

Interessante Arbeiten von Studierenden

- * **Theater 2.0**
- * **Erfahrungen und Analysen zu MOOCs**

- * **Filmanalyse „Maximilians Reise“**

Ausgabe 18/2015

Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik

LUB@M 2015 ISSN 2190-4790

Erfahrungen und Analysen zu Massive Open Online Courses an staatlichen kalifornischen Universitäten und Überlegungen zur Eignung dieser Lehrveranstaltungsform für den Bachelorstudiengang Kultur- und Medienbildung

JULIA MÜLLER

Einleitung¹

„In jüngster Zeit sind ‚Massive Open Online Courses‘, abgekürzt MOOCs in das Zentrum vieler bildungspolitischer und mediendidaktischer Diskussionen gerückt. Je nach Perspektive und Standort des Betrachters beziehungsweise der Betrachterin ist die Rede von der ‚Globalisierung der Lehre‘, der ‚Demokratisierung der Bildung‘, der ‚Krise der Hochschulen‘ oder einfach ‚neuen Welt des Online-Lernens‘“ (van Treeck u.a. 2013).

Ursprünglich entstammt dieses Lehrformat dem englischen Sprachraum, aber auch in Deutschland wurde 2011 erstmals ein MOOC angeboten (vgl. Bremer 2013a, S. 27; Bremer 2013b, S. 30). Vor mittlerweile drei Jahren schlossen zunehmend mehr amerikanische Eliteuniversitäten Partnerschaften mit MOOC-Anbietern ab, weshalb das Jahr 2012 von der New York Times als „The Year of the MOOC“ betitelt wurde (vgl. Pappano 2012). Die ersten MOOC anbietenden Plattformen sind als Ausgründungen von Universitäten oder zusätzlich in Kooperation mit Unternehmen wie auch anderen Universitäten entstanden (vgl. Leibniz-Institut für Wissensmedien 2015). Mittlerweile führen Hochschulen auch eigene MOOCs ohne eine Form der Kooperation durch (vgl. Jungermann/ Wannemacher 2015, S. 20).

Im Jahr 2013 ermöglichte das Pilotprojekt der San José State University in Kalifornien erstmals gemeinsam mit der Plattform Udacity², dass nicht nur immatrikulierten, sondern auch anderen Teilnehmenden für bestandene MOOCs Credit von einer Universität vergeben wurde (vgl. Harris 2013). Jedoch wurde das Projekt noch im gleichen Jahr wieder eingestellt (vgl. Cheal 2013, S. 1). Da auch an anderen Universitäten des California State University Systems momen-

tan keine MOOCs angeboten werden (vgl. Pezzini 2013), beschäftigte sich die Bachelorarbeit unter anderem mit den Gründen dafür sowie mit den bisherigen Erfahrungen mit MOOCs im Kontext staatlicher kalifornischer Universitäten. Ausgehend von einer Analyse der vorab aufgestellten Ergebnisse wurde in der Arbeit die Fragestellung, ob MOOCs auch für pädagogische Studiengänge, im Speziellen den Studiengang Kultur- und Medienbildung, geeignet sind, untersucht.

Nach einer einleitenden Bestimmung der für die Arbeit zentralen Begriffe sowie einer Zusammenfassung der Entwicklung von MOOCs gibt der vorliegende Beitrag einen Überblick zur aktuellen Situation von MOOCs im California State University System. Des Weiteren werden der Forschungsgegenstand der Untersuchung und das methodische Vorgehen bei der Erhebung wie auch bei der Auswertung der Daten aufgeführt. Im Anschluss werden die wichtigsten Ergebnisse aus der Untersuchung zusammengefasst. Nach einer methodischen Reflexion werden abschließend Überlegungen zur Eignung dieser Lehrveranstaltungsform für den Bachelorstudiengang Kultur- und Medienbildung präsentiert.

Begriffsbestimmung und Entwicklung von MOOCs

„Massive open online courses – MOOCs – are online courses that are free and open to anyone, with essentially unlimited enrollment“ (Educause 2012, S. 1).

