

Virtuelle Lernwelten 4.0

Trends und Zukunftsszenarien für die Universität

| SABINA JESCHKE | Die Welt der MOOCs ist vielfältig und besteht keinesfalls einfach darin, eine Vorlesung nur zu filmen und ins Internet zu stellen. Eine kleine Einführung über Geschichte und Verbreitung, über Trends und Zukunftsszenarien eines wichtigen neuen Elements der universitären Lehre.

Im Jahr 2011 begeisterte einer der renommiertesten Wissenschaftler der Künstlichen Intelligenz, Sebastian Thrun, gebürtiger Deutscher und zu diesem Zeitpunkt Full Professor an der Universität Stanford, gemeinsam mit seinem amerikanischen Kollegen Peter Norvig durch seinen Online-Kurs „Intro to Artificial Intelligence“ über 160.000 Hörer und schuf damit den größten jemals realisierten akademischen Online-Kurs. Seitdem haben die „MOOCs“ – die „Massive Open Online Courses“ – erneut eine intensive Debatte über den Einsatz Neuer Medien in der akademischen Lehre, und hier insbesondere Modelle der Distanz-Lehre mit geringen oder sogar komplett fehlenden Präsenzanteilen, weltweit und insbesondere auch an deutschen Hochschulen angefangen.

Geschichte und Verbreitung von MOOCs

Tatsächlich erblickten die MOOCs bereits vor 2012 „das Licht der Welt“: Als einer der wichtigsten unmittelbaren Vorläufer ist die „Kahn-Academy“ (unter diesem Namen seit 2009) des Amerikaners Salman Khan zu nennen, deren Genese auf die Unterstützung eines hilfeschuchenden Familienmitglieds via

eines „geographisch verteilten Mathematiknachhilfeunterrichts“ im Jahr 2004 zurückgeht. In Kooperation mit verschiedenen Non-Profit-Organisationen ist daraus heute eine weltweit verbreitete, nicht-kommerzielle Online-Plattform entstanden – mit Lehrmaterialien und -filmen aus unterschiedlichsten Bereichen, personalisierten Übungs-

»Frühe Entwicklungen einer ›Distanz-Lehre‹ lassen sich bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen.«

systemen und einem hochaktiven YouTube-Kanal. Diese Entwicklungen wiederum finden ihre Vorläufer in den „Web-based Trainings“ der 90er Jahre, die ihrerseits die „Computer-based Trainings“ der 60er bis 80er Jahre um die Komponenten der Onlinekommunikation und -interaktion erweiterten und in engem Zusammenhang zum Aufstreben der „Social Media“ stehen. Noch weiter lassen sich frühe Entwicklungen einer „Distanz-Lehre“ bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts zurückverfolgen.

So geht auch der Begriff „MOOC“ nicht originär auf den Thrun/Norvig-Kurs zurück, sondern hat seine Wurzeln

um 2008 im Kontext des Konnektivismus als einer neuen, stark community-orientierten Lehrmethode im Digitalzeitalter mit ausgeprägten Peer-Review-Komponenten – die „cMOOCs“ (Downes & Siemens). Sebastian Thrun ist vielmehr erfolgreichster und sichtbarster Vorreiter der sogenannten „xMOOCs“, die ihren Ursprung in regulären Hochschullehrveranstaltungen haben und sich an klassischen Kurskonzepten orientieren, dabei aber so umgebaut und umgestaltet werden, dass sie als Online-Kurs einer großen Anzahl von (hochschulinternen und -externen)

Teilnehmenden zur Verfügung gestellt werden können. Inzwischen kommt es hier zu einem „Blend“

von MOOCs und ihren originären Präsenzveranstaltungen, was zunehmend mehr eingeschriebenen Studierenden erlaubt, Credit Points in MOOCs ihrer eigenen Hochschule zu erwerben. Die aktuell stark in der Presse beachteten großen MOOCs – mehrheitlich amerikanischer Universitäten (vorwiegend auf den Plattformen Udacity, Coursera, edX.org) – sind dabei alle dem Bereich der xMOOCs zuzurechnen.

