

Open Educational Resources und Massive Open Online Courses

Neues Lernen in und mit der Datenwolke

Claudia Bremer, Jochen Robes

Zusammenfassung

Längst ist der kleine Zusatz „open“, der viele Systeme und Angebote im Internet kennzeichnet, auch in der Bildung angekommen. Den Anfang machten freie Lehr- und Lernmaterialien, für die sich schnell der Begriff Open Educational Resources durchgesetzt hat. Seit einigen Jahren ergänzen offene Online-Kurse, auch Open Online Courses oder Massive Open Online Courses genannt, das Spektrum an Bildungsangeboten und ziehen weltweit Tausende von Interessierten an. Sie repräsentieren neue Formen des informellen, gemeinsamen und vernetzten Lernens und setzen auf den Plattformen und Netzen des Internets, Social Media und Social Networks, auf. Der folgende Beitrag stellt das in Deutschland noch weitgehend unbekanntes Konzept vor und setzt es in den Kontext politischer Initiativen und pädagogischer Ideen. Anschließend werden einige zentrale Herausforderungen skizziert, die das offene, informelle Lernen im Netz für die Rollen und Aufgaben der Bildungsakteure mit sich bringt.

Im Wintersemester 2011/2012 startete an der Brigham Young University (BYU) in Provo/Utah das Seminar „Introduction to Openness in Education“. Es wurde geleitet von David Wiley, Associate Professor of Instructional Psychology & Technology an der BYU, und besaß einige besondere Merkmale:

- Das Seminar war nicht nur für Studierende der BYU offen, sondern für alle am Thema Interessierten. Die Agenda des Kurses sowie alle wichtigen Informationen zum Ablauf und zur Organisation der Veranstaltung wurden frei im Internet publiziert. Es gab für Teilnehmende keine formale oder verpflichtende Anmeldung.
- Die Infrastruktur des Seminars war offen. Die Teilnehmenden mussten sich auf keiner Lernplattform anmelden, sie mussten keinen geschlossenen Kursraum betreten, um ihre Diskussionsbeiträge zu veröffentlichen, sondern konnten dafür die Plattformen und Systeme im Internet nutzen, die sie kennen und mit denen sie vertraut sind. Um ihre Beiträge mit denen anderer Seminarteilnehmer zu ver-

netzen, wurde ihnen empfohlen, sie mit einem bestimmten Schlüsselwort, auch *Hashtag* genannt, zu kennzeichnen.

- Die Lernmaterialien des Seminars, vor allem die vom Lehrenden empfohlene Lektüre, standen im Internet zur Verfügung. Ausgesucht wurden vor allem Lernmaterialien, die mit einer offenen Lizenz gekennzeichnet waren, also Nutzern eine Verwendung und Weiterverarbeitung erlauben, die über das bestehende Urheberrecht hinausgehen. Auch die Webseite des Seminars nutzte eine solche offene Lizenz.
- Die Teilnehmenden mussten keine Abschlussarbeiten verfassen oder Tests absolvieren, um ihre Lernerfolge zu dokumentieren. Stattdessen konnten sie im Laufe des Seminars eigeninitiativ verschiedene Aufgaben ausführen, die wiederum mit unterschiedlichen Rollen und Abzeichen, sogenannten Badges, verknüpft waren, die auf der Kursseite im Internet vorgestellt wurden.

„Introduction to Openness in Education“ war eine offene Lernveranstaltung im weitesten Sinne. Die Lernmaterialien, die Beiträge und Diskussionen der Teilnehmenden sind im Internet zugänglich. Das Seminar repräsentiert ein Lernformat, das als *Massive Open Online Course* (MOOC) bezeichnet wird. Massive Open Online Courses schließen schon begrifflich an Bewegungen und Trends an, die die Beteiligung aller gesellschaftlichen Gruppen an den Themen und Diskussionen der Gegenwart ermöglichen wollen. Sie sind die Weiterentwicklung von Bildungsinitiativen wie die der Open Educational Resources und die Übersetzung von Bildungskonzepten wie dem des Connectivism in eine neue Lehr- und Lernpraxis.

Open Educational Resources

Die Modernisierung von Lehr- und Lernkonzepten ist heute fest mit der Entwicklung des Internets verknüpft, mit den Möglichkeiten, die das Netz und vor allem die Palette an Social Media-Technologien bieten, sowie ihrer fortschreitenden Integration in alle Bereiche des täglichen Lebens, der Arbeit wie der Freizeit. Hier werden Kompetenzen entwickelt, hier werden Maßstäbe gesetzt und Erwartungen geweckt. Die institutionalisierte Bildung kann sich diesen Anforderungen nicht entziehen. Hinzu kommt, dass mit der Entwicklung des Internets auch die Prinzipien des offenen Zugangs, der Partizipation, des Teilens und des kreativen Gestaltens auf die Agenda des nationalen wie globalen Bildungsdiskurses gelangt sind. Dabei lässt die wachsende Zahl von Lehr- und Lernmaterialien, die online zur Verfügung stehen, häufig vergessen, dass die dahinter stehende Bewegung noch sehr jungen Datums ist. Sie schließt unmittelbar an die Erfolge der Open Source- und Open Access-Initiativen an, die seit Mitte der 1990er Jahre weite Verbreitung gefunden haben. Trotzdem wird die Ankündigung des Massachusetts Institute of Technology (M.I.T.), die am 4. April 2001 über die New York Times verbreitet wurde, als der eigentliche Startschuss dieser Entwicklung betrachtet. Dort hieß es u. a.: „Other universities may be striving to market their courses to the Internet masses in hopes of dot-com wealth. But the

Massachusetts Institute of Technology has chosen the opposite path: to post virtually all its course materials on the Web, free to everybody.” (Goldberg 2001)

Mit einer Unterstützung der William and Flora Hewlett Foundation begann das M.I.T. in der Folgezeit schrittweise die Publikation seiner Kurse. Im November 2007 stand schließlich das gesamte M.I.T.-Curriculum, über 1.800 Kurse in 33 Disziplinen, online zur Verfügung (M.I.T. 2007). Zu diesem Zeitpunkt verzeichneten die Kursangebote bereits über 2 Millionen Besuche im Monat. Längst hatte das Projekt ein breites Interesse in der Bildungswelt gefunden, so dass 2005 das OpenCourseWare-Consortium (www.ocwconsortium.org) als unabhängige Non-Profit-Organisation entstand, in der sich bis heute (2012) über 250 Hochschulen und Bildungsinstitutionen zusammengeschlossen haben, um die OpenCourseWare-Idee weiter zu verfolgen.

Von „Open Educational Resources“ (OER), dem Begriff, der heute für den offenen Zugang und die freie Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien steht, war zum ersten Mal auf einem UNESCO-Forum 2002 die Rede, das „will look at the impact of open courseware on higher education in developing countries“ (UNESCO 2002). Dort wurden Open Educational Resources bezeichnet als: „...teaching, learning and research materials in any medium, digital or otherwise, that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions.“ In den darauf folgenden Jahren entstanden weitere Initiativen, die der OER-Idee folgten. Im Oktober 2006 begann, wiederum mit Unterstützung der Hewlett-Foundation, die britische Open University, unter dem Titel „OpenLearn“ Kursmaterialien zu veröffentlichen. Im Februar 2007 entstand OER Commons als ein wichtiger „single point of access“ für eine Datenbank von Links auf heute über 30.000 Open Educational Resources. Und im September 2007 wurde von OER-Verfechtern die Cape Town-Deklaration entworfen und unterzeichnet, um „gemeinsam das Potenzial von „Open Educational Resources (OER)“ (zu) realisieren“, wie es in der deutschen Übersetzung der Deklaration heißt (www.capetowndeclaration.org).

