

Bremer, Claudia

Open Online Courses als Kursformat? Konzept und Ergebnisse des Kurses "Zukunft des Lernens" 2011

Csanyi, Gottfried [Hrsg.]; Reichl, Franz [Hrsg.]; Steiner, Andreas [Hrsg.]: Digitale Medien - Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. Münster u.a. : Waxmann 2012, S. 153-164. - (Medien in der Wissenschaft; 61)

urn:nbn:de:0111-opus-83165



in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitale Medien –
Werkzeuge für exzellente
Forschung und Lehre

Gottfried Csanyi
Franz Reichl
Andreas Steiner (Hrsg.)

Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre



Waxmann 2012
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Medien in der Wissenschaft, Band 61

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-2741-9

© Waxmann Verlag GmbH, 2012

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: © Technische Universität Wien

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Gottfried S. Csanyi, Franz Reichl, Andreas Steiner
Editorial – eine leser/innen/orientierte Einführung 11

Der Exzellenz-Begriff in Forschung und Lehre – kritisch betrachtet

Gabi Reinmann
Was wäre, wenn es keine Prüfungen mit Rechtsfolgen mehr gäbe?
Ein Gedankenexperiment 29

Barbara Rossegger, Martin Ebner, Sandra Schön
Frei zugängliche Bildungsressourcen für die Sekundarstufe.
Eine Analyse von deutschsprachigen Online-Angeboten und der
Entwurf eines „OER Quality Index“ 41

Christoph Richter, Heidrun Allert, Doris Divokey, Jeannette Hemmecke
Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre.
Eine gestaltungsorientierte Perspektive (Workshop) 58

Martina Friesenbichler
Excellence bottom-up. Überlegungen zu einem
individualisierten Exzellenz-Ansatz (Learning Café) 60

Digitale Medien als Erkenntnismittel für die Forschung

Andrea Back, Maria Camilla Tödli
Narrative Hypervideos: Methodenentwurf zur Nutzung
usergenerierter Videos in der Wissenskommunikation 65

Jutta Pauschenwein
„Sensemaking“ in a MOOC (Massive Open Online Course) 75

Gergely Rakoczi
Eye Tracking in Forschung und Lehre. Möglichkeiten und
Grenzen eines vielversprechenden Erkenntnismittels 87

Olaf Zawacki-Richter
Eine vergleichende Impactanalyse zwischen Open-Access- und
Closed-Access-Journalen in der internationalen Fernstudien-
und E-Learning-Forschung 99

Peter Judmaier, Margit Pohl
Mikrowelten als Abbild der Realität im
Game Based Learning (Praxisreport) 110

Julia Kehl, Guillaume Schiltz, Andreas Reinhardt, Thomas Korner
„Innovate Teaching!“ Studierende mit einem Ideenwettbewerb an der
Lehrinnovation beteiligen (Praxisreport) 114

*Daniela Pscheida, Thomas Köhler, Sabrina Herbst, Steve Federow, Jörg
Neumann*
De-Constructing Science 2.0. Studien zur Praxis
wissenschaftlichen Handelns im digitalen Zeitalter (Workshop) 118

*Michael Bender, Celia Krause, Andrea Rapp, Oliver Schmid,
Philipp Vanscheidt*
TextGrid – eine virtuelle Forschungsumgebung für
die Geisteswissenschaften (Workshop) 124

Forschungsbasiertes Lehren und Lernen

*Nicole Sträßling, Nils Malzahn, Sophia A. Grundnig,
Tina Ganster, Nicole C. Krämer*
Sozialer Vergleich. Ein wirkungsvoller Anreiz in
community-basierten Lernumgebungen? (Workshop) 129

Christoph Richter, Heidrun Allert
Design als epistemischer Prozess (Poster) 132

Stefanie Siebenhaar
E-Portfolio-Einsatz im Lehramtsstudiengang Deutsch.
Produkt – Auswahl – Kompetenz (Poster) 134

Digitale Medien als Werkzeuge in Lehre und Forschung

Thomas Bernhardt, Karsten D. Wolf
Akzeptanz und Nutzungsintensität von Blogs
als Lernmedium in Onlinekursen 141

Claudia Bremer
Open Online Courses als Kursformat?
Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011 153

Helge Fischer, Thomas Köhler
Gestaltung typenspezifischer E-Learning-Services.
Implikationen einer empirischen Untersuchung 165

<i>Nadja Kaeding, Lydia Scholz</i> Der Einsatz von Wikis als ein Instrument für Forschung und Lehre	176
<i>Christian Kohls</i> Erprobte Einsatzszenarien für interaktive Whiteboards	187
<i>Marc Krüger, Ralf Steffen, Frank Vohle</i> Videos in der Lehre durch Annotationen reflektieren und aktiv diskutieren	198
<i>Julia Liebscher, Isa Jahnke</i> Ansatz einer kreativitätsfördernden Didaktik für das Lernen mit mobilen Endgeräten	211
<i>Frank Ollermann, Karina Schneider-Wiejowski, Kathrin Loer</i> Handgeschriebene vs. elektronisch verfasste Studierenden-Essays – ein Bericht aus der Praxis	223
<i>Melanie Paschke, Nina Buchmann</i> Verantwortungsvolles Handeln in der Wissenschaft. Vermittlung durch Blended-Learning, Rollenspiel und Cognitive Apprenticeship	232
<i>Alexander Tillmann, Claudia Bremer, Detlef Krömker</i> Einsatz von E-Lectures als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre. Evaluationsergebnisse eines mehrperspektivischen Ansatzes	235
<i>Sandra Hübner, Ullrich Dittler, Bettina Leicht, Satjawan Walter</i> LatteMATHEiato – oder wie Video-Podcasts eingesetzt werden, um heterogenes Mathematik-Vorwissen auszugleichen (Praxisreport)	250
<i>Iver Jackewitz</i> Wider die Monolithis – IT-Freiheit in Forschung und Lehre an der Universität Hamburg (Praxisreport)	253
<i>Michael Jeschke, Lars Knipping</i> Web 2.0 am Übergang Schule – Hochschule. Ein Studierendenportal und seine Prosumenten (Praxisreport)	259
<i>Miriam Kallischnigg</i> Perspektiven der Vereinbarkeit von Spitzensport und beruflicher Karriereplanung dank Blended-Learning-Arrangement in der akademischen Ausbildung für Spitzensportler/innen (Praxisreport)	263
<i>Marianne Kamper, Silvia Hartung, Alexander Florian</i> Einführung in die E-Portfolio-Arbeit mit einem Online-Kurs. Erfahrungen und Folgerungen (Praxisreport)	266

