

Fachspezifische Professional Learning Communities aufbauen und koordinieren – aber wie? Erfahrungswissen von Community-Koordinator*innen zu Anforderungen, Herausforderungen, Handlungsstrategien und Learnings. Eine qualitative Gruppeninterviewerhebung und -analyse

Markus Lohse¹, Ella Lindauer², Kathrin Fucke³, Heiko Baum⁴, Katrin Naumann⁵, Ronny Freudenreich⁶, Claudia Döring⁷, Severin Göbel-Groß⁸ und Katharina Bellinger⁹

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden Herausforderungen und Handlungsstrategien von fünf Koordinierenden fachspezifischer, hochschulübergreifender Professional Learning Communities (fPLC) eines sächsischen Verbundprojekts analysiert. Grundlage bildet ein Gruppeninterview, ergänzt durch den Vergleich mit Forschungsergebnissen aus einem Literaturreview. Die Ergebnisse zeigen, dass die wahrgenommenen Herausforderungen von der Zusammensetzung der Communities und ihrer strukturellen Einbettung in die jeweilige Hochschule sowie in das Verbundprojekt insgesamt abhängig sind. Das individuelle Bewältigungshandeln der Koordinierenden kann demnach lediglich begrenzt Einfluss auf diese Herausforderungen nehmen.

Keywords

Learning Communities; Koordination; Lehrentwicklung; Professionalisierung; Gruppeninterview

- 1 Markus Lohse, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit
markus.lohse@dhsn.de
- 2 Ella Lindauer, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschuldidaktik Sachsen, Verbundprojekt D2C2
ella.lindauer@hd-sachsen.de
- 3 Kathrin Fucke, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Technische Universität Chemnitz, Professur für Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik
kathrin.fucke@psychologie.tu-chemnitz.de
- 4 Heiko Baum, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Westsächsische Hochschule Zwickau, Fakultät Physikalische Technik/Informatik, Fachgruppe Informatik
heiko.baum@whz.de
- 5 Katrin Naumann, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschule Mittweida, Fakultät Soziale Arbeit
naumann@hs-mittweida.de
- 6 Ronny Freudenreich, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschule Zittau/Görlitz, Zentrum für Wissenstransfer & Bildung
ronny.freudenreich@hszg.de
- 7 Claudia Döring, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschule Zittau/Görlitz, Zentrum für Wissenstransfer & Bildung
claudia.doering@hszg.de
- 8 Severin Göbel-Groß, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Fakultät Design
severin.goebel-gross@htw-dresden.de
- 9 Katharina Bellinger, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden, Fakultät Design
katharina.bellinger@htw-dresden.de

1. Einführung

Das von 2021 bis 2025 laufende sächsische Verbundprojekt **Digitalisierung in Disziplinen Partizipativ Umsetzen :: Competencies Connected (D2C2)** zielte auf die Stärkung fachspezifischer, hochschulübergreifender Zusammenarbeit in Sachsen. Im Fokus stand der Aufbau und die Koordination von Fachcommunities in fünf Disziplinen: Informatik (Inf), Gesundheit & Soziales (GeSoz), Ingenieurwissenschaften (Ing), Psychologie (Psych) und Kunst & Gestaltung (KuGe). Ziel war es, digital gestützte Lehr-Lern-Szenarien entlang von vier Digitalisierungsschwerpunkten¹ zu entwickeln. In fachspezifischen PLCs (fPLCs) wurden digital gestützte Lehrszenarien in SoTL-Projekten umgesetzt. Der SoTL-Ansatz² konzeptualisiert Hochschullehre als wissenschaftlichen Prozess (Barbarino et al. 2025, S. 15). Einige Communities verfolgten ergänzend den „Students as Partners“-Ansatz (Healey et al., 2016), der status- und hochschulübergreifende Zusammenarbeit mit Studierenden fördert.

Professional Learning Communities (PLCs) gelten als wirksames Instrument zur Unterrichtsentwicklung (Kansteiner et al., 2020) und finden zunehmend Anwendung im Hochschulbereich. Gleichwohl mangelt es bislang an empirischen Studien, die den Arbeitsprozess von Community-Koordinator*innen fachspezifisch und hochschulübergreifend analysieren. Die vorliegende qualitative Studie adressiert

diese Forschungslücke durch die Analyse des Erfahrungswissens von fünf Koordinator*innen, die im Rahmen von D2C2 fPLCs aufgebaut haben. Im Zentrum stehen wahrgenommene Herausforderungen, reflektierte Handlungsstrategien und daraus abgeleitete Learnings. Es wird untersucht, inwiefern sich bekannte Herausforderungen aus der Literatur auch im D2C2-Kontext zeigten und welche Rolle die spezifische Projektstruktur, der Hochschulkontext und die Zusammensetzung der Communities für die Koordination spielten.

Die leitende Forschungsfrage lautet: Welche Herausforderungen nahmen die Koordinierenden fachspezifischer Professional Learning Communities in D2C2 wahr und welche Strategien nutzten sie, um diesen Herausforderungen zu begegnen?