Ein wichtiges Element aller OER-Initiativen und eine Voraussetzung für den freien und offenen Umgang mit Bildungsressourcen sind Lizenzmodelle, die den Einsatz und die Nutzung entsprechender Materialien unterstützen. Seit 2001 entwickelt z. B. die gemeinnützige Organisation Creative Commons verschiedene Lizenzen, mit denen Autoren und Autorinnen der Öffentlichkeit auf einfache Weise Nutzungsrechte an ihren Werken einräumen können. Der einfachste CC-Lizenzvertrag verlangt vom Nutzer lediglich die Namensnennung des Urhebers bzw. Rechteinhabers. Darüber hinaus kann der Rechteinhaber entscheiden, ob er eine kommerzielle Nutzung zulassen und Bearbeitungen erlauben will und ob Bearbeitungen unter gleichen Bedingungen weitergegeben werden müssen. Heute sind über 400 Millionen Werke „CC-lizensiert“, darunter auch M.I.T. „OpenCourseWare“ und Open University's „Open Learn“ (Creative Commons 2011).

Die Zahl der OER-Initiativen und -Aktivitäten sowie der Plattformen und Linksammlungen ist in den letzten Jahren stetig gewachsen. Längst gibt es Netzwerke und Arbeitskreise, die die Entwicklung entsprechender Materialien, ihre Verbreitung,

Kennzeichnung und Auffindbarkeit sowie den Umgang mit offenen Lizenzformaten unterstützen. In der „2012 Paris OER Declaration“ wurde die bildungspolitische Bedeutung dieser Bewegung noch einmal unterstrichen und Entscheidungsträger aufgefordert, sie weiter aktiv zu fördern (UNESCO 2012).

Massive Open Online Courses

Es besteht weitgehend Einigkeit, dass Open Educational Resources eine notwendige, aber keine hinreichende Voraussetzung für eine neue, innovative Lehr- und Lernpraxis bilden. Netzwerke wie OPAL, die „Open Educational Quality Initiative“, sind deshalb bestrebt, nicht nur den offenen Zugang und die Verfügbarkeit von Lehrmaterialien zu fordern, sondern auch die Entwicklung darauf aufbauender Bildungskonzepte, die auch den Lerner als „Co-Producer“ im Lernprozess stärken (vgl. Ehlers 2011). „Massive Open Online Courses“ wie das Seminar „Introduction to Openness in Education“ an der BYU gehen diesen Weg, indem sie nicht nur Lernmaterialien online zur Verfügung zu stellen, sondern ein Format des vernetzten Lernens mit den neuen Möglichkeiten des Internets, Social Networks und Social Media, erproben.

Der Begriff „Massive Open Online Courses“ ist im Umfeld eines Kurses entstanden, zu dem George Siemens und Stephen Downes im Herbst 2008 unter dem Titel „Connectivism and Connective Knowledge“ eingeladen hatten. Der Grundstruktur dieses unter dem Kürzel CKK08 bekannt gewordenen, offenen Online-Kurses sind seitdem weltweit eine Reihe von Bildungsanbietern gefolgt:

- „Massiv“ bedeutet in diesem Kontext, dass sich an dem Kurs eine große Teilnehmerzahl beteiligen kann. Ein MOOC ist skalierbar. So hatten sich zum „Connectivism and Connective Knowledge“-Kurs innerhalb kurzer Zeit über 2.200 Teilnehmende aus aller Welt angemeldet. Stephen Downes benannte in einem Interview die Zahl, ab der ein MOOC „massiv“ ist, mit 150, da dies die Größenordnung ist, ab der man Personen nicht mehr einzeln kennen kann. Mit der Größe des Kurses wächst die Zahl die Möglichkeiten, Beziehungen zu anderen Lernenden zu knüpfen und somit Erfahrungen in vernetzten Lernarrangements zu sammeln.
- „Open“ bedeutet, dass die Teilnahme an einem MOOC an keine formellen Voraussetzungen gebunden ist und dass ein Kurs potentiell für alle Interessierten offen ist. So werden z. B. keine Teilnahmegebühren erhoben. Nichtsdestotrotz kann „open“ noch mehr bedeuten. Es kann auch beinhalten, dass die Lehrmaterialien des Kurses offen im Sinne der Open Educational Resources sind, dass die im Kurs geschaffenen Artefakte, z. B. Texte, Fotos, Zeichnungen, Audios und Videos, unter eine offene Lizenz gestellt werden und dass die Infrastruktur eines MOOC nur auf Open Source-basierten Systemen aufbaut. Inzwischen muss man im Zuge kommerzieller Interessen rund um die Nutzung dieses Konzeptes das Prädikat „open“ in vielen Kursen genauer betrachten: So ist in einigen der zur Zeit auch kommerziell angebotenen Kurs zwar der Zugang offen, jedoch werden Gebühren auf Prüfungen oder den Erwerb von Zertifikaten erhoben, in anderen

Kurs bedeutet „Offenheit“ einen Zugang für alle, d. h. ohne formale Zulassungsvoraussetzungen, jedoch sind nicht alle Materialien frei zugänglich.

- „Online“ bedeutet, dass die zentrale Infrastruktur eines MOOC das Internet bildet. Insofern können offene Online-Kurse auch als Weiterentwicklung bestehender E-Learning-Angebote, gleichsam als „E-Learning 2.0“ (Downes 2005; Ehlers 2011), bezeichnet werden. Online bedeutet jedoch nicht, dass die Aktivitäten auf das Internet und seine virtuellen Netzwerke beschränkt sind. Gerade die Integration dieser Lernform in bestehende, formale Bildungsangebote und -aktivitäten vor Ort ist eine der großen Herausforderungen für ihre weitere Verbreitung und ihren Erfolg.
- „Course“ bedeutet, dass ein MOOC in der Regel einen Zeitplan, eine Agenda sowie eine Reihe wiederkehrender Aktivitäten besitzt. Dieser Rahmen scheint gerade in den informellen Informationsströmen der Netzwerke eine notwendige Voraussetzung für Begegnungen und Austausch zu bilden. Da mit dem Begriff „Course“ jedoch formale Rollen und Strukturen transportiert werden, von denen sich die Praxis eines MOOC bewusst absetzen will, wird er immer wieder zur Diskussion gestellt (z. B. Holton 2012).

Massive Open Online Courses sprechen Lernende an, die über ein hohes Maß an Selbststeuerungs- und Selbstlernkompetenzen verfügen (Quinn 2012). Im Idealfall setzt der Teilnehmende eines MOOC selbst Lernziele, wählt die für ihn wichtigen Informationen aus, vernetzt sich mit den für ihn relevanten Knotenpunkten des Kurses und definiert das Zeitbudget, das er für den gesamten Kurs oder einzelne Themen investieren will. In der Praxis stößt dieses Bild, wie auch in anderen partizipativen Bildungskonzepten, immer wieder an Grenzen. Entweder verfügen Teilnehmer nicht oder nur in Teilen über die geforderten Selbstlernkompetenzen; oder sie fallen in tradierte Rollenmuster zurück und geben Verantwortung an Lehrende, Experten oder Veranstalter zurück. Initiatoren eines MOOC versuchen, diese Hindernisse auszuräumen, indem sie den Umgang mit wichtigen Technologien und Routinen des vernetzten Lernens zu einem festen Bestandteil ihrer Kurse machen und entsprechende Handreichungen bieten. Zugleich werden in der Regel unterschiedliche Formen der Teilnahme beschrieben, die Lernenden eine schrittweise Annäherung an das neue Format und einen schonenden Umgang mit den eigenen Ressourcen ermöglichen. Formen der Teilnahme können folgende aufeinander aufbauende Schritte umfassen:

1. das Orientieren im Informationsangebot des MOOC,
2. die Ordnung dieser Informationen auf der Grundlage eigener Erfahrungen und Anknüpfungspunkte,
3. das aktive Beitragen, in dem aus Informationen und individuellem Kontext etwas Neues entsteht und
4. schließlich das Teilen, mit dem der neue Beitrag in das Netzwerk des Kurses zurückgespielt wird und so zum Ausgangspunkt weiterer Vernetzungsprozesse wird.

Im „Personal Learning Environments and Knowledge Networks Online Course“ (PLENK2010) wurden diese Schritte mit „Aggregate“, „Remix“, „Repurpose“ und „Feed Forward“ bezeichnet (Cormier u. a. 2010).

