SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Die Internationalisierung der deutschen Hochschule im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien

Giehle, Sabine; Lankau, Ralf; Loviscach, Jörn; Röbken, Heinke; Pietraß, Manuela; Seyfarth, Felix C.; Hamelberg, Susanne; Deimann, Markus

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Giehle, S., Lankau, R., Loviscach, J., Röbken, H., Pietraß, M., Seyfarth, F. C., ... Deimann, M. (2014). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschule im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien.*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. https://doi.org/10.3278/6004449w

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de

Terms of use:
This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0

gesis Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Diese Version ist zitierbar unter / This version is citable under:
https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-52667-3

Die internationale Hochschule

Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien

DAAD
Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

wbv

Die internationale Hochschule

Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien

Herausgeber:

Birgit Michels
Alexandra Schäfer
Martin Schifferings
Felicitas Schnabel
Felix Wagenfeld

DAAD
Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

wbv
WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

Impressum

Herausgegeben vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), Projektgruppe Virtuelle Bildung,

Kennedyallee 50, 53175 Bonn

www.daad.de

Verantwortlich Stefan Hase-Bergen, DAAD

Koordination, Redaktion Birgit Michels, Alexandra Schäfer, Martin Schifferings, Felicitas Schnabel, Felix Wagenfeld, DAAD

Inhaltliche Überarbeitung, Lektorat Dr. Sabine Giehle, TEXT + FAKT, Mainz

Gestaltung Rolf Erbach, erbach-com, Köln

Illustrationen Franca Neuburg, Zenzi-Design, Köln

Satz workstation, Niederkassel-Mondorf

Bildrechte S. 3: © Privat, S. 6: Dr. Rüland: © Eric Lichtenscheidt,
S. 196, 197:
- Dr. Giehle: © HeikeRost.com
- Prof. Lankau: © HS Offenburg
- Prof. Loviscach: © Privat
- Prof. Röbken: © Privat
- Prof. Pietraß: © Privat
- Herr Seyfarth: © Privat
- Frau Hamelberg: © Matthias Fischer
- Dr. Deimann: © Privat

Verlag W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

© 2014 Deutscher Akademischer Austauschdienst

ISBN: 978-3-7639-5483-4

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
CC BY-SA 3.0 DE
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/

Diese Publikation erscheint als Band der DAAD-Reihe „Die Internationale Hochschule“.

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

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Die vorliegende Publikation wurde von der interdisziplinär zusammengestellten Projektgruppe Virtuelle Bildung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) erstellt.

Die Gruppe beschäftigte sich von November 2012 bis November 2013 intensiv mit dem Thema „Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien" und führte in dieser Zeit zahlreiche Interviews und Gespräche, lud renommierte deutsche Experten[1] zum Thema zu einem Workshop ein und schrieb einen „Call for Paper" aus. Die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus diesen umfangreichen Recherchen wurden im vorliegenden Band aufbereitet.

Alle Beiträge dieser Publikation, deren Autorenschaft nicht explizit genannt wird, wurden von den Mitgliedern der Projektgruppe verfasst.

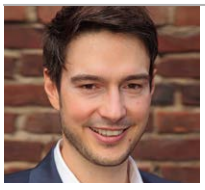
Mitglieder der Projektgruppe Virtuelle Bildung:

Birgit Michels – Referentin für internationales Hochschulmarketing, Geschäftsstelle des Hochschulkonsortiums GATE-Germany im DAAD

Felicitas Schnabel – Referentin Alumniportal Deutschland, DAAD

Alexandra Schäfer – Referentin der Pressestelle des DAAD

Felix Wagenfeld – Referent Kooperationsprogramme Hochschulmanagement (DIES), DAAD



Martin Schifferings – Referent Bologna Prozess, Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im DAAD

Die Projektgruppe dankt hiermit allen an der Diskussion Beteiligten für ihre erhellenden und interessanten Beiträge.

Finanziert wurde das Projekt aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Die Verantwortung für den Inhalt trägt der DAAD.

1 Der DAAD legt großen Wert auf eine Sprache, die Männer und Frauen gleichberechtigt behandelt. Wenn in diesem Buch von Wissenschaftlern, Professoren oder anderen Personen gesprochen wird, sind immer gleichermaßen Frauen und Männer gemeint. Der Verzicht auf geschlechtsspezifische Differenzierung soll allein die Lesbarkeit verbessern.

Vorwort 6

1. Virtuelle Bildung als Teil der Internationalisierungsstrategie 8

2. Virtuelle Bildung – Ein Überblick 11

2.1. Wissen für alle 12

2.2. Die Anfänge der virtuellen Bildung – freie Bildungsressourcen im Netz 16

2.3. Frühe Projekte – Herausforderungen und Lessons Learned 19

2.4. Das 21. Jahrhundert – Die Globalisierung der Bildung 28

2.5. MOOCs – Vom E-Learning zur virtuellen Bildung 37

2.6. Fazit 45

3. Was bringen Massive Open Online Courses? 50

3.1. MOOCs & Co. – Chancen und Herausforderungen 51

3.2. Revolution der Hochschulen oder Industrialisierung des Denkens? – Ein Gespräch 57

Inhalt

4. Das Internationalisierungspotenzial heben 69

4.1. ***Qualitätsstandards*** für internationale Zielgruppen 71

4.2. Kulturspezifische Qualitätsstandards für die virtuelle Hochschulbildung 76

4.3. Die Zukunft der ***Mobilität*** – virtuell und /oder real? 98

4.4. Können digitale Bildungsangebote die Internationalität von Universitäten erhöhen? 102

4.5. Virtuelle Bildung in den ***Marketingstrategien*** deutscher Hochschulen 116

4.6. Emergente Formen digitaler Lehre aus Sicht des Hochschulmarketings 120

4.7. Weltweite Visibilität und internationale Markenführung durch virtuelle Lehre? 149

4.8. Demokratisierung des ***Zugangs*** zu Hochschulbildung? 169

4.9. „The dark side of the MOOC“: Eine Hochschule für alle? 174

5. Rückblick und Ausblick 193

6. Anhang 198

6.1. Autoren 198

6.2. Begriffsklärung 200

Vorwort

Dr. Dorothea Rüland

Die Entwicklung und Nutzung digitaler Lehr- und Lernangebote ist für die deutschen Hochschulen keinesfalls neu. Mit Blended- und E-Learning-Konzepten wurden im vergangenen Jahrzehnt große Hoffnungen und Visionen, aber auch Herausforderungen verbunden. Offene und kostenlose Online-Hochschulkurse, sog. „Massive Open Online Courses" (MOOCs), läuteten ab 2012 eine neue Runde der Diskussionen um virtuelle Formate ein. Insbesondere zu Beginn der Debatte stieß dieses neue Format nicht nur in Fachkreisen, sondern auch und vor allem in den Medien auf eine bemerkenswerte Resonanz. Die Aussicht, Lernressourcen künftig kostenfrei anbieten und einer breiten Masse zugänglich machen zu können, beflügelte die Phantasie und die Kreativität vieler Professoren und Dozenten. Verschiedene Medien prognostizierten gar die Neuerfindung der klassischen Hochschulbildung. Je schneller die Debatte geführt wurde, desto lauter wurden jedoch auch die Stimmen derer, die einen Ausverkauf der Hochschullehre befürchten.

Die im Laufe des letzten Jahres abnehmende Geschwindigkeit und Lautstärke der um MOOCs geführten öffentlichen Diskussion ermöglicht nun eine stärker analytische Auseinandersetzung damit, für was und in welchem Kontext virtuelle Bildungsangebote sinnvoll eingesetzt werden können. Auf welche Veränderungen müssen sich die Hochschulen ggf. einstellen? Sind erfolgreiche Online-Kursangebote künftig gar ein Gradmesser für die (internationale) Konkurrenzfähigkeit unserer Universitäten und Fachhochschulen? Wie werden sich die seit vielen Jahren erprobten virtuellen Bildungsangebote wie E-, Social- und Mobile- (blended) Learning oder online-basierte Weiterbildung im Lichte neuer Erkenntnisse weiterentwickeln? Wo bedarf es evtl. neuer Weichenstellungen, damit die deutschen Hochschulen ihren Internationalisierungsprozess auch mittels virtueller Bildungsangebote weiterhin erfolgreich vorantreiben können? Und wie können und sollten deutsche Hochschulen diese globalen Prozesse künftig aktiv mitgestalten?

Angesichts der Relevanz dieses Themas hat der DAAD eine hausinterne Projektgruppe in 2012/2013 ins Leben gerufen, um Antworten auf diese Fragen zu finden.

Erstaunlicherweise stellte sich schnell heraus, dass die Frage, ob und wie virtuelle Lehr- und Lernangebote zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen beitragen können, in der bisherigen weltweiten Diskussion bislang kaum Beachtung fand. Dabei bieten virtuelle Lehr- und Lernszenarien ein nicht zu unterschätzendes Internationalisierungspotenzial – sei es zur intensiveren und flexibleren grenzüberschreitenden Kooperation, zur Positionierung auf dem weltweiten Bildungsmarkt, zur inter-

nationalen Rekrutierung, zur Verbesserung der (virtuellen wie räumlichen) Mobilität, zur Integration ausländischer Studierender und nicht zuletzt zur Verbesserung der Lehre.

Mit der vorliegenden Publikation möchte der DAAD nicht nur die Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Projektgruppe vorlegen. Sehr viel mehr ist dieser Sammelband als Beitrag des DAAD innerhalb der Debatte rund um lehrbezogene Digitalisierungsprozesse der deutschen Hochschulen zu werten. Angesichts der Dynamik virtueller Bildungsangebote ist jede Positionierung jedoch als eine Momentaufnahme zu betrachten.

Darüber hinaus wird der DAAD seine Expertise, insbesondere in den Themenfeldern Internationalisierung und Hochschulmarketing, in das jüngst von Stifterverband, HRK und CHE gegründete „Hochschulforum Digitalisierung" einbringen und praxisorientierte Vorschläge und konkrete Handlungsempfehlungen im Kontext virtueller Lehr und Lernszenarien für die deutschen Hochschulen mit erarbeiten.

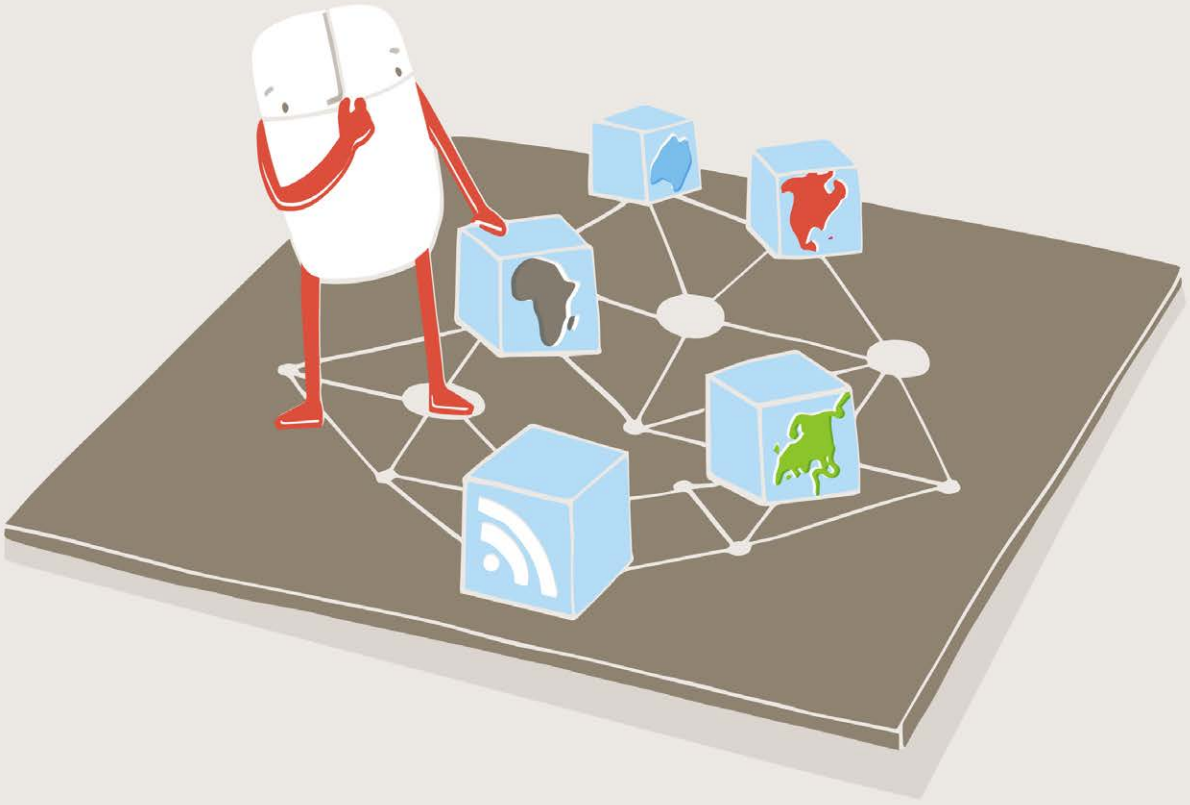
So ist der DAAD als Internationalisierungsagentur der deutschen Hochschulen bereits intensiv damit beschäftigt, die deutschen Hochschulen auf dem spannenden Weg in die Digitalisierung zu begleiten und frühzeitig Impulse und Anregungen zu geben.

Ich wünsche Ihnen eine anregende und ertragreiche Lektüre!

Dr. Dorothea Rüland
Generalsekretärin
Deutscher Akademischer Austauschdienst - DAAD

1.

Virtuelle Bildung als Teil der Internationalisierungsstrategie



Eine „akademische Revolution", so hat es die UNESCO in ihrem Bericht für die Weltkonferenz zur Hochschulbildung schon 2009 festgehalten, habe die Hochschulbildung in aller Welt ergriffen.[1] Universitäten und Hochschulen unterliegen seit der Jahrtausendwende einer fundamentalen Veränderung, deren Konsequenzen bislang nicht abschließend benannt werden können. Die Globalisierung prägt die hochschulpolitische Realität des 21. Jahrhunderts[2] und zu ihr gehört auch die enorme Steigerung der Partizipation am tertiären Bildungssystem: 183 Millionen Menschen studieren zurzeit an den Universitäten und Hochschulen der Welt. Vor 20 Jahren waren es noch keine 70 Millionen.[3] Und diese Entwicklung wird sich noch verschärfen. Im Jahr 2030, so eine aktuelle Prognose, wird die Zahl der weltweit Studierenden auf mehr als 414 Millionen steigen – ein Anstieg von 314 Prozent im Vergleich zum Jahr 2000.[4]

Die anfängliche Euphorie aufgrund der weltweit zugänglichen, kostenfreien Bildungsangebote ist mittlerweile einer zurückhaltenden Einschätzung gewichen.

Dieses gewaltige Interesse an einer guten (Hochschul-)Ausbildung schlägt sich auch in den teilweise phänomenalen Teilnehmerzahlen der virtuellen Bildungsangebote nieder. Massive Open Online Courses (MOOCs) haben in den vergangenen Monaten spektakuläre Erfolge erzielt, betrachtet man die Teilnehmerzahlen und die Steigerung der Kursangebote und Anbieterplattformen. Auch in Deutschland gibt es mit der virtuellen Univeristät iversity mittlerweile eine Plattform für MOOCs. Das Thema „Virtuelle Bildungsangebote" hat längst Hochschulen und Bildungsorganisationen erreicht. Doch was hat es mit diesem Phänomen tatsächlich auf sich? Die anfängliche Euphorie aufgrund der weltweit zugänglichen, kostenfreien Bildungsangebote ist mittlerweile einer zurückhaltenden Einschätzung gewichen. Die Skepsis richtet sich vor allem gegen die inhaltlichen qualitativen und didaktischen Aspekte der zumeist als xMOOCs realisierten Online-Angebote.[5] Und erste Befürchtungen werden laut, die (Billig-)Bildungsangebote aus dem Netz führten zum Ausverkauf der Hochschullehre.

Vor diesem Hintergrund hat sich der DAAD mit dem Phänomen MOOCs und anderen virtuellen Bildungsangeboten auseinandergesetzt. Der vorliegende Sammelband fasst die Ergebnisse der DAAD-Projektgruppe Virtuelle Bildung zum Thema „Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien" zusammen. Im Zuge der Projektarbeit sind etliche interessante und inhaltlich weiterführende Artikel, Aufsätze und Einschätzungen zusammengetragen worden, die nun einer breiteren Öffentlichkeit vorgestellt werden sollen.

---

1 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), S. i.

2 Vgl. ebenda S. ii.

3 Worldbank Database, http://databank.worldbank.org/; [Zugriff 16.04.2014].

4 Calderon (2012): http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20120831155341147&query=2030; [Zugriff 16.04.2014].

5 Während bei den partizipatorisch ausgerichteten cMOOCs die Strukturen der Kurse erst durch die Interaktion der Teilnehmer entstehen – durch die Verwendung zum Beispiel von Blogs, Wikis, Social-Media-Plattformen und 3D-Umgegebungen – bieten diese sogenannten xMOOCs i. d. R. Videopräsentationen mit eingebautem Test. Ein direkter Austausch mit dem Lehrenden oder den anderen Studierenden ist meist – abgesehen von Diskussionsforen – nicht vorgesehen. Vgl. Siemens (2013), S. 7 f.

Ein einleitender Überblicksartikel stellt die Entwicklung und den Status quo in Sachen virtueller Bildungsangebote vor. Ein Diskurs zwischen den Professoren Ralf Lankau und Jörn Loviscach eröffnet in Kapitel 3 die Diskussion über Chancen und Herausforderungen der virtuellen Hochschulbildung, die im nachfolgenden Kapitel von verschiedenen Autoren fortgesetzt wird. Hier steht das Internationalisierungspotenzial der Internetlehre im Mittelpunkt: Die Qualitätsstandards der neuen Bildungsangebote, ihr Einfluss auf die Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern, ihr Stellenwert in der Marketingstrategie deutscher Hochschulen sowie ihr Einflusspotenzial auf die Demokratisierung der Hochschulbildung werden überprüft und analysiert. Ein Ausblick ins Jahr 2020 entwirft die Vision einer gelungenen Virtualisierung der Hochschule und zeigt damit auf, welche Handlungsoptionen deutschen Hochschulen schon heute zur Verfügung stehen.

Literatur

Altbach, Philip G. Reisberg, Liz; Rumbley, Laura E. (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary. Paris.

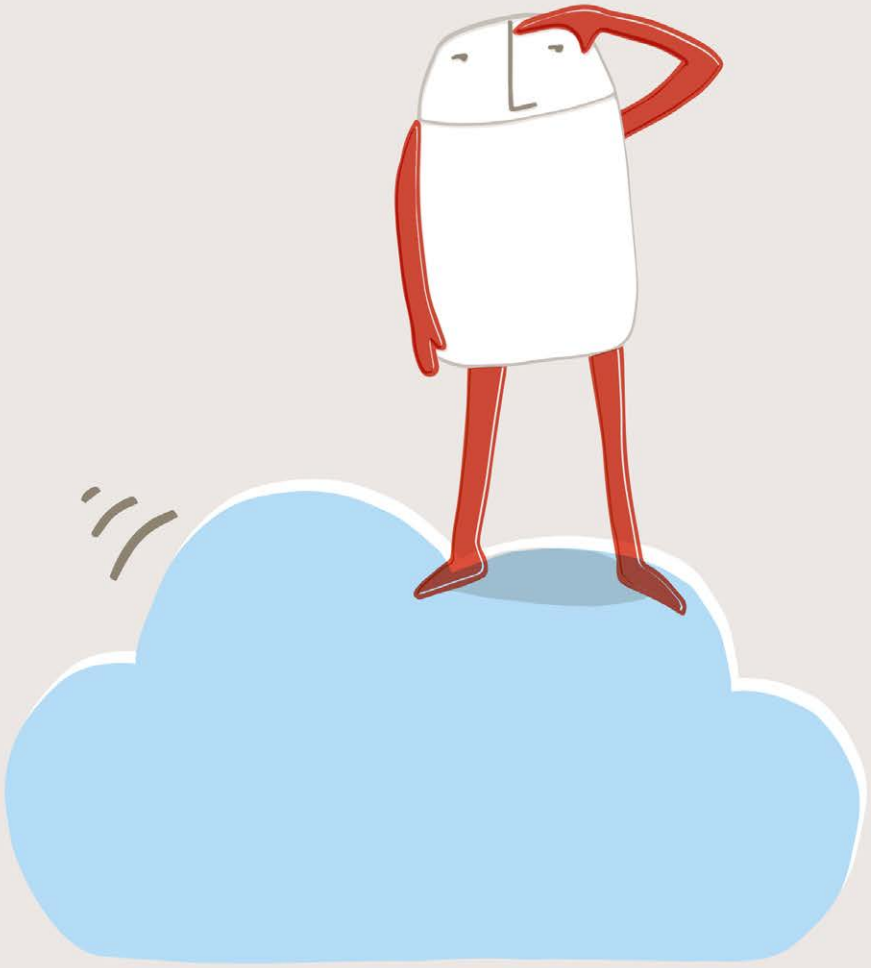
Calderon, Angel (2012): Massification continues to transform higher education. In: University World News, (237), 2. September.

Siemens, George (2013): Massive Open Online Courses: Innovation in Education? In: McGreal, R.; Kinuthia, W.; Marshall, S. (Eds.): Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice. COL-OECD, Vancouver 2013, S. 5–15.

2.

Virtuelle Bildung – Ein Überblick

Dr. Sabine Giehle, Mainz / CV siehe S. 198



2.

2.1. Wissen für alle

Die Geschichte der virtuellen Bildung beginnt mit dem Internet, doch die Idee, auf der sie gründet, hat eine lange Tradition. Schon vor Beginn des digitalen Zeitalters haben Fernuniversitäten, Telekollegs, Bildungsfernsehen und -radio zeit- und ortsunabhängig Zugang zu (wissenschaftlichem) Wissen geboten. E-Learning, das computergestützte bzw. netzbasierte Lehren und Lernen, ist unter diesem Gesichtspunkt nur eine technische Erweiterung der frühen Formen des „distance learning". Doch virtuelle Bildung ist mehr als die elektronisch unterstützte Weitergabe von Wissen. Das Internet, das virtuelle Bildung erst möglich machte, schuf auch die Vision, allen Menschen einen (kosten)freien Zugang zu dem Wissens- und Kulturschatz der Menschheit zu ermöglichen.

Das frühe Internet ermöglichte dabei die ersten, noch sehr eingeschränkten Versuche. Ende der 1980er-/Anfang der 1990er-Jahre vernetzten sich die Hochschulen: Über Dienste wie Gopher (1991) oder auf FTP-Servern wurde anderen Universitätsmitgliedern der Zugang zu Aufsätzen oder Abschlussarbeiten ermöglicht. Hytelnet (1990), ein frühes Hypertext-Internet-Verzeichnis, verwies auf virtuelle Bibliothekskataloge.[1] Mit dem World Wide Web konnten dann ab den frühen 1990er-Jahren über einen Web-Browser die durch Hyperlinks verknüpften Hypertext-Dokumente – Webseiten – dargestellt werden. Damit entstand die technische Voraussetzung, auf einfache Weise große Mengen an Informationen einer Vielzahl von Interessenten zur Verfügung zu stellen. Das WWW verbreitete sich weit über den akademischen Bereich und machte das Internet – zunächst in den entwickelten Ländern – populär: Hatten 1993 nur 2,2 Prozent der US-Amerikaner einen Internet-Anschluss (Welt: 0,25 Prozent), waren es 1999 schon 35,9 Prozent (weltweit 4,6 Prozent). 2001 war schon mehr als die Hälfte der Amerikaner im Netz und jeder vierte EU-Bürger verfügte über einen Internet-Zugang (Welt: 8 Prozent).[2]

Virtuelle Bildung ist mehr als die elektronisch unterstützte Weitergabe von Wissen.

Vor dem Hintergrund steigender Subskriptionspreise für wissenschaftliche Journale veröffentlichten immer mehr (vor allem US-amerikanische) Wissenschaftler ihre Artikel im Internet. Es entstanden kostenfreie E-Journals, wissenschaftliche Artikel wurden über FTP-Server frei zur Verfügung gestellt.[3] Schon 1991 gründete Paul Ginsparg arXiv, das älteste noch heute genutzte Open-Access-eprint-Archiv.

1 Open Access Directory: hier http://oad.simmons.edu/oadwiki/Timeline_before_2000; [Zugriff 29.05.2013].

2 WordDataBank: http://databank.worldbank.org/data/home.aspx; [Zugriff 29.05.2013].

3 Zur OA-Bewegung siehe Suber (2004/2013); http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm; [Zugriff 29.05.2013].

Es ist immer noch eines der größten und meistgenutzten Repositorien:[4] Mittlerweile rund 850.000 E-Prints aus Physik, Mathematik, Informatik, Biologie, Finanzwissenschaften und Statistik sind alleine hier frei zugänglich.[5]

2002 rief die UNESCO das „Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries" ins Leben. In der Abschlussdeklaration erklärten die Teilnehmer ihren Willen, „to develop together a universal educational resource available for the whole of humanity"[6]. Open Educational Resources (OER) werden in diesem Dokument definiert als „open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for non-commercial purposes."[7] „Educational resources" werden dabei sehr weit gefasst: Lehrmaterial wird ebenso darunter verstanden wie Lehrsoftware, wie zum Beispiel Computersimulationen oder Experimente.[8] Der Begriff OER sollte fortan die Diskussion um den freien Zugang zu wissenschaftlichem Wissen prägen.

Im gleichen Jahr gründete eine Reihe von Wissenschaftlern die Budapest Open Access Initiative, mit der sie dazu auffordern, die „world-wide electronic distribution of the peer-reviewed journal literature and completely free and unrestricted access to it by all scientists, scholars, teachers, students, and other curious minds"[9] zu ermöglichen. Bis dahin hatten im Internet schon eine ganze Reihe von (wissenschaftlichen) Bibliotheken und Archiven (Repositorien) ihre „Pforten" geöffnet und freien Zugang auf ihre Bestände ermöglicht.

Die Revolution des Wissens

Es ist schon bemerkenswert, wie schnell sich diese Initiativen seither ausbreiteten,[10] um Bildungsressourcen – und damit geistiges Eigentum – unentgeltlich einem unbekannten Publikum zur Verfügung zu stellen. Und dies vor dem Hintergrund eines zunehmend schärfer werdenden internationalen Wettbewerbs, der auch vor den Hochschulen nicht Halt macht.[11]

Auch hier – wie in vielen anderen Bereichen von Gesellschaft und Ökonomie – ist es das Internet, das die Entwickelung anfacht und befeuert. Wissen wird mit der Ausbreitung der Kommunikationstechnologien zu einem der wichtigsten Wirtschaftsgüter – die Industriegesellschaften wandeln sich zu

4 Suber (2007), S. 121.

5 http://arxiv.org; [Zugriff 29.05.2013].

6 http://unesdoc. UNESCO.org/images/0012/001285/128515e.pdf, Annex 6; [Zugriff 29.05.2013].

7 http://unesdoc. UNESCO.org/images/0012/001285/128515e.pdf, S. 24; [Zugriff 29.05.2013].

8 Wiley (2007), S. 4.

9 http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read; [Zugriff 29.05.2013].

10 2013 verzeichnet OpenDoar, das weltweit open access repositories listet, rund 2.300 Internetarchive undbibliotheken, die ihre Bestände geöffnet haben, die meisten davon in den USA. .http://www.opendoar.org/; [Zugriff 29.05.2013].

11 Hylén (2006); www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf; [Zugriff 29.05.2013].

„Wissensgesellschaften". Die Weltbank, die mit einem eigenen Index – dem Knowledge Economy Index (KEI) – diese Entwicklung seit 1995 verfolgt,[12] beschreibt die „knowledge revolution" wie folgt:

„… there are closer links between science and technology; innovation is more important for economic growth and competitiveness; there is increased importance of education and life-long learning; and more investment is undertaken in intangibles (R&D, software and education) which is even greater than investments in fixed capital. And of course there is the Information and Communication Technologies (ICT) explosion which brings worldwide interdependency and connectivity."

Die Wissensrevolution ist auch Teil und Treiber der Globalisierung, die – wenn auch kein neues Phänomen[14] – in ihrer aktuellen Version auf den politischen und ökonomischen Veränderungen der späten 1980er- und frühen 1990er-Jahre gründet: Die Auflösung des Ostblocks schaffte u. a. die politische Voraussetzung für die Liberalisierung und Globalisierung der (Finanz)Märkte so, wie die Entwicklung des Internet die technischen Möglichkeiten der weltweiten Kommunikation bereitstellte. Die Förderung des Freihandels, das Erstarken multinationaler Konzerne, Fortschritte in der Kommunikationstechnologie und die enorme Kostensenkungen im Transportwesen sowie die Kommerzialisierung des Alltags sind, so lehrt es die UNESCO in ihrem Informationsprogramm zur Lehrerausbildung „Teaching and Learning for a Sustainable Future", die Haupttreiber der Globalisierung seit Ende des 20. Jahrhunderts.[15] Globalisierung ist ein Prozess „driven *economically* by international financial flows and trade, *technologically* by information technology and mass media entertainment, and very significantly, also by very human means such as cultural exchanges, migration and international tourism. As one commentator remarked, we now live in a networked world."[16]

Wissen wird mit der Ausbreitung der Kommunikationstechnologien zu einem der wichtigsten Wirtschaftsgüter – die Industriegesellschaften wandeln sich zu „Wissensgesellschaften".

Wissen – der Zugriff auf Informationen – wird zu einer zentralen Ressource der globalisierten, vernetzten Welt.

Der Wettbewerb erreicht die Hochschulen

Diese Entwicklung ließ und lässt die Bildungssysteme insbesondere der entwickelten Staaten nicht unberührt. Die Globalisierung der Wirtschaft brachte zunächst eine weltweite Arbeitsteilung, bei der die Industriestaaten die Know-how-intensiven Wirtschaftsbereiche ausweiteten, während die eigentliche

12 http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp; [Zugriff 29.05.2013].

13 http://go.worldbank.org/94MMDLIVF0; [Zugriff 29.05.2013].

14 Vgl. dazu z. B. Knight, Wit (1995).

15 http://www. UNESCO.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod18.html?panel=4#top; [Zugriff 29.05.2013].

16 http://www. UNESCO.org/education/tlsf/mods/theme_c/mod18.html; [Zugriff 29.05.2013].

Produktion von Gütern zu großen Teilen in Schwellen- und Entwicklungsländer mit ihren niedrigen Arbeitslöhnen und Produktionskosten verlegt wurde. Forschung und Innovation wurden zu den entscheidenden Faktoren der internationalen Wettbewerbsfähigkeit. Der Bedarf an gut ausgebildeten Menschen stieg.[17] Die OECD-Länder erhöhten die Anzahl ihrer Studierenden zwischen 1990 und 2000 von 33 Millionen auf 42 Millionen, das ist eine Steigerung um 27 Prozent. Weltweit stiegen die Zahlen um fast ein Drittel von 67 Millionen auf fast 100 Millionen Studierende, noch weit größere Steigerungsraten (zwischen 88 und 95 Prozent) erzielten die Schwellenländer China, Indien und Brasilien.[18]

Die UNESCO bewertete 2009 die Entwicklungen in einer Studie zu den „Trends in Global Higher Education" als „academic revolution".[19] Die „challenge of massification"[20] ist dabei, so die UNESCO, eine der wichtigsten Ursachen für die Veränderung der Bildungssysteme in den vergangenen Jahren.[21] Größere soziale Mobilität für immer mehr Menschen, neue Finanzierungsmodelle für Hochschulbildung, die Ausweitung und Diversifizierung des Hochschulsystems und in vielen Ländern eine Absenkung des akademischen Standards sind, so diagnostizierte die UNESCO, die unvermeidliche Konsequenz dieser Entwicklung.[22]

Wissen – der Zugriff auf Informationen – wird zu einer zentralen Ressource der globalisierten, vernetzten Welt.

Regierungen und Universitäten reagierten und reagieren auf die Herausforderungen der Globalisierung mit einer Politik der Internationalisierung:[23] Studenten werden ins Ausland geschickt, Auslandshochschulen werden gegründet oder internationale Kooperationen mit Hochschulen oder Forschungsinstituten geschlossen.[24] Auch Harmonisierungsbestrebungen, wie der Bologna-Prozess in Europa, gehören zu dieser Strategie.[25]

Internationalisierung, darauf verweist die OECD in einer Studie, bedeutet aber nicht nur verstärkte Kooperation, sondern auch wachsender Wettbewerb zwischen Ländern und Institutionen:[26] Internationale Rankings und die Vergleichbarkeit von Institutionen und Bildungssystemen auf dem internationalen Markt, internationale Abkommen über Anerkennung von Leistungen und die zunehmende Zahl von internationalen Kooperationen verändern die Rolle der Hochschulen und ihre Sicht auf sich selbst – die Hochschulen wandeln sich zunehmend zu Akteuren auf einem globalen Markt.[27]

17 Brown, Lauder, Ashton (2008) S. 6; www.tlrp.org/pub/documents/globalisationcomm.pdf; [Zugriff 29.05.2013].

18 http://databank.worldbank.org; [Zugriff 29.05.2013].

19 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), S. i.

20 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), S. i.

21 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), S. iv.

22 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), S. i.

23 Vgl. zu den Motiven und den Umsetzungsstrategien der einzelnen Länder: Altbach, Knight (2007).

24 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009), S. ii.; siehe auch Altbach, Knight (2007).

25 OECD (2007), S. 18.

26 OECD (2007), S. 18.

27 OECD (2007), S. 19.

Die Anfänge der virtuellen Bildung – freie Bildungsressourcen im Netz

2.2.

Der Beitrag der OER zur Globalisierung der Hochschulbildung

Eine der Strategien, mit den Herausforderungen der Globalisierung umzugehen, ist die Nutzung der neuen technischen Möglichkeiten, um Bildungsressourcen einer großen Gruppe von Nutzern zur Verfügung zu stellen. Open Educational Resources (OER) sind dabei sowohl Teil und Konsequenz der Globalisierung als auch selbst Treiber des internationalen Wettbewerbs: Wie die OECD in ihrer Studie von 2007 zu Recht bemerkt, eröffnet die neue Transparenz der weltweiten Bildungsangebote durch die öffentliche Zurverfügungstellung von Seminarinhalten und Lehrplänen auch neue Entscheidungsgrundlagen für potenzielle Studenten[28] – OER sind also durchaus auch aus Marketing-Sicht interessant.

Warum OER?

Doch die Motive, Bildungsinhalte frei zugänglich zu machen, sind weit vielfältiger. Für den Einzelnen, der die Inhalte zur Verfügung stellt, kann die Veröffentlichung eine größere Bekanntheit und Reputation bedeuten und/oder einfach auch Spaß machen.[29] Altruistische Motive können ebenso eine Rolle spielen wie die Überlegung, durch freie zugängliche Inhalte einen Werbeeffekt für spätere Vermarktungszwecke zu erzielen.[30]

Aber weshalb sollten die Hochschulen und Institute dieser Veröffentlichung zustimmen? Die OECD hat verschiedene Gründe dafür festgemacht:[31] Neben dem altruistischen Motiv des selbstlosen Teilens sollten (insbesondere bei öffentlich finanzierten Institutionen) gesamtgesellschaftliche Überlegungen eine Rolle spielen, die darauf abzielen, die durch Steuermittel ermöglichte Bildungsressourcen einer breiteren Verwendung zugänglich zu machen. OER können auch die Attraktivität der Hochschulen erhöhen und die Entwicklung neuer Lernmittel beschleunigen. Darüber hinaus erhoffte man sich

28 OECD (2007), S. 19.

29 Hylén (2006), www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf; [Zugriff 29.05.2013].

30 OECD (2007), S. 12.

31 OECD (2007), S. 11.

anfangs noch eine Kostenreduzierung durch die gemeinsame Nutzung von Bildungsressourcen[32] und erwartete die Entstehung von neuen Business-Modellen um die OER.[33]

In einem Beitrag zu einem OECD-Workshop benennt Patrick McAndrew, Direktor Research and Evaluation OpenLearn der UK Open University, weitere Gründe, weshalb die renommierte Fernuniversität freien Zugang zu ihre Kursen eröffnete (ab 2006).[34] Dazu gehört die Überlegung, dass die Philosophie der OER gut zur „Open University's mission" passe. Auch sei es sinnvoll, sich einer wachsenden Bewegung anzuschließen, anstatt das Risiko in Kauf zu nehmen, abseits zu stehen, während die technologische Entwicklung und die Globalisierung voranschreite; OER seien darüber hinaus eine gute Möglichkeit, neue Zielgruppen zu erschließen und neue Technologien und Arbeitsweisen zu erproben.[35]

Open Educational Resources können die Attraktivität der Hochschulen erhöhen und die Entwicklung neuer Lernmittel beschleunigen.

Finanzierungsmodelle

Die Hoffnung, durch die technologische Entwicklung die Kosten für OER-Projekte so zu senken, dass sie durch Synergieeffekte weitgehend aufgehoben werden können, hat sich sehr schnell als unrealistisch erwiesen. Doch generelle Aussagen über Finanzierungsbedarfe lassen sich nicht treffen: Die Kosten für OER-Projekte variieren sehr stark. Während das Budget von OpenLearn der Open University (UK) mit 5 Millionen US-Dollar pro Jahr veranschlagt wird, kommt das OpenCourseWare-(OCW-)Project der Western Cape Universität (Südafrika) mit 44.000 US-Dollar pro Jahr aus.[36]

Ähnlich vielfältig sind die Finanzierungsmodelle, die diese Projekte begleiten. Der OECD-Bericht von 2007 identifiziert sechs Modelle:[37]

- Das „replacement model", mit dessen Einsatz Kosten durch Synergieeffekte eingespart werden sollen.
- Die Finanzierung durch „foundation, donation or endowment", bei dem ein Spender zumindest die Anfangsfinanzierung übernimmt. Für die langfristige Perspektive ist eher eine staatliche Unterstützung von Nöten. Eine ganze Reihe von OER-Projekten wird durch private Spenden unterstützt. So hat die William and Flora Hewlett Foundation OER-Projekte weltweit mit Millionen US-Dollar gefördert.[38]

32 OECD (2007), S. 11.
33 Hylén (2006), www.oecd.org/edu/ceri/37351085.pdf; [Zugriff 29.05.2013].
34 McAndrew (2006), S. 2.
35 McAndrew (2006), S. 2.
36 OECD (2007), S. 93.
37 OECD (2007), S. 93 f.
38 Wiley (2007), S. 5.

- Das „segementation model“, bei dem zwar die Inhalte kostenfrei zur Verfügung gestellt werden, Dienstleistungen und weitere Services aber gebührenpflichtig werden. Dieses Modell gehört zu den am häufigsten realisierten Finanzierungswegen.
- Auch das „conversion model“ ist weitverbreitet. Der freie Zugang wird als Anreiz benutzt, den User als Kunden für weitere Produkte zu gewinnen.
- Das „voluntary support“ oder „membership model“ ist auf Spenden oder Mitgliedsbeiträge angewiesen.
- Beim „contributor pays model“ übernimmt derjenige, der den Inhalt zur Verfügung stellt, die Kosten für die freie Bereitstellung. Diese Form der Finanzierung ist insbesondere bei Open Access verbreitet, bei dem Wissenschaftler für die Veröffentlichung ihrer Aufsätze und Arbeiten bezahlen.[39]

Frühe Förderprogramme

Auch für Regierungen gibt es Gründe, OER-Projekte zur Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft zu unterstützen: Durch OER können neue Zielgruppen als Studenten gewonnen werden. Mit OER können Modelle des lebenslangen Lernens umgesetzt werden und OER ermöglichen die Verbindung von informellen und formalen Lernformen.[40]

In den späten 1990er-Jahren waren es erst vereinzelte Hochschuldozenten, die mit OER experimentierten und mit Webseiten ihre Lehre unterstützten: Sie stellen Lehrmaterialien ins Internet und/oder nutzten die Website für organisatorische Fragen.[41] Schon bald beschäftigten sich nationale Programme, aber auch die EU mit dem Potenzial der neuen Informationstechnologien für die Verbesserung der Hochschulausbildung.[42] Die EU-Kommission lancierte schon 1996 das Projekt einer „Virtual University for Europe“ – eine Machbarkeitsstudie zur Entwicklung und Implementierung einer netzbasierten virtuellen Universität als Kooperationsmodell zwischen traditionellen Universitäten, offenen Universitäten, Providern und Telekommunikationsunternehmen.[43]

Auch in Deutschland starteten schon Ende der 1990er-Jahre die ersten Förderprogramme auf Landes- und Bundesebene, die aber zunächst eher die technische Verbreitungsform denn die „openness“ zum Schwerpunkt hatten. Die neuen Technologien sollten dabei helfen, neue Studierendengruppen zu erschließen, die internationale Konkurrenzfähigkeit der deutschen Hochschulen zu steigern und die Hochschullehre zu verbessern. Auch versprach man sich davon neue Einnahmequellen.[44] Ab 1998 wurden Initiativen und Programme lanciert, mit denen insbesondere die Entwicklung von

39 Siehe dazu auch Gradmann (2007).

40 OECD (2007), S. 11.

41 Historical Overview of the term Virtual Campus; www.virtualcampuses.eu; [Zugriff 29.05.2013].

42 Historical Overview of the term Virtual Campus; www.virtualcampuses.eu; [Zugriff 29.05.2013].

43 http://www.virtualcampuses.eu/index.php/VirtUE; [Zugriff 29.05.2013].

44 Kleimann, Wannemacher (2004), S. X.

E-Learning-Content gefördert wurde, aber auch die zur Produktion und Distribution dieser Inhalte erforderlichen Softwaretools weiterentwickelt werden sollten.[45] Erste landesweite Programme starteten in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen schon 1997/1998 mit der Virtuellen Hochschule Baden-Württemberg und dem Kompetenznetzwerk Universitätsverbund Multimedia Nordrhein-Westfalen.[46] Das bundesweite Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung" (2000–2006) gehört zu den frühesten europäischen Programmen, die den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in der Hochschulbildung forcierten.[47]

2.3. Frühe Projekte – Herausforderungen und Lessons Learned

Die OER-Bewegung fand schnell großen Zulauf. Schon Mitte der 2000er-Jahre verzeichnete ein OECD-Bericht mehr als 2.500 Open-Access-Kurse an mehr als 200 Universitäten weltweit – davon rund 1.700 an US-amerikanischen Hochschulen, mehr als 450 in China und 350 in Japan.[48]

Internationale Beispiele

Zu den frühesten und erfolgreichsten OER-Projekten gehört die MIT OpenCourseWare (OCW). Schon Anfang 2000 beauftragte das MIT eine Arbeitsgruppe damit, „[to] develop a recommendation to address how MIT can generate and offer [online educational] modules that provide the target market with a working understanding of current hot issues and emerging fields".[49] Im September 2002 stellte MIT die ersten 32 Kurse ins Netz, 2005 waren es schon 1.100 Kurse, die alle Fächer des MIT abdeckten. Daran beteiligt waren mehr als 2.200 Menschen, die meisten von ihnen Mitarbeiter des MIT. Mehr als

45 Kleimann, Wannemacher (2004), S. 2.

46 http://www.e-teaching.org/projekt/politik/foerderphasen; [Zugriff 13.5.2013].

47 Eine detaillierte Darstellung der frühen europäischen Projekte in einzelnen Ländern gibt EU Commission, DG Education & Culture (2003) im Annex F Country profiles.

48 Wiley (2007), S. 4.

49 Zitiert nach OECD (2007), S. 40.

12 Millionen Besuche wurden auf den MIT OCW bis 2005 verzeichnet, durchschnittlich 20.000 pro Tag, zwei Drittel kamen von außerhalb der USA.[50]

Anne Margulies, Executive Director von OCW am MIT, begründete das Engagement ihrer Institution mit dem Wunsch „[to] help to advance education around the globe, further the teaching and public service missions of the Institute, and fulfil their own commitment to the advancement and dissemination of knowledge."[51] Auf dem von der UNESCO 2005 initiierten Forum „Open Educational Resources: Open content for higher education", zog sie eine vorläufige Bilanz und rekapitulierte die größten Herausforderungen des erfolgreichen Projekts: An erster Stelle stand die Sorge um die zukünftige Finanzierung des überwiegend von externen Stiftungen geförderten Projekts.[52] Schätzungen zufolge beläuft sich der Bedarf zur Erstellung von Online-Materialen für alle MIT-Kurse über zehn Jahre auf 85 Millionen US-Dollar.[53] Zuschüsse der Hewlett Foundation und Mellon Foundation ermöglichten bislang die Realisierung.[54] Eine weitere ausschließliche Finanzierung durch Spendengelder erachtete Margulies als „challenging".[55]

Qualitätssicherung, der Umgang mit geistigen Eigentumsrechten sowie die Sicherstellung der Nachhaltigkeit vor allem durch Erschließung von Einnahmequellen sind die meistgenannten Herausforderungen der OER-Initiativen.

Qualitätssicherungsaspekte für externe User, die Nutzbarkeit des OCW für das Institut, die Aufrechterhaltung der hohen Motivation bei den Fakultätsmitgliedern und die Integration der OCW in den Lehrbetrieb des MIT sind die weiteren wesentlichen Zukunftsaufgaben, die Margulies für ihr Projekt ausmachte.[56] Dieser Befund dürfte auch für viele andere große OER-Projekte noch heute gelten.

Qualitätssicherung, der Umgang mit geistigen Eigentumsrechten sowie die Sicherstellung der Nachhaltigkeit vor allem durch Erschließung von Einnahmequellen sind die meistgenannten Herausforderungen der auf dem Forum vorgestellten OER-Initiativen.

Über viele Lessons Learned wurde berichtet, abhängig von der Größe und der Art der OER-Initiative oder ob es sich um die Bereitstellung einer Plattform oder um die Entwicklung von Kursinhalten handelt. Richard Baraniuk, Direktor von Connexions, einer Web-basierten Lehr- und Lernumgebung, berichtete von der überwältigend großen weltweiten Nachfrage, auf die Connexions gestoßen ist.[57] Connexions wird an Colleges und Schulen sowie für Fernstudium und Weiterbildung eingesetzt. Allein im September 2005 verzeichnete der Connexions-Server eine Millionen Page Views von 450.000 Usern aus 157 Ländern der Welt. Als Konsequenz aus seiner Erfahrung betonte Baraniuk die große Wirkung, die mit den zur Verfügung gestellten Inhalten zu erzielen sei. Dies würde auch immer stärker den Autoren bewusst und zum Motiv ihres Engagements. Als weiteren Punkt

50 www. UNESCO.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15; [Zugriff 31.05.2013].
51 www. UNESCO.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15; [Zugriff 31.05.2013].
52 www. UNESCO.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15; [Zugriff 31.05.2013].
53 OECD (2007), S. 41.
54 OECD (2007), S. 41.
55 www. UNESCO.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15; [Zugriff 31.05.2013].
56 www. UNESCO.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15; [Zugriff 31.05.2013].
57 www. UNESCO.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15; [Zugriff 31.05.2013].

verwies er auf das Bedürfnis vieler Dozenten, die OER nicht nur in der vorliegenden Form nutzen zu wollen, sondern diese auch für die eigenen Zwecke heranziehen und bearbeiten zu können.

Europa[58]

2004 veröffentlichte die Europäische Kommission im Rahmen ihrer E-Learning-Strategie einen detaillierten Bericht über die (damals) aktuelle und angestrebte Einbindung von Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) in die Hochschulbildung und -organisation. Der Befund:[59] 16 Prozent der Universitäten gehörten zu den Vorreitern bei der Übernahme von IKT für die Lehre und Verwaltung. Sie setzten die Technologien in der Lehre ein und boten darüber hinaus eine nicht unbeträchtliche Anzahl an Online-Kursen an. Ein Drittel der europäischen Universitäten gehörte zur Gruppe der „co-operating universities". Diese Universitäten benutzten IKT vor allem in der Hochschuladministration. Sie kooperierten mit in- und ausländischen Universitäten und benutzten IKT auch zur Unterstützung der Lehre. Online-Kurse wurden allerdings nur im geringen Umfang angeboten.[60] Dem dritten und größten Cluster der „self-sufficient universities" gehörten 36 Prozent der europäischen Hochschulen an. Sie hatten zwar ähnlich stark IKT in Lehre und Verwaltung integriert wie die zweite Gruppe, kooperierten aber weit weniger mit anderen Universitäten. Zu ihnen gehörten vor allem große Hochschulen mit mehr als 20.000 Studenten.

Der vierten Gruppe der „sceptical universities" gehörten immerhin noch 15 Prozent der europäischen Hochschulen an. Sie blieben in allen untersuchten Punkten hinter den anderen zurück. IKT waren nur unzureichend in Lehre und Organisation integriert, Online-Dienste wie die Anmeldung für Kurse, aber auch Online-Kurse in Lehre und Weiterbildung wurden nur selten angeboten, häufig existierte keine eigene Strategie zur Einführung der IKT. Zu dieser Gruppe gehörten vor allem sehr kleine Hochschulen und sehr große Universitäten mit mehr als 30.000 Studierenden.[61]

Gleichzeitig genoss die Einbindung von IKT in die Hochschulausbildung und verwaltung zu diesem Zeitpunkt einen hohen Stellenwert in den nationalen Politiken der EU-Mitgliedsstaaten.[62] Finnland, Frankreich, Deutschland, Griechenland, Luxemburg, Österreich und Portugal hatten nationale Strategien zur Implementierung von IKT und E-Learning an Universitäten verabschiedet. Schweden, Finnland und Großbritannien hatten schon nationale virtuelle Universitäten etabliert.[63]

---

58 Eine detaillierte Sachstandsbeschreibung der Nutzung von ICT für die Hochschulbildung in den Ländern Europas ist einzusehen in den Country Profiles des Berichts „Virtual Models for European Universities", den die DG Education & Culture im Dezember 2003 der EU-Kommission vorlegt. Hier werden alle nationalen Programme und Strategien und die wesentlichen Projekte der frühen 2000er-Jahre vorgestellt. Siehe: EU Commission, DG Education & Culture (2003).

59 EU Commission, DG Education & Culture (2003). S. iv.

60 EU Commission, DG Education & Culture (2003). S. v.

61 EU Commission, DG Education & Culture (2003). S. vi.

62 EU Commission, DG Education & Culture (2003). S. xvii.

63 EU Commission, DG Education & Culture (2003). S. xviii.

Drei Treiber der Entwicklung machte das dänische Beratungsunternehmen, das die Studie für die EU-Kommission durchführte, fest:

- Die größere Wettbewerbs- und Businessorientierung der Hochschulen als Reaktion auf Globalisierung und Internationalisierung, verbunden mit einer Öffnung zu Europa und einer Fokussierung auf den Bologna-Prozess
- Die große Nachfrage nach IKT von Seiten der Studierenden
- Die Notwendigkeit, die Hochschullehre zu verbessern und Kosten zu senken

Diese Motive sind bis heute für die Entwicklung der virtuellen Bildungsangebote wirksam.

Beispiel: Die Finnish Virtual University

Eine Vorreiterrolle bei der Implementierung der IKT in der Hochschulbildung in Europa übernahm Finnland. Vorzeigeprojekt der frühen 2000er-Jahre war die Finnish Virtual University (FVU), ein Zusammenschluss aller damals 20 finnischen Universitäten.[64] 2003 gehörte sie bei der EU-Studie zu den acht Best Practices Case Studies.[65] Die FVU diente ab 2001 als nationale Plattform zur Koordination Internet-basierter Hochschulbildung.[66] Das Portal war selbst keine Universität, sondern diente als virtueller Campus für Lehrer, Forscher und Verwaltungsmitarbeiter. Es verknüpfte die virtuellen Aktivitäten aller finnischen Hochschulen[67] und bot eine Datenbank ihrer virtuellen Kurse.[68]

16 Prozent der Universitäten gehörten zu den Vorreitern bei der Übernahme von Informations- und Kommunikationstechnologien für die Lehre und Verwaltung.

Zehn Angestellte koordinierten die Arbeit der FVU. Sie betrieben das Portal, entwickelten es weiter, stellten die Online-Dienste zur Verfügung und waren für die Berichterstattung gegenüber dem zuständigen Komitee und den Mitgliedshochschulen verantwortlich. Das finnische Bildungsministerium unterstützte das Projekt mit jährlich 9 Millionen Euro, weitere 1,5 Millionen Euro für den Zeitraum 2001 bis 2004 kamen von der EU.[69] Damit war die FVU komplett von öffentlicher Unterstützung abhängig, die ihr zunächst bis 2006 zugesichert wurde.

Im Bericht an die EU-Kommission wird die Stärkung der finnischen Hochschulen durch die Zusammenarbeit über die FVU-Plattform als einer der größten Vorteile benannt – auch wenn die Etablierung dieser Netzwerkstrukturen einen langen Zeitraum beanspruchte. Zu den Stärken des Projekts

64 Kylämä (2005), S. 107.
65 EU Commission, DG Education & Culture (2003). Annex G, S. 21 ff.
66 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex F, S. 48f.
67 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex F, S. 49f.
68 http://www.elearningeuropa.info/fr/node/2496; [Zugriff 31.05.2013].
69 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex F, S.28.

gehöre auch die Vielzahl an Online-Services und Diensten, die durch das Portal zur Verfügung gestellt wurden.[70] Die größten Probleme bei der Umsetzung lagen nach Auskunft des Bildungsministeriums in der mangelnden fachlichen und technischen Ausbildung der Lehrer, dem Mangel an qualitativ gutem Lehrmaterial für IKT-basierte Lehre (aufgrund der Sprachbarriere) sowie den begrenzten ökomischen Ressourcen. Die Beteiligten sahen die größten Hindernisse in der Organisationsstruktur der Universitäten, dem Mangel an technischen Standards und dem Fehlen von Leistungsvergütung, insbesondere für die Lehrenden.

Vier Empfehlungen für die Zukunft des Online-Learning wurden aus den Erfahrungen der FVU abgeleitet. Zukünftig solle berücksichtigt werden, dass

- gute Lehrer auch in virtuellen Strukturen notwendig sind;
- Studenten in der virtuellen Lehre durch Tutoren unterstützt werden müssen;
- das Lehrmaterials qualitativ hochwertig ist und die großen Unterschiede zwischen den Studenten berücksichtigt;
- eine „virtuelle Pädagogik“ unabdingbar ist.[71]

2007 wurde das Projekt evaluiert,[72] 2008 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die Vorschläge für die Zukunft der FVU vorstellen sollte.[73] Der Finnish Council of University Rectors (mittlerweile Universities Finland UNIFI) sah keine Zukunft mehr für das Projekt.[74] FVU ist mittlerweile nicht mehr online.