Eine genaue Begriffsbestimmung von MOOCs wird mittlerweile ausführlich diskutiert (vgl. Bremer 2013b, S. 30). Die deutsche Hochschulrektorenkonferenz (2014), im Folgenden HRK, stellt heraus, dass die Auffassungen der einzelnen Abbreviationen divergieren. In dem vorliegenden Beitrag wird bereits ein Kurs mit 100 Teilnehmenden als ‚massive‘ und damit als MOOC angesehen. Das Akronym ‚open‘ bezieht sich allerdings hauptsächlich auf den von einem Bildungshintergrund unabhängigen Zugang, eine Kursgebühr für die Teilnahme und Absolvierung der MOOCs ist gemäß dieser Definition möglich. Auch der Zugang zu Kursmaterialien kann offen sein, Lernziele, Themeninhalte und Beteiligung wer-

den aber, wie in Präsenzveranstaltungen von Hochschulen, vorgegeben beziehungsweise sind erwünscht. Auch blended MOOCs, die sich durch eine Verbindung von Online- und Präsenzphasen von den anderen beiden Lernformaten unterscheiden, werden unter dem Akronym ‚online‘ in die Definition mit aufgenommen. Als ‚course‘ finden die MOOCs während eines festgelegten Zeitrahmens statt. Die Inhalte können aber auch noch darüber hinaus online verfügbar sein (vgl. van Treeck u.a. 2013; HRK 2014, S. 10f.).

Als erster Kurs, der den Begriff MOOC maßgeblich beeinflusst hat, wird der 2008 von den Kanadiern Siemens und Downes durchgeführte und von 2.200 Personen besuchte Kurs „Connectivism and Connective Knowledge“, angesehen (vgl. van Treeck 2013; Leibniz-Institut für Wissensmedien 2015). Im Laufe der Zeit haben sich unterschiedliche Formen von MOOCs entwickelt, wobei in erster Linie zwischen so genannten cMOOCs und xMOOCs differenziert werden kann. Mit dem Kurs „Connectivism and Connective Knowledge“ wurde auch gleichzeitig das Format der cMOOCs, das mit der Idee des Konnektivismus in Verbindung steht, bekannt (vgl. Bremer 2013b, S. 33ff.). Der konnektivistische Ansatz zeichnet sich in solch einem seminarähnlichen MOOC durch das eigene Festlegen der Lernziele sowie Beiträge eigener Inhalte über die Möglichkeiten des Web 2.0 aus (vgl. HRK 2014, S. 12).

Große Aufmerksamkeit konnten MOOCs aber erst durch das Format der xMOOCs erlangen (vgl. van Treeck u.a. 2013). Diese bestehen aus einer Abwechslung von Video-Vorträgen und Übungseinheiten (vgl. Bremer 2013a, S. 26) und ähneln dem typischen Vorlesungsformat. Erstmals werden die 2011 angebotenen Informatik-Kurse der Stanford Universität dem Konzept der xMOOCs zugeschrieben. Das ‚x‘ steht in diesem Zusammenhang für ‚Extension‘, da bereits diese ersten Kurse mit 160.000 Teilnehmenden einen höheren Zulauf als die cMOOCs zu verzeichnen hatten (vgl. HRK 2014, S. 12f.).

Auf Grundlage der xMOOCs gründeten sich die momentan erfolgreichsten amerikanischen MOOC-Anbieter Udacity, Coursera und edX, die auf Verbindungen mit diversen amerikanischen und europäischen Hochschulen basieren (vgl. van Treeck u.a. 2013; Jungermann/Wannemacher 2015, S. 5). Daneben existieren in den USA aber noch zahlreiche weitere Anbieter (vgl. Schulmeister 2013, S. 18). Die Anzahl angebotener MOOCs lässt sich nicht mehr genau bestimmen (Bremer 2013b, S. 41). Die Anbieter betreuen die Kurse auf ihren Plattformen, wobei unterschiedliche Geschäftsmodelle existieren (vgl. Bremer

2013a, S. 26f.). Von den meisten amerikanischen Unternehmen werden die MOOCs kostenfrei angeboten, jedoch fallen teilweise für gewisse Prozesse, wie die Einschreibung, Gebühren an (vgl. Schulmeister 2013, S. 19).

MOOCs im California State University System

Auch in das California State University System (im Folgenden CSU System) haben MOOCs bereits Einzug erhalten. Dort hat die San José State University (SJSU) gemeinsam mit dem MOOC-Provider Udacity MOOCs entwickelt und angeboten.

Das CSU System umfasst insgesamt 23 Universitäten (vgl. California State University 2014). Da in Kalifornien auch noch weitere Verbände staatlicher Universitäten existieren (vgl. Hartung 2005), bezieht sich der Begriff ‚Staatliche Kalifornische Universitäten‘ im Folgenden lediglich auf die Universitäten des California State University System.

Im Hinblick auf die allgemeine Situation in Kalifornien schätzt Kolowich (2013), dass MOOCs nicht so revolutionär sind wie vorerst angenommen. Er begründet dies mit dem Aufschub des Gesetzesentwurfs des California State Senats, der ursprünglich eine Creditvergabe von staatlichen Universitäten für erfolgreich absolvierte MOOCs vorantreiben sollte (vgl. Kolowich 2013). Zuvor hatte der Senat eines staatlichen Hochschulverbandes gegen diesen Gesetzesentwurf wegen des möglichen Autoritätsverlusts an externer Stelle, Protest eingelegt (vgl. Shaw 2013).