Die Initiatoren der ersten Massive Open Online Courses, allen voran George Siemens und Stephen Downes, unterstreichen, dass nicht die Vermittlung und Aneignung eines fixen Kanons von Wissensbausteinen im Vordergrund steht. Es geht vielmehr um das vernetzte Lernen, die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander sowie mit den für sie relevanten Informationen. Massive Open Online Courses greifen hier unmittelbar auf die Prinzipien des Connectivism zurück, die von George Siemens in „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age“ (Siemens 2004) erstmals beschrieben wurden. Auslöser für die Umriss dieser neuen Lerntheorie bildet der soziotechnologische Wandel sowie die mit ihm einhergehenden wachsenden Informationsflüsse, eine stetig abnehmende Halbwertszeit des Wissens sowie die zunehmende Bedeutung von Netzwerken. Vor diesem Hintergrund ist der Einzelne nicht mehr in der Lage, Wissen nur durch eigene Erfahrungen aufzubauen. Er ist auf Netzwerke angewiesen und er benötigt die Kompetenz, entsprechende Netzwerke zu erkennen, aufzubauen und zu entwickeln.

Ein kurzer Ausflug in den Konnektivismus

Aus Sicht des Konnektivismus, wie Siemens ihn beschreibt, geht es dabei um die konsequente Anwendung von Netzwerkprinzipien, die sowohl die Organisation von Wissen als auch den Prozess des Lernens betreffen. Nach seiner Ansicht braucht es in Zeiten stetig wachsender Informationsflut einen neuen Lernansatz, um dieser Herausforderung zu begegnen. So reicht es heute nicht mehr, große Mengen an Faktenwissen aufzunehmen, nach Siemens wird es ebenso wichtig, wenn nicht sogar bedeutsamer zu wissen, WO etwas zu finden ist. Für sein Konzept führte er den Begriff des „Knotens“ ein: Ein Knoten ist ein Träger von Informationen. Das kann eine Person sein, aber auch eine Webseite, ein Netzwerk, eine Informationsquelle. Wichtig ist nun, diese Knoten miteinander zu vernetzen und sozusagen für sich ein Netzwerk an Knoten zu schaffen, die uns mit relevanten Informationen versorgen. Wissen erscheint als eine bestimmte Struktur von Beziehungen. Lernen wird definiert als die Entwicklung neuer Beziehungen und Muster sowie die Fähigkeit, mit bestehenden Netzwerken, Beziehungen und Mustern umzugehen. Kurz: „Knowledge is distributed and networked. Learning is the process of forming and pruning connections through social and technological networks“ (Siemens 2010). Dabei wird auch die Fähigkeit, relevante von weniger bedeutsamen Informationen unterscheiden zu können, zu einer der wichtigsten Fähigkeiten der Menschen in der Informationsgesellschaft, wobei sich diese Relevanz täglich ändern kann aufgrund veränderter Umweltbedingungen und neu bewertet werden muss.

Auch wenn sich der Konnektivismus aufgrund seines Verständnisses von Lernen von bekannten Lerntheorien, allen voran Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus, abgrenzt, ist sein Status umstritten (z. B. Verhagen 2006, Kop & Hill 2008). Seine Kritiker konstatierten beispielsweise, dass sich der Ansatz wenig bis gar

nicht auf bisherige Veröffentlichungen über Lerntheorien bezieht und auch vorangegangene Arbeiten wie z. B. Wengers „communities of practice“ nicht aufnimmt (Wenger 1998) oder sich zu wenig von solchen Ansätzen unterscheidet. Verhagen (2006) kritisiert, dass viele der Ideen eher didaktische Handlungsanleitungen darstellen, denn eine fundierte Theorie. Doch während Siemens im Jahr 2005 seinen Ansatz noch als Lerntheorie bezeichnete, so hat er inzwischen davon Abstand genommen, wohl auch um diese Debatte zu vermeiden. Ein Zitat von ihm belegt, dass ihn viel stärker die praktische Umsetzung als die theoretische Debatte interessiert:

„And we were both tired of arguing about connectivism (‘is it a theory’). We decided that experiencing networked learning was important to understanding networked learning. Instead of talking connectivism, we wanted to create an experience that was essentially connectivist: open, distributed, learner-defined, social, and complex.” (Siemens 2012)

Auch wenn der Konnektivismus als Lerntheorie umstritten ist, spielt er zur Zeit eine wichtige Rolle bei der Entwicklung und Umsetzung neuerer pädagogischer Ansätze, in denen sich die Kontrolle vom Lehrenden hin zum autonom Lernenden verschiebt – was auch Kop und Hill (2008) trotz aller Kritik bestätigen.

Eine neue Lehr- und Lernpraxis

Mit der Didaktik und dem didaktischen Design geht die Vorstellung von der systematischen und angeleiteten Planung und Steuerung von Lernprozessen einher. Eine Mediendidaktik, die sich mit Lernprozessen beschäftigen soll, deren Rahmenbedingungen nicht oder nur in Teilen bestimmbar sind, stößt schnell an ihre Grenzen und lässt möglicherweise der Medienerziehung, also der Definition und Entwicklung entsprechender Selbstlernkompetenzen, den Vortritt. Nun ist es jedoch nicht so, dass in offenen Online-Kursen alle didaktischen Regeln außer Kraft gesetzt sind. Zwar weisen Initiatoren wie George Siemens und Stephen Downes gerne Teilnehmende darauf hin, dass MOOCs „anders“ ablaufen: „This course will be a different type of learning experience.“ (Downes/Siemens 2008) Trotzdem bewegen sich MOOCs auf einem didaktischen Kontinuum, in dem sie an bestimmte Strukturen anknüpfen, andere wiederum bewusst neu definieren:

So machen Massive Open Online Courses Lehrende nicht überflüssig, aber justieren ihre Rolle und Aufgaben neu. Sie sind weniger als Experten, Vermittler von Inhalten oder „letzte Instanz“ gefragt, sondern mehr als Moderatoren netzgestützter Konversationen und „Aushandlungsprozesse“ sowie als Schaltstellen für das Aggregieren und Weiterleiten von Informationen, die im Verlauf der netzgestützten Kommunikation entstehen. In der angelsächsischen Praxis der offenen Online-Kurse hat sich die Bezeichnung „Facilitator“ durchgesetzt. Der „Facilitator“ lenkt z. B. die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf einzelne Ideen und Konzepte; er arrangiert Ressourcen, um Konzepte zu stützen; er unterstützt Lernende in der Kommunikation und Vernetzung ihrer Beiträge, er hebt wiederkehrende Muster und Modelle in den Diskussionen und Beiträgen, weist auf erfolgreiche Diskurse im Kursverlauf hin und zeigt auch in kritischen Momenten der Online-Kommunikation Präsenz (vgl.

Cormier/Siemens 2010). Massive Open Online Courses sind insofern eine Form des betreuten Online-Lernens. In der Mediendidaktik wird diese Form der Betreuung traditionell in der Rolle des Online-Tutors oder -Coaches ausformuliert (z. B. Katzlinger 2011). Die offenen, netzwerkorientierten Strukturen eines MOOC verlangen jedoch von allen Beteiligten Kompetenzen, die bis heute nur ansatzweise definiert sind (BMBF 2010).