<i>Silke Kirberg, Babett Lobinger, Stefan Walzel</i> International, berufsorientiert und virtuell. Ein Praxisreport zur grenzüberschreitenden Lernortkooperation	270
<i>Elke Lackner, Michael Raunig</i> Die Avantgarde der Lehr-Lernmaterialien? Lehren lehren mit E-Books (Praxisreport)	273
<i>Gudrun Marci-Boehncke, Anja Hellenschmidt</i> Experten für das Lesen – Evaluation eines Blended-Learning- Angebots für Bibliothekarinnen und Bibliothekare. Vorteile, Chancen und Grenzen (Praxisreport)	276
<i>Holger Rohland</i> Akzeptanzunterschiede bei E-Learning-Szenarien? (Praxisreport)	280
<i>Hartmut Simmert</i> Erfahrungen bei der Nutzung des Lern- und Content- Management-Systems „OPAL“ als Lehrarrangement: Ausgangssituation 1992 und Status Quo 2012 (Praxisreport)	284
<i>Frank Vohle, Gabi Reinmann</i> Die mündliche Prüfung üben? Dezentrales Online-Coaching mit Videoannotation für Doktoranden (Praxisreport)	294
<i>Alexander Florian, Silvia Hartung</i> Die Initiative „Keine Bildung ohne Medien!“. Implementationsoptionen für die Hochschule (Workshop)	298
<i>Eckhard Enders, Markus Breuer</i> Koordinative Kompetenzen durch digitales Spielen (Poster)	301
<i>Karin Probstmeyer</i> Vermittlung von Gender- und Diversity-Kompetenz unter Verwendung webbasierter Lernplattformen (Poster)	304
<i>Heiko Witt</i> Ein Publikumsjoker für die Lehre (Poster)	306

Community Building durch Soziale Medien

<i>Sandra Hofhues, Mandy Schiefner-Rohs</i> Doktorandenausbildung zwischen Selbstorganisation und Vernetzung. Zur Bedeutung digitaler sozialer Medien	313
<i>Tanja Jadin</i> Social Web-Based Learning: kollaborativ und informell. Ein exemplarischer Einsatz einer Social-Media-Gruppe für die Hochschullehre ..	324

<i>Annkristin Kohn, Joachim Griesbaum, Thomas Mandl</i> Social-Media-Marketing an Hochschulen. Eine vergleichende Analyse zu Potenzialen und dem aktuellen Stand der Nutzung am Beispiel niedersächsischer Hochschulen	335
<i>Heike Wiesner, Antje Ducki, Svenja Schröder, Hedda Mensah, Ina Tripp, Dirk Schumacher</i> KMU 2.0 – gestaltbare Technologien und Diversity im KMU-Kontext	351
<i>Hannah Hoffmann, Philipp Schumacher, Jens Ammann</i> Selbstreguliertes und praxisorientiertes Lernen in der Lehrerbildung. Lehr-Lern-Materialien als Schnittstellen zwischen Universität und Schule (Praxisreport)	365
<i>Tamara Ranner, Gabi Reinmann</i> Herausforderungen beim Aufbau einer Professional Community für den organisationsübergreifenden Wissensaustausch (Praxisreport aus dem Bereich der Fahrlehrerbildung)	369
<i>Jörn Loviscach</i> Lerngruppen auf Zuruf für populäre Online-Lernangebote? (Workshop)	373
E-Assessment	
<i>Heiner Barz, Anja Kirberg, Samuel Nowakowski</i> ePortfolio as Assessment Instrument: Introducing the Project “ePortfolio for Human Resources”	377
<i>Peter Baumgartner, Reinhard Bauer</i> Didaktische Szenarien mit E-Portfolios gestalten. Mustersammlung statt Leitfaden	383
<i>Alexander Caspar, Damian Miller</i> MC-LaTeX-Webkationen. Online-Multiple-Choice-Aufgaben in der mathematischen Grundausbildung der ETH Zürich	393
<i>Anja Eichelmann, Eric Andrés, Lenka Schnaubert, Susanne Narciss, Sergey Sosnovsky</i> Interaktive Fehler-Finde- und Korrektur-Aufgaben. Eine Akzeptanz- und Usability-Studie bei Sechst- und Siebtklässlern	401
<i>Klaus Himpsl-Gutermann</i> Ein 4-Phasen-Modell der E-Portfolio-Nutzung. Digitale Medien als integraler Bestandteil von universitären Weiterbildungslehrgängen	413