Die SJSU stellt innerhalb des CSU Systems und darüber hinaus die erste Universität dar, die gemeinsam mit einem Unternehmen Credit Points für MOOCs auch an Nicht-Studierende der eigenen Universität vergeben hat. Dabei konnte diese Leistungsanrechnung beispielsweise auch von Studierenden von Community Colleges, die sich auf Wartelisten für die CSUs befanden und von Highschool-Schülern wahrgenommen werden. Ein Fokus des Angebots lag dabei auf Kursen, die jeder Studierende des CSU-Systems besuchen muss (vgl. Harris 2013). Im Gegensatz zu Deutschland müssen in den USA alle Studierende so genannte „General Education“-Kurse absolvieren, die neben dem eigentlichen Fachstudium einen Einblick in verschiedene Disziplinen liefern (vgl. AACU o.J.).

Die gemeinsam mit Udacity angebotenen Mathematik- und Statistik-MOOCs der SJSU wiesen jedoch im Vergleich zu deren Präsenzveranstaltungen hohe Durchfallquoten auf, was mit als ein Grund für die Einstellung der Kurse angesehen wird. Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass die Kursteilnehmen-

den durch ihre Zusammensetzung eben keine typische Studentenpopulation repräsentieren (vgl. Fowler 2013). Seit der Einstellung des Pilotprojekts werden allerdings an keiner der CSUs MOOCs in das Kursangebot mit eingebunden (vgl. Pezzini 2013).

Thema und Forschungsgegenstand der Untersuchung

Ausgehend von der Feststellung, dass mittlerweile an keiner der California State Universities MOOCs in das Curriculum mit eingebunden werden (vgl. Pezzini 2013), stellt sich die Frage, weshalb dies nicht (mehr) der Fall ist. Durch den Auslandsaufenthalt an einer der CSUs im Herbst 2014 entstand die Möglichkeit, eine Untersuchung vor Ort durchzuführen und die Gründe für eine fehlende Aufnahme von MOOCs sowie die bisherigen Erfahrungen zu eruieren. Dazu wurden Untersuchungen an zwei Universitäten des California State University Systems durchgeführt. Zum einen an der California Polytechnic State University (im Folgenden Cal Poly), die sich von vornherein gegen eine Aufnahme von MOOCs entschieden hat, und zum anderen an der San José State University (SJSU), die zwar Erfahrungen mit der Entwicklung und Durchführung von MOOCs besitzt, diese aber wieder eingestellt hat.

Basierend auf den Erfahrungen von vier Expertinnen und Experten, die als Angestellte der beiden Universitäten Wissen über die Thematik der MOOCs an den CSUs besitzen, sollten die Chancen und Potenziale von MOOCs erhoben, aber auch die möglicherweise mit dieser Seminarform verbundenen Risiken beleuchtet werden. Des Weiteren sollten die verschiedenen Gründe für und gegen eine Aufnahme von MOOCs herausgefunden werden. In Bezug auf die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob MOOCs auch Potenziale für pädagogische Studiengänge, speziell den Bachelorstudiengang Kultur- und Medienbildung bieten.

Methodisches Vorgehen

Da innerhalb der Studie die Einschätzungen und Erfahrungen von Experteninnen und Experten sowie interne Prozessvorgänge von Interesse waren, wurde als Erhebungsmethode eine qualitative Befragung in Form von Experteninterviews angewandt. Die Expertenbefragung wurde als qualitative Befragung in Form von leitfadengestützten Interviews durchgeführt. Ein zentrales Merkmal dieser Interviewform liegt in der Strukturierung durch bereits vorgegebene Themen und Fra-

gen, das zu einer besseren Vergleichbarkeit der einzelnen Aussagen führt (vgl. Frieberthäuser/ Langer 2010, S. 438f.). Bedingt durch die sich unterscheidenden Untersuchungskontexte (Universität mit und ohne konkrete Erfahrungen mit MOOCs) wurden zwei Interviewleitfäden erstellt. Die Leitfragen der Untersuchung ergaben sich im Wesentlichen aus dem öffentlichen Diskurs um MOOCs, der vorab im theoretischen Teil der Arbeit aufgezeigt wurde, allerdings aus Platzgründen im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter berücksichtigt werden kann.

Um das Wissen der Expertinnen und Experten angemessen wiederzugeben, wurde bei der Auswertung eine qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz angewandt. Mit dieser Methode konnten die Erfahrungen und Einschätzungen der befragten Personen durch eine inhaltlich strukturierte qualitative Inhaltsanalyse unbeeinflusst aus dem Material herausgearbeitet sowie in der evaluativen qualitativen Inhaltsanalyse bewertet werden. Maßgeblich ist hierbei die Arbeit mit Kategorien, die induktiv entwickelt werden (vgl. Kuckartz 2014, S. 72ff.).

Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung sowie die damit verbundenen Erkenntnisse bezüglich der geschätzten Potenziale und Risiken von MOOCs, Gründen für und gegen deren Aufnahme in ein Studienangebot sowie konkrete Erfahrungen mit MOOCs im Kursangebot aufgeführt. Als größtes Potenzial wurde von allen Befragten die Möglichkeit der „*Supplemental Education*“ genannt. Damit ist gemeint, dass MOOCs den Studierenden als ergänzendes Material außerhalb ihrer Kurse zur Verfügung stehen. Sie können sich somit vor dem Belegen eines Präsenzkurses einen Überblick über die Kursinhalte verschaffen oder Themen, die ihnen später Verständnisschwierigkeiten bereiten, gezielt vertiefen. Des Weiteren wurden die Möglichkeit einer *Öffnung der Hochschulbildung* im Sinne eines weltweit leichteren Zugangs zu Bildung und *flexiblere Studienbedingungen*, die sich durch von Präsenzveranstaltungen unabhängigen MOOCs ergeben, ebenfalls mehrmals als Potenziale aufgeführt. Diese beiden Aspekte waren daneben auch Gründe für die SJSU, MOOCs aufzunehmen. Bei diesen war des Weiteren die „*Innovative Pedagogy*“, die didaktische Aufbereitung der Kurse durch Udacity am Wichtigsten. Der Wechsel zwischen kurzen Videosequenzen und interaktiven Einheiten wurde von beiden Befragten als motivierend und vielversprechend angesehen. Allerdings stellte die SJSU mit ihrer Absicht,

durch MOOCs keine neuen Studierenden anzuwerben, sondern viel mehr den aktuellen Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit zu einem Abschluss zu verhelfen, einen Ausnahmefall im Vergleich zu anderen US-amerikanischen Universitäten dar (vgl. Allen/Seaman 2014, S. 34; Kolowich/ Newman 2013). Diese Unterschiede sind auf die *aktuellen Probleme in der Hochschulbildung* der staatlichen kalifornischen Universitäten zurückzuführen. Durch Kürzungen von Hochschulgeldern nehmen die Universitäten mittlerweile immer mehr Studierende auf, um diese Diskrepanz über eine höhere Einnahme von Studiengebühren auszugleichen. Gleichzeitig werden aber nicht mehr Kursplätze angeboten, weshalb viele Studierende Probleme haben, ihr Studium in der Regelstudienzeit zu beenden.

Bezüglich der Risiken von MOOCs lässt sich abschließend festhalten, dass, obwohl sich zwei Befragte zuerst gegen eine mögliche Gefahr durch MOOCs positioniert haben, als Risiko vor allem eine *qualitativ mindervalrige Umsetzung* von Kursmaterialien in einen MOOC zu beachten sei. Des Weiteren sollten vor einer Aufnahme potenzielle *Betrugsmöglichkeiten* innerhalb MOOCs analysiert werden.

Als entscheidende Gründe gegen eine Aufnahme von MOOCs an der Cal Poly wurden von den beiden dort befragten Personen ebenfalls der *qualitative Aspekt der MOOCs* und als Teil der „*Environment*“ vor Ort die *negative Einstellung der Lehrkörper* sowie *bürokratische Hürden* und bei einer Anrechnung von extern angebotenen MOOCs die *fehlende Akkreditierung* angeführt. Kurse, die nicht von einer akkreditierten Institution stammen, werden nicht zu einer Überprüfung durch die Universität zugelassen und können dort deshalb nicht angerechnet werden.

Zu den konkreten Erfahrungen der Befragten mit MOOCs konnten logischerweise nur die beiden Experten an der SJSU, die MOOCs schon selbst angeboten hatten, befragt werden. Zum einen führten diese als positive Erfahrungen auf, dass die Lehrkörper an ihrer Hochschule *sehr engagiert* waren, was mit ein Grund dafür war, dass das MOOC-Pilotprojekt dort überhaupt möglich war. Zudem gab es sehr viele *positive Rückmeldungen* von Teilnehmenden. Auch die *Unterstützung von Udacity*, deren *didaktisches Konzept* und die *gesteigerte Flexibilität der Studierenden* bei der Teilnahme an einem MOOC wurden als positiv beurteilt. Als Schwierigkeiten bei der Ein- und Durchführung der Kurse erwiesen sich nach Aussagen beider Befragten die *Teilnehmerzusammensetzung*, die damit verbundenen *Abbruchquoten* sowie der mit den Kursen verbundene *hohe Arbeitsaufwand*. Letzteres hatte neben der