2. Learning Communities an Hochschulen: Community-Konzepte, Herausforderungen und Handlungsstrategien von Koordinierenden

2.1 Konzepte von Learning Communities

Professional Learning Communities (PLCs) bezeichnen im Hochschulkontext Zusammenschlüsse, in denen Lehrende ihre Praxis theorie- und erfahrungsbasiert weiterentwickeln. Während sich Scientific

Communities über disziplinäre Theorien austauschen, wird Hochschullehre in lehrbezogenen Communities als Praxis begriffen (vgl. Barbarino et al. 2025, S. 15). In Communities of Practice (CoP) steht der Umgang mit Herausforderungen der Lehre im Fokus (vgl. Wenger, 2011). PLCs zielen darüber hinaus auf eine theorie- und empiriegeleitete Professionalisierung (vgl. Barbarino et al. 2025, S. 23). Im Hochschulbereich entwickelten sich kontextabhängig unterschiedliche Community-Konzepte³, die sich etwa im Status der Teilnehmenden, im Organisationsgrad oder im Format unterscheiden (vgl. ebd.). Da eine hochschuldidaktische Ausbildung oft fehlt, gewinnen Reflexion und gemeinsames Lernen in PLCs an Relevanz (Bade & Sekyra, 2020, S. 277). Faculty Learning Communities (FLCs) zielen zusätzlich auf Professionalisierung ab (Barbarino et al., 2025, S. 16).

2.2 Herausforderungen von Learning Communities

Trotz dieser Potenziale benennen Studien spezifische Herausforderungen beim Aufbau und in der Begleitung von Learning Communities (vgl. Barbarino et al., 2025; Louca & Papademetri-Kachrimani, 2024; Bade & Sekyra, 2020; Margalef & Pareja Roblin, 2018; Cherrington et al., 2018). In der Literaturanalyse konnten zehn zentrale Herausforderungen identifiziert werden:

- 1 Schwerpunkte: Digitalisierte Werkstätten und Labore, Digital Skills, digitales Prüfen und Digitaler Mathematik-Aufgabenpool
- 2 SoTL: Scholarship of Teaching and Learning; e-teaching.org (2023). Lehrentwicklung durch Scholarship of Teaching and Learning – mit SoTL Hochschullehre beforschen, weiterentwickeln und teilen. <https://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/lehrentwicklung-durch-scholarship-of-teaching-and-learning> [20.04.2025]

1. Eingehen auf individuelle Bedarfe:
 - a. thematische Ausrichtung
 - b. Verhältnis von Struktur und Offenheit während der Treffen
2. Vermeiden einer Expert*innenrolle
3. Beibehalten einer kritischen Haltung und Außenperspektive durch Koordination
4. begrenzte zeitliche Ressourcen für
 - a. Terminkoordination
 - b. kollaborative/reflexive Aktivitäten
 - c. Implementierung von Lehrideen
5. Aufrechterhaltung der Motivation der Mitglieder
6. Unterstützung durch Hochschuldidaktiker*innen schränkt eigenverantwortliches Lernen und Ausgestalten der Community ein
7. fachspezifische Perspektiven und institutionelle Trennung
8. größerer Pool potenzieller Teilnehmender als in Schulen
9. abnehmende Beteiligung im Zeitverlauf
10. geringes Ansehen der Lehre gegenüber der Forschung

Die ersten fünf Punkte betreffen personenbezogene, die nächsten vier beziehen sich auf strukturelle Herausforderungen – eine Differenzierung, die auch bei Margalef & Pareja Roblin (2018) Anwendung findet. Der letzte Punkt entspringt der Natur des wissenschaftlichen Diskurses. Erfolgreiche Netzwerkarbeit hängt somit von interner Koordination und externen Rahmenbedingungen ab. Zeitmangel lässt sich durch

Deputatsreduktion oder die Unterstützung durch Hochschuldidaktiker*innen ausgleichen (Barbarino et al., 2025) – wobei Letztere das Agieren der Lehrenden einschränken kann (Punkt 6) (Bade & Sekyra, 2020, S. 283).

2.3 Strategien von Koordinierenden in Learning Communities

Margalef und Pareja Roblin (2018) identifizieren drei Strategien von Koordinierenden von PLCs, die im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms einer spanischen Universität aufgebaut wurden.

Kategorie	Code	Beschreibung
Strategien, die das Lernen der Lehrenden unterstützen	group work strategies	Strategien, die die Zusammenarbeit in der Gruppe sowie Gruppendynamiken unterstützen (Konflikte bewältigen, Bedürfnisse adressieren)
	reflection strategies	Strategien, die die individuelle und kollektive Reflexion unterstützen
	knowledge-building strategies	Strategien, die das Wissen der Lehrenden erweitern und die Entwicklung ihrer Lehrpraxis unterstützen (relevante Literatur bereitstellen, Feedback geben)

Tab. 1: Übersicht zu Strategien in Anlehnung an Margalef & Pareja Roblin (2018, S. 47)

Im Vergleich zu den in der Literatur beschriebenen, meist hochschulinternen und fachübergreifenden Communities wiesen die Fachcommunities im Verbund D2C2 wesentliche strukturelle Besonderheiten auf: fachliche Spezifität, hochschulübergreifende Struktur und disziplinäre Nähe der Koordinierenden – Umstände, die ihre Koordinationspraxis und die Zusammenarbeit maßgeblich beeinflussten. Vor diesem Hintergrund gestalten sich – wie im Folgenden zu sehen sein wird – die im Literaturreview extrahierten Herausforderungen und Strategien in der Koordination von Learning Communities in den im Rahmen des Verbundprojekts D2C2 aufgebauten Communities anders.