Die Teilnahme an einem MOOC erfolgt in der Regel freiwillig. Interesse am Thema, die Motivation zu lernen sowie die Bereitschaft, sich auf das Format eines offenen Online-Kurses einzulassen, dürfen bei den Teilnehmenden vorausgesetzt werden. Die Rollenerwartungen und Regeln, mit denen die Akteure in formalen Lernprozessen vertraut sind, müssen für das informelle und netzbasierte Lernen neu ausgehandelt werden. Das beginnt mit dem Lernenden, der mit sich selbst eine Vereinbarung über seine Ziele, seine Form der Teilnahme sowie sein zeitliches Engagement trifft. Dieser Kontrakt betrifft jedoch auch Lehrende und Mitlerner, denn ein offener Online-Kurs baut auf der Partizipation und aktiven Vernetzung der Teilnehmenden auf. Der Lehrende bietet hier Unterstützung und Orientierungshilfen an. Schwieriger wird es, wenn im Verlaufe des Kurses Engagement und sichtbare Beteiligung der Lernenden abnehmen. In formalen Bildungsprozessen steht Lehrenden eine Palette an bewährten Interventionsmöglichkeiten offen. In informellen, offenen Lernumgebungen und Online-Communities wird immer wieder festgestellt, dass nur eine kleine Gruppe der Teilnehmenden aktiv am Kursgeschehen teilnimmt, eine etwas größere Gruppe zumindest in irgendeiner Form „sichtbar“ ist, der weitaus größte Teil der Teilnehmenden jedoch „unsichtbar“ bleibt (vgl. die als ‚90-9-1-Regel‘ bekannt gewordenen Werte für Online-Communities: 90 Prozent der Teilnehmenden schauen zu, 9 Prozent tragen wenig bei, 1 Prozent sind sehr aktiv (Nielsen 2006)). Hinzu kommt eine Zahl von Teilnehmenden, die nach anfänglichem Engagement nur noch rezipierend teilnimmt oder den Kurs unbemerkt verlässt. Auf die Frage nach der Rolle des „Lurkers“, also des „passiven Zaungastes“, hat auch die Didaktik des Präsenzunterrichts keine abschließende Antwort: Lave und Wenger sehen eine legitime „peripheral participation“. (1991) Die Facilitators der MOOCs werden dagegen nicht selten in die Pflicht genommen, die Teilnehmenden zu motivieren, zu aktivieren und an die Einhaltung ihres Kontrakts zu erinnern. Folgt man Nielsen (2006), so sind Lurker einfach ein Teil von Online Communities: „The first step to dealing with participation inequality is to recognize that it will always be with us. It’s existed in every online community and multi-user service that has ever been studied.“ Gleichzeitig kann Lurking auch als ein Teil eines individuellen Entwicklungsprozess im Hinblick auf Online-Partizipation und als eine Phase im Rahmen der Online-Sozialisation gesehen werden: Als stiller Beobachter an der Peripherie macht man sich mit dem Geschehen vertraut, um sich vielleicht später stärker zu beteiligen. Lurking kann auch als eine Form der Teilnahme gesehen werden, mit der Lurker schon durch das Lesen von Beiträgen Spuren im Netz hinterlassen. Und sicherlich lernen viele Lurker auch einfach durch Beobachtung und nehmen in MOOCs wertvolle Erfahrungen und Erkenntnisse auch ohne eine für andere sichtbar werdende Beteiligung mit.

Die Anerkennung des informellen und non-formalen Lernens bzw. informell erworbener Kompetenzen steht schon lange auf der bildungspolitischen Agenda. Durch das stetig wachsende Angebot an frei zugänglichen Lernressourcen im Internet erhält es zusätzliche Aktualität. Auf Seiten der Teilnehmenden besteht ein großes Interesse, ihre Teilnahme an offenen Online-Angeboten, ihre Aktivitäten sowie mögliche Wissens- und Kompetenzgewinne zu dokumentieren. Gesucht wird deshalb eine Struktur, die allen Beteiligten ein gewisses Maß an Verbindlichkeit und Transparenz verspricht, ohne einen technisch-administrativen Überbau für das offene Lernen zu entwickeln. Die aktuelle Entwicklung von „Open Badges“, mit denen auch David Wiley in seinem offenen Online-Kurs experimentiert und die auch in dem unten beschriebenen Open Online-Kurs, den die Autoren 2012 durchführten, eingesetzt wurden, könnte hier eine interessante Diskussionsgrundlage bieten und die Lücke zwischen formloser Teilnahmebescheinigung und staatlich anerkannter Zertifizierung schließen (The Mozilla Foundation/Peer 2 Peer University 2012).

Empirie aus zwei Open Online-Kursen: „Zukunft des Lernens“ (2011) und „Trends im E-Teaching“ (2012)



The image shows a screenshot of the OpenCourse 2011 website. The main heading is 'Zukunft des Lernens'. To the right is a large, abstract, grey, cloud-like graphic. Below the heading, there is a navigation menu on the left with items like 'Willkommen', 'Idee', 'Agenda', 'Aktivitäten', 'Kursblog', 'Links', 'Veranstalter', 'Anerkennung CP', 'Impressum', and 'Kontakt'. The main content area is titled 'Agenda' and lists five weeks of the course with their dates and topics. At the bottom right, there is a search bar with the text 'Suchen' and a section titled 'Letzte Artikel' with a list of recent posts.

OpenCourse 2011

Zukunft des Lernens

Willkommen
Idee
Agenda
Aktivitäten
Kursblog
Links
Veranstalter
Anerkennung CP
Impressum
Kontakt

Agenda

Stand 26.04.2011 (kurzfristige Änderungen sind möglich)

Woche 1 (2. – 8. Mai):
Warum sich etwas verändern muss.
Lern- und Bildungsvisionen

Woche 2 (9. – 15. Mai):
Nicht ohne meine Community!
Social & Networked Learning

Woche 3 (16. – 22. Mai):
Von iPads, eBooks & Virtual Classrooms.
Lerntechnologien

Woche 4 (23. – 29. Mai):
Gehen wir zu Dir oder zu mir?
Lernumgebungen/ Personal Learning Environments

Woche 5 (30. Mai – 5. Juni):
Wie mobil wird das Lernen?

Letzte Artikel

Folien zur Auswertungssession
Wissensgemeinschaften und
CorporateLearningCamp
Tools jenseits von Google...
Meine Woche im Netz: Kachelmann 2.0, die
Klarnamen-Debatte um GooglePlus usw. | KW 29
2011
Fortsetzung meiner Auswertung zu OpenCourse 2011
educamp 18.-20.11.2011 in Bielefeld

Abb. 1: Startbild des Open Online-Kurses „Zukunft des Lernens“ 2011

2011 organisierten die Autoren dieses Beitrags und studiumdigitale der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main den Open Online Course „Zukunft des Lernens“ (www.opencourse2011.de), zu dem sich innerhalb von wenigen Tagen ca. 900 Interessierte anmeldeten. 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.

Der wöchentliche Rhythmus und damit die Struktur des Kurses sahen wie folgt aus:

- Montags: Eröffnungsbeitrag als Newsletter und Blogpost durch die Veranstalter
- Mittwochs eine einstündige moderierte Videosession in Adobe Connect mit jeweils einem oder zwei Experten
- Freitags oder spätestens am Wochenende folgte eine Zusammenfassung der Diskussion 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, um deutlich zu machen, dass nicht Experten das Thema eröffnen, sondern die Mitwirkung der Teilnehmenden zählt: Deren Diskussion untereinander ist ein zentrales Element in dieser Form von Open Online-Kursen. Die Teilnehmenden konnten die Themendiskussion eröffnen, bevor die Expertenbeiträge erfolgten (eine Entscheidung, die auch auf früheren Untersuchungen zur Wirkung von Expertenbeiträgen in Foren gründet, in denen festgestellt wurde, dass die Beteiligung von Experten die Zahl der Teilnehmerbeiträge absenkte, vgl. Hesse & Giovis 1997; Bremer 1999).

Zu jedem Thema wurden zudem Literaturhinweise, Links auf Online-Texte und in einigen Fällen – vor den Live-Sessions – auch die Beiträge (Foliensätze oder Vortragsaufzeichnungen) der Expertinnen und Experten bereitgestellt. In jedem Fall gab es im Nachgang die Aufzeichnung der Session, so dass Teilnehmende, die live nicht dabei waren, diese auch später abrufen konnten. Abbildung 2 zeigt den Zugriff auf die zwei Formate der Live-Sessions über den Wochenverlauf:

