of service plan. … people needed tacit knowledge, knowledge that was not documented, that their peers had never previously articulated, and that needed to be* thought about *to be shared” (McDermott 2001: 1).*

Die Bemühungen von Wenger u. a. knüpften daher v. a. an der Frage an, *wie* eine auf ‚knowing’ gegründete soziale Strukturierung von Wissen gehandhabt bzw. organisiert werden kann. Dabei war man sich der Tatsache bewusst, dass ‚Wissen’ im Sinne einer *praktizierten Wissenstätigkeit* nicht als etwas Feststehendes oder Fixierbares gehandhabt und behandelt werden kann.

“… knowledge in practice is much more a living process than an object, we can’t seem to refrain from treating it as a ‘thing’ when we consider the need to ‘manage’ it” (Wenger 1999: 48).

Bei der Suche nach geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten wurden formale bzw. instruktionelle Formen des Wissensmanagements bewusst zur Seite gelassen. Stattdessen suchte man nach Möglichkeiten die *Praxiskultur* von Communities of Practice im Organisationskontext betrieblicher Arbeit zu modellieren und damit zu ‚verankern’.

Gemeinsam mit Richard McDermott und William Snyder erarbeitete Wenger Anfang 2000 ein Handbuch „*Cultivating Communities of Practice*“ (vgl. Wenger, McDermott, Snyder 2002) und richtete eine Internetplattform ein – „SBsquare“ –, die Praktikern eine Austausch- und Verständigungsbasis zur Verfügung stellen sollte. Auf dieser Grundlage entwickelte sich das Konzept der Community of Practice zunehmend zu einem ‚Praxismodell' organisations- und tätigkeitsbezogener Wissensgenerierung, das heute in unterschiedlichen Praxisfeldern Anwendung findet.

Mittlerweile treten ‚Communities of Practice' in verschiedenen Spielarten auf: Unterschieden werden u. a.

- Learning Communities, die im Bildungsbereich verankert und stärker auf Kooperation und Kommunikation in Qualifikationsmaßnahmen ausgerichtet sind;
- Business Communities, die zur (Geschäfts-) Kunden-Interaktion und Kommunikation eingesetzt werden und der Kundenbindung oder dem Aufbau neuer Geschäftsfelder dienen sollen;
- Hobby-Communities oder Selbsthilfe-Communities, die auf Freizeit-Interessen oder Problemstellungen der Mitglieder aufbauen und kommunikationsorientiert sind (vgl. Seufert 2001: 10).

Immer mehr entstehen aber auch – organisationsintern oder organisationsübergreifend – Communities of Practice, die keine zielgerichteten Zwecke verfolgen. Sie gruppieren sich um *unterschiedliche* (Ziel)Perspektiven wie beispielsweise um die Verbesserung unternehmensinterner Kommunikation und Kooperation zur Generierung von Wettbewerbsvorteilen durch die Steigerung von Produktqualität oder Förderung von Innovationen. Eine zentrale Rolle spielt dabei auch das Medium Internet, das die Partizipation in Präsenz-Gemeinschaften häufig ergänzt, gelegentlich aber auch ganz ersetzt. Zunehmend finden sich heute überbetriebliche Online-Communities, deren Mitglieder sich nicht mehr persönlich kennen; die vernetzte Gemeinschaft ist virtuell existent.

Mit ihrer ‚Entdeckung', systematischen Konzeptualisierung und letztlich mit ihrer auf Wissensmanagement bezogenen anwendungsorientierten Modellierung, sind ‚Communities of Practice' zu einem *eigenen*, sich ausdifferenzierenden *Praxisfeld* geworden, das zunehmend in den Blick einer c*ommunity-orientierten* (psychologischen) Lern- und Arbeitsforschung gerät. Das Augenmerk richtet sich dabei v. a. auf die betriebliche und überbetriebliche Nutzung der Communities als sozialer Organisationsstruktur und Wissensgenerierung (vgl. Reinmann-Rothmeier 2000; Lesser & Storck 2001; Stuckey, Buehring & Fraser 2002; Arnold & Smith 2003; Osterlund & Carlile 2003; Ruuska & Vartiainen 2003; Bettoni, Clases & Wehner, 2004)

Um hier den Blick auf die *Praxis* und die *Praktiken* von Communities of Practice in einem lernforschungs-relevanten Bezugssystem zu schärfen, ist es zunächst sinnvoll, sich zu vergegenwärtigen, was eine ‚Community of Practice' eigentlich ausmacht.