Die von Sebastian Thrun begründete Plattform Udacity wird mit rund 20 Mio. Dollar Risikokapital vorangetrieben, die von Stanford, Princeton, Michigan und UPenn gemeinsam betriebene Plattform Udacity ebenso. Die von MIT und Harvard lancierte Plattform edX verfügt sogar über eine Investitionssumme von rund 60 Mio. Dollar – und zwar aus eigenen Mitteln der beiden Universitäten! Der Grund ist klar: MOOCs werden als Geschäftsmodell gesehen. Sie sind Aushängeschild, sie machen die

AUTORIN

Professor Dr. rer. nat **Sabina Jeschke** ist Direktorin des Institutsclusters IMA/ZLW & IfU der RWTH Aachen University und Prodekanin der Fakultät für Maschinenwesen. Sie ist Vorstandsvorsitzende des VDI Aachen, Gesellschafterin der Nets 'n' Clouds GmbH, Alumna der Studienstiftung des Deutschen Volkes, RWTH Fellow und IEEE Senior.



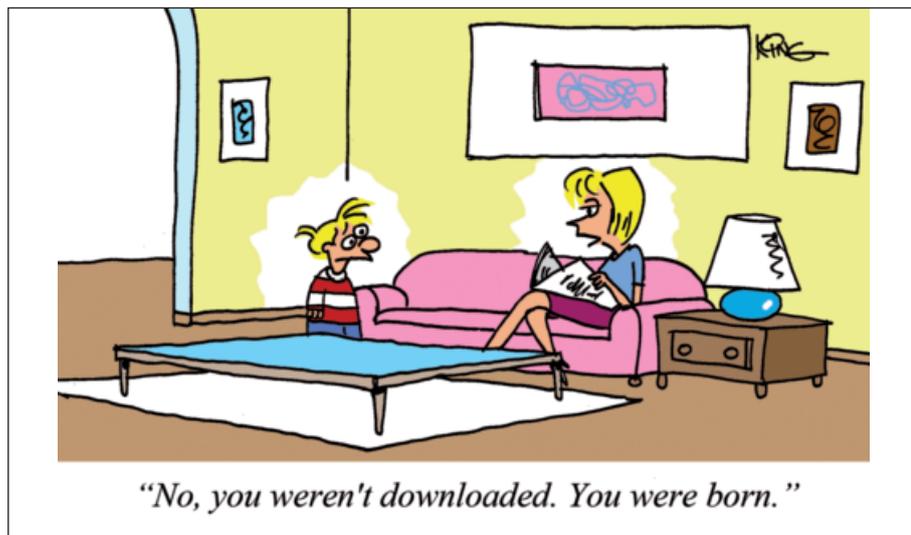


Bild 1: Der Digital Native (David Hopkins/Technology Enhanced Learning Blog, 13. Oktober 2009)
© Jerry King

Exzellenz der Lehre einer wissenschaftlichen Einrichtung nach außen sichtbar. Die beste Lehre zieht die besten Studierenden an – und nicht nur diese: Viele Universitäten sehen daher inzwischen die Investition in MOOCs und vergleichbare, nach außen transparente Lehrformate nicht nur als Chance zur Verbesserung der wissenschaftlichen Qualität der Lehre, sondern auch als eine wichtige PR-Maßnahme im Kampf um die besten Köpfe – Studierende, Lehrende, Forschende.

Klar ist auch, dass das neue Unterrichtsmodell mehr und mehr auf ein verändertes Bild der neuen Studierendengeneration trifft: Der vielzitierte „Digital Native“ – seit vielen Jahren umfassend diskutiert als eine Generation, die seit frühester Kindheit von digitalen Technologien umgeben ist – betritt nämlich genau jetzt „die universitäre Bühne“. Dabei kann als „Definitionsversuch“ zugrunde gelegt werden, dass ein Digital Native (oft auch: „Digital Resident“) etwa ab dem Grundschulalter umfassend und individuell von der Nutzung von Mobiltelefonen, Rechnern im persönlichen Zugangsbereich, Laptops an Schulen, Online-Spiele-Zugängen etc. umgeben sein muss. Das trifft in Deutschland etwa auf die ab der Jahrtausendwende eingeschulerten Kinder zu, und sie sind heute ca. 19 bis 20 Jahre alt. Die Affinität zu digitalen Medien, die dem Digital Native seinen Namen beschert hat, legt die konsequente Nutzung des virtuellen Raumes als erweiterten Handlungsraum einer Universität nahe.