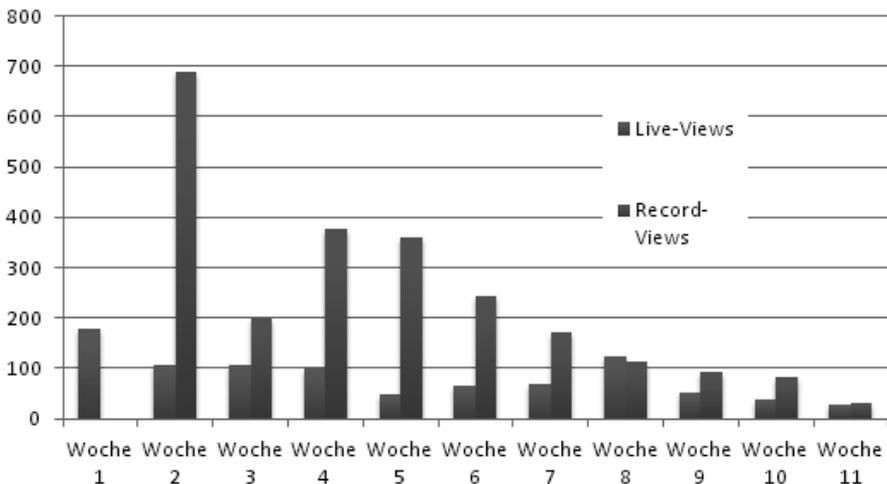


Abb. 2: Zugriff auf Live-Sitzung und Aufzeichnung im Wochenverlauf

Die bereit gestellte technische Infrastruktur bestand neben den erwähnten Live-Sessions auf der Basis von Adobe Connect und der Bereitstellung der Aufzeichnungen in einem Ustream-Kanal vor allem aus einem Blog. Ein wichtiges Element zur Umsetzung des Open Online Courses war der so genannte *Aggregator*, ein Tool, das die Beiträge der Teilnehmenden in ihren eigenen Blogs in dem Hauptblog des Kurses integrierte. 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*.

Daneben brachten die Teilnehmenden selbst noch viele weitere kollaborative Tools in den Kurs ein: So wurden begleitend zum Open Course eine Online-Zeitung betrieben, Audio- und Videobeiträge bereitgestellt und Etherpads eingesetzt. Überraschenderweise war aus Sicht der Teilnehmenden, die an einer Abschlussbefragung teilnahmen Twitter das wichtigste Kommunikationsinstrument (s. Abb. 3):

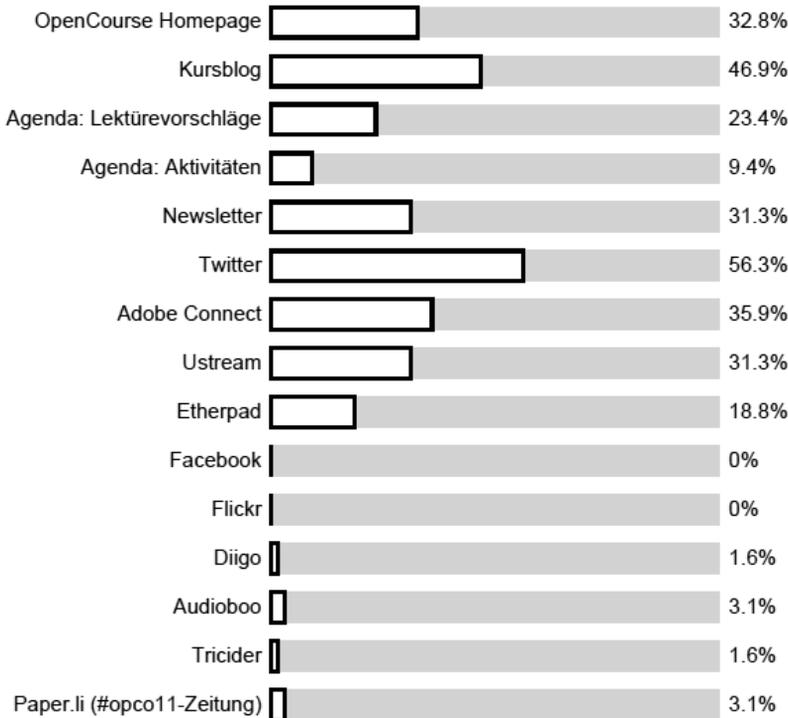


Abb. 3: Bewertung der Wichtigkeit der eingesetzten Medien im Open Online-Kurs 2011

Weitere Befragungsergebnisse gaben Aufschluss über die Zusammensetzung der Teilnehmenden (s. Abb. 4): Nur 6 Prozent der Teilnehmenden der Befragung waren Studierende, 43,5 Prozent von den 62 befragten Personen Angestellte oder Beamte

und 24,2 Prozent DienstleisterInnen im Bildungsbereich. Der Anteil der der Freiberufler lag bei ca. 14,5 Prozent.

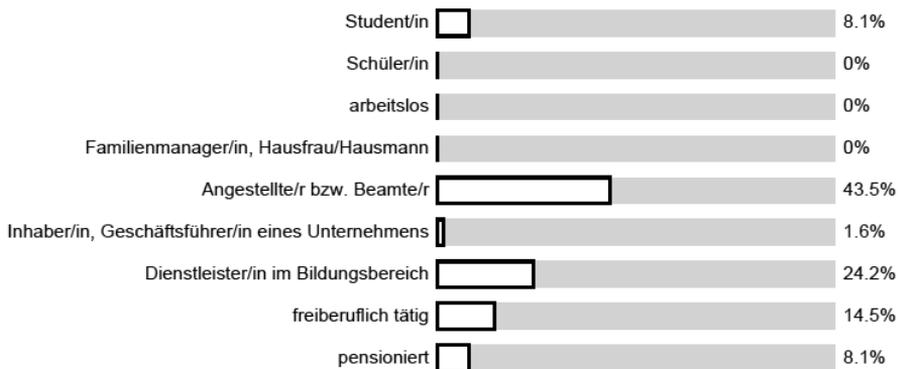


Abb. 4: Zusammensetzung der Kursteilnehmenden

Wie wurden die Teilnehmenden auf den opco11 aufmerksam? Noch vor dem Einsatz von Printwerbung im Vorfeld des Kurses hatte opco11 schon ca. 400 Anmeldungen. Dies spiegelt sich auch in den Befragungsergebnissen in Bezug auf die Bekanntwerdung des Kurses: Die meisten hatten über soziale Netzwerke von dem Kurs erfahren, 46,9 Prozent über Blogs und Twitter und ähnliche Tools, gefolgt von Freunden und Bekannten (28 Prozent) und den Blogs der Veranstalter (studiumdigitale und weiterbildungsblog.de, jeweils ca. 22-23 Prozent). Dagegen spielte Printwerbung, wie z. B. Flyer und Postkarten, eine eher untergeordnete Rolle (6 Prozent).

Im Hinblick auf ihre Motivation zur Teilnahme (hier waren Mehrfachantworten möglich) gaben ca. 74 Prozent der befragten Personen an, aus Gründen der persönlichen Entwicklung teilgenommen zu haben (45,3 Prozent „Trifft vollkommen zu“, 29,1 Prozent „Trifft zu“, n=64). Das Feld „Für die berufliche Entwicklung“ kreuzten ca. 60 Prozent von 64 Personen an (33,3 Prozent „Trifft vollkommen zu“, 30,2 Prozent „Trifft zu“). Für ein eigenes Studium spielte die Teilnahme an dem Kurs eher eine geringe Rolle (75,8 Prozent „Trifft überhaupt nicht zu“). Die meisten Beteiligten (84,4 Prozent) nahmen aus Spaß und Interesse teil (50 Prozent „Trifft vollkommen zu“, 34,4 Prozent „Trifft zu“) und aus Interesse an dem Hauptthema des Kurses (53,1 Prozent „Trifft vollkommen zu“ und 31,3 Prozent „Trifft zu“), wogegen das Interesse am OPCO-Format etwas niedriger ausfiel. Ebenso waren die Wochenthemen und Referenten nicht ganz so ausschlaggebend für die Teilnahme wie das Gesamthema „Zukunft des Lernens“. Blickt man dagegen auf die freien Kommentare in der Rubrik „Folgendes hat mir gefallen“, so wird dort oft auch der Austausch in der Community und das Experimentieren mit dem Format und den technischen Tools explizit als motivierender Faktor während des Kursverlaufs genannt.

Interessant ist ein Blick auf die Beteiligung im Gesamtverlauf des Kurses: Während bis Woche 7 die Zugriffe auf die Aufzeichnungen und Blogbeiträge abnehmen,

so springt die Kurve ab den Wochen 8 und 9 nochmals nach oben. Dies liegt an der äußerst interaktiven Gestaltung der Live-Session durch den Referenten in Woche 8, was zu zahlreichen Diskussionsbeiträge und nachträglichen Abrufen der Aufzeichnung führte. Konkret für die Umsetzung eines solchen Kurses bedeutet dies, eine entsprechende Dramaturgie zu entwickeln, die auch in den späteren Wochen noch Überraschungen zulässt.