Die Situation in Deutschland

Seit 1998 unterstützen Bund und Länder Programme zur Entwicklung und Einführung von E-Learning an deutschen Hochschulen.[75] Im Vordergrund stand dabei zunächst die Entwicklung von E-Learning-Content und der zur Umsetzung benötigten Software. Bald gab es auch flankierende Maßnahmen zur Erschließung, Dokumentation, Vernetzung und Verbreitung der entwickelten Contents in der Weiterbildung.[76]

Zwischen 2000 und 2004 unterstützte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die Entwicklung der IKT in den Hochschulen mit insgesamt 430 Millionen Euro.[77] Das Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“ (2000–2006) war dabei ein zentraler Bestandteil

70 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex G, S. 33.
71 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex F, S.35 f.
72 http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2007/Virtuaaliyliopistotoiminnan_arviointi_.html?lang=en; [Zugriff 31.05.2013].
73 http://www.virtualcampuses.eu/index.php/Finnish_Virtual_University; [Zugriff 31.05.2013].
74 http://www.virtualcampuses.eu/index.php/Finnish_Virtual_University; [Zugriff 31.05.2013].
75 Vgl. Kleimann,Wannemacher (2004), S. 11 ff.
76 Vgl. Kleimann,Wannemacher (2004), S. 11 ff.

des von Bund und Ländern Ende 1999 aufgelegten Hochschul- und Wissenschaftsprogramms zur Förderung der Entwicklung neuer Medien für den Einsatz in der Hochschullehre.[78] Ein Großteil der Fördergelder ging an die Entwicklung von Lehr-/Lernsoftware, für die 100 Verbundprojekte ausgewählt wurden.[79]

Bis 2004 wurden fünf Leitprojekte vom BMBF finanziert, um neue Lernstrategien zu entwickeln, die den Übergang von traditionellen Lern- und Studienformen zu einem selbst gesteuerten Lernen fördern sollten.[80] Zu diesen nationalen Leitprojekten gehörte auch die Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft. Ziel dieses Projekts war es, einen virtuellen Fachhochschulverbund in zwei technikbezogenen Fächern aufzubauen und drei Online-Studiengänge zu entwickeln.[81]

Best Case Virtuelle Fachhochschule

Zwölf Fachhochschulen, zwei Universitäten und eine Schweizer Partneruniversität schlossen sich 1998 zusammen, um modular aufgebaute Online-Studiengänge zu konzipieren, zu entwickeln und an den Start zu bringen, mit dem Ziel, sie in den regulären Studienbetrieb zu übernehmen.[82] 2001 gründete sich der Hochschulverbund Virtuelle Hochschule, dem sieben Hochschulen aus sechs Bundesländern angehören. Projektleitung und Geschäftsführung lag und liegt heute noch bei der FH Lübeck. Insgesamt arbeiteten an dem Projekt 45 Professoren und rund 100 Mitarbeiter.[83]

Die Online-Studiengänge sollten Studierwilligen, die aufgrund von Berufstätigkeit, Elternzeit oder anderen Begleitumständen kein Präsenzstudium aufnehmen können, eine Ausbildung ermöglichen. Angestrebt war ein weitgehend virtueller Studienbetrieb: 80 Prozent der Studien sollten über das Internet erfolgen.[84]

Die VFH entwickelte drei Internet-basierte Studiengänge im Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen und in der Medieninformatik mit den Abschlüssen Bachelor bzw. Bachelor plus konsekutiver Master, die auch heute noch angeboten werden. 80 Prozent des Studiums findet unter Mentorenbetreuung virtuell statt, 20 Prozent als Präsenzstudium. Bis Ende 2004 wurde das Leitprojekt mit insgesamt 21,5 Millionen Euro gefördert.[85]

---

77 Revemann (2006), S. 61.

78 Revemann (2006), S. 62.

79 Ein Überblick über die Projekte findet sich bei Revemann (2006), S. 64 ff.

80 Revemann (2006), S. 86.

81 Revemann (2006), S. 86.

82 Revemann (2006), S. 86; http://www.fh-luebeck.de/Inhalt/04_Forschung_Wirtschaft/04_Forschungsprojekte/FB_Granow.pdf; [Zugriff 03.06.2013].

83 Revemann (2006), S. 87.

84 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S. 16.

85 Revemann (2006), S. 87.

Bilanz

Die VFH konnte erfolgreich die angestrebten Online-Studiengänge entwickeln und umsetzen. Der Bachelor-Studiengang Medieninformatik startete Ende 2001. Drei Jahre später begann der konsekutive Masterstudiengang termingerecht zum Wintersemester 2004/05.[86]

Der Online-Studiengang Wirtschaftsingenieurwesen wurde zunächst als Diplom-Studiengang mit 8 Semestern Regelstudienzeit geplant, ging aber im WS 2002/03 nach Umplanungen als Bachelor-Studiengang an den Start.[87]

Die virtuellen Studiengänge wurden erfolgreich implementiert: Im Sommersemester 2005 studierten schon über 1.000 Studierende an der Virtuellen Fachhochschule.[88] Auch für die Studierenden ist es ein Erfolgsmodell. Der Abschlussbericht des Förderprojekts bilanziert: „Die Abbrecherquoten liegen bislang unter denen der vergleichbaren Präsenzstudiengänge, die Prüfungsergebnisse waren bislang in keinem Fall schlechter als bei den Präsenzstudierenden, in der Regel sind sie besser."[89]

Zwischen 2000 und 2004 unterstützte das BMBF die Entwicklung der Informations- und Kommunikations-Technologien in den Hochschulen mit insgesamt 430 Millionen Euro.

Nach Ablauf der Förderung wurden die Online-Studiengänge von der VFH weitergeführt und ausgebaut. Mittlerweile werden mehrere akkreditierte Studiengänge in sechs verschieden Fächern von dem Hochschulverbund Virtuelle Fachhochschule angeboten. Die VFH besteht zurzeit aus neun deutschen Hochschulen und der Fernfachhochschule Brig aus der Schweiz.[90] Ende 2003 wurde die Oncampus GmbH gegründet, die die Module aus der VFH im Weiterbildungsbereich vermarktet. Die Gesellschaft ist darüber hinaus verantwortlich für den Betrieb des Lernraumsystems, die Bereitstellung der Module, die hochschulübergreifende Administration des Zugangs, die Durchführung der Evaluation und den Support.[91] Seit 2012 kooperiert die VFH mit der Virtuellen Hochschule Bayern (VHB).

Im WS 2011/12 waren rund 2.500 Studierende in den Online-Studiengängen eingeschrieben. Die knapp 800 angebotenen Kurse wurden im Studienjahr 2011 mehr als 20.000 Mal gebucht. Rund 6.000 Teilnehmer haben das Blended-Learning-Programm besucht.[92]

86 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S. 27.
87 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S. 27 f.
88 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S. 30.
89 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S. 30.
90 http://www.vfh.de/; [Zugriff 03.06.20013].
91 http://www.vfh.de/index.php?id=1; [Zugriff 03.06.20013].
92 http://www.oncampus.de/fileadmin/inhalte/Ablage/pdf/oncampus-KeyNotes_deutsch.pdf; [Zugriff 03.06.20013].

Lessons Learned

Zunächst belegt das erfolgreiche Projekt, dass es einen nachhaltigen Bedarf an virtueller Aus- und Weiterbildung gibt. Die Abschlussevaluation zeigt dennoch einige Punkte auf, welche für die Weiterführung dieser Initiative, aber auch für ähnliche Vorhaben nützlich sein können.

- **Betreuung:** Der Verlauf des Projekts hat gezeigt, wie entscheidend die Betreuung für den Studienerfolg und damit langfristig für den Erfolg insgesamt ist. Der Betreuungsaufwand wurde in der Anfangsphase zunächst noch unterschätzt. Die Entwicklung zeigte, dass der Betreuungsaufwand im Netz je Studierendem und Woche bei 15 Minuten liegt. Die Präsenzbetreuung beträgt 1 Semesterwochenstunde pro 20 Studierende.[93] Der Betreuungsaufwand liegt damit also nicht wesentlich unter dem für ein Präsenzstudium.

- **Kosten:** Die nötigen laufenden Aktualisierungen und die Überarbeitung des Lehrmaterials führten, ebenso wie der technische Betrieb, zu Folgekosten, die über die Fördermittel hinaus finanziert werden mussten. Die VFH erhob daher eine Medienbezugsgebühr, die zum Großteil der modulverantwortlichen Hochschule zur Verfügung gestellt wurde. 20 Prozent der Gebühren flossen in die Finanzierung der technischen Plattform und der Organisation.[94]

- **Weitere Finanzierung:** Etwa die Hälfte des Projektbudgets von 2000 bis 2004 floss in die Entwicklung der Lernszenarien und materialien. Ihre gebührenpflichte Weiternutzung im Bereich der Weiterbildung sollte die nachhaltige Finanzierung der Online-Studiengänge absichern. Eine bei Projektende avisierte Vergrößerung der Vermarktungsmöglichkeiten durch Übersetzungen der Materialien in andere Sprachen ist mittlerweile für Englisch in zumindest zwei Studiengängen umgesetzt.[95] Die Module der zurzeit angebotenen Studiengänge werden über die Gesellschaft Oncampus vertrieben. [96]

- **Betrieb:** Die Idee, den Online-Betrieb durch eine von den beteiligten Hochschulen finanzierte Studienagentur sicherzustellen, war nicht zu realisieren.[97] Mittlerweile betreibt die Gesellschaft Oncampus die Plattform.

93 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S.16 f.

94 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S. 17.

95 http://www.oncampus.de/fileadmin/inhalte/Ablage/pdf/oncampus-KeyNotes_deutsch.pdf; [Zugriff 03.06.2013].

96 http://www.oncampus.de/index.php?id=970; [Zugriff 03.06.2013].

Und noch eine Lesson Learned

Aus dieser Zeit gibt es noch eine ganze Reihe anderer Fallbeispiele,[98] von denen hier nur noch ein Projekt der Universität Bremen angesprochen werden soll, welches 2003 als eines von acht Best Practices von der EU gewürdigt wurde.[99] Der Einsatz von IKT wurde von der Universität Bremen als ein wichtiges Werkzeug zur Verbesserung der Hochschullehre erachtet. Ihre neu entwickelte IKT-Strategie berücksichtigte die organisatorischen Aspekte, Finanzierung, technologische Infrastruktur, pädagogische und didaktische Implikationen und die Weiterbildung der Lehrenden sowie die Kooperation mit anderen Universitäten.[100] Hier ist nicht der Platz, die Ergebnisse der Bewertung aus allen Bereichen wiederzugeben. Doch die zentrale Empfehlung auf der Grundlage der Erfahrungen bei der Umsetzung der IKT-Strategie soll hier nicht unerwähnt bleiben:

„Do not only focus on the technology, but also on the university staff. A creative, flexible and highly motivated staff member is more worth than high-end computer components and high-speed internet access.“[101]

Ergebnisse der frühen Förderpolitik in Deutschland

Der 2004 vorgelegte Bericht der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) für das BMBF zur Lage des E-Learning an deutschen Hochschulen bilanziert einen gemischten Sachstand der Auswirkungen der Förderpolitik von Bund und Ländern: Zwar habe die Förderung „starke Entwicklungsimpulse“ gesetzt und zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen beigetragen. Auch sei die Erstellung und Verbreitung entsprechender Softwaretools vorangekommen. Doch die „aktive Nutzung der produzierten Module“ sowie „stabile Rahmenbedingungen und Supportleistungen“ bleibe weiterhin ein „zentrale[s] Aufgabenfeld der weiteren Entwicklung“.[102] Für den Zeitraum bis 2003 beschreiben die Autoren ein „breit ausdifferenzierte[s] *Adaptionsspektrum* [...], das von engagierten Pionieren und ‚early adopters‘ bis zu Skeptikern und Indifferenten reicht, die der Entwicklung zögerlich bis ablehnend gegenüberstehen.“[103] Überwiegend, so diagnostiziert der Bericht, werden E-Learning-Programme „als *Ergänzungen*

97 Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005), S.16.

98 Vgl. dazu die Übersicht bei Re Revemann (2006), ab S. 64 oder die Darstellung der Länderprofile im EU-Bericht EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex F, ab S. 75 und insbesondere auch den Bericht des HIS zur Lage des E-Learnings an deutschen Hochschulen, der 2004 für das BMBF erstellt wurde: Kleimann, Wannemacher (2004).

99 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex G, S. 148-171.

100 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex G, S. 151.

101 EU Commission, DG Education & Culture (2003), Annex G, S. 170.

102 Kleimann, Wannemacher (2004), S. X.

103 Kleimann, Wannemacher (2004), S. 92.

zur Präsenzlehre eingesetzt“[104], zum einen aus Kostengründen, zum anderen um die Abbruchraten gering zu halten. Hemmnisse werden in den allgemeinen Rahmenbedingungen der Projektförderung, der Selbstfinanzierung sowie den Vermarktungsmöglichkeiten ausgemacht.[105] Insbesondere die Anschlussfinanzierung nach Beendigung der Förderphase war für viele Projekte nicht geklärt. Die Hochschulen waren häufig nicht bereit, darüber hinaus Mitarbeiter zur Verfügung zu stellen und diese zu finanzieren. [106]

Als „zentrale *Erfolgsfaktoren* einer dauerhaften Implementierung“ sieht der Bericht daher auch die Herstellung von „hochschulischen Unterstützungsstrukturen für E-Learning-Module, die Wandlungsfähigkeit der Hochschulen (Entwicklung einer tragfähigen Medienentwicklungsstrategie), realistische Projektziele und vertiefte Kooperationsstrukturen, an tatsächlichen Marktbedürfnissen orientierte Geschäftsmodelle, eine effektive Rechtsberatung, Anreizstrukturen für Hochschullehrer zur Medienentwicklung und zur Nutzung bestehender Programme, maßgeschneiderte Public Relations-Maßnahmen sowie geeignete Qualitätssicherungsverfahren“.[107]

2.4. Das 21. Jahrhundert – Die Globalisierung der Bildung

Die Globalisierung ist auf ökonomischer, politischer und kultureller Ebene immer noch und immer stärker der bestimmende Trend des 21. Jahrhunderts. Mehr als je zuvor bewegen sich Individuen, Informationen und Waren frei um die ganze Welt.[108] Schwellenländer wie China, Brasilien, Indien und Russland nehmen mittlerweile selbstverständlich ihren Platz unter den ökonomisch wichtigsten Ländern ein. Gleichzeitig wachsen die Probleme, die nur global lösbar sind, wie z. B. der Klimawandel oder die Armutsbekämpfung. Parallel dazu verändern sich die Gesellschaften insbesondere der OECD-Länder – nicht nur demographisch. Die Rolle der Frau und das Familienbild unterliegen einer starken Verände-

104 Kleimann, Wannemacher (2004), S. 92.
105 Kleimann, Wannemacher (2004), S. 92.
106 Kleimann, Wannemacher (2004), S. 92.
107 Kleimann, Wannemacher (2004), S. 92.
108 OECD (2013), S. 10.

rung. Informationstechnologien entwickeln sich mit überproportionaler Geschwindigkeit. Neben den Anwendungen des Web 2.0 verändern downloadbare Anwendungen (Apps) und Cloud-Computing Gesellschaft und Ökonomie. Internetkriminalität oder Cybermobbing stellen neuen Formen altbekannter Probleme dar, andere, wie Datenschutz- und Privatsphärenverletzungen, erscheinen in neuen Dimensionen.[109]

Unmittelbar bedeutsam für die Hochschulen ist die rapide wachsende Zahl international mobiler Studierender.[110] Weltweit steigen die Studierendenzahlen: von 67 Millionen 1990 auf 177,6 Millionen 2011. Dabei sind die Haupttreiber die Schwellenländer: China erhöhte seine Studentenzahlen von 3,9 Millionen (1990) auf 31,3 Millionen (2011) – das sind achtmal so viele Studierende wie 21 Jahre zuvor. In Indien waren 2010 20,7 Millionen Studierende eingeschrieben, 1990 waren es erst 4,7 Millionen. Und auch Brasilien konnte die Einschreibungen an Hochschulen zwischen 1990 und 2010 mehr als vervierfachen (von 1,5 auf 6,5 Millionen). In den OECD-Ländern stiegen die Zahlen hingegen nur moderat: 1990 studierten in den USA 13,7 Millionen Menschen, 20 Jahre später waren es 20,4 Millionen und in Deutschland stieg die Einschreibung von 2,0 Millionen im Jahr 1991 auf 2,6 Millionen 2010.[111]

Vorbei sind die Zeiten, in denen technologisch anspruchsvollere Produkte fast ausschließlich in Europa und den USA entstanden.

Verändert hat sich auch die Verteilung des Know-hows. Vorbei sind die Zeiten, in denen technologisch anspruchsvollere Produkte fast ausschließlich in Europa und den USA entstanden. China führt mittlerweile mit mehr als 457 Milliarden US-Dollar deutlich noch vor Deutschland (183 Milliarden US-Dollar) und den USA (145 Milliarden US-Dollar) das Ranking der weltweit größten Hightech-Exporteure.[112] 2001 war China noch mit weniger als 50 Milliarden US-Dollar auf Platz 7, 1992 (ohne Hongkong) mit nur 4,3 Milliarden US-Dollar sogar nur auf Platz 17.[113] Gleichzeitig steigerte es den Anteil der Forschungs und Entwicklungs-Ausgaben am BIP von 1996 bis 2009 von 0,6 auf 1,7 Prozent (EU: 1,8% auf 2,0%; Deutschland: 2,2% auf 2,8%).[114]

Das renommierte britische Teaching and Learning Research Programme prognostizierte schon 2008 in seinem Bericht „Education, globalisation and the knowledge economy“ für die kommenden Jahre einen „global skills race“.[115] Eine Win-win-Situation könne nur dann für die westlichen Ökonomien entstehen, wenn die ihre Fähigkeit stärkten „to introduce change, innovation and productivity growth“.[116] Dazu benötige es „more highly skilled workers“, die berufliche Bildung müsse sich auf lebenslanges Lernen einstellen.

---

109 Vgl. dazu OECD (2013), S. 10 ff.

110 Die folgenden Zahlen stammen von World Development Indikators (WDI) http://databank.worldbank.org.

111 http://stats.oecd.org.

112 Daten für 2011.

113 http://data.worldbank.org/indicator/TX.VAL.TECH.CD/countries?display=default; [Zugriff 03.06.2013].

114 http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS/countries?display=default; [Zugriff 03.06.2013].

115 TLRP (2008), S. 4.

116 TLRP (2008), S. 4.

Der deutliche Wandel der globalisierten Welt lässt die Hochschulen nicht unberührt. Die wichtigsten Herausforderungen und Trends, die die Hochschulausbildung heute betreffen, zählt Antonio Bartolomé für die eLearningPapers[117] auf:

- Die weltweit rasant steigenden Studierendenzahlen („massification")
- Globalisierung und Internationalisierung
- Der Trend zum Fernunterricht (distance education)
- Digitalisierung
- Privatisierung des Bildungswesens
- Studentische Forderungen nach besserer Lehre
- Der globale Austausch der Talente
- Ranking für Hochschulen/Weltranglisten
- Qualitätssicherung
- Kooperationen zwischen Hochschulen und Industrie

Die Weiterentwicklung des Online-Learning

Vor diesem Hintergrund entwickelt die virtuelle Bildung ein riesiges Potenzial.[118] Über den (freien) Zugang zu Lehr- und Bildungsressourcen wie Aufsätze, Seminarskripts, Abschlussarbeiten oder Vorlesungsmitschriften hinaus bietet das Netz mittlerweile die technischen Voraussetzungen, ganze Studiengänge online zu absolvieren, Vorlesungen live oder per Videomitschnitt zu verfolgen oder weltweit an Seminaren per Chat und Diskussionsforen teilzunehmen. Neben computer- und/oder Web-unterstützten Lernangeboten, die zeit- und ortsunabhängig einzelnen Nutzern zur Verfügung gestellt werden, entstehen Blended-Learning-Lernszenarien, die die traditionelle Präsenzlehre um Web-(2.0-)Angebote ergänzen. Virtuelle Vorlesungen können in klassische Offline-Modelle eingebunden werden oder sich als eigenständige Lernangebote präsentieren.[119] In all diese Formen können Web- oder Web-2.0-Angebote einbezogen werden. Es gibt Mischformen und Varianten. Die Angebote können einzelnen Nutzern zeit- und ortsunabhängig oder ganzen Nutzergruppen gemeinschaftlich zu einem bestimmten Zeitpunkt angeboten werden.

117 Bartolomé et al. (2011), S. 2.

118 Albach, Reisberg, Rumbley (2009), S. xvi.

119 Vgl. dazu z. B. Kleimann, Wannemacher (2004), S. 3 ff. oder http://www.pewinternet.org/~/media//Files/Reports/2012/PIP_Future_of_Higher_Ed.pdf; [Zugriff 20.06.2013].

Weltweite Trends

Die Einbindung von Online-Learning in die Hochschulaus- und -weiterbildung ist einer der bestimmenden Trends in der internationalen Bildungsentwicklung am Anfang des 21. Jahrhunderts.[120] Sie ist Konsequenz und Reaktion auf die Entwicklung des internationalen Bildungsmarktes: 2012 waren fast 70 Prozent der Hochschulverantwortlichen in den USA der Meinung, dass Online-Learning entscheidend ist für die zukünftige Entwicklung der eigenen Institution – so viele wie nie zuvor.[121] So gehört Online-Learning hier mittlerweile auch ganz selbstverständlich zum Hochschulalltag. Die Babson Survey Research Group verzeichnet in ihrem Survey of Online Learning[122] einen Höchststand bei den Online-Studierenden: Mehr als 6,7 Millionen Studierende – das ist knapp ein Drittel aller Hochschüler – hatten im Herbst 2011 an wenigstens einem Online-Kurs teilgenommen.[123]

In Europa – zumindest in der europäischen Förderpolitik – haben sich die Prioritäten verschoben, weg von der Unterstützung der materiellen Einführung von E-Learning hin zur Förderung inhaltlicher Konzepte wie Lifelong Learning, der Unterstützung der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern, dem Wissenschaftsaustausch und der (internationalen) Kooperation zwischen Hochschulen untereinander und/oder mit der Industrie.[124] Doch mit der Eröffnung der pan-europäischen virtuellen Hochschule OpenupEd[125] mit Unterstützung der Europäischen Kommission wurde ein konkreter Schritt zur Koordination der europäischen E-Learning-Initiativen gemacht. Schon im Herbst 2012 wurde, ebenfalls mit Unterstützung der EU, ein Internetportal lanciert, dessen Datenbank Zugang zu europaweit mehr 1.800 Online-/Blended-Learning-Studiengänge offeriert, darunter gut 860 reine Online-Studiengänge. Aus Deutschland werden dabei gut 130 Fernstudiengänge angeboten, aber nur 7 davon als reine Online-Studiengänge.[126] Großbritannien stellt dagegen mehr als die Hälfte der offerierten Studiengänge – 38 Prozent davon als komplette Online-Studiengänge.

Die Einbindung von Online-Learning in die Hochschulaus- und -weiterbildung ist einer der bestimmenden Trends in der internationalen Bildungsentwicklung am Anfang des 21. Jahrhunderts.

Großbritannien, mit der Open University auch schon Pionier und Vorreiter des Open Distance Learning, engagiert sich stark im Bereich „Technology Enhanced Learning (TEL)". Mit einem 12-Millionen-Pfund-Programm unterstützt das Economic and Social Research Council and Engineering and Physical Sciences Research Council (UK) das TEL-Programm zur Erforschung und Entwicklung von Tech-

120 Vgl. www.oecd.org/internet/35961132.pdf; [Zugriff 20.06.2013].

121 Allen, Seaman (2013), S. 16.

122 Allen, Seaman (2013), S. 4.

123 Den neuen MOOCs werden nur sehr geringe Teilnehmerzahlen bescheinigt. Dies ist offensichtlich dem frühen Erhebungsdatum – Herbst 2011 – geschuldet. Seither ist die Entwicklung entscheidend vorangegangen.

124 http://www.eadtu.nl/eacea-education-and-training.html; [Zugriff 20.06.2013].

125 http://www.openuped.eu/; [Zugriff 20.06.2013]. Weitere Ausführungen im nächsten Kapitel.

126 http://www.distancelearningportal.eu; [Zugriff 20.06.2013].

nologien in der Bildung.[127] Das Programm (Laufzeit bis Ende 2013)[128] gehört zu dem Think Tank Teaching and Learning Research Programme (bis 2009), dem bislang größten bildungspolitischen Forschungsprogramm Großbritanniens.[129]

Privilegiert durch seine international renommierten Elite-Universitäten und durch die Verbreitung des Englischen als internationale Bildungssprache sind britische Universitäten stark vertreten im internationalen Online-Bildungsmarkt. Als erste britische Hochschule hat sich die University of Edinburgh der US-Plattform Coursera angeschlossen und offeriert dort, mittlerweile gefolgt von der University of London, freie MOOCs.[130] – Oxford und Cambridge setzen dagegen auf eine eigene Vermarktung. Mit den zumeist kostenpflichtige Online-Studiengänge und Online-Kurse können teilweise auch Credit Points für einen anerkannten Abschluss erworben werden.[131] Eine britische Lösung stellt die Open University (UK) zur Verfügung. Sie bietet mit FurtureLearn eine Plattform für freie Online-Kurse, der sich mittlerweile schon die British Library, das British Council, das British Museum, 21 britische Universitäten und zwei international Partner angeschlossen haben. Die ersten Kurse für PC und mobile Geräte sind mittlerweile online.[132] Die freien Kurse verstehen sich als Marketingtool für internationale Studierende. Damit soll der britische Hochschulmarkt, der mit einem Umsatz von 14 Milliarden Pfund zu den fünf wichtigsten Exportbranchen Großbritanniens gehört, international gestärkt werden.[133]

In Entwicklungs- und Schwellenländern werden die Einsatzmöglichkeiten des E-Learning vor allem als Chance wahrgenommen.

In Entwicklungs- und Schwellenländern werden die Einsatzmöglichkeiten des E-Learning vor allem als Chance wahrgenommen, „to close the educational gaps".[134] Laut der pakistanischen Tageszeitung Dawn waren 2010 in China schon 1,67 Millionen Menschen in Online-Kursen eingeschrieben.[135] China forciert seit den 1990er-Jahren den Ausbau von Online-Universitäten und verfügte schon Anfang der 2000er-Jahre über rund 70 virtuelle Hochschulen.[136]

Auch in Nordafrika und den arabischen Ländern gibt es erste Schritte, die neuen Technologien für die Verbreitung von Bildung einzusetzen. Anfang 2013 haben sich 10 nordafrikanische und 12 arabische

127 http://tel.ioe.ac.uk/about-the-programme-themes/; [Zugriff 20.06.2013].

128 http://www.esrc.ac.uk/my-esrc/grants/RES-139-34-0001/read; [Zugriff 20.06.2013].

129 http://www.tlrp.org/about/index.html; [Zugriff 20.06.2013].

130 http://www.ed.ac.uk/studying/postgraduate/online-distance-learning/programmes/mooc-edinburgh http://www.londoninternational.ac.uk/coursera; [Zugriff 20.06.2013].

131 http://www.conted.ox.ac.uk/courses/online/index.php http://www.ice.cam.ac.uk/courses/online-courses; [Zugriff 20.06.2013].

132 http://futurelearn.com/about/; [Zugriff 03.04.2014].

133 http://www.guardian.co.uk/education/2012/dec/14/top-uk-universities-launch-free-online-courses; [Zugriff 20.06.2013].

134 http://waelearning.org/about.html; [Zugriff 20.06.2013].

135 http://beta.dawn.com/news/746258/online-universities-blossom-in-asia; [Zugriff 20.06.2013].

136 http://www.china.org.cn/english/2002/Jul/37743.htm; [Zugriff 20.06.2013]. Es liegen keine neueren Zahlen vor.

Länder zusammengeschlossen, um an der OER-Initiative Open Books Project[137] teilzunehmen – auch wenn nur knapp ein Viertel der arabischen Bevölkerung über einen Internetzugang verfügt.[138]

In Afrika, wo bislang nur 15,6 Prozent der Menschen Zugang zum Internet haben,[139] gibt es starke Initiativen zur Verbreitung des Online-Learning.[140] Der eLearning Africa Report 2013 belegt das große Interesse an Online-Learning unter Afrikas bildungspolitischen Akteuren.[141] Die African Virtual University (AVU) – ein pan-afrikanisches Netzwerk aus gegenwärtig 53 Partnern aus 27 afrikanischen Ländern – gehört zu den Pionieren der Online-Bildung und hat mittlerweile mehr als 43.000 Studenten ausgebildet.[142]

Zwar lässt sich die tatsächliche Anzahl der Studierenden, die weltweit online studieren, nur schwer festmachen. Doch die UNESCO zählte 2009 schon 24 Mega-Universitäten, an denen jeweils mehr als eine Million Studierende eingeschrieben waren.[143] Die virtuelle Bildung wird dabei schon seit Jahrzehnten von den großen „open universities" dominiert, wie z. B. der Indira Gandhi National Open University in Indien, die 1985 gegründet wurde und mittlerweile mehr als 4 Millionen Studenten in 37 Ländern betreut.[144] Doch die Entwicklung begann schon in den 1960er-Jahren, als die Eröffnung der Open University UK den Beginn der Open Access Universities weltweit markierte.[145]

Aber nicht nur freie Bildungsangebote haben sich im Netz etabliert und weiterentwickelt. Neben den kostenfreien Angeboten, die durch die MOOCs weltweit riesige Nutzerzahlen generieren, entstehen auch kommerzielle Plattformen, die über elektronischem Vertriebsweg klassische (Weiter-)Bildungsangebote offerieren. Daneben versuchen Hochschulen und Bildungsinstitute Refinanzierungs- oder Businessmodelle über oder mit den freien Online-Angeboten zu entwickeln.[146] Online-Learning ist auch ein riesiger Markt.

Marktentwicklung

So selbstverständlich wie die Einbindung von Online-Kursen in die Hochschulausbildung in den USA geworden ist, so bedeutsam ist ihre Entwicklung weltweit – mit Afrika an der Spitze der Bewegung. Afrika ist mit Wachstumsraten von bis zu 30 Prozent der dymamischste E-Learning-Markt der Welt, konstatiert das

137 http://openbookproject.net/; [Zugriff 20.06.2013].
138 Sawahel (2013b); http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130213164614159; [Zugriff 20.06.2013].
139 http://www.internetworldstats.com/stats.htm; [Zugriff 20.06.2013].
140 http://waelearning.org/about.html; [Zugriff 20.06.2013].
141 Vgl. Issac (2013), S. 13 ff.
142 http://www.avu.org/About-AVU/introduction.html; [Zugriff 20.06.2013].
143 Albach, Reisberg, Rumbley (2009), S. xvi.
144 http://www.ignou.ac.in/ignou/aboutignou/profile/2; [Zugriff 03.06.2013].
145 Siemens (2013), S. 5.
146 Siehe dazu weitere Ausführungen unten.

Forschungsunternehmen Ambient Insight in seiner Studie zur Entwicklung des „self-paced e-Learning".[147] Mit durchschnittlich 17,3 Prozent Wachstum liegt die höchste regionale Wachstumsrate allerdings in Asien. Der Markt für Online-Kurse, bei denen die User den Zeitpunkt der Nutzung selbst bestimmen können (im Unterschied zu Live-Online-Kursen wie den MOOCs) liegt bei 35,6 Milliarden US-Dollar.[148]

Moody's sieht in der jüngsten Entwicklung unter den führenden nordamerikanischen und europäischen Universitäten, Netzwerke zu gründen und gemeinsam kostenfreie Online-Kurse anzubieten, „a major shift in the sector's business model".[149] Die Auswirkungen seien zwiespältig: Für die großen Elite-Universitäten könne sich ihr Engagement z. B. mit MOOCs durchaus lohnen. Negative Effekte befürchtet das Ratingunternehmen vor allem für profitorientierte Bildungsunternehmer oder kleine Universitäten, die sich nicht an den renommierten Netzwerken beteiligen (können).

Die Situation in Deutschland

In Deutschland zeigt sich ein uneinheitliches Bild zur Lage der virtuellen Bildung. Obwohl Vorreiter wie die LMU und die TU München im weltweiten Netzwerk Coursera kooperieren,[150] ist der Bildungsmarkt in Deutschland weit von amerikanischen Zuständen entfernt. Ambient Insight konstatiert in seiner Studie 2010 zum „Worldwide Market for Self-paced eLearning Products and Services":

„There is a long-standing myth that corporations in advanced countries follow the adoption patterns of the US. The evidence does not support this conclusion. For a variety of reasons not related to technology, the demand and revenues for Self-paced eLearning are relatively low in corporations in Japan, France, and Germany."[151]

Technologisch auf der Höhe der Zeit zu sein, reicht nicht aus, um den durch die technologische Entwicklung veränderten Anforderungen an das Bildungssystem zu genügen: „The concept that ‚eLearning Readiness' is defined by a country's technology adoption", stellt Ambient Insight weiter fest, „is simply not true."

Durch nationale Förderprojekte – wie oben dargestellt – wurde zwar eine ganze Reihe von Voraussetzungen für die Implementierung des E-Learning geschaffen, doch diese endeten mit der Föderalismusreform. Der Bund wandte sich übergeordneten Bildungsprojekten zu wie zum Beispiel – gemeinsam

147 Sawahel (2013a); http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130125105755921; [Zugriff 06.06.2013].

148 http://www.ambientinsight.com/Reports/eLearning.aspx; [Zugriff 06.06.2013].

149 http://www.moodys.com/research/Moodys-Massive-open-online-courses-carry-mixed-credit-implications-for--PR_255083; [Zugriff 06.06.2013].

150 Siehe dazu unten.

151 http://www.ambientinsight.com/Resources/Documents/AmbientInsight_2009_2014_WWeLearningMarket_ExecutiveOverview.pdf; [Zugriff 06.06.2013].

mit den Ländern – der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung", die seit 2008 mit mehr als 80 Programmen und Projekten die Bildungschancen aller Bürger steigern will. Die Qualifizierungsinitiative umfasst dabei alle Lern- und Lebensphasen, von der frühkindlichen Bildung über die Ausbildungs- und Studienförderung von jungen Menschen bis hin zur beruflichen Weiterbildung und fachlichen Qualifizierung und verbindet so die Vision des Wissens für alle mit dem Konzept des lebenslangen Lernens.[152]

Um die Unterstützung von Online-Learning-Projekten kümmern sich seit 2007 ausschließlich die Länder selbst, und dies mit unterschiedlicher Intensität.[153] Nicht alle unter diesem Etikett zusammengefasste Projekte verstehen sich dabei ausschließlich als Online-Learning-Initiativen. So findet man beim Bildungsportal Sachsen unter einem Unterpunkt zwar auch Informationen zum E-Learning, hauptsächlich koordiniert das Portal allerdings die traditionellen Aus- und Weiterbildungsangebote sächsischer Hochschulen.[154] Dagegen ist die Virtuelle Hochschule Bayern – ein Verbund der Universitäten und Fachhochschulen des Freistaates – ähnlich wie die oben geschilderte Virtuelle Fachhochschule eine Online-Plattform, die die Entwicklung und den Einsatz von bedarfsgerechten Online-Lehrangeboten an ihren Trägerhochschulen koordiniert.[155]

Neben den teilweise von den Ländern unterstützen Aktivitäten der öffentlichen Hochschulen gibt es natürlich auch noch einen privaten Online-Learning-Markt. Die Fernunterrichtsstatistik 2011 verzeichnet rund 450 Fernstudiengänge und mehr als 2.600 staatlich zugelassene Fernlehrgänge, davon rund 2.000 E-Learning-Angebote. Mehr als 380.000 Teilnehmer haben 2011 dieses Angebot wahrgenommen.[156] Im Forum DistancELearning, Fachverband für Fernlernen und Lernmedien, sind mehr als 100 Fernlehrinstitute zusammengeschlossen, die sich im Bereich mediengestütztes und tutoriell betreutes Lernen engagieren.[157] Schon der Name zeigt, dass in den klassischen Fernlehrbetrieb das E-Learning Einzug gehalten hat – bis 2003 hieß der Verband noch Deutscher Fernschulverband e. V. Im engen Sinne gehören die Bildungsangebote der (kommerziellen) Fernlehr-Anbieter dennoch nicht zur virtuellen Bildung. Hier werden die Studienmaterialien an die Teilnehmer versendet, die sie selbstständig zu Hause bearbeiten und i. d. R. per Post zurückschicken. Teilweise werden Präsenzphasen angeboten. Kursleiter können über Telefon oder Internetdienste kontaktiert werden.[158]

Technologisch auf der Höhe der Zeit zu sein, reicht nicht aus, um den durch die technologische Entwicklung veränderten Anforderungen an das Bildungssystem zu genügen.

152 http://www.aufstieg-durch-bildung.info/hintergrund/qualifizierungsinitiative.html; [Zugriff 24.06.2013].

153 Zu den Aktivitäten der einzelnen Länder vgl. http://www.e-teaching.org/projekt/politik/laenderzentren; [Zugriff 06.06.2013].

154 https://bildungsportal.sachsen.de/weiterbildung/uebersicht/e_learning/index_ger.html

155 www.vhb.de; [Zugriff 06.06.2013].

156 http://www.forum-distance-learning.de/content/downloads/FU-Statistik/Ergebnisse%20FU%20Statistik%202011/Fernunterrichtsstatistik%202011.pdf

157 http://www.forum-distance-learning.de/fdl_3fa792bf4597.htm; [Zugriff 06.06.2013].

158 http://www.forum-distance-learning.de/fdl_3fa792f217a1.htm; [Zugriff 06.06.2013].

Die Fernuniversität Hagen bietet seit Neuestem „virtuelle Studienplätze“, die vor allem Online-Dienste zur Verwaltung, Anmeldung und Organisation des Studiums, aber auch Online-Übungssysteme bereitstellen. Die inhaltliche Arbeit erfolgt aber weiterhin „offline“.

Daneben haben sich einige kommerzielle E-Learning-Plattform-Anbieter etabliert, deren Ziel es ist, das Lernen in den Cyberspace zu verlegen. Das Start-up-Unternehmen Lecturio stellt Repetitorien für Jura, Medizin, Wirtschafts-Seminare und weitere Online-Vorlesungen in deutscher Sprache ins Netz. Vorträge, Konferenzen und Coachings wurden dafür aufgezeichnet und sind als Vorlesung buchbar.[159] Ein anderes deutsches Start-up, Paper-C, dagegen ist eine Art „repository“, das rund 60.000 E-Texte (in englischer Sprache) kostenpflichtig zur Verfügung stellt.[160] Weitere E-Learning-Anbieter sind zum Beispiel sofatutor,[161] das Online-Kurse bereitstellt und CoboCards,[162] ein Online-Karteikarten-System.

Die Probleme, denen diese Anbieter in Deutschland gegenüberstehen, schildert Ali Yildririm von CoboCards in einem Gastbeitrag für „ds – deusche startups“. Er beklagt vor allem die mangelnde Risikobereitschaft deutscher Verlage oder Kapitalgeber, in den noch verhalten auftretenden Online-Learning-Markt zu investieren. Während Start-ups in den USA mit hohen Anschubfinanzierungen arbeiten können, sei es bisher nur wenigen Unternehmen in Deutschland gelungen, Beteiligungskapital einzuwerben.[163]

Dabei verzeichnet der deutsche E-Learning-Markt Rekordumsätze. Für das Jahr 2011 konstatierte die BITKOM eine Umsatzsteigerung für diesen Markt um mehr als 20 Prozent auf 509 Millionen Euro.[164] Die 250 E-Learning-Anbieter beschäftigen dabei rund 7.800 Mitarbeiter. Zwar entfällt der größte Anteil (34,7%) des Branchenumsatzes auf die Erstellung digitaler Lerninhalte, die größte Umsatzsteigerung erzielten aber die Anbieter von E-Learning-Kursen: Sie konnten ihren Anteil am Gesamtumsatz von 12,8 auf 20,1 Prozent deutlich steigern.

159 http://www.lecturio.de/; [Zugriff 06.06.2013].

160 www.paperc.com; [Zugriff 06.06.2013].

161 www.sofatutor.com; [Zugriff 06.06.2013].

162 htwww.cobocards.com/de/; [Zugriff 06.06.2013].

163 www.deutsche-startups.de/2013/02/11/e-learning-hat-zukunft/; [Zugriff 06.06.2013].

164 http://www.bitkom.org/files/documents/BITKOM_Presseinfo_E-Learning-Markt_20_11_2012.pdf#page=1&zoom=auto,0,843; [Zugriff 06.06.2013].

MOOCs – Vom E-Learning zur virtuellen Bildung

2.5.

Längst ist der Schritt von den OER – dem Anbieten von freien Lehrmaterialien im Internet – zum ODL, dem Open Distance Learning, der „Shift" von „resources to practices" von vielen Hochschulen und Bildungsanbietern vollzogen. „OER are a widespread reality".[165] Neue Probleme wie Qualitätssicherung, didaktische und pädagogische Fragen treten zunehmend in den Vordergrund. Es geht schon längst nicht mehr nur um die Bereitstellung von Lehrmaterialien, sondern um die Innovation des Lehrens und Lernens.[166]

„Openness" (i. S. nicht nur von kostenfrei, sondern auch von kopierbar, veränderbar und uneingeschränkt benutzbar), Massive Open Online Courses (MOOCs), der Bedarf an informellen Skills, personalisierte Lernerfahrungen, die Veränderung der Lehre und die zunehmende Einbindung von Online-Lehrmodellen sind die Schlüsseltrends, die der „NMC Horizon Report 2013" als bestimmend für die Entwicklung der Bildung bis zum Jahr 2018 ausmacht.[167]

Die MOOCs erobern die Hochschulen

Die Weiterentwicklung des Internet zum Web 2.0 und die rasanten Fortschritte bei der Globalisierung auch der Bildungsressourcen schaffen die Voraussetzung für Open Distance Learning, von denen die MOOCs die neueste und spektakulärste Variante der Umsetzungsformen darstellen. Mit einer bisher unbekannten Geschwindigkeit verbreiten sich die MOOCs-Angebote im Netz und erreichen ungeahnte User-Zahlen. Schon der Beginn war spektakulär: Der erste MOOCs – er befasste sich mit dem Thema „Connectivism and Connective Knowledge", einem Randgebiet der Lerntheorie – wurde als offener Kurs und gleichzeitig als Teil des Programms „Certificate in Emerging Technologies for Learning" der University of Manitoba angeboten. Der Lehrplan wurde in sechs Sprachen übersetzt und zwischen September und November 2008 von George Siemens und Stephen Downes angeboten. Neben 24 zahlenden Studierenden nahmen mehr als 2.200 weitere Interessenten an dem freigeschalten Kursprogramm teil.[168] Doch schon bald erreichten Kurse, angeboten über Coursera oder Udacity, mehr als 100.000 Teilnehmer.[169]

---

165 Ehlers, Koskinen (2011), S. 2.; Vgl. auch Fußnote 10.

166 Ehlers (2011).

167 NMC Horizon (2013), S. 7 f.

168 Siemens (2013), S. 6.

169 Siemens (2013), S. 6.

Im März 2013 offerierte der wichtigste MOOCs-Anbieter Coursera 328 verschiedene Kurse von 62 Universitäten aus 17 Ländern. Die Plattform registrierte gleichzeitig 2,9 Millionen Nutzer aus mehr als 220 Ländern.[170]

MOOCs sind nicht gleich MOOCs

Aber was sind MOOCs und was unterscheidet sie von den bisher angebotenen OER? MOOCs – Massive (aufgrund der hohen Einschreibungsquoten) Open (i. S. des kostenfreien Zugangs) Online (ausschließlich) Courses (sie haben einen bestimmten Anfang und ein feststehendes Ende)[171] – nutzen typischerweise interaktive Elemente, Chats, Blogs, soziale Medien oder sogar Verknüpfungen mit interaktiven virtuellen Computerwelten wie Second Life[172] und sprechen so weltweit neue Zielgruppen an. Die OpenCourseWare, wie sie vor allem durch das MIT bekannt gemacht wurden, sind dagegen in der Regel rein textbasiert. Sie stellen Studienmaterialien, Seminarpläne u. Ä. zur Verfügung und geben so freien Zugang zu den Bildungsressourcen. Virtuelle Studiengänge – wie die der VFH – sind im Unterschied zu dieser ursprünglichen Version der MOOCs eher den traditionellen Fernlehrgängen verwandt. Sie bieten (online) Zugang zu den Lehrmaterialien, die individuell abgearbeitet werden können. Sie haben nicht das Ziel des gemeinsamen Lernens und benötigen aus diesem Grund auch keine kooperativen Web-2.0-Anwendungen wie soziale Netzwerke oder virtuelle Welten.

Mit den MOOCs wird die Forderung der Open-Access-Bewegung nach freiem Zugang zu Wissen erweitert um den Anspruch, Lehren und Lernen zu revolutionieren: An die Stelle der linearen Wissensweitergabe vom Lehrenden zum Lernenden tritt die gemeinsame Entwicklung von Wissen durch eine virtuelle vernetzte Community – der MOOCs reflektiert die offene Netzwerkstruktur des Internet.[173]

Doch sehr schnell differenzierte sich auch die MOOCs-Bewegung aus. Den wissensrevolutionären Anspruch, der zum Beispiel das erste MOOCs von George Siemens prägte, erhoben nicht alle, die sich für die neuen technologischen Möglichkeiten interessierten. Im Unterschied zu den „cMOOCs" genannten, von einer partizipatorischen Pädagogik geprägten offenen Online-Kurse, wo unter Lernen der Prozess der Wissensgenerierung durch die miteinander vernetzten Teilnehmer verstanden wird, verfolgen die sogenannten „xMOOCs" einen eher klassischen Bildungsansatz.[174] Während bei den cMOOCs die Strukturen der Kurse erst durch die Interaktion der Teilnehmer entstehen – durch die Verwendung von Blogs, Wikis, Online-Kursräumen wie Moodle, Social-Media-Plattformen bis hin zu 3D-Umgegebungen wie Second Life – bieten die xMOOCs i. d. R. Videopräsentationen mit eingebautem Test. Ein direkter

170 Waltrop (2013), S. 163. Im Frühjahr 2014 waren es gar schon 7 Millionen Nutzer. http://www.nytimes.com/2014/04/14/education/out-in-front-and-optimistic-about-online-education.html?hpw&rref=education&_r=0; [Zugriff 22.04.2014].

171 Vgl. Siemens(2013), S. 6 f.

172 Vgl. Siemens (2013), S. 12.

173 Vgl. Siemens (2013), S. 11.

174 Vgl. Siemens (2013), S. 7 f.

Austausch mit dem Lehrenden oder den anderen Studierenden ist meist – abgesehen von Diskussionsforen – nicht vorgesehen.[175] Damit ähneln sie wiederum den virtuellen Studiengängen wie denen der VFH, auch wenn sie immer noch als zeitgleich stattfindende Online-Kurse angeboten werden.

Dieses Modell der xMOOCs wird von den großen amerikanischen Universitäten im mittlerweile großen Maßstab umgesetzt. Es waren zunächst einzelne Hochschullehrer wie Andrew Ng, Daphne Koller und Sebastian Thrun von der Stanford University, die mit den neuen Formen experimentierten. Angetrieben von dem Wunsch, die exzellenten Bildungsangebote der Stanford University einer breiteren Gruppe von Interessierten zur Verfügung zu stellen (mit der Überlegung, dass es durchaus ökonomisch interessant sein könnte, wenn ein Lehrender Zehntausende erreichen kann), aber auch mit dem Ziel, die eigene Lehre am Campus zu verbessern, entwickelten sie eine Plattform, die Diskussionsforen, Video-Feeds und alle weiteren Basis-Dienste eines Online-Kurses zur Verfügung stellt. Der Dozent muss nur noch den Inhalt bereitstellen.[176] Im Sommer 2011 ging der erste Kurs zum Thema „Künstliche Intelligenz" online. 160.000 Studenten weltweit registrierten sich für den Kurs. Unglaubliche 23.000 verfolgten ihn bis zum Schluss.[177] Auch die folgenden Kurse erreichten fünf- bis sechsstellige Teilnehmerzahlen.

Mit MOOCs wird die Forderung der Open-Access-Bewegung nach freiem Zugang zu Wissen erweitert um den Anspruch, Lehren und Lernen zu revolutionieren.

MOOCs als Business

Aus dieser Stanford-Initiative entstand Anfang 2012 die erste MOOCs-Company Udacity, drei Monate später gründeten Ng und Koller das Unternehmen Coursera. Während Udacity selbstentwickelte Online-Kurse anbietet,[178] versteht sich Coursera als Plattform und Mittler, der renommierten Universitäten ermöglicht, ihre Kurse online einem breiten Publikum kostenlos zur Verfügung zu stellen.[179] Schon Ende 2011 lancierte das MIT ein eigenes Non-Profit-Unternehmen, das MOOCs auf einer Open-Source-Basis anbietet. Daraus entstand in Zusammenarbeit mit Harvard der dritte große MOOCs-Anbieter, das Non-Profit-Unternehmen edX. Allen Anbietern ist gemeinsam, dass sie kostenfreien Zugang zu ihren Kursen ermöglichen. Coursera und Udacity, beide risikokapitalfinanziert, suchen allerdings nach Refinanzierungsmöglichkeiten.[180] Harvard und MIT unterstützen edX mit einer Anschubfinanzierung von 60 Millionen US-Dollar.[181]

---

175 Vgl. Siemens (2013), S. 7 f.

176 Waldrop (2013), S. 161 f.

177 Waldrop (2013), S. 161.

178 www.udacity.com/us; [Zugriff 05.06.2013].

179 www.coursera.org/about; [Zugriff 05.06.2013].

180 Waldrop (2013), S. 162.

181 https://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOCs/137905/#id=overview; [Zugriff 14.5.2013].

Finanzierungsmodelle

Die beeindruckend hohen Nutzerzahlen der MOOCs haben diese – zumindest in den USA – für innovationsfreudiges Risikokapital interessant gemacht.[182] Noch ist nicht völlig klar, wie genau die Refinanzierung aussehen könnte, doch gibt es eine Reihe von Modellen[183] und Versuchen, die teilweise auch schon angegangen werden:

- Das „*freemium*"-*Modell*: Ähnlich wie bei Google wird zwar das Hauptprodukt – die Kurse selbst – kostenfrei zur Verfügung gestellt. Darüberhinausgehende Dienste – wie zum Beispiel eine mögliche Zertifizierung – werden aber gebührenpflichtig angeboten. Udacity bietet schon jetzt kostenpflichtige Examen an[184] und auch Coursera hat mittlerweile einen gebührenpflichtigen „Signature Track",[185] mit dem es schon im ersten Quartal 220.000 US-Dollar einnehmen konnte.[186] Auch die neue europäische MOOCs-Universität OpenupEd verlangt Gebühren für ECTS[187]-Bescheinigungen, die auf einen Abschluss angerechnet werden können.[188]
- *Zusatzdienste* wie Mentoring oder Karriereberatung werden kostenpflichtig angeboten – so bei Udacity.[189]
- Auch werden von Hochschulen, die Kurse in ihren Lehrplan aufnehmen möchten, *Lizenzgebühren* für die Nutzung verlangt – so z. B. von Coursera.[190]
- Möglich sind auch Beteiligungen an den für die Kurse verkauften Textbüchern, wie z. B. Coursera dies über den Online-Händler Amazon praktiziert.[191]
- Eine weitere Möglichkeit der Refinanzierung ist die Verwendung der reichlich vorhandenen *User-Daten* für analytische Zwecke, die insbesondere für große Bildungseinrichtungen von Interesse sein könnten. Diese Überlegungen stecken offenbar noch in den Anfängen.[192]

182 Waldrop (2013), S. 162.

183 Waldrop (2013), S. 162.

184 www.udacity.com/faq; [Zugriff 05.06.2013].

185 www.coursera.org/signature/guidebook; [Zugriff 05.06.2013].

186 Rivard (2013); http://www.insidehighered.com/news/2013/04/08/coursera-begins-make-money; [Zugriff 05.06.2013].

187 „The European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) is a tool that helps to design, describe, and deliver study programmes and award higher education qualifications." http://ec.europa.eu/education/tools/ects_en.htm; [Zugriff 22.04.2014].

188 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-349_de.htm; [Zugriff 05.06.2013].

189 www.udacity.com/faq; [Zugriff 05.06.2013].

190 http://www.insidehighered.com/news/2012/10/29/coursera-strikes-mooc-licensing-deal-antioch-university; [Zugriff 05.06.2013].

191 http://www.insidehighered.com/news/2012/10/29/coursera-strikes-mooc-licensing-deal-antioch-university; [Zugriff 05.06.2013].

192 Waldrop (2013), S. 162 f.

- Wedubox, ein spanischer Anbieter von Online-Kursen, verfolgt eine Mischfinanzierung aus teilweise kostenlosen und gebührenpflichtigen Kursen und der Einwerbung von privaten (Klein-)Spenden über das Internet.[193]
- Schon beginnen einige US-amerikanische Hochschulen, MOOCs als Anreizsystem zur Rekrutierung neuer Studierender für ihre Universitäten zu nutzen – mit der Vergabe anerkannter Leistungspunkte.[194] Die MOOCs werden zum Werbemedium.

Verbreitung von MOOCs-Plattformen

Neben den drei großen US-amerikanischen MOOCs-Anbietern Coursera, Udacity und edX entstanden noch im Laufe des Jahres 2012 weltweit MOOCs-Plattformen wie Wedubox in Spanien oder Futurelearn in Großbritannien. Futurelearn entstand als Gemeinschaftsprojekt des ODL-Pioniers UK Open University und mittlerweile 20 weiterer britischer Universitäten. Die ersten MOOCs gingen 2013 online und sind auch für mobile Geräte wie Smartphones und Tablet-PCs konzipiert.[195] Am Start ist auch die australische offene Universität Open2Study, die ein Certificate of Achievement anbietet.[196] Quer durch Europa gibt es mittlerweile eine ganze Reihe von Hochschulen, die entweder souverän oder über eine schon etablierte MOOCs-Plattform wie Coursera MOOCs anbieten.[197]

Die beeindruckend hohen Nutzerzahlen der MOOCs haben diese – zumindest in den USA – für innovationsfreudiges Risikokapital interessant gemacht.

Seit April 2013 ist auch eine europaweite MOOCs-Initiative unter dem Namen OpenupEd online, die von der EU-Kommission unterstützt wird.[198] Unter der Federführung des Europäischen Verbands der Fernuniversitäten (EADTU) und unter Beteiligung vor allem von offenen Universitäten[199] werden mittlerweile 61 Kurse in 12 Sprachen zur Verfügung gestellt. Die elf Kooperationspartner kommen aus Frankreich, Italien, Litauen, den Niederlanden, Portugal, der Slowakei, Spanien und Großbritannien sowie Russland, der Türkei und Israel. Ziel der Initiative ist es, so die EU-Kommissarin für Bildung, Androulla Vassiliou, „Bildungsmöglichkeiten für Zehntausende [zu] schaffen und Schulen und Universitäten [zu] ermutigen …, innovativere und flexiblere Lehrmethoden einzuführen."[200]

193 http://www.gofundme.com/2kcy3c; [Zugriff 05.06.2013].

194 http://www.insidehighered.com/news/2013/01/23/public-universities-move-offer-moocs-credit; [Zugriff 05.06.2013].