Im folgenden sollen daher wesentliche Dimensionen des CoP-Modells näher beleuchtet werden. Auf diese Weise wird einerseits eine Interpretationsfolie zur Identifizierung von CoP-Gemeinschaften geschaffen, andererseits soll dadurch schrittweise eine Annäherung an die Realisierungspraxis von Communities of Practice und die Herausforderungen, die sich hier im Hinblick auf ‚Lernen' in und mit einer Community of Practice ergeben, möglich werden.

2 Strukturelle Dimensionen einer Community of Practice

Klar abzugrenzen sind ‚Communities of Practice' von formalen Organisationseinheiten wie Abteilungen, Projektgruppen aber auch Interessengemeinschaften/ Netzwerken (vgl. Wenger, McDermott, Snyder 2002: 44).

Wenger formuliert drei charakeristische Dimensionen, die das soziale Miteinander einer ‚Community of Practice' markieren:

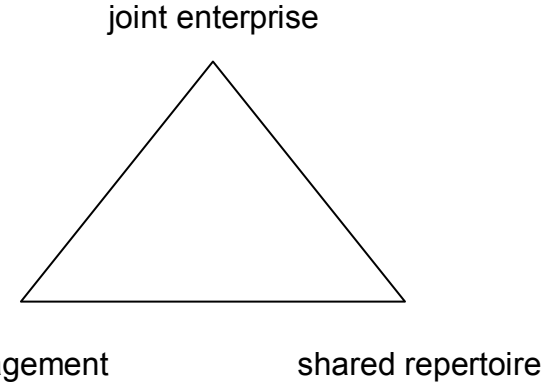


Schaubild 1 (vgl. Wenger 1998a: 73)

Wesentlich ist, dass das Verbindende oder das ‚Gemeinschaftliche' von den Mitgliedern der Community selbst hervorgebracht wird:

- über ein *gemeinsames Unternehmen (joint enterprise)*, auf das sich die Mitglieder verständigt haben und das sie immer wieder untereinander aushandeln, bildet sich die *Basis* für

- ein *Engagement unter den Mitgliedern (mutual engagement)* heraus. Eine gemeinsame Verständigungsbasis entfaltet sich und beeinflusst die selbstorganisierte Verbundenheit unter den Mitgliedern maßgeblich. Die Gemeinschaft tritt als eine ‚soziale Einheit' hervor. Kennzeichnend für diese Einheit ist

- ein gemeinsames Unterfangen bzw. eine Kompetenz (*capability*), die weit mehr ist als das Teilen eines gemeinsamen Interesses. Es schließt die Entwicklung *geteilter Repertoires* (*shared repertoire*) ein. Anzeichen hierfür sind implizite und explizite Ressourcen, u. a. eine gemeinsame Sprache, Werkzeuge, Dokumente, Anekdoten, implizite Konventionen, spezifische Handlungsstile und running gags (vgl. Wenger 1998a: 47).

Die sich herausbildende „*social practice*" unter den Mitgliedern ist eine Art „*miniculture*", die zur Bindung an die Gemeinschaft beiträgt und die Gemeinschaft begründet (vgl. Wenger, McDermott & Snyder 2002: 38).

Eine solche soziale Gemeinschaft kann nicht ad hoc ‚eingesetzt' werden. Wenger weist auf Entwicklungsstadien hin, die bei der Herausbildung von CoP-Gemeinschaften erkennbar werden: Über die ‚Entdeckung' gemeinsamer Fragen und Problemstellungen bilden sich allmählich Gemeinschaftsidentitäten heraus und aus den gemeinsamen Aktivitäten erwächst eine gemeinschaftliche Kultur bzw. Geschichte(n), die, wenn sich der Arbeitszusammenhang lockert und mit der Zeit auflöst, ‚erinnert' werden kann/können. Dass es sich dabei um keinen einfachen Phasenverlauf handelt, machen Wenger, McDermott und Snyder in ihrem Handbuch deutlich: Neue Gesichtspunkte, Fragen, Anliegen, die sich im Verlauf der gemeinsamen Auseinandersetzungen ergeben, führen immer wieder dazu, dass sich die Mitglieder einer Community erneut zu der Unternehmung und der darin enthaltenen Thematik – die ursprünglich Anknüpfungspunkt für das geteilte Engagement war – in Beziehung setzen und neu aushandeln. Diese Rekursivität kann zu einer Vertiefung und Erweiterung des thematischen Feldes führen.