Erste systematische Erhebungen weisen darauf hin, dass schon heute jeder dritte amerikanische Student mindestens einen „MOOC-artigen“ Onlinekurs belegt. Gleichzeitig zeigen sie, dass mehr als zwei Drittel aller Kurse von Studierenden aus aller Welt belegt werden – angeführt von Indien und weiter über Brasilien und China, aber auch aus Spanien, England, Deutschland und vielen weiteren Nationen. MOOCs entwickeln sich zu einem umfassenden globalisierten Lehrformat.

Eine hitzige Debatte richtet sich an dieser Stelle stets auf die vermeintlich „hohen Abbrecherquoten“ der MOOC-Nutzer. In einer ersten Analyse von Harvard- und MIT-Kursen 2012/2013 etwa (Ho, A. et al. 2014) schlossen nur rund fünf Prozent der Kursteilnehmer den Kurs mit einem Zertifikat ab, weitere rund fünf Prozent blieben immerhin

»Eine hitzige Debatte richtet sich stets auf die vermeintlich hohen Abbrecherquoten der MOOC-Nutzer.«

über eine weite Strecke „bei der Stange“. Hier muss allerdings berücksichtigt werden, dass vermutlich längst nicht alle – nach ersten Untersuchungen nicht einmal die Mehrheit – der registrierten Teilnehmer eine Kursanmeldung mit dem Vorsatz verbinden, diesen auch mit einem Zertifikat abzuschließen: Jedenfalls noch nicht. Die Intentionen der Nutzer sind mannigfaltig, und sie sind verschieden von traditionellen Kursen: Zum einen lockt die Möglichkeit des (meist kostenfreien) Downloads attraktiven Lernmaterials, etwa als Sekundärmaterial zum eigenen Präsenz-Studium – Fernuniversitäten kennen dieses Phä-

nomen aus der Vergangenheit umfassend. Zum zweiten registrieren sich viele Studierende – und auch viele Kollegen, Wissenschaftler, Nachrichtenredakteure, Eltern, Lehrer und viele andere Gruppen – auf MOOC-Plattformen schlicht aus Neugierde, um ein spannendes Experiment näher betrachten zu können, um sich einen persönlichen Eindruck einer MOOC-Durchführung zu verschaffen, ja oft um von der Realisierung für die eigenen Lehrveranstaltung zu lernen. Schließlich, drittens, führen die derzeit unübersichtlichen und unregelmäßigen Anerkennungsfragen von in externen MOOCs erbrachten Lernleistungen dazu, dass Studierende derzeit MOOCs eher noch begleitend als „primär“ besuchen. Diese Liste ließe sich wahrscheinlich noch fortsetzen. Unter dem Strich bleibt: Aus der hohen „Nicht-Beendigungs-Quote“ auf mangelnde Akzeptanz, schlechte Qualität oder gar pauschales „Nicht-Funktionieren des MOOC-Gedankens“ zu schließen wäre verfrüht – und vermutlich mehrheitlich falsch.