<i>Daniel R. Schneider, Benno Volk, Marco Lehre, Dirk Bauer, Thomas Piendl</i> Der Safe Exam Browser. Innovative Software zur Umsetzung von Online-Prüfungen an der ETH Zürich	431
<i>Ioanna Menhard, Nadine Scholz, Regina Bruder</i> Lehr- und Prüfungsgestaltung mit digitalen Kompetenzportfolios. Einsatzmöglichkeiten und Chancen (Praxisreport)	442
<i>Esther Paulmann, Roland Hallmeier</i> Erfahrungen mit E-Prüfungen an der FAU (Praxisreport)	445
<i>Yvonne Winkelmann</i> E-Assessment – auf den Inhalt kommt es an! (Praxisreport)	448
<i>Corinna Lehmann</i> Etablierung eines Lösungsansatzes zur Schaffung einer hochschulübergreifenden Infrastruktur für E-Assessment- Angebote (Poster)	452
<i>Nadine Scholz, Ioanna Menhard, Regina Bruder</i> Studierendensicht auf ein digitales Kompetenzportfolio. Erste Ergebnisse des Projektes dikopost (Poster)	455

Curriculum

<i>Damian Miller, Oliver Lang, Daniel Labhart, Sonja Burgauer</i> Individualisierung trotz „Großandrang“ (Praxisreport)	461
<i>Erwin Bratengeyer, Gerhard Schwed</i> Zertifizierung von Blended Learning Studienprogrammen (Praxisreport)	473

Plagiatsprüfung

<i>Katrin Althammer, Ute Steffl-Wais</i> Wer sucht, der findet!? Die Wirtschaftsuniversität Wien auf der Suche nach mehr wissenschaftlicher Integrität (Praxisreport)	479
Die Gutachter und Gutachterinnen	483
Programmkomitee	485
Autorinnen und Autoren	487

Open Online Courses als Kursformat?

Konzept und Ergebnisse des Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011

Zusammenfassung

Basierend auf dem Konzept des Connectivismus entwickelte sich in den letzten fünf bis sechs Jahren ein neues offenes Kursformat: die Open Online Courses, die als so genannte MOOCs (Massive Open Online Courses) teilweise bis über 100.000 Teilnehmende anzogen. In dem Beitrag wird mit Bezug auf die konzeptionellen Ursprünge im Connectivismus das Format der Open Online Courses erläutert und Erfahrungen aus dem ersten deutschsprachigen Kurs dieser Art beschrieben, dem Kurs „Zukunft des Lernens“, den im Sommer 2011 *studiumdigitale*, die zentrale E-Learning-Einrichtung der Universität Frankfurt, der Weiterbildungsblogger Jochen Robes in Kooperation mit der GMW und dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität durchführten. Der Kurs zog ca. 900 Interessierte an, die sich in verschiedenen online Medien beteiligten. Der Beitrag beschreibt den Kursverlauf, gibt einen Überblick über technische Umsetzung und Betreuungsformen und stellt neben Betrachtungen zum Transfer die Ergebnisse aus der Teilnehmerbefragung vor.

1 Einleitung

Das Konzept der *Open Online Courses* startete mit einer Idee von David Wiley, der 2007 einen wikibasierten Kurs unter dem Titel *Open Ed Syllabus* durchführte, welcher verschiedene Themen der *Open Education* behandelte.¹ Bekannt wurde das Konzept dann vor allem durch eine Initiative von George Siemens und Stephen Downes an der Universität Manitoba, die im Herbst 2008 einen offenen Online-Kurs zum Thema *Connectivism & Connective Knowledge* durchführten, der unter dem Kürzel *CCK08* bald zum Markenzeichen für das neue Format wurde. Im Zusammenhang mit diesem von den beiden international in der Bildungsszene bekannten Kanadiern betreuten Kurs wurde der Ansatz des *Connectivismus*² erstmals bekannt, auf dessen konzeptionellen Überlegungen sich Open Online Courses heute oftmals beziehen. Seit diesem Kurs wurde das Format weltweit von einer ganzen Reihe verschiedener Bildungsakteure aufgegriffen und inzwischen finden unter dem Begriff *MOOCs* (*Massive Open*

1 http://www.opencontent.org/wiki/index.php?title=Intro_Open_Ed_Syllabus

2 Auf den Begriff des Konnektivismus (dt.) wird im Folgenden noch genauer eingegangen.

Online Courses) zahlreiche Angebote zu den verschiedensten Themen statt, die teilweise mehrere tausend Teilnehmende anziehen. So starteten beispielsweise Hochschullehrende der Universität Stanford einen Open Online Course zum Thema künstliche Intelligenz, zu dem sich 160.000 Teilnehmende anmeldeten, von denen ca. 20.000 die Kursaufgaben auch so weit erfüllten, dass sie eine Teilnahmebestätigung der Veranstalter erhielten. Der Umstand, dass in diesem Fall nicht die Universität selbst, sondern die Hochschullehrenden die Zertifizierung ausstellten, warf in der anschließend online geführten Diskussion die Frage nach der Wertigkeit einer solchen Bescheinigung auf. So äußerte sich der in USA im Bereich Bildungsmedien bekannte Blogger Michael Feldstein in der Online-Zeitung *Inside Higher Ed*: „Wenn einzelne Hochschullehrende damit beginnen, die studentischen Leistungen zu zertifizieren, dann beginnt dies die Rolle einer Hochschule in Frage zu stellen.“³ Eine Frage, die von *Inside Higher Ed* in diesem Zusammenhang ebenfalls aufgeworfen wurde, war, ob kleinere Bildungsinstitutionen überhaupt eine ausreichende Zahl an Interessierten zu einem Thema gewinnen können, um einen MOOC durchzuführen. Schaut man sich zur Zeit im Bereich der Open Online Courses um, so verbleiben viele thematisch in dem Spektrum von Bildung und Technologien und verlassen dieses nur selten.⁴ So sind weitere Beispiele für MOOC der Kurs *PLENK – Personal Learning Environments – Networks and Knowledge*⁵, der im Herbst 2010 stattfand, die Wiederauflage des ersten Kurses *Connectivism and Connective Knowledge*, der 2011 inzwischen im dritten Durchgang stattfand, der Kurs *LAK11 – Learning and Knowledge Analytics* aus dem Frühjahr 2011⁶ und der Kurs *Change: Education, Learning, and Technology!* vom Herbst 2011⁷. Im Sommer 2011 fand dann der erste deutschsprachige Open Online Course statt, der sich dem Thema *Zukunft des Lernens* widmete und den studiumdigitale, die zentrale E-Learning-Einrichtung der Universität Frankfurt gemeinsam mit dem Weiterbildungsblogger Jochen Robes und in Kooperation mit der GMW und dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität veranstalteten.⁸