Eine solche Verständigungspraxis unter den Beteiligten – die sich hier als *soziale Selbstverständigungspraxis* qualifizieren lässt – kann auch zu einem bedeutsamen persönlichen Erfahrungshintergrund für die Teilhabenden werden. Dabei zeigt sich, dass die ‚geteilte Praxis' nicht auf die Praxisgemeinschaft als eine in sich abgeschlossene, nach außen begrenzte Formation beschränkt werden kann: Praxis-gemeinschaften im Sinne von ‚Communities of Practice' sind keine in sich geschlos-senen ‚soziale Wissensspeicher oder -container': Das, was als ‚geteilte Praxis' von den Beteiligten erfahren wurde, kann sich in anderen Zusammenhängen wieder neu entfalten und sich im Verhältnis zu anderen Unternehmungen, mit anderen Teilhabenden *neu (aus)bilden*.

Insbesondere dieser letztgenannte Aspekt hebt das *Teilhaben* der Person bzw. der Personen bei der Wissensbildung in besonderer Weise hervor: Durch die Teilhabe an der sozialen Praxis der Gemeinschaft bilden sich nicht nur neue Fähigkeiten und Kenntnisse unter den Beteiligten heraus, es wächst immer auch ein ‚Wissen' um den *Wert* einer geteilten Praxis.

Im Folgenden soll der Aspekt personaler Teilhabe als Frage von Beteiligungs*kultur* an einer CoP-Praxis näher beleuchtet werden. Dabei wird auch deutlich werden, welchen Part *Lernen* hier einnimmt und welche Perspektiven sich daraus im Hinblick auf Fragen einer community-gegründeten *Lernpraxis* ergeben.

3 Aspekte des Teilhabens an einer Community of Practice

Eine Community of Practice *lebt* durch die an ihr teilhabenden Mitglieder und durch die Art und Weise wie diese sich einbringen bzw. einbringen können. Besonders der letztgenannte Aspekt – die *Möglichkeit* des sich Einbringens – führte dazu, dass unterschiedliche Formen des Teilhabens identifiziert werden können (vgl. Wenger, McDermott, Snyder 2002: 44). An CoP-Praxisgemeinschaften teilzuhaben kann demnach für die einzelnen Mitglieder Unterschiedliches bedeuten:

- Manche nehmen teil, weil sie ein thematisches Anliegen haben, eine Problemstellung, die ihnen sozusagen ‚unter den Nägeln brennt'. Ihr Bedürfnis, sich mit anderen auszutauschen ist daher sehr stark an das Arbeits- und Themengebiet und an eine damit verbundene ‚thematische Relevanz' des Austauschs gebunden.
- Manche beteiligen sich, weil sie sich v. a. mit Gleichgesinnten austauschen bzw. treffen wollen; für sie steht das ‚Beteiligtsein' an einem gemeinschaftlichen Austausch im Vordergrund.
- Andere wollen einfach zuhören; sie wollen sich weniger aktiv beteiligen als vielmehr ‚etwas' mitkriegen; ihre Teilhabe ist also eher auf ein ‚Dabei-sein' gerichtet.

Die Formen der Teilhabe bestimmen sich also über unterschiedliche Interessens- und Bedürfnislagen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass damit Positionen im Hinblick auf einzelne Mitglieder fixiert wären. Formen der Teilhabe lassen sich zwar unterschiedlichen ‚Basistypen' von Mitgliedern zuordnen (vgl. Wenger, McDermott, Snyder 2002: 44), damit ist jedoch an keine personale Zuschreibung gedacht. Mitglieder positionieren sich *durch* ihre Teilhabe am Geschehen *zu dem* Geschehen und dies in

unterschiedlicher und sich verändernder Weise.[1] So können sich im Lauf der Zeit Verschiebungen zeigen: Aktive, initiierende bzw. koordinierende Mitglieder begleiten zunehmend den Prozess; andere die bisher nur zugehört haben, bringen sich aktiv ein und fühlen sich dadurch mehr zugehörig als vorher; durch das Einbringen neuer und anderer Aspekte werden Beteiligte aktiv, die bisher den Prozess eher am Rande, beobachtend begleitet haben.

