

Uhl, Matthias; Loviscach, Jörn

Abstrakte Räume und unterschwellige Signale. Neue Sichten auf das Phänomen "MOOC" (Visionen & Konzepte)

Rummler, Klaus [Hrsg.]: Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 310-316. - (Medien in der Wissenschaft; 67)



Quellenangabe/ Reference:

Uhl, Matthias; Loviscach, Jörn: Abstrakte Räume und unterschwellige Signale. Neue Sichten auf das Phänomen "MOOC" (Visionen & Konzepte) - In: Rummler, Klaus [Hrsg.]: Lernräume gestalten - Bildungskontexte vielfältig denken. Münster u.a. : Waxmann 2014, S. 310-316 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101098 - DOI: 10.25656/01:10109

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101098>

<https://doi.org/10.25656/01:10109>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Klaus Rummler (Hrsg.)

Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken

Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken

Klaus Rummler (Hrsg.)

Lernräume gestalten –
Bildungskontexte
vielfältig denken



Waxmann 2014
Münster • New York

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 67

ISSN 1434-3436

ISBN 978-3-8309-3142-3

ISBN-A 10.978.38309/31423

Der Volltext ist online unter www.waxmann.com/buch3142 abrufbar.

Die Einzelbeiträge und zugehörige Dateien sind unter <http://2014.gmw-online.de> abrufbar und kommentierbar.

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © John Wilhelm, Regula Müller (Pädagogische Hochschule Zürich)

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

Klaus Rummeler

Lernräume gestalten: Bildungskontexte vielfältig denken	13
--	----

1. Lernräume gestalten – physisch und digital

Sabina Brandt, Gudrun Bachmann

Auf dem Weg zum Campus von morgen	15
---	----

Werner Sesink

Überlegungen zur Pädagogik als einer einräumenden Praxis	29
---	----

Kerstin Mayrberger, Swapna Kumar

Mediendidaktik und Educational Technology. Zwei Perspektiven auf die Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien	44
--	----

Nina Grünberger

Räume zum Flanieren, Spielen und Lernen – Überlegungen zur Gestaltung von Bildungs- und Lernräumen im Kontext kultureller Entwicklungen	56
--	----

Mandy Schiefner-Rohs

Metaphern und Bilder als Denkräume zur Gestaltung medialer Bildungsräume – erste Sondierungen	68
--	----

2. Eigenräume und Freiräume: Persönliche Lernumgebungen

Alexander Unger

Lernumgebung upside down. Eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Lernumgebung im Kontext des medienbasierten Lernens	79
---	----

Judith Seipold

Lernergenerierte Contexte. Ressourcen, Konstruktionsprozesse und Möglichkeitsräume zwischen Lernen und Bildung	91
---	----

Maren Lübcke, Flavio Di Giusto, Claude Müller Werder, Daniela Lozza

Besser, schlechter, ändert nichts? – Tabletnutzung an der Hochschule	102
--	-----

Kathrin Galley, Frederic Adler, Kerstin Mayrberger

Der längerfristige Einfluss von Tablets auf das Studium und die persönliche Lernumgebung Studierender	114
--	-----

Sabrina Herbst, Claudia Minet, Daniela Pscheida, Steffen Albrecht

Von Infrastrukturen zu Möglichkeitsräumen. Erwartungen von WissenschaftlerInnen an Onlineumgebungen für die Wissensarbeit	125
--	-----

<i>Petra Bauer, Kathrin Mertes, Adrian Weidmann</i> Forschungsorientiertes Lehren und Lernen mit Hilfe einer Forschungscommunity	136
--	-----

3. Lernräume gezielt gestalten: Perspektiven von Hochschul- und Mediendidaktik

<i>Dorit Assaf</i> Maker Spaces in Schulen: Ein Raum für Innovation	141
--	-----

3.1 Überlegungen und Modelle aktueller Hochschul- und Mediendidaktik

<i>Nicola Würffel</i> Auf dem Weg zu einer Theorie des Blended Learning. Kritische Einschätzung von Modellen	150
--	-----