3. Methodisches Vorgehen: Gruppeninterview und qualitative Auswertung

3.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Im Rahmen des sächsischen Verbundprojekts D2C2 wurden über viereinhalb Jahre hinweg verschiedene quantitative und qualitative Erhebungen durchgeführt. Eine davon war das hier ausgewertete leitfadengestützte Gruppeninterview mit fünf Koordinator*innen fachspezifischer Professional Learning Communities (fPLC), die zum Zeitpunkt des Interviews am 05.03.2025 aktiv in der Koordination tätig waren (vgl. Bohnsack, 2021; Herzmann & König, 2023). Der Zugang zu den Interviewpartner*innen

- 3 Es kursieren diverse Termini, wie (virtual) Professional Learning Communities (z.B. Newmann 1994; Hord 1997; Bedford 2019), das deutsche Pendant Professionelle Lerngemeinschaften (Bonsen & Rolf 2006), Faculty (Professional) Learning Communities (z.B. Cox, 1979; Louca & Papademetri-Kachrimani, 2024), Networked Learning Communities (Pan & Chen, 2023), Communities of Learning Practice (Dingyloudi, Stribosm & de Laat, 2019).

erfolgte über eine Kollegin der Hochschuldidaktik Sachsen (HDS). Zur Vorbereitung zeichneten die Teilnehmenden jeweils eine Verlaufskurve zur Visualisierung der Entwicklung ihrer fPLC, die als Gesprächsimpuls diente.⁴ Das digitale Interview über Zoom⁵ dauerte 1 Stunde und 21 Minuten. Leitfragen lenkten das Gespräch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Communities, deren Mehrwert sowie wahrgenommene Herausforderungen und Koordinationsstrategien. Die Audioaufnahme wurde mithilfe der Software Amberscript transkribiert, die wissenschaftliche Auswertung erfolgte auf Grundlage eines einfachen (Basis)Transkripts⁶ gemäß Fuß & Karbach (2019)⁷. Das Interview liefert eine dichte, praxisnahe Datengrundlage zur Analyse der Perspektiven von Koordinator*innen auf die Entwicklung und Steuerung hochschulübergreifender fPLCs im Kontext des D2C2-Verbundprojekts.

3.2 Datenanalyse

Beim „zirkulären Dekonstruieren“ (Jaeggi, Faas & Mruck, 1998, S. 5/6) steht neben der formalen strukturellen Ordnung des Gesprächs in erster Linie die interaktive, kommunikativ-sprachliche, diskursiv-dialogische Sinnherstellung im Fokus. Dazu werden von den Autor*innen zwei Analysephasen vorgeschlagen. Da es sich im Sample um ein Gruppeninterview handelt, lässt sich das systematische Vergleichen (zweite Analysephase) über mehrere Interviews hinweg in der Form nicht realisieren. Die Analyse basiert

sodann auf methodisch reflektierten Anpassungen von insgesamt fünf Analyseschritten: 1. zusammenfassende Nacherzählung, 2. Stichwortliste, 3. Themenkatalog, 4. Paraphrasierung und 5. zentrale Kategorien (vgl. Grube 2009, S. 112 f.; Jaeggi, Faas & Mruck, 1998, S. 7 ff.). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf den letzten beiden Analyseschritten, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

4. Ergebnisse

4.1 Paraphrasierung wesentlicher Erkenntnisse und Einsichten der fPLC-Koordinator*innen

Das leitfadengestützte Gruppeninterview lässt sich als eine Art gemeinsame Metakommunikation über die jeweils subjektiven Erfahrungen eines jeweiligen Koordinierungsprozesses verstehen, die in der Interviewsituation kommunikativ-sprachlich geteilt und aus denen zudem auf diese reflexive Weise Learnings generiert wurden. Entlang zentraler Kategorien wird ein empiriebasierter Einblick in die mehrjährige fPLC-Koordinierungstätigkeit gewährt und dabei wesentliche Ergebnisse in Form von Erkenntnissen und Einsichten der Koordinierenden durch die Autor*innen herausgearbeitet.

Projekteinstieg, Rollenklärung und Aufgabendefinition

Der Einstieg der Community-Koordinator*innen in das Verbundprojekt D2C2 war trotz früher Fortschritte – etwa beim Erstellen erster Arbeitspläne und dem Aufbau einer Website (vgl. 1/13; 1/14⁸) – durch eine intensive „*Findungsphase*“ geprägt (2/85). Besonders an Hochschulen, an denen sich das Personal erst „*als Team finden*“ musste (4/144–146), war zunächst Selbstorganisation erforderlich. Parallel wurde gemeinsam mit lokalen Partner*innen ein inhaltlicher und organisatorischer „*Fahrplan*“ zur Aufgabeklä rung entwickelt (4/148–149, vgl. auch 3/87–89). Da einige Stellen vorab durch andere Personen besetzt waren (vgl. 4/147–148), bedurfte es zusätzlich einer Klärung der Zuständigkeiten. Die Rollenübernahme neu hinzukommender Kolleg*innen fiel nicht immer mit dem Projektbeginn zusammen, sodass sich Koordinator*innen zunächst „*in dieser Koordinierungsrolle irgendwie [ein- und] zurechtfinden*“ mussten (1/20–21). Viele waren zuvor nicht in vergleichbaren Funktionen tätig (vgl. 1/21), und auch die Anleitung studentischer Mitarbeitender erforderte ein gemeinsames Hineinwachsen (vgl. 1/27–28). Die eigene Rolle wurde mitunter eher als „*Impulssetzerin*“ (4/167–168) denn als klassische Koordination interpretiert, wobei sich Funktionen zwischen Lehre, Forschung und Projektarbeit oft überschneiden (vgl. 6/247–248). Geteilte Koordinationsstellen wurden positiv bewertet, da sie Kompetenzen bündelten (vgl. 9/365–367). Mit zunehmen-

4 Vorbereitungsimpuls: Wie ging es dir in deiner Rolle als Koordinator*in? | Bitte zeichne eine entsprechende Ereignis-/Verlaufskurve. | Welche Wendepunkte gab es? | Kannst du Phasen im Verlauf deiner Community erkennen? Achtung: Es gab eine vorbereitende Organisations- und Planungsphase – bitte bedenke dies. | Wenn du erst später eingestiegen bist, kannst du entweder die Kurve später beginnen (1) oder den Verlauf in einer anderen Farbe markieren (2).