2 Was genau ist ein Open Online Course?

Ein Open Online Course ist ein ‚offener Kurs‘, der rein im Netz stattfindet. Dabei ist Offenheit eines der wesentlichen Kennzeichen des Kurses: Jede/r Interessierte kann kostenfrei teilnehmen, es gibt keine Beschränkungen, keine

3 <http://www.insidehighered.com/news/2012/01/24/stanford-open-course-instructors-spin-profit-company>

4 Siehe einen Überblick zu Beispielen von MOOCs in Wikipedia unter: http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course#Examples_of_MOOCs

5 <http://connect.downes.ca/>

6 <http://www.learninganalytics.net/?p=28>

7 <http://change.mooc.ca/>

8 <http://www.opencourse2011.de>

Zulassungsbedingungen und – je nach Format – auch keine formalen Lernziele. Das bedeutet, dass der/die Teilnehmer/in selbst bestimmt, wie viel er oder sie einbringen möchte. Die Beteiligung kann dabei vom Verfolgen des Kursblogs bis zum Betreiben eines eigenen Blogs oder der Mitwirkung in anderen Medienformaten reichen.

Auch die Infrastruktur eines solchen Kurses ist offen und dezentral. Neben einer Hauptseite, die aus einem Blog oder Wiki bestehen kann und welche die Beiträge der Veranstalter und Teilnehmenden sammelt, entstehen Beiträge auf anderen Plattformen, welche die Lernenden einbringen: ein eigener Blog, eine *Facebook*-Seite, *Twitter*kanäle und -beiträge, Beiträge auf *YouTube*, *AudioBoo* usw.

Die Inhalte eines Open Online Courses folgen einem Curriculum, in dem verschiedene Themen aufgegriffen werden. In vielen Kursen ist jede Woche einem anderen Thema gewidmet, in einigen wechselt das Thema im zweiwöchigen Rhythmus. Neben den Beiträgen der Veranstalter, von Experten und Gastreferenten greifen auch die Teilnehmenden das jeweilige Thema aktiv auf und diskutieren es in ihren Blogs und in anderen Medien. So unterstützt ein Open Online Course die offene Diskussion der Teilnehmenden, indem sie ihr Wissen im Austausch mit anderen diskursiv und kooperativ entwickeln. Darüber hinaus können sie sich zudem mit neuen Tools vertraut machen und ihre Netzwerke weiter ausbauen.

Die Rolle der Veranstalter in einem Open Online Course kann darin bestehen, anhand einer Agenda und der Wochenthemen den Verlauf zu strukturieren, die technische Infrastruktur, zumindest soweit sie die zentralen Anlaufstellen betrifft, bereitzustellen, die Beiträge der Teilnehmenden zu bündeln und einen Überblick zu geben. Dies umfasst z.B. eine Wochenzusammenfassung als Newsletter, das Setzen von Impulsen im Blog oder Wiki, die Beantwortung von Fragen in verschiedenen Medien, die Betreuung der Gastreferenten und ggf. die Moderation von Live-Videositzungen, die anschließend als Aufzeichnungen ins Netz gestellt werden.

3 Hintergrund: Konnektivismus

Im Kontext der Open Online Courses wird häufig der Ansatz des *Konnektivismus* genannt. Anfangs als Lerntheorie bezeichnet, und dadurch auch einiger Kritik ausgesetzt, wurde dieser Anspruch inzwischen etwas aufgehoben und er wird heute vielmehr nur als konzeptioneller Ansatz betrachtet. Unabhängig von dieser Definition ist es durchaus lohnenswert, im Kontext des *Konnektivismus* die Rolle von Web-2.0-Technologien im Hinblick auf Bildungsprozesse zu beleuchten.

Laut dem von George Siemens in seinem im *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2005 erschienenen Beitrag

*Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*⁹ ist Lernen darauf ausgerichtet, dass Informationen miteinander verknüpft werden. D.h. die Vernetzung und Verbindung von Informationen wird bei ihm zur zentralen Metapher für Lernprozesse. Dazu führt er den Begriff der *Knoten* ein:¹⁰ *Knoten* können Personen sein, aber auch Quellen wie z.B. Bücher, Internetseiten usw. Lernen besteht dann aus dem Prozess des Verbindens von *Knoten* miteinander. Siemens schätzt es als wichtiger ein, zu wissen, *wo* etwas zu finden ist, gegenüber dem Wissen über das *wie* (z.B. im Sinne von prozeduralem Wissen) oder über das *was* (z.B. Faktenwissen). Dies gilt für ihn besonders im Hinblick auf die so rasant anwachsende Informationsfülle. Lernen findet für ihn „nicht notwendigerweise nur in uns selbst statt, sondern kann auch außerhalb von uns liegen“ und „obliegt nicht komplett der Kontrolle des Einzelnen“ (Siemens 2005). Zudem betrachtet er im Hinblick auf die Menge der in den weltweiten Netzwerken verfügbaren Informationen, die Fähigkeit, wichtige von unwichtigen Informationen zu unterscheiden, als unerlässlich. Aufbauend auf diesen Überlegungen definierte er verschiedene *Prinzipien des Konnektivismus* (Siemens 2005):

- Lernen ist ein Prozess der Verknüpfung spezialisierter *Knoten* und Informationsquellen.
- Lernen kann auch außerhalb von Menschen stattfinden.
- Für Lernprozesse ist das Pflegen und Erhalten von Verbindungen ausschlaggebend.
- Die Fähigkeit, Verbindungen zwischen Ideen und Konzepten zu sehen, ist eine Kernkompetenz.
- Das Ziel *konnektivistischer* Lernaktivitäten ist die Aktualität des Wissens.