195 https://www.futurelearn.com/; [Zugriff 03.04.2014].

196 www.open2study.com/howitworks; [Zugriff 05.06.2013].

197 Einen Überblick über die einzelnen Initiativen liefert Jan Petter Myklebust in seinem Artikel: http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130419152105627; [Zugriff 05.06.2013].

198 http://openuped.eu /; [Zugriff 05.06.2013].

199 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-349_de.htm; [Zugriff 05.06.2013].

200 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-349_de.htm; [Zugriff 05.06.2013].

In Deutschland bietet sich das MOOCs-Unternehmen iversity, das 2011 mit Hilfe eines Gründerstipendiums des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie initiiert wurde, als Plattform von MOOCs für Hochschulen an.[201] Gemeinsam mit dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft hat das Unternehmen den Wettbewerb „MOOCs Production Fellowship" ins Leben gerufen, aus dem fünf MOOCs für das WS 2013/14 und weitere fünf Kurse für das SS 2014 hervorgehen sollen. Die Online-Kurse werden auf der von iversity entwickelten Plattform kostenfrei angeboten.[202] Die LMU München und die TU München bieten indes MOOCs über Coursera an,[203] die Leuphana Universität Lüneburg geht einen anderen Weg und hat seit Januar 2013 mit ihrer Leuphana Digital School eine eigene Plattform für die Online-Education-Aktivitäten der Universität.[204]

Zielgruppen

MOOCs erreichen Zehntausende Interessenten,[205] die aber mit sehr verschiedenen Ansprüchen und Zielen an den Kursen teilnehmen. Gesichert scheint mittlerweile die Erkenntnis, dass MOOCs wahrhaft international sind: Die meisten Besucher der (englischsprachigen) Kurse stammen nicht aus dem anbietenden Land: Nur ein gutes Viertel (27,7 %) der Studenten des größten MOOCs-Anbieters Coursera stammen aus den USA, 8,8 Prozent aus Indien, 5,1 Prozent aus Brasilien und knapp 42 Prozent kommen aus mehr als 210 anderen Ländern.[206]

Im Mai 2013 berichten Hamish Macleod und Geoff Gould von der University of Edinburgh von ihren Erfahrungen mit ihrem ersten Pilotprojekt eines MOOC.[207] Abgesehen von der unerwartet hohen Teilnehmerzahl – 300.000 Menschen, 90 Prozent davon außerhalb Großbritanniens, schrieben sich für den Kurs ein – war auch die Zusammensetzung der Studierenden eine Überraschung: Die meisten waren deutlich jünger als angenommen – zwischen 25 und 34 Jahren. Fast ein Viertel war sogar jünger als 25 Jahre. Das Ausbildungsniveau dagegen war sehr hoch: Mehr als 70 Prozent der Teilnehmer hatten einen Hochschulabschluss, 40 Prozent von ihnen waren sogar Doktoranden/Postgraduierte. Diese Beschreibung ist zwar nicht repräsentativ, doch sie zeigt, dass es bildungsinteressierte junge Menschen aus aller Welt sind, die die Bildungsangebote der

MOOCs erreichen Zehntausende Interessenten, die aber mit sehr verschiedenen Ansprüchen und Zielen an den Kursen teilnehmen.

201 https://www.iversity.org/de/about; [Zugriff 24.06.2013].

202 https://moocfellowship.org/info; [Zugriff 05.06.2013].

203 https://www.coursera.org/partners/global; [Zugriff 05.06.2013].

204 http://digital.leuphana.de; [Zugriff 20.06.2013].

205 Durchschnittlich 50.000 Teilnehmer http://www.katyjordan.com/MOOCsproject.html; [Zugriff 05.06.2013].

206 Waldrop (2013), S. 163.

207 Macleod, Gould (2013), http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20130517173716237; [Zugriff 05.06.2013].

renommierten Universitäten der westlichen Welt nutzen möchten. Das Angebot in englischer Sprache scheint dabei eine herausragende Rolle zu spielen.[208]

Anfang Juni 2013 erschien eine Untersuchung der Herkunft und des Nutzerverhaltens der Teilnehmer der frühen MOOCs des MIT.[209] Sie bestätigten die Internationalität der Teilnehmer (aus mehr als 190 Ländern, die größte Gruppe stellten Nutzer aus den USA), mehr als zwei Drittel sprachen Englisch. Die Untersuchung bestätigt auch die Vielfalt der Motive und die unterschiedlichen Herangehensweisen. Es zeigte sich, dass die Zusammenarbeit unter den Studenten ein wichtiges Kriterium für den Erfolg des Studiums darstellt.

Chancen und Herausforderungen

Das große Interesse und die hohen Einschreibungsquoten zeigen, dass es einen deutlichen Bedarf an virtuellen Bildungsangeboten wie den MOOCs gibt. Für die Universitäten eröffnen sie die Möglichkeit, den wachsenden Studentenzahlen zu begegnen und Erfahrungen zu sammeln im Umgang mit den neuen Technologien. MOOCs sind darüber hinaus gute Werbemittel zur Rekrutierung (internationaler) Studierender und können das Prestige der Universitäten und der Dozenten steigern. Doch diesen Chancen stehen noch etliche ungelöste Fragen gegenüber.

Abbruchquoten

Neben dem Problem der Refinanzierung der Online-Kurse gibt es noch eine ganze Reihe technischer, aber auch pädagogischer Probleme und Herausforderungen, denen sich MOOCs, aber auch das Online-Distance-Learning insgesamt gegenübersieht. Zu nennen sind in erster Linie die hohen Abbrecherquoten, die der hohen Teilnehmerzahl der MOOCs folgen. Selten beenden mehr als 15 Prozent der Teilnehmer ihren Kurs[210] – damit liegen sie noch unter dem Schnitt für traditionelle Fernuniversitäten in Deutschland.[211] Siemens verweist darauf, dass viele der Interessierten andere Motive für die Teilnahme hätten als in klassischen Universitätskursen. So genüge es vielen, sich ein bestimmtes Angebot herauszusuchen und auf andere zu verzichten.[212] Coursera verweist ebenfalls auf dieses Phänomen. Nicht alle strebten einen Abschluss an. Bei denjenigen, die dieses Ziel verfolgten und dem neuen – kostenpflich-

208 Darauf verweist z. B. auch die UNESCO (2009), S. ii. Siehe dazu auch die Erfahrungen mit der Finnischen Offen Universität.

209 Siehe Breslow, Pritchardet al. (2013).

210 http://www.katyjordan.com/MOOCsproject.html; [Zugriff 05.06.2013]; Waldrop (2013), S. 162; Vgl. auch Siemens (2013), S. 9.

211 Vgl. Nolte (2011).

212 Siemens (2013), S. 9 f.

tigen – Signature Track folgten, liegen die Abschlussraten bei 70 Prozent.[213] Dennoch gibt es vielfältige Überlegungen, mit welchen sozialen und pädagogischen Methoden die Abschlussquoten verbessert werden können.

Zertifizierung

Was zunächst als ausgeschlossen galt, rückt langsam in greifbare Nähe. Abschlusszertifizierungen für die erfolgreiche Teilnahme gelten als Schlüsselthema für eine auch ökonomisch stabile Zukunft der MOOCs. Coursera hat Anfang 2013 seinen Signature Track eröffnet, mit dem Teilnehmer – gegen Gebühr – einen verifizierten Abschluss anstreben können.[214] Die neue europäische MOOCs-Plattform OpenupEd bietet von Anfang an Kurse an, deren erfolgreiche Teilnahme zu einer formellen Anerkennung mit ECTS-Bescheinigung führen kann.[215] Vor allem die Überprüfung und Verifizierung der authentischen und selbstständigen Erstellung der Prüfungsleistungen, die Verhinderung von Missbrauch und Plagiat sind dabei die – technischen – Herausforderungen. Darüber hinaus muss die Akzeptanz der Zertifikate durch die anderen, zumindest aber durch die an der Plattform beteiligten Universitäten für viele Anbieter erst noch erkämpft werden.

Abschlusszertifizierungen für die erfolgreiche Teilnahme gelten als Schlüsselthema für eine auch ökonomisch stabile Zukunft der MOOCs.

Relevanz für Lehre

MOOCs sind ein Experimentierfeld für die Weiterentwicklung der Lehre unter Einbeziehung der technologischen Möglichkeiten, die das Web 2.0 mit seinen Social-Media-Foren, Kurznachrichtendiensten, Blogs und virtuellen Welten zu bieten hat.[216] Aber auch für die Studierenden ist es ein freies Experimentierfeld: Hier können sie Fächer und Themenfelder uneingeschränkt ausprobieren, ohne Sanktionen ausgesetzt zu sein.[217]

213 http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341; [Zugriff 05.06.2013].

214 www.coursera.org/signature/guidebook; [Zugriff 05.06.2013].

215 http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-349_de.htm; [Zugriff 05.06.2013].

216 Vgl. Siemens (2013), 13 f.

217 Vgl. NMC Horizon Report (2013), S. 13 f.

2.6. Fazit

Virtuelle Bildung ist Konsequenz und selbst Treiber der Globalisierung. Die weltweite Entwicklung der vergangenen Jahre hat gezeigt, dass es ein enormes Interesse an virtuellen Bildungsformen gibt, seien sie nun in der Hochschulbildung, der Weiterbildung oder in den Bereichen des informellen oder lebenslangen Lernens verankert. Die Nutzerzahlen der MOOCs, aber auch die Entwicklungszahlen des deutschen E-Learning-Marktes belegen: Es gibt ein nachhaltiges und wachsendes Interesse an online-unterstützter Bildung, insbesondere an jenen Formen, die über die Bereitstellung von E-Texten hinausgehen und die Möglichkeiten des Web 2.0 pädagogisch und didaktisch nutzen.

Für die Hochschulen, insbesondere in Deutschland, verbinden sich damit eine Reihe von Herausforderungen, aber auch Chancen, die auch schon teilweise – wie die Beispiele LMU und TU München zeigen – genutzt werden. Virtuelle Bildung kann eine Antwort sein auf die Notwendigkeiten, die aus der Globalisierung entstehen. Sie kann als Tool dienen, um den weiter oben aufgezählten aktuellen Herausforderungen – neben anderem – zu begegnen. Virtuelle Bildung

- kann dabei helfen, mit den rasant steigenden Studierendenzahlen umzugehen;
- bedient ein wachsendes Bedürfnis nach individualisierten Lernformen und zeit- und raumunabhängigem Lernen;
- macht sich die Vorteile der weltweiten Digitalisierung des Wissens zunutze;
- kann den studentischen Forderungen nach besserer Lehre entgegenkommen;
- unterstützt den globalen Austausch von Talenten;
- erleichtert die Vergleichbarkeit und schafft Transparenz beim weltweiten Wettbewerb der Hochschulen und Bildungsanbieter;
- kann bei der Qualitätssicherung helfen (Feedbacksysteme, Nutzeranalysen);
- erleichtert Kooperationen zwischen Hochschulen und Industrie (z. B. Vereinfachung gemeinsamer Projekte).

Virtuelle Bildung kann sich auch innovativ auf die Verbesserung der Lehre auswirken. Neue technologische Möglichkeiten und die Vorteile des Web 2.0 mit seinen sozialen Foren und neuen Austausch- und Informationsdiensten können die traditionellen Lehrformen inspirieren. Damit ist sie wiederum Instrument zur Verbesserung des Hochschul-/Bildungsträger-Images und dient als Akquirierungstool für (internationale) Studierende.

Virtuelle Bildung – so ist es auch die einheitliche Meinung der vorliegenden Analysen und Einschätzungen – wird nicht die traditionelle Bildung ablösen, sondern bereichern. Eine rein „virtuelle

Bildungsgesellschaft“ ist in den nächsten Jahren nicht in Sicht. Doch die neuen Formen der Bildung werden sich etablieren, sei es nun als Zusatz zur traditionellen (Hochschul-)Ausbildung, als Instrument der Weiterbildung, als Form des lebenslangen Lernens oder als Spielraum für informelles Lernen.

Doch es bleiben auch Risiken der Globalisierung des Lehrens und des Lernens: Durch die weite Verbreitung der kostenfrei zugänglichen Online-Kurse müssen kommerzielle Anbieter über neue oder veränderte Geschäftsmodelle nachdenken. Die Auswirkungen des internationalen Wettbewerbs könnten insbesondere kleinere Hochschulen hart treffen, sofern ihre Finanzierung direkt oder indirekt an Renommee und Studierendenzahlen gebunden ist. Sie könnten die Verlierer beim Kampf um internationale Aufmerksamkeit sein, wenn sie es nicht rechtzeitig schaffen, sich in internationalen Netzwerken zu etablieren.

Auch wenn sich in der Entwicklung schon sehr viel abzeichnet: Es bleiben noch eine ganze Reihe offener Fragen, die insbesondere für die Zukunft der virtuellen Bildung in Deutschland von Belang sind. Das betrifft

- die Aus- bzw. Weiterbildung der Hochschullehrer in der Nutzung der neuen Technologien in der Lehre, aber auch für die Zusammenarbeit mit anderen Hochschulen oder Unternehmen;
- die Motivation des Hochschulpersonals, sich für den Bereich des Online-Learning technisch, organisatorisch und pädagogisch zu engagieren;
- die Frage nach Leistungsprämien, die materiell, aber insbesondere auch immateriell (Stichwort: Anerkennung) ausfallen können;
- auch die Studierenden: Sie müssen über die Fähigkeit (und die materiellen Voraussetzungen) verfügen, an diesen Bildungsformen teilzunehmen (und hier sind auch die Schulen gefordert);
- als wesentlichen Punkt die Anerkennbarkeit der erbrachten Leistungen. Sie scheint ein Schlüsselproblem zu sein, insbesondere für die ökonomische Zukunft virtueller Bildungsangebote;
- die Frage nach der Finanzierbarkeit virtueller Bildung.

Die oben vorgestellten Business-Modelle sind, zum Beispiel aufgrund der sensiblen Datenschutzrechte, sicherlich nicht alle in Deutschland realisierbar. Wegweisend scheint aber der Versuch zu sein, über Gebühren für die Vergabe von anerkannten Leistungspunkten oder für Zusatzdienste zumindest eine Re-Finanzierung sicherzustellen. Ob Business-Modelle, die über eine Eintrittsgebühr Online-Kurse zur Verfügung stellen, eine Zukunft haben, wird nicht zuletzt von der Qualität und dem Umfang der Angebote, welche deutlich über denjenigen der kostenlos nutzbaren Online-Kurse liegen müssten, abhängen.

Neue technologische Möglichkeiten und die Vorteile des Web 2.0 mit seinen sozialen Foren und neuen Austausch- und Informationsdiensten können die traditionellen Lehrformen inspirieren.

Relevant für die weitere Entwicklung der virtuellen Bildung in Deutschland ist auch die Diskussion um Urheberrechte und Copyright im digitalen Zeitalter. Insbesondere wenn Inhalte und Anwendungen des Web für die Lehre nutzbar – das heißt zugänglich, aber auch veränderbar – sein sollen (aber auch schon bei der Bereitstellung von Bildungsinhalten), muss eine Anpassung der Gesetzeslage an die neuen Gegebenheiten vorgenommen werden.

Literatur

Allen, I. Elaine; Seaman, Jeff (2013): Changing Course. Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group.

Altbach, Philip G.; Reisberg, Liz; Rumbley, Laura E. (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Executive Summary. Paris.

Altbach, Philip G.; Knight, Jane (2007): The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. In: Journal of Studies in International Education, 11 (3/4). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, S. 290–305.

Baromlomè, Antonio u. a. (2011): Higher education for a new society. Editorial. In: eLearning Papers, 24 (April 2011), S. 2.

Breslow, Lori; Pritchard, David u. a. (2013): Studying Learning in the Worldwide Classroom Research into edX's First MOOCs. In: Research & Practice in Assessment, Vol. 8 (Summer 2013), S. 13–25.

Brown, Phillip; Lauder, Hugh; Ashton, David (2008): Education, globalisation and the knowledge economy – A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme. http://www.tlrp.org/pub/documents/globalisationcomm.pdf.

Ehlers, Ulf-Daniel (2011): From Open Educational Resources to Open Educational Practices. In: eLearning Papers, 23 (März 2011), S. 1–7.

Ehlers, Ulf-Daniel; Koskinen, Tapio (2011): Shifting from resources to practices. In: eLearning Papers, 23 (März 2011), S. 2.

EU Commission, DG Education & Culture (2003): Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models for European Universities (Lot 1). Final Report to the EU Commission.

Gradmann, Stefan (2007): Finanzierung von Open-Access-Modellen. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Open Access. Chancen und Herausforderungen – ein Handbuch. Bonn, S. 42–45.

Hylen, Jan (2006): Open Educational Resources: Opportunities and Challenges. Paris.

IIEP/ UNESCO (2005): Open Educational Resources: Open content for higher education. Forum 1 Session 2 – Background note. Perspectives of the providers and issues related to provision. http://www.unesco.org/iiep/virtualuniversity/forumsfiche.php?queryforumspages_id=15.

Isaacs, Shafika (Hrsg.) (2013): The eLearning Africa Report. ICWE: Germany.

Kleimann, Bernd; Wannemacher, Klaus (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover. (= Hochschulplanung Bd. 165).

Knight, Jane; De Wit, Hans (1995): Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In: Hans De Wit (Hrsg.) Strategies for internationalisation of higher education: a Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America. Amsterdam. S. 5–32.

Kylämä, Marja (2005): The Finnish Virtual University and Finland's Path to a Learning Society. In: Christopher McIntosh (Hrsg.): Perspectives on Distance Education. Lifelong Learning & Distance Higher Education. UNESCO/COL. S. 107–120.

Macleod, Hamish; Gould, Geoff (2013): MOOCs – Past, present and future. In: University World News, (272), 18. Mai.

McAndrew, Patrick (2006): Motivations for OpenLearn: the Open University's Open Content Initiative. OECD. http://www.oecd.org/edu/ceri/38149250.pdf.

NMC Horizon Report (2013): 2013 Higher Education Edition. Hamburg.

Nolte, Julia (2010): Büffeln ohne Ende. In: Die Zeit, 22.12.

OECD (2013): Trends shaping education. OECD publishing.

OECD (2007): Giving Knowldege for Free. The Emergence of Open Educational Resources. Paris.

Revermann, Christoph (2006): eLearning in Forschung, Lehre und Weiterbildung in Deutschland. Sachstandsbericht zum Monitoring „eLearning". TAB-Arbeitsbericht Nr. 107. Berlin.

Rivard, Ry (2013): Free to Profit. In: Inside Higher Education. 8. April.

Sawahel, Wagdy (2013a): Africa is most dynamic e-learning market on the planet. In: University World News, (256), 25. Januar.

Sawahel, Wagdy (2013b): North African, Arab nations in open access initiative. In: University World News, (259), 18. Februar.

Siemens, George (2013): Massive Open Online Courses: Innovation in Education? In: McGreal, R.; Kinuthia, W.; Marshall, S. (Hrsg.): Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice. COL-OECD, Vancouver 2013, S. 5–15.

Suber, Peter (2004/2013): Open Access Overview – Focusing on open access to peer-reviewed research articles and their preprints. http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm.

Suber, Peter (2007): Nationale außereuropäische Initiativen: Open Access in den USA. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Open Access. Chancen und Herausforderungen – ein Handbuch. Bonn, S. 121–125.

Virtuelle Fachhochschule (Hrsg) (2005): Bundesleitprojekt Virtuelle Fachhochschule für Technik, Informatik und Wirtschaft – Abschlussbericht. Kurzfassung. http://www.bmbf.de/pub/Abschlussbericht_Bundesleitprojekt_VFH-Kurzfassung.pdf.

Waldrop, M. M ICThell (2013): Campus 2.0. Massive open online courses are transforming higher education — and providing fodder for scientific research. In: Nature, Vol. 495, Nr. 14 (March 2013), S. 160–163.

Wiley, David (2007): On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. Paper commissioned by the OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI) for the project on Open Educational Resources. http://www.oecd.org/edu/ceri/38645447.pdf.

Was bringen Massive Open Online Courses?

3.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn

MOOCs & Co. – Chancen und Herausforderungen

3.1.

Vor dem Hintergrund der rasanten weltweiten Verbreitung des MOOC-Phänomens waren und sind viele Hoffnungen und Erwartungen – gerade auch im internationalen Kontext – mit diesen neuen, partizipativen und vermeintlich unbegrenzt zugänglichen[1] Lehrformaten verbunden. Zum einen handelt es sich dabei um ganz praktisch orientierte Hoffnungen, z. B. auf eine Deckung des Bedarfs der weltweit wachsenden Nachfrage nach Hochschulbildung. Zum anderen wird der Wunsch nach einer qualitativen Weiterentwicklung und Verbesserung der universitären Lehre laut. Die E-Learning-Community erhofft sich neue didaktische Impulse für die Präsenzlehre und eine Intensivierung und Flexibilisierung (internationaler) Kooperationen in Forschung und Lehre. Aber auch marktgetriebene Erwartungen feuern den Diskurs an angesichts der Möglichkeit, ein Studium oder einzelne Studienabschnitte flexibel, Lerner-zentriert und evtl. kostengünstiger anbieten zu können und damit neue (und ggf. zahlungskräftige) Zielgruppen zu erschließen.

Bereicherung statt Bedrohung

Diese Verheißungen sind auch und insbesondere in den USA laut geworden – dem Land, in dem die MOOC-Bewegung begonnen hat und besonders stark ist. Doch die Bildungsmärkte der Vereinigten Staaten und Deutschlands sind nicht miteinander vergleichbar. In den USA spielen die finanziellen Implikationen der Entwicklung der Online-Lehre eine sehr viel größere Rolle bei der Diskussion um die Verbreitung der MOCCs, weit mehr als mögliche ideelle, altruistische Motive der Anbieter. Der Zugang zu Hochschulbildung ist in den USA selbst an kleinen Universitäten kostenpflichtig, Hochschulen und Universitäten sind – mangels staatlicher Unterstützung – auf die Finanzierung ihrer Angebote durch die Studierenden angewiesen, mithin ist der Markt der Hochschulbildung enorm. Entsprechend weitreichend wären die Konsequenzen, wäre tatsächlich eine funktionierende Internetverbindung die einzige Voraussetzung für eine Ausbildung an einer der Ivy-League-Universitäten.

Die ökonomischen Zwänge der amerikanischen Hochschulen – und damit auch die hohen Studiengebühren – bestehen in Deutschland so nicht.[2] Daher bedrohen kostenfreie Bildungsangebote auch

1 Vgl. Kap. 4.8.

2 Natürlich ist dieser Vergleich stark vereinfacht. Tatsächlich beschränken sich die systemischen Unterschiede zwischen Deutschland und den USA nicht auf die Finanzierungsart bzw. quelle von Studienplätzen, sondern sind wesentlich komplexer. Für die folgende Argumentation reicht eine Fokussierung auf diesen Aspekt jedoch aus.

nicht das System der staatlichen Hochschulbildung – wenn sie auch zur Konkurrenz für die privaten Anbieter werden könnten. Nichtsdestotrotz gibt es auch hierzulande Stimmen, die mit MOOCs das Ende der klassischen Hochschulen eingeläutet sehen und befürchten, dass das hohe Gut Bildung zu einer kommerziellen Ware verkommen könnte.[3] Tatsächlich, so warnt Felix Seyfarth in seinem Beitrag zum Einfluss der MOOCs auf die Qualität der Lehre ist „[u]mstritten …, ob es sich bei MOOCs … um eine evolutionäre oder revolutionäre (disruptive) Innovation handelt, welche den globalen Bildungsmarkt möglicherweise empfindlich zu stören vermag."[4]

In ihrer derzeit praktizierten Form werden MOOCs in Deutschland die bestehende Hochschullandschaft nicht revolutionieren oder gar die Existenz von Präsenzhochschulen gefährden, sondern diese maximal bereichern und ergänzen.

Einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Chancen und Herausforderungen kann weder die Verheißungs- noch die Untergangsperspektive standhalten. Es kann nicht nach Schwarz-Weiß-Kriterien geurteilt werden, sondern eine Einschätzung muss deutlich differenzierter erfolgen:

„Gute"[5] MOOCs bieten die Möglichkeit einer multidimensionalen Ausgestaltung von Hochschulbildung, die es vorher so nicht gegeben hat. Sie vereinen die Potenziale des Web 2.0 (Interaktion und Partizipation) mit einem Lerner-zentrierten Ansatz sowie der Möglichkeit zur Fokussierung auf gute Lehre – was allerdings eine hohe Medienkompetenz bei Lehrenden und Lernenden voraussetzt. Durch kostenfreien, offenen Zugang können (bis vor Kurzem unvorstellbare) Kohorten von Kursteilnehmenden erreicht werden. MOOCs eignen sich zur Förderung und Intensivierung internationaler Kollaboration – sie vernetzen Menschen mit ähnlichen Interessen, aber grundverschiedenen Hintergründen und können die (weltweite) Sichtbarkeit einer Hochschule unterstützen, indem sie für das Reputationsmanagement und Marketing genutzt werden.

Dennoch werden MOOCs in ihrer derzeit praktizierten Form in Deutschland die bestehende Hochschullandschaft nicht revolutionieren oder gar die Existenz von Präsenzhochschulen gefährden, sondern diese maximal bereichern und ergänzen. Sie reihen sich als Fortsetzung virtueller Bildungsformate vielmehr in eine jahrzehntelange Entwicklung ein. Viele MOOCs sind derzeit noch von erschreckend schlechter Qualität und nutzen sehr konventionelle und wenig innovative bzw. sogar eher veraltete didaktische Mittel, nämlich hauptsächlich Videos, ergänzt durch Multiple-Choice-Aufgaben und unmoderierte Foren. Auf der Suche nach einem tragfähigen Geschäftsmodell werden auch die innovativen Aspekte („massive" und „openness") zunehmend eingeschränkt. Auch sparen MOOCs grundsätzlich keine Kosten: Produktion, Erhalt und Pflege sind technisch anspruchsvoll und kosten Geld so wie

3 Ökonomisierungstendenzen wie die „Taylorisierung" (eine sich ausdifferenzierende, arbeitsteilige Zuständigkeit einzelner, voneinander abgeschotteter Bildungsinstanzen) oder „McDonaldisierung" (wenigen Anbieter von standardisierten Inhalten der großen renommierten Hochschulen stehen viele kleine Abnehmer gegenüber) werden befürchtet.

4 Siehe Kapitel 4.6.

5 „Gute" MOOCs werden hier definiert als hochqualitative Bildungsangebote, die nicht nur ohnehin existierende Inhalte als mediale Abfallprodukte betreuungsfrei zur Selbstverständigung publizieren, sondern die neuen technologischen Möglichkeiten aufbereiten und für eine bestmögliche Didaktik nutzen.

Zeit.[6] Die zentralen Herausforderungen, um MOOCs künftig als institutionalisiertes Format innerhalb der Hochschulbildung zu implementieren, sind die Anerkennung und Transferierbarkeit erbrachter Studienleistungen sowie die Akkreditierung von online-basierten Kursen und/oder Programmen. Dies wird nur möglich über die Beurteilung und Sicherung der Qualität. Auch wenn daran gearbeitet wird, gibt es bislang noch keine verbindlichen und einheitlichen Standards.[7] Zur Erstellung hochwertiger Bildungsinhalte, zur fachlichen Betreuung der Studierenden und zur Zertifizierung von Kursen bzw. zur Vergabe von Abschlüssen werden Hochschulen weiterhin gebraucht werden.

Potenziale der Online-Kurse

MOOCs haben ein enormes Potenzial auch für den internationalen Weiterbildungssektor. Auswertungen laufender MOOCs zeigen, dass die Teilnehmenden überwiegend Personen sind, die bereits ein Studium abgeschlossen haben und im Arbeitsleben stehen, im Schnitt 30 Jahre alt sind und sehr viel stärker an Angeboten des lebenslangen Lernens interessiert sind als an einem weiteren akademischen Abschluss.[8] Aber solange zentrale Qualitätsvoraussetzungen nicht erfüllt sind, können MOOCs diesen akademischen Anspruch gar nicht bedienen – eine Kompetenzvermittlung ist jedoch ohne Zweifel möglich.

Auch um Lebensentwürfen und -realitäten Studierender entsprechen zu können, die eine flexiblere, von Ort und Zeit gelöste Art des Lehrens einfordern, werden sich die Hochschulen auf lange Sicht diesem Thema zuwenden müssen. Lernen in den Abend- oder Wochenendstunden für Berufstätige erfordert ein virtuelles Angebot – umso mehr, wenn dies auf dem internationalen Markt funktionieren soll. Dem kann mit MOOCs oder anderen virtuellen Angeboten entsprochen werden. Auch weist die Zielgruppe i. d. R. einen hohen Grad an Eigenmotivation auf – eine Grundvoraussetzung, um einen MOOCs erfolgreich abschließen zu können. Ob die Hochschulen den Weiterbildungssektor mittelfristig als relevant und interessant erachten, gilt es zu eruieren. Dass in diesem Bereich am einfachsten und schnellsten ein „return on invest" aus virtueller Bildung erreicht werden kann, mag bei der künftigen Beantwortung dieser Frage eine Rolle spielen. Klar ist, dass eine Hochschule sich in diesem potenziellen Markt umso schneller und leichter positionieren könnte, je mehr (ergänzende) virtuelle Angebote sie bereits im Portfolio hat.

---

6 Vor allem darf nicht unterschätzt werden, wie betreuungsintensiv ein qualitativ guter und dem Anspruch von Hochschulbildung entsprechender MOOC aufgrund der hohen Teilnehmerzahlen ist. Denn bei einem Betreuungsschlüssel von z. B. 1:100 und einer wöchentlichen Beratungszeit von nur 15 Minuten pro Kursteilnehmer entstehen monatliche Aufwände von rund 100 Stunden. Ein semesterähnlicher Kurs mit 120 Stunden Workload (= 4 Credits) erfordert also bei 1.000 Teilnehmern rund 8 Mitarbeiter über 5 Monate.

7 Vgl. dazu Kap. 4.2.

8 Vgl. Kap. 4.8.

Die Zeit ist reif: Virtuelle Bildung ist ein Muss

Auch wenn sich die verheißungsvollen Erwartungen nicht realisieren, hat die aktuelle Aufmerksamkeit den MOOCs gegenüber das Fenster zur Diskussion virtueller Bildungsangebote als Ergänzung zur „klassischen" Hochschullehre (wieder) weit aufgestoßen. MOOCs bieten Hochschulen einen Hebel, sich selbst und das bestehende Hochschulsystem zu überdenken und in vielen Bereichen, wie Lehr- und Lernansätze, Qualität der Lehre, internationale Kooperationen, Geschäftsmodelle, Rekrutierung, Marketing, ggf. neue Strukturen und Inhalte zu entwickeln. Dieses „window of opportunity" sollte genutzt werden, da sich die Rahmenbedingungen gegenüber der Diskussionslage der 1990er-Jahre zum Begriff E-Learning verändert haben. Virtuelle Bildungsangebote werden in Zukunft für die Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen unverzichtbar sein.

So wird die flächendeckende Mediendurchdringung von Bildung und Ausbildung weiter voranschreiten und bildungspolitisch forciert werden.[9] Hier geht es um die Ergänzung, nicht um den Ersatz von Präsenzlehre. Dies manifestiert sich in Blended-Learning-Formaten und virtueller Begleitung klassischer Lehre.[10] Auch die Virtualisierung bei Support-Strukturen (Bibliothek, Studierendenverwaltung etc.) wird bald größtenteils abgeschlossen sein.

Der mediale Hype und die Aktivitäten der „early adopters" wie TUM und LMU, die bereits mit eigenen MOOCs bei einem der größten US-Anbieter, Cousera, vertreten sind, hat zu Druck auf die Hochschulen geführt, auf diesem Feld aktiv werden zu müssen. Dieser resultiert aus der Angst, von den Entwicklungen überrollt und international abgehängt zu werden (suggerierte Rasanz und Geschwindigkeit der Entwicklung durch Medien und Pioniere). Tatsächlich bleibt jedoch eine Reaktion an den meisten Hochschulen aus.[11] Betrachtet man die deutsche Hochschullandschaft genauer, stellt man fest, dass sich die bisher angestoßenen konkreten Projekte auf einige wenige Hochschulen und Einzelakteure (Professoren) beschränken und zumeist aus denjenigen Hochschulen kommen, die bereits vor dem Aufkommen der MOOCs eine besondere Kompetenz im Bereich E-Learning und virtuelle Bildung verzeichnen konnten – sei es aufgrund des Selbstverständnisses der Hochschule (z. B. FernUni Hagen) oder aufgrund des Fachbereichs (z. B. HPI).[12] Auch in der öffentlichen und fachlichen Debatte sind immer die gleichen Akteure präsent.

MOOCs bieten Hochschulen einen Hebel, sich selbst und das bestehende Hochschulsystem zu überdenken und in vielen Bereichen neue Strukturen und Inhalte zu entwickeln.

9 So verweist auch die Europäische Kommission auf die notwendige Integration von Online-Angeboten in die klassische Lehre. Vgl. Pressemitteilung der Europäischen Kommission vom 25. September 2013, online abrufbar: http://ec.europa.eu/education/news/20130925_en.htm; [Zugriff 14.10.2013].

10 Ins Netz wandern v .a. traditionell frontale Lehrformate (Vorlesungen) und Grundmodule bestimmter Fächer, die Diskussion von Themen und betreute Bearbeitung von Aufgaben findet in Präsenzangeboten (Seminaren, Übungen) statt („flipped classroom").

11 Vgl. Kap. 4, S. 53

12 Wobei der Stifterverband in seiner Förderinitiative „MOOCs Production Fellowship" (https://moocfellowship.org/) ein ausgewogenes Verhältnis zwischen „Neulingen" und –„alten Hasen" ausgemacht hat. Das spricht aber nicht gegen die aufgestellte These, sondern dafür, dass die „Neulinge" auf vorgegebene Strukturen und Fördermittel warten, um aktiv zu werden.

Diese Zurückhaltung ist z. T. auch nachvollziehbar: So sind viele Hochschulen durch ihre Erfahrungen mit Projekten auf Basis der massiven Förderinitiativen für den Ausbau von E-Learning-Angeboten und IKT-Einsatz aus den 1990er- und 2000er-Jahren vorsichtig bis skeptisch.[13] Damals wurden ähnlich hohe Erwartungen geweckt, die der Realität jedoch nicht standhalten konnten. Viele dieser Projekte scheiterten an der mangelnden Nachhaltigkeit der Konzepte nach Auslaufen der Förderung: So wurden in Evaluierungen[14] tragfähige Finanzierungsmodelle, die Qualitätssicherung (in Bezug auf Lehrmaterial und didaktische/technische Ausbildung der Dozenten im Sinne einer „virtuellen Pädagogik") sowie der Umgang mit geistigen Eigentumsrechten als größte Herausforderungen der Zukunftssicherung derartiger Initiativen benannt.

Die Hochschulen sollten ihren bestehenden Erfahrungsschatz in Bezug auf den Einsatz von virtuellen Bildungsangeboten nutzen, anstatt sich davon bremsen zu lassen.

Das Gleiche gilt nun auch für die MOOCs als Variante des Open Distance Learning: Die Probleme und Herausforderungen sind dieselben, wie sie für alle Formen der virtuellen Hochschulbildung bereits erlebt, erhoben und formuliert worden sind. Das Thema virtuelle Bildung hat also im Ganzen trotz seines großen Potenzials (begründet auf der Unabhängigkeit von Raum und Zeit) bereits seit 20 Jahren nur wenige Fortschritte zu verzeichnen und konnte aus verschiedenen Gründen bislang keine rechte Durchschlagskraft entwickeln. Jetzt scheint die Zeit reif. Die Hochschulen sollten ihren bestehenden Erfahrungsschatz in Bezug auf den Einsatz von virtuellen Bildungsangeboten nutzen, anstatt sich davon bremsen zu lassen.

Einen Wettbewerbsvorteil wird sich derjenige erarbeiten, der am intensivsten an der Lösung der Probleme arbeitet. Der aktuelle Hype bietet dafür einen günstigen Zeitpunkt und Boden, den es zu nutzen gilt. Deutsche Hochschulen können die Debatte entspannter führen, als dies medial suggeriert wird. Sie können sich in Ruhe mit dem Phänomen der MOOCs in all seinen Facetten, mit Didaktik, Qualität usw. im Detail auseinandersetzen und sich auf die Implikationen für den eigenen Bildungsmarkt konzentrieren. Hochschulen werden dem öffentlichen Anspruch wie auch der bildungspolitischen Realität[15] entsprechen und sich strategisch und zielgerichtet im Feld der virtuellen Bildungsangebote positionieren müssen.

Nachfolgend diskutieren die beiden Professoren Jörn Loviscach, deutscher Pionier bei der Anwendung virtueller Bildungsformate, FH Bielefeld, und Ralf Lankau, MOOCs-Skeptiker, Hochschule Offenburg, vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, welche Chancen und Gefahren die neuen virtu-

13 Details zu Förderinitiativen und Projekten aus dieser Epoche siehe den Beitrag von Sabine Giehle, Kapitel 2.3.

14 Vgl. dazu den Bericht des HIS zur Lage des E-Learning an deutschen Hochschulen, der 2004 für das BMBF erstellt wurde: Kleimann, Wannemacher (2004), S. 92.

15 Ein Beispiel aus der Europapolitik: Da die Zahl der Studierenden in der EU in den nächsten zehn Jahren voraussichtlich beträchtlich steigen wird, müssen die Hochschulen ihre klassischen Lehrmethoden aktualisieren und eine Kombination aus Präsenzphasen und Online-Angeboten anbieten, die den Studierenden den Zugang zur Bildung jederzeit an jedem Ort und mit jedem Gerät ermöglicht. Viele Hochschulen sind jedoch für diesen Wandel nicht bereit. Vgl. EU-KOM: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-859_de.htm; [Zugriff 07.04.2014].

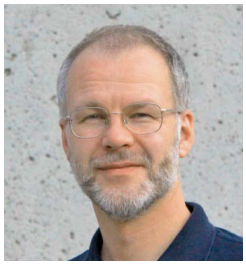
ellen Bildungsangebote für die Hochschulbildung, aber auch für die Fort- und Weiterbildung oder die Vermittlung der deutschen Sprache bergen. Ein Gespräch mit überraschend vielen Gemeinsamkeiten.

Literatur

Kleimann, Bernd; Wannemacher, Klaus (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover. (= Hochschulplanung Bd. 165).

Revolution der Hochschulen oder Industrialisierung des Denkens? – Ein Gespräch.

3.2.



Prof. Dr. Jörn Loviscach, Fachhochschule Bielefeld / CV siehe S. 198

Prof. Dr. Jörn Loviscach ist Professor für Ingenieurmathematik und technische Informatik an der Fachhochschule Bielefeld. Zuvor war er Professor für Computergrafik, Animation und Simulation an der Hochschule Bremen, davor stellvertretender Chefredakteur der Computer-Fachzeitschrift c't. Promoviert hat er in Physik. Im Internet lehrt er auf Udacity und YouTube. Er forscht an der Didaktik und Technik des Lernens und Lehrens mit digitalen Medien in der Hochschullehre.

Prof. Ralf Lankau, Hochschule Offenburg / CV siehe S. 198

Prof. Ralf Lankau ist Grafiker und Philologe und unterrichtet seit über 25 Jahren Gestaltungstechniken mit analogen und digitalen Techniken, davon die letzten zwölf Jahre als Professor für Mediengestaltung und Medientheorie an der Hochschule Offenburg. Er publiziert zu Design und Medienpädagogik.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD (Mod.): *Lieber Herr Professor Lankau, lieber Herr Professor Loviscach. Was ist eigentlich an den MOOCs so neu und interessant? Weshalb sind diese Angebote – zumindest bisher in den USA – so erfolgreich bei den Studierenden?*

Jörn Loviscach: Das wüsste ich auch gerne. In den USA ist mir das relativ klar: Als Student bekommt man, salopp gesprochen, „Harvard für 0 Dollar" – statt der üblichen 40.000 Dollar, die ein Studienjahr an einer Elite-Universität schnell kostet. Das ist natürlich interessant, auch wenn man zum Schluss kein Zertifikat bekommt, es sei denn, man bezahlt es. Der Preis ist das eine, das andere ist, man bekommt original Stanford, original Harvard, original MIT, weil die Kurse von diesen Hochschulen angeboten werden. So schlecht sie dann eigentlich auch sind – denn es gibt hier ganz viele superschlechte Kurse –: Es steht der Name einer Ivy League University darauf, für die man sonst richtig viel Geld bezahlen müsste. Das, glaube ich, ist der wesentliche Grund für den Hype um die MOOCs. Und alle hoffen jetzt, dass in den USA die Studiengebühren in Bewegung kommen. Wenn Sebastian

Es war die Möglichkeit, einfach einmal tun und lassen zu können, was ich will. Keine Akkreditierungskommission, keine Kollegen, mit denen man sich abstimmen muss.

Thrun [der Gründer der private Online-Akademie Udacity, die Red.] in Zusammenarbeit mit Georgia Tech es wirklich schafft, Online-Master-Studiengänge für 7.000 Dollar umzusetzen, ist das wirklich ein Hammer. Aber das hat eigentlich auch nichts mehr direkt mit der Idee der MOOCs zu tun, denn sobald dafür gezahlt werden muss, ist es ja kein MOOC mehr. Aber es ist die Folge davon, dass das Kartenhaus der gebührenfinanzierten Studiengänge einstürzt und zwar in den USA zuerst. In Deutschland ist das Thema Studiengebühren zwar nicht mehr aktuell. Dennoch ist nicht abzusehen, welche Konsequenzen diese Entwicklung auch hier haben wird.

Mod.: *Wie sind Sie denn zu den MOOCs gekommen? Warum haben Sie damit angefangen?*

Jörn Loviscach: Es war die Möglichkeit, einfach einmal tun und lassen zu können, was ich will. Keine Akkreditierungskommission, keine Kollegen, mit denen man sich abstimmen muss. Ich wollte die große Freiheit des Internet einfach einmal sinnvoll ausnutzen. Statt in irgendwelchen Modulbeschreibungen festzustecken, die mehr oder minder aus historischen Gründen so sind, wie sie sind, und nicht aus didaktischen Gründen so, wie sie sein sollten.

Ralf Lankau: Aber das können Sie doch in jeder Vorlesung! Die Freiheit der Lehre erlaubt mir doch, einfach die Tür zuzumachen und dann kann ich in meiner Vorlesung vermitteln, was ich will. Dazu brauche ich doch kein MOOCs.

Jörn Loviscach: Wie soll ich denn in der Vorlesung machen, was ich will? Wenn in der Modulbeschreibung steht, dass in „Mathe II" die Taylor-Entwicklung durchgenommen wird, dann habe ich Taylor-Entwicklung zu machen. Und wenn ich das nicht mache, dann habe ich ein kleines Problem. Freiheit sehe ich da nicht.

Ralf Lankau: Natürlich ist es der Auftrag des Dozenten oder Professors – schon allein aus Verantwortung gegenüber den Studierenden –, dass sie das Thema behandeln, das angekündigt ist. Und da müssen bestimmte Inhalte vermittelt werden, weil das Gesamtcurriculum so angelegt ist, dass die einzelnen Vorlesungen auch Bestandteil dessen sind, was Studierende am Ende können sollen. Aber eine Einschränkung, dass mir jemand sagt, was ich machen soll, habe ich noch nie erlebt.

Jörn Loviscach: Was ich mache, ergibt sich einfach. Gerade bei dem, was ich online anbiete. Das ist dann auch nicht „Mathe II", sondern das ist interdisziplinär – von Informatik bis Psychologie. Das passt in kein normales Modul. Das ist quer zum Schema.

Ralf Lankau: Das will ich Ihnen auch gar nicht in Abrede stellen. Aber mich überzeugt das nicht. Denn wenn ich die Frage noch mal aufnehmen darf: „Was ist neu an diesem Format?" – Als Kunstpädagoge arbeite ich seit 1985 immer mit den Medien, die mir zur Verfügung stehen, also Dia-Projektor, Video-Rekorder etc., da ich ja mit Bildmaterial arbeiten muss. Und genauso, wie ich heute noch Texte

austeile, jetzt eben als PDF-Datei, benutze ich natürlich auch MP4-Dateien, wenn ich Filmausschnitte zeigen will. Ich mache daher zwar viel über den Rechner. Aber dafür brauche ich die MOOCs nicht. Für mich ist diese Technik lediglich eine weitere Möglichkeit, Medien zu nutzen, zu distribuieren oder Texte im Vorfeld zu vergeben. Und wir haben zum Glück so kleine Gruppen in der Vorlesung, dass der Dialog noch möglich ist. Hier kann ich mit den Menschen arbeiten, mit denen ich vor Ort bin, und habe nicht immer zu berücksichtigen, dass alles Gesagte für immer im Netz steht. Diese Form von Öffentlichkeit wünsche ich mir nicht für Vorlesungen und schon gar nicht für Seminare.

Jörn Loviscach: Wobei diese Form von Öffentlichkeit doch einen gewissen Reiz hat. Es ist einfach ein anderes Gefühl, wenn ich weiß, das Publikum sind nicht nur die Leute, die jetzt im Hörsaal sitzen. Ich weiß, wenn ich die Vorlesung online stelle, werden sie Tausende sehen. Und sie werden jeden Fehler finden. Vielleicht erst Monate oder Jahre später, aber sie finden ihn. Das erzwingt tatsächlich eine ganz andere Art der Konzentration.

Mod.: *Was macht die MOOCs für Hochschullehrer so interessant? Ist es die reine Größe, die Möglichkeit, Tausende von Interessierten zu erreichen? Oder welche Faktoren spielen eine Rolle?*

Jörn Loviscach: Ja, ich glaube, das ist der Grund, weshalb so viele Lehrende zum Beispiel auch bei diesem Wettbewerb von iversity [eine deutsche Open-Course-Plattform, die Red.] mitgemacht haben. Sicherlich, bei vielen stand wahrscheinlich die Hochschulleitung dahinter, mit dem Wunsch, hier beteiligt zu sein. Aber meine Einschätzung ist, dass es vielen Hochschullehrern ein eigenes Anliegen ist, die Welt zu unterrichten.

Ralf Lankau: Da gibt es wirklich diese zwei Möglichkeiten: Die eine ist, der Wunsch kommt vom Rektorat. Wir sind ja auch aufgefordert worden, uns an dieser Art der Hochschulbildung zu beteiligen, und mit unserem Rektor bin ich genauso im kritischen Dialog wie mit Ihnen. Natürlich haben wir Kollegen, die diese Form der Kommunikation ganz faszinierend finden und ihre Kurse aufzeichnen lassen – allerdings in einer Variante, die nicht immer ein Gewinn ist. Wir haben als Pädagogen diesen Impetus zur öffentlichen Verlautbarung dessen, was wir vertreten. Das gehört zu unserer Profession. Aber ich glaube, wir machen einen Fehler, wenn wir dieses Bedürfnis nach Öffentlichkeit mit unseren Lehrveranstaltungen befriedigen wollen. Es steht ja jedem frei, solche Vorträge aufzunehmen und ins Netz zu stellen. Ich glaube aber, dass wir uns einen großen Gefallen tun, wenn wir die Lehrveranstaltungen, also Vorlesungen und Seminare, tatsächlich in anderen Räumen belassen und dort auch diese Dialogsituation miteinander aushalten. Für mich ist Hochschule etwas anderes als diese öffentliche Plattform und auch nicht möglich mit Zehntausenden in einem Kurs. Das ist nicht mein Ziel. Das ist inhaltliches Fastfood, denn ich kann nicht 160.000 Studierende betreuen, noch nicht einmal die Arbeiten korrigieren. Das muss dann automatisiert werden, auch die Prüfungen, denn niemand kann Hunderte Aufgaben korrigieren, auch nicht als Multiple Choice. Diese Massen-

Es ist vielen Hochschullehrern ein eigenes Anliegen, die Welt zu unterrichten.

phänomene haben mit unserer akademischen Tradition, mit unserem Verständnis von Hochschule und Universität nach meinem Dafürhalten wenig zu tun haben. Wir sollten hier danach fragen: Was ist denn unsere Aufgabe als Universität oder Hochschule? Wie gehen wir mit unseren Studierenden um? In der Lehre, denke ich, sollten wir andere Wege gehen, als dieser Entwicklung zu folgen.

Jörn Loviscach: Die von Ihnen geforderte Privatheit habe ich doch mehr oder minder im Inverted Classroom. Ich zeichne zwar auf, was ich sage, aber das, was die Studentinnen und Studenten machen, ist privat und wird nicht aufgezeichnet. Ich sehe die Online-Veranstaltungen eher als Möglichkeit einer sinnvollen Zweitverwertung. Bestärkt werde ich durch die Kommentare bei YouTube von Schülern und Studenten, die mir schreiben „Endlich habe ich es verstanden, mein Lehrer kriegt das nicht gebacken, das zu erklären".

Ralf Lankau: Ja, das ist eine mögliche Form der Vermittlung von Sachwissen. Aber das ist nicht das, was ich unter Hochschule verstehe.

Jörn Loviscach: Nein, da sind wir uns völlig einig. Deswegen sage ich ja auch, die Vorlesung ist tot. Diese Veranstaltungsform bringt es nicht, weil viel zu wenig Aktivierung da ist und auch die Übertragung auf das Medium Video bringt nichts. Ich kann zwar zurückspulen und ich kann mir die Vorlesung sonntagnachts anschauen, aber das ist kein großer Vorteil. Das Eigentliche, worauf es ankommt, ist die Interaktion, das, was in der Präsenz stattfindet: zusammen zu arbeiten, zusammen zu denken. Das erhoffe ich mir auch vom Konzept des Inverted Classroom. Ich will nicht einfach nur erklären, was eine „stetige Funktion" ist, ich will nicht erklären, wie Bruchrechnen geht. Das soll bitte der Computer machen. Ich will etwas Vernünftiges machen mit den Studentinnen und Studenten.

Mod.: *Herr Lankau sprach es vorhin bereits an und hier würde ich gerne noch kurz einhaken: Was ist der gesellschaftliche Auftrag von Hochschulbildung in Deutschland? Ist es Ziel, für den Arbeitsmarkt auszubilden, oder sollen Hochschulen dabei helfen, Persönlichkeiten heranzubilden?*

Jörn Loviscach: Um es mit Bourdieu zu sagen: Eigentlich ist die Hochschule – das ganze Bildungssystem – dazu da, den Schichten mit geringem sozialökonomischem Status klarzumachen, dass sie zu bleiben haben, wo sie sind. Das ist die Aufgabe des Bildungssystems!

Mod.: *Und wo sehen Sie da die MOOCs?*

Jörn Loviscach: Genau hier kommen sie ins Spiel. Den Studentinnen und Studenten, die Probleme haben und die wenig Geld haben, denen serviert man diese Online-Veranstaltungen und daran scheitern sie dann grandios. Damit haben sie dann endgültig belegt, dass sie es offensichtlich nicht schaffen können. Das ist meine Befürchtung.

Ralf Lankau: Seit 15 Jahren wird das Hochschulsystem nach Vorgaben der OECD komplett umgebaut. Die vollständige Ökonomisierung der Bildung auf allen Stufen ist das, was daraus entsteht.

Jörn Loviscach: Die Taylorisierung.

Ralf Lankau: … und die Zurichtung von jungen Menschen für den Arbeitsmarkt in möglichst kurzer Zeit, für genau die Bedürfnisse, denen sie dann am Arbeitsplatz entsprechen sollen – das ist ja das, was wir immer häufiger sehen. Ich war letzte Woche auf einer Tagung des Verbands Hochschulen und Wissenschaft und dort forderte der Präsident des deutschen Arbeitgeberverbandes andere Professoren, andere Ausbildungsformen und letztendlich eine Universität als Lieferant für den Arbeitsmarkt. Nach Vorstellung der Industrie sollen die Studierenden ganz gezielt auf den Arbeitsmarkt vorbereitet werden und zwar nicht nur in den Berufsakademien, die in dieser Tradition stehen. Und auch nicht nur in den Fachhochschulen, sondern auch in den Universitäten. Diese Nivellierung wird zurzeit auf allen Ebenen durchgesetzt und führt zu einer Zerstörung des europäischen Bildungssystems. Dabei ist das duale System in Deutschland mit seiner beruflichen Ausbildung auf der einen Seite, mit seinen Berufsakademien und Fachhochschulen sowie der akademischen Universitätsbildung sehr erfolgreich. An den Universitäten lernen wir denken, nicht aber einen Beruf. Doch diese Freiheit soll begrenzt werden, ersetzt werden durch die Industrialisierung der Bildungseinrichtungen – und dazu gehören auch die MOOCs: Massenabfertigung, Normierung und Standardisierung sind hier die Schlagworte. Und wer es sich nicht leisten kann, von Tutoren betreut zu werden, der bleibt dann gleich unten. So wie in den USA: Die einen haben persönliche Betreuung vom ersten Semester an, die anderen gehen in die Massenuniversitäten oder sind auf das Distance Learning, also den Fernunterricht, angewiesen. Und wer sich auch das nicht leisten kann, der klickt sich in irgendwelche MOOCs. Hier geht es ganz klar um den Aufbau oder die Reanimation von Schichten und auch die Differenzierung der Bildungselite.

An den Universitäten lernen wir denken, nicht aber einen Beruf. Doch diese Freiheit soll begrenzt werden, ersetzt werden durch die Industrialisierung der Bildungseinrichtungen.

Mod.: *Sind MOOCs also so etwas wie der Wolf im Schafspelz?*

Jörn Loviscach: Vielleicht eher das trojanische Pferd ... Wenn man sich ansieht, was jetzt in den USA passiert: EdX, Udacity oder Coursera verkaufen ihre MOOCs an die nicht so bedeutenden, mehr oder minder fachhochschulartigen Institutionen oder an die berufskollegartigen Community Colleges. Und was verkauft man gerne? Zum Beispiel einen Mathe-Einsteigerkurs. Das will keiner unterrichten, dafür ist auch nicht genug Geld da und das trifft genau die Studentinnen und Studenten, die Schwierigkeiten haben mit dem Studium.

Mod.: *Wieso nur die und nicht jeden?*

Jörn Loviscach: Die MOOCs laufen ja nicht in Harvard und sie laufen nicht in Stanford. Sie laufen irgendwo am Community College. Das ist eine harte Geschichte. Das ist eine Sparmaßnahme und Konsequenz der Unterfinanzierung. Schließlich kann man sagen, ein Online-Kurs von Harvard ist besser, als wenn jetzt irgendein Lehrbeauftragter lieblos einen Kurs durchzieht. Der Standard von Präsenzveranstaltungen ist ja inzwischen so gesunken, dass viele Leute zwar vor Ort die Veranstaltungen besuchen, zusätzlich aber die Online-Videos ansehen, um die Inhalte verstehen zu können.