<i>Peter Baumgartner, Ingrid Bergner</i> Lebendiges Lernen gestalten. 15 strukturelle Empfehlungen für didaktische Entwurfsmuster in Anlehnung an die Lebenseigenschaften nach Christopher Alexander	163
---	-----

<i>Elke Lackner, Michael Kopp</i> Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten	174
---	-----

3.2 Formen und Ausprägungen aktueller Hochschul- und Mediendidaktik

<i>Alexandra Totter, Thomas Hermann</i> Dokumentations- und Austauschräume. Der Einsatz von Blogs in der berufspraktischen Ausbildung von Lehrpersonen.....	187
---	-----

<i>Robin Woll, Matthias Birkenstock, Daniel Mohr, Pascal Berrang, Tino Steffens, Jörn Loviscach</i> Hundert Jahre Quizze – und nichts dazugelernt?.....	200
--	-----

<i>Thomas Tribelhorn</i> «Toolbox Assessment» – ein hochschuldidaktischer Service im virtuellen Raum.....	207
---	-----

<i>Simon Baumgartner, Jürg Fraefel</i> Mobile Sprachräume. Mobile Unterrichtsszenarien in einem Forschungs- und Entwicklungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Zürich.....	213
---	-----

<i>Monika Niederhuber, Daniel Trüssel, Urs Brändle</i> Auf Exkursionen neue Wege gehen. Der Einsatz von Smartphones und Tablets zur Erfassung, Visualisierung und Analyse räumlicher Objekte, Strukturen und Phänomene.....	219
<i>Klaus Rummler, Walter Scheuble, Heinz Moser, Peter Holzwarth</i> Schulische Lernräume aufbrechen. Visual Storytelling im Berufswahlunterricht.....	224
<i>Joshua Weidlich, Christian Spannagel</i> Die Vorbereitungsphase im Flipped Classroom. Vorlesungsvideos versus Aufgaben	237
<i>Timo Hoyer, Fabian Mundt</i> e:t:p:M – ein Blended-Learning-Konzept für Großveranstaltungen	249

4. Unkonventionelle Räume: Die Konferenz als Lernraum

<i>Stefan Andreas Keller, Thomas Bernhardt, Benno Volk</i> „Teach-ins reloaded“ – Unkonferenzen und BarCamps. Charakter, aktueller Stand und Potenzial offener Tagungsformate im Wissenschaftsbetrieb	260
<i>Beat Döbeli Honegger, Michael Hielscher</i> Tagungsbände als Diskussionsräume? Social Reading als erster Schritt zur flipped conference	272

5. Kursräume: Massive Open Online Courses (MOOCS)

<i>Oliver B. T. Franken, Helge Fischer, Thomas Köhler</i> Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote. Was wir von xMOOCs lernen können	280
<i>Daniela Pscheida, Andrea Lißner, Anja Lorenz, Nina Kahnwald</i> Vom Raum in die Cloud: Lehren und Lernen in cMOOCs.....	291
<i>Tanja Jadin, Martina Gaisch</i> Enhanced MOOCs (eMOOCs). Eine soziokulturelle Sichtweise auf die aktuelle MOOC-Landschaft	302
<i>Matthias Uhl, Jörn Loviscach</i> Abstrakte Räume und unterschwellige Signale. Neue Sichten auf das Phänomen „MOOC“	310

5.1 Spezifische Perspektiven auf Videos

Alexander Tillmann, Jana Niemeyer, Detlef Krömker
„Im Schlafanzug bleiben können“ – E-Lectures zur Diversifizierung
der Lernangebote für individuelle Lernräume 317

Maxime Pedrotti, Nicolae Nistor
Einfluss studentischer Motivation auf die Bereitschaft zur Nutzung eines
Online-Vorlesungsportals 332

Elke Lackner
Didaktisierung von Videos zum Einsatz in (x)MOOCs.
Von Imperfektion und Zwischenfragen 343

Daphne Scholzen
E-Learning an der Ethiopian Civil Service University. Mögliche
Entwicklungen und Konzepte 356