Außendarstellung durch die Medien, die zu *Ängsten der Professoren* führte, zu einer *Skepsis der Lehrkörper* beigetragen. Zudem hatten diverse *Business Probleme*, wie die Angleichung von internen Prozessen der beiden Projektbeteiligten, zu der Einstellung der Kooperation und der Anrechnung der Kurse geführt. Als Konsequenz kann aus diesen Erfahrungen gezogen werden, dass Lehrende bei ähnlichen Vorhaben besser informiert und mit eingebunden werden müssten. Nur so kann eine Aufnahme mit der Zustimmung aller Beteiligten erfolgen. Zudem stellt die Methode des selbstgesteuerten Lernens, die von den Befragten der SJSU sehr geschätzt wird, innerhalb des Angebots von MOOCs für die Teilnehmenden eine Herausforderung dar, auf die sie gezielt vorbereitet werden müssen.

In Anbetracht der aktuellen Situation an der SJSU kann abschließend darauf hingewiesen werden, dass die auf den MOOCs basierenden Kursmaterialien mittlerweile innerhalb von Blended-Learning-Konzepten an der SJSU weiterverwendet werden, was den Vorteil einer homogeneren Teilnehmerzusammensetzung beinhaltet. Momentan können deshalb außeruniversitäre Studentinnen und Studenten an diesen Kursen nicht mehr teilhaben. Die MOOCs sind aber weiterhin frei im Internet verfügbar.

Methodische Reflexion

Für die Umsetzung der Konzeption war der Zugang zum Feld durch ein Studium an einer CSU von großem Nutzen, da sich Angestellte und Professoren in der Regel sehr für ihre Studierenden einsetzen. Die Befragten äußerten zudem alle, soweit das beurteilt werden kann, frei und offen ihre Einschätzungen. Bei der Ergebnisbetrachtung sollte jedoch berücksichtigt werden, dass alle Befragten Online-Lernen gegenüber sehr positiv eingestellt waren.

Der Leitfaden hätten allerdings vorab modifiziert werden müssen. Ein Pretest, der aus mangelnden Ressourcen wie Zeit und Interviewpartnern nicht durchgeführt werden konnte, wäre hier von Vorteil gewesen. Hierdurch hätte der Zeitfaktor während der Interviews besser berücksichtigt werden und die Frageliste sinnvoll gekürzt werden können. Damit hätte mehr Zeit für Rückfragen zur Verfügung gestanden.

Die in der Auswertung angewandte Methode der Inhaltsanalyse nach Kuckartz erwies sich als dem Erkenntnisinteresse angemessen und ergiebig. Lediglich die Suche nach angemessenen deutschen Beschreibungen für die von den Expertinnen und Experten angesprochenen englischen Begriffe erwies sich als Herausforderung. Teilweise wurde deshalb der

englische Wortlaut beibehalten, um die Einschätzungen und Erfahrungen unverfälscht wiedergeben zu können.

Überlegungen zur Eignung dieser Lehrveranstaltungsform für den Bachelorstudiengang Kultur- und Medienbildung

Der Studiengang, der die Studierenden auf die Vermittlungsarbeit im Feld Kultur und Medien vorbereitet, legt großen Wert auf eine Abwechslung von Praxis und Theorie sowie einer Anwendung des erworbenen Wissens (vgl. Abteilung Kultur- und Medienbildung o.J.). Neben allgemeinen Pflichtmodulen findet eine Spezialisierung in zwei der vier Bereiche Theater und Literatur, Kunst, Musik sowie Film und digitale Medien statt. Inklusiv einem Auslands- und/oder Projektsemester besitzt der Studiengang eine Dauer von sechs Semestern, wobei einmal jährlich 45 Plätze über ein Auswahlverfahren zu vergeben sind (vgl. Kultur- und Medienbildung o.J.).

In Deutschland werden MOOCs in den Fachbereichen Sprach- und Kulturwissenschaften an den Hochschulen vergleichsweise eher selten angeboten (vgl. Jungermann/Wannemacher 2015, S. 36). Zudem schätzte keiner der Befragten MOOCs als für alle Studienfächer geeignet ein. Aufgrund dieser Tatsachen stellte sich die Frage, ob MOOCs überhaupt für den Fachbereich Kultur- und Medienbildung geeignet sind.