Mod.: *Marcus Riecke, Beirat von iversity, erklärte in einem Interview zum Thema MOOCs: „Das ist der Anfang vom Ende der Unis, die nicht zu den Top 20 gehören." Auch Professor Sebastian Thrun, der mit seinem Online-Kurs 160.000 Interessierte erreichte, behauptet, dass in 50 Jahren weltweit nur noch zehn Hochschulen existieren werden, und Clayton Christensen, ein Harvard Business School Professor, prophezeit gar ein „wholesale bancrupcy" der Durchschnittsuniversitäten im Laufe der nächsten zehn Jahre.*

Ralf Lankau: Letztendlich werden die Universitäten abgewickelt und die MOOCs sind ein Teil davon. Die kleinen Universitäten sparen die Dozenten oder die Professoren und dann die Lehrbeauftragten ein. Man kann sich ja alles einkaufen, die Veranstaltungen sind ja online. Am Anfang wird man noch die Tutorien haben, aber es findet im Prinzip nur noch die Begleitveranstaltung statt. Das ist der erste Schritt. Und die nächste Frage ist, was machen wir denn mit unseren Doktoranden, die eigentlich für Lehre und Forschung ausgebildet werden, die aber an den Unis gar nicht mehr gebraucht werden? Dann brauchen wir erst nur noch zehn Universitäten und am Ende nur noch Vorlesungen in der Art „Einführung in die allgemeine BWL". Aber auch dafür brauchen wir doch eigentlich nur noch einen Videokurs mit entsprechenden Fragen. Und dann haben wir die komplette Abwicklung des akademischen Systems. Das ist eine Diktatur des Denkens. Es gibt dann nur noch eine Vorlesung mit entsprechenden Aufgaben. Aber akademisches Denken braucht unterschiedliche Positionen, unterschiedliche Professoren. Es braucht den Diskurs. Der findet aber nicht mehr statt, wenn alle das Gleiche hören, alle die gleichen Antworten geben oder die gleichen Fragen beantworten und Punkte nur für die gleichen Antworten kriegen. Das heißt, es ist eine komplette Verschwendung dessen, was wir seit der Aufklärung entwickelt haben. Eine Zerstörung des Selbstverständnisses der Wissenschaft. Die Industrialisierung des Denkens. Denn für die Berufsbefähigung ist es hilfreich, wenn jeder Student, egal von welcher Universität, über gleiche Kenntnisse und Fähigkeiten verfügt und mit seinen Zertifikaten nachweisen kann. Diese normierten Menschen können dann sofort eingesetzt werden. Das ist die Idee des MOOC zu Ende gedacht. Je mehr man drüber nachdenkt, umso skeptischer wird man … Was machen wir da eigentlich?

Mod.: *Das sind die möglichen negativen Konsequenzen. Aber gibt es auch positive Aspekte dieser Entwicklung?*

Jörn Loviscach: Kurzfristig hat man als Hochschullehrer eine gewisse Aufmerksamkeit und kann die Welt unterrichten, aber auf lange Sicht wird sich die Normierungstendenz durchsetzen. Dann wird es den einen Mathematik-I-Kurs geben und den einen Finanzkurs. Ich denke auch, dass insbesondere die

Telekom und Bertelsmann in diesen Bereich einsteigen werden und Springer natürlich auch. Das ist doch eine exzellente Gelegenheit für Unternehmen, die bislang die Lehrbücher erstellt haben, nun die kompletten Kurse anzubieten.

Mod.: *Das wäre jetzt ein mögliches Szenario. Aber wäre es nicht auch eine denkbare Entwicklung, dass – parallel zur Hochschulbildung, im Bereich Weiter- oder Fortbildung – solche Angebote Fuß fassen und so Menschen, die nicht die Hochschule besuchen können, zum Beispiel weil sie arbeiten, sich dieser Medien bedienen?*

Jörn Loviscach: Wir kommen jetzt zu einem grundlegenden soziologischen Thema unsere Zeit. Ich meine damit den ökonomischen Zwang, sich ständig fortzubilden, um auf dem Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu bleiben – und zwar auf eigene Kosten und in der Freizeit.

Ralf Lankau: Diese Fortbildung in der Freizeit und in eigener Verantwortung ist ja durchaus auch sinnvoll. Aber die berufsbezogene Fortbildung war einmal eine betriebliche Aufgabe. So wie die spezifische Berufsausbildung Aufgabe der Unternehmen war. Selbst die Fachhochschulen haben nicht spezifisch für einen Arbeitgeber und einen bestimmten Arbeitsplatz ausgebildet. Das ist komplett gekippt. Wir sind mitten in der Berufsausbildung.

Kurzfristig hat man als Hochschullehrer eine gewisse Aufmerksamkeit und kann die Welt unterrichten, aber auf lange Sicht wird sich die Normierungstendenz durchsetzen.

Jörn Loviscach: Ja, es gibt einen Rückzug der Industrie aus den Verpflichtungen, die Berufsausbildung zu übernehmen. Man schiebt die Verantwortung dem Staat zu und dann muss die Hochschule, zumindest aber die Berufsakademie, diese Aufgabe übernehmen. Hier finden eine Fachhochschulisierung der Universitäten und eine Berufskollegisierung der Fachhochschulen statt. Die Frage ist, was bleibt an den Berufsschulen noch übrig?

Ralf Lankau: So ist auch die Akademisierung zu verstehen, also das politische Ziel, 50 oder sogar 60, 70 Prozent eines Jahrgangs an die Hochschulen zu bringen. Das betrifft zum Beispiel die Pflegeberufe und alle anderen Sozialberufe. Aber das ist Berufsausbildung. Damit wird das System der Hochschulbildung aufgehoben und im Interesse der Industrie weiterentwickelt. Im Moment sind wir an dem Punkt, an dem durch die Umsetzung der OECD-Konzepte die akademische Ausbildung im eigentlichen Sinne komplett aufgegeben wird. Diese übernehmen dann wahrscheinlich die privaten Hochschulen und dann werden auch bei uns die Studiengänge 35.000 Euro im Jahr kosten.

Mod.: *Aber dafür kann den MOOCs ja nicht die Schuld gegeben werden. Die aktuell spannende Frage ist vielmehr: Wie kann diesen Herausforderungen durch technische Möglichkeiten begegnet werden? Wie kann man technische Möglichkeiten so nutzen, dass sie zu einer besseren Hochschulbildung beitragen?*

Ralf Lankau: Es gibt ja nicht nur MOOCs. Es gab und gibt auch andere Formen der virtuellen Bildung, wie zum Beispiel Funkkolleg, Telekolleg, E-Learning oder auch Mobile Learning. Aber man sollte darauf achten, wer hinten diesen Angeboten steht. Das bedeutet nicht, die IT-Industrie zu verdammen oder gar zu sagen, wir wollen nichts mit IT zu tun haben. Das wäre weltfremd. Nur, wenn bei uns ein Unternehmen wie die Telekom einsteigt und hier ihren Markt entdeckt, dann sollten wir vorsichtig sein. Wenn Telekom, HP, Microsoft oder Adobe die Vorgaben machen, dann weiß ich, es geht in die falsche Richtung. Wir müssen zunächst für uns klären, für was brauchen wir IT im Unterricht? Wo hilft uns das Ganze? Wie bauen wir den Unterricht auf, was ist didaktisch sinnvoll? Und auch: Wo sind MOOCs oder Video-Vorlesungen sinnvoll? Man kann Teile davon durchaus als didaktisch sinnvolle Elemente nutzen, aber im Hintergrund sich auch immer dessen bewusst sein, ab welchem Lebensalter, für welche Aufgaben, in welchem Kontext in welchem Maße sie eingesetzt werden können.

Jörn Loviscach: Im deutschen Bildungssystem war auch bislang nicht alles Gold, was glänzt. Ganz im Gegenteil. Nach dem, was mir berichtet wird, scheint gerade der Mathematikunterricht an vielen Stellen katastrophal zu sein – mangels Können, mangels Motivation oder mangels Geld, mag ich nicht zu entscheiden. Aber das Niveau ist zumindest an einigen Stellen definitiv unterwertig. Ein Online-Kurs könnte dazu dienen, einen Mindeststandard im Unterricht und der Lehre zu setzen – mit allen Gefahren, die das auch nach sich zieht. Der Kurs müsste allerdings unbedingt vor Ort begleitet werden. Ein Online-Kurs hat den unschätzbaren Vorteil, dass man Vorgänge, Prozesse, Gedanken und Ideen im Entstehen sieht. Es ist nicht einfach alles da. Ich sehe zum Beispiel Zeichnungen entstehen: Damit fange ich an und dann kommt dieses und dann kommt jenes. Es ist in einem Text schwieriger, einen Verlauf darzustellen, ob das ein mathematischer Beweis ist oder wie ein Prozess funktioniert in der Biologie. In einer normalen Vorlesung kommt so etwas bisher einfach nicht vor. Da wird nur geradlinig gezeigt, wie es im Lehrbuch steht, wie es definiert ist. Anwenden ist eine andere Geschichte. Und was wir noch gar nicht berührt haben: Quizze. Online-Kurse sind ja nicht nur zum Ansehen. In meinem Kurs mit Capira schalten wir alle 30 Sekunden ein Quiz dazwischen, über das man wirklich nachdenken muss. Damit kann man jederzeit überprüfen, ob man das Thema verstanden hat, und gegebenenfalls wiederholen. Und dann hilft nichts als üben. Und das möchte ich natürlich aus der Vorlesung heraushalten. Wenn Online-Kurse die Chance sind, ein bisschen mehr Niveau in den Präsenzveranstaltungen zu ermöglichen, dann fände ich das schon sehr lohnenswert.

Ralf Lankau: Für einen besseren Unterricht zu arbeiten, halte ich für absolut notwendig. Ich kann mir vorstellen, dass Hochschulen sich in praxisorientierten Projektgruppen bundesweit miteinander engagieren, möglicherweise auch Wettbewerbe ausschreiben und gegeneinander antreten – dies aber natürlich immer im geschützten Bereich, nicht im Internet. Meiner Meinung nach bedeutet besserer Unterricht aber auch, dass die Lehrerausbildung reformiert werden muss. Der Lehrerberuf muss wieder attraktiver werden, auch bei der Bezahlung. Grundsätzlich sollte nicht in Technik, sondern immer in Personal investiert werden.

Jörn Loviscach: Das Problem der meisten E-Learning-Angebote ist die mangelnde persönliche Betreuung. Die ist aber sehr wichtig. Wenn ich mich zum Beispiel neben den Studenten knie, ein paar Minuten dabei bleibe und zusehe, dass er einen Schritt weiterkommt, dann sieht man plötzlich die Motivation steigen: „Ah, ich habe was gekonnt, mit Hilfe, aber es hat geklappt." Es ist die intensive persönliche Betreuung, die was bringt. Aber die ist natürlich teuer und innerhalb des Lehr-Deputats überhaupt nicht machbar. Bei den virtuellen Bildungsangeboten sind die cMOOCs insofern schon spannender, da hier Erwachsene miteinander arbeiten und diskutieren. Das Problem ist aber, dass unsere Studentinnen und Studenten in diesem Sinne noch nicht erwachsen sind, zumindest nicht erwachsen genug. Mit Fortgeschrittenen kann man eventuell mit cMOOCs arbeiten.

Das, was man gut findet, ist nicht unbedingt das, wobei man am meisten lernt. Das Publikumsvoting ist an der Stelle sehr gefährlich.

Ralf Lankau: Reine Video-Kurse sind ja im Prinzip so etwas wie Frontalunterricht ohne Lehrer. Das ist wirklich 19. Jahrhundert. Bei den cMOOCs benutzt man aber die Videosequenzen so, wie man auch Texte benutzt, und versucht dann, miteinander zu arbeiten. Die Frage ist allerdings, ob dies übers Netz funktioniert. Man braucht eine ungeheure Disziplin dafür.

Jörn Loviscach: Zur ersten Frage, was ist an den MOOCs eigentlich anders als bisher? Man könnte stattdessen auch [die E-Learning-Plattformen, die Red.] Ilias oder Moodle anbieten …

Ralf Lankau: Wir hatten Moodle eingeführt, weil man damit das Lernen „programmieren" kann. Ab Version 2.0 kann man für jeden Studierenden bestimmen, welche Lerninhalte er sieht und ihm damit vorgeben, was er zuerst machen muss, bevor er weitergehen kann. Aber: Das sind Studierende. So etwas kann ich in der Grundschule machen, wenn das Lernen erst noch gelernt werden muss. Im Studium sollte jeder selbst entscheiden, was er wann lernen möchte. Diese Lernkontrolle ist kontraproduktiv.

Mod.: *Kann die Qualität der Lehre nicht durch MOOCs auch befördert werden? Die schlechten Kurse schaut sich doch niemand an.*

Jörn Loviscach: Das, was man gut findet, ist nicht unbedingt das, wobei man am meisten lernt. Das Publikumsvoting ist an der Stelle sehr gefährlich.

Ralf Lankau: Unterhaltsame Videos werden natürlich viel lieber angeguckt als andere. Wer da eine gute Show macht, wird angeklickt. Ein weiterer Punkt ist das Thema Prüfung. Bestimmte Dinge lassen sich natürlich automatisieren, dass richtig gerechnet oder dass der Ton richtig gespielt wurde. Doch Lernen ist eine Qualität für sich. Und da scheitern die digitalen Systeme, weil schon der Inhalt so aufbereitet werden muss, dass er auch entsprechend automatisiert geprüft werden kann.

Mod.: *Braucht es ein anderes Verständnis des Lernens und Lehrens für die Anwendung von virtuellen Bildungsangeboten? Und führen diese Angebote nicht auch zu einer Aufwertung der Lehre innerhalb der Universitäten?*

Jörn Loviscach: Was das Lernen angeht, wäre meine Hoffnung, dass man höhere Lernziele anstrebt, statt einfach nur ein Auswendiglernen und Wiederausspucken. Auf elektronischem Weg ist das sehr schwierig. In der Informatik kann man reale Sachverhalte im Programm modellieren lassen und schauen, ob das funktioniert. Aber ich weiß nicht, wie man in anderen Fächern kreative Lernziele umsetzen kann. Ob das Peer-Review-Verfahren funktioniert, bei dem die Studenten und Studentinnen gegenseitig die Aufgaben nachsehen oder diskutieren, ist nicht gesagt.

Mod.: *Was glauben Sie?*

Jörn Loviscach: Ich habe keine Ahnung, muss ich gestehen. Mit den richtigen Studentinnen und Studenten geht das sicherlich. Es kann funktionieren, ist aber wirklich sehr schwierig.

Ralf Lankau: Es gibt Lehrformen des Miteinanders, des Dialogischen. Und das ist es, was wir brauchen und was nach meinem Verständnis den Universitäten und Hochschulen zurzeit fehlt. Wichtig ist, dass es Räume gibt, soziale Räume, wo jeder in sein Projekt gehen kann, aber wo man sich auch trifft und gemeinsam über die Projekte sprechen, diskutieren, kritisieren kann. Und dann darf man sich auch wieder zurückziehen und weiterarbeiten. Aber wir brauchen diese sozialen Räume und das geht nach meinem Dafürhalten eben nicht allein digital. Schon allein die Vorstellung, Kursinhalte über Multiple Choice abzufragen – das hat bei mir nichts mit Lernen zu tun.

Ob das Peer-Review-Verfahren funktioniert, bei dem die Studenten und Studentinnen gegenseitig die Aufgaben nachsehen oder diskutieren, ist nicht gesagt.

Mod.: *Können E-Learning-Angebote eine Art Grundkursfunktion zur Vermittlung der deutschen Sprache wahrnehmen?*

Ralf Lankau: Die Goethe-Institute bieten ja schon Sprachkurse an und die meisten Studierenden aus dem Ausland haben diese auch besucht. Sprache ist etwas Persönliches, etwas Interpersonelles. Vokabeln lernen ist das eine, aber das Wichtigste ist doch die Kommunikation miteinander. Wenn ich aber kein Gegenüber habe, ist die Notwendigkeit eine andere. Wenn wir eine Sprache wirklich sprechen wollen, brauchen wir den persönlichen Kontakt. Und das ermöglichen die Goethe-Institute. Unsere Aufgabe als Dozenten, als Institution ist, soziale Räume des Lernens, aber auch des sozialen Miteinanders zu erhalten. Das gilt für die Kindertagesstätten, das gilt für die Grundschulen, das gilt für die unterschiedlichen Schulformen bis zur Hochschule. Soziale Räume, in denen sich Menschen treffen, in denen Menschen miteinander lernen und vor allen Dingen auch miteinander kommunizieren. Das kann auch bei der Internationalisierung der Hochschulen helfen. Aber dazu würde ich nicht die Vorlesungen

ins Netz stellen, sondern Projekte vorstellen, besonders interessante Vorträge veröffentlichen, die man auch übersetzen kann. Wir sollten zeigen, was ist das Besonderes am deutschen Hochschulsystem, was ist das Besondere an den einzelnen Hochschulen, was gibt es hier für Traditionen? Was heißt es, in Deutschland zu studieren oder in Deutschland zu leben? Wir sollten die Stärken des deutschen Hochschulsystems darstellen und nicht versuchen, mit Harvard oder dem MIT zu konkurrieren.

Wir sollten die Stärken des deutschen Hochschulsystems darstellen und nicht versuchen, mit Harvard oder dem MIT zu konkurrieren.

Jörn Loviscach: Ich habe mir iversity [die deutsche Open-Course-Plattform, die Red.] angesehen und ich glaube, wenn man tatsächlich auf Qualität setzt, kann man sich gegen Coursera und edX abheben. Das kann gelingen. Ich hoffe wirklich, dass hier einiges entsteht, was deutlich besser ist als das, was wir bisher bei den Amerikanern gesehen haben.

Ralf Lankau: Dafür brauchen Sie ein funktionierendes Geschäftsmodell, denn das wird dann teuer …

Jörn Loviscach: Das Geschäftsmodell ist die Initiative der Profs, die die Welt unterrichten wollen, und dafür dann 24 Stunden am Tag arbeiten. Derzeit arbeiten die Profs noch gratis für Ruhm und Ehre.

Ralf Lankau: In den USA wird versucht, tatsächlich Märkte daraus zu machen, die Telekom steigt ein, weil sie Geld verdienen will, die TU München will damit Geld verdienen … Dann ist die Frage, ob man mit altruistischen Motiven …

Jörn Loviscach: … mit Selbstausbeutung …

Ralf Lankau: … ob man damit der Kommerzialisierung tatsächlich etwas entgegensetzen kann.

Mod.: *Finden Sie dieses Verhältnis zwischen gewinnorientierten Plattformanbietern auf der einen und Hochschulen auf der anderen Seite potenziell problematisch? Oder ist das der einzige Weg, wie es gehen kann?*

Jörn Loviscach: Ich sehe gar nicht die Notwendigkeit von Plattformen. Wozu brauche ich eine Plattform? Man kann sehr gut mit Open-Source-Anwendungen arbeiten. Und dann braucht man ein paar studentische Hilfskräfte, die ein bisschen fit sind und die einen Server zusammenbauen und die Software aufspielen können, und dann geht's los. Mit den Plattformen hat man allerdings die Publicity. Man steht, wie bei Coursera, mit den Elite-Unis auf derselben Plattform. Aber aus technischen Gründen ist es überflüssig. Aus inhaltlichen Gründen sehe ich die Zusammenarbeit zwischen Plattformen und Hochschulen sehr problematisch. Man bietet nur noch an, was einen Markt findet. Und es wird so laufen, wie es bei den Verlagen jetzt schon läuft: Die Verlage bekommen die Arbeit der Lehrenden mehr oder minder zum Billigtarif, verkaufen sie dann aber wieder zurück an die Hochschule zum x-fachen Preis. So funktioniert es ja auch bei den Journals. Das ist natürlich auch die Idee hinter den MOOCs. Der Anbieter bekommt

die Gratisleistung der Profs, die alle mit dabei sein wollen und ihre Urheberrechte gerne abtreten, und das Ergebnis verkauft man dann zurück an die Hochschulen.

Mod.: *Macht sich die Hochschule damit auch potenziell angreifbar für Lobbyismus?*

Jörn Loviscach: Die Unternehmen bestimmen die Themen. Aber das war bisher auch schon so, sei es über Stiftungsprofessuren oder Drittmittel. Ich sehe jetzt nicht, dass das irgendwie schlimmer wird.

Ralf Lankau: Das größte Problem ist die Verkürzung der Themen. Finanziell interessant sind natürlich die naturwissenschaftlichen Fächer. Die geisteswissenschaftlichen Fächer rechnen sich einfach nicht, da gibt es keine 100.000 Interessenten, die solche Kurse ansehen wollen. Das heißt, es wird eine sehr starke Einschränkung des Angebots geben und bestimmte Fächer werden auch online nicht angeboten. Damit wird aber auch die Professur nicht mehr besetzt, die Fächer nicht mehr angeboten und letztendlich reduziert sich das akademische Spektrum auf das, was marktrelevant ist. Aber das ist nicht die Aufgabe der Universität. Wir brauchen alle Fächer, auch die, die sich nicht rechnen. Nur dann haben wir dieses Spektrum an geistiger Bildung, das wir den Universitäten unterstellen.

Aus inhaltlichen Gründen sehe ich die Zusammenarbeit zwischen Plattformen und Hochschulen sehr problematisch. Man bietet nur noch an, was einen Markt findet.

Mod.: *Vielen Dank für das Gespräch!*

Das Internationalisierungspotenzial heben.

4.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn

Seit im Herbst 2011[1] der MOOCs-Hype medial[2] und institutionell[3] an Fahrt aufnahm, kreist auch die deutsche Debatte (nach amerikanischem Vorbild) beharrlich um die Frage, ob MOOCs eine Revolution der klassischen Hochschulbildung einläuten. Befürworter sehen in ihnen einen weiteren Schritt zur Demokratisierung von Wissen, Kritiker befürchten den Ausverkauf der akademischen Lehre und verweisen auf schlechte Betreuung und hohe Abbrecherquoten. Doch während die prophezeite „MOOCs-Welle" nur sehr zögerlich über die deutsche Hochschullandschaft schwappt,[4] taucht im öffentlichen sowie im hochschulinternen Diskurs rund um MOOCs und Co. eine zentrale und (nicht nur für die deutschen Hochschulen) zukunftsentscheidende Frage allenfalls als Randnotiz auf: Wie wird sich die weltweit rasant wachsende Zahl virtuell vernetzter, partizipativer Lehrformate auf die Internationalisierung der Hochschulen auswirken?

MOOCs werden die (deutschen) Hochschulen institutionell nicht revolutionieren und auch die klassische Hochschullehre nicht obsolet werden lassen. Allerdings verdeutlicht und bestärkt die MOOC-Debatte die Relevanz virtueller Lehr- und Lernszenarien für eine zeitgemäße und zukunftsfähige Hochschullehre. Doch die eigentliche, für die deutschen Hochschulen und hochschulnahe Institutionen wie den DAAD wichtige Erkenntnis lautet, dass die virtuellen Formate ein enormes Internationalisierungspotenzial bergen. Umso erstaunlicher, dass dieser Aspekt in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion noch wenig beachtet wird.[5] Und so wird das Potenzial online gestützter Bildungsangebote für die Studierenden- und Dozentenmobilität, für das Hochschulmarketing und die Demokratisierung der Hochschule sowie für den Zugang zur Hochschulbildung bisher kaum diskutiert.

---

1 Im Oktober 2011 starteten Sebastian Thrun und Peter Norvig (Stanford University) einen MOOCs zum Thema „Artificial Intelligence", dem vor allen Dingen deshalb weltweite Aufmerksamkeit zuteilwurde, weil sich dort ca. 160.000 Teilnehmer angemeldet hatten.

2 Spätestens, seit die New York Times das Jahr 2012 zum „Year of the MOOCs" kürte und der Horizon Report 2013 die Fortsetzung dieses Trends für 2013 prognostizierte, sind MOOCs auch hierzulande Thema.

3 Im Frühling 2012 entstanden in den die ersten MOOC-Plattformen wie Coursera, Udacity und edX.

4 Trotz (teils vielleicht auch wegen) der medialen Omnipräsenz der neuen virtuellen Lehrformate haben sich 2012 nur etwas mehr als ein Dutzend deutsche Universitäten auf dieses neue Terrain vorgewagt. Im Herbst 2013 werden 21 MOOCs von insgesamt 16 deutschen Universitäten angeboten; vgl. http://www.mooc-list.com/countrys/germany; [Zugriff 07.10.2013].

5 So wird in der Diskussion zwar immer wieder auf die Möglichkeiten verwiesen, durch entsprechende Angebote die eigene Hochschule international zu positionieren oder Studierenden aus Entwicklungsländern Zugang zu hochwertigen Bildungsangeboten bieten zu können. Eine strategische Herangehensweise wird jedoch nicht gefordert.

Auch das Thema Qualität und Qualitätssicherung der virtuellen Lehre spielt eine zentrale Rolle für die Zukunftsfähigkeit von Internationalisierungsstrategien, die dieses Potenzial nutzen wollen.

Anhand der folgenden Beiträge wird aufgezeigt, wie das Internationalisierungspotenzial der Online-Lehre gehoben werden kann. Mit den Stellungnahmen verschiedener Autoren, die ihre Beiträge u. a. für den DAAD Experten-Workshop „Hochschule 2.0: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien" im November 2013 verfasst haben, werden die zentralen Aspekte der Diskussion Qualität – Mobilität – Marketing – Demokratisierung in den Fokus gerückt. Vorangestellt ist den thematischen Bereichen jeweils die Einschätzung der DAAD-Projektgruppe, die sie aus diversen Diskussionen und Veranstaltungen rund um das Thema virtuelle Bildung gewonnen hat.

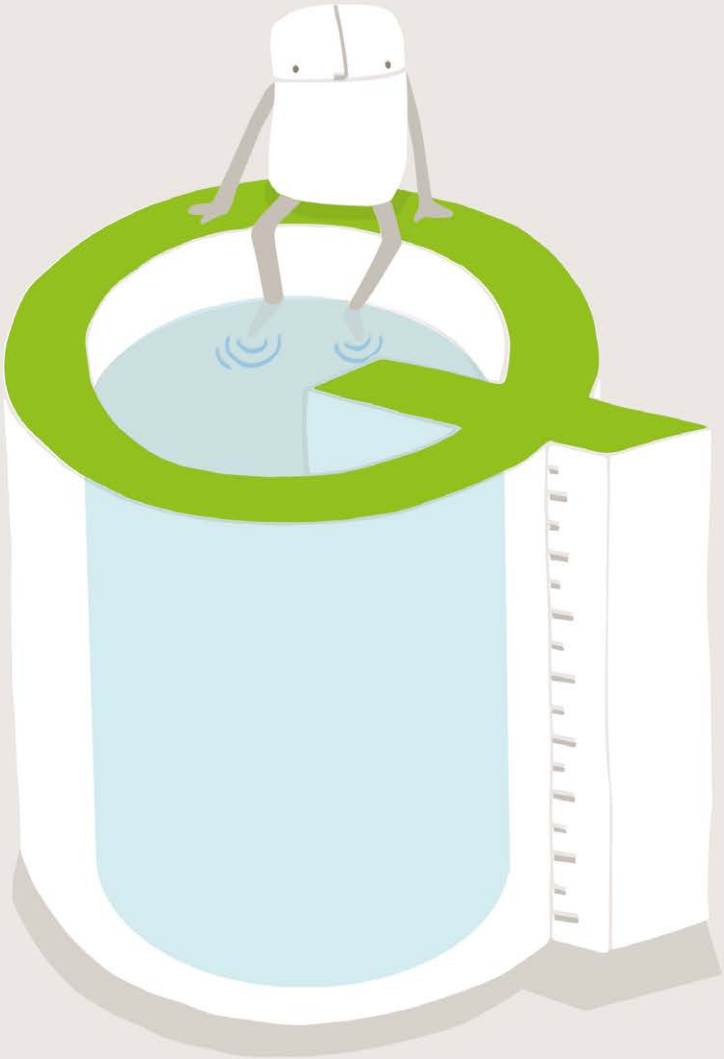
Die MOOC-Debatte verdeutlicht und bestärkt die Relevanz virtueller Lehr- und Lernszenarien für eine zeitgemäße und zukunftsfähige Hochschullehre.

Internationalisierung ist dabei kein Selbstzweck, sondern ein ganz zentraler Faktor zur Steigerung der Qualität von Forschung und Lehre an den Hochschulen. Und so eröffnet sich hier sowohl den deutschen Hochschulen als auch dem DAAD als deren Internationalisierungsagentur ein wichtiger, bislang noch weitgehend ungenutzter Handlungsspielraum.

Qualitätsstandards für internationale Zielgruppen

4.1.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn



Internationalität, so fordert bereits 1998 die Welthochschulkonferenz der UNESCO in ihrer „Erklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert“,[1] sollte zukünftig die Qualität von Hochschulbildung prägen. Verstanden wird hier die Internationalisierung von Wissenschaft als Austausch von Wissen, Mobilität von Lehrern und Studierenden, interaktive Netzwerke und internationale Forschungsprojekte, die auch die jeweiligen nationalen kulturellen Wertvorstellungen und Gegebenheiten respektieren.

Diese Forderung erlangt vor dem Hintergrund grenzenloser virtueller Bildungsangebote eine ganz neue Dimension. Virtuellen Lernarrangements ist es inhärent, dass sie sich an eine internationale Zielgruppe richten. Für die Qualitätssicherung virtueller Lehrangebote ergeben sich hieraus zusätzliche Anforderungen, weil davon auszugehen ist, dass mit den verschiedenen internationalen Kontexten unterschiedliche Erwartungen an akademische Lehre und unterschiedliche Lehr- und Lernstile einhergehen.[2]

Doch auch die Art und Weise, wie virtuelle Angebote entwickelt und durchgeführt werden, ist für die Ausarbeitung von Qualitätsrichtlinien von Bedeutung. Denn E-Learning-Kurse werden beispielsweise nicht mehr nur von einer Person verantwortet, die den gesamten Lernprozess steuert, sondern sind vielmehr eine Gemeinschaftsleistung viele verschiedener, an der Programmplanung, entwicklung und durchführung beteiligter Akteure.[3] Dozierenden sind hier keine „einsamen“ Experten in abgeschlossenen Seminarräumen mehr, sondern müssen sich mit vielen Akteuren austauschen. Zudem spielen im Rahmen virtueller Lehrangebote die Sichtbarkeit und Offenheit der Inhalte eine entscheidende Rolle. Beobachtbarkeit und Kontrolle des Lernprozesses und der Interaktionen können tiefer gehender, kontinuierlicher und unaufdringlicher sein als in der klassischen Präsenzlehre. Bei der Entwicklung von Qualitätsmindeststandards in der virtuellen Lehre muss somit ein Schwerpunkt auf die Fragen gelegt werden, welche Besonderheiten bei der Gestaltung hochwertiger virtueller Lehrangebote im internationalen akademischen Kontext zentral sind und welche Qualitätskriterien diese berücksichtigen sollen.[4]

Virtuellen Lernarrangements ist es inhärent, dass sie sich an eine internationale Zielgruppe richten. Für die Qualitätssicherung virtueller Lehrangebote ergeben sich hieraus zusätzliche Anforderungen.

Bevor jedoch ein Qualitätsmodell für eine international ausgerichtete virtuelle Hochschulbildung entwickelt werden kann, ist es erforderlich zu diskutieren, in welcher Hinsicht kulturelle Aspekte auf den Lernprozess einwirken können. Zu diesem speziellen Aspekt liegen bisher kaum Studien vor. Dennoch lassen sich aus den Erkenntnissen der interkulturellen Lehr- und Lernforschung einige Überlegungen auf den Kontext der virtuellen Lehre übertragen. Durch die zunehmend internationale Zusammen-

1 Vgl. „Erklärung über Hochschulbildung für das 21. Jahrhundert“, UNESCO, http://www.unesco.de/460.html; [Zugriff 17.10.2013].

2 Vgl. Campbell (2011); http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning; [Zugriff 16.04.2014]. Vgl. auch Jonassen (1999).

3 Jara, Mellar (2007), zitiert nach Jung, Latchem (2012), S. 13.

4 Wichtig hierbei ist auch die Frage nach Eigentums- und Urheberrechten angebotener Inhalte.

setzung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer virtueller Lehrangebote wird das akademische Lernen immer mehr zu einer interkulturellen Lernerfahrung.[5]

Was und warum etwas als sinnvolles Lernen erachtet wird, ist häufig kulturell konstruiert. Kultur kann sich auch besonders intensiv auf Lernprozesse auswirken, weil sie soziales Verhalten, Kommunikation, kognitive Prozesse und nicht zuletzt den Umgang mit Technik beeinflusst.[6] Die Konzeption und Durchführung von Kursen für Studierendengruppen mit vergleichbaren kulturellen und sprachlichen Voraussetzungen und Kompetenzen sowie ähnlichen Bildungshintergründen ist demnach, genau wie der Lernerfolg, deutlich vielversprechender als bei Angeboten, in denen die Zielgruppen sehr heterogen sind.

Für eine gute Zusammenarbeit im virtuellen Raum sollten daher beispielsweise Kommunikationsregeln aufgestellt, Erwartungen formuliert und abgefragt werden sowie eine intensive Betreuung der Teilnehmer sichergestellt werden. Doch auch eine angepasste Anwendung didaktischer Methoden sowie die interkulturelle Qualifikation der Lehrenden, eine spezielle Aufbereitung des Lehrmaterials und die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sind für eine erfolgreiche Kursdurchführung unabdingbar. Dies alles für ein stark heterogenes, internationales Publikum im „realen Raum“ zu gewährleisten, ist schon schwierig, im virtuellen Klassenzimmer aber nochmal eine größere Herausforderung.[7] Im großen Rahmen (z. B. bei xMOOCs) ist dies – im Gegensatz zu kleineren Gruppen – kaum zu realisieren. Für virtuelle Bildungsangebote mit internationaler Zielgruppe sollten daher Qualitätsmindeststandards entwickelt werden, die flexibel an die Bedürfnisse angepasst und somit den unterschiedlichen Erwartungen, Zielsetzungen, Kommunikationsweisen und Lernstilen gerecht werden können.[8]

Eine angepasste Anwendung didaktischer Methoden sowie die interkulturelle Qualifikation der Lehrenden, eine spezielle Aufbereitung des Lehrmaterials und die Interaktion zwischen Lernenden und Lehrenden sind für eine erfolgreiche Kursdurchführung unabdingbar.

Die Ansprüche an mögliche Qualitätsstandards für E-Learning-Angebote mit internationaler Ausrichtung sind somit vielfältig und herausfordernd und wirken bislang häufig einer strategischen Implementierung in virtuelle Angebote deutscher Hochschulen entgegen. Nichtsdestotrotz gilt es, die Definition und Ausarbeitung solcher Qualitätsstandards voranzutreiben. Auch wenn ein einheitliches und grenzüberschreitendes Verständnis noch aussteht, werden Ansätze zur Qualitätssicherung von virtuellen Angeboten weltweit diskutiert.[9] Kombiniert mit den Erkenntnissen der interkulturellen

5 Vgl. Campell (2011).

6 Vatrapi (2008), S. 160.

7 Die Herausforderungen bestehen zum einen in grundsätzlichen Problemen, die Teamarbeit im virtuellen Raum (auch in homogenen Gruppen) mit sich bringt (z. B. Zeitverschiebung, Kommunikationswege, Verbindlichkeit, Verteilung von Verantwortlichkeiten und Rollen). Zum anderen besteht der gleiche Bedarf und Anspruch wie bei Präsenzveranstaltungen, zielführende Kommunikation durchzuführen, nur dass dies ohne zentrale Kommunikationsmittel wie Körpersprache und Betonung sowie mit sprachlichen Barrieren (z. B. Abkürzungen und Netzjargon) und über (oft mehrere) unterschiedliche Kommunikationskanäle (z. B. kein Zugriff auf Facebook in China) stattfinden muss.

8 Vgl. Kapitel 4.2.

9 Vgl. Kapitel 4.2.

Lehr-Lern-Erfahrung[10] lassen sich spezifische Rückschlüsse auf den Kontext virtuellen Lehrens und Lernens mit internationaler Ausrichtung ableiten. Lernbezogene Aspekte wie soziale Beziehungen, wissenschafts- und erkenntnistheoretische Ansätze oder zeitliche Wahrnehmung lassen sich beispielsweise mit verschiedenen kulturellen Dimensionen kombinieren.[11] Aus dieser Verbindung lassen sich relevante Aspekte für das Lehren und Lernen in interkulturellen Gruppen erschließen, aus denen wiederum Rückschlüsse für virtuelle Bildungsangebote gezogen werden können. Sinn und Zweck einer solchen Betrachtung ist die Sensibilisierung für die Besonderheiten einer internationalen Zielgruppe, die bei der Entwicklung von virtuellen E-Learning-Angeboten berücksichtigt werden müssen und in die Entwicklung von Qualitätsmindeststandards mit einfließen sollten.

Im Hinblick auf die Internationalisierung der deutschen Hochschulen kann sich eine Möglichkeit zur Profilschärfung und positiven Abgrenzung auf dem internationalen Bildungsmarkt ergeben – ganz nach dem Motto „Quality made in Germany".

Um dem aufgezeigten Missstand an fehlenden Qualitätskriterien für international ausgerichtete virtuelle Bildungsangebote beizukommen, ist es also notwendig, bestehende Ansätze zur Ausarbeitung spezifischer Qualitätsmindeststandards zu nutzen. Auch wenn diese definierten Richtlinien mittelfristig wahrscheinlich keinen Verbindlichkeitsgrad erlangen werden, so könnten sie den deutschen Hochschulen jedoch eine enorme Orientierungshilfe bei der Konzeption und Durchführung von E- und Blended-Learning-Angeboten mit einer dezidiert internationalen Studierendengruppe leisten und so sukzessive zu einer Verbesserung des virtuellen Angebotes beitragen.

Auch im Hinblick auf die Internationalisierung der deutschen Hochschulen kann sich durch verbesserte Angebote eine Möglichkeit zur Profilschärfung und positiven Abgrenzung auf dem internationalen Bildungsmarkt ergeben – ganz nach dem Motto „Quality made in Germany". Studierende bekommen dadurch zudem eine bessere Möglichkeit, qualitativ hochwertige Angebote zu vergleichen und auszuwählen. Zudem ist es entscheidend, die deutschen Hochschulen dabei zu unterstützen, die ausgearbeiteten Qualitätsstandards in ihre Angebote zu integrieren und konsequent anzuwenden. Hierbei hat das konzertierte Handeln von Leitung, Verwaltung, Marketing, Lehre und Forschung eine große Bedeutung.[12]

Eine erste Diskussionsgrundlage zum Thema Qualitätssicherung gibt Prof. Dr. Heinke Röbken in ihrem nachfolgenden Beitrag. Sie zeigt auf, welchen Qualitätskriterien online-gestützte Lehrangebote genügen sollten, die den Bedürfnissen einer internationalen Zielgruppe Rechnung tragen.

10 Vgl. Kapitel 4.2.

11 Gleichheit vs. Autorität, Individualismus vs. Kollektivismus, Förderung vs. Herausforderung, Stabilität vs. Unsicherheit, Logik vs. Einsicht, Kausalität vs. Ganzheitlichkeit, Uhrzeit vs. Begebenheit, lineare Zeit vs. zyklische Zeit. Vgl. die Kulturdimensionen des Lernens bei Parrish, Linder-VanBerschot (2010).

12 Vgl. Kapitel 4.

Literatur

Campbell, Alice (2011): Culture and Cross-cultural issues in E-Learning. http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning.

Jonassen, David (1999): Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, Charles M. (Hrsg.): Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Mahwah, NJ. S. 215–239.

Jung, Insung; Latchem, Colin (Hrsg.) (2012): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning). New York.

Parrish, Patrick; Linder-VanBerschot, Jennifer (2010): Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. In: The International Review of Research in Open and Distance Learning, 11 (2).

Vatrapi, Ravi K. (2008): Cultural Considerations in Computer Supported Collaborative Learning. In: Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2 (2), S. 159-201.

Kulturspezifische Qualitätsstandards für die virtuelle Hochschulbildung[1]

4.2.

Prof. Dr. Heinke Röbken, Universität Oldenburg / CV siehe S. 198

In der virtuellen Hochschullehre ist das Thema Qualität von besonderer Bedeutung, weil Studierende aufgrund unvollständiger Informationen hinsichtlich der Anbieter, der Angebote und der mediendidaktischen Wirksamkeit der Lehrangebote mit Unsicherheit konfrontiert sind. Sowohl während als auch am Ende des virtuellen Kurses liegt – ggf. mit Ausnahme eines ausgedruckten Zertifikates – kein tangibles Gut vor. Daniel[2] weist darauf hin, wie wichtig es ist, klare Qualitätsstandards für E-Learning zu entwickeln, um vielen Vorurteilen und Anfeindungen gegenüber den Techniken und Methoden des E-Learning zu begegnen. Zu den gängigen Kritikpunkten gehört z. B., dass E-Learning einsam mache, billiger sei und weniger Aufwand verursache als herkömmliche Präsenzlehre.[3] Weitere Einwände sind, dass E-Learning zu viel auf Technik und zu wenig auf Inhalte ausgerichtet sei und den Trend zur Kommerzialisierung des Hochschulwesens weiter vorantreibe. E-Learning kämpft daher nach wie vor mit einem „Image-Problem"[4], welches sich nur durch rigorose Qualitätsarbeit langfristig lösen lässt.

Im deutschsprachigen Raum ist das Thema Qualität im E-Learning bisher kaum als Forschungsthema wahrgenommen worden. Vielmehr geht man davon aus, dass Studiengänge einheitlichen Standards zu entsprechen haben – unabhängig von der jeweiligen Angebotsform oder der Adressatengruppe. Im internationalen Kontext wird hingegen stärker die Auffassung vertreten, dass besondere Lerndesigns auch besondere Qualitätserfordernisse mit sich bringen, die bei der Gestaltung und Evaluation von online-gestützten Studiengängen berücksichtigt werden müssen.[5] Die Zielgruppe für online-gestützte Lehrangebote lernt und arbeitet zeit- und ortsungebunden und hat daher z. B. ein starkes Bedürfnis nach flexiblen Studienbedingungen, das sowohl im Studiengangdesign als auch bei den Beratungs- und Betreuungsstrukturen Berücksichtigung finden muss. Online-Formate können sowohl synchrone als auch asynchrone Aktivitäten beinhalten, die entweder unabhängiges oder auch gruppenbasiertes Lernen ermöglichen. Dadurch ändert sich auch die Rolle der Dozierenden, die in der Regel weiter im Voraus planen und digitale Medien für Lehr- und Lernzwecke kompetent einsetzen müssen.

---

1 Paper für den Expertenworkshop „Hochschule 2.0: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien" des DAAD.

2 Daniel (2010).

3 Vgl. Born, Julia (2007): E-Learning: Fünf populäre Irrtümer; http://alt.rpi-virtuell.net/index.php?p=home_cms4&id=4647; [Zugriff 21.06.2013].

4 Jung, Latchem (2012), S. xiii.

5 Jung, Latchem (2012), S. 17–30.

Ausgehend von den Besonderheiten online-gestützter Lehrangebote ist es das Ziel dieses Beitrags, Qualitätsstandards zu entwickeln, die diesen gerecht werden. Virtuelle Lernarrangements werden zunehmend über nationale Grenzen hinweg angeboten. Daher soll den Bedürfnissen einer internationalen Zielgruppe Rechnung getragen werden. Hieraus ergeben sich zusätzliche Anforderungen an die Qualitätssicherung virtueller Lehrangebote, weil davon auszugehen ist, dass mit den verschiedenen kulturellen Kontexten unterschiedliche Erwartungen an akademische Lehre und unterschiedliche Lehr- und Lernstile einhergehen.[6] Folgende Forschungsfragen sollen in diesem Beitrag beantwortet werden:

Im deutschsprachigen Raum ist das Thema Qualität im E-Learning bisher kaum als Forschungsthema wahrgenommen worden.

- Welche Qualitätsdimensionen eignen sich für die Gestaltung hochwertiger virtueller Lehrangebote im akademischen Kontext?
- Welche kulturellen Besonderheiten müssen für eine internationale Zielgruppe in den Qualitätsdimensionen berücksichtigt werden?

Nach ein paar einleitenden Überlegungen zum Qualitätsbegriff werden drei Qualitätssicherungsansätze für E-Learning aus den USA, Australien und dem Vereinigten Königreich überblicksartig skizziert. Es folgt ein kurzes Kapitel zu den Kulturdimensionen des Lernens, die anschließend mit den abgeleiteten Qualitätsdimensionen verzahnt werden. Der Beitrag schließt mit den Gestaltungsempfehlungen zur Umsetzung von E-Learning-gerechten Qualitätsstandards für internationale Zielgruppen.

Was ist Qualität?

„Qualität zu definieren ist, wie einen Pudding an die Wand zu nageln", lautet ein alter Spruch. Und in der Tat löst ein Blick in die Qualitätsdebatte zunächst mehr Verwirrung als Klarheit aus – so vielfältig sind die Begriffe und Definitionsversuche. Eine der gängigsten Qualitätsdefinitionen im Bildungsbereich stammt von Harvey und Green[7], die fünf verschiedene Perspektiven des Qualitätsbegriffes unterscheiden:

- **Exzellenz:** Qualität im Sinne von Exzellenz bedeutet, dass eine Leistung als herausragend, ausgezeichnet, überdurchschnittlich klassifiziert werden kann. Dieses Qualitätsverständnis findet sich z. B. in der aktuellen Debatte zur Förderung von Elitehochschulen, die sich durch ihre außergewöhnlichen Forschungs- und Lehrleistungen von anderen Hochschulen abheben sollen.

6 Vgl. Campbell (2011); http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning; [Zugriff 21.06.2013].

7 Harvey, Green (1993), S. 9–34.

- **Konsistenz:** Qualität im Sinne von Konsistenz meint, dass eine Hochschule ihre Leistungen in einer zuverlässigen, gleichbleibenden, fehlerfreien Beschaffenheit anbietet. Ein online-gestützter Studiengang muss z. B. eine zuverlässige technische Infrastruktur haben, die den Teilnehmenden problemlosen Zugriff auf die Angebote ermöglicht.

- **Zweckmäßigkeit** („fitness for purpose"): Qualität kann auch bedeuten, dass eine Leistung vorab definierte Anforderungen erfüllt. Verspricht ein Studiengang z. B. die Vermittlung von Problemlösekompetenzen, würde die Qualität dahingehend beurteilt werden, wie gut es dem Lehrangebot gelingt, diese Kompetenzen zu erzeugen.

- **Preis-Leistungs-Verhältnis:** Hier wird die Qualität einer Leistung danach beurteilt, ob Kosten und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis zueinander stehen. Sind z. B. die Investitionen eines Weiterbildungsprogramms im Hinblick auf den erhofften Nutzen (z. B. Gehaltsverbesserung) angebracht?

- **Transformation:** Dieses Verständnis betont die Veränderungen, die durch ein Gut oder eine Dienstleistung ausgelöst werden. Wenn z. B. die Qualität des Lernprozesses im Vordergrund steht, kann dieser dahingehend beurteilt werden, inwieweit es gelingt, die Verhaltensweisen, Sichtweisen und Einstellungen der Teilnehmer zu verändern. Hier steht also die geistige oder verhaltensbezogene Transformation der Teilnehmer und Teilnehmerinnen nach Absolvierung einer Lerneinheit im Vordergrund.

Im Hochschulwesen dominiert typischerweise das Qualitätsverständnis der Zweckmäßigkeit.[8] Aber auch die anderen Sichtweisen haben Relevanz. So ist z. B. davon auszugehen, dass verschiedene Anspruchsgruppen auch spezifische Sichtweisen auf die Qualität des E-Learning haben. Ein Teilnehmer einer Weiterbildung interessiert sich möglicherweise am meisten für das Kosten-Nutzen-Verhältnis und die Zweckmäßigkeit eines online-gestützten Lernangebots. Die Dozierenden sind tendenziell eher an den Lerneffekten und an den pädagogischen Einflussmöglichkeiten interessiert, während politische Entscheidungsträger sich möglichst kostengünstige und effiziente Lernarrangements wünschen. Hieraus deutet sich bereits an, dass Qualität im E-Learning ein vielschichtiges, mehrdimensionales Phänomen ist. Im nächsten Abschnitt werden auf Basis ausgewählter internationaler Qualitätsansätze im E-Learning verschiedene Dimensionen der Qualität in der virtuellen Hochschulbildung skizziert.

Qualität zu definieren ist, wie einen Pudding an die Wand zu nageln.

8 Vgl. Chalmers, Johnston (2012), S. 2.

Qualitätssicherung im E-Learning

So vielfältig wie die Qualitätsdefinitionen sind auch die Auffassungen darüber, wie Qualität im E-Learning gesichert werden soll. Manche Vertreter sind der Auffassung, dass Qualität im E-Learning über externe Instanzen wie Akkreditierungsagenturen oder Qualitätsaudits zertifiziert werden müsse; andere argumentieren, dass Qualität in erster Linie intern durch die anbietende Institution zu verantworten ist. Manche Autoren fordern, dass online-gestützte Lernangebote die gleichen Standards erfüllen müssen wie die klassische Präsenzlehre an den Hochschulen. Andere Verfechter gehen davon aus, dass die herkömmliche Lehre an den Hochschulen hinsichtlich ihrer Methoden, Didaktik und ihres Qualitätsverständnisses ohnehin veraltet sei, und dass online-gestützte Angebote Innovationsimpulse auch für die Präsenzlehre geben können.[9] Manche Autoren sind der Auffassung, dass die Qualitätssicherungsansätze im E-Learning sowie im Präsenzformat identisch sind. Andere sind der Meinung, dass es aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen spezifizierte Qualitätsansätze für E-Learning geben müsse. Zu den Besonderheiten des online-basierten Lernens zählen:[10]

So vielfältig wie die Qualitätsdefinitionen sind auch die Auffassungen darüber, wie Qualität im E-Learning gesichert werden soll.

- **Disaggregierte Prozesse:** E-Learning-Kurse werden nicht mehr nur von einer Person verantwortet, die den gesamten Lernprozess steuert. An der Programmplanung, -entwicklung und -durchführung sind viele Akteure involviert.

- **Teamorganisation:** Die Dozierenden sind keine einsamen Experten mehr in ihrem abgeschlossenen Seminarraum. Online-gestützte Kurse erfordern häufig kollaborative Arrangements und die Dozierenden müssen sich mit vielen Akteuren austauschen, die an unterschiedlichen Phasen des Programms beteiligt sind.

- **Sichtbarkeit und Offenheit:** Beobachtung und Kontrolle des Lernprozesses und der Interaktionen können tiefer gehen, kontinuierlicher und unaufdringlicher sein als in der klassischen Präsenzlehre.

Qualitätssicherungsansätze für E-Learning-Angebote existieren bereits in einigen Hochschulsystemen. Insbesondere jene Hochschulsysteme, die als „exportstark" auf dem Markt der online-gestützten Hochschulbildung gelten, haben in den vergangenen Jahren viele Anstrengungen unternommen, dem teilweise schlechten Image der virtuellen Hochschulbildung über professionelle QM-Ansätze beizukommen. Die folgende Darstellung konzentriert sich daher zunächst vor allem auf englischsprachige Hochschulsysteme. In Ländern wie Australien, den USA und dem Vereinigten Königreich hat der Export von

9 Vgl. Jung, Latchem (2012), S. 13 f.

10 Jara, Mellar (2007), zitiert nach Jung, Latchem (2012), S. 13.

online-gestützten Lehrangeboten in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung erlangt, sodass bereits frühzeitig Qualitätsmodelle für online-basierte Studiengänge entwickelt wurden, um das Vertrauen der Nachfrager in die angebotene Programmqualität zu gewinnen.[11] Die langjährige Expertise in Bezug auf Qualitätsfragen in online-basierten Hochschulstudiengängen begründet die für diesen Beitrag vorgenommene Auswahl der Qualitätsansätze, die zunächst kurz beschrieben und anschließend mit kulturspezifischen Anpassungen in ein eigenständiges Modell überführt werden sollen.

In Ländern wie Australien, den USA und dem Vereinigten Königreich hat der Export von online-gestützten Lehrangeboten in den letzten Jahren immer mehr Bedeutung erlangt.

Australien

Mehr als ein Drittel der von Australien exportierten Dienstleistungen sind Bildungsleistungen.[12] Vor allem online-gestützte Bildungsdienstleitungen in den südostasiatischen Raum machen einen großen Bestandteil der Serviceexporte aus. Initiativen zur Sicherstellung von Qualitätsstandards für inländische wie auch exportorientierte E-Learning-Angebote wurden bereits früh in die Wege geleitet, um die gute Wettbewerbsposition in diesem Markt zu halten und weiter auszubauen.[13] Eine der Kernorganisationen bei der Beratung und Verbreitung von Best Practices im E-Learning ist ACODE, das Australian Council on Open, Distance and E-Learning. Diese Organisation ist keine Akkreditierungs- oder Kontrollagentur – sie stellt lediglich Wissen und Ressourcen zur Verfügung, um die professionelle Entwicklung und sog. Best Practices für E-Learning im australischen Hochschulwesen zu fördern. Eine zentrale Leistung von ACODE ist die Unterbreitung von Benchmarks. Mit Benchmarks werden Vergleichsmaßstäbe zur Verfügung gestellt, anhand derer sich die beteiligten Institutionen bezüglich ihrer Verfahren und Methoden im E-Learning vergleichen können. ACODE hat in den folgenden acht Bereichen Benchmarks entwickelt:

- Institutionelle Strategie und Steuerung für technologiebasiertes Lehren und Lernen
- Planung für die und Qualitätsverbesserung bei der Integration von Bildungstechnologien und Hochschullehre
- Bildungstechnologische Infrastruktur zur Unterstützung von Lehren und Lernen
- Pädagogische Anwendung von Bildungstechnologien
- Professionelle/personelle Entwicklung zum effektiven Einsatz von Bildungstechnologien in Lehr- und Lernprozessen

11 Vgl. z. B. Barker (2001); Marshall (2006); Smithers, Mark (2012): eLearning at Universities: A Quality Assurance Free Zone? 19.02.2012. http://www.masmithers.com/2011/02/19/elearning-at-universities-a-quality-assurance-free-zone/; [Zugriff 21.06.2013].

12 Vgl. Australian Bureau of Statistics (2013): www.abs.gov.au; [Zugriff 21.06.2013].

13 Vgl. Ryan, Brown (2012), S. 91–101.

- Unterstützung des Personals beim Einsatz von Bildungstechnologien in Lehr- und Lernprozessen
- Training für Studierende für den effektiven Einsatz von Bildungstechnologien in Lernprozessen

Diese Benchmarks wurden sehr schnell von einer Vielzahl australischer und neuseeländischer Hochschulen übernommen. 2010 haben z. B. 36 der 38 öffentlichen australischen Hochschulen und 9 neuseeländische Universitäten nach diesen Standards gearbeitet.[14] Die Qualitätsbereiche umfassen dabei nicht nur die wirtschaftlich-technische Seite der Qualitätssicherung, wie dies z. B. bei Modellen wie ISO 9000 oder TQM der Fall wäre, sondern auch die personellen und pädagogischen Aspekte des Online-Lernens. Was in diesen Standards bisher noch keine Rolle spielt, sind Kompetenzen und Kompetenzerfassung. Wie werden z. B. soziale Kompetenzen, Teamfähigkeit oder Problemlösefähigkeiten durch E-Learning entwickelt und gemessen? ACODE arbeitet derzeit an kompetenzbasierten Qualitätsstandards, die allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht vorliegen.