Realisierung von MOOCs

Weil die Majorität der aktuellen MOOCs ihre Wurzeln in „OFFLINE-Lehrveranstaltungen“ hat, lässt sich deren Umsetzung zu einem MOOC zwar mit „Ecken und Kanten“, dafür aber schnell und strukturiert entlang der typischen Komponenten einer klassischen Lehrveranstaltung beschreiben:

Vorlesungen werden in MOOCs mehrheitlich als Screencast mit Audio- oder Videoaufzeichnungen zur Verfügung gestellt, wobei viele Dozenten einer speziellen Studioaufzeichnung aus Qualitätsgründen den Vortrag vor dem

Abfilmen einer realen Veranstaltung geben. Die Inhalte entsprechen weitgehend der ursprünglichen Vorlesung, werden aber oft als kürzere Module von bis zu 15 Minuten aufgezeichnet – ein Vorteil für den Datentransfer, der den Hörern gleichzeitig das sehr gezielte Auswählen spezifischer Inhalte ermöglicht, etwa zur Wiederholung eines unverstandenen Abschnitts. Bisweilen finden die Teilnehmenden kurze Quizze zwischen den einzelnen Lernmodulen, um selbstständig ihren bisherigen Lernerfolg zu überprüfen. Als eine neue Verwendungsform der „Vorlesungsschnipsel“ – und gleichzeitig als ein neues

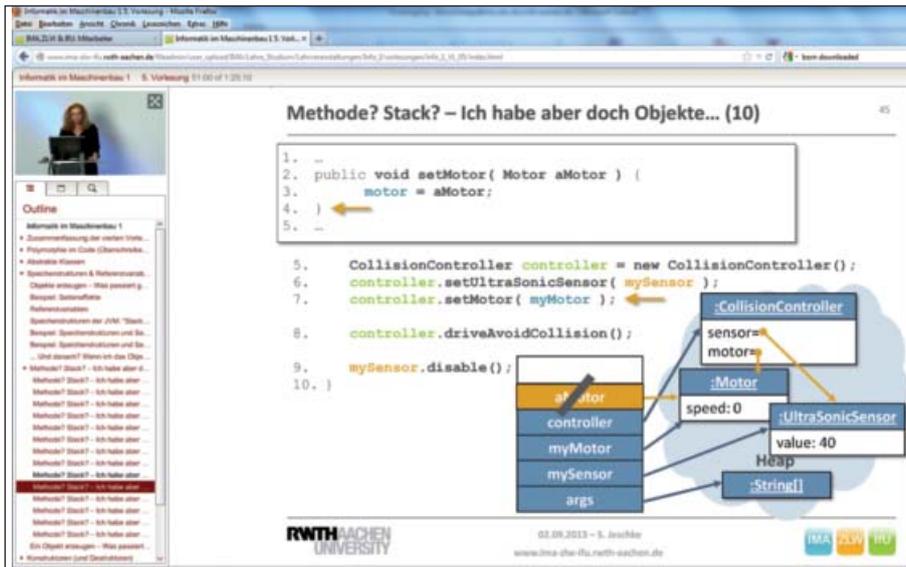


Bild 2: Auszug aus der Online-Vorlesung (non-flipped) „Informatik im Maschinenbau“, RWTH Aachen University, Sommersemester 2013

Lehrmodell für die Präsenzlehre (hier beobachten wir also eine Art „Rückwärtsbefruchtung“) – sorgt derzeit der „Flipped Classroom“, auch „Inverted Classroom“, für Furore: Hier wird die Präsenzvorlesung für eine interaktive, diskussionsbefördernde Präsenzveranstaltung genutzt, während der aufgezeichnete Lehrinhalt den Studierenden im Vorfeld zur Verfügung gestellt wird.

Alle *Kursmaterialien* (inkl. studienorganisatorischer Dokumente) werden in MOOCs online zur Verfügung gestellt. Zusätzlich zu Skripten, Übungsaufgaben, Probeklausuren und vielfältige Dokumenten wie Textaufzeichnungen, Transkriptionen der Vorlesung etc. umfassen diese vor allem auch visuelle Materialien, etwa Bildsammlungen, Videos, Animationen oder Applets. Eine weitere Kategorie bilden Downloadmöglichkeiten interaktiver Materialien wie etwa Software virtueller Labore, Umgebungen zum Erlernen von Programmiersprachen, Computeralgebra-systemen und kooperationsorientierten Formaten wie „Serious Games“.