6. Spielräume: Gamification und Spielelemente in Lernräumen

Kristina Lucius, Janna Spannagel, Christian Spannagel
Hörsaalspiele im Flipped Classroom 363

Stefan Piasecki
Lernen im realen und im „Scheinraum“. Aneignung und Adaption
sozialökologischer und virtueller Lebenswelten und das Prinzip
der *Gamification* 377

Nicolae Nistor, Michael Jasper, Marion Müller, Thomas Fuchs
Ein Experiment zum Effekt der spielbasierten Gestaltung auf die
Akzeptanz einer medienbasierten Lernumgebung 390

Dietmar Zenker, Thorsten Daubenfeld
Die „Insel der Phrasen“. Umsetzung eines Game-Based-Learning-
Szenarios in der Physikalischen Chemie zur Steigerung der
Motivation der Studierenden 401

7. Strukturen zur Gestaltung von Lernräumen an Hochschulen

Nadezda Dietze, Dorit Günther, Monika Haberer
„Wundersame Raumvermehrung“. Möglichkeitsräume und
Übergänge in Unterstützungsangeboten zur Selbstlernförderung 413

*Claudia Bremer, Martin Ebner, Sandra Hofhues,
Oliver Janoschka, Thomas Köhler*
Digitale Lernräume an Hochschulen schaffen:
E-Learning-Strategien und Institutionalisierungsaspekte 426

<i>Jana Riedel, Brigitte Grote, Marlen Schumann, Claudia Albrecht, Luise Henze, Lars Schlenker, Claudia Börner, Jörg Hafer, Victoria Castrillejo, Thomas Köhler</i> Fit für E-Teaching. Diskussion von Empfehlungen für die inhaltliche, methodische und strategische Gestaltung von E-Teaching- Qualifizierungen.....	431
--	-----

<i>Carola Brunnbauer</i> Mit Weiterbildung Medienkompetenz fördern und Hochschule mitgestalten.....	441
---	-----

7.1 Konkrete Gestaltung von Lern- und Arbeitsräumen

<i>Christian Müller, Michael Hauser</i> Ein Raum für E-Learning und Medien. Konzeption, Realisierung und Erfahrungen aus dem Pilotbetrieb im neuen Medienzentrum der Universität Passau	44
--	----

<i>Yildiray Ogurol, Kai Schwedes, Jan Stüwe, Martina Salm</i> Servicekonzept „Universität als Lernort“. Multimediale Lern- und Arbeitsräume für Studierende	459
---	-----

8. Raumwechsel: Institutionelle Lernumgebungen im Kontext digitalisierter Alltagswelt

<i>Silke Kirberg</i> Hochschulräume öffnen im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Zur Architektur digital unterstützter Öffnung und Erweiterung.....	469
--	-----

<i>Patricia Arnold, Swapna Kumar</i> „Räumchen wechsele dich“ – Eigenräume und Raumwechsel beim Aufbau einer Online Community of Practice	473
---	-----

<i>Patricia Jäger, Anton Kieffer, Alexander Lorenz, Nicolae Nistor</i> Der Einfluss der didaktischen Gestaltung auf die Akzeptanz und Nutzung von moodle in der Hochschullehre.....	485
---	-----

<i>Claudia Lehmann, Annelene Sudau, Frank Ollermann</i> Implementierung digitaler Lehr-/Lerntechnologien in der Erwachsenenbildung. Herausforderungen und Strategien	496
--	-----

8.1 Lernumgebungen in konkreten Anwendungsfeldern

<i>Benedikt Engelbert, Karsten Morisse, Oliver Vornberger</i> Zwischen Nutzung und Nutzen. Die Suche nach geeigneten Lern- materialien und deren Mehrwerte im Kontext einer Informatikveranstaltung .	508
---	-----