Bei der Analyse einer Eignung wurde in drei Schritten vorgegangen. Zunächst wurden Gründe für die Aufnahme in das Kursangebot des Studienganges und damit verbundene Potenziale extrahiert, die eine Analyse der Eignung von MOOCs für den Studiengang rechtfertigen. Aufgeführt werden konnte hier zum einen eine mögliche Öffnung der Veranstaltungsformate, die sich allerdings nur bei einer eigenen Entwicklung der Kurse durch die Abteilung ergeben würde. Zum anderen könnte das Angebot von intern erstellten MOOCs eine Steigerung des nationalen Bekanntheitsgrads für den verhältnismäßig kleinen Studiengang bewirken. Zudem würde sich das Potenzial noch flexiblerer Studienbedingungen und aufgrund des gewachsenen Kursangebots größeren Wahlmöglichkeiten ergeben (vgl. hierzu HRK 2014, S. 33ff.).

Anschließend wurde auf Basis der Interviewaussagen der Befragten sowie bisheriger Erfahrungen analysiert, ob MOOCs sich für eine Aufnahme in das Angebot des Studienganges eignen. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen der Hochschule konnte heraus-

gestellt werden, dass MOOCs mit ihrem momentanen zeitlichen und finanziellen Aufwand für den relativ kleinen Studiengang, der nur begrenzte Ressourcen besitzt, eher nicht geeignet sind. Da es sich nicht um einen privaten Studiengang handelt, könnten die Kosten nicht wie in den USA über Teilnahmegebühren der Studierenden abgedeckt werden. Es müssten alternative Finanzierungsmöglichkeiten gefunden werden (vgl. hierzu HRK 2014, S. 24ff.).

In Bezug auf die Lehre konnte die Frage nach einer Eignung ebenfalls verneint werden. Zwei der Befragten führten diesbezüglich auf, dass sich die Methode des selbstgesteuerten Lernens, auf der die xMOOCs der SJSU basieren, hauptsächlich für teilnehmerreiche, technologische, ingenieurwissenschaftliche und mathematische Kurse eignen, die größtenteils aus leicht abfragbarem Wissen bestehen. Da der Studiengang Kultur- und Medienbildung jedoch auf einer anderen Bezugswissenschaft basiert und sich vor allem durch kleine Kursgrößen, dem damit verbundenen direkten Kontakt von Lehrenden und Studierenden sowie einer hohen Praxisorientierung auszeichnet, wurden rein online basierende MOOC-Formate als Ersatz für die Präsenzveranstaltungen nicht empfohlen. Blended-Learning-Szenarien wurden jedoch als mögliche Alternative aufgeführt, wie Online-Lernen dennoch gewinnbringend in das Curriculum integriert werden könnte.

Abschließend wurde ausgehend von den vorherigen Feststellungen herausgearbeitet, welche Integrationsmöglichkeiten auch abseits von Lehrveranstaltungen der Abteilung in den Studiengang existieren und umsetzbar wären. Auf diesem Gebiet konnte für MOOCs durchaus eine Eignung festgestellt werden, da sie abseits der Lehre diverse Chancen offerieren: Erstens als Werbeträger und für die Studienorientierung potenzieller Studierender. Mithilfe eines eigens dafür entwickelten MOOCs könnten Informationen über Kultur- und Medienbildung sowie erste Studieninhalte und Eignungstest zur Verfügung gestellt werden.

Zweitens eignet sich eine Aufnahme von MOOCs für die Alumniarbeit, die sowohl für den Studiengang als auch für seine ehemaligen und aktuellen Studierenden gewinnbringend ist. Durch die Aufnahme solcher Kurse könnten die Absolventinnen und Absolventen über neueste Entwicklungen in ihren Fachbereichen informiert werden. Zudem könnten Ehemalige die Herausforderungen ihres Berufsalltags gemeinsam reflektieren oder zusammen mit noch auf ihren Abschluss hinarbeitenden Studierenden

derzeitige Herausforderung im Bereich Kultur- und Medienbildung erarbeiten. Für die Konzeption solch eines von der Lehre unabhängigen MOOCs werden cMOOCs von der HRK als geeignet angesehen. Dadurch könnten nicht nur Kontakte in der Wirtschaft und Politik zur Unterstützung gewonnen werden, sondern auch die aktuellen Studentinnen und Studenten besser mit den Alumni vernetzt werden. Da die Kultur- und Medienbildung ein sehr breites Feld ist, könnten die Studierenden Einsichten in potenzielle Arbeitsfelder erhalten und sich durch die Kontakte ein persönliches Netzwerk, möglicherweise sogar zu zukünftigen Arbeitgebern aufbauen, wodurch sich Chancen für die Jobsuche und ihr späteres Berufsleben ergeben (vgl. hierzu HRK 2014, S. 42).