Das folgende Schaubild veranschaulicht die unterschiedlichen Positionierungen als „*degrees of participation*".

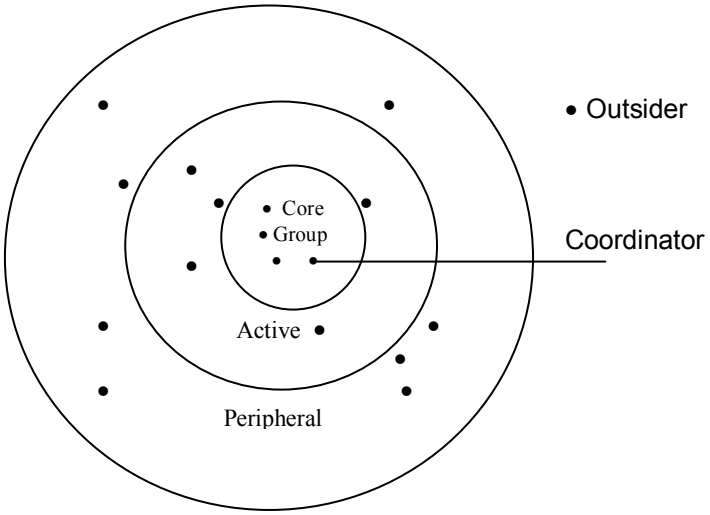


Schaubild 2 (vgl. Wenger, McDermott, Snyder 2002: 57)

Die sich verändernde Teilhabe an einer CoP-Gemeinschaft lässt die CoP-Praxis als ein *dynamisches Geschehen* hervortreten. Dieses ist wenig planbar und schon gar nicht durch Eingriffe von außen steuerbar. Die Qualität dieser Praxis und damit ein ‚innerer Wert' von Communities of Practice lassen sich nicht über eine bloße Mitgliedschaft an einer CoP-Gemeinschaft erschließen.
Um sich hier dem (eigendynamischen) Bewegungsmoment des Teilhabens an einer CoP-Praxis anzunähern, ist es sinnvoll sich das Konzept der „*legitimen peripheren Partizipation*" zu vergegenwärtigen, das Lave und Wenger bereits 1991 als eine Art „*Brückenkonzept"* bzw. als ein analytisches Instrumentarium etabliert haben.

Wenn Menschen etwas ‚herstellen', dann entstehen diese ‚Produkte' stets in einem praktischen Lebenszusammenhang und durch Auseinandersetzungen; dabei können ganz unterschiedliche Personen mehr oder weniger aktiv involviert sein: An der ‚Herstellung' einer Datenbank beispielsweise sind nicht nur Programmierer einbe-

[1] Auf diesen Zusammenhang machen v. a. Osterlund & Carlile aufmerksam, in dem sie die Bedeutung einer relationalen Sichtweise auf das ‚Wissenteilen' herausheben (Osterlund & Carlile 2003).

zogen, sondern auch Abnehmer, Lieferanten, Kunden etc. Im Herstellungsprozess *stellt sich* also zweierlei *her* : ein Produkt und gleichzeitig ein sozialer Kontext.[2]