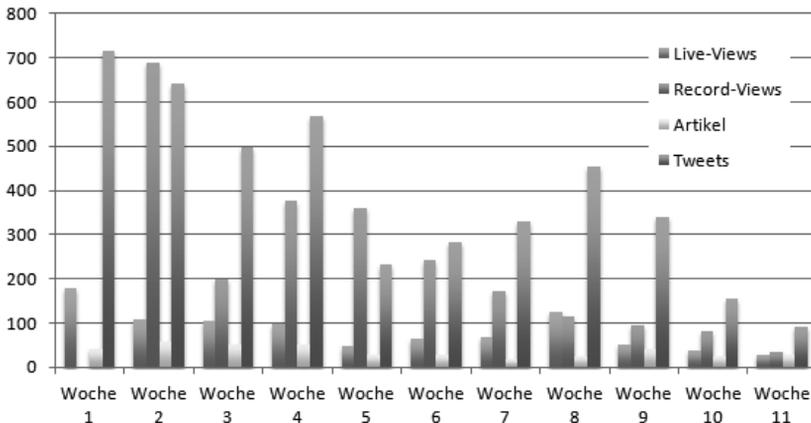


Abb. 5: Beteiligung im Kursverlauf

2012 führten das Autorenteam und studiumdigitale gemeinsam mit zwei anderen Institutionen (eTeaching.org und MultimediaKontor Hamburg) erneut einen Open Online Course durch, der sich diesmal dem Thema „Trends im E-Teaching – der Horizon Report unter der Lupe“ widmete (www.opco12.de) (s. Abb. 6).

OPCO12
OpenCourse 16.4. - 21.7.2012
Trends im E-Teaching
Der Horizon Report unter der Lupe

Über OPCO12
Kursinfo
Aktivitäten
Programme
Ankündigung
Veranstalter
Impressum
Anmeldung
Teilnehmerlog
OnlineBadges
Downloads
FAQs

Willkommen zum OpenCourse 2012
Der OpenCourse, der unter dem Titel **Trends im E-Teaching – der Horizon Report unter der Lupe** vom 16.4. bis 21.7.2012 im Netz stattfindet, richtet sich an alle, die sich für die Entwicklung neuer Lehr-Lernformen interessieren. Er greift in einem 14-tägigen Rhythmus unter anderem die sechs Technologietrends auf, die im Rahmen des Horizon Report 2012 identifiziert wurden:

- Mobile Apps
- Tablet Computing
- Game-Based Learning
- Learning Analytics
- Gesture-Based Computing
- Internet of Things

Die Teilnahme am OpenCourse ist kostenfrei und ein Einstieg auch jederzeit möglich – also auch während des Kurses!

Ziel des Kurses
ist, heute ermittelte technologische Trends in ihrer Wirkung für den Bildungsbereich auf den Prüfstand zu stellen. Die bildungstechnologischen Entwicklungen der letzten 40 Jahre haben gezeigt, dass viele propagierte Konzepte, Technologien und Werkzeuge schnell wieder aus der Diskussion verschwunden sind. Daher sollen auf Basis des HorizonReports in den 14 Wochen durch Diskussionen, Beiträge und Reflexionen im Netz die Fragen erörtert werden: Was kann konkret erwartet werden?

Letzte Artikel
PLE 2012: Im E-Learning nichts Neues
Factbook "Open Content und Rechrastagen" - 8.11.2012 in Frankfurt/AM
Das MOOC-Use
Mobiles Lernen: Herbstimpulse am 5.11.2012 und DELFI-Präferenzkonferenz Stand online
What I expect from #MOOC2012 as organizer and guide on the side

Letzte Kommentare
Claudia Bramer bei Abschluss des OPCO12: Fraktisierung des Badges – letzte Bearbeitungsmöglichkeit bis 20.8.2012
videogameschool bei Abschluss des OPCO12: Fraktisierung des Badges – letzte Bearbeitungsmöglichkeit bis 20.8.2012
OpenCourse (OPCO) 2012: Online-Event zum Thema "Mobile Apps" mit PD Dr. Christoph Igel | CelTech

Abb. 6: Startseite des Open Online-Kurses 2012

In diesem Durchgang wurden einige der Erfahrungen aus 2011 aufgegriffen und versucht, diese durch Veränderungen zu verbessern:

- Die Zeitspanne wurde auf zwei Wochen je Thema verlängert, um die Taktung zu entspannen.
- Zugleich wurden Blogbeiträge im Kursblog stärker in die einzelnen Themen kategorisiert, um deren Wiederauffindbarkeit zu verbessern.
- Um Neulingen den Einstieg zu erleichtern, wurde ein Teilnehmerblog angeboten, der die Möglichkeit zum Erproben von Beiträgen unterstützen sollte. Dieser wurde jedoch so gut wie gar nicht genutzt.
- Zudem wurde die Moderation verstärkt, und es wurden weitere inhaltliche Zusammenfassungen angeboten.

Auch in der Beteiligung zeigten sich einige Verschiebungen: Während die Live-Sessions 2011 von ca. 40-60 Personen besucht wurden nahmen 2012 bis zu 180 Personen gleichzeitig an den Sessions teil (s. Abb. 7 als Beispiel einer Live-Session). Zugleich erzeugten die 900 angemeldeten Teilnehmenden in 2011 mehr Blogbeiträge (388 Postings von 111 verschiedenen Teilnehmenden) als die 1.400 Teilnehmenden in 2012 (319 Postings).



Abb. 7: Abbildung des Live-Events des OPC012

Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war ähnlich wie im Kurs 2012, was in der institutionellen Verankerung der Veranstalter begründet sein kann: 27 Prozent der befragten Teilnehmenden (n = 610) sind in zentralen Hochschuleinrichtungen tätig,

27 Prozent im außerschulischen Bereich in der Bildung, 19 Prozent Lehrende an Hochschulen und 11 Prozent Lehrende an Schulen, 15 Prozent sind in der Wirtschaft, 14 Prozent selbständig/freiberuflich und 13 Prozent sind Studierende. Immerhin konnte die Zahl der studentischen Beteiligten erhöht werden, was auf die curriculare Verankerung des Kurses an einigen Universitäten zurückzuführen ist. Nur 20 Prozent der Befragten brachten Vorerfahrungen in Bezug auf die Teilnahme an einem Open Online Course mit, dagegen konnten jedoch 80 Prozent auf Erfahrungen mit Online-Lehrangeboten zurückgreifen. So waren beispielsweise 43 Prozent derjenigen, die sich an den Evaluationen beteiligten, seit 1-5 Jahren im Bereich E-Learning tätig, 43 Prozent sogar seit über 5 Jahren! Dies lässt auch Rückschlüsse auf die vor dem Kurs vorhandene Medienkompetenz der Beteiligten zu. Die Motivation zur Teilnahme spiegelt die Befragungsergebnisse aus 2011 wider, wobei die Rubrik „Spaß“ diesmal fehlte (Mehrfachnennungen waren hier möglich, n=610):

- 90 Prozent nannten „Interesse am Thema“,
- 67 Prozent „Interesse am Veranstaltungsformat“,
- 62 Prozent „Berufliche Entwicklung“,
- 12 Prozent „Bekanntheit der Veranstalter“ und
- 9 Prozent „Relevant für mein Studium“

Vergleicht man die beiden Kurse miteinander, so ergibt sich ein interessantes Bild: Auf die Frage, ob diejenigen, die sich an beiden Open Courses beteiligt hatten, einen Unterschied empfanden, antworteten über 80 Prozent zustimmend. Unterschiede, die die Teilnehmenden mitteilten, waren, dass der Kurs 2011 attraktiver war, die Teilnehmenden mehr Bezug zueinander hatten, es ein größeres Community-Feeling und mehr Interaktionsmöglichkeiten (Wiki, Etherpad) gab. Im Kurs 2012 sahen sie mehr Aktivität zu den einzelnen Themenbereichen, eine bessere Struktur und einen besseren Rhythmus durch die 2-Wochentaktung sowie eine bessere Organisation. Auch die Online-Sessions verliefen nach Ansicht einiger Teilnehmender 2012 reibungsloser – Unterschiede, die auch die Autoren, die als Veranstalter beide Kurse betreut hatten, wahrnahmen. Die Analyse dieser Unterschiede ist noch nicht abgeschlossen, erste Hypothesen liegen vor. Wir vermuten, dass Personen, die von der Neuigkeit des ersten Open Online-Kurses angezogen waren und selbst viel beizutragen hatten, 2012 nicht mehr dabei waren, da ihre Neugierde auf das neue Format befriedigt war.