Fazit und Ausblick

Wie die Beispiele der beiden kalifornischen Universitäten gezeigt haben, befindet sich jede Hochschuleinrichtung in einem anderen Kontext, anhand dessen zu beurteilen ist, ob MOOCs für die Lehre geeignet sind oder nicht. Unabhängig von einer Integration in ein Curriculum wird allerdings auch der Unterstützung der Präsenzlehre durch MOOCs, die innerhalb der Studie als neuer Aspekt herausgestellt wurde, eine sehr gewinnbringende Funktion zugeschrieben. Die öffentliche Diskussion sollte ihren Schwerpunkt von der Debatte um einen möglichen Ersatz der Präsenzlehre durch MOOCs hin zu einer Diskussion der Potenziale, die MOOCs abseits der Lehre bieten, verlagern. Werden MOOCs als Ergänzung und nicht als Ersatz der Präsenzlehre gesehen, treten die beiden Lehrformate nicht in Konkurrenz miteinander und bieten darüber hinaus für Studierende eine Chance, ihre Studieninhalte abseits der Hochschule zu vertiefen und in Austausch mit Menschen unterschiedlichster kultureller Hintergründe zu treten.

Abzuwarten ist jedoch, ob in Zukunft auch öfter kulturelle Themen in MOOCs aufgearbeitet werden. Auch sind die unterschiedlichen Geschäftsmodelle um MOOCs und die damit von den MOOC-Providern verfolgten Profit-Gedanken, ein Punkt, der kritisch gesehen werden muss.

Für zukünftige Studien wird die Empfehlung ausgesprochen, gezielt Lehrende mit praktischen Erfahrungen im Angebot von cMOOCs zu befragen. Die innerhalb der vorliegenden Arbeit befragten Personen besitzen lediglich Erfahrungen mit xMOOCs. Auch wären Standpunkte und Einschätzungen von Studierenden interessant, die bereits an MOOCs teilgenommen haben. Dies würde eine gezieltere Evaluation der Lehrformen

ermöglichen.

Über die Zukunft von MOOCs können nur Vermutungen aufgestellt werden, da abzuwarten bleibt, inwieweit sich dieses Lehr- und Lernformat zukünftig bewährt. Die Ergebnisse der Arbeit legen jedoch die Vermutung nahe, dass der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand für die Erstellung von MOOCs einem flächendeckenden Einsatz, erst recht in kleineren Studiengängen, entgegensteht.

Anmerkungen

1 Dieser Beitrag stellt eine Zusammenfassung meiner gleichnamigen Bachelorarbeit dar, die 2015 fertig gestellt und von Prof. Dr. Horst Niesyto sowie Dr. Petra Reinhard-Hauck (Abteilung Medienpädagogik) betreut wurde.

2 Das For-Profit Unternehmen Udacity bietet über seine Internetplattform MOOCs an und wurde 2012 von Sebastian Thrun, Professor der Universität Stanford, gegründet (vgl. Udacity o.J.; HRK 2014, S. 12; DeSantis 2012).

Literatur

AACU – Association of American Colleges and Universities (o. J.): What is a 21st Century Liberal Education? URL: <http://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education> [Abruf: 11.04.2015].

Abteilung Kultur- und Medienbildung (Hrsg.) (o. J.): Über den Studiengang. URL: <https://www.ph-ludwigsburg.de/15735.html> [Abruf: 03.04.2015].

Allen, Elaine/ Seaman, Jeff (2015): Grade Level: Tracking Online Education in the United States. URL: http://www.onlinelearningurvey.com/reports/gradelevel.pdf?mkt_tok=3RkMMJWWfF9wsRonuqvBZKXonjHpfsX56ugoxqK31MI%2F0ER3fOvrPUfGjI4ATcZhI%2BSLDwEYGJlv6SgFsbfb-MaZ00bgMWxE%3D, Stand: 02.2015 [Abruf: 17.02.2015].

Bremer, Claudia (2013a): Massive Open Online Courses. In: Wirtschaft und Beruf, Zeitschrift für berufliche Bildung (Hrsg.): Neues Lerndesign – Trends, 2013, 02. URL: https://mooc13.files.wordpress.com/2013/05/bremer_moocs_unternehmen_wub_2013.pdf, Stand: 02.2013 [Abruf: 10.03.2015].