5 vgl. <https://www.zoom.us/de/> Letzter Zugriff am 06.06.2025

6 Auch „Transkription (lat. *transcribere* „umschreiben“) [.] bedeutet das Übertragen einer Audio- oder Videoaufnahme in eine schriftliche Form“ (Dresing/Pehl, 2018, S. 16, Hervorhebung im Original).

7 [1] Erhard Mergenthaler (2017) beginnt seine allgemeinen Ausführungen zu den Regeln der Transkription von aufgezeichneten Gesprächen (Audioaufnahme) mit den Worten: „In das Transkript werden alle auf der Tonaufzeichnung hörbaren Zeichen aufgenommen“ (ebd., S. 1). Susanne Fuß und Ute Karbach (2019) merken dazu an, „[m]it dem Verschriftlichen werden zum einen das gesprochene Wort und gegebenenfalls auch der klanglautliche Ausdruck buchstäblich übertragen. [...] Zum anderen können [...] weitere hörbare Aspekte der Gesprächssituation festgehalten werden“ (ebd., S. 17). Insgesamt beziehen sich die Aussagen auf die audiographisch fixierte soziale Situation (vgl. Bergmann, 1985).

der Erfahrung wurden Koordinator*innen auch als Expert*innen für ihre Themen wahrgenommen (vgl. 14/585–587) und betonten ein starkes Zugehörigkeitsgefühl, „ein Element [...] des Netzwerks [zu] sein“ (15/587–688). Dies trug zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses bei.

Die Aufgaben umfassten Koordination, Moderation, Strukturierung, Impulsgebung und Netzwerkarbeit (vgl. 14/556–562). Das erste Jahr war besonders durch Akquise geprägt (vgl. 1/15–16), etwa durch „Info-Treffen“ und „Kick-Off-Treffen“ (1/17–18). „Akquisetreffen [...] mit [...] Schneeballeffekt[en]“ (3/107–108) sowie persönliche Ansprachen über Fachschaften, Kolleg*innen und die HDS (vgl. 3/92–94) führten zur Reichweitensteigerung – das „Hinterherrennen [...] [war] passé“ (3/110–111). Dennoch blieb die Aktivierung der Mitglieder herausfordernd (vgl. 14/560). Zudem wurden Ergebnisse sichtbar gemacht (vgl. 14/572–573) und Lernaktivitäten aktiv mitgestaltet (vgl. 15/691–592). Eine eigene Lehrtätigkeit unterstützte dies durch fachliche Perspektiven, während andere „Know-how von anderen Netzwerken“ in ihre Community-Koordinierung integrierten (4/151; 15/602–604).

Allgemeine sowie fach- und hochschulspezifische Herausforderungen

Zu den größten Herausforderungen zählten personelle Ausfälle und Wechsel, die in einem Fall zu einem Stillstand der Aktivitäten führten (vgl. 5/196–

198). Neue Koordinator*innen mussten sich in ihrer neuen Rolle einfinden und einarbeiten (vgl. 5/203–204), wobei die Koordinierungsrolle in den Communities unterschiedlich definiert wurde. Die Einarbeitung erforderte aufgrund des intensiven Austauschs mit D2C2-Kolleg*innen und der Sichtung verschiedener Evaluationsergebnisse Engagement und viel Eigeninitiative (vgl. 5/208–214). Eine Beteiligung von Lehrenden ließ sich nicht „von außen [...] auf[]stülpen“ (10/408–411), sondern musste intrinsisch motiviert sein.

Strukturelle Probleme wie interne Finanzierung (vgl. 2/54–59), das WissZeitVG (vgl. 9/384–386) oder pandemiebedingte Einschränkungen erschwerten Planbarkeit und Kontinuität. Netzwerken wurde als „stetiges Auf und Ab“ beschrieben (4/166); Gruppen lösten sich auf oder formierten sich neu (2/50–52). „[Z]eitliche Belastung und Arbeitsbelastung“ (18/739–740) wirkten sich negativ auf die Beteiligung aus, ebenso wie fehlende Moderation: „[E]s muss kontinuierlich moderiert werden“ (18/728).

Es wurde von der Erfahrung berichtet, dass Netzwerke ohne kontinuierliche Koordination zerfallen, z. B. „wenn [...] der Prof in Rente [geht]“ (17/712–713). Solche Rahmenbedingungen seien oft schwer veränderbar (vgl. 19/790–792).

Ein weiteres Problem war das geringe Ansehen der Community-Arbeit (vgl. 18/742–743). Ein unterstützendes Umfeld in Hochschule und Politik könne nachhaltige Strukturen fördern (vgl. 18/740–741). Fachliche Unterschiede wirkten sich ebenfalls aus:

Wenig vertretene Disziplinen wie Psychologie oder Design verfügten über kleinere Zielgruppen, weshalb überregionale Rekrutierung empfohlen wurde, um vor allem bei spezifischen Themen genügend Teilnehmende gewinnen zu können (vgl. 17/681–688).

MINT-Lehrende wurden als „eher zurückhaltender“ (15/617–619) und sachlich orientiert beschrieben (vgl. 15/624–625). Künstlerische, soziale und gesundheitsbezogene Disziplinen wären austauschorientierter (vgl. 15/619–621). „Fachmentalität“ (15/630–635) beeinflusste Denkweisen und erforderte angepasste Strategien. Besonders „sachbezogen“ arbeitende Gruppen erwarteten „etwas Abrechenbares“ (16/638–639) und stellen die Frage: „Bringt mir das was?“ (16/640).