<i>Tamara Ranner, Markus Stroß</i> Partizipative Gestaltung eines Bildungsnetzes im organisierten Sport	520
<i>Aviva Sugar Chmiel, Maya Shaha, Diane Morin, Daniel K. Schneider</i> Vom Frontalunterricht zum „Blended Learning“. Erster Schritt zur Entwicklung eines umfassenden Evaluierungsprozesses	527
<i>Michael Klebl</i> Lernen mit Fehlern: Kontrollüberzeugungen bei Fehlfunktionen in kooperativen webbasierten Arbeitsumgebungen	533
<i>Angelika Thielsch, Timo van Treeck, Frank Vohle</i> Video-Feedback für Promovierende – Erfahrungen eines Qualifizierungskonzepts mit dem Video als Lernraum	544
<i>Sebastian Wieschowski</i> Hochschullehre im virtuellen Klassenzimmer. Veranstaltungsformen und Methoden für den Einsatz von „Adobe Connect“	550

9. Softwaregestaltung ist Raumgestaltung

<i>Christian Swertz, Peter Henning, Alessandro Barberi, Alexandra Forstner, Florian Heberle, Alexander Schmölz</i> Der didaktische Raum von INTUITEL. Ein pädagogisches Konzept für ein ontologiebasiertes, adaptives, intelligentes, tutorielles LMS-Plugin	555
<i>Martin Ebner, Christian Haintz, Karin Pichler, Sandra Schön</i> Technologiegestützte Echtzeit-Interaktion in Massenvorlesungen im Hörsaal. Entwicklung und Erprobung eines digitalen Backchannels während der Vorlesung	567
<i>Jasmin Leber, Irene T. Skuballa</i> Lernräume adaptiv gestalten. Ein blickbewegungsbasierter Ansatz	579
<i>Grit Steuer, Rebecca Renatus, Jörn Pfanstiel, Ingo Keller, Franziska Uhlmann</i> Gestaltung eines individuellen Lernraums. Konzept eines ubiquitären Bildungs- und Informationssystems	592
<i>Yasemin Gülbahar, Christian Rapp, Jennifer Erlemann</i> Social Media Toolkit. Supporting Instructors to Create Social and Unbound Learning Spaces in Higher Education	599

<i>Philipp Marquardt</i> Portal Praktika. Webanwendung zur Begleitung Studierender in Praktika	608
<i>Marlene Gruber, Patrick Rauwald-Josephs, Christin Heinze, Dieter Schumacher</i> Mobiles Online-Praktikum für Mediziner	614
<i>Elisabeth Liechti, Benjamin Wilding, Nicolas Imhof, Tobias Bertschinger</i> www.klicker.uzh.ch – Praxisreport zum webbasierten Interaktionstool Klicker	621
Kurzbeiträge	626
Autorinnen und Autoren	629
Tagungsleitung und Veranstalter	659
Steering Committee	659
Gutachterinnen und Gutachter	659
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW)	662

Abstrakte Räume und unterschwellige Signale

Neue Sichten auf das Phänomen „MOOC“ (Visionen & Konzepte)

Zusammenfassung

Bei „Lernräumen“ denkt man zunächst an Hörsäle und Bibliotheken. Was aber mehr und mehr zählt, sind medial im Internet generierte Lernräume und damit verbundene weitere Handlungsräume, die analog zu Marktplatz, Bühne und Rennstrecke funktionieren, insbesondere in den massiven offenen Online-Kursen (MOOCs). Um sich in diesen Räumen zu positionieren, senden die Akteure Signale – insbesondere sogenannte „teure Signale“ nach Art der (scheinbar) unnötig aufwändigen Federn eines Pfaus – über die Leistungsfähigkeit als Institution, Dozent oder Lerner sowie Signale über das Verständnis von Bildung. Diese Art der Betrachtung erhellt einige scheinbar paradoxe Effekte.

1 Einleitung

Vordergründig geht es bei den MOOCs – insbesondere den xMOOCs – darum, Bildung und Ausbildung zu „transportieren“. Man sollte aber nicht nur fragen, was die Menschen mit dem Medium machen, sondern auch, was das Medium mit den Menschen macht. Eine Antwort aus dem ausgehenden letzten Jahrtausend – „People’s responses to media are fundamentally social and natural.“ (Reeves & Nass, 1996: 251) – bietet sich vor diesem Hintergrund als lohnender Ansatzpunkt für Analysen an. Die massiven offenen Online-Kurse (MOOCs), ihre Anbieter und ihre Nutzer vermitteln neben den offensichtlichen Inhalten mächtige Botschaften, die unterschwellig, aber intensiv auf das Bildungssystem einwirken.