In dieser Perspektive ist das Herstellungsgeschehen nicht mehr ‚nur' ein zeitlich begrenzter, lediglich auf ein Produkt ausgerichteter Produktionsvorgang: Der Herstellungsprozess gestaltet sich vielmehr als ein komplexer Zusammenhang – in seiner Struktur einer Landschaft gleich, in der vielfältige Beziehungen zwischen unterschiedlichen Lokalitäten/Kontexten existieren. Was dabei entsteht bzw. sich herausbildet, sind weniger fertige End-Produkte, es sind viel eher ‚Produktionen' im Sinne artefaktischer Bedeutungskonstellation. Das konkrete Produkt gewinnt dabei einen anderen Stellenwert: Es wird als *Projektion* gesellschaftlich-kultureller Zusammenhänge bedeutsam. So gesehen sind in einem konkreten ‚Produkt' – einer ‚Datenbank' – stets unterschiedliche Personen mit ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Erfahrungen, Kenntnissen, Empfindungen, ihrer Geschichte sowie Arbeitspraktiken, Arbeitsmittel, Material, Arbeitsbeziehungen und Arbeitsbezüge als *menschlich soziale Potentialität* gegenwärtig.

Durch ein *In-Beziehung-Treten* zu dieser sozial strukturierten Welt vermögen Menschen den Abläufen und Prozessen *teilhaftig* zu werden. Die Perspektive des Teilhabens ist bei Lave und Wenger also stets in einer *relationalen Bedeutungsdimension* und als Annäherungsbewegung zu verstehen. Lave und Wenger sprechen von einer *legitimen peripheren* Partizipation (vgl. Lave & Wenger 1991). Gleichzeitig zeigt sich, dass erst mittels und vermittelt einer Teilhabe an einer sozialen Praxis ein Verhältnis des Einzelnen/der Einzelnen zur (Lebens)Welt sich herstellen, ausbilden und vertiefen kann. Diese Möglichkeit nehmen Menschen wahr, wenn sie sich in informellen Praxiszusammenhängen zusammenfinden, sich treffen, austauschen und verständigen. Es macht daher Sinn sich die kulturelle Praxis der Vergemeinschaftung unter dem Blickwinkel der dabei sich vollziehenden ‚Veränderungen' genauer anzuschauen.

4 Eine sich verändernde Community-Praxis als Quelle für Lernen

Im sich kontinuierlich verändernden Fluss der Praxis einer Gemeinschaft teilen die daran beteiligten Personen ihr Wissen, tauschen sich untereinander aus und verständigen sich. Sie ringen dabei nicht selten um ein gemeinsames Verständnis bzw. um eine Verständigungsbasis, weil sich für sie auf diese Weise ein (erweiterter) Zugang zur Welt als einer vermittelten und durch menschliche Aktivitäten

[2] Kontext wird hier nicht im Sinne eines ‚Umfeldes', sondern im Sinne eines *sozialen Gewebes* verwendet (vgl. zum Problem des Kontextes Lave 1993: 3).

hervorgebrachten Lebenswelt ergibt. Diese Lebenswelt ist – wie gezeigt – nichts Abgeschlossenes/Endliches, sondern ein Geflecht von Beziehungen und Bezugssystemen, die sich verändern und neu ausbilden. Darin eingelassene Aktivitäten – wie beispielsweise das Programmieren einer Datenbank – und die darauf bezugnehmenden Handlungen sind hier eingewoben/kontextualisiert. Durch die Teilhabe an einer Community-Praxis wird dieser Zusammenhang realisierbar, d. h. realisierbar in der praktischen Möglichkeit einer erweiterten Handlungsfähigkeit der einzelnen Person/en durch deren sich verändernde Teilhabe.

Diese Möglichkeit ist – folgt man Lave und Wenger – zutiefst mit Lernen verbunden:

„*… participation in everyday life may be thought of as a process of changing understanding in practice, that is, as learning*" (Lave 1993: 6).

Lernen ist so gesehen ein wesentlicher Aspekt des sozialen *Geschehens.* Es vollzieht sich in und mit dieser Praxis. Lave und Wenger sprechen deshalb auch von der „*Situiertheit*" des Lernens (vgl. Lave & Wenger 1991).