Handlungsstrategien für Netzwerkaufbau, Engagementförderung und Motivationsmobilisation

Die Community-Arbeit im Rahmen von D2C2 begann mit intensiver Akquise und Bedarfsanalysen, u. a. in Form von Workshops (vgl. 1/35–37) und Fokusgruppeninterviews (vgl. 3/103). Für die Initiierung erster Arbeitstreffen war es wichtig, „[et]was vorzugeben“, um Identifikation und aktive Mitgestaltung zu ermöglichen, etwa indem Teilnehmende sich an vorgeschlagenen Themen „reiben“ oder diese weiterentwickeln konnten (11/462–12/463). Das Arbeiten „mit einer kleinen Kerngruppe“ erwies sich zunächst als effektiver (1/41–42). Ein bedeutender Fortschritt wurde erreicht, als „Arbeitsgruppen gebildet“ wur-

8 Das Interviewtranskript liegt der Hochschuldidaktik Sachsen vor und kann auf Anfrage bei kathrin.franke@hd-sachsen.de eingesehen werden.

den, wodurch das langwierige „Auf und Ab [...] mit den Teilnehmenden“ beendet wurde (2/40-41).

Einige Communities arbeiteten nach dem „Students as Partners“-Ansatz (7/258), wobei Studierende am inhaltlichen Diskurs beteiligt wurden, jedoch „nicht direkt netzwerkgestaltend“ tätig waren (10/418-419). Andere schlossen Studierende explizit aus, da sie als „zu volatil“ galten (10/413-414) oder Lehrende einen freieren Austausch ohne Studierende bevorzugten (vgl. 10/415-417).

Digitale Formate dominierten den Austausch, da „fast niemand wirklich Zeit hat“ (5/190-191). Einzelne fPLCs, etwa die Informatik-Community, setzten zusätzlich auf regelmäßige Präsenztreffen (vgl. 3/111-113). Die Aufgaben orientierten sich an den fachspezifischen Strukturen, z. B. diente ein „OPAL-Kurs“ (5/191-192) als zentraler digitaler Raum.

Ein übergeordnetes Ziel der Koordinierenden war die nachhaltige Aktivierung der Mitglieder. Der individuelle Mehrwert galt als zentraler Motivator, wenn das Netzwerk zur eigenen Person und zu den Zielen passte (vgl. 12/482-483). Teilnahmebescheinigungen für das Hochschuldidaktik-Zertifikat plus „AKTive Lehre“ (12/490-491) als Teil des HDS-Zertifikats wurden dabei als strategisch wirksame Form der Wertschätzung und Anerkennung wahrgenommen.

Handlungsstrategien zur Themenfindung und -bearbeitung

Der Start vieler Communities basierte auf einem initialen Strukturentwurf, dem später Raum für Mitgestaltung folgte (vgl. 11/456-457). Koordinator*innen stellten sich dabei immer wieder die Frage: „Was könnte [...] ein Netzwerk für Lehrende tun?“ (3/89). Erste Themenideen reichten von einer „Lernmanagementsoftware [...] fürs Programmierenlernen“ (3/97-98) bis hin zum Teilen von Materialien über „Jupyter Hub“ (3/99-100). Die bedarfsgerechte Themenfindung erfolgte durch Kick-offs, Diskussionsrunden und Weiterbildungsabfragen (vgl. 12-13/512-513). Im Fokus standen Themen wie „gute Lehre“, Augenhöhe in der Zusammenarbeit sowie digitale Tools (4/158-160). Besonders gefragt war der Austausch über Lehr-Lern-Konzepte (vgl. 5/192-193), auch wenn dieser zunächst mit „ganz viel Vorbehalte[n] und Schwierigkeiten“ (5/193-194) verbunden war. Künstliche Intelligenz rückte später in den Fokus (10/391-392; 13/514-515), angestoßen durch „Impulsgeber*innen [...] von der professoralen Ebene“ (4/163-164) und aus der Community selbst (13/523-524). Ergänzend wurden fachspezifische Formate wie Aufgabenpools, eine Quiz-App oder hochschulstandortübergreifende Events etabliert (vgl. 3/130-4/132; 6/222-224; 6/251-253 sowie 4/168-170). Darüber hinaus boten Koordinator*innen stets individuelle Unterstützung bei Lehrinnovationen an (6/219-220).

Die Koordinator*innen reflektierten regelmäßig, „warum [...] Dinge nicht geklappt“ (8/316-317) hatten, und entwickelten Inhalte iterativ weiter. Dabei griffen sie auf bereits bestehende Netzwerke der Hochschuldidaktik Sachsen und die Unterstützung durch den verbundprojekteigenen Digital Change Support zurück (9/354-356). Zentrales Ziel war es, dass sich die Communities auf aktuelle und relevante Themen fokussieren, „die Lehrende [...] beschäftig[en]“ (9/383-384) und in Bezug auf die „Lebenswelt, politisch“ (10/391) bedeutsam sind. Wurden definierte Ziele erreicht, konnten Themen oder sogar ganze Gruppen wechseln oder sich auflösen (vgl. 10/394-496).