Um die Signale und ihre Effekte zu gliedern, verwendet dieser Beitrag die Metapher von Räumen, und zwar Lernräumen, die vor allem durch die elektronische Unterstützung zu weltweiten Handlungsräumen geworden sind. Drei dieser Räume werden diskutiert: der Marktplatz, auf dem MOOCs um Aufmerksamkeit buhlen, die Bühne, in dem die Lehrenden sich und ihre Lehre inszenieren, und die Rennstrecke, auf der die Teilnehmenden miteinander konkurrieren.

2 Marktplatz

Coursera¹ und edX² mit ihren Sammlungen von MOOCs sind Marktplätze – jedoch solche Marktplätze, auf denen im Wesentlichen (noch?) nicht mit Geld bezahlt wird, sondern mit Aufmerksamkeit. Es drängt sich die Frage auf, warum Institutionen, die normalerweise Bildungsangebote gegen Geld verkaufen, hier scheinbar anders handeln.

Eine ressourcenzentrierte Analyse bringt Licht ins Dunkel. Unser Werkzeug dazu ist die Theorie des „costly signaling“ aus Biologie und Ökonomie (Zahavi, 1975; Zahavi & Zahavi, 1998; Gintis et al., 2005). Das Musterbeispiel der Biologen ist ein prächtiger Pfau. Dessen Federkleid ist ein fälschungssicherer Indikator für genetische Qualitäten (Petrie, 1994). Dieses Gefieder würde einen weniger fiten Vogel zur leichten Beute für Raubfeinde machen. Man spricht von „teuren Signalen“, weil diese nur durch einen massiven Einsatz von Ressourcen erzeugt werden können – der entscheidende Aspekt für die Fälschungssicherheit. Auch *unsere* Kultur bedient sich dieser Technik.

Die Anbieter von MOOCs wenden Ressourcen für Vorbereitung, Produktion, Technik und Betreuung auf – ohne große Chance, dafür direkt finanziell entschädigt zu werden. Die Theorie des „costly signaling“ führt zur Hypothese, dass es strategisch (ob bewusst oder unbewusst!) nicht in erster Linie um die Teilnehmer geht. Diese sind nur Mittel zum Zweck, um die Leistungsfähigkeit der jeweiligen Alma mater weltweit in den Medien sichtbar zu machen. Die Adressaten dieser Signale sind also nicht nur die MOOC-Teilnehmer, sondern vor allem die Leser etwa von Time Magazine und ZEIT, insbesondere potenzielle Großspender, die Eltern von zukünftigen Studierenden und die späteren Arbeitgeber. Es geht um Reputation und anderes symbolisches Kapital (Bourdieu, 1993). Münch (2009, S. 155) schrieb schon vor den xMOOCs: „Monetares Kapital muss in exklusive akademische Luxusgüter investiert werden, um den Wert des symbolischen Kapitals zu steigern. Dieses aufgewertete symbolische Kapital kann wieder genutzt werden, um die Schenkung von höheren Geldsummen zu erreichen usw.“

Auch andere Bildungsanbieter sind Adressaten dieser teuren Signale: Durch – zunächst – kostenlose Angebote lässt sich etwaige Konkurrenz bereits im Vorfeld abschrecken, ohne dass man wegen Dumping belangt werden könnte. Und Anbieter am unteren Ende der akademischen Hackordnung können sich mit den Federn der Ivy-League-Universitäten schmücken. Dies ist eine mögliche Interpretation für die Nutzung von an den letzteren produzierten MOOCs an weniger prestigeträchtigen Universitäten und an Community Colleges.