Traditionelle Lehrveranstaltungen werden typischerweise von verschiedenen „Übungsformaten“, *Groß- oder Kleingruppen-Übungen*, letztere auch als Tutorien bezeichnet, begleitet. In MOOCs werden sie in der Regel durch Online-Übungs Umgebungen abgelöst, in denen individuell oder in Gruppen gearbeitet werden kann. Weitreichende Übungsumgebungen erlauben eine vollständige elektronische Bearbeitung der

Aufgaben sowie eine automatische Korrektur und Punktevergabe. Jedoch stellen nach wie vor automatische Korrekturen solcher Tools eine der größten Herausforderungen für eine qualitativ hochwertige Lehre dar: Nur ein kleiner Teil der von Studierenden erwarteten Kenntnisse und Kompetenzen – einer hochwertigen Lehre jedenfalls – lässt sich über Single/Multiple Choice, einfache String-Vergleiche oder ähnliche Mechanismen überhaupt sinnvoll prüfen. In der Entwicklung dieser Übungsplattformen liegt eines der größten Potentiale online-basierter Lernformen – und gleichzeitig die vielleicht größte Herausforderung anspruchsvoller Online-Lehre: Das Potential von Online-Übungs Umgebungen liegt in ihrer grundsätzlichen Fähigkeit zur „Personalisierung“, also darin, sich individuellen Vorkenntnissen, Anforderungen, Lerntempi und Herangehensweisen anpassen zu können. Vor diesem Hintergrund kommt modernen Entwicklungen aus der künstlichen Intelligenz, insbesondere „Intelligenten Tutoring Systemen“ und „Recommendation Systemen“, eine immer größere Bedeutung zu.

Insbesondere in naturwissenschaftlichen, technologischen und medizinischen Studiengängen spielen *Labore* und Experimente eine zentrale Rolle zur Entwicklung der Fachkultur. Ihre Durchführung ist in der Hochschullehre jedoch durch zahlreiche Einschränkungen gekennzeichnet, die vor allem in der finanziellen Ausstattung der Einrichtungen, in räumlichen wie auch Betreuungskapazitäten begründet liegen. Virtuelle und remote-gestützte Experimente bilden deshalb eine besonders zentrale Unterklasse intelligenter Übungsumge-

bungen. Virtuelle Labore sind Simulationsumgebung zur Durchführung von Experimenten am Computer. Sie können – durch geeignete Instanzenbildung – von beliebig vielen Gruppen gleichzeitig genutzt werden. Da die Experimente vollständig im virtuellen Raum stattfinden, sind Versuche möglich, die im realen Leben – etwa aus Sicherheitsgründen – niemals zur Verfügung stehen können. Im Gegensatz dazu sind Remote-Experimente reale Experimente, die von einem Standort außerhalb eines realen Labors kontrolliert werden. Sie bestehen aus zwei zentralen Komponenten, dem eigentlichen (realen) Versuchsaufbau und einer webbasierten Technologie, die den Zugriff von außen auf Basis geeigneter Visualisierungs- und Steuerungsmaßnahmen zulässt. Remote-Experimente ermöglichen eine zeit- und ortsunabhängige Nutzung realer natur- und ingenieurwissenschaftlicher Versuchsaufbauten. Aktuell zeichnet sich zudem eine verstärkte Verfügbarkeit leichtgewichtiger 3D-Simulationsumgebungen ab.

Zu den eher *informellen Komponenten einer Lehrveranstaltung* zählen insbesondere kommunikationsorientierte Formate wie Sprechstunden oder informelle zusätzliche Gruppentreffen, etwa zur Bearbeitung von Übungszetteln. In MOOCs werden diese Szenarien vor allem durch Chats, Foren, Blogs und Wikis realisiert. Durch die Kopplung verschiedener dieser Formate entsteht ein einziger großer, vielfältiger und vernetzter Kommunikationsraum, der von seiner heterogenen Nutzercommunity vorangetrieben wird. Dabei erweitert, verändert und durchmischt er sich ständig, und er umfasst neben rein fachlichen Komponenten vielfach auch weitere studiennahe aber nicht unmittelbar zum Curriculum der Veranstaltung gehörenden Themen („wie baue ich günstig einen Roboter“, „welches Studentenwohnheim ist das beste“, „wie kriege ich einen Job beim Institut XY“, „wurde der Weiterbau am Audimoritz gestoppt?“ ... (RWTH MaschBoard, 5.4.2014)).