Mehrwert & zentrale Learnings aus der fPLC-Koordinierungstätigkeit

Der Mehrwert der Community-Arbeit zeigte sich auf mehreren Ebenen: Bereits das dauerhafte Bestehen der Communities wurde als Erfolg gewertet, da „die Wahrscheinlichkeit [...] höher [ist], dass es auseinanderfällt“ (18/732-734). Konkrete Ergebnisse umfassten u. a. die Integration neuer Themen in Curricula (vgl. 18/747-749), ein innovatives Transferformat (19/766-767) sowie die Re-Etablierung einer sachsenweiten Vernetzungsveranstaltung (vgl. 19/790). Zentrale Learnings betonen, dass (für) Communities

1. Bedarfsanalysen und klare Ziele benötigen (18/751-753; 19/793-796),

2. praxisnahe Formate stärken sollten (19/777–778),
3. kleinere, spezifischere Strukturen vorteilhaft sind (18/758–19/7760),
4. Zeitressourcen besser planen und auf sich achten sollten (19/770–773) und
5. eine verlässliche, fachlich fundierte Koordination brauchen (13/541–547).

Es wird argumentiert, dass eine Community „in so einem dynamischen Umfeld wie in der Wissenschaftslandschaft“ (13/545–548) schwer aufrecht zu erhalten ist. Zudem sollten Koordinator*innen aus dem Fach stammen, selbst lehren (vgl. 10/422–423) und „auf der gleichen Ebene“ wie ihre jeweiligen Community-Mitglieder kommunizieren können (10/424–425). Bestehende Arbeitsprozesse erschweren zudem den Zugang neuer Mitglieder, sodass mit nach außen beworbenen Impulsvorträgen neue Mitglieder stärker adressiert werden könnten (vgl. 19/780–786). Langfristiger Erfolg hängt maßgeblich vom „Mindset“ (16/654–655) der Lehrenden ab, da das Engagement erfahrungsgemäß im Projektverlauf nachlässt (vgl. 16/657–659). Dies wird als universelles Phänomen wahrgenommen (vgl. 16/659–660).

4.2 Diskussion der Ergebnisse: Kontextabhängige Herausforderungen und fPLC-spezifische Handlungsstrategien der Koordinator*innen

Kontextabhängige Herausforderungen der fPLC-Koordinator*innen

Die besondere Zusammensetzung der untersuchten Communities und deren Einbettung in das Verbundprojekt D2C2 beeinflussten auch die Wahrnehmung der aus der Literatur extrahierten Herausforderungen (siehe Kapitel 2). So ist in den Aussagen der Befragten kein Bestreben zu erkennen, eine Außenperspektive in der Community einzunehmen – vielmehr wurde positiv hervorgehoben, dass die fachliche Nähe und die Tatsache, wie die anderen Mitglieder in der Lehre tätig zu sein, dazu beitrug, ein gleichwertiger Teil der Community zu werden. Das wiederum bestärkte die Koordinator*innen in ihrer Rolle. Eine Koordinatorin berichtete positiv davon, dass ihr die Expert*innenrolle jedoch nicht von den Community-Mitgliedern, sondern von der Fachöffentlichkeit zugeschrieben wurde. Die thematische Profilierung in dieser ist dem Wissenschaftssystem inhärent. Die fachspezifische Ausrichtung der Communities kann somit zu einer verbesserten Wahrnehmung beitragen.

Weitere aus dem Literaturreview extrahierte Herausforderungen, die sich sich im Vergleich zu Communi-

ties in Schulen stärker zeigten, waren der fachspezifische Blick auf Lehre und die institutionelle Trennung durch Fakultäten. In Bezug auf die Communities in D2C2 war diese inhaltliche Trennung sogar ausdrücklich so vorgesehen, weswegen die Communities fachspezifisch aufgebaut und organisiert wurden. Teilweise sind diese von den Koordinierenden sogar noch spezifischer, entlang von aktuellen Fragen oder Themengebieten gedacht worden, die in temporären Arbeitsgruppen innerhalb der Community bearbeitet wurden. Die Homogenisierung bezüglich des Fachbereichs sowie die Erhebung fachspezifischer Herausforderungen in der Lehre, mit denen sich Lehrende und Studierende identifizieren konnten, sind Aspekte, die den Umgang mit und die Priorisierung von unterschiedlichen Bedürfnissen erleichtern. Womit auch dieser aus anderen Studien entnommenen Herausforderung – auf die verschiedenen Bedürfnisse der Community-Mitglieder einzugehen – begegnet werden konnte.

Weiterhin wurden im Verbundprojekt vier thematische Schwerpunkte (s. Kapitel 2, Fußnote 1) gesetzt, entlang derer initial auch die Mitglieder der Communities ihre Lehre weiterentwickeln sollten. Dies geschah jedoch nur partiell und durch die Bedarfsanalysen zu Beginn des Projekts wurden zusätzlich individuelle Schwerpunktsetzungen innerhalb der fPLC ermöglicht. Die Erhebung fachspezifischer Herausforderungen, mit denen sich die Lehrenden und Studierenden identifizieren können,

erleichtert somit den Umgang mit und die Priorisierung von unterschiedlichen Bedürfnissen.

Eine weitere Herausforderung im Vergleich zu Communities im allgemeinbildenden Schulsystem ist die Größe des verfügbaren Mitgliederpools (vgl. Cherrington et al. 2018, S. 10). Die Kombination aus kleinen Disziplinen, eine Limitation auf Verbundhochschulen und ein Fokus auf Spezialthemen beeinflussten den Auf- und Ausbau von bundeslandesweiten, fachspezifischen und lehrbezogenen Communities. In weniger stark vertretenen Fächern, wie etwa der Psychologie, ist der Kreis an potenziellen Mitgliedern ohnehin kleiner als beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften. Wird dann der Austausch zudem auf die einzelnen Verbundhochschulen beschränkt, schrumpft der Pool weiter und erschwert so die Arbeit an spezialisierten Themenbereichen zusätzlich. Andersherum: Sind die Themen zu speziell, dann wird das Suchen und Finden von Austauschpartner*innen an anderen Hochschulen schwierig – ein Dilemma.