1 <https://www.coursera.org/>

2 <https://www.edx.org/>

Auf die Frage, ob sich MOOCs „nachhaltig“ finanzieren ließen, gibt es damit eine scheinbar paradoxe Antwort: Die Ivy-League-Universitäten veranstalten die MOOCs nicht, weil sich damit (direkt) Geld verdienen lässt, sondern weil sich damit *kein* Geld verdienen lässt. Zumindest in den Jahren 2012 und 2013 war der mediale Effekt größer als jener der bisherigen teuren Maßnahmen wie dem Anwerben von Nobelpreisträgern. Deren Zahl wirkt sich medial eher indirekt aus, zum Beispiel über das Shanghai-Ranking (ARWU, 2014).

Sollten auch durchschnittliche Universitäten MOOCs anbieten, ginge der Signalwert „exzellenter“ Leistungsfähigkeit verloren. Der Effekt der teuren Signale wird allerdings schon jetzt konterkariert: Erstens treten die Plattformen, insbesondere Coursera und edX, in den Vordergrund. Das Schlagwort „Amazonification“ drängt sich auf: Die Plattform wird zum Herrscher auf einem zweiseitigen Markt. Zweitens gibt es aktuell (Mitte Mai 2014) den Trend, MOOC-artige Formate als preiswerte Weiterbildung zu offerieren. Viele Kurse des MOOC-Anbieters Udacity³ werden nur noch von Firmenvertretern angeleitet. Mit verspielter grafischer Gestaltung der Webseite und einer Geld-zurück-Garantie setzt sich Udacity vom Premium-Segment ab.

Es wird spannend sein zu sehen, inwieweit auch die Ivy-League-Universitäten „echte“ Zertifikate für wenig Geld anbieten. So hat die Harvard Business School eine zweimonatige, 1.500 US-Dollar teure Weiterbildung namens HBX gestartet⁴. Dies kann einen durchschlagenden Effekt auf die Reputation von Harvard-Titeln haben – muss aber nicht: Die massenhafte Verbreitung von iPods und iPhones hat dem Elite-Image des Computerherstellers Apple offensichtlich nicht geschadet. Eine emotional stark aufgeladene Marke kann diese Diskrepanz vielleicht tragen.

3 Bühne

Die Rezeption der MOOC-Videos stellt überraschenderweise eine ganz andere Situation dar als die in Abschnitt 2 behandelte Auswahl. Untersuchungen zur Nutzung (siehe zum Beispiel Guo et al., 2014) legen nahe, dass sich eine auf den ersten Blick teure Produktion nicht auszahlt. Die Nutzer fühlen sich eher von Produktionen angesprochen, die ein Gefühl von Authentizität vermitteln. Der Dozent erscheint als menschliches Gegenüber, vielleicht sogar, indem er wie der Stanford-Physiker Leonard Susskind ungezwungen Plätzchen kaut oder einen Apfel isst.⁵

3 <https://www.udacity.com/>

4 <http://www.hbs.edu/news/releases/Pages/hbs-launches-first-online-offering-hbx.aspx>

5 siehe zum Beispiel ab 55:30 in <http://youtu.be/SwhOfh0KEE>

Das Open-Air-Konzert, das ein MOOC faktisch darstellt, muss sich als Gespräch unter vier Augen verkaufen. Das von Richard Mayer (2009) als lernwirksam benannte „Personalization Principle“ scheint in den sogenannten Khan-Style-Videos⁶ perfekt umgesetzt. Dort schaut man auf einen (oft rein elektronischen) Notizzettel mit live entstehenden, ungelungenen Handskizzen und lauscht dem Erklärer. Dies scheint einen persönlichen Bezug zu vermitteln – möglicherweise die „parasoziale Beziehung“ der Medienwissenschaften (Vorderer & Schmitz, 1996).

Video-Studioteknik ist wohl so allgegenwärtig geworden, dass sie nicht mehr als zuverlässiger Indikator für die Qualität eines Projekts wahrgenommen wird. Möglicherweise ist gerade das Vermeiden einer gestylten Oberfläche im Bildungskontext attraktiv, weil es als individuell und persönlich wahrgenommen wird. Bei einem zigtausendfach angeklickten Video ist dies natürlich eine pure Illusion. Aber auch eine Illusion kann sehr wirkungsvoll sein, wie in der Medizin die Placebos zeigen.