Die finale Komponente einer Lehrveranstaltung stellt typischerweise die *Prüfung* über ihren Inhalt dar. In MOOCs werden hier derzeit drei Wege besprochen: Erstens, die Prüfung wird digital abgelegt und auch automatisiert korrigiert. Dieser Weg steht offensichtlich nur für Prüfungsleistungen offen, die sich auf diese Weise – also derzeit mit Multiple Choice und weiteren vergleichsweise einfachen Methoden – prü-



Bild 3: MOOC-Plattformen erobern die Welt

fen lassen. Zweitens, die Prüfung wird zwar digital abgelegt, aber nicht oder nur teilweise automatisiert korrigiert, sondern vorwiegend manuell. Hier entsteht bei einem tatsächlich vollständig „offenen“ MOOC ein Kapazitätsproblem. Drittens, die Examen stellen die einzige Präsenzkompone in einem ansonsten strikten MOOC-Konzept dar, die Studierenden reisen zur Prüfung an oder gehen in ein geeignetes Prüfungszentrum an ihrem Heimatort. Auch hier entstehen offensichtlich Skalierungsprobleme bei großen Hörerzahlen. Dazu kommen bei digitalen Prüfungen ungelöste Schwierigkeiten bei der Identitätsfeststellung des Prüflings, ebenso wie die Schwierigkeit der Garantie von „Trans-

»Die Übergänge zwischen den einzelnen Komponenten der MOOCs sind stark fließend.«

aktionsicherheit“: was passiert wenn ein Server mitten in der Prüfung zusammenbricht, der Student schon weite Teile der Leistung erbracht hat, dieses aber nicht mehr beweisen kann? Zusammenfassend lässt sich hier feststellen, dass die Realisierung großer, belastbarer und „intelligenter“ Prüfungsumgebungen zu den größten Herausforderungen „echt-offener“ MOOCs zählt.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die einzelnen Komponenten oft weniger „holzschnittartig“ aufeinander sitzen als es dieser modul-orientierte Beschreibungsansatz suggeriert. Vielmehr sind die Übergänge zwischen den einzelnen skizzierten Komponenten in

MOOCs stark fließend: Chats, Foren, Blogs und Wikis greifen oft die Inhalte von Vorlesungen oder Übungsaufgaben auf, teilweise verlinken sie direkt auf die diskutierten Fachinhalte. Interaktive Kursmaterialien wie virtuelle Labore oder Computeralgebrasysteme können das Herzstück einer Übungsplattform bilden, und sie bilden oft Kern oder Komponenten webbasierter Laborumsetzungen. Und weit entwickelte Übungsumgebungen kommen „baugleich“ typischerweise auch zur Prüfungsvorbereitung und schließlich bei der Prüfung zum Einsatz.

Das „Ja – aber...“

Wann immer und wo immer das Thema MOOC fällt: Es führt entweder zu Begeisterung und Faszination („welche Plattform verwendest Du und wie kann ich mitmachen“) – oder zu reflexhaften Abwehrstrategien, letztere gerne von K.O.-Argumenten begleitet.