An unterschiedlichen Fallbeispielen und bezogen auf unterschiedliche Konstellationen community-gegründeter Praxis arbeiten Lave und Wenger heraus, wie sich dieser Prozess eines sich verändernden Verhältnisses zur und Verständnisses für die Praxis zunächst bei Personen herausbildet, die neu in einen Praxiszusammenhang einsteigen (vgl. Lave & Wenger 1991: 59ff). Deutlich wird jedoch, dass diese ‚Ausbildung' kein eindimensionales Entwicklungsgeschehen oder einen bloßen Anpassungsprozess darstellt: Nicht nur die ‚Einsteiger' und ihre Möglichkeiten, an der Praxis teilzuhaben, verändern sich; auch die soziale Praxis selbst verändert sich durch die veränderte Teilhabe der ‚Neuen'. Diese Veränderungen wirken sich wiederum nicht nur auf die Gemeinschaft aus. Als gemeinschaftliche Praxis stellt die Community zwar eine soziale, aber keine geschlossene Einheit dar. Als soziale *Praxiskonstellation* ist sie eingelassen in ein soziales Gefüge von Aktivitäten: Neue Positionierungen verändern die Praxiskonstellationen innerhalb und außerhalb der Gemeinschaft. Diese Veränderungen müssen nicht harmonisch verlaufen. Oft sind sie mit konflikthaften Auseinandersetzungen verbunden. Dabei scheint der Widerspruch zwischen Kontinuität und Verschiebung (*displacement*) charakteristisch für Konflikte zu sein. In der *Art und Weise wie* diese Konflikte jedoch in der Praxis vorkommen und ausgetragen werden können, zeigt sich, dass Lernen sich nicht nur auf die Ausbildung der ‚Newcomer' beziehen lässt. Im Blick auf die Zukunft einer sich verändernden Gemeinschaft kann jeder in einem bestimmten Ausmaß als ein ‚Anfänger' bzw. ‚Einsteiger' gesehen werden:

"Insofar as this continual interaction of new perspectives is sanctioned, everyone's participation is legitimatly peripheral in some respect. In other words, everyone can to some degree be considered a 'newcomer' to the future of a changing community" (Lave & Wenger 1991: 117).

Dieser letztgenannte Gesichtspunkt macht deutlich, dass das Lerngeschehen zwar eng mit der sozialen Praxis einer Praxisgemeinschaft und den sich dort vollziehenden Aktivitäten verknüpft ist, es geht in diesen Aktivitäten jedoch nicht auf. Vielmehr ‚entspringt' es *als tatsächliches Geschehen* einer sich immer wieder neu strukturierenden sozialen Praxis und einer sich damit verändernden Teilhabe. Lave stellt an anderer Stelle deshalb die Frage,

„What would happen if we took the collective social nature of our experience so seriously that we put it first; so that ***participating with others in practice becomes the fundamental project subjects engage in****, crafting identities of participation is a social process, and becoming more knowledgeably skilled is also an aspect of participation in social practice. By such reasoning, who you are becoming, as you engage in everyday doing of social life, shapes crucially and fundamentally what you 'know'. 'What you know' may be better thought of as doing rather than having something – 'knowing' rather than acquiring or accumulating knowledge or information. Also 'knowing' may turn out to be a complex relation involving at one and the same time communities of practice, participation in practice and the generation of identities in becoming part of ongoing practice"* (Lave 1997: 129, Hervorhebung/Autoren).

Um *die* ‚Verflechtung' von Prozessen der Veränderung sozialer Praxen und einem personalen Lerngeschehen begrifflich zu fassen, verwenden Lave u. a. den Begriff „*trajectory*" und nähern sich damit den Transformationsbewegungen der Teilhabenden ‚durch' die jeweilige soziale Praxiskonstellation ‚hindurch' an. (vgl. v. a. Lave 1996, 1997, 131ff; Dreier 1997: 103ff, 1999). Die Transformationen sind damit weniger als Reflexionsprozess einer einzelnen Person zu sehen; sie realisieren sich vielmehr in einer *„reciprocal relation between persons and practice"* (Lave & Wenger 1991: 116).

Vor diesem Hintergrund ist ‚Lernen' in einem *erweiterten Sinne* zu begreifen: Es ist stets Aspekt einer sozialen Praxis und spezifiziert sich als *Lerngeschehen* in der sich verändernden Partizipation der Person/en an einer sich fortlaufend verändernden sozialen Praxis. Vor diesem Hintergrund ist es nicht nur eine praktische Notwenigkeit, sondern eine *Möglichkeit*, die Personen als Teilhabenden an dieser Praxis haben.