Wichtig ist für ihn auch die Fähigkeit, Entscheidungen zu treffen, was man lernt und wie man die verfügbaren Informationen beurteilt. Dabei verändert sich deren Bedeutung permanent, d.h. was heute als wichtig und relevant wahrgenommen wird, kann sich morgen schon aufgrund anderer Informationen, die für die Entscheidung relevant sind, verändert haben.

Kritiker des *Konnektivismus* betonen, dass er eine Fundierung auf Basis bisheriger Veröffentlichungen zum Thema Lerntheorien vermissen lässt und sich auch nicht auf vorangegangene Arbeiten wie z.B. Wengers *communities of practice* bezieht, in welchen Gruppenmitglieder voneinander lernen, indem sie Informationen und Erfahrungen austauschen (Wenger, 1998). Doch auch wenn viele den *Konnektivismus* für eine neue Lerntheorie als nicht ausreichend fundiert betrachten, so betonen beispielsweise Kop und Hill (2008), dass er trotzdem eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Entstehung neuerer pädagogischer Ansätze spielt, in denen sich die Kontrolle vom Lehrenden mehr hin zum autonomen Lernenden verschiebt.

9 http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

10 http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm

4 Der Open Online Course *Zukunft des Lernens*

2011 organisierten studiumdigitale und Jochen Robes den Open Online Course „Zukunft des Lernens“, an dem ca. 900 Interessierte teilnahmen. Der Kurs thematisierte über 14 Wochen hinweg wöchentlich ein neues Thema, welches von mobilem Lernen über spielbasiertes Lernen, Microlearning, Medienkompetenzen bis hin zum Lernen in sozialen Netzwerken reichte. Die Struktur des Kurses sah montags einen Eröffnungsbeitrag durch die Veranstalter vor, mittwochs eine einstündige moderierte Videosession in Adobe Connect mit jeweils einem oder zwei Experten sowie freitags eine Zusammenfassung durch die Veranstalter, welche als Blogbeitrag bereitstand und als Newsletter an die angemeldeten Teilnehmenden verschickt wurde. Die Platzierung des Live-Events in die Mitte der Woche war bewusst gewählt, denn die Beteiligung der und die Diskussion zwischen den Teilnehmenden ist zentrales Element eines Open Online Courses. Die Teilnehmenden sollten selbst in die Themendiskussion einsteigen, bevor die Expertenbeiträge erfolgten (eine Entscheidung, die sich auch aufgrund früherer Untersuchungen zur Wirkung von Expertenbeiträgen in Foren begründen lässt; vgl. Hesse & Giovis, 1997; Bremer, 1999). Zur Vorbereitung – vor allem auch für Teilnehmende, die eher mit mehr Input versorgt werden wollten – standen Literaturhinweise, Links auf Online-Texte und in einigen Fällen auch vorab schon die Beiträge wie z.B. Foliensätze oder Vortragsaufzeichnungen der Experten bereit.

4.1 Technische Infrastruktur, Vortrags- und Beteiligungsformate

Neben den erwähnten Live-Sessions auf der Basis von *Adobe Connect* und Bereitstellung der Aufzeichnungen in einem *Ustream*-Kanal wurden alle weiteren Aktivitäten der Veranstalter auf Basis eines Blogs durchgeführt sowie einmal wöchentlich durch den Versand eines Newsletters begleitet. Ein wesentliches Tool, das die Durchführung eines Open Online Courses ermöglicht, ist der Einsatz eines so genannten *Aggregators*, der die Beiträge der aktiven Teilnehmenden aus ihren eigenen Blogs automatisch in dem Hauptblog des Kurses zusammenträgt. Dazu meldeten die Teilnehmenden ihren Blog, den sie zum Aggregieren bereitstellen wollten, bei dem Veranstalter an und kennzeichneten ihre Beiträge mit einem so genannten *Hashtag*, in diesem Fall lautete dieser *opco11*. Die gebloggt Beiträge wurden dann automatisch in dem Hauptblog der Veranstalter chronologisch aufgelistet. Der Newsletter, der am Ende der Woche an die angemeldeten Teilnehmenden versandt wurde, bestand aus einer automatisierten Zusammenfassung der Blogbeiträge der Woche sowie einer kurzen inhaltlichen Zusammenfassung durch den Moderator. Zusätzlich zu den genannten Tools richteten die Veranstalter noch einen *Twitter*-Kanal ein und führten abschließend eine Online-Befragung durch.

Die im folgenden dargestellten Untersuchungsergebnisse basieren vor allem auf Trackings und Häufigkeitsauszählungen des Nutzerverhaltens sowie einer Online-Befragung am Ende, die das Ziel hatte, den Veranstaltern und Teilnehmenden Hinweise über die Gestaltung und Akzeptanz von Online Open Courses zu geben.