Ziel der folgenden Reflektion ist keinesfalls eine „abschließende Antwort“, die zum jetzigen Zeitpunkt niemand seriös geben kann, wohl aber das beherzte Hinterfragen der Reflexe:

1. „Wird alles MOOC?“. Die Geschichte der Menschheit, und speziell die Technikgeschichte, deuten eher in eine andere Richtung: Wir trennen uns selten kurzfristig von etwas komplett, das wir jahrzehnte- oder jahrhundertlang – und das aus guten Gründen und mit hohem Erfolg – kultiviert haben. Naheliegend ist deshalb für die Zukunft eher „das Nebeneinander“: Dass Unis komplett ins Netz wandern, wird vermutlich in naher Zu-

kunft ebenso wenig geschehen, wie das Kino das Theater verdrängt hat. Gleichsam wird man nicht umhin können, die konkurrenzhaftere Situation der Formate zu realisieren. Das bedeutet in der Konsequenz, dass sich nicht nur das „neue angreifende Format“, die MOOCs, weiter optimieren wird, um dem „Platzinhaber die Pfründe abzugeben“ – es muss sich auch die universitäre Präsenzlehre verändern, modernisieren, neue Formate anbieten und vieles mehr, um der Konkurrenz des Angreifers standzuhalten.

2. „Virtualität kann physische Realität nicht ersetzen.“ Sind wir sicher? Über die „Grenze“ zwischen Virtualität und Realität haben Kant, Hegel, Heisenberg und viele andere Gelehrte über Jahrhunderte faszinierende Gedanken entwickelt, auf deren Darstellung hier sicher verzichtet werden muss. Ergebnis dieses Diskurses ist jedenfalls, dass physische Realität und Virtualität weit weniger Antonyme bilden, als die Alltagssprache es nahelegt, sondern dass es sich vielmehr um einen fließenden Übergang handelt. Schon die Tatsache, dass wir zur Wahrnehmung einer virtuellen Realität keine anderen Sinnesorgane benutzen als zur Wahrnehmung von Ereignissen in der physischen Realität, weist sanft darauf hin, dass es sich bei dieser strengen Abgrenzung möglicherweise nur um eine Verlegenheitsunterscheidung handeln könnte. Deutliche Hinweise auf die fließende Natur des Übergangs kommen darüber hinaus aus den Beobachtungen und Erkenntnissen über Spielewelten in den letzten vier Jahrzehnten. Allein die Betrachtung des stilisierten Tennisspiels „Pong“ aus den 70ern bis zum Tennis der Nintendo Wii 2006 erzählt seine eigene Geschichte (vergl. Slavova, M. 2008): Während „Pong“ mit einer Graphik aus einfarbigen Punkten und Strichen daherkam und nur die Tastatur-Bewegungsbefehle auf/ab kannte, führt „Wii Tennis“ heute versehentlich zum Tennisarm – weil die Befehle durch körperliche Bewegung im Raum an den Computer gesendet werden. Ähnliche eindruckliche Kontraste liefert der Vergleich der ersten Telefonkonferenzen etwa in den 70er Jahren mit modernen, hoch-immersiven Videokonferenz-Systemen wie etwa das „Virtualive Telepresence“ System von Teliris. In die gleiche „Re-



Bild 4: Das immersive Telepräsenzsystem „VirtualLive Telepresence“ von Teliris (© Fuelrefuel/Wikimedia Commons)

flexkategorie“ fallen Aussagen wie „ein MOOC kann einen realen Lehrer nicht ersetzen“ oder „eine Universität muss ein realer Begegnungsort sein“. Muss? Wir mögen Schwierigkeiten haben, uns die weitere Entwicklung solcher oben skizzierter Veränderungen vorzustellen – das sind aber vielleicht einfach nur unsere Denkbarrieren, ein Beweis für die Nicht-Existenz solcher Entwicklungen ist das sicher nicht.

3. „(One) MOOC fits it all?“ Ein weiterer Reflex ist der fachdisziplinäre: „Klar, für die Fächer vom Typ xy lässt sich das vorstellen, aber für meins – nie. Das funktioniert ganz anders...“. Einen interessanten Beitrag zu dieser Debatte lieferte der Dekan der Geisteswissenschaften von Stanford 2013 (er war übrigens gerade dabei, MOOCs einzuführen, das folgende ist also keineswegs als Abwehrhaltung zu verstehen): „MOOCs face challenges in teaching humanities. The humanities have to deal with ambiguity [and] with multiple answers. The humanities benefit hugely from the exchange of different points of view [and] different arguments.“ – Natürlich, mit einer weiteren Vorlesungsaufzeichnung oder einem virtuellen Labor wird man hier nicht weiterkommen. Vielmehr müssen disziplinspezifische Wege gefunden werden, die noch stärker eine intensive Kommunikation, auch über Distanz hinweg, und deutlich oberhalb von Skype und anderen Online-Confe-