5 Schlussfolgerungen für ein sich wandelndes Funktionsverständnis von Erwachsenen- und Weiterbildung

Die Perspektive des Teilhabens auf das sogenannte ‚informelle Lernen'[3] bietet wichtige Impulse für die Schärfung des Funktionsverständnisses von Erwachsenen- und Weiterbildung. Lernförderlich sind erst solche Unterstützungsleistungen, die darauf verzichten, normative Anforderungs-Ordnungen der Praxis entgegenzustellen. Die Reflexion des Funktionsverständnisses von Erwachsenen- und Weiterbildung ist grundsätzlich nicht neu. Sie erhält durch die Politik des ‚lebensbegleitenden Lernens' zusätzlich eine programmatisch begründete praktische Ausrichtung. So ist die Einbeziehung ‚informellen Lernens' in die *Strategie für lebenslanges Lernen* in der Bundesrepublik Deutschland ein *eigener* Entwicklungsschwerpunkt: *„Lebenslanges Lernen für alle kann nicht durchgängig in formalen institutionalisierten Bildungsveranstaltungen organisiert und gefördert werden. Da die meisten Lernprozesse sich informell in Lebens- und Arbeitszusammenhängen außerhalb der Bildungsinstitutionen entwickeln, muss das informelle Lernen wesentlich in die Förderung des lebenslangen Lernens einbezogen werden. Lernen in und außerhalb von Institutionen soll sich wechselseitig ergänzen; ihr Zusammenwirken soll zu einem erweiterten Verständnis lebenslangen Lernens führen"* (vgl. BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2004: 14f).

Eine besondere Herausforderung an Bildungspolitik, Lern- und Bildungsforschung sowie an die Bildungspraxis ist es daher, Praxen teilhabenden Lernens mit institutionalisierten Formen des Lernens ‚in Beziehung zu bringen'. Veranstaltete Erwachsenenbildung als organisiertes Weiterlernen in Bezug auf lebensweltlich fundierte Lernanlässe zu denken, ist hier sicher kein neuer Ansatz. Tradierte didaktische Strategien sind Teilnehmerorientierung, Lebensweltbezug und Zielgruppenarbeit. Neu ist ein Verständnis von Lernunterstützung und -begleitung, das sich sog. ‚informellen Formen' des Lernens ‚anschmiegt'. Die Wissensgenerierung in Communities of Practice gibt dem ‚informellen Lernen' ein eigenes Gesicht. An solche Prozesse praxisgebundener Wissensgenerierung gilt es lernförderlich ‚anzuschließen'. Dabei wird es von Bedeutung sein ‚Verfahren' (Praxen und Praktiken) zu entwickeln und zu kultivieren, die der Eigendynamik der Praxis und den Bewegungsformen eines teilhabenden Lernens in seiner Verflechtung mit dem personalen Lerngeschehen angemessen sind. Wesentlich wird dabei sein, inwieweit es gelingt, eine lernende Kooperation unter und mit den Beteiligten zu etablieren, also praktische Bildungsprozesse nicht *über* die Beteiligten und ihre Praxis zu stellen, sondern deren „*Wissensangelegenheiten*" zum Bezugspunkt einer sozialen

[3] In der Literatur wird der Ansatz ‚situierten Lernens' oft als ‚informelles Lernen' bezeichnet. Lave selbst findet die Unterscheidung zwischen informellem und formellen Lernen wenig weiterführend und betont, dass es sich bei ihrem Ansatz um einen Lernansatz handelt, der *Lernen als Teilhabe* an und in sozialen Praxen zu begreifen versucht (vgl. Lave 1997: 129f).

Selbstverständigungs- und damit Weiterbildungspraxis zu machen (vgl. Osterlund & Carlile 2003: 1).

Literaturverzeichnis

Arnold, P. (2003) *Kooperatives telematisches Lernen aus der Perspektive der Lernenden. Qualitative Analyse einer Community of Pracitce im Fernstudium*. Münster u. a.: Waxmann (Medien in der Wissenschaft).

Arnold, P. & Smith, J.D. (2003) Adding connectivity and losing context with ICT: Contrasting learning situations from a community of practice perspective. In Huysman, M., Wenger, E. & Wulf, V. (2003): *Communities and Technologies.* Deventer, The Netherlands: Kluwer, B.V., S. 465-484.