An den synchronen *Virtual Classroom*-Sessions in *Adobe Connect* nahmen durchschnittlich ca. 20 bis 60 Personen teil, ein anderer Teil verfolgte die Beiträge live auf einem parallel geschalteten *Ustream*-Kanal, der jedoch keine aktive Beteiligung zuließ. Da die Vorträge und Diskussionen auch aufgezeichnet wurden (in Abb. 1 als *record views* bezeichnet), rief eine große Zahl der Teilnehmenden die Beiträge nachträglich ab, was die Abrufstatistik (Abb. 1) veranschaulicht:

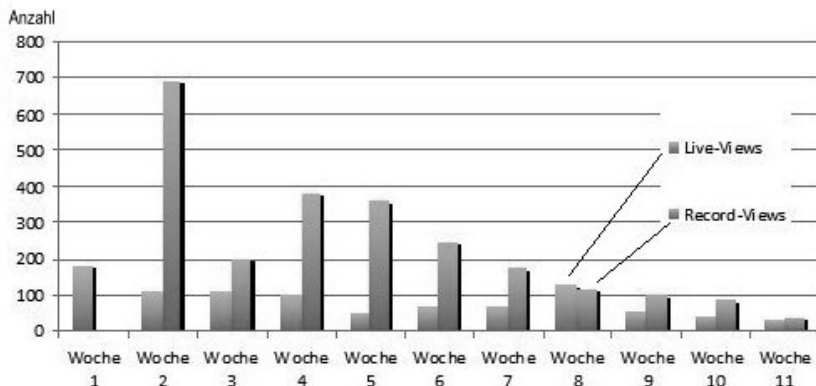


Abb. 1: Abruf der Live-Expertenbeiträge und Aufzeichnungen im Wochenverlauf

Die Beteiligung der Teilnehmenden an den Live-Sessions erfolgte meist per Fragen und Kommentaren im Chatfenster, die der Moderator dann meist nochmals aufgriff. Audiobeiträge der Teilnehmenden wurden nur vereinzelt eingebracht und wenn, dann häufig erst nur nach intensiver Aufforderung durch die Moderatoren.

Das Format, in dem die Expertenbeiträge stattfanden, variierte im Verlauf des Kurses. In einer der Live-Sessions diskutierten zwei Experten miteinander, einer mit einem theoretischen, wissenschaftlichen Hintergrund, eine mit eher praktischem Bezug zum Unternehmensalltag. Während anfangs verstärkt Vorträge gehalten wurden, stellten spätere Referenten ihre Folien oder ganze Vortragsaufzeichnungen vorab ins Netz und fassten in der Live-Session nur die wesentlichen Thesen nochmals zusammen, um anschließend in eine Diskussion mit den

Teilnehmenden einzusteigen, welche den Vortrag meist im Chat kommentierten, dort Fragen oder z.B. Linktipps einstellten.

So war auch zu beobachten, dass einige der eingeladenen Experten den Verlauf des Open Online Courses vor ihrem Beitrag mit verfolgten und sich methodische Gedanken zur Gestaltung ihrer Sitzung machten. Interessant war somit ein Versuch in der achten Woche, konsequent die Wissensvermittlung in die Vorbereitung zu verlagern und in der Live-Session parallel in fünf vorbereiteten *Etherpad*-Räumen synchron miteinander zu diskutieren und so Aussagen entwickeln zu lassen. Ein Experiment, das gewagt war und zum Teil an technischen Hürden scheiterte,¹¹ aber dennoch einen wichtigen Meilenstein in dem Kurs darstellte. Dies galt vor allem, da die methodische Variation nochmals verstärkt Aufmerksamkeit und Aktivität auf das Kursgeschehen lenkte, was in dem zum Teil auch um eine Woche zeitlich verschobenen Beitragsverlauf in der Wochenstatistik ablesbar ist (s. Abb. 2), da sich die Diskussion des Events noch in die Folgewoche erstreckte. Wichtig kann im Rahmen eines solchen Kurses ggf. eine solche Dramaturgie und methodische Variation des Beitragsformats sein, um den Teilnehmenden Abwechslung in der Gestaltung zu bieten und erneut Aufmerksamkeit auf das Kursgeschehen zu lenken.

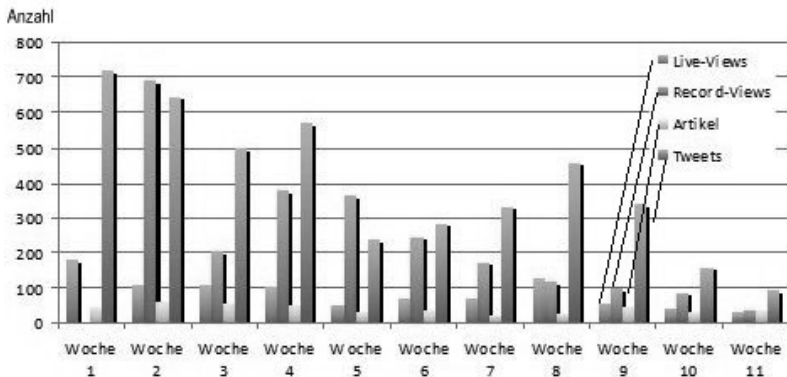


Abb. 2: Abrufe und Beteiligungen in verschiedenen Medien im Wochenverlauf

Die Beteiligung der Teilnehmenden reduzierte sich neben dem Verfolgen und den Chatbeiträge in den Live-Sessions nicht nur auf Blogbeiträge in deren eigenen Blogs, sondern umfasste Audio- und Videobeiträge, eine Online-Zeitung, *Etherpad*-Initiativen und viele andere Formate. Vor allem *Twitter* zeichnete sich als eines der beliebtesten Kommunikationsmedien aus, wie das Ergebnis der

¹¹ Da jeder *Etherpad*-Raum nur maximal 15 Teilnehmende zuließ, was vorher nicht bekannt war,

abschließenden Befragung zeigte, an der sich 65 Teilnehmende beteiligten (Abb. 6).