Auch die fehlende Zeit wird in anderen Studien als Herausforderung angesehen (u.a. Barbarino et al., 2025, S. 71/72; Cherrington et al., 2018, S. 10/11). Dies bezieht sich dort einerseits auf die Koordinationsaktivitäten und andererseits auf die Implementierung von neuen Ideen. Der Faktor Zeit fand sich häufig auch in den Aussagen der Interviewten wieder, wobei dieser eher als Grund für die fehlende und fluktuierende Beteiligung der Community-Mitglieder

angeführt wird. Die Befragten hatten als Hauptaufgabe die Koordination der Community, welche durch das Anstellungsverhältnis und die Rolle im Verbundprojekt D2C2 gefestigt wurde. Auch wenn einige Koordinator*innen zusätzlich als Lehrende tätig waren, wurde die fehlende Zeit für die Terminkoordination nicht grundsätzlich als Problem aufgeführt. Die wechselhafte Beteiligung an der Community kann selbstverständlich die gemeinsame Zusammenarbeit und auch die Erprobung von Lehr-Lern-Konzepten in der Lehre erschweren. Dieser Aspekt wird von den Koordinierenden insbesondere auf die Zusammenarbeit mit Studierenden bezogen, die durch deren Hauptaufgabe Studium in besonderem Maße gefordert waren. Die statusübergreifende Zusammensetzung der hier vorgestellten Communities hat demnach mitunter zusätzliche Herausforderungen mit sich gebracht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die in Kapitel 2 beschriebenen Herausforderungen anderer Communities (vgl. Louca & Papademetri-Kachrimani, 2024; Bade & Sekyra, 2020; Margalef & Pareja Roblin, 2018; Cherrington et al., 2018) von den hier befragten Koordinator*innen in Teilen anders wahrgenommen und bewertet wurden; ein Phänomen, das weitestgehend mit dem besonderen Kontext (integriert in den Verbund D2C2 sowie fachspezifische und hochschulübergreifende Zusammenarbeit), in dem sich die Communities bewegten, zusammenhängt.

Befristete Verträge, WissZeitVG und die geringe Wertschätzung von Lehrtätigkeiten (im Vergleich zur Forschung) sind strukturelle und hochschulspezifische Herausforderungen, mit denen die Koordinierenden umgehen mussten, da sie wenig Einfluss auf diese haben. Dafür haben sie im betreffenden Arbeitskontext angemessene und passende Handlungsstrategien gefunden, die im Folgenden diskutiert werden.

Community-spezifische Handlungsstrategien der fPLC-Koordinator*innen

Margalef & Pareja Roblin (2018) fassen in ihrer Studie drei Strategieformen zusammen (s. Kapitel 2), von denen unserer Untersuchung zufolge beim Aufbau der fPLC verstärkt jene angewendet wurden, die die Zusammenarbeit unterstützten und Konflikte und Bedürfnisse adressierten (ebd., S. 47). In den untersuchten Communities standen zu Beginn der jeweiligen Entwicklung neben der Bedarfsanalyse auch das Finden der eigenen Rolle und die Verteilung von Aufgaben im Fokus. Letztere beziehen sich dabei nicht ausschließlich auf die Community, sondern auch auf Aushandlungsprozesse innerhalb der Koordination bzw. der Anbindung der Community an das Verbundprojekt und die eigene Hochschule. Für die Akquise wurden die Koordinator*innen von den Kolleg*innen des Verbundprojekts D2C2 unterstützt, womit eine entscheidende Aufgabe im Rahmen der Koordination delegiert werden konnte. Daran anschließend bzw. bereits währenddessen verlagerte sich das Aufga-

benfeld auf die Bedarfsanalyse, den aktiven Netzwerkaufbau und die Förderung der Beteiligung. Im Rahmen der Bedarfsanalyse wurden fachspezifische Herausforderungen, die in den Communities bearbeitet werden sollten, reflektiert (reflection strategy). Netzwerkaufbau und das Erzeugen von Beteiligung können als Strategien zur Stärkung der Gruppenarbeit zugeordnet werden (group work strategy). Aufbauend auf den Ergebnissen der Bedarfsanalyse entwickelten die Koordinator*innen geeignete Formen der Zusammenarbeit, die sich zwischen den Communities unterschieden (Präsenz- oder digitale Treffen, Häufigkeit der Treffen, eigene Formate wie einen OPAL-Kurs usw.).

Die dritte in der Analyse erarbeitete Oberkategorie „Handlungsstrategien zur Themenfindung und -bearbeitung“ zielt im weitesten Sinne auf Strategien ab, die – um es mit den Worten von Margalef & Pareja Roblin (2018) zu sagen – „das Wissen der Lehrenden erweitern“ (knowledgebuilding strategy) (ebd., S. 47). Konkrete Beispiele, die sich auf einen reflektierten Umgang mit vorhandenem Nichtwissen beziehungsweise (noch) Nicht-genau-wissen bei Lehrenden beziehen, fanden sich in den Daten einerseits im Aufgreifen und Bearbeiten der zunehmend an Bedeutung gewinnenden KI-Thematik in der akademischen Bildung. Andererseits zeigte sich ein Interesse an der Erweiterung individuellen Wissens beispielsweise in den artikulierten Bedarfen rund um das Diskutieren und Teilen von Lehr-Lern-Konzepten, der Zusammenarbeit auf Augenhöhe und dem zukünftigen, fachspe-

zifischen, gegenstandsangemessenen Einbezug digitaler Tools in Lehrveranstaltungen und Seminaren. Nicht alle in den Interviews genannten Strategien dienten der Förderung der Zusammenarbeit bzw. community-interner Lernprozesse. Das Nutzen bestehender Strukturen (z.B. des D2C2-Verbunds) diente zunächst lediglich der Akquise und damit dem Aufbau einer Community. Eine Community, deren Organisation sich durch eine in sich geschlossene Gruppe mit intensiven Arbeitsprozessen auszeichnet, würde künftig stärker Impulsvorträge zum Öffnen der Community und Bewerben neuer Mitglieder einsetzen. Die Impulsvorträge können demnach zur Wissenserweiterung oder Akquise nützlich sein.