Die MOOC-Technik erlaubt, jeden Klick von Hunderttausenden von Nutzern nachzuvollziehen („Learning Analytics“). Mit Sekundenauflösung lassen sich zum Beispiel Wahrscheinlichkeiten bestimmen, mit denen Nutzer aussteigen (Kim et al., 2014). Solche Daten werden in Zukunft wohl benutzt, um ein maximal involvierendes Format zu schaffen, also insbesondere, um trotz Massenbetrieb das Authentische zu suggerieren. Andere Industrien betreiben schon lange ein solches „Impression Management“, man denke nur an in der Fabrik abgewetzte Jeans und Joghurtbecher mit scheinbar handgeschriebenen Etiketten. Vielleicht werden demnächst Khan-Style-Videos minutiös nach Drehbuch gemacht – samt Versprechern.

„Handgemachte“ Videos stehen in eklatantem Widerspruch zum Einsatz von MOOCs zur Steigerung oder Wahrung von Reputation. Wie die Autoren wissen, wird deshalb an Hochschulen, die Reputation zu verlieren haben, kontrovers über den öffentlichen Einsatz von Khan-Style-Videos diskutiert. Um trotz eines solchen (scheinbar?) unaufwändigen Formats den Einsatz zu demonstrieren, werden die MOOC-Produzenten nach anderen Wegen suchen: „Behind the scenes“-Berichte bieten sich an, um die Vielzahl an beteiligten Akteuren zu zeigen, ebenso Sequenzen, in denen beiläufig, aber wohlplatziert Supercomputer oder ein nobler Campus auftauchen. Schon jetzt gibt es Vortragsaufzeichnungen vor schönen Kulissen mit attraktiven Statistinnen und Statisten als „Publikum“.⁷

6 Salman Khan führt seinen Stil hier vor: <http://youtu.be/Ohu-5sVux28>

7 Siehe <http://chronicle.com/blogs/bottomline/u-of-phoenix-lectures-by-clay-christensen-redefine-model-students/>

4 Rennstrecke

Im Rahmen der MOOCs besteht auch für Teilnehmer die Möglichkeit, als Signalgeber in Aktion zu treten – zum einen in den begleitenden Foren und zum anderen im wirklichen Leben, wo der Verweis auf Kurse im Kontext der Berufstätigkeit wichtig sein kann.

In den meisten MOOCs besteht keine Pflicht, aktiv am Forum teilzunehmen. Der größte Teil der Teilnehmer tritt dort nicht in Erscheinung; es gibt aber einige „Superposter“ (siehe etwa Huang et al., 2014). Sie treten in einen Wettstreit in Sachen Generosität/Altruismus ein. Außer dem Respekt der Kursgemeinschaft gab es ursprünglich keinen Anreiz dafür. Inzwischen werden Spitzenreiter mit speziellen Badges oder mit der Teilnahme an Videochats gelockt – oder mit der Rolle eines „Community Teaching Assistant“ in zukünftigen Auflagen des Kurses. Das massive Posten zeigt, dass hier ein Mensch mit Zeit, intellektuellen Ressourcen und der Bereitschaft ist, eine Sache voranzubringen beziehungsweise anderen zu helfen.

Die biologische Formulierung des „Costly Signaling“ geht auf eine Situation bei sozial lebenden Vögeln zurück (Zahavi, 1975), die diesem Verhalten im digitalen Interaktionsraum sehr ähnlich ist. Bei den Graudrosslingen hängt die Stellung eines Tiers davon ab, wie lange es über die fressende Gruppe wacht und dazu währenddessen selbst auf Nahrungsaufnahme verzichtet. Analog hierzu gewinnen auch die Helfer im Chat durch ihre Aktivität nichts hinzu, außer – und hier fehlen Untersuchungen – Bekanntheit und Respekt in der Gemeinschaft.