rence-Tools ermöglichen. Es steht sicher vollständig außer Frage, dass es nicht *ein* MOOC-Realisierungskonzept gibt, das gleichermaßen für alle Fächer gilt – ebenso wenig wie das in der Präsenzlehre der Fall ist. Aber was (wenn wir streng sind) haben wir außer unserem Bias, also was haben wir als *Beweis* dafür anzuführen, dass ein bestimmtes Fach nicht auch als virtuelles Lehrformat transportierbar ist? Gibt es reale Grenzen – oder sind es wieder nur Grenzen unseres Mindsets und unserer Vorstellungskraft?

»Virtualität kann physische Realität nicht ersetzen.« Sind wir sicher?«

4. Schließlich – die Anerkennungsfrage: Gerne wird als Vermeidungstaktik der folgende „Winkelzug“ versucht. Schließlich sei doch eine Universität Herr ihrer Studiengestaltung und ihrer Anerkennungsregeln. So könne sie dann ja schlicht dem (Un-)Wesen der MOOCs Einhalt gebieten, indem sie die in MOOCs erbrachten Leistungen auch in der Zukunft nicht anerkenne. Und dann würden die Studierenden ganz automatisch den bestehenden Lehrformaten „treu bleiben“. – Ganz offen, das ist naiv. Begründen dürfen wir so etwas doch legitimerweise nur über das Argument der Qualität. Im Rahmen von Bologna akzeptieren wir aber Studienleistungen von x-beliebigen Hochschulen, und dabei sind die Prüfungsausschüsse überhaupt nicht in der Lage, in jedem Einzelfall eine ernsthafte Qualitätskontrolle durchzuführen.

Vor diesem Hintergrund wollen wir Zertifikate über Studienleistungen nicht anerkennen, die in einem MOOC-basierten Kurs an einer US-Spitzenuniversität erbracht wurden, auch dann wenn sie perfekt zum Studienplan passen? Und obwohl wir hier eine ganz andere Möglichkeit eines qualitätssichernden Einblicks haben – denn auch für den Prüfungsausschuss ist die MOOC ja im Grundsatz „offen“. Es ist langfristig kaum vernünftig vorstellbar, dass sich Universitäten solchen Möglichkeiten verweigern können. Es bestünde vielmehr die Gefahr, dass Studierende sich in der Zukunft gleich vollständig für neue Universitätsmodelle entscheiden (s.u.), bei denen derartige Beschränkungen nicht bestehen.

Inzwischen zeichnen sich bereits Tendenzen ab, ganz neue Geschäftsmodelle im Bereich der universitären Ausbildung zu etablieren: So plant etwa das ambitionierte Minerva Project in San Francisco, benannt nach der römischen Göttin der Weisheit, den Aufbau einer Universität mit Studierenden, die rings um den Erdball verteilt leben, sich allein oder in kleinen Gemeinschaften, und sich nur online zu Seminaren treffen (DIE ZEIT N° 12/2013). Hier wird die Skalierbarkeit der Onlinebildung mit der Idee des klassischen Colleges – und der Herausforderung einer sich immer mehr globalisierenden Welt – verbunden. In den Ausschüssen

sitzen hocherfahrene Wissenschaftler, und alleine 2012 konnten 25 Mio. \$ Risikokapital eingeworben werden. Die Zielgruppe (Zitat des Minerva Gründers Ben Nelson): „Not only are we looking at students who are intellectually brilliant, we are looking for students who have a deep intellectual thought, deep integrative thought, worldliness, excitement about seeing the world, and maturity.“ – Liebe Kolleginnen und Kollegen, lassen Sie uns die Ärmel hochkrepeln, „We have work to do!“