5. Fazit und Ausblick

Die Arbeit der fPLC-Koordinierenden war geprägt von fachlicher Nähe zu und zwischen den Community-Mitgliedern, institutionsübergreifender Arbeit und strukturellen Einschränkungen. Die Koordinierenden entwickelten flexible Strategien, um Austausch, Themenvielfalt und Beteiligung zu fördern – wenngleich letzteres nicht immer möglich war. Durch Bedarfsanalysen und eine flexible Gestaltung von Community-Strukturen entlang thematischer Schwerpunkte gelang es, fachspezifische und hochschulübergreifende Zusammenarbeit zu initiieren, um Hochschullehre weiterzudenken und zu -entwickeln. Nicht alle Herausforderungen können Commu-

nity-Koordinierende beeinflussen. Viele lassen sich durch das Schaffen förderlicher Bedingungen minimieren, wie z.B. die Einbettung der hier untersuchten Communities in ein übergeordnetes Verbundprojekt, inklusive der Finanzierung einer Koordination. Die (fachspezifische) Weiterentwicklung der Lehre und die individuelle Auseinandersetzung mit (der eigenen) Hochschullehre durch gemeinsamen Austausch bedürfen jedoch Zeit und eine langfristige Perspektive sowohl für Lehrende als auch Koordinierende. Dies unterstreicht die Forderung einer befragten Koordination nach mehr Wertschätzung für Community-Arbeit und einem Milieu, das entsprechende Aktivitäten „finanziell oder personell“ unterstützt (18/742-744).

Literatur

- Bade, C. & Sekyra, A. (2020). Professionelle Lerngemeinschaften als Chance für die Weiterentwicklung der Hochschullehre. In Kansteiner, K. et al. (Hrsg.). *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 276–285.
- Barbarino, C., Finsterer, T., Girgensohn, K. & Hotze, L. (2025). *Hochschullehre gemeinsam voran-bringen. Das Konzept der Faculty Learning Communities. Innovative Hochschule: digital - international - transformativ*. Bd. 5., Bielefeld: wbv.
- Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In Bonß, W. & Hartmann, H. (Hrsg.) (1985), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung. Zeitschrift Soziale Welt. Sonderband 3*. Göttingen: Schwarz, S. 299–320.

Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. überarbeitete Auflage). Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Cherrington, S., Macaskill, A., Salmon, R., Boniface, S., Shep, S. & Flutey, J. (2018). Developing a pan-university professional learning community. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 298–311.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage. Marburg: Eigenverlag.

Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundregeln der Transkription*. 2. Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.

Herzmann, P. & König, J. (2023). *Forschungsmethoden im Lehramtsstudium: Zugänge und Perspektiven Forschenden Lernens*. 1. Aufl.. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. In *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften*. Technische Universität Berlin. Stichwort: Zirkuläres Dekonstruieren. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/4977>

Kansteiner, K., Stamann, C., Bühren, C. G. & Theurl, P. (2020). Einleitung in den Band. In K. Kansteiner et al. (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 9–14.

Louca, L. & Papademetri-Kachrimani, C. (2024). *Investigating Emerging Faculty Professional Learning Communities in Higher Education: Insights on Practices, Characteristics and Challenges*. https://repository.isls.org/bitstream/1/11206/1/ICLS2024_999-1002.pdf

Margalef, L. & Pareja Roblin, N. (2018). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. In J. Voogt & J. Pieters (Eds.), *Teacher Learning through Teacher Teams*. London, New York: Routledge, 41–58.

Mergenthaler, E. (2017). *Die Transkription von Gesprächen. Eine Zusammenstellung von Regeln mit einem Beispieltranskript*. 3. Auflage (darauf aufbauend, aktualisiert und an Computertechnologie angepasst). Ulm: Ulmer Textbank.

Mick, H., Flint, A. & Harrington, K. (2016). Students as Partners: Reflections on a Conceptual Model. *Teaching and Learning Inquiry*. 4(2), 8–20.

Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. In C. Brown, *Leading Evidence Use in Schools*. London: IOE Press.

Thornton, K. (2023). Leadership in Professional Learning Communities: A Review of Literature. In L. S. Hansen & C. Ringsmose (Eds.), *Quality in Early Childhood Education and Care through Leadership and Organizational Learning. Organizational and Professional Development*. Cham: Springer, 173–193.

Wenger, E. (2011). *Communities of practice a brief introduction*. <https://scholarsbank.uoregon.edu/server/api/core/bitstreams/d1fddebc-8756-4647-9aef-80046f02df59/content>

Zitervorschlag:

Lohse, M., Lindauer, E., Fucke, K., Baum, H., Naumann, K., Freudenreich, R., Döring, C., Göbel-Groß, S. & Bellinger, K. (2025). Fachspezifische Professional Learning Communities aufbauen und koordinieren – aber wie? Erfahrungswissen von Community-Koordinator*innen zu Anforderungen, Herausforderungen, Handlungsstrategien und Learnings. Eine qualitative Gruppeninterviewerhebung und -analyse. *Perspektiven auf Lehre. Journal for Higher Education and Academic Development*, 4(1), 56–65.

DOI: 10.55310/jfhead.98