4.2 Befragungsergebnisse

Inhalte der abschließenden Befragung waren unter anderem die Zusammensetzung der Teilnehmerstruktur wie auch die Mediennutzung der Teilnehmenden, deren Motivation zur Teilnahme, deren Beschäftigungssituation, die in den Kurs investierte Zeit usw. Viele der Fragen entstanden erst im Kursverlauf, so dass mit Hilfe der Befragung Hypothesen der Veranstalter überprüft und Beobachtungen verifiziert oder widerlegt werden konnten. Eine Besonderheit der Befragung bestand darin, dass im Rahmen der letzten Wochen des Open Online Courses schon unter den Teilnehmenden der Verlauf und das Veranstaltungsformat intensiv diskutiert worden war. Aufgrund des augenscheinlichen Interesses einiger Teilnehmenden, intensiv das Kursformat auszuwerten, entstand die Idee, diese auch an der Gestaltung der Befragung zu beteiligen, so dass der Fragebogen öffentlich in *Etherpad* diskutiert und editiert wurde, bevor die Befragung online durchgeführt wurde. An der abschließenden Befragung nahmen 65 Teilnehmende teil, von denen 50,8% weiblich und 49,2% männlich waren (n=61); ebenso viele (49,2%) hatten keine Kinder (n=59). (Die Hypothese der Veranstalter, die sie veranlasste diese Frage aufzunehmen, war, dass im Hinblick auf die eingesetzte Zeit die meisten Teilnehmenden womöglich keine oder schon recht erwachsene Kinder hatten. Eine Hypothese, die sich später auch bestätigte). In Bezug auf die Beschäftigungssituation waren 43,5% angestellt oder Beamte, 24,5% in einer Bildungseinrichtung und 14,5% freiberuflich tätig, nur 8,1% Studierende, aber immerhin ebenso viele Rentnerinnen (s. Abb. 3, n=62). Die Altersgruppen setzen sich wie in Abbildung 4 dargestellt zusammen: der Großteil der Teilnehmenden (36,5%) stammte aus der Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen (n=63). Die Antwort nach der für den Open Online Course aufgebrauchten Zeit lag bei den Teilnehmenden, die den Fragebogen beantworteten, bei größtenteils unter einer Stunde pro Woche, wie die Abbildung 5 zeigt.

Die Motivation zur Teilnahme am Open Online Course leitete sich vor allem aus Interesse am Kurstitel „Zukunft des Lernens“ und „Spaß und Interesse“ ab: 84,4% von 64 Personen bestätigten die Antwortoption „Interesse am Thema“ mit „trifft vollkommen zu“ (53%) und „trifft zu“ (31%). Die Antwort „aus Spaß und Interesse“ wurde von 50% von 64 mit „trifft vollkommen zu“ und 34,4% mit „trifft zu“ ausgewählt. Danach erst folgten die Antwortoptionen „Persönliche Entwicklung“, „Interesse am Format des Kurses“, „Interesse neue Tools kennenzulernen“ und die Wochenthemen des Kurses, der „Austausch mit anderen“ sowie die Referenten.

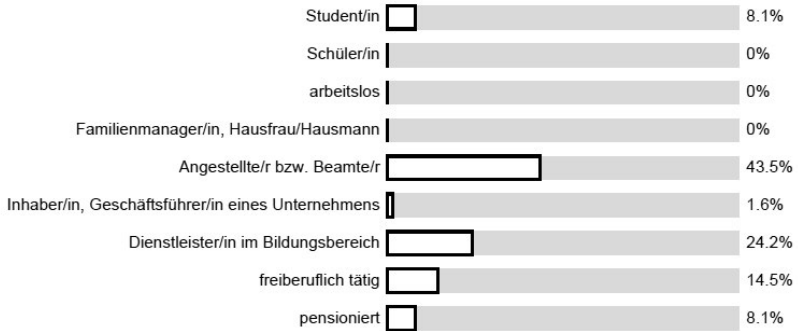


Abb. 3: Verteilung nach Beschäftigungsverhältnissen (n=62)

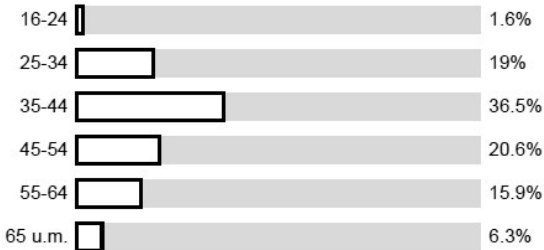


Abb. 4: Verteilung nach Altersgruppen (n=63)

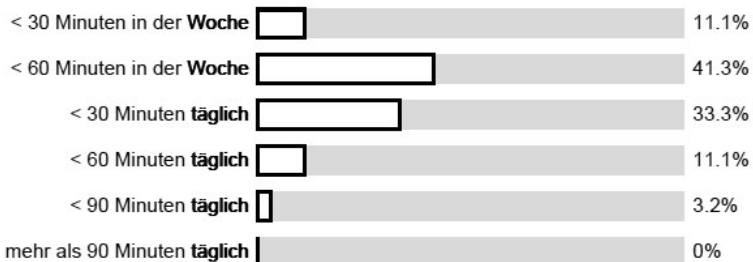


Abb. 5: In den Open Course investierte Zeit (n=63)

Blickt man dagegen auf die freien Kommentare in der Rubrik „Folgendes hat mir gefallen“, so wurde dort oft auch explizit der Austausch in der Community und das Experimentieren mit dem Format und den technischen Tools genannt. Wie oben schon erwähnt setzte sich bei der Nutzung von Tools für die eigene Teilnahme vor allem *Twitter* durch (s. Abb. 6), wobei bei der Nutzung der von den Veranstaltern bereitgestellten Tools der Kursblog die wichtigste Rolle übernahm. 42,2% der 63 Befragten schrieben eigene Blogbeiträge und kommentierten Beiträge anderer, doch nur 9% eröffneten extra für den Open Course einen eigenen Blog – d.h. es ist anzunehmen, dass die meisten, die sich aktiv mit einem Blog beteiligten, diesen wohl auch vorher schon pflegten – was 37% der Befragten in der expliziten Frage nach einem Blog auch bejahten. 64% twitterten selbst und 47% nutzten Etherpad.