Bettoni, M.; Clases, C.; Wehner, T. (2004) Communities of Practice im Wissensmanagement: Charakteristika, Initiierung und Gestaltung. (URL: http://www.weknow.ch/marco/A2004/HRM04/Paper_040613.htm [letzter Aufruf 30.01.06]).

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2004) Strategie für lebenslanges Lernen in der Bundsrepublik Deutschland, *Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, Heft 114, Bonn.

Dreier, O. (1997) *Subjectivity and Social Practice.* Aarhus: Center for Health, Humanity, and Culture (Eigenverlag).

Ders. (1999) Personal Trajectories of Participation Across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Social Studies*, 1, S. 5-32.

Huysman, M., Wenger, E., Wulf, V. (2003) *Communities and Technologies*. Deventer: Kluwer, B.V.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.

Lave, J. (1993). The Practice of Learning. In Lave, J. & Chaiklin, S. (Eds.), *Understanding Practice Perspectives in Activity and Context.* New York: Cambridge University Press, S. 3-32.

Dies. (1996) Teaching, as Learning in Practice. *Mind, Culture and Activity,* Volume 3, No. 3, S. 149-164.

Dies. (1997) On Learning. *Forum Kritische Psychologie*, 38, S. 120-135.

Lesser, E. L., & Storck, J. (2001) Communities of practice and organizational performance. *IBM Systems Journal,* Volume 40 No. 4, S. 831-841 (URL: http://www.research.ibm.com/journal/sj/404/lesser.html [letzter Aufruf 31.01.06]).

McDermott, R. (2001) Knowing in Communities. 10 Critical Success Factors in Building Communities of Practice. (URL: http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/knowing.shtml [letzter Aufruf 31.01.06]).

North, K., Franz, M., Lembke, G. (2004) Wissenserzeugung und -austausch in Wissensgemeinschaften - Communities of Practice. *QUEM -report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, 85, Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. /Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management.*

Osterlund, C. & Carlile, P. (2003) How Practice Matters: A Relational View of Knowledge Sharing. In Huysman, M., Wenger, E. & Wulf, V. (2003) *Communities and Technologies.* Deventer, The Netherlands: Kluwer, B.V., S. 1-22.

Polany; M. (1958) *Personal Knowledge*. Chicago: The University of Chacago Press.

Reinmann-Rothmeier, G. (2000) Communities und Wissensmanagement: Wenn hohe Erwartungen und wenig Wissen zusammentreffen. *München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie. Forschungsbericht Nr. 129, Dezember 2000.*

Ruuska, I. & Vartiainen, M. (2003) Communities and other Social Structures for Knowledge Sharing. A Case Study in an Internet Consultancy Company. In Huysman, M., Wenger, E. & Wulf, V. (2003) *Communities and Technologies,* Deventer, The Netherlands: Kluwer, B.V., S. 163-183.

Seufert, S., Back, A., Häusler, M. (2001). *E-Learning. Weiterbildung im Internet. Das "Plato-Cookbook" für internetbasiertes Lernen*, Kilchberg: SmartBook Publishing AG.

Snyder, William M. (1999): Organization and World Design: The Gaia´s Hypotheses. Working Paper. Social Capital Group. Cambridge, MA. (URL: http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/gaia.shtml [letzter Aufruf 31.01.06]).

Stuckey, B., Buehring, A. & Fraser, S. (2002) Communities of Practice and On-Line Support for Dissemination and Implementation of Innovation. *World Conference on E-Learning in Corp., Govt., Health., & Higher Ed*. 2002*(1*), S. 901-908. (URL: http://dl.aace.org/9459 [letzter Aufruf 31.01.06]).

Wenger, E. (1998a) *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* New York: Cambridge University Press.

Ders. (1998b) Communities of practice. Learning as a Social System. *The Systems Thinker*, Volume 9, No. 5. (Community Intelligence Labs) (URL: http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml [letzter Aufruf 31.01.06]).

Ders. (1999). Communities of practice. The Key to a Knowledge Strategy. *Knowledge Directions*, Volume 1, No. 2, S. 48-63.

Wenger, E.; McDermott, R. Snyder, W. S. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press