USA

Die ausgewählten US-amerikanischen Qualitätsstandards wurden von der Initiative „Quality Matters" entwickelt, die auf einem Peer-Review-Ansatz basieren. Qualitätsexperten aus dem tertiären Bildungswesen haben dazu einen Bewertungsansatz entwickelt, mit dem online-basierte Hochschullehre über interne und externe Peer-Review-Verfahren kontinuierlich auf Verbesserungspotenziale und ihre Wirkungsweisen hin überprüft werden.[15] Die Qualitätsstandards unterscheiden acht verschiedene Qualitätsbereiche, die anhand von Subkriterien weiter ausdifferenziert werden. Mittels eines Punktesystems können Hochschulen ihre eigenen online-gestützten Lernprozesse erfassen, messen und innerhalb der Institution bzw. mit Partnerinstitutionen vergleichbar machen. Folgende Qualitätsbereiche werden unterschieden:

- **Kursüberblick und Einführung:** Die Teilnehmenden sollen z. B. klare Instruktionen erhalten, wie sie den Kurs beginnen können und wo sie welche Kurskomponenten im Menü finden. Sie werden über die Ziele und die Struktur des Kurses sowie über Netiquette-Regeln informiert, die Verhaltensregeln für Online-Diskussionen oder E-Mails festlegen.

- **Lernziele (Kompetenzen):** Die angestrebten Lernziele und Ergebnisse sollen z. B. klar und zugleich messbar definiert werden. Alle Lernziele sind zudem aus der Perspektive der Studierenden zu formulieren (Kundenorientierung!).

14 Vgl. Ryan, Brown (2012), S. 94.

15 Vgl. Quality Matters Programm (2013). http://www.qmprogram.org/faq; [Zugriff 21.06.2013].

- **Überprüfung und Erfassung des Lernfortschritts:** Die Lernziele sind kompatibel mit der Überprüfung des Lernfortschritts und die Bewertungsformen und -kriterien des Kurses sind klar zu definieren.

- **Studienmaterialien:** Die Studienmaterialien sollen einen klar erkennbaren Beitrag zur Erreichung der Lernziele leisten und aktuell sein. Sie beleuchten zudem die Inhalte aus möglichst verschiedenen Perspektiven.

- **Lehr-Lern-Interaktion:** Alle Lernaktivitäten leisten einen Beitrag zur Erreichung der Lernziele. Die Lerngelegenheiten fördern zudem eine aktive Interaktion zwischen den Teilnehmenden.

- **Bildungstechnologie:** Die Technik soll eine Unterstützung zur Erreichung der Lernziele leisten sowie einen aktiven Austausch zwischen den Teilnehmenden anregen.

- **Unterstützungsstrukturen:** Es gibt klare Hinweise zur technischen Unterstützung für die Kursteilnahme und Hinweise auf die akademischen Unterstützungseinrichtungen (z. B. Prüfungsamt) und die Ressourcen (z. B. Bibliothek).

- **Erreichbarkeit:** Auf die verwendeten Technologien besteht z. B. ein guter Zugriff. Das Kurs-Design soll die Lesbarkeit erleichtern und zugleich verhindern, dass die Teilnehmenden sich ablenken lassen.

Das Vereinigte Königreich

Die zentrale Qualitätssicherungsagentur für Hochschullehre im Vereinigten Königreich ist die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). Sie ist eine unabhängige Organisation, die von den Hochschulen selbst finanziert wird und mit den wesentlichen britischen Fördereinrichtungen, Ministerien und repräsentativen Institutionen wie etwa GuildHE (vergleichbar mit der Hochschulrektorenkonferenz) zusammenarbeitet. Ihre Mission ist es, Qualitätsstandards abzusichern und allgemein die Qualität im britischen Hochschulwesen zu fördern, das ebenfalls durch deutlich steigende Exportaktivitäten im E-Learning-Bereich charakterisiert ist.[16] Die Qualitätsstandards gelten sowohl für die Präsenzlehre als auch für die online-basierte Hochschullehre. Wo notwendig, spezifizieren die Qualitätsstandards die besonderen Anforderungen an E-Learning-Angebote. Insgesamt besteht das Qualitätsgerüst der QAA aus 10 Bereichen (Quality Codes), die in viele weitere Indikatoren ausdifferenziert werden. Aufgrund der Komplexität des britischen Qualitätsmodells konzentriert sich dieser Beitrag auf die wesentlichen

16 Vgl. The Quality Assurance Agency for Higher Education (2013); http://www.qaa.ac.uk/AboutUs /Pages/default.aspx; [Zugriff 21.06.2013].

Qualitätsbereiche, die mit einigen Beispielindikatoren unterlegt werden. Weitere Infos können der Homepage der QAA entnommen werden.[17]

- **Programm-Design und Genehmigung** (7 Indikatoren): Die Hochschulen stellen z. B. sicher, dass ihre akademischen Standards in den Prozessen der Programmentwicklung berücksichtigt werden. Sie nutzen auch externe Beteiligung in kritischen Entwicklungsphasen des Programmes, um das Vertrauen in die Qualitätsstandards des Programms sicherzustellen.

- **Zulassungen** (12 Indikatoren): Die Hochschulen verfügen über klare Regeln und Prozeduren für die Zulassung der Teilnehmenden; sie sind fair, klar, eindeutig und entsprechend implementiert.

- **Lehre und Lernen** (27 Indikatoren): In diesem Bereich wird unterschieden zwischen Indikatoren für E-Learning und Präsenzlehre. Im Kontext des E-Learning muss die Hochschule sicherstellen, dass die Überprüfung der Lernergebnisse dem akademischen Standard und dessen Niveau entspricht. Externe Prüfer müssen eine Unterweisung und Unterstützung durch die Hochschule erhalten, damit sie ihre Rolle effektiv ausüben können. Interessenten müssen eine klare Erläuterung der Anforderungen des online-basierten Studienprogramms erhalten. Die Teilnehmenden sollten zudem eine klare Ansprechperson haben, die sie per E-Mail, Telefon, Post oder Fax erreichen können, und die zudem ein konstruktives Feedback über den Studienerfolg geben kann.

- **Unterstützungsstrukturen, Ressourcen, Karriereberatung, Information, Beratung und Orientierung** (34 Indikatoren): Alle Serviceeinrichtungen verpflichten sich z. B., den Bedürfnissen der Teilnehmenden gerecht zu werden.

- **Beteiligung der Studierenden** (7 Indikatoren): Hochschulen entwickeln und definieren zusammen mit ihren Studierenden verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten der Teilnehmer an der Verbesserung von Lernsituationen und Qualitätssicherung.

- **Beurteilung der Studierenden und Anerkennung von Vorleistungen** (15 Indikatoren): Die Hochschulen haben rigorose Beurteilungsregeln und Praktiken, mit denen die akademischen Standards und das entsprechende Leistungsniveau eingehalten werden.

- **Externe Prüfung** (22 Indikatoren): Die Hochschulen haben klare Regeln für die Nominierung und Ernennung von externen Prüfern. Externe Prüfer müssen fachlich kompetent sein, mindestens das gleiche Ausbildungsniveau wie die zu prüfenden Kandidaten haben, ausreichend Erfahrung und

17 The Quality Assurance Agency for Higher Education (2013); http://www.qaa.ac.uk/AssuringStandardsAndQuality/quality-code/Pages/Quality-Code-Part-B.aspx; [Zugriff 21.06.2013].

Glaubwürdigkeit in ihrem Feld aufweisen, über die zu prüfenden Standards informiert und kompetent im Umgang mit Studierenden und ihren Lernkontexten sein.

- **Programm-Monitoring und Review** (8 Indikatoren): Die Hochschulen stellen sicher, dass die akademischen Qualitätsstandards effektiv durch Programmevaluationen eingehalten werden.

- **Beschwerde-Management** (10 Indikatoren): Die Institutionen verfügen über faire, effektive und schnelle Mechanismen zum Umgang mit Beschwerden der Teilnehmenden.

- **Management von Kooperationen** (28 Indikatoren): Die Bildungsziele der Partnerorganisationen sollten kompatibel mit den Zielen der zertifizierenden Institution sein.

Präsenz- und Online-Lehre haben so im Wesentlichen die gleichen Qualitätsstandards zu erfüllen. Dies deutet auch daraufhin, dass E-Learning im britischen System offensichtlich ein selbstverständliches Element in der Hochschullehre ist, welches keine gesonderten Qualitätsvorschriften erfordert. Die lange Tradition der Open University, die University of London und das Birkbeck College mit ihren mittlerweile sehr guten und weltweit anerkannten E-Learning-Programmen signalisieren ebenfalls hohe Qualitätsstandards und Vertrauenswürdigkeit nach außen.[18]

Im britischen System ist E-Learning ein selbstverständliches Element in der Hochschullehre, welches keine gesonderten Qualitätsvorschriften erfordert.

Bevor aus den drei skizzierten Qualitätsmodellen ein für eine internationale Zielgruppe geeignetes Qualitätsgerüst für virtuelle Hochschulbildung entwickelt werden kann, ist es erforderlich zu diskutieren, in welcher Hinsicht kulturelle Aspekte auf den Lernprozess einwirken können. Zu diesem speziellen Aspekt liegen bisher kaum Studien vor. Dennoch lassen sich aus den Erkenntnissen der interkulturellen Lehr-Lern-Forschung einige Überlegungen auf den speziellen Kontext der virtuellen Lehre übertragen. Dazu wird im folgenden Abschnitt das „Cultural Dimension of Learning Framework" von Parrish und Linder-VanBerschot[19] vorgestellt, mit dem kulturelle Aspekte des E-Learning herausgearbeitet werden können.

Kulturdimensionen des Lernens

Die Nutzer von virtuellen Lehrangeboten sind zunehmend international zusammengesetzt, sodass akademisches Lernen immer mehr zu einer interkulturellen Lernerfahrung wird.[20] Individuen aus verschiedenen kulturellen Kontexten haben unterschiedliche Erwartungen an Hochschullehre und weisen

18 Vgl. Kirkpatrick (2012), S. 77.

19 Parrish, Linder-VanBerschot (2010).

20 Vgl. Campell (2011); http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning; [Zugriff 21.06.2013].

unterschiedliche Lernstile auf.[21] Was und warum etwas als sinnvolles Lernen erachtet wird, ist kulturell konstruiert. Die Herausforderung für die Programmentwickler und Anbieter liegt daher darin, die E-Learning-Angebote auf die kulturellen Besonderheiten der Teilnehmenden hin auszurichten.

Ähnlich wie der Qualitätsbegriff gilt auch Kultur als etwas schwer Definierbares. Generell geht man davon aus, dass Kultur eine Ansammlung von Institutionen, Bedeutungen, Werten, Normen und Symbolen ist, die die Sichtweisen, Denkmuster und Verhaltensweisen von Individuen prägen. Kultur kann sich auch besonders intensiv auf Lernprozesse auswirken, weil sie soziales Verhalten, Kommunikation, kognitive Prozesse und nicht zuletzt den Umgang mit Technik beeinflussen kann.[22]

Akademisches Lernen wird immer mehr zu einer interkulturellen Lernerfahrung.

Es gibt verschiedene Ansätze, die Auswirkungen von kulturellen Besonderheiten auf Lernprozesse zu erfassen. Ein besonders umfassendes Konzept stammt von Parrish und Linder-VanBerschot,[23] die aus den Arbeiten von Hofstede und Hofstede,[24] Nisbett,[25] Levine,[26] Hall[27] und Lewis[28] die Kulturdimensionen des Lernens zusammengetragen haben (siehe Tabelle 1).

Diese Auflistung kultureller Besonderheiten gibt zunächst einen Überblick über relevante Aspekte des Lernens. So werden lernbezogene Aspekte – wie sozialen Beziehungen, epistemologische Überzeugungen oder Zeitwahrnehmung – differenziert und mit bipolaren Ausprägungen verschiedener kultureller Dimensionen verwoben. Dabei sind allerdings jeweils beide Pole nicht als Entweder-oder-Variante zu verstehen, sondern als Kontinuum, welches jede Menge Nuancen zwischen den beiden Extrempolen erlaubt. Es ist auch wichtig zu wissen, dass Studierende aus einer bestimmten Kultur nicht einfach in eine der genannten Kategorien schubladisiert werden können. Individuen können sich innerhalb einer Kultur noch viel stärker unterscheiden als zwischen verschiedenen Kulturen, weil bestimmte lernrelevante Eigenschaften auch auf Persönlichkeitsunterschiede zurückgeführt werden können. Es wäre dementsprechend fahrlässig, die dargestellten Besonderheiten zu streng auf bestimmte Kulturen hin auszulegen. Genauso wenig soll der Eindruck erweckt werden, dass jede Facette aus dem Gerüst unbedingt in ein E-Learning-Programm integriert werden muss. Sinn und Zweck der Übersicht ist es vielmehr, Dozenten, Programmentwicklern und weiteren am E-Learning-Prozess beteiligten Akteuren Ideen aufzuzeigen, die sie für die Besonderheiten einer internationalen Zielgruppe sensibilisieren und zugleich ihre eigenen kulturell bedingten Standpunkte sichtbar machen.

21 Vgl. Jonassen (1999).
22 Vatrapi (2008), S. 160.
23 Parrish, Linder-VanBerschot, (2010).
24 Hofstede, Hofstede (2005).
25 Nisbett (2003).
26 Levine (1997).
27 Hall (1983).
28 Lewis (2006).

Tabelle 1: Kulturdimensionen des Lernens[29]

	Kultur-dimension	Wie sich die Dimensionen im Lernen manifestiert	
Soziale Beziehungen	Gleichheit vs. Autorität	**Mehr Gleichheit**	**Mehr Autorität**
		Dozenten werden als Gleiche behandelt Lerner übernehmen Verantwortung für die Lernaktivitäten Dialog und Diskussionen sind wichtige Lernaktivitäte	Dozenten sind unangefochtene Autoritäten Dozenten steuern allein verantwortlich den Unterricht Der Dozent dominiert die Kommunikation
	Individualismus vs. Kollektivis mus	**Mehr Individualismus**	**Mehr Kollektivismus**
		Studierende sprechen laut Lernen, wie man lernt Die Sichtweise der Studierenden einzubeziehen ist eine wichtige Komponente im Lernprozess Große Anstrengung ist durch individuellen Gewinn motiviert	Studierende sprechen nur in bestimmten Situationen laut Inhaltsvermittlung dominiert Es wird erwartet, dass die Studierenden ihre Sicht an den Dozenten anpassen
	Förderung vs. Herausforderung	**Mehr Förderung**	**Mehr Herausforderung**
		Durchschnitt dient als Norm Alle werden gelobt Zusammenarbeit wird kultiviert Fehler als Entwicklungsmöglichkeit Suche nach guten Beziehungen und Sicherheit	Der Beste dient als Norm Nur Exzellenz wird gelobt Wettbewerb wird kultiviert Fehler sind demotivierend Suche nach Herausforderung und Anerkennung
Epistemologie	Stabilität vs. Unsicherheit	**Mehr Stabilität**	**Mehr Unsicherheit**
		Strukturierte Lernaktivitäten Fokus auf richtigen Antworten Mehrdeutigkeiten werden vermieden Dozenten haben die Antwort Ein Textbuch oder Dozentenautorität Glück gehört zum Studienerfolg Mehr Stress	Lernaktivitäten stärker ergebnisoffen (Diskussionen, Projekte) Fokus auf den Prozess Mehrdeutigkeiten sind normal Dozenten sagen: „Ich weiß nicht“ Verschiedene Materialien werden genutzt Denkfähigkeiten statt richtige Antworten als Schlüssel zum akademischen Erfolg Weniger Stress
	Logik vs. Einsicht	**Mehr Logik**	**Mehr Einsicht**
		Logische Argumentation zur Wahrheitsfindung Es gibt nur eine Wahrheit Debatten sind Lernaktivitäten Recht haben, ist am wichtigsten Studenten/Dozenten werden bei Inkonsistenzen heraus-gefordert	Schwerpunkt auf praktischen und sozial akzeptablen Ergebnissen Verschiedene Wahrheiten werden akzeptiert Konsensfindung ist eine Lernaktivität Tugendhaft zu sein, ist am wichtigsten Widersprüche werden akzeptiert für einen harmonischen Dialog
	Kausalität vs. Ganzheitlichkeit	**Mehr Kausalität**	**Mehr Ganzheitlichkeit**
		Zielorientierung wird von den Lernenden erwartet Wissen fokussiert auf Ursache-Wirkungs-Verhältnisse Fokus auf stabiles Wissen und Regeln Lernerfolg oder Misserfolg wird auf Eigenschaften des Studierenden zurückgeführt	Größere Akzeptanz, mit situationsbedingten Zwängen zu arbeiten Wissen ist kontext- und situationsgebunden Fokus auf sich entwickelndes und situatives Wissen Lernerfolg oder Misserfolg wird auf Situation zurückgeführt
Zeitliche Wahrnehmung	Uhrzeit vs. Begebenheit	**Mehr Fokus auf Uhrzeit**	**Mehr Fokus auf Begebenheit**
		Lernaktivitäten beginnen und enden pünktlich Treffen außerhalb des Klassenraums sind genau geplant Strikte Einreichungsfristen und Konsequenzen für Über-schreitungen Prozeduren werden eingehalten Lerner arbeiten ruhig auf planbare Ziele hin	Lernaktivitäten dauern so lange, wie sie brauchen Lernzeiten innerhalb und außerhalb des Klassenraums sind fluider Arbeit bewegt sich auf die Verbesserung hin und weniger auf Einreichfristen Prozeduren werden ggf. umgangen Lernende sind kommunikativ, expressiv und können Pläne ignorieren
	Lineare Zeit vs. zyklische Zeit	**Eher lineare Zeit**	**Eher zyklische Zeit**
		Zeit muss gemanagt werden Lernprozess ist linear mit klaren Meilensteinen Zielorientierung ist wichtig für den Lernprozess Keine Zeitverschwendung Die Vergangenheit ist irrelevant, die Zukunft zählt Wiederholung kann als Zeitverschwendung betrachtet werden Studierende wünschen sich unmittelbare Praxisrelevanz	Man passt sich an Zeit an Lernen als Maßnahme für eine langsam wachsende Perfektion Ziele sind sekundär, man passt sich an die Situation an, um möglichst viel daraus mitzunehmen Es gibt Zeit für Beobachtung und Reflexion, Eile ist kontraproduktiv für Leistung Die Vergangenheit zählt, man führt sie fort Wiederholung ist wertvoll fürs Lernen Lerner sind evtl. geduldiger, um die Relevanz erkennen

Kulturspezifische Qualitätsdimensionen in der virtuellen Hochschullehre

In diesem Abschnitt sollen die bislang skizzierten Elemente in einen Rahmen für kulturspezifische Qualitätsdimensionen in der virtuellen Hochschullehre überführt werden. In diesem Gerüst werden zunächst relevante Dimensionen für die Qualität virtueller Hochschulbildung aus den zuvor dargestellten internationalen Modellen abgeleitet und in zwei Kategorien eingeteilt. Einige Qualitätsaspekte betreffen die Kurs- bzw. Programmebene. Dabei geht es in erster Linie um die optimale Gestaltung der Interaktion zwischen Teilnehmenden und Lehrenden bzw. Programmentwicklern. Andere Qualitätsdimensionen setzen auf der Ebene der Organisation an. Dazu zählen sowohl die Organisationseinheit, die das weiterbildende Angebot verantwortet (z. B. Institut, Lehrstuhl oder Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung innerhalb einer Hochschule), als auch die Hochschule als Institution. Aus der internationalen Recherche haben sich insgesamt acht relevante Qualitätsdimensionen ergeben, die im Folgenden mit den Kulturdimensionen verzahnt werden.

Programmebene

Lehr-Lern-Interaktion

Lehr-Lern-Interaktionen sind das Ergebnis von Lernprozessen, die durch Dozenten aktiv initiiert und in der virtuellen Hochschullehre durch moderne Bildungstechnologien unterstützt werden. Um den virtuellen Lernprozess für die Teilnehmenden transparenter und strukturierter zu gestalten, sollten zu Beginn einer jeden Lerneinheit klare Lernziele und Kompetenzen definiert werden, die mit dem Lehrangebot verfolgt werden. Ziel ist es, die Teilnehmenden für Selbstlernprozesse zu motivieren, die diese orts- und zeitunabhängig ausüben können. Dazu sollten vielfältige Gelegenheiten zur Interaktion zwischen den Teilnehmenden und Lehrenden ermöglicht werden, sodass ein abwechslungsreiches, stimulierendes Online-Lernen realisiert werden kann. Wenn die Teilnehmenden miteinander bzw. mit den Dozierenden in Austausch treten, sollten sie mit neuen Ideen, Informationen und Erfahrungen konfrontiert werden, die den Lernprozess fördern. Aktivierende Elemente können z. B. durch Wikis, Blogs, Videos, Simulationen, Quizzes oder Gruppendiskussionen gefördert werden.

Um den virtuellen Lernprozess transparenter und strukturierter zu gestalten, sollten klare Lernziele und Kompetenzen definiert werden, die mit dem Lehrangebot verfolgt werden.

Eine kulturelle Spezifizierung der Lehr-Lern-Interaktion könnte sich an den Dimensionen Individualismus vs. Kollektivismus sowie Ungewissheitsvermeidung orientieren. Studierende aus individualistischen Kulturen bevorzugen möglicherweise Einzelarbeiten, die individuell benotet werden. Stärker kollektivistisch geprägte Kulturen legen mehr Wert auf soziale Beziehungen und bevorzugen oftmals Gruppenarbeiten.

29 Vgl. Parrish, Linder-VanBerschot (2010).

Zudem lässt sich aus der Kulturforschung ableiten, dass „Lernen, wie man lernt“ für Studierende aus stärker individualistischen Kulturen eine hohe Relevanz hat. Dagegen bevorzugen es Teilnehmer und Teilnehmerinnen aus eher kollektivistischen Kulturen, die Sichtweise des als stärker autoritär wahrgenommenen Dozenten zu übernehmen.[30] Eine weitere relevante Dimension für die Lehr-Lern-Interaktion ist die Unsicherheitsvermeidung. Unsicherheitsvermeidende Kulturen benötigen tendenziell stärker greifbares Wissen mit anwendbaren Regeln, während Studierende aus unsicherheitstoleranteren Kulturen für schwerer greifbare Kompetenzen (z. B. Problemlösefähigkeiten, soziale Kompetenzen) zugänglicher sein können. Von den Dozenten wird von Ersteren zudem erwartet, dass sie die „richtigen“ Antworten haben. Unsicherheitsvermeidende Kulturen benötigen daher möglicherweise noch klarere Lernziele als unsicherheitstolerantere Kulturen.

Lehrmaterialien

Der Erfolg der Studierenden im E-Learning hängt wesentlich von der Qualität der zur Verfügung gestellten Studienmaterialien ab. Die Materialien müssen sich für selbstgesteuerte Lernprozesse eignen und eine didaktische Konzeption aufweisen, mit der die anvisierten Lernziele erreicht werden können. Sie sollten vor Veröffentlichung fachlich in einem Peer-Review-Verfahren begutachtet sowie regelmäßig aktualisiert werden. Durch Übungs- und Reflexionsaufgaben wird eine Vertiefung und aktive Auseinandersetzung mit den fachlichen Inhalten sichergestellt, die orts- und zeitunabhängig erfolgen kann.

In Kulturen, die sich durch eine hohe Unsicherheitsvermeidung auszeichnen, könnte es sinnvoller sein, sich auf wenige einschlägige Wissensquellen zu beziehen (möglicherweise nur auf ein einziges Textbuch), um den Teilnehmenden eine klare Struktur des Wissensgebietes zu vermitteln. Wichtig ist bei unsicherheitsvermeidenden Lernern zudem, dass die Lernmaterialien gut strukturiert sind und logisch aufeinander aufbauen.

Unsicherheitstolerante Kulturen bevorzugen tendenziell mehrere Wissensquellen, akzeptieren verschiedene Sichtweisen und Wahrheiten und betrachten den Konsensfindungs- und Diskussionsprozess, der z. B. in Blogs und Wikis stattfinden kann, selbst als eine Lernaktivität. Tendenziell werden Widersprüche eher akzeptiert, sodass die Lernprozesse und -materialien offener gestaltet werden können. Musterlösungen werden dann nicht unbedingt als notwendig erachtet.

Bildungstechnologie

Online-gestützte Studienformate versprechen eine besonders hohe Flexibilität des Studiums, da sie den Teilnehmenden ein orts- und zeitunabhängiges Lernen ermöglichen. Durch steigende Akzeptanz neuer

30 Vgl. Parrish, Linder-VanBerschot (2010).

Medien und Zugangsmöglichkeiten zum Internet lassen sich zeitliche, örtliche und sozioökonomische Barrieren des Lernens leichter überwinden.[31] Gleichzeitig können die Teilnehmenden auf ein breites Expertenwissen zurückgreifen, welches lokal nicht verfügbar wäre. Durch den Einsatz neuer Bildungstechnologien lassen sich zudem innovative Lernformate entwickeln, wie etwa animierte Fallbeispiele und Simulationen, spielerische Testfragen oder zusätzliches Illustrationsmaterial mit Problemstellungen und Lösungswegen. Qualitativ hochwertige E-Learning-Angebote nutzen einen vielfältigen Medieneinsatz in Form von textbasierten, visuellen und auditiven Medien (z. B. digitale Texte, Podcasts, Vodcasts, multimediale Inhalte). In das Lernmanagementsystem werden zudem multidirektionale Kommunikationstools integriert, wie etwa Foren, Chats und virtuelle Seminarräume. Es sollten außerdem Schnittstellen zu anderen Serviceeinrichtungen errichtet werden, wie etwa zu Prüfungsämtern, zur Studienberatung oder zur Bibliothek. Darüber hinaus sollten Schnittstellen für externe Anwendungen, wie etwa Web 2.0, sowie für vielfältige mobile Endgeräte ermöglicht werden (Smartphones, Tablets etc.). Entsprechend müssen sich alle Inhalte auch auf diesen Endgeräten darstellen lassen.

In kultureller Hinsicht muss sichergestellt werden, dass die eingesetzten Bildungstechnologien auch für alle Länder und Kulturen zugänglich sind und über eine entsprechende technische Infrastruktur genutzt werden können (z. B. Breitbandverbindungen, administrative Unterstützung für Plug-ins). Darüber hinaus ist zu klären, ob die Materialien in andere Sprachen übersetzt werden müssen oder ob eine Einheitssprache (z. B. Englisch) genutzt werden kann. Die Lernmaterialien müssen auch auf ihre lokale Eignung hin überprüft werden: Sind z. B. die eingesetzten Bilder oder Videos angemessen hinsichtlich Farben, Personen, Kleidung, Gestik? Auch die Art der Vertiefungsaufgaben erfordert ein kulturelles Verständnis der Zielgruppe: Sind die potenziellen Interessenten eher am individuellen oder am kooperativen Lernen interessiert? Benötigen sie kleinteilige Instruktionen oder bevorzugen sie offene Erkundungsaufgaben?[32]

Durch den Einsatz neuer Bildungstechnologien lassen sich innovative Lernformate entwickeln.

Prüfungen und Beurteilungen

Die Beurteilung der Studienleistungen erfüllt vielfältige Funktionen sowohl für die Teilnehmenden als auch für die Dozierenden in der virtuellen Hochschullehre. Aus formalen Beurteilungen der Leistungen, wie z. B. Aufgabenbearbeitungen, Hausarbeiten, Tests und Klausuren, können die Dozierenden ein wichtiges Feedback zum Leistungsniveau der Studierenden erhalten. Informelle Prüfungen, wie etwa Frage-Antwort-Spiele oder Diskussionsrunden können alternative Feedbacks zum Lernstand geben. Die Teilnehmenden können sich dadurch innerhalb der Gruppe leistungsbezogen verorten und ihren eigenen Lernfortschritt kontrollieren. Die Prüfungsformen müssen mit den Lernzielen kompa-

31 Usoro, Abid (2008).

32 Vgl. Campell (2011); http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning; [Zugriff 21.06.2013].

tibel sein. Feedbacks sollten regelmäßig (auch auf Diskussionen oder Fragen während des Seminars) gegeben werden. Es sollten zudem klare Beurteilungskriterien definiert werden, die den Studierenden zugänglich sind. Um der Gefahr der Isolation und damit einer erhöhten Abbrecherquote in virtuellen Lernformaten vorzubeugen, ist es sinnvoll, den Teilnehmenden viel Raum für Rückfragen zu geben (ggf. auch in anonymer Form), um sicherzustellen, dass die Inhalte verstanden werden. Zusätzlich können auch Kommunikationswege im Lernmanagementsystem entwickelt werden, mit denen sich die Lernenden informell gegenseitig austauschen können. Unterschiedliche Prüfungsformen erfordern auch unterschiedliche Medien. Eine E-Mail eignet sich zum Beispiel, um die Teilnehmenden etwas beschreiben zu lassen. Online-Chats oder Telefoninterviews können zu Diskussionszwecken genutzt werden. Videosequenzen können eingesetzt werden, um etwas zu demonstrieren, wie etwa einen Golfschwung oder ein physikalisches Experiment. Zudem sollten auch Selbst-Checks ermöglicht werden, indem z. B. Musterlösungen zur Verfügung gestellt werden, mit denen die Studierenden selbstständig ihren Lernfortschritt überprüfen können.

Um der Gefahr der Isolation und damit einer erhöhten Abbrecherquote in virtuellen Lernformaten vorzubeugen, ist es sinnvoll, den Teilnehmenden viel Raum für Rückfragen zu geben.

In kultureller Hinsicht ist die Frage relevant, ob Prüfungen eher als Förderung oder als Forderung betrachtet werden. In kulturellen Kontexten, die Prüfungen eher als Fördermöglichkeit verstehen, steht die Qualität der sozialen Beziehungen im Vordergrund und nicht primär eine abstrakte akademische Leistung. Das heißt z. B., dass alle Teilnehmer des Kurses wertgeschätzt werden – nicht nur einige wenige besonders leistungsstarke. Es wird eine Kultur der Zusammenarbeit gefördert (z. B. über unbewertete Diskussionsrunden, gemeinsame Projektarbeiten oder Gruppenchats). Fehler werden als Entwicklungsmöglichkeit betrachtet und mit qualitativen Feedbacks für Verbesserungsmöglichkeiten kombiniert.

Kulturen, die Prüfungen als Herausforderung verstehen, heben in erster Linie exzellente Leistungen hervor. Es wird eine Kultur des Wettbewerbs etabliert, die die Kursteilnehmer zu Spitzenleistungen motivieren (z. B. über Wissensquizzes, Klausuren). Fehler werden als demotivierend erlebt und sollten entsprechend diskret zurückgespiegelt werden. In Kulturen mit hoher Unsicherheitstoleranz geht es stärker um die Individualität und Originalität des Beitrags, während Kulturen mit geringerer Unisicherheitstoleranz tendenziell lieber hinsichtlich der Richtigkeit und Genauigkeit beurteilt werden möchten.[33]

In kultureller Hinsicht ist die Frage relevant, ob Prüfungen eher als Förderung oder als Forderung betrachtet werden.

33 Vgl. Campell (2011); http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning; [Zugriff 21.06.2013].

Organisationsebene

Lehrpersonal

Die Qualität von E-Learning-Angeboten steht und fällt mit der Qualifikation der Lehrenden. Sie müssen neben den fachlichen Kompetenzen auch methodisches Wissen und die entsprechenden Kompetenzen im Einsatz der Bildungstechnologien aufweisen. Die Rolle des Lehrenden geht damit in online-gestützten Angeboten über eine reine Wissensvermittlung hinaus. Dozierende beraten, unterstützen und stoßen vielfältige interaktive Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden an. Ein kompetenter Einsatz von Bildungstechnologien ist dazu unerlässlich. Zudem müssen E-Learning-Angebote im Vorfeld von den Lehrenden stärker geplant und organisiert werden, um den Studierenden frühzeitig die jeweiligen Anforderungen und Meilensteine mitteilen zu können. Die Lehrenden sollten zudem für die Teilnehmer erreichbar sein und sich auf die besonderen Lernzeiten der Zielgruppe ein- und umstellen. Je nach Kontext müssen sich die Lehrenden ggf. auch mit administrativen Fragen beschäftigen, weil die klassischen Einrichtungen der Universität zu den Lernzeiten der Teilnehmenden nicht zugänglich sind. Entsprechend sollten die Dozenten, Mentoren und andere am Lernprozess beteiligte Personen durch Trainings- und Entwicklungsmaßnahmen frühzeitig mit den Besonderheiten des E-Learning vertraut gemacht werden.

Auch bei Personalfragen wirken sich die kulturellen Besonderheiten – z. B. beim Thema Machtdistanz – aus. In Kulturen, die sich durch niedrige Machtdistanz und damit durch mehr Gleichheit zwischen Individuen auszeichnen, werden Dozenten tendenziell gleich behandelt. Entsprechend dialogisch können sie sich in interaktiven Foren und Diskussionsrunden als Coach oder Berater einschalten. Es ist zudem zu erwarten, dass Lernprozesse stärker selbst durch die Teilnehmenden initiiert und gesteuert werden als in stärker autoritär geprägten Kulturen mit hoher Machtdistanz. In Kulturen mit höherer Machtdistanz ist zu vermuten, dass in erster Linie das unangefochtene Fachwissen der Dozenten gefragt ist. Die Dozenten dominieren die Kommunikation im Lernmanagementsystem und steuern mehr oder minder alleinverantwortlich das Geschehen im virtuellen Klassenraum.

Ein kompetenter Einsatz von Bildungstechnologien ist unerlässlich.

Beratung und Infrastruktur

Nutzer von E-Learning-Angeboten können die klassischen Serviceeinrichtungen einer Hochschule kaum in Anspruch nehmen. Die meisten Informationen beziehen sie stattdessen über die Dozierenden oder Studiengangkoordinatoren. Aufgrund der räumlichen Distanz im E-Learning-Kontext sollte ein guter Zugang zur benötigten Infrastruktur sichergestellt sein, insbesondere zu den eingesetzten Technologien (Software, Hardware, Serverplatz, Internetzugang, E-Mail-Account, Basiswissen zur Nutzung der E-Learning-Komponenten) und den erforderlichen Ressourcen für Wissenschaft und Verwaltung (z. B.

[Online-]Ressourcen der Bibliothek, [Online-]Ressourcen der Verwaltung). Sowohl Lernende als auch Lehrende müssen mit den eingesetzten Ressourcen und Technologien vertraut sein bzw. über Einführungskurse oder Beratungsangebote vertraut gemacht werden. Um ein E-Learning-Angebot erfolgreich zu absolvieren, benötigen die Teilnehmenden auch eine gute Beratung in Bezug auf die Organisation und Durchführung des Studiums, die auch an Wochenenden oder in den Abendstunden erreichbar ist. Daher sollten Beratungs- und Betreuungsangebote möglichst flexibel organisiert werden. Idealerweise wird ein 24-Stunden-Zugriff auf die wichtigsten Ressourcen ermöglicht, wie etwa die digitale Bibliothek, Datenbanken und Formulare. Zusätzlich können auch Instrumente wie „frequently asked questions" oder Handreichungen in elektronischer oder gedruckter Form zur Verfügung stehen, in denen die wichtigsten Themen dargestellt werden. Schließlich bietet es sich an, Kommunikationsräume zwischen den Studierenden zu schaffen, damit diese sich auch untereinander austauschen können.

In kultureller Hinsicht spielt bei Beratungs- und Organisationsfragen vor allem die Zeitdimension eine Rolle. Orientieren sich die Teilnehmenden eher an externen Zeitvorgaben oder geben sie einer Sache oder Angelegenheit die Zeit, die sie braucht, um sich zu entfalten? Bei einer strikten Uhrzeitorientierung sollten die Serviceeinrichtungen zu bestimmten Zeiten erreichbar sein und innerhalb angegebener Zeiträume Rückmeldungen geben. Die Kurse beginnen und enden pünktlich, Diskussionen und Gruppenarbeiten finden ebenfalls innerhalb vorab definierter Zeiträume statt. Die Regeln, Fristen und Verfahrensweisen für Prüfungen, Beratung oder Feedbacks sollten genau befolgt werden. Die Teilnehmenden bevorzugen es dann, selbstständig auf vorab definierte Meilensteine hinzuarbeiten.

Sowohl Lernende als auch Lehrende müssen mit den eingesetzten Ressourcen und Technologien vertraut sein bzw. über Einführungskurse oder Beratungsangebote vertraut gemacht werden.

Etwas anders gestalten sich die Serviceleistungen, wenn Zeit relativ verstanden wird. Meilensteine und Fristen dienen eher zur Orientierung – es wird die Zeit in Anspruch genommen, die ein gründlicher Lern- und Beratungsprozess erfordert. Regeln und Verfahren werden möglicherweise umgangen, wenn es als sinnvoll angesehen wird. Entsprechend flexibel sollten Dozenten und Studiengangkoordinatoren mit Einreichfristen, Prozeduren und definierten Meilensteinen umgehen.

Leitungs- und Verantwortungsstrukturen

Die Zuständigkeiten für Planung, Entwicklung und Management von E-Learning-Angeboten müssen in sinnvolle Verantwortungs- und Leitungsstrukturen eingebettet sein. Dazu gehört z. B. auch eine entsprechende Kommunikation des Stellenwertes neuer Medien und Bildungstechnologien im Leitbild der Hochschule, in den Hochschulordnungen, Prüfungsordnungen und weiteren relevanten schriftlichen Satzungen. Es muss geklärt werden, wie die Zulassungsmodalitäten zu E-Learning-Angeboten geregelt werden, wer die Zulassung organisiert, wer die Inhalte der Programme verantwortet, wer die Prüfungen organisiert und abnimmt, wer die Zertifikate ausstellt und wie die Gebühren erhoben werden.

Im interkulturellen Kontext erhält diese Qualitätsdimension vor allem im Zusammenhang mit Kooperationen und Austauschprogrammen Relevanz. Viele E-Learning-Programme werden heutzutage

ins Ausland exportiert und zusammen mit Partneruniversitäten in einem anderen Land entwickelt und angeboten. Beim Management von internationalen Kooperationen ist zu beachten, dass die Bildungsziele der Partnerhochschulen kompatibel mit den Zielen der eigenen Institution sind. Die jeweils zertifizierende Hochschule ist zugleich verantwortlich für die Qualität der E-Learning-Angebote, die in einem kollaborativen Arrangement angeboten werden. Es sollten rechtlich verbindliche Verträge mit den Rechten und Pflichten der Partnerorganisationen abgeschlossen werden, die von den beteiligten Organisationen unterschrieben werden.

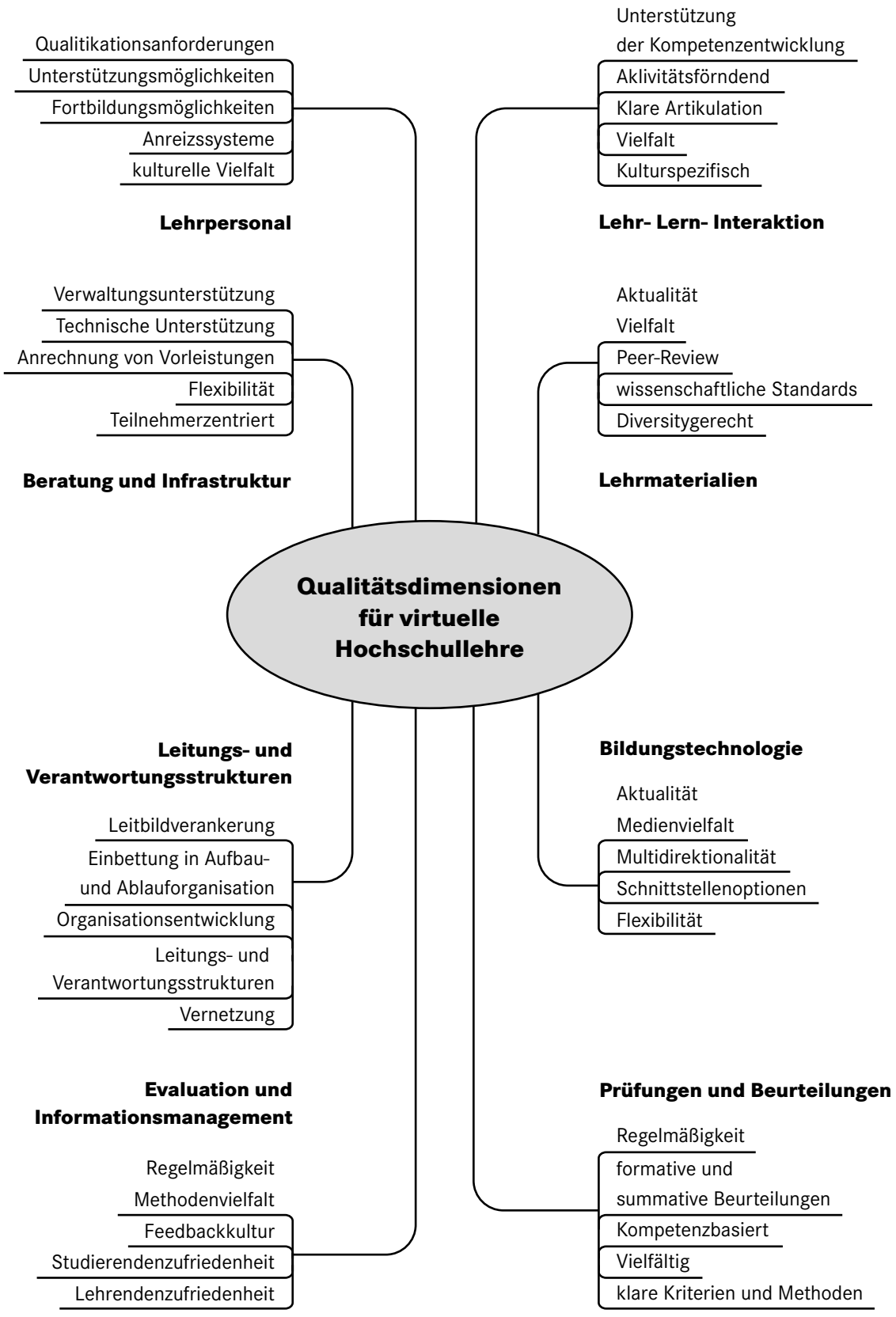
Die Zuständigkeiten für Planung, Entwicklung und Management von E-Learning-Angeboten müssen in sinnvolle Verantwortungs- und Leitungsstrukturen eingebettet sein.

Evaluation und Informationsmanagement

E-Learning-Angebote sollten, wie alle anderen Lernangebote auch, regelmäßig evaluiert werden. Die Ergebnisse der Evaluation müssen an die Dozierenden und Kursverantwortlichen zurückgemeldet werden und ggf. zu Verbesserungsmaßnahmen führen. Es können z. B. einzelne Online-Kurse, ganze E-Learning-Studiengänge oder auch eine gesamte Einheit wie ein Fachbereich oder ein virtuelles Lehrzentrum einer Hochschule evaluiert werden. Neben den Studierenden können auch die Dozenten und Programmentwickler bezüglich relevanter Qualitätsmerkmale des E-Learning-Angebotes befragt werden. Bei jeder Evaluation ist es zentral, dass die Ergebnisse an die verantwortlichen Akteure zurückgemeldet und in entsprechende Verbesserungsmaßnahmen umgesetzt werden. Ziel von Evaluation im Qualitätsmanagement ist es, laufend Optimierungspotenziale seitens der Klienten aufzuspüren und die Angebote noch bedarfsgerechter zu gestalten. Weitere Informationen, z. B. über zukünftige Marktpotenziale, Zielgruppen oder Arbeitsmarktentwicklungen, sollten zusätzlich erhoben werden, um die E-Learning-Angebote frühzeitig auf neue Bedarfe hin ausrichten zu können.

Aus kultureller Perspektive ist sicherzustellen, dass die Evaluationskriterien an die jeweiligen kulturellen Besonderheiten der Teilnehmer angepasst sind. Bei der Beurteilung der Dozentenqualität muss z. B. berücksichtigt werden, welche Machtdistanz zwischen Lehrenden und Studierenden wahrgenommen wird und wie viel Strukturiertheit der Lernsituation erwartet wird (Unsicherheitsvermeidungs-Index). Hinsichtlich der verwendeten Lehrmethoden sollte der Individualismus-Index berücksichtigt werden (wird Gruppen- oder Einzelarbeit bevorzugt?) und bezüglich der Unterstützungsstrukturen die Zeitdimension (absolute vs. relative Zeit). Auf Basis kultursensibler Evaluationskriterien muss die Hochschule sicherstellen, dass die akademischen Qualitätsstandards effektiv durch regelmäßige Programmevaluationen eingehalten werden. Die Hochschulen überprüfen zudem in geeigneten Abständen, dass die E-Learning-Programme inhaltlich aktuell sind, dass die Lernziele erreicht werden, dass das Curriculum und die entsprechenden Prüfungsformen wirksam sind und dass entsprechende Verbesserungsempfehlungen auch tatsächlich umgesetzt werden.

Aus kultureller Perspektive ist sicherzustellen, dass Evaluationskriterien an die jeweiligen kulturellen Besonderheiten der Teilnehmer angepasst sind.


Qualitikationsanforderungen
Unterstützungsmöglichkeiten
Fortbildungsmöglichkeiten
Anreizssysteme
kulturelle Vielfalt
Lehrpersonal
Unterstützung
der Kompetenzentwicklung
Aklivitätsförndend
Klare Artikulation
Vielfalt
Kulturspezifisch
Lehr- Lern- Interaktion
Verwaltungsunterstützung
Technische Unterstützung
Anrechnung von Vorleistungen
Flexibilität
Teilnehmerzentriert
Beratung und Infrastruktur
Aktualität
Vielfalt
Peer-Review
wissenschaftliche Standards
Diversitygerecht
Lehrmaterialien
Qualitätsdimensionen für virtuelle Hochschullehre
Leitungs- und Verantwortungsstrukturen
Leitbildverankerung
Einbettung in Aufbau- und Ablauforganisation
Organisationsentwicklung
Leitungs- und Verantwortungsstrukturen
Vernetzung
Bildungstechnologie
Aktualität
Medienvielfalt
Multidirektionalität
Schnittstellenoptionen
Flexibilität
Evaluation und Informationsmanagement
Regelmäßigkeit
Methodenvielfalt
Feedbackkultur
Studierendenzufriedenheit
Lehrendenzufriedenheit
Prüfungen und Beurteilungen
Regelmäßigkeit
formative und summative Beurteilungen
Kompetenzbasiert
Vielfältig
klare Kriterien und Methoden

In Abb. 1 sind alle relevanten Qualitätsdimensionen inklusive beispielhafter Indikatoren grafisch abgebildet.

Fazit

Dieser Beitrag hat acht qualitätsrelevante Dimensionen für virtuelle Hochschulbildung herausgearbeitet und dabei insbesondere die kulturellen Besonderheiten des E-Learning berücksichtigt. Die Ergebnisse legen nahe, dass Studierende in einem virtuellen Kontext einige Besonderheiten mit sich bringen, die bei der Qualitätssicherung beachtet werden müssen. Dies betrifft auf Ebene des Lehrprogramms die Bereiche der Lehr-Lern-Interaktion, die Lehrmaterialien, die Bildungstechnologien und die Prüfungen und Beurteilungen. Auf Organisationsebene sind Qualitätsmaßnahmen beim Lehrpersonal, im Bereich der Beratung und der Infrastruktur, der Leitungs- und Verantwortungsstrukturen sowie in der Evaluation und im Informationsmanagement zu berücksichtigen.

Für eine internationale Zielgruppe sollten die Qualitätsdimensionen zusätzlich kulturell angepasst werden, weil von unterschiedlichen Erwartungen, Zielsetzungen, Kommunikationsweisen und Lernstilen ausgegangen werden muss. Hinsichtlich der sozialen Beziehungen zwischen den Lernenden und den Lehrenden ist die jeweils vorherrschende Machtdistanz zu berücksichtigen; ebenso gilt es bei der Konzipierung von interaktiven Lehr-Lern-Situationen je nach Zusammensetzung der Teilnehmergruppe auf eher individualistische oder kollektivistische Lernarrangements zurückzugreifen. Wie gut der E-Learning-Prozess strukturiert sein sollte und welche Form die Prüfungen und Beurteilungen haben, sollte anhand der zeitlichen Wahrnehmung und der Unsicherheitsvermeidung kulturell spezifisch ausgerichtet sein.

Literatur

Barker, Kathryn (2001): Creating quality guidelines for online education and training: consultation workbook. Vancouver, BC.

Campbell, Alice (2011): Culture and Cross-cultural issues in E-Learning. http://etec.ctlt.ubc.ca/510wiki/Culture_and_Cross-cultural_issues_in_E-learning.

Chalmers, Denise; Shannon, Johnston (2012): Quality Assurance and Accreditation in Higher Education. In: Jung, Insung; Latchem, Colin (Hrsg.): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning). New York. S. 1–12.

Daniel, John (2010): Distance Education under Threat: An Opportunity? Keynote address at Anadolu University IDOL & ICEM 2010 Joint Conference. http://www.col.org/resources/speeches/2010presentation/Pages/2010-10-06.aspx

Harvey, Lee; Green Diana (1993): 'Defining quality'. In: Assessment and Evaluation in Higher Education, 18 (1), S. 9–34.

Hall, Edward T. (1983): The dance of life. New York.

Hofstede, Geert; Hofstede, Jan-Gert (2005): Cultures and organizations: Software of the mind. (2nd ed.), New York.

Jung, Insung; Latchem, Colin (Hrsg.) (2012): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning). New York.

Jonassen, David (1999): Designing constructivist learning environments. In: Reigeluth, Charles M. (Hrsg.): Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Mahwah, NJ, S. 215–239.

Kidney, Gary; Cummings, Leslie; Boehm, Azalea (2007): Toward a Quality Assurance Approach to E-Learning Courses. In: International Journal on E-Learning, 6 (1), S. 17–30.

Kirkpatrick, Denise (2012): Quality assurance policies and guidelines in European distance and e-learning. In: Jung, Insung; Latchem, Colin (Hrsg.): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning). New York, S. 69–78.

Levine, Robert (1997): A geography of time. New York.

Lewis, Richard D. (2006): When cultures collide: Leading across cultures. (3rd ed.), Boston.

Marshall, Stephen (2006): E-Learning Maturity Model Version Two: New Zealand Tertiary Institution E-Learning Capability: Informing and Guiding E-Learning Architectural Change and Development Project Report. Wellington, NZ.

Nisbett, Richard E. (2003): The geography of thought: How Asians and Westerners think differently ... And why. New York.

Parrish, Patrick; Linder-VanBerschot, Jennifer (2010): Cultural Dimensions of Learning: Addressing the Challenges of Multicultural Instruction. In: The International Review of Research in Open and Distance Learning, 11 (2).

Ryan, Yoni; Brown, Mark (2012): Quality Assurance Policies and Guidelines for Distance Education in Australia and New Zealand. In: Jung, Insung; Latchem, Colin (Hrsg.): Quality Assurance and Accreditation in Distance Education and E-Learning: Models, Policies and Research (Open and Flexible Learning). New York, S. 91–101.

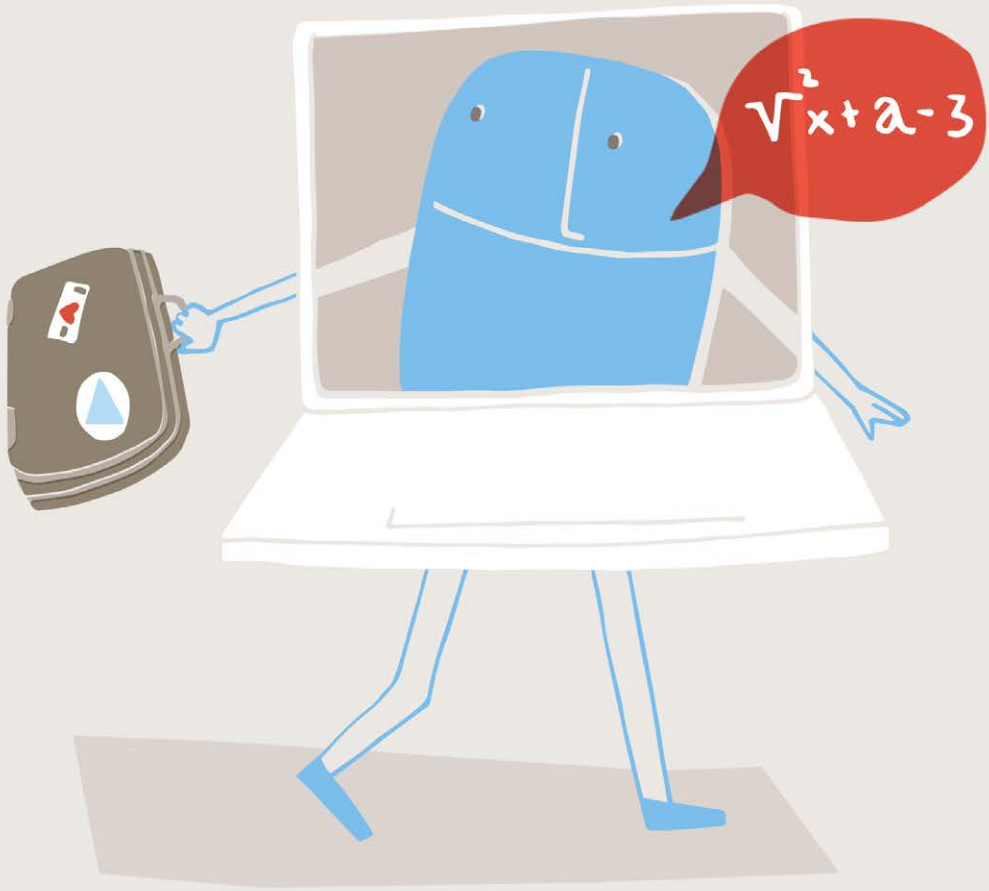
Usoro, Abel; Abid, Abbas (2008): Conceptualising Quality E-learning in Higher Education. In: E-Learning and Digital Media, 5 (1), S. 75–88.

Vatrapi, Ravi K. (2008): Cultural Considerations in Computer Supported Collaborative Learning. In: Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2 (2), S. 159–201.

Die Zukunft der Mobilität – virtuell und/oder real?

4.3.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn



Das Konzept „Virtuelle Mobilität“ lässt sich am besten in Abgrenzung zur „realen Mobilität“ erläutern: Hier sind nicht die Personen mobil, sondern die Inhalte. Lehrangebote werden im virtuellen Raum über Ländergrenzen hinweg an die Frau oder den Mann gebracht.