Bremer, Claudia (2013b): Massive Open Online Courses. In: Knaus, Thomas/ Engel, Olga (2013): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen. Band 3, München. S. 30-48. Online unter: URL: <http://>

- www.bremer.cx/paper58/Beitrag_Bremer_framediale2012.pdf, Stand 2013 [Abruf: 10.03.2015].
- California State University (2014): The CSU Is a Leader in ... URL: <http://www.calstate.edu/>, Stand: 2014 [Abruf: 25.02.2015].
- Cheal, Catheryn (2013): Creating MOOCs for College Credit. SJSU's Partnership with edX and Udacity. In: EDUCAUSE Center for Analysis and Research. URL: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB1307.pdf>, Stand: 14.08.2013. [Abruf: 31.11.2014].
- DeSantis, Nick (2012): Stanford Professor Gives Up Teaching Position, Hopes to Reach 500,000 Students at Online Start-Up. URL: <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/stanford-professor-gives-up-teaching-position-hopes-to-reach-500000-students-at-online-start-up/35135>, Stand: 26.01.2012 [Abruf: 19.04.2015].
- Educause (2012): What Campus Leaders Need to Know About MOOCs. URL: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/PUB4005.pdf>, Stand: 2012 [Abruf: 17.07.2014].
- Fowler, Geoffrey (2013): San Jose State Pauses Udacity. In: The Wall Street Journal. Online unter: <http://blogs.wsj.com/digits/2013/07/18/san-jose-state-pauses-udacity/>, Stand: 18.07.2013 [Abruf: 10.03.2014].
- Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollst. überarb. Aufl. Weinheim und München, S. 437-455.
- Harris, Pat Lopes (2013): SJSU and Udacity Partnership. URL: <http://blogs.sjsu.edu/today/2013/sjsu-and-udacity-partnership/>, Stand: 01.2013 [Abruf: 14.03.2015].
- Hartung, Manuel (2005): Breite Spitze. Berkeley in Kalifornien ist beides: Staatliche Massenuniversität und Elitehochschule. In: DIE ZEIT, 2005, 42 (DIE ZEIT N° 42/2005). Online unter: <http://www.zeit.de/2005/42/C-Berkeley/seite-2>, Stand: 13.05.2005 [Abruf: 25.02.2015].
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2014): Potenziale und Probleme von MOOCs. Eine Einordnung im Kontext der digitalen Lehre. Bonn.
- Jungermann, Imke/ Wannemacher, Klaus (2015): Innovationen in der Hochschulbildung. Massive Open Online Courses an den deutschen Hochschulen, Studien zum deutschen Innovationssystem 15/2015, Berlin. URL: http://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2015/StuDIS_15_2015.pdf, Stand: 02.2015 [Abruf: 19.03.2015].
- Kolowich, Steve (2013): A University's Offer of Credit for MOOCs Gets No Takers. In: The Chronicle of Higher Education. URL: <http://chronicle.com/article/A-Universitys-Offer-of-Credit/140131/>, Stand: 08.07.2013 [Abruf: 17.03.2015].
- Kolowich, Steve/ Newman, Jonah (2013): The Minds Behind the MOOCs. Additional Results From The Chronicle's Survey. URL: <http://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/#id=results>, Stand: 2013 [Abruf: 18.03.2015].
- Kuckartz, Udo (2014): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 2. durchgesehene Auflage. Weinheim und Basel.
- Kultur- und Medienbildung (Hrsg.) (o.J.): Kultur- und Medienbildung (Bachelor of Arts). Studiengangs-Flyer. URL: http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2b-kmbi-t-01/user_files/flyer/09_kumebi_ph-cd_flyer_web__2_.pdf, Stand: o.J. [Abruf: 03.04.2015].
- Leibniz-Institut für Wissensmedien (2015): Lehrszenerien. MOOC. URL: <http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc/>, Stand: 25.01.2015 [Abruf: 10.03.2015].
- Pappano, Laura (2012): The Year of the MOOC. In: The New York Times. URL: http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?_r=0, Stand: 2.11.2012 [Abruf: 10.03.2015].
- Pezzini, Laura (2013): Cal Poly Resists MOOC Craze. URL: <http://mustangnews.net/cal-poly-resists-mooc-craze/>, Stand: 16.09.2013 [Abruf: 25.02.2015].
- Schulmeister, Rolf (2013): Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung. In: Schulmeister, Rolf (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster/New York/München/Berlin, S. 17-59.
- Shaw, Mia (2013): Academic Senate Condemns Online Education Bill. In: The Daily Californian. URL: <http://www.dailycal.org/2013/03/18/academic-senate-condemns-online-education-bill/>, Stand: 19.03.2013 [Abruf: 18.03.2015].
- Udacity (o. J.): About Us, URL: <https://www.udacity.com/us>, Stand: o.J. [Abruf: 19.04.2015].

van Treeck, Timo/ Himpsl-Gutermann, Klaus/ Robes, Jochen (2013): Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped-Classrooms. In: Ebner, M./ Schön, S. (Hrsg.): L3T. Lehrbuch für Lehren und Lernen mit neuen Technologien. URL: <http://l3t.tugraz.at/index.php/LehrbuchEbner10/article/view/149/104>, Stand: 2013 [Abruf 17.07.2014].