Das Signalverhalten der Teilnehmer kann jedoch auch auf den Alltag zielen. In MOOCs erworbene Zertifikate weisen den Inhaber als medienkompetent, intrinsisch motiviert und gut fortgebildet aus. Wer durch das Belegen von MOOCs Einsatz dokumentiert, hat bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt, nicht unbedingt durch das erworbene Wissen, sondern durch das glaubhafte, weil teure Signal überdurchschnittlichen Engagements. In Wettlauf um knappe Arbeitsplätze könnte das „lebenslange Lernen“ auf eigene Kosten in der Freizeit zu einer ungeschriebenen Pflicht werden, analog zu den bisherigen unbezahlten Praktika.

In einem vergleichbaren Wettlauf stehen die Lehrenden und Mitarbeiter der Kurse. Sie arbeiten oft gratis oder zumindest unter Preis, um die Ehre zu haben, mit einem optimalen MOOC an die Weltöffentlichkeit zu gehen. Alle, die unter solchen Bedingungen arbeiten, schließen eine Wette ab, dass ihnen dieses Engagement in irgendeiner Weise nützen wird. Man weiß sich in einem Rennen um rare Professuren und rare Mitarbeiterstellen. Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit der Beschäftigungsstatus negativ mit der Beteiligung an MOOC-Produktionen korreliert.

5 Fazit

MOOCs nur aus der Perspektive der (Aus-)Bildung zu sehen, greift zu kurz. Einige scheinbar widersprüchliche Verhaltensweisen lösen sich durch die Analyse mit Hilfe von Signalen auf. Außerdem treten inhärente Konflikte deutlicher zu Tage: Zum Beispiel kommen Khan-Style-Videos beim Publikum an, sind aber augenscheinlich nicht reputationsförderlich.

Dass die MOOCs Signale an jedermann senden – insbesondere an Entscheidungsträger in Bildung und Politik – wird nicht ohne Effekt bleiben: Was in den MOOCs als Bildung inszeniert wird, gerät in Form und Inhalt zum Idol für alle Institutionen. Es drohen Kollateralschäden für die Lernenden und Lehrenden an den Institutionen jenseits der Ivy League: „Yale’s attitude (and every other top university’s attitude) toward what those universities are inherently about is seriously harming the education of every high school student and almost every college student in the country. Yale doesn’t know that it’s doing this.“ (Schank, 2011, S. 186)

Literatur

- ARWU (2014). *About Academic Ranking of World Universities*. Abgerufen von <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>.
- Bourdieu, Pierre (1993). *Die verborgenen Mechanismen der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gintis, H., Bowles, S., Boyt, R. T. & Fehr, E. (2005). *Moral sentiments and material interests: the foundations of cooperation in economic life*. Cambridge: MIT Press.
- Guo, P. J., Kim, J. & Rubin, R. (2014). How video production affects student engagement: an empirical study of MOOC videos. *Learning@Scale* (S. 41–50).
- Huang, J., Dasgupta, A., Ghosh, A., Manning, J. & Sanders, M. (2014). Superposter behavior in MOOC forums. *Learning@Scale* (S. 117–126).
- Kim, J., Guo, P. G., Seaton, D. T., Mitros, P., Gajos, K. Z. & Miller, R. C. (2014). Understanding in-video dropouts and interaction peaks in online lecture videos. *Learning@Scale 2014* (S. 31–40).
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Petrie, M. (1994): Improved growth and survival of offspring of peacocks with more elaborate trains. *Nature* 371, 598–599.
- Reeves, B. & Nass, C. (1996). *The media equation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vorderer, P. & Schmitz, H. (1996). *Fernsehen als Beziehungskiste*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Schank, R. (2011). *Teaching minds: how cognitive science can save our schools*. New York: Teachers College Press.
- Zahavi, A. (1975). Mate selection – a selection for a handicap. *Journal of Theoretical Biology* 53, 205–214.
- Zahavi, A. & Zahavi, A. (1998). *Das Handicap-Prinzip*. Frankfurt am Main: Insel.