Die zunehmende Globalisierung erfordert eine stärkere internationale Ausrichtung der Hochschulen in einem weltweiten Bildungsmarkt sowie einen intensiveren Austausch von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern.[1] Gleichzeitig zählt die reale Mobilität von Studierenden und Dozenten nach wie vor zu den wichtigsten quantifizierbaren Indikatoren für die Internationalität von Hochschulen.

Im Jahr 2012 haben 265.292 internationale Studierende an deutschen Hochschulen studiert.[2] Vor dem Hintergrund der steigenden globalen Konkurrenz um die klügsten Köpfe hat der DAAD es sich zum Ziel gesetzt, diese Zahl bis 2020 auf 350.000 zu erhöhen.[3] Gleichzeitig soll das auf der Bologna-Folgekonferenz in Leuven verabschiedete Ziel – 20 Prozent aller deutschen Absolventen sollen bis 2020 einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland vorweisen können – weiter verfolgt werden.[4] Neben diesen zählbaren Faktoren muss die Internationalisierung der Hochschulen aber auch stets als Instrument zur Qualitätsentwicklung verstanden werden.[5] Diesem Verständnis nach kann erfolgreiche internationale Mobilität („incoming“ wie „outgoing“) die Qualität der deutschen Hochschulen nachhaltig und gewinnbringend steigern.

Aber wie kann virtuelle Mobilität für die Erreichung dieser Ziele genutzt werden und was kann dies für das reale Mobilitätsverhalten von Studierenden und Lehrenden in der Zukunft bedeuten? Auch hier muss wieder zwischen qualitativen und quantitativen Auswirkungen unterschieden werden. In qualitativer Hinsicht kann virtuelle Mobilität durch vorbereitende Brückenkurse einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den Studienerfolg internationaler Studierender auf das Niveau der nationalen Studierenden anzuheben. Zunächst einmal können internationale Studierende und Dozenten mithilfe entsprechender Angebote im virtuellen Raum sprachlich auf ihren Studien-, Forschungs- oder Lehraufenthalt in Deutschland vorbereitet werden. Hier sind verschiedene Einsatzfelder denkbar: Über standardisierte und qualitativ hochwertige *Deutschkurse* können sprachliche Hürden abgebaut werden und die deutsche Sprache kann zudem als Wissenschaftssprache weltweit beworben und gefördert werden. Darüber hinaus ist es über weitere Sprachkurse (für nationale und internationale Teilnehmer) möglich, die Mehrsprachigkeit in der deutschen Hochschullandschaft zu befördern. All dies ist ohne Probleme virtuell realisierbar.

Vorbereitende Brückenkurse [können] einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, den Studienerfolg internationaler Studierender auf das Niveau der nationalen Studierenden anzuheben.

Auch fachliche *Qualifikationen* können vor einer realen Mobilität im virtuellen Raum überprüft und ggf. erweitert werden. Die internationale Wissenschafts- und Forschungslandschaft ist durch eine

1 Vgl. GWK (2013).
2 Vgl. DAAD, HIS (2013).
3 Vgl. DAAD (2013).
4 Vgl. GWK (2013).
5 Vgl. GWK (2013).

Vielzahl unterschiedlicher fachlicher Ansätze gekennzeichnet – auch innerhalb klar eingegrenzter Fachrichtungen. Durch virtuelle Angebote z. B. zum Thema „Engineering made in Germany" können internationale Studierende bereits vor Antritt ihres Studienplatzes in Deutschland auf das erforderliche Niveau an Vorkenntnissen gebracht werden und interaktiv über die Vorgehensweise und Wissenschaftskultur des entsprechenden Fachs informiert werden. Somit würden nationale und internationale Studierende von vergleichbaren inhaltlichen Mindestniveaus aus ins Studium starten.

Bei diesen Modellen handelt es sich allerdings nicht um Einbahnstraßen der Wissensvermittlung. Vielmehr können und müssen solche Vorbereitungskurse sprachlicher und/oder fachlicher Ausrichtung die Internationalität und den interkulturellen Hintergrund der Teilnehmer nutzen, um das Lernen und die Lehre an deutschen Hochschulen an die Anforderungen des 21. Jahrhunderts anzupassen.

Darüber hinaus eignen sich entsprechende Angebote dazu, ganz gezielt die *soziokulturelle Vernetzung* internationaler Studierender und Wissenschaftler in Deutschland zu fördern. Virtuelle Kurse, die Vertreter unterschiedlicher Kulturkreise zusammenbringen, können einen wichtigen Beitrag zur besseren Integration in Deutschland leisten und zu einer Willkommenskultur beitragen, die schon vor der Ankunft in Deutschland erlebbar ist.

Was in der Vorbereitung beginnt, sollte selbstverständlich während der „realen" Mobilität nicht ausgeblendet, sondern weiterentwickelt werden: Virtuelle Sprachkurse können ein reales Studium sinnvoll begleiten. Zudem erlauben virtuelle Bildungsformate wie der „flipped classroom" ein individuell zugeschnittenes Lerntempo, was internationalen Studierenden die fachliche Integration um einiges erleichtern kann. All dies kann zudem durch die virtuelle Einbindung ehemaliger internationaler Studierender z. B. als Tutoren oder Betreuer (virtuelle Alumni-Arbeit) forciert werden. Was hier am Beispiel internationaler Zielgruppen („incoming") erläutert wird, gilt im Umkehrschluss natürlich auch für deutsche Studierende, Wissenschaftler und Dozenten, die sich auf einen Auslandsaufenthalt vorbereiten („outgoing") oder diesen bereits angetreten haben. Die Vorbereitung und Begleitung im virtuellen Raum kann den Besuch und das Erleben des realen Raumes „Gastland" erheblich erleichtern und erfolgreicher gestalten – sprachlich, fachlich, interkulturell.

Es gibt kaum Anzeichen dafür, dass die Teilnahme an virtuellen Bildungsangeboten reale Mobilität zukünftig ersetzen wird

Die möglichen *quantitativen Auswirkungen* auf das reale Mobilitätsverhalten deutscher und internationaler Studierender sind etwas weniger klar zu benennen. Es gibt kaum Anzeichen dafür, dass die Teilnahme an virtuellen Bildungsangeboten reale Mobilität zukünftig ersetzen wird. Wer es sich leisten kann, im Ausland zu studieren (zeitlich und finanziell), der wird dies auch in Zukunft tun. Wahrscheinlicher ist da schon, dass virtuelle Bildungsangebote – wenn gut gemacht[6] und darauf angelegt[7] – ein Mehr an realer Mobilität generieren werden, da im virtuellen Raum größere und neue Zielgruppen angesprochen werden können. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass vir-

6 Vgl. Kap. 4.1.

7 Vgl. Kap. 4.5.

tuelle Mobilität nicht an Raum und Zeit gebunden ist und sich so über zentrale reale Mobilitätshindernisse hinwegsetzen kann. Hier bieten sich insbesondere für den Weiterbildungsmarkt, der in der Regel berufsbegleitend funktioniert, große Möglichkeiten, diesen zu fördern und zu internationalisieren.

Neben diesen Chancen bringt das Thema Virtuelle Mobilität jedoch auch große Herausforderungen mit sich – insbesondere wenn es im Kontext der Internationalisierung deutscher Hochschulen betrachtet wird. Interkulturelle Erfahrungen machen einen sehr großen Anteil realer Mobilität aus. Die interkulturelle Komponente ist zwar im virtuellen Kontext vordergründig auch gegeben (verschiedene Hintergründe der Teilnehmer), aber weniger greifbar. Bei virtueller Mobilität ist die Fokussierung stärker fachlicher und inhaltlicher Natur. Interkulturelle Aspekte müssen daher viel bewusster in die Konzeption und Durchführung entsprechender Angebote integriert werden, um sichtbar zu sein und einen Mehrwert zu bringen.

Prof. Dr. Manuela Pietraß untersucht in ihrem folgenden Beitrag die Unterschiede zwischen realer und virtueller Mobilität aus einer mediendidaktischen Perspektive und zeigt auf, wie die Internationalisierung der Hochschulen durch eine wachsende virtuelle Mobilität erhöht werden kann.

Literatur

DAAD (2013): Strategie DAAD 2020. Bonn.

DAAD; HIS (2013): Wissenschaft weltoffen 2013. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bonn.

GWK (2013): Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz: Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Berlin.

Können digitale Bildungsangebote die Internationalität von Universitäten erhöhen?[1]

4.4.

Prof. Dr. Manuela Pietraß, Universität der Bundeswehr München / CV siehe S. 199

Virtuelle Bildungsangebote überschreiten die Grenzen von Raum und Zeit und ermöglichen somit eine internationale Visibilität und Erreichbarkeit der anbietenden Universität. E-Learning, Blended Learning, Social Learning und neuerdings MOOCs sind Schlagwörter, welche – von ganz unterschiedlichen Ausgangspunkten – technologische Entwicklungen zusammenfassen. Zunächst soll eine begriffliche Erklärung und Systematisierung die Schlagworte aufklären.

E-Learning ist der diesen Schlagwörtern übergeordnete Begriff und bezeichnet das Lernen und Lehren mit digitalen Medien, wobei das „E-" synonym zu dem bereits eingeführten „Tele-" verwendet wird. *Blended Learning* ist dementsprechend die mit Hilfe elektronischer Medien vorgenommene Vermischung von Tele- und Präsenzlehre.

Im Rahmen der Fernlehre mit elektronischen Medien werden Lehrveranstaltungen als *virtuelle Bildungsangebote* konzipiert. Sie sind als Lehrveranstaltungen zu verstehen, die per Internet angeboten werden und auditive, schriftliche und bildliche Zeichen elektronisch vermitteln. Ihre Virtualität beziehen sie dabei aus dem nicht ganz korrekten Verständnis des Datenraumes als „virtuell"[2] (womit genau genommen „digital" gemeint ist).

Im Zusammenhang mit dem Bewusstsein einer wachsenden Bedeutung lebensbegleitenden Lernens sowie dem Bestreben, Bildung zu demokratisieren, entstanden *Open Educational Resources (OER)*, welche offene, virtuell angebotene Bildungsinhalte darstellen – der Begriff wurde ursprünglich von der OECD (2007) verwendet.[3] Die Hewlett Foundation, welche seit 2002 entsprechende Programme fördert, definiert OER als „high-quality, openly licensed, online educational materials that offer an extraordinary opportunity for people everywhere to share, use, and reuse knowledge".[4] Das prominenteste Beispiel ist sicher das Massachusetts Institute of Technology, das sich im Jahr 2002 entschloss, E-Learning zukünftig im Sinne offen zugänglicher Lerninhalte einzusetzen, die per Internet abrufbar sind.

Massive Open Online Courses (MOOCs) sind – abgesehen von ihrem Kurscharakter – letztlich nichts anderes als OER, die sich durch eine sehr hohe Nachfrage auszeichnen. Infolgedessen besitzen sie Werbecharakter für die anbietende Universität und zugleich ein hohes Potenzial zur Demokratisierung von Bildung.

---

1 Ich danke Daniela Spengler für ihre Recherchearbeit.

2 Siehe dazu Münker (1997).

3 OECD (2007).

4 Hewlett Foundation (2012).

Mobile Learning bezieht sich auf die Hardware, mit deren Hilfe Bildungsangebote genutzt werden, zu diesen können dann auch virtuelle Bildungsangebote gehören.

Social Learning ist ein Begriff, mit dem einerseits auf die computerbasierte Vermittlungsform, das „E", abgehoben wird und andererseits auf die mit dem Medium Computer bestehende Möglichkeit zu kommunizieren, ohne dass man räumlich oder zeitlich präsent sein muss. Weil der PC alles auf einem Endgerät vereint, kann nun Tele-Lernen auch als soziales Lernen in Gruppen stattfinden, ohne zeitgleiche Präsenz der Lernenden in einem Raum.

MOOCs besitzen Werbecharakter für die anbietende Universität und zugleich ein hohes Potenzial zur Demokratisierung von Bildung.

Im Folgenden soll von *virtuellen Bildungsangeboten (VB)* die Rede sein, die offen zugänglich als OER angeboten werden; finden sie live als Kurse statt und sind sie von hoher Nachfrage gekennzeichnet, von MOOCs. VB ermöglichen soziales Lernen, wenn die entsprechenden Einrichtungen wie Chat etc. ein Bestandteil der technischen Konzeption eines VB sind.

Die Realisierung von VB ist abhängig von personellen und finanziellen Ressourcen und von Rahmenbedingungen wie technischer Ausstattung und juristischen Regelungen. Diese Punkte werden hier nicht berücksichtigt.

Diskussionsstand und empirische Erkenntnisse zur realen und virtuellen Mobilität Studierender

Der grundlegende Unterschied zwischen virtueller und realer Mobilität besteht darin, dass im Fall realer Mobilität ein echter Ortswechsel der Studierenden stattfindet, während bei virtueller Mobilität sozusagen nur „der Geist" mobil ist. Reale Mobilität war bislang die Conditio sine qua non für internationales Studieren. So sind im Studienjahr 2009/10 22.509 Studierende aus anderen Ländern zu einem ERASMUS-Aufenthalt „real" nach Deutschland gekommen, wobei Spanien und Frankreich fast die Hälfte der ERASMUS-Studierenden in Deutschland stellen.[5] Der Anteil ausländischer Studierender an den deutschen Hochschulen beträgt gemäß Erhebung des DAAD und der HIS derzeit 11,4 Prozent, womit zirka jeder zehnte Studierende an Universitäten ein Bildungsausländer (9,5 %) ist.[6] Besonders attraktiv sind für diese die Universitäten in deutschen Großstädten wie München und Berlin, doch auch Heidelberg und Freiburg, Leipzig, Köln und Dresden können hohe Zahlen aufweisen.[7] Ein solcher Studien-, und damit verbundener Wohnortswechsel, erfordert reale Mobilität mit all den damit verbundenen kulturellen Erfahrungen und der Bereicherung durch eine hohe Selbstständigkeit in vergleichsweise jungen Jahren.

5 DAAD, HIS (Hrsg.) (2012), S. 44.

6 DAAD, HIS (Hrsg.) (2012), S. 8.

7 DAAD, HIS (Hrsg.) (2012), S. 42.

Bei der Nutzung virtueller Bildungsangebote befindet sich der Studierende mit seinem Körper im Hier und Jetzt, ohne den eigenen PC am heimatlichen Standort verlassen zu müssen, während der Geist im virtuellen Dort der internationalen Universität weilen kann. In diesen Lernangeboten sieht die OECD die Chance, die Bildungsangebote der Hochschulen global zugänglich machen zu können.[8] Weltweit waren 2007 etwa über 2.500 Kurse frei zugänglich, die von 200 Universitäten angeboten wurden.[9] Für eine breitere Anwendung und Bereitstellung von OER sind in den Ländern der Dritten Welt laut OECD vor allem die mangelnden technischen Ressourcen ein Hindernis,[10] für „die westliche Welt [ist] die Untersuchung der sozialkulturellen und politisch bedingten Hürden von Interesse".[11]

Der Unterschied zwischen virtueller und realer Mobilität besteht darin, dass bei virtueller Mobilität sozusagen nur „der Geist" mobil ist.

Aus bildungstheoretischer Sicht stellt sich insbesondere die Frage, inwiefern die mit einer breiten, curricularen Anwendung von OER notwendige Standardisierung von Bildungsinhalten wirklich möglich ist. Denn Bildung ist noch immer ein subjektiver, nicht planbar vollziehbarer Prozess, der nur gelingt, wenn die Lernenden innerlich beteiligt sind. Doch trotz dieser berechtigten Zweifel stellen virtuelle Bildungsangebote eine attraktive Möglichkeit dar, sich allein mit dem Geist „auf Reisen" zu begeben, ohne den Aufwand und die Kosten realer Mobilität auf sich nehmen zu müssen. Und diese Möglichkeit wird bereits umfangreich genutzt. Der MOOC-Anbieter Coursera gibt an, dass die meisten seiner Lernenden (74%) außerhalb der USA wohnhaft sind, entsprechendes gilt für Udacity.[12] EdX erwähnt auf seiner Webseite, dass mehr als 150.000 Lernende aus über 160 Ländern sich für den ersten Kurs „6.002x: Circuits and Electronics" registrierten.[13] Wobei die Frage der Internationalität der Studierenden sich insofern relativiert, als auch die Angebote selbst international sind. So bot Coursera 328 Kurse von 62 Universitäten aus 17 Ländern an,[14] in die sich über 3 Millionen Studierende eingetragen hatten.

Bildung ist noch immer ein subjektiver, nicht planbar vollziehbarer Prozess, der nur gelingt, wenn die Lernenden innerlich beteiligt sind.

Der deutsche Anbieter openHPI, die Internet-Bildungsplattform des Potsdamer Hasso-Plattner-Instituts, liefert Daten zu Alter und Geschlecht seiner eingeschriebenen Teilnehmer (siehe Tabelle 1).

8 OECD (2007).
9 Vgl. Wiley (2007), S. 4.
10 OECD (2007).
11 Oberhuemer, Pfeffer (2008), S. 22.
12 Vgl. Kolowich (2012b).
13 Vgl. Gaebel (2013), S. 7.
14 Vgl. Waldrop (2013).

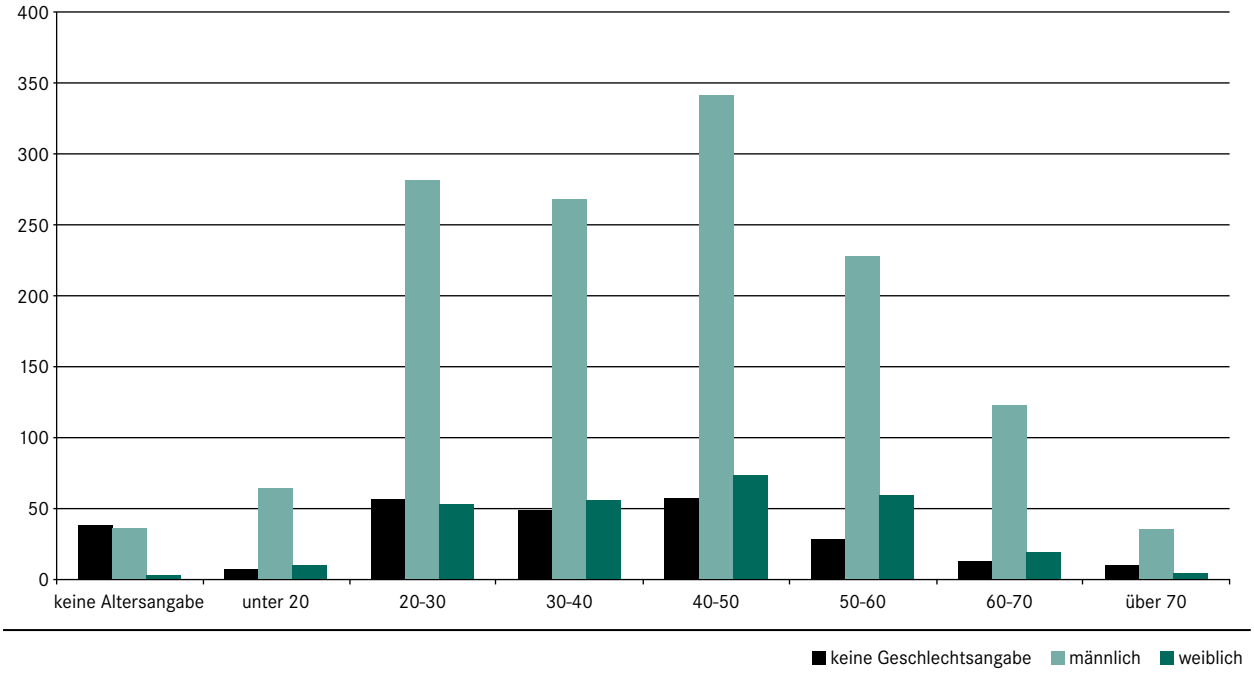


Tabelle 1: Alter und Geschlecht von Online-Studierenden[15]

Die Zahl der männlichen Teilnehmer überwiegt erheblich, was aber vermutlich mit dem Lernangebot zusammenhängt, welches vor allem Inhalte aus der Informationstechnologie umfasst. Das Alter der Online-Studierenden muss man derzeit noch aus den Daten der Teilnehmer einzelner Kurse erschließen. So reichte dies beim ersten Kurs von edX von 14 bis 74 Jahren,[16] das Alter jener, die z. B. den Kurs „Computational Investing" abschlossen, liegt bei 17 bis 74 Jahren.[17] Auch von der Universität Frankfurt erhält man Angaben zu den Altersgruppen. So war beim Kurs „Future of Learning" die Altersgruppe der 35- bis 44-Jährigen mit 36,5 Prozent der Teilnehmenden die stärkste.[18]

Die Gründe für die Teilnahme ergeben sich sehr häufig aus einem konkreten Lernkontext. So sind viele Teilnehmer eingeschriebene Studierende oder berufstätig, verfolgen also ein bestimmtes Lernziel. Eine Befragung von 14.045 Coursera-Teilnehmenden an dem Kurs „Machine Learning" – der mit 104.000 Teilnehmenden berechtigt als MOOC bezeichnet werden kann – ergab:

- 50 Prozent sind „Professionals" der Computer- und Informationstechnologiebranche; 41 Prozent üben eine Tätigkeit in der Software-Industrie aus; 9 Prozent sind im Nicht-Software-Bereich beschäftigt.

15 Totschnig (2013).

16 Vgl. Gaebel (2013), S. 7.

17 Vgl. Balch (2013).

18 Vgl. Balch (2013).

- Viele sind in einer Hochschule eingeschrieben („traditional postsecondary education"). Fast 20 Prozent sind Studierende im Aufbaustudium („graduate students"); weitere 11,6 Prozent im Grundstudium („undergraduates").
- 3,5 Prozent sind beschäftigungslos; 2,5 Prozent sind Angestellte außerhalb der Technikindustrie.
- Bei dem bekannt gewordenen Kurs „Artificial Intelligence" des Anbieters Udacity hatten mehr als 75 Prozent der Lernenden zum Ziel, sich beruflich weiterzubilden.[19]

So erstaunlich hoch die Einschreibungszahlen sind, so beachtlich sind auch die Abbruchraten: Bei dem bereits erwähnten Kurs „Machine-Learning" auf Coursera reichten von 104.000 Teilnehmenden ca. 46.000 eine Hausaufgabe ein. Nur 20.000 vervollständigten einen substanziellen Teil des Kurses und 13.000 (12,5 %) bestanden den Kurs.[20] Beim erstem Kurs von edX, „Circuits & Electronics", registrierten sich 155.000 Interessenten, lediglich 23.000 erwarben einen einzigen Punkt bei der ersten Aufgabenstellung, 9.300 bestanden die Halbzeit. 8.200 Lernende nahmen an der Abschlussprüfung teil, davon bestanden 7.000 den Kurs. Die Befragung von 6.000 Studierenden, die das Ende des Kurses erreichten, ergab, dass 80 Prozent vor der Teilnahme an besagtem Kurs bereits einen vergleichbaren Kurs an einer traditionellen Universität belegt hatten. 96 Prozent gaben an, Vorkenntnisse in Analysis zu besitzen. Fast 70 Prozent der Absolventen hatten zudem bereits einen akademischen Titel (6 % einen Doktortitel, 28 % einen Master-Abschluss, 37 % Bachelor).[21] Es zeigt sich, zumindest für diesen Fall, ganz deutlich, dass die Möglichkeit, das Gelernte in ein Vorwissen einbetten zu können, wichtig für den erfolgreichen Abschluss einer Online-Lehrveranstaltung ist.

Wenn in ein virtuelles Bildungsangebot nur „hineingeschnuppert" wird, kann hieraus noch keine Erhöhung virtueller Mobilität abgeleitet werden.

Das erfolgreiche Absolvieren einer Lehrveranstaltung oder auch deren beendeter Besuch sind wesentlich für die Bestimmung von virtueller Mobilität. Wenn in ein virtuelles Bildungsangebot nur „hineingeschnuppert" wird, kann hieraus noch keine Erhöhung virtueller Mobilität im Sinne einer höheren, internationalen Studierendenschaft abgeleitet werden. Dies ist erst dann der Fall, wenn eine virtuelle Lehrveranstaltung erfolgreich abgeschlossen wird.

Die Unterscheidung von realer und virtueller Mobilität aus einer mediendidaktischen Perspektive

Mediendidaktik befasst sich mit dem Einsatz von Medien zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen. Der Einsatz von (technischen) Medien stellt einen Unterschied her, der sich in der technischen Vermitteltheit begründet: „Medien, so ließe sich sagen, bilden Domänen des Wahrnehmens, Erkennens

19 Vgl. Kolowich (2012b).

20 Vgl. Tamburri (2012).

21 Vgl. Kolowich (2012a).

und Handelns aus, in denen wir uns zu der erfaßten oder intendierten Wirklichkeit der zugehörigen Formen verhalten."[22] Die besondere Verfassung des Mediums gibt damit vor, in welcher Weise uns Wirklichkeit erscheint und wie wir uns dazu stellen können. Die Unterscheidung von realer und virtueller Mobilität lediglich im räumlichen Sinn ist nach diesem Verständnis zu wenig differenziert und erlaubt es nicht, eine Prognose über die zukünftig erwartbare Entwicklung des Mobilitätsverhaltens Studierender vorzunehmen. Sie muss vielmehr an der Besonderheit virtueller Bildungsangebote vorgenommen werden. Der Begriff *virtuell* ist missverständlich, wie eingangs bereits erwähnt, doch soll dies hier außer Acht gelassen werden. Vielmehr soll der Begriff mit Blick auf die digitale Darstellungsform die Besonderheit hervorheben, dass digitale Zeichen aufgrund ihrer Notwendigkeit, abgerufen zu werden, eine starke Flüchtigkeit besitzen. Da sie interaktiv hervorgerufen werden müssen, sind sie instantan, d. h. sie existieren im Hier und Jetzt und sind nicht von Dauer, sondern allenfalls wiedererzeugbar.

Virtuelle Bildungsangebote sind durch die Verfasstheit des Internet bestimmt, sie ermöglichen eine Teilhabe an Lehrveranstaltungen, ohne dort anwesend sein und das räumliche Hier verlassen zu müssen. Ihr Erfahrungsraum ist durch eine andere Raumzeitlichkeit geprägt als reale Lehrveranstaltungen, was wesentliche qualitative Unterschiede im Vergleich zu einer realen, in einer räumlich-zeitlichen Einheit stehenden realen Mobilität bedingt. Reale Mobilität verlangt es, sich in die Ferne zu begeben, eine Erfahrung des Fremden zu machen, bei welcher sich die „traditionell getrennten Raumbereiche des Nahen = Eigenen und des Fernen = Fremden, des Privaten und des Öffentlichen überlappen".[23] Die Orientierung in der virtuellen Realität erfolgt nach ihrer Zeitlichkeit, welche durch die Grundverhältnisse „gleichzeitig vs. nicht gleichzeitig" und „ungleichzeitig" sowie „gegenwärtig vs. nicht-gegenwärtig"[24] bestimmt ist. Die mit der realen Mobilität verbundene Erfahrung kultureller Differenz, die damit gegebene Herausforderung, welche den hohen Bildungswert und daraus resultierend den hohen biographischen Wert von Studienaufenthalten im Ausland bedingt, entfällt. Virtuelle Mobilität ist auf Interaktivität mit einer graphischen Oberfläche beschränkt, bei der der fremde Raum einer ausländischen Universität auf medienvermittelte Zeichen beschränkt ist. Damit ist der virtuelle Raum oberflächlich, flüchtig und weist nicht den Realitätsgehalt sinnlich umfassender Erfahrung auf.

Die mit der realen Mobilität verbundene Erfahrung kultureller Differenz entfällt.

Das Internet ermöglicht die Teilhabeform der Telepräsenz, welche im Unterschied zur Präsenz vermittelt ist und nicht direkt. Dabei ist die Zeitlichkeit zu unterscheiden: Eine synchrone Telepräsenz ist durch Avatare möglich oder in Chatforen; eine asynchrone Telepräsenz durch E-Mail oder Clients.[25] Virtuelle Mobilität kann damit nicht die bei direkten Interaktionen entstehende Verbindlichkeit aufbauen. Dem Besuch virtueller Bildungsangebote, wobei hier nochmals die MOOCs in den Vordergrund gestellt werden sollen, fehlt der feste Rahmen realer Präsenz. Es fehlt also die Dichte realer Begegnun-

22 Seel (1998), S. 250.

23 Großklaus (1995), S. 110.

24 Großklaus (1995), S. 111.

25 Vgl. Mitchell (1997).

gen, die Verbindlichkeit, die sich aus dem direkten Kontakt ergibt, mit Tendenz zur der Anonymität eigenen Unverbindlichkeit hinsichtlich einer konsistenten, verlässlichen Identität[26] des Kontaktpartners. Ähnlich wie in anonymen städtischen Räumen ist es möglich, ohne Konsequenzen sich auf eine Weise zu verhalten, die für andere nachteilig ist, z. B. durch das Nicht-Beantworten von E-Mails.

Aus all dem resultiert der Charakter des Unverbindlichen, positiv formuliert befreit jedoch der virtuelle Raum von materiellen Folgen und eröffnet zugleich eine hohe Beweglichkeit, die Möglichkeit zum Ausprobieren und Spielen.

Virtuelle Bildungsangebote aus mediendidaktischer Perspektive

Betrachtet man virtuelle Bildungsangebote mit Blick auf eine mögliche Erhöhung virtueller Mobilität der Studierenden, müssen drei Punkte genauer analysiert werden:

- Welche Qualität besitzt das virtuelle Bildungsangebot hinsichtlich seiner Darstellung und der Ermöglichung sozialen Lernens?
- Verfügt das virtuelle Bildungsangebot über eine curriculare Einbettung?
- Wird das virtuelle Bildungsangebot zertifiziert?

Qualität des virtuellen Bildungsangebots

Unter dem Stichwort Qualität der Lehrveranstaltung soll vor dem Hintergrund ihrer Virtualität die Art und Weise der sozialen Interaktion und die Art und Weise der Präsentation des Lehrinhaltes näher betrachtet werden. Beide Punkte werden deswegen unter Qualität gefasst, weil das Wie der Einbindung und der Darstellung in dem auf eine Zeichenoberfläche reduzierten virtuellen Raum eine wichtige Bedeutung dafür besitzt, ob ein Kurs zum Ende geführt wird oder nicht.

Computergestützte Kommunikation

„Reale", also Präsenzveranstaltungen, sind davon gekennzeichnet, dass sie an einem festen Ort zu einer festen Zeit stattfinden. Die Lehrenden und Lernenden sind in einem Raum zugleich anwesend und können direkt miteinander kommunizieren. Folgekommunikation, die im virtuellen Raum stattfindet, z. B. über E-Mails, haben als Bezugspunkt diese feste Zeitlich- und Örtlichkeit, und es besteht die prinzipielle Möglichkeit, dass Folgekommunikation auf Basis oder mit der Chance eines direkten, persönlichen

26 Vgl. Sandbothe (1997).

Kennenlernens erfolgt. Der Lehrinhalt wird auf unterschiedliche Weise kommuniziert, sowohl direkt als auch medienbasiert – von Power-Point-Präsentationen bis hin zu Kopien von Fachartikeln, aber immer ausgehend von der die Lehrveranstaltung haltenden Person und auf Basis der „Dichte" unmittelbarer Begegnungen, wie sie nur in Face-to-Face-Interaktionen entstehen können. Weiterhin entstehen Koordinationsprobleme aufgrund zeitlicher Asynchronizität. Eine Reihe von Studien zu computerbasierten kollaborativen Lernumgebungen hat sich mit diesen Problemen befasst.

So fehlen durch die Textbasierung der Kommunikation soziale und nonverbale metakommunikative Zeichen, welche die Eindeutigkeit von Aussagen sichern. Bei virtuellen Bildungsangeboten müssen nun Signale wie das Heben und Senken der Stimme, gestische und mimische Zeichen, welche den gemeinten Sinn von Aussagen sichern, in Schriftsprache transformiert werden, was ein nicht ganz einfaches Unterfangen ist – einen unkompliziert anzuwendenden Ausgleich zur Vermeidung von Missverständnissen bot die Entwicklung der Emoticons an. Auch fallen unmittelbare soziale Reaktionen und Statusinformationen der einzelnen Gruppenmitglieder zumindest anfangs weg. Nach Hinze können daraus dysfunktionales soziales Verhalten und eine geringe Involviertheit in die Gruppe resultieren.[27] Nach Hambach könne entsprechend der Kanalreduktionstheorie soziales und kommunikatives Fehlverhalten entstehen, welches „die inhaltliche Auseinandersetzung bei (betreutem) CSCL zusätzlich erschwert".[28]

An die Lernenden werden hohe Anforderungen gestellt hinsichtlich der Selbstorganisation sowie der kommunikativen Kompetenzen.

Durch zeitliche Asynchronizität gestaltet sich die Gruppenkoordination aufwändiger, z. B. sind Terminabsprachen langwieriger,[29] was bei hoher Internationalität der Teilnehmer wegen der Zeitverschiebung noch verstärkt wird. Außerdem werden bei asynchroner Kommunikation Informationen zeitlich versetzt aufgenommen, sodass mehrere, ineinander verschachtelte Nachrichtenzyklen entstehen, was zu einem erhöhten Koordinierungsaufwand oder sogar zu Missverständnissen während der computergestützten Kommunikation führen kann. Folgen sind eine ineffiziente Zusammenarbeit, Zeitverluste und zu geringe Kohärenz der Gruppenergebnisse.[30] Aus diesem Grund werden an die Lernenden hohe Anforderungen hinsichtlich der Selbstorganisation sowie der kommunikativen Kompetenzen beim Besuch von virtuellen Bildungsangeboten gestellt.[31] Die hohe Abbrecherzahl der Kurse weist darauf hin, dass die erwähnten Probleme auch bei MOOCs zum Tragen kommen, denn nur eine relativ kleine, homogen wirkende Gruppe mit akademischen Vorkenntnissen schafft es, bis zum erfolgreichen Ende eines Kurses zu gelangen. Denkbar wäre es, dass bei diesen Gruppen aufgrund des vergleichbareren Wissensstandes und der Lernmodi der Verlust, der beim computergestützten kollaborativen Lernen vonstattengeht, leichter ausgleichbar ist.

27 Vgl. Hinze (2004), S. 41.

28 Hambach (2008).

29 Vgl. Hinze (2004), S. 41.

30 Vgl. Hambach (2008).

31 Vgl. Hambach (2008).

Darbietungsform der Inhalte

Eine weitere Besonderheit virtueller Bildungsangebote ist ihre Hypertextualität. Aus der Verbindung verschiedenster Texte, die im Internet zugänglich sind, entsteht die Hypertextualität des Internet. In ihr aufgefangen sind lineare Texte unterschiedlicher Länge, die ihrerseits wieder mit Links vernetzt sein können, sodass sich beide Formen, lineare und vernetzte Textualität, miteinander verbinden. Virtuelle Bildungsangebote zeichnen sich derzeit überwiegend durch Linearität aus – z. B. Audio- und Video-Podcasts von Vorlesungen. Eine bei VB zunehmend anzutreffende Präsentationsform sind gering hypertextuell – man spricht hier auch von interaktiv, also vernetzt – dargestellte Online-Lehrbücher. Dies hängt damit zusammen, dass die vernetzte Textdarstellung einen neuen Schreibstil verlangt, der von den Autoren noch zu erlernen ist und der sehr komplex in der Darstellung ist. Ein anderer Punkt ist, dass wissenschaftliche Texte eine folgerichtige, lineare Argumentation verlangen, und damit Linearität eine Conditio sine qua non wissenschaftlichen Argumentierens ist. Aufwändiger gestaltete virtuelle Bildungsangebote sind multimedial, das heißt, sie verwenden Ton, Bild und Film.

Eine den Lernenden ansprechende Didaktik ist wesentliche Bedingung für die Attraktivität von virtuellen Bildungsangeboten. Denn anders als bei Präsenzveranstaltungen, wo die reale Person des Lehrenden oft ein wichtiger Grund für den Besuch einer Lehrveranstaltungen ist – hier kann man sich auf Erving Goffmans[32] Untersuchung zur Interaktionsweise zwischen Vortragenden und Publikum stützen – fällt dieser Punkt bei virtuellen Bildungsangeboten weg. Auf der anderen Seite ermöglichen es VB, berühmte Persönlichkeiten live zu erleben, sodass gerade bei solchen herausragenden, international bekannten Professoren Video-Podcasts eine sehr gute mediendidaktische Gestaltungsform für virtuelle Bildungsangebote sind.

Bei einer textbasierten Interaktion mit der Lehrperson ist persönliches Charisma jedoch kaum transportierbar. Textbasierte Telepräsenz entfaltet wenig von dem, was Kommunikation im Bereich des Sozialen erweitert, sodass vor allem ihr Sachbezug zum Tragen kommt. Insofern kommt der Präsentation des Lehrgegenstandes eine hohe Bedeutung zu, weil vor allem auf dieser Ebene ein „Hineintauchen" in den Lehrgegenstand erreicht werden muss.

Eine den Lernenden ansprechende Didaktik ist wesentliche Bedingung für die Attraktivität von virtuellen Bildungsangeboten.

Die grundsätzliche Problematik, mit welcher sich auch die hohen Abbruchquoten teilweise begründen lassen, besteht darin, dass – sofern keine extrinsische Motivation durch Prüfungsverpflichtung gegeben ist– durch die Virtualität Verbindlichkeit steigernde Elemente entfallen. Damit steigt die Bedeutung der Qualität der Präsentation für den Besuch und den Abschluss eines VB.

Verstärkt wird dies, wenn eine curriculare Einbindung fehlt und damit eine extrinsische Motivation durch Zertifizierung oder Teilnahmegebühr entfällt. In einer solchen Situation ist die vom Lernenden subjektiv begründete Bewertung hinsichtlich der Attraktivität der Lernumgebung entscheidend

32 Goffman (1981).

– gleich ob virtuelle Bildungsangebote ergänzend zu bestehenden Curricula genutzt werden oder aufgrund des Interesses an einer persönlichen Weiterbildung. Der didaktischen Aufbereitung, die dem Lernenden, seinem Niveau und Lernbedürfnissen entgegenkommt, kommt so wesentliche Bedeutung zu.

Curriculare Einbettung

Da die beschriebenen Konsequenzen der virtuellen Kommunikation ein unabdingbarer Umstand der Teilnahme an virtuellen Bildungsangeboten ist, sind sie auch konstitutiv für die Entwicklung der Internationalität von Universitäten auf Basis von virtuellen Bildungsangeboten. Die bei virtueller Teilnahme prinzipiell bestehende Unverbindlichkeit ist in Verbindung mit einem weiteren Punkt zu sehen: der bei internationalen virtuellen Bildungsangeboten teilweise bestehenden fehlenden Einbettung in einen Lernkontext.

Wenn virtuelle Bildungsangebote nicht Bestandteil eines Studienprogrammes sind, müssen die Lernenden die Inhalte selbst verorten, je nachdem, über welche Vorkenntnisse sie verfügen. Deren Vorhandensein erleichtert das Lernen. Es ist daher kein Zufall, dass vor allem jene Studierenden in den angeführten Beispielen reüssierten, die bereits an einem Studienprogramm teilgenommen hatten bzw. zu dem Zeitpunkt teilnahmen. Etwas anderes ist ein unspezifisch vorhandenes Interesse, welches ebenfalls eine hohe Motivation darstellen kann, sich einzuschreiben. Bei „Machine Learning“ meldeten sich 40 Prozent der Teilnehmer an, weil sie neugierig auf das Thema waren, 30 Prozent wollten ihre Fähigkeiten schärfen, nur 18 Prozent hatten einen besseren Job als Ziel.[33]

Eine mangelnde Einbettung in Curricula, eine fehlende Möglichkeit der Zertifizierung, der offene Zugang sind Elemente informeller Lernangebote.

Rein begrifflich gesehen handelt es sich in allen Fällen um informelles Lernen, doch während es im Fall einer bestehenden Einschreibung non-formal ist, das heißt, es gibt immerhin einen übergeordneten Motivationszusammenhang, in den die Einschreibung gestellt werden kann, so ist es im Fall eines ungerichteten Interesses informelles Lernen, das in der Freizeit stattfindet und bei dem sich auch nicht aus einem übergeordneten Zusammenhang das Interesse einer Einschreibung ergibt.

Die virtuellen Bildungsangebote selbst sind, zumindest im Fall von MOOCs, als hybridisiert zu bezeichnen, schwankend zwischen formalem und informellem Charakter. Die akademischen Autoren der Veranstaltungen selbst und deren wissenschaftsdidaktische Professionalität sowie der universitäre Anstrich der Anbieter schaffen einen mehr oder weniger starken Formalisierungsgrad. Eine mangelnde Einbettung in Curricula, eine fehlende Möglichkeit der Zertifizierung, der offene Zugang sind Elemente informeller Lernangebote. Diese Hybridisierung ist insofern zeitgemäß, weil sie dem Bedarf nach einem lebenslangen, selbstgesteuerten Lernen entgegenkommt und dies unter dem Qualitätspotenzial akademischer Einrichtungen. Ihre Unverbindlichkeit und Anonymität schafft zugleich eine hohe Attraktivität

33 Vgl. Kolowich (2012b).

– der Lernende kann sich, ohne Konsequenzen zu befürchten, einschreiben, abbrechen, hineinschnuppern, je nachdem, wie das Angebot gestaltet ist.

Dabei könnten universitäre, virtuelle Bildungsangebote eine attraktive Rolle einnehmen. Der Anteil informeller Mediennutzung in der Freizeit ist hoch, und insbesondere das Internet hat wachsende Nutzerzahlen und -zeiten zu verzeichnen. So liegt die durchschnittliche Nutzungsdauer (ab 14 Jahre) in Deutschland 2012 bei 83 Minuten pro Tag, wobei die Altersgruppe der 14- bis 29-Jährigen bereits zweieihalb Stunden täglich mit dem Medium verbringt.[34] Auch der Anteil der älteren Nutzer, die ebenfalls eine Zielgruppe für virtuelle Bildungsangebote darstellen, wie die obenstehenden Daten veranschaulichen, ist erheblich gestiegen. Knapp 77 Prozent der 50- bis 59-Jährigen sind Internetnutzer, während vor zehn Jahren erst ein gutes Drittel (35,4 %) dieser Alterskohorte das neue Medium nutzte.[35] Dabei liegt der überwiegende Teil der Anwendungen insgesamt im Bereich Informationssuche, Lernen und berufliche Zweck.[36] In diesem Zusammenhang stellt der akademische Charakter von MOOCs einen Beitrag zum lebenslangen Lernen auf einem qualitativ höheren Niveau dar, und mit ihrem aktivierenden Nutzermodus der Interaktivität in Abgrenzung zur Rezeptivität sind sie auch didaktisch attraktiv.

Zertifizierung

Eine wachsende reale Mobilität Studierender und eine damit verbundene höhere Internationalität der Studierendenschaft ist, wie eingangs erwähnt, nur dann erwartbar, wenn die besuchten Kurse abgeschlossen werden und die Möglichkeit besteht, die Zertifikate in Form von Studienleistungen an jener Universität einzubringen, an der der Studierende immatrikuliert ist oder vorhat, sich zu immatrikulieren. Hier sind derzeit zwei Formen zu unterscheiden. Einmal virtuelle Universitäten und universitätsverwandte Anbieter wie die Virtuelle Hochschule Bayern, welche es ermöglichen, Kreditpunkte zu erwerben, die von Partneruniversitäten als in einem Studienprogramm anrechenbar akzeptiert werden.

Bildungsangebote, die zusätzlich zur Präsenzlehre angeboten werden und geöffnet sind für eine internationale Studierendenschaft sind wohl der sicherste Weg zu einer höheren internationalen Sichtbarkeit einer Universität.

Eine zweite Möglichkeit sind Bildungsangebote, die zusätzlich zur Präsenzlehre angeboten werden und geöffnet sind für eine internationale Studierendenschaft. Sie sind wohl der sicherste Weg zu einer höheren internationalen Sichtbarkeit einer Universität und ihrer Studierendenschaft, da die virtuellen Bildungsangebote vom Ruf der anbietenden Universität profitieren können und damit von der Möglichkeit, an der Universität X zu studieren oder einen Kurs von Professor Y zu besuchen. Allerdings sind in diesem Fall erhebliche Ressourcen bereitzustellen. Im anderen Fall stellt sich die Frage der Finanzierung über eine Kursgebühr, was aber

34 Vgl. ARD, ZDF (Hrsg.) (2012c).

35 Vgl. ARD, ZDF (Hrsg.) (2012b).

36 Vgl. ARD, ZDF (Hrsg.) (2012a).

wiederum sehr viel höhere Anforderungen an Qualitätssicherung und Betreuung stellt und der finanzielle Mehrgewinn nur durch einen didaktischen Mehraufwand umsetzbar ist.

Ausblick auf die zukünftige Entwicklung

Wie könnte sich auf Basis der vorliegenden Ausführungen nun das Mobilitätsverhalten von Studierenden verändern? Dies soll zum Schluss des Beitrages in Thesen formuliert und zur besseren Nachvollziehbarkeit, das Vorangehende stichwortartig aufnehmend, begründet werden.

Hinsichtlich der Frage einer möglichen Internationalisierung der Hochschulen durch eine wachsende virtuelle Mobilität können auf dieser Basis folgende Thesen formuliert werden:

- Zertifizierte virtuelle Bildungsangebote, die als Kreditpunkte im Rahmen eines Studienprogramms anrechenbar sind, könnten die virtuelle Mobilität und damit die Internationalität einer Universität in Form „virtuell" eingeschriebener Studierender erhöhen. Dies ist dann der Fall, wenn aufgrund von Zertifizierbarkeit virtuellen Bildungsangeboten ihre Unverbindlichkeit genommen wird, was aber zugleich deren curriculare Einbettung voraussetzt.
- Nicht zertifizierte, offene virtuelle Bildungsangebote können das virtuelle Mobilitätsverhalten und damit die Internationalität einer Universität in Form „virtuell" eingeschriebener Studierender erhöhen, wenn
  - die anbietenden Universitäten über internationale Reputation oder international renommierte Professoren verfügen, welche die virtuellen Bildungsangebote durchführen und/oder
  - die virtuellen Bildungsangebote didaktisch hervorragend gestaltet sind und/oder
  - grundlegende Studieninhalte oder solche von einem breiten allgemeinen Interesse angeboten werden.

Dies begründet sich darin, dass Unverbindlichkeit durch eine hohe inhaltliche Attraktivität ausgeglichen werden kann und eine sehr gute Didaktik einen Vorteil gegenüber Präsenzveranstaltungen oder auch Lehrbüchern darstellen kann. Der Inhalt wird dann auf ein breites Interesse stoßen, wenn das Thema aktuell oder grundlegender Bestandteil bestimmter Curricula ist (z. B. mathematische Grundlagen).

Folgende Leitlinien lassen sich daraus für die Hochschulen formulieren, sollten sie eine Internationalisierung durch virtuelle Mobilität auf Basis von VB realisieren wollen:

- International renommierte Universitäten können durch das Angebot von VB aufgrund dieses Renommees zusätzlich „virtuelle" Studierende gewinnen.
- Wenig international visible Universitäten könnten mit didaktisch hervorragend gestalteten VB und/oder durch inhaltlich stark profilierte VB ihre internationale Sichtbarkeit erhöhen und zusätzliche „virtuelle" Studierende gewinnen.

Literatur

ARD; ZDF (Hrsg.) (2012a): ARD/ZDF-Onlinestudie. Onlinenutzung. Genutzte Inhalte. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=onlinenutzunginhalt0; [Zugriff 16.07.13].

ARD; ZDF (Hrsg.) (2012b): ARD/ZDF-Onlinestudie. Onlinenutzung. Internetnutzer in Prozent. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=onlinenutzungprozen0; [Zugriff 16.07.13].

ARD; ZDF (Hrsg.) (2012c): ARD/ZDF–Onlinestudie. Mediennutzung. http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=353; [Zugriff 16.07.13].

Balch, Tucker (2013): MOOC Student Demographics (Spring 2013). http://augmentedtrader.wordpress.com/2013/01/27/mooc-student-demographics/; [Zugriff 04.07.13].

DAAD; HIS (Hrsg.) (2012): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld.

Gaebel, Michael (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. In: EUAOccasionalpapers. http://www.eua.be/Libraries/Publication/EUA_Occasional_papers_MOOCs.sflb.ashx; [Zugriff 03.07.13].

Goffman, Erving (1981): Forms of Talk. Philadelphia.

Großklaus, Götz (1995): Medien-Zeit – Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmungen in der Moderne. Frankfurt am Main.

Hambach, Sybille (2008): Computergestütztes kooperatives Lernen. http://wiki.elmv.de/index.php/Computergest ProzentC3 ProzentBCztes_kooperatives_Lernen; [Zugriff 04.07.2013].

Hewlett Foundation (2012): Open Educational Resources. http://www.hewlett.org/programs/education-program/open-educational-resources; [Zugriff 04.07.2013].

Hinze, Udo (2004): Computergestütztes kooperatives Lernen. Einführung in Technik, Pädagogik und Organisation des CSCL. Münster.

Kolowich, Steve (2012a): The MOOC Survivors. In: Inside Higher Ed. http://www.insidehighered.com/news/2012/09/12/edx-explores-demographics-most-persistent-mooc-students; [Zugriff 03.07.13].

Kolowich, Steve (2012b): Who Takes MOOCs? In: Inside Higher Ed. http://www.insidehighered.com/news/2012/06/05/early-demographic-data-hints-what-type-student-takes-mooc; [Zugriff 03.07.13].

Mitchell, William J. (1997): Die neue Ökonomie der Präsenz. In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt. S. 15–33.

Münker, Stefan (1997): Was heißt eigentlich: ‚virtuelle Realität'? Ein philosophischer Kommentar zum neuesten Versuch der Verdoppelung der Welt. In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt. S. 108–127.

Oberhuemer, Petra; Pfeffer, Thomas (2008): Open Educational Resources – Ein Policy-Paper. In: Zauchner, Sabine et al. (Hrsg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster. S. 17–27.

OECD (Hrsg.) (2007): Giving Knowledge for Free. The Emergence of Open Educational Resources. Paris. http://www.oecd.org/edu/ceri/38654317.pdf; [Zugriff 04.07.13].

Sandbothe, Mike (1997): Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet. In: Münker, Stefan; Roesler, Alexander (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt. S. 108–127.

Seel, Martin (1998): Medien der Realität und Realität der Medien. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Medien – Computer – Realität. Wirklichkeitsvorstellungen und Neue Medien. Frankfurt am Main. S. 244–286.

Tamburri, Rosanna (2012): All about MOOCs. In: University Affairs; http://www.universityaffairs.ca/all-about-moocs.aspx [Zugriff 03.07.13].

Totschnig, Michael (2013): openHPI-Teilnehmer nach Alter und Geschlecht; https://blog.openhpi.de/wp-content/uploads/2013/01/teilnehmer_nach_alter_und_geschlecht.png [Zugriff 03.07.13].

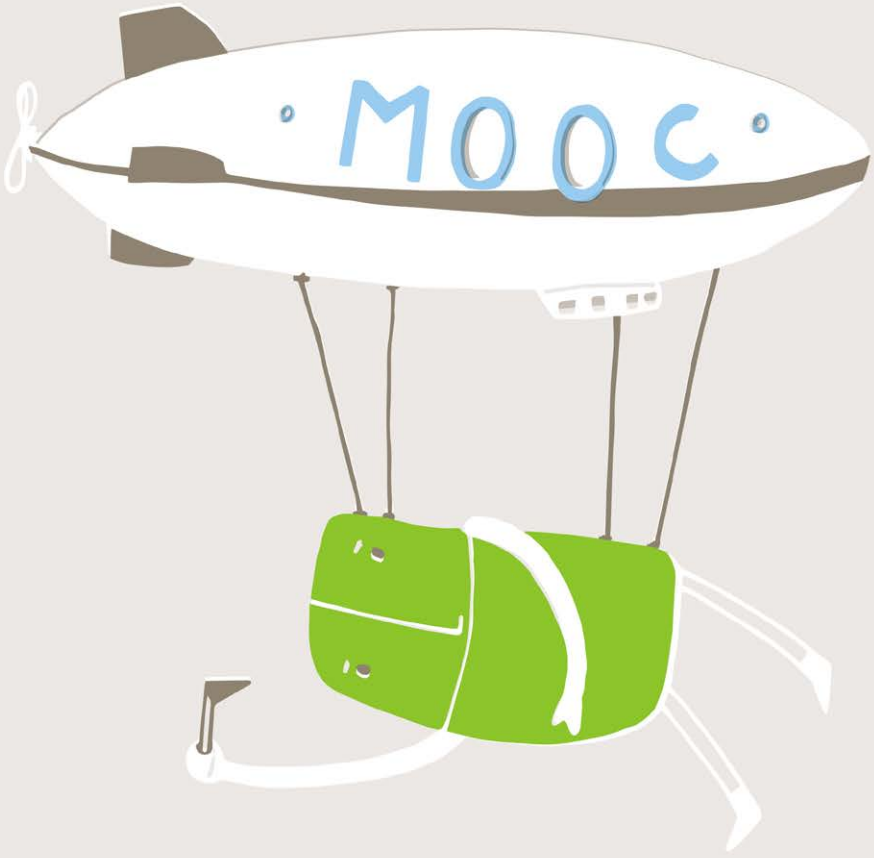
Waldrop, Mitchell M. (2013): Online learning: Campus 2.0. Massive open online courses are transforming higher education — and providing fodder for scientific research. In: Nature – International weekly journal of science. http://www.nature.com/news/online-learning-campus-2-0-1.12590; [Zugriff 03.07.13].

Wiley, David (2007): On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. http://www.oecd.org/edu/ceri/38645447.pdf; [Zugriff 04.07.13].

Virtuelle Bildung in den Marketingstrategien deutscher Hochschulen

4.5.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn



Die Betrachtungen zur Zukunft der akademischen Mobilität zeigen augenfällig: Der deutsche akademische Bildungssektor wird nicht umhinkommen, sich mit der zentralen Zukunftsfrage nach den Auswirkungen neuer virtueller Lehr- und Lernformate auf die Internationalisierung der Hochschulen eingehend zu beschäftigen.

Ein universitäres Handlungsfeld, für welches die Suche nach Antworten auf diese und ähnliche Fragen in besonderem Maße evident und dringlich ist, ist das internationale Hochschulmarketing. Sind erfolgreiche, international ausgerichtete Online-Kursangebote künftig womöglich ein Gradmesser für die (globale) Konkurrenzfähigkeit unserer Universitäten und Fachhochschulen? Wo bedarf es evtl. neuer Weichenstellungen, damit die deutschen Hochschulen neue virtuelle Formate gezielt zur Sichtbarkeitssteigerung und für ihr Reputationsmanagement einsetzen können, um den Internationalisierungsprozess weiterhin erfolgreich vorantreiben zu können? Und wie können und sollten deutsche Hochschulen diese globalen Prozesse künftig aktiv mitgestalten? In Anbetracht des zunehmenden globalen Wettbewerbs um die besten Köpfe und des eklatanten Fachkräftemangels können es sich die deutschen Hochschulen nicht leisten, potente Werkzeuge zur Erschließung und Rekrutierung neuer internationaler Zielgruppen langfristig zu ignorieren.