Die größte Neuerung gegenüber dem ersten Kurs in 2011 lag in dem Einsatz der oben bereits erwähnten „Online Badges“, einer Form der Online-Dokumentation und des Nachweises von Kompetenzzuwächsen, die im englischsprachigen, vor allem dem amerikanischen Raum in Weiterbildungskontexten zunehmend zum Einsatz kommt. Die Badges wurden eingeführt, nachdem 900 der 1.400 angemeldeten Teilnehmenden den Wunsch nach einer Teilnahmebestätigung äußerten. Mit Hilfe der Badges konnten die Teilnehmenden ihre geplante Beteiligung drei Ebenen zuordnen. Wer den Level „Kommentator“ oder „Kurator“ erreichte, erhielt eine Teilnahmebestätigung (s. Abb. 8). Am Ende können die Teilnehmenden ihre Badges auf der eigenen Webseite oder auf der eigenen Profildatei in einem sozialen Netzwerk, wie beispielsweise XING oder Facebook, ausweisen.

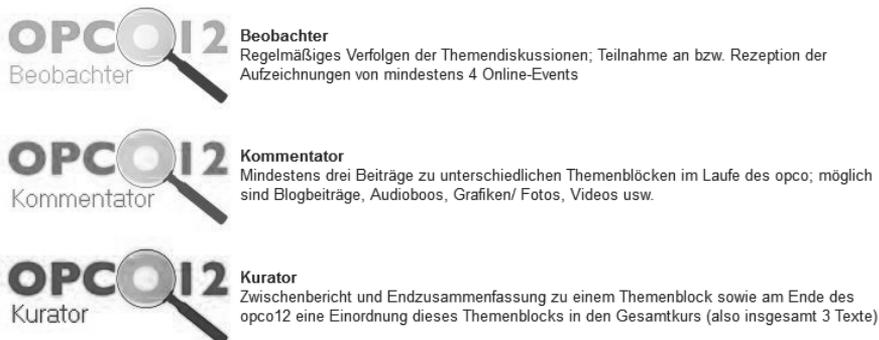


Abb. 8: Drei Ebenen der Online Badges im Open Online Course 2012

Von den 900 angemeldeten Teilnehmenden erreichten am Kursende 56 den Level „Beobachter“ (wobei hier sicherlich mehr Personen in Frage gekommen wären, sofern diese ihre Badge-Seite ausreichend gepflegt hätten), 65 den Level „Kommentator“ und 15 den des „Kurator“.

Die Frage ist, welche Wirkung der Einsatz der Badges auf das Teilnahmeverhalten hatte. Eine Interpretation ist, dass die Teilnehmenden im Kurs 2011 gänzlich aus einer inneren Motivation heraus angeregt waren, Beiträge beizusteuern. 2012 war der Motivationsbasis bei einigen die Erlangung des Badges. So waren 2012 auffällig mehr Beiträge rückblickend, einordnend und einen Themenstrang zusammenfassend, anstatt wie in 2011 neue Impulse einbringend. Diese Hypothese, wie auch die wahrgenommene höhere Vernetzung der Teilnehmenden untereinander, bleibt mit Hilfe des qualitativ und quantitativ auszuwertenden Datenmaterials noch zu verifizieren.

Zusammenfassung und Einschätzung

Die Erfahrungen mit den beiden deutschsprachigen Open Online-Kursen legen nahe, dass das Format zur Zeit noch vor allem im Spektrum von Bildungs- und Technologiethematen eingesetzt wird.¹ Die abschließende Diskussion im Kurs 2011 ergab zudem die Einschätzung, dass sich das Format nicht eignet, um bei den Teilnehmenden grundlegende Medienkompetenz aufzubauen: Die meisten brachten bereits eine gewisse Kompetenz mit und Teilnehmende ohne eigenen Blog nahmen oftmals eher beobachtend und zurückhaltend teil. Vor allem die Rolle der Veranstalter gestaltet sich, wie oben angedeutet, in den konstruktivistisch und konnektivistisch angelegten Open Online Courses neu: Sie sind eher Informationsanbieter und Moderatoren und führen weniger instruktional durch den Kurs. Auch sind die entstehenden Beiträge oftmals so zahlreich und vielfältig, dass eine inhaltliche Gewichtung und Zusammenfassung kaum möglich sind.

Zugleich bilden sich zur Zeit auch aufgrund kommerzieller Interessen MOOC-Formate heraus, die eine gewinnbringende Nutzung anstreben. Oftmals unterliegen diese Kurse didaktisch stärker instruktional angelegten Vorgaben, haben Lernziele

und erzeugen einen geringeren Austausch der Teilnehmenden untereinander. Diese Kurse werden oftmals auch als „Stanford MOOCs“ bezeichnet, aufgrund des ersten Angebots von Stanford (s. Abb. 9 in Anlehnung an Reich 2012). In diesem Kontext sind 2012 Unternehmen und Netzwerke wie Coursera, Udacity und edX entstanden, die mit großen Teilnehmerzahlen für ihre Kurse werben.²

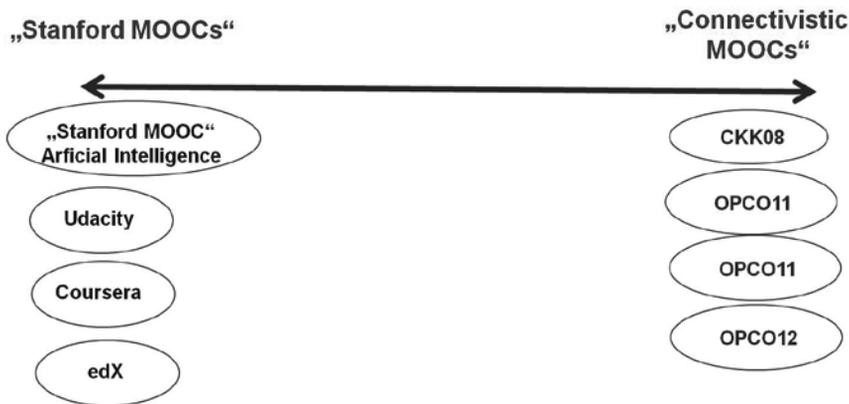


Abb. 9: Kategorisierung von MOOCs auf Basis ihres Lern(theoretischen) Ansatzes

Interessant ist in diesem Kontext auch die Frage nach der Vergabe von Teilnahmebestätigungen und Zertifikaten. In der Nutzung der Online Badges liegen sicherlich Potentiale für die Dokumentation von informell erworbenen Kompetenzen im Weiterbildungsbereich. Zugleich stellen MOOCs für Hochschulen eine Chance dar, sich für den Weiterbildungsbereich zu öffnen und offenere Lernformen zu erproben. Doch diese Entwicklung wird nicht nur positiv gesehen. So kommentierte der in den USA im Bereich Bildungsmedien bekannte Blogger Michael Feldstein in der Online-Zeitung *Inside Higher Ed*, nachdem in dem ersten großen Stanford-MOOC mit 160.000 Teilnehmenden nicht die Universität selbst, sondern die Hochschullehrenden das Zertifikat ausstellten: „Wenn einzelne Hochschullehrende damit beginnen, die studentischen Leistungen zu zertifizieren, unterhöhlen sie damit die Rolle einer Hochschule.“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. Einen Versuch startet im Herbst 2012 der Hessische Rundfunk (hr) in Kooperation mit dem Hessischen Volkshochschulverband und unterstützt durch die beiden Autoren: Begleitend zum hr-Funkkolleg, das sich dem Thema „Wirklichkeiten 2.0“ widmet, wird ein Open Online-Kurs angeboten, der diesmal sicherlich mit Lehrerinnen und Lehrern und interessierten Hörern eine etwas andere Zielgruppe ansprechen wird und daher ein spannendes Experiment darstellt. Vor allem auch, da die Funkkollegsendungen das Live-Event ersetzen.