Welches Medium/ Kanal/ Netzwerk des OpenCourses war für Ihre Teilnahme am w (3 Nennungen)

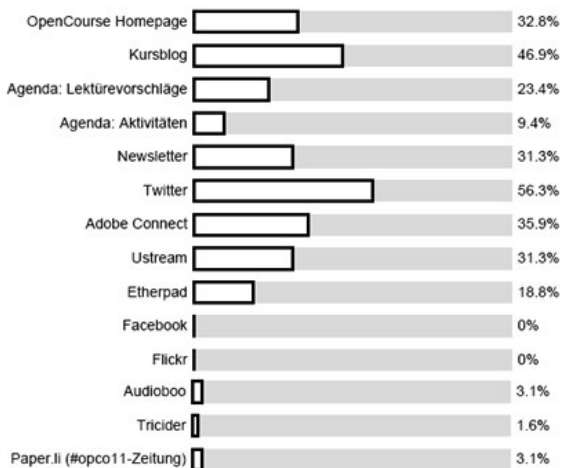


Abb. 6: Befragungsergebnis zur Mediennutzung

5 Fazit und Ausblick

Qualitative Beobachtungen aus dem Teilnehmerverhalten während dem Open Online Course zeigten, dass sich vor allem Erwachsenenbildner/innen, Referenten und Trainerinnen sehr aktiv beteiligten und mit eigenen Beiträgen in Erscheinung traten, ebenso wie einzelne im Bereich E-Learning an Hochschulen beschäftigte Personen. Zurückhaltender zeigten sich dagegen Lehrer/innen, die eher eine beobachtende Rolle einnahmen wie auch eine Gruppe von Wissen-

schaftler/innen, denen die Diskussionen zum Teil zu wenig empirisch gesichert waren und sich zu sehr auf nicht fundierte Praxiserfahrungen und Einzelerfahrungen bezogen. Auch die Zahl der studentischen Beteiligung war trotz der Option, Credit Points an der Goethe-Universität zu erwerben, recht niedrig: Nur zwei Studierende nahmen dieses Angebot in Anspruch und wünschten sich zudem, in geschlossenen Kursumgebungen zu bloggen, wie z.B. in *Ning*, und nicht direkt mit ihren Beiträgen an die Öffentlichkeit zu treten – ein Wunsch, der erfüllt wurde. Begleitet wurde die studentische Teilnahme durch ein Präsenztutorium, das ein- bis zweimal im Monat stattfand. Gleichzeitig nahmen jedoch auch Studierende teil, die in medienaffinen Studiengängen an anderen Universitäten eingeschrieben waren und den Open Course als Chance bewerteten, mit Praktiker und Experten direkt in Kontakt treten und diskutieren zu dürfen, wie sie in der abschließenden Befragung mitteilten.

Aufgrund dieser ersten Beobachtungen hat sich die eingangs aufgestellte These, dass das Open-Online-Course-Format aktuell vor allem im Spektrum von Bildungs- und Technologithemen angeboten wird, vorerst bestätigt – was sich jedoch bald verändern könnte, wie aktuelle Anfragen zeigen. Auch bestätigte die abschließende Diskussion im Kurs, dass sich das Format nicht eignet, um Medienkompetenz grundlegend aufzubauen: Die meisten Teilnehmenden brachten bereits eine gewisse Medienkompetenz mit und Teilnehmende ohne eigenen Blog nahmen oftmals eher beobachtend und zurückhaltend teil. Die Rolle der Veranstalter gestaltet sich in Open Online Courses oftmals neu: Man wird eher Informationsanbieter und Gestalter und führt weniger instruktional durch den Kurs. Auch sind die entstehenden Beiträge so zahlreich und vielfältig, dass sie kaum überschaubar bleiben, wodurch die inhaltliche Kontrolle größtenteils loszulassen ist.

Aufgrund der gemachten Erfahrungen führen die Veranstalter 2012 gemeinsam mit anderen Akteuren einen weiteren Open Online Course durch, in dem folgende Verbesserungsmöglichkeiten erprobt werden: Eine längere Zeitspanne von zwei Wochen je Thema soll die zeitliche Taktung entspannen. Zugleich werden Blogbeiträge im Kursblog stärker in die einzelnen Themen kategorisiert, um deren Wiederauffinden zu gewährleisten. Um Neulingen den Einstieg zu erleichtern, wird ein Teilnehmerblog angeboten, der auch die Möglichkeit zum Erproben von Beiträgen unterstützt. Zudem wird die Moderation verstärkt und mehr inhaltliche Zusammenfassungen angeboten wie auch neben Credit Points Teilnahmebestätigungen vergeben und erstmalig im deutschsprachigen Raum mit der Vergabe von *Online Badges*, einer Form der Online-Dokumentation und des Nachweises von Kompetenzzuwächsen, experimentiert. Die Potenziale, die hierhin liegen, sind sicherlich in der Öffnung von Hochschulen und Universitäten für den Weiterbildungsbereich zu finden wie auch in der Erprobung offenerer Lernformen.

Literatur

- Bremer, C. (1999). Die Virtuelle Konferenz „Lernen und Bildung in der Wissensgesellschaft“. In: C. Bremer, M. Fechter (Hrsg.). *Die Virtuelle Konferenz. Neue Möglichkeiten der politischen Kommunikation*, Essen: Klartext.
- Hesse, F.W., Giovis, C. (1997). Struktur und Verlauf aktiver und passiver Partizipation beim netzbasierten Lernen in virtuellen Seminaren. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 34-55.
- Kop, R. & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9 (3).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 (1). Verfügbar unter: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm [2.2.2012].
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.