In Anbetracht des zunehmenden globalen Wettbewerbs können es sich die deutschen Hochschulen nicht leisten, potente Werkzeuge zur Erschließung und Rekrutierung neuer internationaler Zielgruppen langfristig zu ignorieren.

Das internationale Marketingpotenzial von MOOCs und ähnlichen virtuellen Bildungsformaten scheint, Exzellenz und hohe Qualität des Angebots vorausgesetzt,[1] enorm. Da das Hochschulmarketing und MOOCs einander vom dialogisch vernetzten und partizipativen Ansatz her wesensverwandt sind – so zeigt es Felix C. Seyfarth in dem folgenden Beitrag –, eignet sich dieses neue Format virtueller Bildung besonders, um für das internationale Marketing adaptiert zu werden. Nie zuvor war es möglich, der Vielfalt und Exzellenz von Hochschul-Angeboten mehr Visibilität und internationale Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen – und das unter (vordergründig betrachtet) geringem Kosten-Nutzen-Aufwand. Susanne Hamelberg konstatiert daher in ihrem Beitrag: „Die MOOCs-Angebote stehen als ‚interaktive Schaufenster' für die inhaltliche Expertise und didaktische Qualität der Lehre."[2]

Durch die Lösung vom Paradigma der klassischen Universität wird Content mehr denn je zum Marketinginstrument und eröffnet den Hochschulen eine völlig neue Dimension für ihre internationalen Marketingbestrebungen. Blieb die universitäre Lehre, das Herzstück der Hochschulen, bislang eher im Verborgenen, so wird sie nun zum weithin sicht- und erfahrbaren Kommunikationswerkzeug, zum „mehrere Wochen oder Monate lang dauernden Markenerlebnis", so Susanne Hamelberg weiter. Sie sieht in den MOOCs ein schlagkräftiges Marketinginstrument für die Hochschulen: „Durch die eigene Erfahrung der virtuellen Lehre wird bei den Teilnehmenden Vertrauen in die Qualität der Lehrinhalte,

1 Vgl. Kapitel 4.1 und 4.2.

2 Siehe Kapitel 4.7.

der Didaktisierung und der Lehrorganisation erzeugt und die Marke positiv aufgeladen. Durch die Community-Bildung in MOOCs wird diese Botschaft im hybriden Raum schnell weltweit verbreitet."[3]

Die größte Herausforderung für viele deutsche Hochschulen wird künftig sein, sich auf einen echten, inhaltlichen Dialog mit ihrer hochgradig ausdifferenzierten Zielgruppe, den Studierenden bzw. Kursteilnehmern aus aller Welt, einzulassen. Dieser kommunikative (aber auch betreuungsintensive) Ansatz birgt einen Schlüssel zum Erfolg virtueller Kursangebote sowie das wahre Marketingpotenzial[4] virtueller Bildung– und zwar für große, prestigeträchtige Hochschulen ebenso wie für kleinere Universitäten.[5] Hier können auch etablierte E-Learning-Formate unmittelbar vom großen Erfolg mancher MOOCs lernen.

Die Hochschule soll im Netz emotional erfahrbar werden – quasi „unter die Haut" gehen. Welch wirkmächtiges Marketinginstrument eine solche Dialogaufnahme darstellen kann, haben viele Hochschulen bereits bei der Implementierung ihres Social-Media-Auftrittes begriffen.[6] Offene virtuelle Kurse stellen die Institutionen vor vergleichbare, zugleich jedoch viel tiefer greifende Herausforderungen: Erlaubten sie mit der Entscheidung für soziale Netzwerke ihrer Zielgruppe (+x) einen „subkutanen" Einblick, so stehen sie nun vor der Entscheidung, einen Blick auf das „offene Herz" zu gewähren. Mit akademischer Lehre zu werben, sich einer breiten Öffentlichkeit zu präsentieren, ist für Professoren und Hochschulleitungen verlockend und beängstigend zugleich. Vor diesem Schritt schrecken viele unwillkürlich zurück, denn die große, unspezifische Zielgruppe wird als unberechenbar und unbeherrschbar wahrgenommen. Erschwerend kommt hinzu, dass es sich aktuell bei den Treibern virtueller Bildungsangebote an den Hochschulen vielfach um engagierte Einzelpersonen aus den Fachbereichen handelt, welche die Verantwortung für ein qualitativ hochwertiges virtuelles Kursangebot nur bedingt und für einen abgesteckten Zeitraum tragen können. Marketingaspekte werden dabei bestenfalls am Rande bedacht.

Die größte Herausforderung für viele deutsche Hochschulen wird künftig sein, sich auf einen echten, inhaltlichen Dialog mit ihrer hochgradig ausdifferenzierten Zielgruppe einzulassen.

Mittel- und langfristig erfordert die Internationalisierung mittels virtueller Bildung daher ein konzertiertes Handeln sowie eine strategische Markenführung aus einem Guss. Das internationale

3 Siehe Kapitel 4.7.

4 Für die sog. „early adopters" und wenige renommierte Leuchtturm-Universitäten (bzw. Leuchtturm-Professoren) stellten sich Marketing-Effekte beim Auflegen eines MOOC bis vor Kurzem noch quasi als „Selbstläufer" ein. Dass dieser Mechanismus jedoch nicht von Dauer ist und schon in Kürze kaum noch Wirkung zeigen wird, darüber waren sich im Juni 2013 die vom DAAD im Rahmen eines Workshops, befragten E-Learning-Experten einig.

5 Als Beispiel dafür, dass auch kleinere und ländliche Hochschulen MOOCs als Chance nutzen können, um die Vorzüge ihrer Standorte(z. B. bessere Betreuungsschlüssel, sichere und ruhige Lage) herauszustellen und erlebbar zu machen, kann der Leuphana-MOOCs „Think-Tank – Ideal City of the 21st Century" herangeführt werden, an dem über 2.500 Studierende aus 100 Ländern teilnahmen. Vgl. Candena (2013): Candena, Leuphana Digital School (October 2012 – today). http://candena.com/references; [Zugriff 07.10.2013].

6 Diese Erkenntnisse verarbeiten viele Hochschulen derzeit in Social-Media-Strategien. Leitfäden werden auf den Weg gebracht oder sind bereits verabschiedet.

Marketing-Potenzial von Online-Kursen kann sich am besten entfalten, wenn die Kurse in eine hochschulübergreifende (Marketing-/Internationalisierungs-)Strategie eingebettet sind und Steuerungsprozesse zwischen der Leitungsebene (z. B. Vizepräsident für Lehre), den Fachbereichen, verschiedenen Marketing-Akteuren, dem Akademischen Auslandsamt, der Alumni-Betreuung etc. abgestimmt sind. Darüber hinaus müssen Teamkompetenzen (Medienkompetenz, didaktische Kompetenz etc.) und Ressourcen planvoll aktiviert werden.[7] Welches Statement will man als Hochschule in die Welt senden, welche Themen besetzen? Wenn diese Frage schlüssig beantwortet ist, kann es gelingen, mit einem Online-Kurs echte Marketing-Botschaften zu vermitteln, Identifikationspunkte zu setzen, eine schlüssige digitale Marke zu schaffen und Studierende in aller Welt für die eigene Institution zu begeistern. Aus einem solchen Nährboden erwächst auch die Chance, über virtuelle Mobilität neue Zielgruppen zu erschließen bzw. vorhandene Zielgruppen wirkungsvoller zu erreichen.

Mittel- und langfristig erfordert die Internationalisierung mittels virtueller Bildung daher ein konzertiertes Handeln sowie eine strategische Markenführung aus einem Guss.

Welche Möglichkeiten zur Stärkung der Internationalisierung sich dem Hochschulmarketing durch virtuelle Bildungsangebote – insbesondere durch MOOCs – eröffnen, untersuchen Felix C. Seyfarth und Susanne Hamelberg in den folgenden beiden Beiträgen.

7 Vgl. hierzu die Einschätzung von Dr. Johannes Moskaliuk: „Mittlerweile hat jede Voll-Universität in Deutschland die Ressourcen, selbst einen MOOC auf die Beine zu stellen. Technisch gesehen ist die Ausstattung an den E-Learning-Zentren und Bibliotheken mittlerweile gut, die meisten Hochschulen haben Lernmanagementsysteme, die sich mit minimaler Adaption auch als Basis für einen MOOC eigenen würden. Auch die personellen Ausstattung und das didaktische Know-How [sind] im Prinzip an jeder Uni vorhanden. [Sie müssen] nur entdeckt werden.“, http://www.wissenmaldrei.de/iversity-schreibt-wettbewerb-zur-produktion-von-moocs-aus/; [Zugriff 07.10.2013].

Emergente Formen digitaler Lehre aus Sicht des Hochschulmarketings[1]

4.6.

Felix C. Seyfarth, MOOC-Kurator, Leuphana Digital School / CV siehe S. 199

Massive Open Online Courses (MOOCs) befeuern seit wenigen Jahren die globale Dynamik des akademischen Bildungsmarktes, getrieben von revolutionärer Rhetorik und geadelt von prestigeträchtigen Universitäten. Weltweite Nachfrage nach emergenten Formen virtueller akademischer Lehre bringt nun deutsche Hochschulen zunehmend unter Handlungsdruck. In diesem Beitrag werden Chancen und Herausforderungen virtueller Lehrformate für die Marketingstrategien insbesondere kleiner und mittelgroßer Hochschulen betrachtet, ausgehend von den Rahmenbedingungen des deutsch(sprachig)en Bildungsraumes. Das Transformationspotenzial von MOOCs wird dabei nicht primär technologisch, sondern mit Blick auf Qualität akademischer Lehre gesehen: Auch ohne die im angelsächsischen Bildungsraum treibende Kraft hoher Studienbeiträge können MOOCs universitäre Lehrangebote bereichern. Sie verstärken damit allerdings die kompetitive Ausdifferenzierung deutscher Bildungsanbieter und werden von vielen Akteuren deshalb als störend für eine empfindliche Balance empfunden. Das Hochschulmarketing, dessen Aufgabe sich auch im öffentlichen und gemeinnützigen Sektor auf wettbewerbliche Aspekte von Bildung und Kommunikation konzentriert, erhält mit MOOCs wirkmächtige, kostengünstige neue Werkzeuge, die helfen können, Reputation und globale Sichtbarkeit deutscher Hochschulen zu steigern.

Das Hochschulmarketing erhält mit MOOCs wirkmächtige, kostengünstige neue Werkzeuge, die helfen können, Reputation und globale Sichtbarkeit deutscher Hochschulen zu steigern.

Cui bono: Massive Open Online Courses in Europa

Unbestreitbar ist akademische Lehre plötzlich weltweit zum digitalen Innovationsthema geworden. Lauffeuerartig verbreitet sich die aus Nordamerika kommende Euphorie[2] für MOOCs in Deutschland[3], Österreich[4] und der Schweiz[5]. MOOCs sind das jüngste und erfolgreichste Beispiel für emergente Formate virtueller Hochschullehre im Web 2.0: ohne Zulassungsbegrenzung, kostenlos und interaktiv,

1 Paper für den DAAD Experten-Workshop „Hochschule 2.0: Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen im Zeichen virtueller Lehr- und Lernszenarien“ am 14. November 2013, Bonn.

2 Anderson (2012); Pappano (2012); Waldrop (2013); Arnold (2013); Fitzgerald (2013); McMinn (2013).

3 Küchemann (2013); Drösser, Heuser (2013); Schmidt (2013); Vicari (2013); vgl. Schulmeister (2013).

4 Khan (2013); N. N. (2013b); Ostermann (2014).

5 Bernet (2013); Güntert (2013).

geöffnet für theoretisch unbegrenzt viele Teilnehmer.[6] Mit hoher Geschwindigkeit sind sie zum Gegenstand zahlreicher Tagungen und Konferenzen[7], Forschungsprojekte[8], Whitepapers[9] (und natürlich: MOOCs[10]) avanciert. Vor allem in den Bereichen E-Learning/Blended Learning,[11] Bildungs- und Medienforschung[12] sowie den schnellwachsenden Digital Humanities[13] werden MOOCs zunehmend thematisiert. Die Hochschulrektorenkonferenz erarbeitet für ihre Mitglieder ein Positionspapier zur Veröffentlichung im Mai 2014.[14] Umstritten ist, ob es sich bei MOOCs um eine evolutionäre oder revolutionäre (disruptive) Innovation[15] nach Christensen[16] handelt, welche den globalen Bildungsmarkt möglicherweise empfindlich zu stören vermag.[17]

Ausgehend von Charakteristika der deutsch(sprachig)en Hochschullandschaft, wird in diesem Beitrag argumentiert, dass MOOCs[18] als Bestandteil des universitären Curriculums sowohl für das Hochschulmarketing einzelner Bildungsträger als auch für die deutsche Außenwissenschaftspolitik[19] ein wichtiges neues Kommunikationsinstrument darstellen. Sie ermöglichen Qualität in der akademischen Wissensvermittlung – vulgo: Lehre – transparent und partizipativ zu kommunizieren. Darüber hinaus eröffnen sie intensives Beziehungsmanagement der Hochschule mit bestehenden und nicht-traditionellen Gruppen von Lernenden und erschließen damit universitäre Lehre systematisch für organisationsübergreifende Steuerungs- und Entwicklungsprozesse. Hochschulmarketing dialogisch verstanden, nämlich als Gesprächseinladung zur Zusammenarbeit mit potenziellen Mitgliedern

6 Gaebel (2013).

7 5th University-Business Forum. Strategic Partnerships for Innovation and Growth: From Dialogue to Partnerships, Brussels, 4–5 June 2013; Conference on Modeling and Measurement of Competencies in Higher Education 2011, Berlin, Germany, 24–25. Feb; EdMedia 2012: World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications, Denver, June 25–29; 9th International Scientific Conference eLearning and software for Education 2013, Bucharest, Romania, April 25–26; ICETA 2012: 10th IEEE International Conference on Emerging eLearning Technologies and applications, November 8–9, Stara Lesna, Slovakia; INT-E 2013: 4th International Conference on New Horizons in Education, Rome, Italy Jun 25–27; EMOOCs European Stakeholder Summit 2013, Lausanne, Switzerland, Juli 11–12.

8 MOOC Research Initiative (MRI) at Athabasca University, gefördert von der Bill & Melinda Gates Foundation; www.moocresearch.com/research-initiative/about; [Zugriff 16.04.14]; Breslow et al. (2013).

9 McAuley et al. (2010); http://www.elearnspace.org/Articles/MOOCs_Final.pdf; [Zugriff 03.05.2012]; Ernst & Young (2012); Barber et al. (2013); Littlejohn (2013); http://cemca.org.in/ckfinder/userfiles/files/EdTech%20Notes%202_Littlejohn_final_1June2013.pdf; [Zugriff 16.04.2014]; Norton, Sonnemann, McGannon (2013); http://www.voced.edu.au/content/ngv56509; [Zugriff 29.6.2013]; Kelly, Hess (2013); http://www.hudson.org/content/researchattachments/attachment/1121/beyond_retrofitting-innovation_in_higher_ed_%28kelly-hess,_june_2013%29.pdf;[Zugriff 25.07.13]; Wulf et al. (2014).

10 Vgl. http://www.mooc-list.com/countrys/germany; [Zugriff 13.06.2013].

11 De Waard et al. (2011); Bull (2012); Schulmeister (2013).

12 Scholz (2013); Siemens (2013) Krause, Lowe (2014).

13 Fickers (2012); Snickars (2012).

14 Protokoll zur 43. Sitzung der HRK-Kommission „Neue Medien und Wissenstransfer“ am 27. Juni 2013 in Tübingen inklusive Anlage „Materialsammlung MOOCs“. Der Autor war für die Kommission als externer Mitautor an dem Papier tätig.

15 Vgl. Christensen (2007).

16 Christensen, Eyring (2011).

17 Stewart (2013).

18 Der Begriff referenziert mittlerweile eine so vielfältige Ausprägung von virtuellen Formaten, dass er hier breitmöglichst und stellvertretend für emergente Formen digitaler Online-Lehre ohne traditionelle Zugangs- oder Zulassungsbegrenzung verwendet wird.

19 Schütte (2010).

und Partnern[20] statt als Konsumgütermarketing für potenzielle „Kunden“[21], ist dem partizipativen Lehr- und Kommunikationsansatz von MOOCs wesensverwandt. Ebenso wie andere auf Beziehungsmarketing fußende Aktivitäten – etwa Internationalisierung, Alumni-Arbeit, Career Service sowie universitäre Angebote im Bereich lebenslanges Lernen, Fort- und Weiterbildung – kann das Hochschulmarketing solche virtuellen Lehrformate unmittelbar praktisch nutzen.

Mit einer kritischen Sichtung des internationalen Diskurses und Ergebnissen des MOOCs „Think Tank Cities“ an der Leuphana Digital School[22] im ersten Halbjahr 2013 werden drei Thesen zu Rolle und Mehrwert von MOOCs für das deutsche Institutionengefüge entwickelt. Frühere Arbeiten zum Hochschulmarketing unter Bedingungen des Web 2.0 werden hier erweitert für die konkrete Anwendung auf emergente Formen vernetzter virtueller Lehre (MOOCs u. a.).[23] Auf dieser Basis werden spezifische Szenarien für deutsch(sprachig)es Hochschulmarketing im Hinblick auf die stärkere Internationalisierung und Diversifizierung grundständiger Studiengänge und den postgraduierten Fremdsprachenerwerb skizziert. Aufgrund der rasanten Entwicklungen in diesem Bereich sind diese Skizzen als Momentaufnahmen zu verstehen und dürfen nicht darüber hinwegsehen lassen, dass MOOCs (wie andere E-Learning-Angebote) als Erfolgsvoraussetzung sowohl die didaktisch reflektierte Vorproduktion zur medialen Aufbereitung von Lehrinhalten als auch eine intensive Betreuung der Teilnehmer während der Kursphase benötigen. Für strategische Investitionsentscheidungen in digitale Lehrformate, insbesondere an kleineren deutsch(sprachig)en Hochschulen, können mittels der hier vorgeschlagenen Szenarien zeitnah internationale Reputationseffekte für Lehre und Betreuung erzielt werden. Notwendige Aufwände sind besser einschätzbar und ein geteiltes Verständnis eröffnet Kooperationsmöglichkeiten einzelner Akteure für interinstitutionelle und nationale Marketinginitiativen.

Ebenso wie andere auf Beziehungsmarketing fußende Aktivitäten kann das Hochschulmarketing virtuelle Lehrformate unmittelbar praktisch nutzen.

Grundlagen: Begriffe, Genese und Typologien

Als MOOC („massive open online course“) wird ein prinzipiell unbeschränkt offener Online-Kurs bezeichnet, der Web-2.0-Technologien einsetzt, um Kommunikation, Interaktion und Kooperation zwischen den Teilnehmern zu strukturieren. Das Akronym verweist auf Kernattribute dieser Lehrveranstaltungen: *Massive* steht für das Skalieren der Kursdidaktik auf bislang universitätsunübliche Größenordnungen von zumindest vier- bis sechsstelligen Teilnehmerzahlen pro Kurs. *Open* verweist auf das prinzipielle Fehlen von Zugangs- und Zulassungsbeschränkungen für die Kursteilnahme – weder

20 Heuser et al. (2009).

21 Bay (2001).

22 Ausführlich in Spoun et al. (2013).

23 Vgl. Seyfarth, Spoun (2008). Seyfarth, Spoun (2010); Seyfarth, Spoun, Brune (2009).

formale Zulassungskriterien noch informelles Vorwissen werden vorausgesetzt. Die Skalenlogik von Netzwerkkommunikation wird als wesentliche Voraussetzung und Triebfeder für „peer learning" durch Wissensdifferentiale und multiple Perspektiven unter den Teilnehmern verstanden.[24] *Online* bezieht sich auf die überwiegend im Netz stattfindende Interaktion der Teilnehmer, auch wenn Elemente der Präsenzlehre integriert werden können, sodass MOOCs grundsätzlich offen sind für Mischformen aus E Learning bzw. Distance Learning ohne Präsenzlehre und der Kombination von Elementen des E-Learning und der Präsenzlehre (Blended Learning).[25] *Course* weist im Unterschied zu der vor allem durch die entsprechenden Initiativen von Yale und MIT bekannt gewordene Open Courseware[26] zum selbstgesteuerten Lernen darauf hin, dass der Lernprozess nicht (nur) als konsumierbare Ressource on demand verfügbar gemacht wird, sondern wesentlich durch eine zeitliche und inhaltliche Struktur für interaktives Lernen mit anderen gestaltet ist. Hingewiesen wird damit auf die für den Lernerfolg wesentliche Ereignishaftigkeit („eventedness")[27] von MOOCs, die den bei Online-Lernangeboten strukturell verminderten Erfahrungsbezug durch die fehlende Situiertheit von Lehrenden und Lernenden im gemeinsamen physischen Raum („placedness")[28] zumindest reduzieren helfen soll.

Verschiedentlich wird versucht, die mittlerweile in beachtlicher Vielzahl vorhandenen Ausprägungen von MOOCs systematisch in Taxonomien zu fassen, welche ausgehend von gemeinsamen technologischen Parametern vorrangig nach didaktischem Ansatz und fachlichen Inhalten differenzieren.[29] Gängig ist die Unterscheidung zwischen zwei Hauptformen: einer Minderheit von explizit von konnektivistischer Pädagogik inspirierten Kursangeboten (connectivist MOOCs, cMOOCs) und der Masse einer eher traditionellen Lehrmechanik folgenden Angeboten, die nunmehr offen skalierbar überwiegend auf einer der drei großen MOOCs-Plattformanbieter Coursera, Udacity und edX online angeboten werden (extension MOOCs, xMOOCs).[30] Letztere erweitern („textend") überwiegend klassische Vorlesungen und verwandten Frontalformate renommierter, finanzstarker Großuniversitäten. Aufgrund ihrer hohen Wahrnehmbarkeit prägen sie die von Proponenten wie Skeptikern gleichermaßen vertretene Einschätzung, dass es sich bei MOOCs um eine primär technologische Innovation handele, die pädagogische Kontinuität mit etablierten Formaten der Präsenzlehre bzw. des E-Learning bewahre.[31]

---

24 Im Einklang mit der Maßgabe, dass für ein möglichst diversifiziertes Netzwerk kein Teilnehmer durch strukturelle Hürden ausgeschlossen werden soll, werden in der Regel außer minimalen Kostenbeiträgen für entstehenden Verwaltungsaufwand (z. B. Ausstellen und Versand von Teilnahmezertifikaten) keine Studienbeiträge erhoben.

25 Vgl. Garrison (2013).

26 Gelegentlich wird „courseware" zur Bezeichnung eines MOOC-Management-Systems (MMS) für das Erstellen, Anbieten und Verwalten zahlreicher MOOCs verwendet sowie breiter gefasst für das Protokollnetzwerk externer, frei verfügbarer Software (z. B. Blogs, Skype, Flickr, Slideshare, YouTube), welche im Rahmen der auf dem MMS angebotenen MOOCs von Teilnehmern genutzt werden kann.

27 White, Le Cornu (2010).

28 Anderson (2008), S. 51.

29 Etwa Baker, Surry (2013). Verfügbar über http://www.editlib.org/p/48090); [Zugriff 14.06.2013].

30 Hill, P. (2012): Four Barriers that MOOCs must overcome to build a sustainable model. http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/; [Zugriff 02. 02.2013].

31 Vgl. z. B. Schulmeister (2013).

Um das Innovationspotenzial dieser beiden MOOC-Typen, die in der Diskussion häufig miteinander vermischt werden, für deutsche Hochschulen angemessen einschätzen zu können, müssen die zugrunde liegenden unterschiedlichen Lerntheorien genauer betrachtet werden. Diese bilden den Ausgangspunkt für zwei konträre Lehrmodelle und sind deswegen untrennbar verbunden mit divergierenden bildungspolitischen Anreizstrukturen für Akteure in der deutschen Hochschullandschaft.[32] Auf dieser Basis kann ihr Einsatzpotential für das Hochschulmarketing entwickelt werden.

Lernverständnis: Konnektivismus und netzwerkgetriebene Lernprozesse

Ursprünglich geht der auch im deutschen Diskurs verwendete Begriff Massive Open Online Course/Courseware (MOOC) zurück auf Dave Cormier[33] von der University of Manitoba, der 2008 ein Lehrexperiment der kanadischen Bildungsforscher George Siemens und Stephen Downes so bezeichnete.[34] Unter dem Titel „Connectivism and Connective Knowledge" boten sie einen Kurs für 25 zahlende Präsenzstudierende an und ließen darüber hinaus 2.300 externe Kursteilnehmer für die kostenlose Teilnahme via Internet zu.[35] Die Zusammenarbeit wurde über offene Kommunikationsstandards wie RSS, Wikis, Online-Foren, Blogs und andere soziale Medien abgewickelt. Die innovative Idee, einen Kurs per „open access" auf massive Größe zu skalieren, war für Siemens und Downes dabei Methode zur empirischen Validierung des Kursgegenstandes, der konnektivistischen Lerntheorie.[36] Heutige cMOOCs sind demnach ein emergentes Lehrformat zur Anwendung dieser innovativen Lehr- und Lerntheorie, die eine Reihe konventioneller Prämissen universitärer Lehre durchbricht.

Vorläufer dieses Ansatzes[37] sind die internationale Initiative zur lizenzfreien elektronischen Verfügbarkeit digitaler Lehrmaterialien (Open Educational Resources, OER)[38] und der von namhaften Institutionen propagierte lizenzfreie Zugriff auf universitäre Kursangebote im Internet (Open Courseware, OCW).[39] Beide Ansätze verwenden den Begriff der Offenheit im urheberrechtlichen und lizenzrelevanten Sinn des Open Access[40] bezogen auf Inhalte[41] und sind bestrebt, Lehrbuchtexte, Übungsvorlagen und Vorlesungsaufzeichnungen ohne Zulassungsbeschränkung oder Zugangsvoraussetzung online für

32 Armstrong, L. (2012): Coursera and MITx: Sustaining or disruptive? http://www.changinghighereducation.com/2012/08/coursera-.html; [Zugriff 23.03.2013].

33 Cormier, Siemens (2010).

34 Mackness, Mak, Williams (2010).

35 Fini (2009).

36 Tschofen, Mackness (2012).

37 Grundlegend: Siemens (2004).

38 2012 auf Initiative der UNESCO formalisiert in der „Paris Declaration of Open Educational Resources", siehe http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf; [Zugriff 16.04.2014].

39 Rosse, Mustaro (2013); s. a. http://www.ocwconsortium.org/en/aboutus/whatisocw.

40 Herb (2010).

41 Hylén (2006); Downes (2007); Caswell, Henson, Jensen, Wiley (2008).

den Einsatz in Lehrveranstaltungen oder zum Selbststudium bereitzustellen.[42] Konnektivistische Lehrformate setzen diese Offenheit der verwendeten Inhalte und Materialien entsprechend als notwendig voraus. In dieser netzwerkfokussierten Lerntheorie wird der Begriff der Offenheit aber stärker prozessual verstanden, als Transparenz im strukturierten Handeln und Interagieren von Lehrenden und Lernenden in Bezug auf die Praktiken („practice") des Wissenserwerbs.[43] Um die unter den Bedingungen elektronischer Datenverarbeitung und rapider Innovationszyklen der Netzwerkgesellschaft ablaufenden nicht-hierarchischen, dezentral verflochtenen Lernvorgänge angemessen zu adressieren, fehlen nach Siemens bislang entsprechende Lerntheorien für rhizomatisches Wissen (Deleuze; Guattari).[44] Den maßgeblichen Lerntheorien des 20. Jahrhunderts – Behaviorismus, Kognitivismus und (Sozial)Konstruktivismus[45] – gelinge dies nur unzulänglich:[46] Erstens vermögen sie wegen ihres methodischen Individualismus die schnellwachsende Zahl technologiegestützter Lernprozesse[47] ebenso wenig hinreichend zu modellieren wie Prozesse interpersonalen oder organisationalen Lernens.[48] Zweitens können sie die unter Bedingungen des permanenten Wissensüberflusses notwendige Meta-Fähigkeit des Individuums, eigene Lernprozesse kritisch zu reflektieren („Lohnt es sich für mich, x zu lernen?"), konzeptionell ungenügend scharf erfassen.[49]

Anders als in den genannten drei Ansätzen manifestieren sich in konnektivistischer Perspektive sowohl der Zustand des Wissens wie auch der Prozess des Lernens nicht mehr allein innerhalb der Subjektivität des Individuums, sondern umfassen auch latentes Wissen im persönlichen Wissens- oder Lernnetzwerk[50] des Individuums. Das Überangebot immer schnelllebigeren Wissens[51] mit schrumpfender Halbwertszeit und die Möglichkeit, zahlreiche kognitive Aufgaben traditioneller Lernprozesse (Datenspeicherung, Informationssuche, Informationsabruf etc.) an Geräte, Netzwerke und Algorithmen abzugeben, ermöglicht Lernen nicht mehr allein via Erfahrung oder Sprache. Wissen werde darüber hinaus erlernt und erworben durch die Menge und Güte der Vernetzung des Lernenden mit Individuen, Organisationen oder Datenbanken und den dort gespeicherten Erfahrungen/Informationen.[52] Konkret sind beispielsweise das Abonnement eines E-Mail-Verteilers oder die Aktivität in sozialen Medien

42 Atkins, Brown, Hammond (2007).

43 Cormier, Siemens (2010), S. 36 f.

44 Cormier (2008).

45 Anderson, Dron (2013).

46 Siemens, G. (2006): Knowing knowledge, Lulu. Com http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf; [Zugriff 14.2.2013].

47 Hörl (2011), S. 23 f.

48 Williams, Mackness, Gumtau (2012).

49 Bell (2011), S. 100 ff.

50 Saadatmand, Kumpulainen (2013).

51 Lincoln, A (2011). FYI: TMI: Toward a holistic social theory of information overload. First Monday 16 (3), 7. März 2011.; http://firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/rt/printerFriendly/3051/2835; [Zugriff 10.04.2014].

52 Vgl. Downes (2012).

wie Facebook, Twitter oder YouTube[53] als konnektivistische Strategien des Wissensmanagements *qua Netzwerk* zu verstehen. In der viralen Ausbreitung und Archivierung bestimmter Inhalte (Meme) über solche prozessual offenen Netzwerke ist dies empirisch nachvollziehbar.[54]

Die Leistungsfähigkeit von Netzwerken steigt mit der Zahl ihrer Verknüpfungen, wobei die Bindekraft einzelner Knoten untereinander erheblich variieren kann.[55] Entsprechend naheliegend ist es nach konnektivistischer Lesart, die etablierte Lehr-/Lernstruktur durch das Skalieren und Vernetzen der weitgehend linear-kognitivistisch konzipierten Open Educational Resources (OER) zu einem interaktiv-dialogischen Massive Open Online Course (MOOC) für intensiveres – weil: multi-perspektivisches, multi-nodales – Lernen zu öffnen. Der Erfolg dieses Modells bedingt als kritische Masse für die intendierten Netzwerkeffekte die Skalierung auf eine möglichst große Zahl von Teilnehmern. Diese werden damit allerdings in die Lage versetzt, eigene Lernprozesse sehr viel stärker als in einer konventionellen Lehrveranstaltung selbst zu steuern, und damit auch individuell zu beurteilen, welche die für sie (lern-) relevanten Inhalte sind.[56] Kursteilnehmer entscheiden selbstständig über den Grad ihrer Partizipation an Inhalten und Lernprozessen, sodass der Kern aus aktiven Teilnehmern umgeben ist von weniger aktiven oder beobachtenden Teilnehmern. Diese Art von Lernprozessen werden wiederum prozessual als gemeinschaftsbildende Konstellationen zwischen Kernpartizipation und legitimer peripherer Partizipation (Lave; Wenger) verstanden („communities of practice") und sind zwangsläufiges Gegenmodell zur Uniformität eines kognitivistischen Wissenskanons.[57] Lernende verhandeln ihre Identität als *Lernende* innerhalb der Lerngemeinschaft, indem sie sich auf dem Kontinuum zwischen Kern und Peripherie positionieren (z. B. Laie, Anfänger, Experte, Enthusiast, Zuhörer, Gast). Damit verhandeln sie gleichzeitig die (fluiden, porösen) Grenzen der Gemeinschaft und lassen sie als solche erkennbar werden.[58]

Makrostrukturen des globalen sowie des deutschen Bildungsmarktes deuten darauf hin, dass MOOCs und ähnliche „schwach konnektivistische" Formate universitäre Lehre nicht ersetzen, wohl aber sinnvoll ergänzen können.

Selbst wenn man sich nicht der starken Lesart des Konnektivismus als Lernparadigma für das digitale Zeitalter anschließen will, so wird man MOOCs in Unterscheidung sowohl von konventionellem E-Learning als auch zu den jüngeren Open Educational Resources (OER) einen „schwachen Konnektivismus" verstanden als Organisationsform des Lernens bescheinigen müssen.[59] Der dezentrale, dynamische Charakter ihrer Netzwerkstrukturen stellt somit folgerichtig einige grundlegenden Rahmenbedingungen akademischer Lehrveranstaltungen in Frage.[60] Der Dozent wird Teil des Netzwerkes und ist damit weniger der

53 Gunawardena, Hermans, Sanchez, Richmond, Bohley, Tuttle (2009).

54 Langner (2009).

55 Vgl. Castells (2003).

56 Vgl. Bernhardt, Krichner (2007), S. 27 f.

57 Lave, Wenger (1989).

58 Wenger (2000).

59 Haug, Wedekind (2013).

60 Stewart (2013).

über das „Depot" des Wissens (Freire) herrschende Experte[61], sondern stärker in einer Moderatoren- und Kuratorenrolle[62]. Das Curriculum eines Kurses wird dann ebenfalls als offenes Strukturelement des Netzwerkes aufgefasst und somit zu einem guten Teil von Interessenlage und Lernmotivation der Teilnehmer mitentwickelt.[63] Diese Offenheit steht jedoch nicht für die Beliebigkeit komplett selbstgesteuerten Lernens, sondern wird wesentlich befördert durch kohärente, strukturierte Interaktionen („conversations"), welche den Lernenden erst in die Lage versetzen, informierte Werturteile über die Lerninhalte zu fällen.[64] Daher ist die Leistung der Teilnehmer mit konventionellen Methoden der Evaluation schwierig zu erfassen und wirft entsprechende Fragen für die Maßstäbe einer Zertifizierung der Teilnehmer ebenso wie zur qualitativen Beurteilung des Kurses auf.[65]

Eine Reihe von Strategien zur Beantwortung dieser Fragen wird gegenwärtig erforscht und experimentell erprobt. Makrostrukturen des globalen sowie des deutschen Bildungsmarktes deuten jedenfalls darauf hin, dass MOOCs und ähnliche „schwach konnektivistische" Formate universitäre Lehre nicht ersetzen, wohl aber sinnvoll ergänzen können. Insbesondere scheinen sie prädestiniert für interdisziplinäre Problemkomplexe mit multiplen Fachperspektiven und inkommensurablen Methoden sowie für Lehrbereiche mit rapiden Innovationszyklen, in denen kanonisches Wissen nicht erwartbar ist und eine Leistungsbewertung eher über kompetenzbasierte Artefakte denn über das Erreichen eines absoluten Evaluationsstandards erfolgt. Festzuhalten ist, dass der MOOC-Begriff keine technologischen, didaktischen oder disziplinären Parameter impliziert. Ausgehend von einer netzwerkorientierten und lernerzentrierten Theorie der Wissensvermittlung beschreibt er Voraussetzungen zur massiven Skalierung[66] eines offenen Kursangebotes und ein Modell der Lehr-/Lernorganisation, das disziplinär und inhaltlich explizit anschlussfähig ist,[67] aber eine nicht unerhebliche „digital literacy" bei Teilnehmern wie Dozenten voraussetzt.[68]

Brand Equity: Bildungsmarken als Katalysator für virtuelle Lehrformate

Weltweite Aufmerksamkeit erlangten MOOCs, nachdem die Lehrveranstaltung „Artificial Intelligence" der Informatiker Sebastian Thrun und Peter Norvig an der Stanford University im Sommer 2011 mit über 150.000 registrierten Studierenden startete.[69] Mittels einer selbstprogrammierten MOOC-Platt-

61 Freire (1970), S. 72.

62 Siemens und Cormier sprechen vom „facilitator", dt. Vermittler/Unterstützer.

63 Cormier, Siemens (2010), S. 34.

64 Cormier, Siemens (2010), S. 34.

65 Rossi, R, Mustaro, P. (2013): Perspectives of Quality and Accreditation of MOOCS. Society for Information Technology & Teacher Education, pp. 1–8. http://www.editlib.org/p/48243/; [Zugriff 10.04.2014].

66 Irvine, Code, Richard (2013).

67 Vgl. Siemens, Tittenberger (2009).

68 Vgl. Warschauer (2009).

69 Martin (2012); Norris, Brodnick, Lefrere, Gilmour, Baer (2013).

form organisierte Thrun die Kursteilnehmer in arbeitsfähige Kleingruppen, stellte Vorlesungen und Präsentationsfolien via YouTube zur Verfügung und wickelte die Kurskommunikation zwischen den „Sitzungen" per Online-Foren und kostenlos verfügbaren Web-2.0-Technologien ab (Twitter, Facebook, Skype, Yammer etc.). Thrun versprach, alle virtuellen Kursteilnehmer identisch zur Präsenzlehre auf dem Stanford-Campus zu unterrichten und zu prüfen.[70] Erfolgreiche Absolventen erhielten ein Teilnahmezertifikat gegen Schutzgebühr, allerdings weder eine offizielle Prüfungsbescheinigung der Universität noch Kreditpunkte.[71]

Daran ist aus Marketingsicht bemerkenswert, dass die gegenwärtige Welle der Euphorie sowie die mittlerweile folgenden Investitionen[72] eben durch den technisch aufsehenerregenden, aber pädagogisch eher konventionellen xMOOC der Stanford University ausgelöst wurde. Das pädagogisch innovative, aber technologisch improvisierte cMOOCs-Experiment an der Universität Manitoba vermochte den Horizont des Fachdiskurses hingegen drei Jahre lang nicht zu überschreiten. Als Auslöser für die folgende Verbreitung von MOOCs kann die organisationale und individuelle Reputation („brand equity") des Anbieters gelten, eng verquickt mit technologiebegeisterten Investoren im nahgelegenen Silicon Valley.[73]

An dieser Stelle setzt die Frage nach dem disruptiven Potenzial (Christensen) von MOOCs als „educational technology" an: Die Kursteilnahme bei einem ausgewiesenen Experten (Thrun) an einer global bekannten Universität (Stanford) ist ein extrem knappes, ergo kostbares Gut, dessen Genuss bislang durch materielle Kosten (Studiengebühren), soziale Schranken (Zulassungsverfahren) und physische Begrenzungen (Hörsaalkapazität) eingeschränkt war. Verheißen virtuelle Lehrformate des Web 2.0 nun diese Einschränkungen aufzulösen, so folgt innerhalb einer strategischen Sicht auf den zunehmend wettbewerblich agierenden Hochschulsektor tatsächlich eine „Lawine"[74] der Umwälzung. Analog zu verwandten Umwälzungen in informationsbasierten Industrien (Zeitungen, Musik, Film etc.) wird auch der Bildungsmarkt von Effekten der Netzwerktechnologien gebeutelt werden, sein privilegiertes Wissen über Produktion und Distribution einbüßen, dabei organisational enthierarchisiert und disaggregiert werden – alles zum Nutzen des Anwenders. In den Begriffen des Konsumentenmarketings wären MOOCs damit ein mächtiger „Distributionskanal"[75] für „Bildungsprodukte"[76], mit dem sich renommierte Markenuniversitäten mit globalen Ambitionen gegen ihre minder stark profilierten

70 Dies erwies sich – mangels Korrekturkapazitäten – als zunächst nicht durchgängig möglich, wurde bei der späteren Wiederholung des Kurses aber umgesetzt.

71 Mehaffy (2012).

72 Die Summe der 2012 in Educational Technologies investierten Wachstumsinvestitionen und Wagniskapital in den Vereinigten Staaten nähert sich dem Rekord von 1,2 Mrd. US-Dollar aus dem Jahr 1999; vgl. Bill & Melinda Gates Foundation, zitiert in The Economist, N. N. (2013a), S. 23.

73 Vgl. Auletta (2012).

74 Barber et al. (2013).

75 Gatfield (1998).

76 Adler (1998).

„Wettbewerber“[77] nunmehr global als dominante „Exportindustrien“[78] durchsetzen können. Wie im folgenden Abschnitt dargelegt wird, greift diese Sicht insbesondere in der deutschen Bildungslandschaft jedoch zu kurz.

Deutsche Bildungslandschaften: Governance und Anreizstrukturen

Ein halbes Dutzend MOOC-Pioniere[79] hat die neueste Form von Online-Fernlehre auch in Deutschland mit hohen Teilnehmerzahlen erprobt und großem Medienecho[80] bekannt gemacht. Dies verdeutlicht die prinzipielle Anschlussfähigkeit dieser emergenten Lehrformate in den typologischen Ausprägungen der deutschen Bildungslandschaft: Zu den Veranstaltern gehörten mit dem studiumdigitale[81] der Goethe-Universität Frankfurt eine bekannte Traditionsuniversität in internationaler Metropole ebenso wie eine wendige Nachkriegsgründung in der Provinz, die Digital School[82] der Leuphana Universität. Die deutschen Spezialisten für Fernunterricht und E-Learning von der FernUniversität Hagen[83] sind ebenso darunter wie ein studentisches Projektseminar an der Universität Hildesheim[84] und ein semiprivater Bildungsentrepreneur neuester Gründung, das Hasso-Plattner-Institut Potsdam[85]. Nicht einmal Englisch als wissenschaftliche Lingua franca ist Bedingung: Evaluationen und Erfahrungsberichte bestätigen auch für deutsch- oder mehrsprachige MOOCs eine produktive interdisziplinäre und intergenerationale Zusammenarbeit von Teilnehmern aus aller Welt.[86] Die mehr als 200 in- und ausländische Bewerbungen auf zehn mit je 25.000 Euro dotierte MOOC Production Fellowships des Stifterverbandes für die deutsche Wissenschaft entstammen allen nur möglichen (teilweise: institutionell bislang nicht abbildbaren) Fachgebieten und Themenkomplexen. Die Preisträger sind nur zum Teil an öffentlichen Universitäten angebunden und entstammen Fachhochschulen, Forschungsinstituten und -verbünden, Privatuniversitäten, öffentlichen oder privaten Kunstakademien, Pädago-

Nicht einmal Englisch als wissenschaftliche Lingua franca ist Bedingung.

77 Landrum, Turrisi, Harless (1998).

78 Gatfield (1998).

79 Vgl. http://mooc13.wordpress.com/geschichte-und-beispiele/deutschsprachige-moocs/; [Zugriff 12.06.2013].

80 Blumenstyk (2013); http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/company-offers-cash-prizes-to-lure-professors-to-teach-moocs/43583; [Zugriff 10.04.2014].

81 Vgl. http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/sd/; [Zugriff 10.04.2014].

82 Vgl. Spoun et al. (2013);http://digital.leuphana.de/; [Zugriff 10.04.2014]; der Autor war einer von drei Kuratoren des MOOCs „Think Tank Cities“.

83 Vgl. N. N. (2014); http://mooc.fernuni-hagen.de/; [Zugriff 10.04.2014].

84 Vgl. http://onlinekurs-datenschutz.de/; [Zugriff 10.04.2014].

85 Vgl. https://openhpi.de/pages/about; [Zugriff 16.04.2014].

86 Vgl. Schulmeister (2013).

gischen Hochschulen, Netzwerkorganisationen oder Agenturen.[87] Damit unterstreicht das Portfolio der Gewinner – sicher nicht zufällig – die grundsätzlich didaktisch offene, fachübergreifend flexible und explizit interdisziplinäre Anschlussfähigkeit der den MOOCs zugrunde liegenden „educational technologies".

Der Zauber des Neuen ist allerdings mittlerweile kritischen Gegenreaktionen gewichen.[88] Neben grundsätzlichen Vorbehalten gegenüber medial vermitteltem Lernen[89] melden sich vermehrt auch Absolventen, Veranstalter und Förderer von MOOCs zu Wort,[90] deren Kritik die unbestritten hohen Produktionskosten und Durchführungsaufwände betont und den pädagogischen Nutzen gegenwärtiger MOOC-Angebote grundsätzlich anzweifelt.[91] Häufig wird ins Feld geführt, dass die angelsächsische MOOC-Begeisterung in großen Teilen auf gewinnorientierten Geschäftsmodellen basiere, weil die als globaler Trend[92] zu beobachtende Verlagerung der Bildungsausgaben von der öffentlichen in die private Verantwortung[93] dort bereits erheblich weiter fortgeschritten sei als in Kontinentaleuropa.[94] Vergleichbare ökonomische Anreizstrukturen fehlten deswegen diesseits des Atlantiks – sowohl auf individueller wie auch auf institutioneller Ebene. Dies lasse die erwartbare Nachfrage rasch sinken, sobald der frühe Enthusiasmus für das Neue abgeklungen sei. Deutsche Bildungsinländer[95], von individuellen Studienbeiträgen weitgehend befreit, kommen kostenlos in den Genuss von Präsenzlehre. Es wird daher bezweifelt, dass sie sich mit der als weniger wertig konnotierten Distanzlehre aus der digitalen Konserve „begnügen" sollten.

Deutsche Hochschulleitungen und Wissenschaftsministerien stehen zwar im Wettbewerb um kluge studentische Köpfe, sie sind allerdings wenig interessiert an reinem Mengenwachstum von (virtuellen) Studierenden oder zusätzlichen Kursangeboten. Durch Produktionsaufwände verursachen diese jedenfalls Mehrkosten, können aber durch den aus Zielvereinbarungen, Curricularnormwerten und Landeshaushalten definierten Korridor kaum Mehreinnahmen generieren und sind deshalb in der Praxis auch strategisch für Profilierung oder Konsolidierung ohne erkennbaren Mehrwert. Dass der Vorläufer der gegenwärtigen Technologiebegeisterung im Bildungsbereich – die vor gut fünfzehn Jahren mit hochgesteckten Erwartungen gestartete E-Learning-Initiativen – heute im Hinblick auf innovative

87 Stifterverband für die deutsche Wissensschaft (2013): MOOC Production Fellowship. Lehren und Lernen im Web – Förderwettbewerb von Stifterverband und iversity. http://www.stifterverband.info/bildungsinitiative/quartaere_bildung/mooc_fellowships/; [Zugriff 22.07.2013].

88 Umfassend vgl. UK Dept. for Business and Innovation & Skills (2013); http://www.gov.uk/bis; [Zugriff 22.09.2013].

89 Müller (2013).

90 Meyer (2012); Martin (2012); MacGregor (2013).

91 Lane, Kinser (2012); Delbanco (2013); Kolowich (2013); Naidu (2013).

92 Friedman (2005).

93 Vgl. Barber, Donnelly, Rizvi, Summers (2013), S. 10.

94 Vgl. Kamenetz (2010).

95 Zum Zeitpunkt der Niederschrift hat die Landesregierung Niedersachsens angekündigt, als letztes Bundesland die Studiengebühren 2014 abzuschaffen; vgl. http://www.mwk.niedersachsen.de/portal/live.php?navigation_id=6325&article_id=18991&_psmand=19; [Zugriff 12.09.2013].

Lehre überwiegend mit Ernüchterung betrachtet wird und vielfach als Kostengrab in Erinnerung geblieben ist,[96] wirkt zusätzlich dämpfend und bestärkt Tendenzen zu einer skeptischen Haltung gegenüber diesem neuen Vorstoß in Richtung „Hochschule 2.0".

Immerhin kann eine große deutsche Exzellenzuniversität wie die TU München bei ihren virtuellen Lehrangeboten mit mehreren MOOC-Providern amerikanischer Ivy-League-Universitäten auf Augenhöhe kooperieren.[97] Für kleine und mittelgroße Hochschulen in Europa scheinen die Hürden jedoch zu hoch, um als „early adopters" in das dynamische Experimentierfeld virtueller Lehrplattformen langfristig zu investieren. Frühzeitig erworbene Kompetenzen mögen zwar eine gesicherte Position im Hinblick auf kommende Entwicklungen versprechen. Mangels Finanzkraft, Personaldecke und geeigneter technischer Infrastruktur scheint die naheliegende Option für nur mittelgroße Bildungsanbieter, in der technologischen Frühphase aus der Beobachterposition von Fehlern anderer zu lernen, sich erst auf einem etablierten Technologieplateau zu engagieren und so möglichst kostengünstig Leap-Frogging-Effekte zu nutzen.[98]

Deutsche Hochschulleitungen und Wissenschaftsministerien stehen zwar im Wettbewerb um kluge studentische Köpfe, sie sind allerdings wenig interessiert an reinem Mengenwachstum von (virtuellen) Studierenden oder zusätzlichen Kursangeboten.

In „The Innovative University" bezeichnen Christensen und Eyring diese verbreitete Entwicklungsstrategie der Masse mittelgroßer öffentlicher Bildungseinrichtungen als Spirale des „bigger and better[99]: Das Beobachten und Nachahmen der große Vorzeigeuniversitäten[100] hat sich für Bildungsanbieter lange bewährt. Es mag sich aber als Sackgasse erweisen, sobald Web-2.0-Technologien im zunehmend nach wettbewerblichen Mechanismen funktionierenden globalen Bildungsmarkt Konzentrations- und Clustering-Effekte katalysieren, deren drastische Konsequenzen für die Zeitungsbranche, das Tourismusgewerbe, die Musik- und Filmindustrie hinlänglich bekannt sind. Wer bei Innovation zögert, riskiert, implizit eine Entscheidung gegen Veränderung getroffen zu haben und bereits abgehängt worden zu sein, wenn sich Pionierhochschulen mit Marktanteilen nunmehr internationaler Reichweite etabliert haben.

Die Situation wird dadurch weiter verschärft, dass hiesige Hochschulen auf technischer Seite ihren noch bis in die frühen 1990er-Jahre bestehenden Wissensvorsprung verloren haben. Besonders innerhalb kleinerer Organisationen fehlt es vielfach an Kapazitäten und technischer Expertise für die Entwicklung und den Betrieb eigener MOOC-Plattformen. Zudem sind ungenügende materielle

96 Vgl. Gessat (2011). „Wissenschaft im Brennpunkt: E-Learning", Deutschlandradio (13. Februar). http://www.dradio.de/dlf/sendungen/wib/1387198/; [Zugriff 10.04.2014]. Für eine organisationspsychologische Analyse der Einflussfaktoren bei der Akzeptanz von E-Learning in Deutschland vgl. Olbrecht (2010); http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-21996/Olbrecht/Dissertation.pdf; [Zugriff 12.06.2013].

97 Vgl. TUM 2013, MOOCs bieten viele neue Ansätze! Interview mit Hans Pongratz, Vizepräsident IT-Systeme und Dienstleistungen. Informationsportal Lehren an der TUM, 29. Mai, http://www.lehren.tum.de/lehren-an-der-tum/news/interview-moocs-pongratz; [Zugriff 16.08.2013].

98 Vgl. Goldenberg, Oreg (2007).

99 Christensen, Eyring (2011), S. 23 f.

100 Seyfarth, Spoun (2008).

und organisationale Voraussetzungen für die strategische Investition in selbstentwickelte Plattformen, die konstruktive Kooperation mit anderen Bildungseinrichtungen oder die sachgerechte Beauftragung externer Dienstleister vorhanden. Die MOOC-Explosion in Nordamerika führt schmerzlich vor Augen, wie digitale Neuerungen sich nicht mehr als Innovation aus der Forschung in die Praxis verbreiten – man denke an die Erfolgsgeschichten von E-Mail, WWW oder MP3. Stattdessen übersteigen die bei ihren Mitgliedern privat vorhandene technische Infrastruktur und Erwartungshaltungen die Ausstattung in der universitären Lehre und zwingen die Hochschulen als Institution zur Reaktion auf Trends und letztlich Adaption auf eine diffuse Landschaft schnelllebiger Technologiezyklen. Digitale Innovation kommt somit als Impuls von außen (aus der Praxis, aus der Politik, aus der Wirtschaft) in die unter ungewohnten Wettbewerbsängsten stehenden und vergleichsweise konservativ agierenden Universitäten.

Die Befürchtung ist begründet, dass es für den deutschen Bildungssektor keine Option sei, zunächst abzuwarten, wie sich MOOCs als globaler Trend entwickeln und die Landschaft der Anbieter gestalten wird. Die Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte – weg von nationalstaatlich geregelter und uniform finanzierter Bestandswahrung, hin zu einer wettbewerblich geprägten europäischen Bildungslandschaft – konfrontiert die Hochschulen nunmehr ungefiltert mit den Dynamiken des globalen Marktes. Bekannte Disaggregations- und Disintermediationsprozesse der Netzökonomie legen den Gedanken nahe, dass die digitale Skalierbarkeit virtueller Lehrangebote auch für den europäischen Bildungssektor ein mit hoher Geschwindigkeit sich entfaltendes, disruptives Potenzial birgt.[102] Dessen Verlauf passiv abzuwarten, impliziert einen Verlust an Gestaltungsoptionen für die künftige Bildungslandschaft und damit de facto höhere Folgekosten.[103]

Digitale Innovation kommt als Impuls von außen in die unter ungewohnten Wettbewerbsängsten stehenden und vergleichsweise konservativ agierenden Universitäten.

Mögliche Anknüpfungspunkte gibt es durchaus: Forschungsaktivitäten haben sich der Digitalisierung mittlerweile stärker und erfolgreicher geöffnet, als noch vor wenigen Jahren vorstellbar. Digitale Open-Access-Journals[104] und ähnliche Non-Profit-Modelle bringen das Preisgefüge etablierter Wissenschaftsverlage ins Wanken, da sie die dem Geschäftsmodell akademischen Publizierens bisher zugrunde liegende Monopolstellung negieren.[105] Neben virtuellen Paper-Präsentationen auf klassischen Konferenzen müssen emergente Formen wie Unconferences[106] oder vollständig virtuelle Konferenzen[107] als ernstzunehmende digitale Ansätze betrachtet werden, die Organisation wissenschaftlicher Fachdiskurse zu öffnen und zu

101 Vgl. Tapscott, Williams (2006); Weinberger (2007); Shirky (2008).

102 Altbach, Reisberg, Rumbley (2009).

103 N. N. in The Economist (2012).

104 Herb (2010).

105 Vgl. Whitworth, Friedman (2009); Beverungen, Böhm, Land (2012).

106 Vgl. Louie (2008), S. 5; Greenhill, Wiebrands (2008); http://researchrepository.murdoch.edu.au/624/1/Published_Version.pdf; [Zugriff 12.07.2013].