Ausblick

„Open“ ist längst mehr als eine einfache Zustandsbeschreibung. Es ist, auch bedingt durch die technische Vernetzung sowie das Verhalten und die Erwartungen der Nutzer, eine Bewegung, die die bildungspolitische Diskussion erreicht hat. Open Educational Resources sind Gegenstand von OECD- und UNESCO-Resolutionen wie von einzelnen landes- und hochschulpolitischen Initiativen. Mit neuen Lernformen und -formaten wie Open Courses oder Massive Open Online Courses hat diese Bewegung die Bildungs- und Lernpraxis erreicht. Aus *bildungspolitischer* Perspektive stellt sich dabei die Frage, ob nicht erst durch die Verbindung von Open Educational Resources und Open Courses eine neue Qualität des Lernens geschaffen wird, mit neuen Spielräumen des informellen und lebenslangen Lernens. Aus der *institutionellen* Perspektive sind bestehende Bildungseinrichtungen und -träger herausgefordert, sich der neuen Lernpraxis zu stellen. Immerhin eröffnen die neuen Lehr- und Lernformate die Chance, eigene Lernräume zu öffnen, die Palette an Bildungsformaten zu erweitern, neue Zielgruppen anzusprechen, ja sogar, Bildung in neuen Maßstäben zu skalieren. Dass das nicht ohne die Reflektion der jetzigen und zukünftigen Rolle im Bildungsbetrieb geht, liegt auf der Hand. Aus der *individuellen* Perspektive des Lernenden, der Verantwortung für die eigene Kompetenzentwicklung übernimmt, eröffnet die wachsende Zahl an Selbstlernangeboten neue Möglichkeiten, sich zu informieren, weiterzubilden und zu vernetzen. Dass die Wahrnehmung dieser Möglichkeiten an verschiedene Voraussetzungen und Bedingungen geknüpft ist, wurde bereits erwähnt. Aus *mediendidaktischer* Perspektive besteht die größte Herausforderung darin, Kriterien zu entwickeln, um die Rahmenbedingungen offener Online-Kurse abzustecken, um mit Blick auf die Heterogenität der Angebote bald über eine „Typologie des offenen Online-Lernens“ zu verfügen und schließlich ein erstes Bild davon zu vermitteln, was die neue Lehr- und Lernpraxis für die beteiligten Akteure bedeutet.

Anmerkungen

- 1 Siehe den Überblick zu Beispielen von MOOCs in Wikipedia unter: [//en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course#Examples_of_MOOCs](http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course#Examples_of_MOOCs)
- 2 Siehe bspw. [//chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/](http://chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/) (letzter Zugriff 10.10.12) zur Entwicklung von Geschäftsmodellen am Beispiel von Coursera und auch die Übersicht unter www.sonicfoundry.com/sites/default/files/comparison_of_mooocs_06_2012.pdf (letzter Zugriff 10.10.12), in denen die konnektivistischen MOOCs nicht einmal mehr Erwähnung finden, wie Stephen Downes in einem Beitrag auf seinem Blog beobachtet (www.downes.ca/post/58563, letzter Zugriff 10.10.12).
- 3 www.insidehighered.com/news/2012/01/24/stanford-open-course-instructors-spin-profit-company

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.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2010): Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Bonn. In: www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digitaler_kultur.pdf (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Cormier, D. et. al. (2010): PLENK 2010. In: [//connect.downes.ca/how.htm](http://connect.downes.ca/how.htm) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Cormier, D. & Siemens, G. (2010): Through the Open Door: Open Courses as Research, Learning, and Engagement. *EDUCAUSE Review*, Vol. 45, Nr. 4 (Juli/August. In: [//tinyurl.com/73uboe5](http://tinyurl.com/73uboe5) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Creative Commons (2011): The Power of Open. In: [//thepowerofopen.org/assets/pdfs/tpoo_eng.pdf](http://thepowerofopen.org/assets/pdfs/tpoo_eng.pdf) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Downes, S. (2005): E-Learning 2.0. *eLearn Magazine*, 16. Oktober 2005. In: www.downes.ca/post/31741 (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Downes, S.; Siemens, G. (2008): Connectivism and Connective Knowledge Online. In: [//lrc.umanitoba.ca/wiki/Connectivism_2008](http://lrc.umanitoba.ca/wiki/Connectivism_2008) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Ehlers, U.-D. (2011): From Open Educational Resources to OpenEducational Practices. In: *eLearning Papers* 23, März 2011.
- Ehlers, U.-D. (2011): Qualität für neue Lernkulturen des „Next Generation“ E-Learning. In: Klimsa, P./Issing, L.J. (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München 2011, 2. Aufl., S. 339-356.
- Goldberg, C. (2001): Auditing Classes at M.I.T., on the Web and Free. In: *New York Times*, 4.04.2001.
- Hesse, F. W.; Giovis, C. (1997): Struktur und Verlauf aktiver und passiver Partizipation beim netzbasierten Lernen in virtuellen Seminaren. In: *Unterrichtswissenschaft*, 25, S. 34-55.
- Holton, D. (2012): What's the „problem“ with MOOCs? *EdTechDev*, 4. Mai 2012. In: [//edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs](http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-moocs) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Katzlinger, E. (2011): Online-Tutoring. In: Klimsa, P./Issing, L.J. (Hrsg.): *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München 2011, 2. Aufl., S. 243-253.
- Kerres, M. (2012): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. München 2012, 3. Aufl.
- Kop, R.; Hill, A. (2008): Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? In: *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol 9, No 3. Online: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103 (Letzter Zugriff: 10. Juli 2012).
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge 1991.
- M.I.T. (2007): Milestone Celebration. *Unlocking Knowledge, Empowering Minds*. In: [//ocw.mit.edu/about/our-history/milestone-celebration](http://ocw.mit.edu/about/our-history/milestone-celebration) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Nielsen, J. (2006): Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute, in: Jakob Nielsen's Alertbox, 9. Oktober 2006. Online: www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html (Letzter Zugriff: 10. Oktober 2012).
- Quinn, C. (2012): MOOC reflections. In: *Learnlets*, 28. Februar 2012. Online: [//blog.learnlets.com/?p=2562](http://blog.learnlets.com/?p=2562) (Letzter Zugriff: 10. Oktober 2012).
- Reich, J. (2012): Summarizing All MOOCs in One Slide: Market, Open and Dewey. In: [//blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html](http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2012/05/all_moocs_explained_market_open_and_dewey.html) (Letzter Zugriff: 10. Oktober 2012).

- Siemens, G. (2004): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. elearnspace, 12.12.2004. In: www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Siemens, G. (2005): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. In: *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, Vol. 2 No. 1, Jan 2005 In: Online: www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (Letzter Zugriff: 10. Juli 2012).
- Siemens, G. (2010): *Connectivism in the Enterprise*. elearnspace, 15.07.2010. In: www.elearnspace.org/blog/2010/07/15/connectivism-in-the-enterprise (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Siemens, G. (2012): *MOOCs for the win!*, in: *ELEARNSPACE*, 5. 5. 201. Online: www.elearnspace.org/blog/2012/03/05/moocs-for-the-win (Letzter Zugriff: 27. Juli 2012).
- The Mozilla Foundation and Peer 2 Peer University (2012): *Open Badges for Lifelong Learning*. In: [//tinyurl.com/7hhxate](http://tinyurl.com/7hhxate) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- UNESCO (2012): *2012 Paris OER Declaration*. In: [//tinyurl.com/84leccn](http://tinyurl.com/84leccn) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Verhagen, P. (2006): *Connectivism: a new learning theory?* In: [//tinyurl.com/78eq56s](http://tinyurl.com/78eq56s) (Letzter Zugriff: 25. Juni 2012).
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.