107 Gichora et al. (2010).

disaggregieren. Außerhalb der klassischen Wissenschaftseinrichtungen haben sich parallel neue, häufig privatwirtschaftlich agierende (und hochprofitable) Forschungsakteure und -dienstleister etabliert.

Bislang verstanden sich jedoch insbesondere die öffentlichen Bildungseinrichtungen Europas als die Hüter eines unantastbaren „Herrschaftswissens" über Prozesse und Methoden der wertigen Produktion, Archivierung, Lizenzierung, Reglementierung und Verbreitung von Praktiken des Wissenserwerbs.[108] Sie sind auch und gerade durch ihre breite gesellschaftliche Öffnung im 20. Jahrhundert ein exklusiver Gatekeeper für die autoritativen Weihen des Bestimmens, Bewertens und Zertifizierens von Lern- und Wissenserfolgen derjenigen geblieben, die an den sozio-kulturellen Einfluss- und Machteliten teilhaben wollten.[109] Doch der universitäre Elfenbeinturm droht nun durchlässig zu werden für Prozesse anspruchsvoller akademischer Wissensvermittlung durch virtuelle, skalierbare Lehrveranstaltungen. So steht zu erwarten, dass die Kräfte institutioneller Disintermediation, welche angesehene Tageszeitungen in den Konkurs getrieben und die Musikindustrie ihres Geschäftsmodells beraubt haben, mit unverminderter Wucht auch Spielregeln, Erwartungshaltungen und materielle wie immateriellen Besitzstände der Hochschulen hinwegfegen werden.

Zugespitzt: Werden deutsche Studierende statt sich im überfüllten Hörsaal der örtlichen Hochschule in das Seminar eines Lehrstuhlassistenten zu setzen *nicht* das online kostenlos verfügbare Kursangebot einer weltbekannten Fachkoryphäe besuchen, um dort gemeinsam mit anderen High Potentials aus aller Welt zu lernen? Sobald sich online erbrachte Leistungen in ohnehin standardisierte ECTS-Credits zertifizieren lassen – und warum sollte das nicht möglich sein? – steht das Lehrangebot der angesehensten Universitäten weltweit plötzlich zur Auswahl neben der bislang weitgehend konkurrenzlosen Präsenzlehre. Letztere bietet unbestritten lernpsychologische und soziale Vorteile gegenüber einer mediatisierten Veranstaltung. Folgt man jedoch Christensens Begriff der disruptiven Innovation ist damit allein ihre Zukunft nicht gesichert: Gerade die unterhalb der qualitativen Wahrnehmungsgrenze rangierenden, aber deutlich preisgünstigeren Angebote von Mitbewerbern lassen den Sockel der etablierten Granden bröckeln.[110] Um realistische Anwendungsszenarien für MOOCs an deutsch(sprachig)en Hochschulen zu entwickeln, stellt sich deshalb die Frage, welches Potenzial skalierbare Lehr-/Lernformate zur Lösung spezifischer Herausforderungen in der europäischen Hochschullandschaft besitzen. Antworten sind gegebenenfalls experimentell zu finden. Auf nationaler Ebene angesiedelte Akteure – wie der Stifterverband und die Hochschulrektorenkonferenz, der DAAD mit GATE Germany oder das Goethe-Institut – sind für diese Perspektive prädestiniert, auch wenn sie im Bereich der Lehre teilweise auf unvertrautem Terrain agieren.

Der universitäre Elfenbeinturm droht durchlässig zu werden für Prozesse anspruchsvoller akademischer Wissensvermittlung durch virtuelle, skalierbare Lehrveranstaltungen.

108 Vgl. Clark, W. (2006); zur schwindenden Wahrnehmung der Rolle der Forschung jüngst Lemann (2014).

109 Zur Bedrohung der Gatekeeper-Funktion durch digitale Netzwerke vgl. Barzilai-Nahon (2008).

110 Christensen (1997).

Ein Plus für das Hochschulmarketing: Qualität und Transparenz in der Lehre

Für strategisches Hochschulmarketing bedeutet die gegenwärtige Situation ein Dilemma: Stärker als alle anderen Prozesse der Hochschule muss eine wettbewerbliche und marktorientierte Sicht auf die Aktivitäten der Organisation eingenommen und für verschiedenste Zielgruppen überregional sowie international profilbildend kommuniziert werden.[111] Die einende Corporate Identity nach innen wahrend, soll Marketing das Profil der Hochschule schärfen, ihre Reputation mehren und ein differenziertes Markenbewusstsein schaffen (Brand Building).[112] Neben vergleichsweise knappen Ressourcen konterkarieren dabei organisationale Rahmenbedingungen deutscher Universitäten gleich welchen Gründungsdatums die angestrebte Uniformität in der Außendarstellung:[113] Die Sichtbarkeit disziplinärer Kernbereiche korreliert mit der personellen Ausstattung von Lehrstühlen und der in Forschungsprojekten budgetierten Öffentlichkeitsarbeit. Diese übersteigt oft die Ressourcen des zentralen Hochschulmarketings und kommuniziert abgeschottet von schwächeren Fächern (und Zielen der Gesamtinstitution) für eigene Fachkommunen.[114] Indikatoren für erfolgreiche wissenschaftliche Leistungen werden ebenfalls stark von der Forschung dominiert (Publikationen, Citations, Rankings, eingeworbene Drittmittel, Forschungspreise etc.) und beschränken sich ansonsten auf das Standortmarketing (Campus, Infrastruktur, kulturelle und sozio-geographische Faktoren etc.).[115]

Das Lehrangebot ist hingegen für Außenstehende besonders in der grundständigen Lehre wenig transparent, qualitativ kaum fassbar und wird deshalb auf wenige quantitative Indikatoren (Betreuungsrate, Kursgröße, Pro-Kopf-Ausstattung etc.) reduziert. Es ist außerdem immer noch dabei, sich von der lautstarken Kritik an der Bologna-Reform zu erholen.[116] MOOCs böten nun die unverhoffte Chance, durch Einladung zur aktiven Teilnahme die Qualität der Lehre an die äußerst fluide, aber in jedem Fall stark technologieaffine Zielgruppe potenzieller Studienanfänger – auch und gerade international – zu transportieren. Letztlich kann das Hochschulmarketing sogar vorhandene Kompetenzen im Umgang mit der Produktion und Aufbereitung von Inhalten für digitale und soziale Medien im Rahmen eines MOOC einbringen und möglicherweise sogar bei der Finanzierung helfen. Aufgrund der Verankerung von Lehrveranstaltungen in Fakultäten und Fachbereichen kann das Hochschulmarketing (ebenso wenig wie Hochschulleitungen) das MOOC-Format allerdings nicht eigenständig pilotieren, ist also nur mittelbar in der Lage, auf dieses kommunikative Werkzeug zuzugreifen. Das aktive Einbinden von MOOCs anderer Anbieter (etwa der Fellowship-Gewinner auf iversity) in eigene Curricula oder gar eigene Marketingmaßnahmen bieten keine befriedigende Alternative, da eine Steigerung von Sichtbarkeit oder Reputation der eigenen institutionellen Marke zweifelhaft bleibt.

111 Vgl. Bode (2008), S.221 f.

112 Vgl. Bühler, Naderer, Schuster (2007); Meffert, Bruhn (2008); Voss (2009).

113 Vgl. Brune, Seyfarth, Spoun (2009), S. 226 f.

114 Vgl. Münch (2009), S. 99 f.

115 Marginson, van der Wende (2007).

116 Vgl. Welsh (2004); Plümper, Schneider (2006); Pritchard (2006); Münch (2007); Münch (2009).

Es lassen sich aus dem bislang Gesagten drei Thesen bezüglich der Integration von MOOCs in die deutsche Bildungslandschaft und ihrer Rolle für das Hochschulmarketing ableiten:

1. *MOOCs sind eine evolutionäre Weiterentwicklung des E-Learning mit Web-2.0-Technologien. Ihr disruptives Innovationspotenzial liegt in der Öffnung für nicht-traditionelle Zielgruppen, welche das Curriculum auch kleinerer deutscher Hochschulen sinnvoll ergänzen kann. Damit ergeben sich vielfältige Chancen zur Internationalisierung.*

MOOCs erhöhen die Sichtbarkeit attraktiver Standortvorteile insbesondere kleinerer und mittelgroßer Universitäten in Europa für exzellente internationale Studierende. Ihr Angebot kostengünstiger akkreditierte bzw. zertifizierte Studienabschlüsse in einem stabilen, überschaubaren, persönlichen Umfeld statt an einer „Massen-Uni" in einem unbekannten Ballungsgebiet ist global gesehen äußerst attraktiv. Wird die innovative Dimension der MOOCs nicht primär technologisch, sondern pädagogisch verstanden, so bieten sie auch kleineren Bildungsträgern vielfältige Chancen, sich mit der Qualität ihres Lehrangebotes überregional und erstmals auch weltweit zu positionieren. Für Studieninteressenten aus Asien, Lateinamerika und Afrika sind die kleineren und mittelgroßen deutschen Hochschulen als Studienorte zunehmend attraktiv, da sie nach den Bologna-Reformen international bekannte Abschlüsse und ein anschlussfähiges Kreditpunktesystem bieten. Für diese Interessentengruppen bietet sich fernab der Metropolen eine kostengünstige, risikoarme und reputationsstarke Alternative zu Bildungsangeboten im angelsächsischen Raum, sowohl in der grundständigen Lehre als auch für Graduierten- und Weiterbildungsstudiengänge.

Kleinere Universitäten sind allerdings gut beraten, sich einer Konsortionallösung oder anderen Public-Domain-Plattformen anzuschließen, um Investitionskosten zu sparen und Best Practices zu etablieren, statt eigene Softwarelösungen intern zu entwickeln. Bei erfolgreicher Umsetzung können ihre Aktivitäten z. B. im Bereich Weiterbildung/Lebenslanges Lernen zumindest kostendeckend sein, mittelfristig sogar einen Deckungsbeitrag erwirtschaften.

2. *Die Visibilität deutscher Hochschulen für ein globales Studierenden- und Lehrpublikum kann von einem Fokus auf deutschsprachige Angebote stark profitieren, insbesondere, aber nicht ausschließlich in den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften.*

Aller Globalisierung des Wissenschaftsbetriebes zum Trotz sind unverändert viele Bereiche geistes- und kulturwissenschaftlicher Forschung einerseits historisch-methodisch und andererseits von den Forschungsgegenständen her systematisch eng mit der deutschen Sprache verknüpft und in der deutschsprachigen Kultur eingebettet. Die etablierten Beispiele – historische, philologische und philosophische Forschungsprogramme – werden zunehmend ergänzt durch langfristig wachsende Nachfrageströme: Eine wachsende Zahl innereuropäischer Absolventen und Berufstätige (z. B. in Polen, Spanien, Irland) ist auf der Suche insbesondere nach (fach-)sprachlichen Qualifikationen für den deutsch(sprachig)en Binnenarbeitsmarkt einerseits und nach Möglichkeiten der Weiterqualifizierung in global tätigen

deutschen Unternehmen andererseits. Die Visibilität deutscher Hochschulen für ein globales Studierenden- und Lehrpublikum kann gerade deshalb ihren kulturellen „Standortvorteil" nutzen und mit konnektivistischen deutschsprachigen Angeboten reüssieren, insbesondere – aber nicht nur – in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern.

Im Kontext der globalen Entwicklungszusammenarbeit bieten MOOCs die Möglichkeit, hochwertige Bildungsangebote kostengünstig zugänglich zu machen, wie es beispielsweise die ETH Lausanne in frankophonen Ländern bereits erfolgreich praktiziert.[117] Neben der Möglichkeit zur Kostenersparnis kann somit neuen Zielgruppen der Zugang zu europäischen Universitäten ermöglicht werden. Dazu müssen allerdings die vorauszusetzenden Kompetenzen („digital literacy") sowie die Infrastruktur („digital divide") von vornherein offen adressiert werden, um den Risiken eines globale Ungleichheit befördernden „Neokolonialismus globalisierter Hochschulbildung"[118] vorzubeugen.[119] Zwei häufig kritisierte Entwicklungen, die Dominanz anglo-amerikanischer Forschungs- und Lehrmethoden einerseits und die Nivellierung kultureller Vielfalt durch Englisch als akademische Lingua franca andererseits, sind durch virtuelle Lehrformate jedenfalls nicht programmiert. Auch wenn die MOOC-Technologien in ihrer Materialität nie als „neutral" verharmlost werden dürfen,[120] so sind sie doch prinzipiell offen für multimediale, didaktisch-methodische Vielfalt. Spracherwerb ist ein Beispiel par excellence für situatives Lernen in einer Gemeinschaft und periphere Partizipation, sodass das in der gegenwärtigen Frühphase dominierende Englisch als ein Epiphänomen betrachtet werden darf.[121]

3. *MOOCs und dialogisches Hochschulmarketing sind verwandte Ausprägungen partizipativer, prozessanstoßender Kommunikation und eignen sich für ein umfassendes Beziehungsmarketing über die gesamte Bildungsbiographie von Lernenden.*

MOOC-Didaktik braucht jedoch noch stärker als das etablierte E-Learning ein fundiertes Wissen über die Medienproduktion und die Techniken des Storytelling. Praktiker des Hochschulmarketings können hier einen wesentlichen Beitrag für die dem Medium angemessene Aufbereitung von Lehrinhalten leisten und so das Experimentieren und Etablieren entsprechender Lehrformate an den jeweiligen Bildungseinrichtungen unterstützen.

Insbesondere die konnektivistischen Elemente in der MOOC-Didaktik fördern Aspekte interdisziplinären und intergenerationalen Lernens in dynamischen Lerngruppen. Aus Sicht des Hochschulmarketings bieten MOOCs damit auch eine konkrete Antwort auf das Dilemma der Kommunikation

117 Pomerol et al. (2014).

118 Altbach (2004).

119 Dixon (2006).

120 Fuller, Goffey (2012).

121 Tatsächlich war im MOOC „Think Tank Cities" sowohl zu beobachten, dass sich Mitglieder einer Sprach- oder Kulturgemeinschaft innerhalb des MOOC schnell zu Arbeitsgruppen oder Lernteams zusammenfanden, als auch, dass eine Reihe von Teilnehmern den Kurs zur gezielten Verbesserung ihrer Fremdsprachenkenntnisse nutzten.

mit universitäts- und bildungsfernen, fragmentierten Zielgruppen. MOOCs können deshalb als ein für Universitäten relevantes Marketinginstrument begriffen werden. Erstens hebt sich die öffentlichen Institutionen angemessene Kommunikation von lehr- und forschungsbasierten Inhalten deutlich von kommerziellen Strategien des Produktmarketings ab. Zweitens lässt sich eine starke Bindung von MOOC-Teilnehmern sowohl an Lehrende und ihre Institution als auch an (lokale) Kursteilnehmer erreichen. Drittens werden universitäre Werte wie Qualitätsmaßstab, Diversität, Diskussionskultur, Pluralismus etc. prozessual und damit identitätsstiftend vermittelt statt ex cathedra behauptet. Allerdings sind MOOCs als ein weiteres, sorgfältig und gezielt einzusetzendes Instrument im Portfolio einer internationalen Marketingstrategie zu verstehen, da nicht-intendierte Nebeneffekte ebenso wie zunächst nicht durchgängig überschaubare Kosten sich leicht kontraproduktiv auswirken können.

MOOC-Didaktik braucht noch stärker als das etablierte E-Learning ein fundiertes Wissen über die Medienproduktion und die Techniken des Storytelling.

In der gegenwärtigen Expansionsphase konzentriert sich die empirische Forschung auf die Lernfortschritte individueller Kursteilnehmer, insbesondere um die Validität konnektivistisch beeinflusster Lernformate und die Qualität der Lernergebnisse im Vergleich zu Formen der Präsenzlehre zu prüfen. Für das Hochschulmarketing sind solche Erkenntnisse freilich nützlich, es fehlt jedoch ein Instrumentarium für das Controlling aus Marketingsicht. Beispielsweise lassen sich Investitionen in technische Infrastruktur und Medienproduktion einerseits sowie Personalaufwände für die Durchführung eines MOOC andererseits bislang nur ungenügend mit den vom Marketing intendierten und tatsächlich erzielten Effekten in Beziehung setzen.

Fazit: Digitalisierung und Offenheit stärken deutsch(sprachig)es Hochschulmarketing

Zusammenfassend ist festzustellen, dass MOOCs und ähnliche virtuelle Unterrichtsformen das Urbarmachen des Web 2.0 für die universitäre Lehre bedeuten: MOOCs helfen als Fortsetzung und Weiterentwicklung von E-Learning und Distance Learning dabei, hartnäckige sozio-ökonomische Hürden für den Zugang zur akademischen Bildung für bildungsferne oder wenig universitätsaffine Zielgruppen innerhalb und außerhalb Europas zu vermindern. Sofern die erforderliche „digital literacy“ in diesen Zielgruppen vorhanden ist oder vermittelt werden kann, reduzieren MOOCs die Rolle geographischer Entfernung und überbrücken auch (inter)kulturelle Distanz. Ihr Lernmodell rekonfiguriert sozio-demographische Faktoren (z. B. Opportunitätskosten, Familienkonstellation, Bildungsaffinität oder Genderidentität), welche für motivierte Lernende bislang den Hochschulzugang beschränken oder den erfolgreichen Abschluss eines Studiums verunmöglichen konnten. Aus Sicht des Hochschulmarketings sind MOOCs darüber hinaus profilbildend für bereits bestehende Zielgruppen, weil sie es (erstmals) erlauben, an Substanz und Form akademischer Lehre global zu partizipieren und Lehrqualität bei minimalen Kosten für die Teilnehmer transparent zu machen. Deswegen sind MOOCs für das Hochschulmarketing wichtiges Werkzeug sowohl für die Erstansprache und Gewinnung von Adressaten als auch für das langfristige Beziehungsmarketing über die gesamte Bildungsbiographie hinweg: von

grundständiger Lehre und postgraduierten Studiengängen über Alumni-Arbeit und Fundraising bis hin zu Fort- und Weiterbildungsangeboten sowie zu Mentorennetzwerken.

Die damit zunehmende Durchlässigkeit universitärer Grenzen zeitigt jedoch Effekte in beide Richtungen: MOOC-Studierende werden mittelfristig Konturen des akademischen Erststudiums als uniforme bildungsbiographische Lebensphase der Vollzeitbeschäftigung zwischen Schulabschluss und Berufseinstieg weiter verwischen. Die Figur des über mehrere Jahre in Campusnähe lebenden, grundständigen oder postgraduierten Studenten ist künftig nur ein mögliches Modell unter verschiedenen Optionen des (Teilzeit-)Studiums. Diese werden künftig die digitale Mobilität zwischen verschiedenen Bildungsträgern und diversen virtuellen Angeboten des berufsbegleitenden (oder auch: studienbegleitenden) Lernens einschließen. Verstanden als wesentlicher Baustein für Strategien des lebenslangen Lernens ist eine Investition in MOOCs deshalb auch eine Investition in strategisches Hochschulmarketing: Der interaktive, oft spielähnliche Charakter von MOOCs lässt dauerhafte Netzwerke als soziale Artefakte entstehen, welche neben ihrer ursprünglichen Aufgabe offensichtlich ebenso für virale Marketingstrategien und prozessanstoßende Kommunikation genutzt werden können – also beispielsweise für Studierendenansprache, Fundraising, Alumni-Beziehungen, Forschungsmarketing und den Transfer wissenschaftlicher Ergebnisse in die Unternehmenspraxis. Neben der Nutzung dieser Netzwerke für die eigenen Kernaufgaben ist das Hochschulmarketing ideal positioniert, um seine Sachkenntnis insbesondere im Umgang mit digitalen Medien der Hochschule breit zur Verfügung zu stellen.

Die Figur des über mehrere Jahre in Campusnähe lebenden, grundständigen oder postgraduierten Studenten ist künftig nur ein mögliches Modell unter verschiedenen Optionen des (Teilzeit-)Studiums.

Emergente Formate virtueller, global skalierbarer Online-Lehre geben schließlich in der zunehmend wettbewerblich geprägten Bildungslandschaft Europas auch mögliche Antworten auf die ungelöste methodische Schwäche von Hochschulrankings hinsichtlich der Bewertung universitärer Forschungsleistungen und technischer Infrastruktur. Insbesondere kleinere und mittlere Hochschulen – welche in diesen Kategorien qua definitionem überwiegend in der zweiten Reihe stehen – erhalten durch virtuelle Lehrformate eine Hebelwirkung für die Kommunikation der Qualität ihres Lehr- und Betreuungsangebotes. Internationalisierung wäre dann beispielsweise nicht nur über die Quote immatrikulierter ausländischer Studierender und Lehrender, sondern auch über die Internationalität der Teilnehmer von MOOCs erfassbar. Auch Lehrveranstaltungen in der akademischen Provinz können so mit vergleichsweise wenig Aufwand und schnellen Resultaten bunter, internationaler und diversifizierter werden. Sie böten ihren Absolventen damit das Beste beider Welten: ein intensives Betreuungsverhältnis in der lokal situierten Gemeinschaft von Lernenden und Forschenden zu überschaubaren Kosten und die vollwertige Teilhabe an den Erkenntnissen, Methoden und Diskursen einer weltweiten Scientific Community – die letztlich immer eine gedachte (also: virtuelle) Gemeinschaft gewesen ist. Ein attraktiveres Wertversprechen ist für akademische Bildung kaum vorstellbar. Mit MOOCs wird es erfahrbar, transparent und kommunikabel wie nie zuvor.

Insbesondere kleinere und mittlere Hochschulen erhalten durch virtuelle Lehrformate eine Hebelwirkung für die Kommunikation der Qualität ihres Lehr- und Betreuungsangebotes.

Literatur

Adler, K. (1998): Degree Upgrades: A New Service, a New Market and a New Strategy for Higher Education. In: Journal of Marketing for Higher Education, 9 (1), S. 11–24.

Altbach, P. G. (2004): Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. In: Tertiary Education & Management, 4 (1), S. 63–69.

Altbach, P. G.; Reisberg, L.; Rumbley, L. E. (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. Paris.

Anderson, N. (2012): Elite education for the masses. In: Washington Post, 4. Nov.

Anderson, T. (2008): Toward a theory of online learning. In: dies. (Hrsg.): The Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University Press.

Anderson, T.; Dron, J. (2013): Three Generations of Distance Education Pedagogy. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 12 (3), S. 80–97.

Arnold, S. E. (2013): Gadzooks, it's MOOCs. In: Online Searcher, 37 (1), S. 10–15.

Atkins, D. E.; Brown, J. S.; Hammond, A. L. (2007): A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. Report to the Fiona and William Hewlett Foundation. Menlo Park, CA.

Auletta, K. (2012): Get Rich U. There are no walls between Stanford and Silicon Valley. Should there be? In: The New Yorker, 25. Apr.

Baker, F. W. III; Surry, Dan (2013): Open Education Designs: A Taxonomy for Differentiating and Classifying Open Learning Environments. In: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, (1), S. 189–194.

Barber, M.; Donnelly, K.; Rizvi, S.; Summers, L. (2013): An Avalanche is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead. IPPR2013, Pearson.

Barzilai-Nahon, K. (2008): Toward a theory of network gatekeeping. A framework for exploring information control. In: Journal of the American Society for Information Science and Technology, 59 (9), S. 1493–1512.

Bay, D.; Daniel, H. (2001): The student is not the customer – An alternative perspective. In: Journal of Marketing for Higher Education, 11 (1), S. 1–19.

Bell, F. (2011): Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 12 (2), S. 98–118.

Bernet, W. (2013): Die Uni kommt in die entferntesten Winkel. In: Neue Zürcher Zeitung, 11. Sept.

Bernhardt, T.; Krichner. W. (2007): E-Learning 2.0 im Einsatz. Boizenburg.

Beverungen, A.; Böhm, S.; Land, C. (2012): The poverty of journal publishing. In: Organization, 19 (6), S. 929–938.

Blumenstyk, G. (2013): Company Offers Cash Prizes to Lure Professors to Teach MOOCS. In: Chronicle of Higher Education, 25. April.

Bode, C. (2008): Exportschlager Hochschulen? Deutsche Studienangebote im Ausland als Instrumente der Außenwissenschaftspolitik. In: Schütte, G. (Hrsg.): Wettlauf ums Wissen. Außenwissenschaftspolitik im Zeitalter der Wissensrevolution, Berlin.

Breslow, L.; Pritchard, D. E., DeBoer, J.; Stump, G. S.; Ho, A. D.; Seaton, D. T. (2013): Studying learning in the worldwide classroom. Research into edX's first MOOCs. In: Research & Practice in Assessment, 8 (1), S. 13–25.

Bühler, C.; Naderer, G.; Schuster, C. (2007): Hochschul-PR in Deutschland. Ziele, Strategien und Perspektiven. Berlin.

Bull, D. D. (2012): From ripple to tsunami: the possible impact of MOOCs on higher education. In: DeQuarterly, 12 (1), S. 1–11.

Castells, M. (2003): The Internet Galaxy. Reflections on the Internet, Business and Society. Oxford.

Caswell, T.; Henson, S.; Jensen, M.; Wiley, D. (2008): Open content and open educational resources: Enabling universal education. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 9 (1), S. 1–11.

Christensen, C. M. (1997): The innovator's dilemma: When new technologies cause great firms to fail. Boston.

Christensen, C. M. (2007): The innovator's dilemma. Boston.

Christensen, C.; Eyring, H. (2011): The innovative university, San Francisco.

Clark, W. (2006): Academic Charisma and the birth of the modern Research University. Chicago.

Cormier, D. (2008): Rhizomatic Education: Community as Curriculum. In: Innovate: Journal of Online Education, 4 (5).

Cormier, D.; Siemens, G. (2010): The Open Course: Through the Open Door – Open Courses as Research, Learning, and Engagement. In: EDUCAUSE Review, 45 (4), S. 30–39.

De Waard, I. et al. (2011): Using mLearning and MOOCs to understand chaos, emergence, and complexity in education. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 12 (7), S. 94–115.

Delbanco, A. (2013): MOOCs of Hazard. In: The New Republic, 31. März.

Dixon, M. (2006): Globalisation and International Higher Education: Contested Positionings. In: Journal of Studies in International Education, 10 (4), S. 319–333.

Downes, S. (2007): Models for Sustainable Open Educational Resources. In: Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects, 3 (1), S. 29–44.

Downes, S. (2012): Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks. National Research Council Canada. [E-Book].

Drösser, C.; Heuser, U. (2013): MOOCs: Harvard für alle. In: Die Zeit, 21. März.

Ernst & Young (2012): University of the future: A thousand year old industry on the cusp of profound change. Sydney.

Fickers, A. (2012): Towards A New Digital Historicism? Doing History In The Age Of Abundance. In: Journal of European Television History and Culture, 1 (1), S. 19–26.

Fini, A. (2009): The technological dimension of a massive open online course: The case of the CCK08 course tools. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 10 (5).

Fitzgerald, B. (2013): More Proof MOOCs are Hot. In: Wall Street Journal, 10. Jul.

Freire, P. (1970): Pedagogy of the oppressed. New York/London.

Friedman, T. L. (2005): The world is flat. A brief history of the twenty-first century. New York.

Fuller, M.; Goffey, M. (2012): Evil media. Cambridge.

Gaebel, M. (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Brüssel.

Garrison, D. R. (2013): Implications of Online and Blended Learning for the Conceptual Development and Practice of Distance Education. In: The Journal of Distance Education, 23 (2), S. 93–104.

Gatfield, T. (1998): The International Product Life Cycle Theoretical Framework and Its Application to Marketing Higher Education to International Countries: An Australian/Asian Perspective. In: Journal of Marketing for Higher Education, 9 (1), S. 1–10.

Gichora, N. N. et al. (2010): Ten Simple Rules for Organizing a Virtual Conference—Anywhere. In: PLoS Comput Biol, 6 (2).

Goldenberg, J.; Oreg, S. (2007): Laggards in Disguise: Resistance to Adopt and the Leapfrogging Effect. In: Technological Forecasting and Social Change, 74 (8), S. 1272–1281.

Greenhill, K.; Wiebrands, C. (2008). The unconference. A new model for better professional communication. LIANZA Conference 2008, Auckland, N. Z .

Gunawardena, C.; Hermans, M. B.; Sanchez, D.; Richmond, C.; Bohley, M.; Tuttle, R. (2009): A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. In: Educational Media International, 46 (1), S. 3–16.

Güntert, A. (2013): Weiterbildung. YouTube cum laude. In: Bilanz, 18 (13), 13. Sept.

Haug, S.; Wedekind, J. (2013): cMOOC – ein alternatives Lehr-/Lernszenarium? In: Schulmeister, R. (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster, S. 161–206.

Herb, U. (2010): Sociological implications of scientific publishing: Open access, science, society, democracy, and the digital divide. In: First Monday, 15 (2), 1. Feb.

Heuser, U. J.; Meckel, M.; Spoun, S. (2009): Virale Kommunikation. Frankfurt .

Hörl, E. (2011): Die technologische Bedingung. Frankfurt.

Hylén, J. (2006): Open educational resources: Opportunities and challenges. In: Proceedings of Open Education, S. 49–63.

Irvine, V.; Code, J.; Richard, L. (2013): Realigning Higher Education for the 21st-Century Learner through Multi-Access Learning. In: Journal of Online Learning and Teaching, 9 (2), S. 172–186.

Kamenetz, A. (2010): DIY U: Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education. White River Junction.

Spoun, S.; Keller, H.; Grünfeld-Bochard, J. (2013): Global learning in teams. "Think Tank Ideal City". In: Schulmeister, R. (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster, S. 127–146.

Kelly, A. P.; Hess, F. M. (2013). Beyond Retrofitting: Innovation in Higher Education. Hudson Institute initiative on future innovation.

Khan, S. (2013): Schule und Uni. Online-Lernen hat in Österreich Zukunft. In: Der Kurier, 27. Februar.

Kolowich, S. (2013): The MOOC ‚Revolution' may not be as disruptive as some had imagined. In: Chronicle of Higher Education, 8. August.

Küchemann, F. (2013): Online-Kurse für alle. Die Globalisierung der Lehre. In: FAZ, 13. März.

Krause, S. D.; Lowe, C. (Hrsg.) (2014): Invasion of the MOOCs. The promises and perils of massive open online courses. Anderson, SC.

Landrum, R.; Turrisi, R; Harless, C. (1998): University Image: The Benefits of Assessment and Modeling. In: Journal of Marketing for Higher Education, 9 (1), S. 53–68.

Lane, J.; Kinser, K. (2012): MOOC's and the McDonaldization of Global Higher Education. In: Chronicle of Higher Education, 28. September.

Langner, S. (2009): Viral Marketing. Grundlagen des gezielten Auslösens von Mundpropaganda. In: Heuser, J.; Spoun, S. (Hrgs.): Virale Kommunikation. Möglichkeiten und Grenzen des prozessanstoßenden Marketings. S. 13–31.

Lave, J.; Wenger, E. (1989): Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge.

Lemann, N. (2014): The Soul of the Research University. In: Chronicle of Higher Education, 28. Apr.

Lincoln, A (2011): FYI: TMI: Toward a holistic social theory of information overload. In: First Monday, 16 (3), 7. März.

Littlejohn, A. (2013): Understanding Massive Open Online Courses. CEMCA EDTech notes.

Louie, A. (2008): Designing a User-Centered Conference for User-Centered Information Professionals: The Story of InfoCamp Seattle. In: Bulletin of the American Society for Information Science and T echnology, 34 (5).

MacGregor, K. (2013): MOOCs make waves in higher education worldwide. In: University World News, 288, 21. Sept.

Mackness, J.; Mak, S.; Williams, Roy (2010): The ideals and reality of participating in a MOOC. In: Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010, S. 266–274.

Marginson, S.; van der Wende, M. (2007): To Rank or To Be Ranked. The Impact of Global Rankings on Higher Education. In: Journal of Studies in International Education, 11 (3/4), S. 306–329.

Martin, F. G. (2012): Will massive open online courses change how we teach? Communications of the ACM, 55 (8), S. 26–28.

McAuley, A.; Stewart, B.; Siemens, G.; Cormier, D. (2010): The MOOCs model for digital practice. Charlottetown.

McMinn, S. (2013): MOOCs being embraced by top U.S. universities. In: USA Today, 12. Jul.

Meffert, H.; Bruhn, M. (2008): Dienstleistungsmarketing: Grundlagen – Konzepte – Methoden. 4. Aufl. Wiesbaden.

Mehaffy, G. L. (2012): Challenge and Change. In: EDUCAUSE Review, 47 (5), S. 1–24.

Meyer, R. (2012): What it's like to teach a MOOC (and what the heck's a MOOC?). In: The Atlantic.

Müller, C. X. (2013): Verderben Videos die Lehre? In: duz, 7 (13), 28. Juni.

Münch, R. (2007): Die akademische Elite. Frankfurt.

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt.

N. N. (2012): Learning new lessons. Online courses are transforming higher education, creating new opportunities for the best and huge problems for the rest. In: The Economist, 22. Dez.

N. N. (2013a): Catching on at last. New technology is poised to disrupt America's schools, and then the world's. In: The Economist, 29. Jun.

N. N. (2013b): Für die Digital-Service-Economy gerüstet. In: Der Standard, 16. Sept.

N. N. (2014): Lebenslanges Lernen 2.0. In: Fernuniversität Hagen, Jahrbuch 2013, S. 28–31.

Naidu, S. (2013): Learning about learning and teaching online. In: Distance Education, 34 (1), S. 1–3.

Norris, D.; Brodnick, R., Lefrere, P., Gilmour, J.; Baer, L. (2013): Transforming in an Age of Disruptive Change. In: Planning for Higher Education, 41 (2), S. 1–33.

Norton, A.; Sonnemann, J.; McGannon, C. (2013): The online evolution: when technology meets tradition in higher education. Melbourne.

Olbrecht, T. (2010): Akzeptanz von E-Learning: Eine Auseinandersetzung mit dem Technologieakzeptanzmodell zur Analyse individueller und sozialer Einflussfaktoren. Unveröffentlichte Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena.

Ostermann, G. (2014): Mooc mal. Bildungsrevolution doch nur eine Blase? Für Massive Open Online Courseware reicht ein Internetzugang. In: Der Stadard, 4. Mär.

Pappano, L. (2012): The Year of the MOOCs. In: NY Times, 2. Nov.

Plümper, T.; Schneider, C. (2006): Too Much to Die, Too Little to Live: Unemployment, Higher Education Policies and University Budgets in Germany. In: Journal of European Public Policy, 14 (4), S. 631–653.

Pomerol, J.; Epelboin, Y.; Thoury. C (2014): Les MOOC. Conception, usages et modèles économiques. Lausanne.

Pritchard, R. (2006): Trends in the Restructuring of German Universities. In: Comparative Education Review, 50 (1), S. 90–112.

Rosse, R.; Mustaro, P. N. (2013): Perspectives of Quality and Accreditation of MOOCs. In: McBride, R.; Searson, M. (Hrsg.): Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013. S. 983–990.

Saadatmand, M.; Kumpulainen, K. (2013): Content Aggregation and Knowledge Sharing in a Personal Learning Environment: Serendipity in Open Online Networks. In: International Journal of Emerging Technologies in Learning, 8 (1), S. 70–77.

Schmidt, M. (2013): MOOCs: Digitale Vorlesungshäppchen revolutionieren die Bildung. In: Die Zeit, 6. Jun.

Scholz, C. W. (2013): MOOCs and the Liberal Arts College. In: MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9 (2), S. 249–260.

Schütte, G. (Hrsg.) (2008): Wettlauf ums Wissen. Außenwissenschaftspolitik im Zeitalter der Wissensrevolution. Berlin.

Schulmeister, R. (Hrsg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster.

Seyfarth F. C.; Spoun, S. (2010): Diversität als Chance: Geisteswissenschaften an deutschen Universitäten zwischen Regionalkultur und Internationalisierung. In: Schiewer, G. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. München, S. 81–95.

Seyfarth, F. C.; Spoun, S. (2008): Internationalisierung für kleine und mittelgroße Universitäten . In: Schütte, G. (Hrsg.): Wettlauf ums Wissen. Außenwissenschaftspolitik im Zeitalter der Wissensrevolution. Berlin, S. 203–213.

Seyfarth, F. C.; Spoun, S.; Brune, G. (2009): Hochschulmarketing in Zeiten von Blogs, Wikipedia und YouTube: Zur prozessanstoßenden Kommunikation für öffentliche Hochschulen. In: Heuser, U. J.; Meckel, M.; Spoun, S. (Hrgs.): Virale Kommunikation. Frankfurt, S. 215–244.

Shirky, C. (2008): Here comes everybody: The power of organizing without organizations. New York.

Siemens, G. (2004): Connectivism: A learning theory for the digital age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2 (1), S. 3–10.

Siemens, G. (2013): Learning Analytics: The Emergence of a Discipline. In: American Behavioral Scientist, 57 (10), S. 1380–1400.

Siemens, G.; Tittenberger, P. (2009): Handbook of Emerging Technologies for Learning. University of Manitoba, Winnipeg.

Snickars, P. (2012): If Content Is King, Context Is Its Crown. In: Journal of European Television History and Culture, 1 (1), S. 34–39.

Stewart, B. (2013): Massiveness + Openness = New Literacies of Participation? In: MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 9 (2), S. 228–238.

Tapscott, D.; Williams, A. D. (2006): Wikinomics: How mass collaboration changes everything. New York.

Tschofen, C.; Mackness, J. (2012): Connectivism and dimensions of individual experience. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 13 (1), S. 124–143.

UK Dept. for Business and Innovation & Skills (2013): The Maturing of the MOOC. Literature Review of massive open online courses and other forms of online distance learning. In: BIS research paper no. 130. London.

Vicari, J. (2013): Die Bildungsstürmer. In: Brand Eins, 7 (13), S. 128–131.

Voss, R. (2009): Hochschulmarketing. 2. Aufl. Lohmar.

Waldrop, M. M. (2013): Campus 2.0. In: Nature, 495, S. 160–163.

Warschauer, M. (2009): Digital literacy studies: Progress and prospects. In: Baynham, M.; Prinsloo, M. (Hrgs.): The future of literacy studies. Basingstoke, S. 123–140.

Weinberger, D. (2007): Everything is miscellaneous: The power of the new digital disorder. New York.

Welsh, H.A. (2004): Higher Education in Germany: Reform in incremental steps. In: European Journal of Education, 39 (3), S. 359–375.

Wenger, E. (2000): Communities of Practice and Social Learning Systems, Organization 7 (2), S. 225–246.

White, D.; Le Cornu, A. (2010): Eventedness and disjuncture in virtual worlds. In: Educational Research, 52 (2), S. 183–196.

Whitworth, B.; Friedman, R. (2009): Reinventing academic publishing online. Part I: Rigor, relevance and practice. In: First Monday, 14 (8).

Williams, R. T.; Mackness, J.; Gumtau, S. (2012: Footprints of Emergence. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, 13 (4), S. 49–90.

Wulf, J.; Blohm, I.; Leimeister, J.M.; Brenner, W. (2014): Massive Open Online Courses. In: Business Information Systems Engineering, 6 (2), S. 111–114.

Weltweite Visibilität und internationale Markenführung durch virtuelle Lehre?

4.7.

Susanne Hamelberg, Universität der Künste Berlin / <u>CV siehe S. 199</u>

Weltweit ändern sich der Wissensbedarf und die Lehr- und Lernkulturen[1] – so hat es das NMC Horizon Project[2] in seinem Bericht für das Jahr 2013 aufgezeigt. Dabei sind Massive Open Online Courses (MOOCs) und die Diskussion um Open Content das Schlüsselthema.[3] Herausragende MOOCs auf bekannten amerikanischen Plattformen wie edX[4] und Coursera[5] steigern die Aufmerksamkeit für Online-Lehrangebote weltweit bei Studierenden und Professionals. In den USA wird die MOOC-Bewegung als Erschütterung der Hochschullandschaft diskutiert[6] und als ein Anzeichen einer sich ändernden Lernkultur[7] verstanden.

Anders als in Deutschland konkurrieren in den USA die kostenlosen Massive-Open-Online-Course-Angebote mit den kostenpflichtigen grundständigen Präsenz- und Online-Kursen etablierter Universitäten. Die Studiengebühren in den USA werden über Kredite und Stipendien gestützt und variieren zwischen 2.000 (Community College) und 33.000 US-Dollar (Graduate Study/University) pro Studienjahr.[8] Online-Studiengänge werden oft günstiger angeboten als Präsenzstudiengänge.

Das Angebot von Massive Open Online Courses kann als Teil der virtuellen Lehre und auch ihrer Innovation begriffen werden. Mit der verstärkten Nutzung des Computers ging seit Mitte der 1980er Jahre die Entwicklung von digitalen Lernangeboten einher.[9] Mittlerweile wird eine Vielzahl von virtuellen Angeboten genutzt.

---

1 New Media Consortium (2013), S. 10, http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2013-horizon-report-HE-German.pdf, [Zugriff 18.05.2013].

2 Homepage des Horizon-Projekts, New Media Consortium (2013): NMC Horizon Project, http://www.nmc.org/horizon-project, [Zugriff 18.05.2013].

3 Vgl. The Chronicle of Higher Education (2013), http://chronicle.com/article/What-You-Need-to-Know-About/133475/, [Zugriff 20.05.2013].

4 Plattform edX. MIT; Harvard University (2013), https://www.edx.org/, [Zugriff 30.06.2013].

5 Plattform Coursera. Coursera (2013), https://www.coursera.org/#about, [Zugriff 30.06.2013].

6 Brooks (2012), http://www.nytimes.com/2012/05/04/opinion/brooks-the-campus-tsunami.html?_r=4&ref=opinion&, [Zugriff 30.06.2013].

7 Yehuda; Klöpper (2012), S. 416 ff.

8 Deutscher Akademischer Austauschdienst (2013), https://www.daad.de/laenderinformationen/usa/land/de/4470-hochschul-und-bildungswesen/#4, [Zugriff 20.06.2013].

9 Vgl. hier z. B. Schulmeister (1986), http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=148, [Zugriff 30.06.2013].

E-Learning-Angebote sind in unterschiedlichsten Formaten vom Flipped Classroom[10] über die Möglichkeit, begleitend zur Präsenzlehre Unterrichtsmaterialien downzuloaden bzw. auszutauschen, bis hin zu Online-Studiengängen an den Hochschulen und Universitäten in Deutschland etabliert. Oft bieten zentrale E-Learning-Abteilungen in Hochschulen und Universitäten Lehrenden mediendidaktische Unterstützung zur Erstellung begleitender Lehrmaterialien an und erproben in Lehrforschungsprojekten Einsatzszenarien und die medientechnische Umsetzung von Lerninhalten.

MOOC-Angebote können als „interaktives, virtuelles Schaufenster" und als Instrument des Digital Brand Storytelling von den Hochschulen genutzt werden.

Auf den folgenden Seiten wird skizziert, wie sich das neue Format der MOOCs zur etablierten Online-Lehre verhält. Die Besonderheiten der MOOCs ermöglichen eine Innovation der virtuellen Hochschullehre, deren Potenzial aus Sicht des Hochschulmarketings vorgestellt wird. MOOC-Angebote können, so soll aufgezeigt werden, als „interaktives, virtuelles Schaufenster" und als Instrument des Digital Brand Storytelling von den Hochschulen genutzt werden. Abschließende Handlungsempfehlungen sollen dazu anregen.

Was ist das Besondere an MOOCs?

Als offene Online-Kurse stehen die MOOCs einem weltweiten Publikum zur Verfügung und ermöglichen so auch die Bildung von großen, vernetzten Lerngemeinschaften. Dem gegenüber waren universitäre E-Learning-Angebote bisher auf Zielgruppen zugeschnitten, die der Institution bekannt sind. Diese Angebote richteten sich entweder an Studierende in einem Studiengang mit etabliertem Curriculum oder an Teilnehmende eines Kurses in der Weiterbildung. Ein Großteil der Online-Angebote an Hochschulen und Universitäten begleitet die Präsenz-Lehrveranstaltungen und ist somit dem Blended Learning zuzuordnen.

MOOCs nutzen die Bandbreite des Internets und bauen auf die sich weltweit entwickelnde Digital Literacy. In MOOCs werden Themen auf akademischem Niveau an eine nicht homogene Zielgruppe adressiert. Die Offenheit der Kurse ist Konzept, es gibt in MOOCs keine Aufnahmeverfahren und geringere Eingangshürden als bei bisher etablierten Angeboten von Hochschulen und Universitäten. MOOCs lassen sich je nach Konzeption in verschiedene Formate einteilen, die unterschiedlichste Anwendungsszenarien bedienen. Die Möglichkeit der synchronen Kommunikation verstärkt die Lernmotivation und bietet das Potenzial, gemeinsames Lernen in Online-Gemeinschaften als Erlebnis zu erfahren. MOOCs ermöglichen Studierenden weltweit, von den besten Lehrenden zu lernen.

Das Internet wurde neben den bekannten Leitmedien zu einer etablierten Informationsquelle. Aufgrund der Nutzung des Internets in der Alltagskommunikation sowie der sich durchsetzenden Nut-

10 Spannagel (2013), http://www.youtube.com/watch?v=tizPWzYPMhU, [Zugriff 05.07.2013] und Scholten (2012), http://www.uni-marburg.de/aktuelles/news/2012b/invertedclassroom, [Zugriff 05.07.2013].

zung mobiler Endgeräten[11] dient das Medium als bekannter Kanal und ist gut geeignet für die weltweite Distribution von Online-Kursen. Die sich entwickelnde Digital Literacy wird durch Bildungsprozesse unterstützt, auch wenn hier besonders in deutschen Schulen noch Nachholbedarf besteht.[12] Die technische Möglichkeit, qualitativ hochwertige Videos anzubieten, ist eine Grundlage für die hohe Attraktivität der Online-Kurse.

Die Möglichkeit der synchronen Kommunikation verstärkt die Lernmotivation und bietet das Potenzial, gemeinsames Lernen in Online-Gemeinschaften als Erlebnis zu erfahren.

Massive Open Online Courses werden von Menschen in unterschiedlichen Lebenssituationen genutzt: von engagierten Schülerinnen oder Schülern, von an Präsenzuniversitäten eingeschriebenen Studierenden, die ein Thema vertiefen wollen, von Berufstätigen, die sich berufsbegleitend weiterbilden und Lehrenden, die sich über die Lehre eines Kollegen oder einer Kollegin informieren wollen. Somit richten sich diese Kurse an ein sehr heterogenes Publikum. Der Begriff „massiv" in Massive Open Online Courses beschreibt in besonders nachgefragten Kursen Teilnehmerkohorten von mehreren 10.000 bis zu 160.000 Teilnehmenden. So hatte der erste Kurs in „Artifical Intelligence" von Peter Norvig (CS221) 160.000 Teilnehmende; 20.000 Teilnehmende aus 190 Ländern schlossen die Prüfung erfolgreich ab.[13]

Das Besondere an MOOCs ist also ein überaus großes, weltweites Interesse, sodass der oder die Lehrende und die zugehörige Institution innerhalb einer kurzen Zeitspanne von der Ankündigung der Veranstaltung bis zum Start (ca. zwei bis vier Wochen) eine sehr hohe Aufmerksamkeit bekommen können. Diese neue Art des „Bildungsfernsehens"[14] ist weltweit zugänglich und kann, je nach Konzeption des Kurses, interaktives Lernen und Lernen in Gruppen unterstützen.

MOOCs minimieren Barrieren des Zugangs zu Bildung auf akademischem Niveau. Da sie in der Regel kostenfrei[15] bzw. kostengünstig zugänglich sind, sind finanzielle Hürden wie zum Beispiel Studiengebühren kein Hinderungsgrund, um diese Kurse zu besuchen. MOOCs sind weltweit mit einem Internetzugang zu erreichen, somit muss nicht der Wohnort gewechselt werden und Menschen in ländlichen und sich strukturell entwickelnden Regionen haben, wenn Internet und Rechner verfügbar sind, einen direkten Zugang zu Bildung.

In der noch kurzen Geschichte der MOOCs bildeten sich unterschiedliche Formate heraus. So bieten xMOOCs eine dem Bildungsfernsehen und dem Frontalunterricht entsprechende Lehrsituation ab. Das von George Siemens und Stephen Downes entwickelte Konzept der cMOOCs stellt die

11 Anzahl der Smartphonebenutzer im Dezember 2012: 31 Millionen von insgesamt 61 Millionen. Comscore (2013), http://www.comscore.com/content/download/19685/955759/file/comScore-2013-Germany-Digital-Future-in-Focus.pdf, [Zugriff 30.06.2013].

12 Gesellschaft für Informatik (GI) (2013), http://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/europa-verliert-den-anschluss-technologie-standort-deutschland-ist-aufgrund-fehlender-it-kompetenze.html, [Zugriff 30.06.2013].

13 Rodriguez (2012), http://www.eurodl.org/?article=516, [Zugriff 03.07.2013].

14 Vgl. auch die Website des bayrischen Rundfunks zum Telekolleg. BR.de (2013), http://www.br.de/telekolleg/index.html, [Zugriff 30.06. 2013].

15 Für eine tutorielle Betreuung (Mentoring-Ansätze) und für Zertifikate werden je nach Anbieter Gebühren erhoben.

Zusammenarbeit in der Gruppe und den individuellen Lernweg bzw. das individuelle Lerninteresse in den Vordergrund und nutzt das Potenzial der Digitalisierung in der Wissensgesellschaft.[16] Weitere MOOC-Formate werden für unterschiedlichste Anwendungsszenarien entwickelt, der Begriff bMOOCs bezeichnet Blended-Learning-Angebote, bei denen Präsenzunterricht mit eingeschriebenen Studierenden von einem offenen Online-Angebot begleitet wird, welches einerseits den Präsenzkurs unterstützt und andererseits die online zur Verfügung gestellten Kursinhalte weitweit distribuiert.

Ein besonderes Kennzeichen von MOOCs ist die Möglichkeit der synchronen Kommunikation, die in der Regel in cMOOCs genutzt wird und auch in Blended-MOOCs zur Anwendung kommt. Gestaltet als Event, bieten MOOCs einen besonderen Erlebnischarakter, der für virtuelle Angebote noch ungewöhnlich ist. So startete das MOOC „Learning Creative Learning" des MIT Media Labs mit einem Gruppenchat um Mitternacht. Jeweils vor den wöchentlichen Streamings mit begleitendem Gruppenchat trafen sich die Teilnehmenden in der Google+ Community; zum Ende der Live-Sitzungen gab es Verabredungen zwischen einzelnen Teilnehmern zu separaten Online-Treffen im Laufe der Woche. Zudem wurde die Online-Community im begleitenden Chat durch einen Moderator in der Live-Diskussion vertreten, die als Streaming von allen Teilnehmenden rezipiert wurde. Wolf et al. argumentieren in ihrem Artikel zu diesem Thema:

„Gruppenerlebnisse werden wesentlich durch die Beziehungen der Teilnehmer untereinander geprägt. Diese Beziehungen werden u. a. dadurch bestimmt, in welcher Form – live oder virtuell – sich Menschen zusammenfinden: Virtuelle Begegnungen in sozialen persönlichen Netzwerken, die überwiegend durch schwache Beziehungen gekennzeichnet sind, ermöglichen Kontakte ohne große Verhaltenszwänge, sie bringen Menschen außerhalb ihres engen persönlichen Umfelds zusammen und bauen „Brücken" zu anderen sozialen Welten."[17]

Diese Art der Verbindung mit Menschen aller Altersgruppen, Herkünfte und Nationen, die besonders in cMOOCs eingegangen wird, ermöglicht eine Offenheit für Positionen aus anderen Kulturen und eine Reflexion der eigenen Positionen. Internationale Online-Konferenzen[18] bieten unter Umständen eine ähnliche Möglichkeit, der Online-Austausch von Lernenden aus aller Welt untereinander mit einem Fokus auf dem jeweils vermittelten Lerninhalt ist jedoch ein Novum.

MOOCs bieten den Lehrenden die Möglichkeit, sich international zu etablieren und mit einem Kurs die eigene Reputation weltweit zu erhöhen.

MOOCs stehen auch für eine Exzellenz der Lehre. Ein besonderes Potenzial liegt für die Teilnehmenden in der Möglichkeit, bei international anerkannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern zu studieren. In

16 Vgl. auch Hinweise zu MOOC-Formaten auf dem Informationsportal e-teaching.org. Leibnizinstitut für Wissensmedien (IWM) (2013), http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc, [Zugriff 05.07.2013].

17 Wolf; Jackson; Keuchel (2013), S. 60.

18 Friedrich Naumann Stiftung, Virtuelle Akademie (2013), http://virtuelle-akademie.de/webcom/show_article.php?wc_c=26865&wc_id=47, [Zugriff 30.06.2013].

MOOCs können Studierende bei weltweit renommierten Professorinnen und Professoren lernen und beispielsweise das eigene Studienfach vertiefen. MOOCs bieten den Lehrenden die Möglichkeit, sich international zu etablieren und mit einem Kurs die eigene Reputation weltweit zu erhöhen.[19] Sichtbar wird dieses Phänomen an einem ersten „Ranking" der beliebtesten Professorinnen und Professoren von Massive Open Online Courses im Dezember 2012.[20]

MOOCs und andere offene virtuelle Angebote in Deutschland

Da alle MOOCs weltweit zugänglich sind, werden US-amerikanische Online-Angebote auch für Studierende aus Deutschland interessant. Zudem dienen die Kurse den anbietenden Hochschulen als Marketinginstrument und werben weltweit für die Qualität ihrer Lehre. Das Anliegen deutscher Hochschulen und Universitäten, exzellente Studierende aller Nationen für ein Studium in Deutschland zu gewinnen, verliert an Schlagkraft, wenn deutsche Bildungsinstitutionen im großen Wetteifer um die MOOCs nicht sichtbar werden. Für deutsche Hochschulen und Universitäten gilt es, sich dem internationalen Wettbewerb zu stellen und Angebote aus Europa und Deutschland zu entwickeln. So kündigt ein europäischer Verbund von Fernlehre-Universitäten ein gemeinsames MOOC-Angebot an.[21] In Deutschland wurden das Medium reflektierende Kurse wie OpenCourse 2011[22] und OpenCourse 2012[23] sowie MMC13[24] angeboten. Die Fernhochschule Hagen vermittelt in ihrem zweiten MOOC allen Interessierten in einer deutschsprachigen Einführung das wissenschaftliche Arbeiten.[25]

Weitere Angebote und Initiativen von hochschuleigenen und -übergreifenden Plattformen sind u. a. das OpenHPI (Hasso Plattner Institut, Potsdam), die Leuphana Digital School (Universität Lüneburg) und die OpenCourseWorld (IMC AG, Saarbrücken).[26] Neben Kursen, die unter dem Label MOOC laufen, werden auch andere virtuelle Angebote genutzt. Ein Beispiel für eine erfolgreiche Online-Lehre ist der YouTube-Kanal von Professor Jörn Loviscach von der Fachhochschule Bielefeld.[27] Seit 2009 stellt Jörn Loviscach seine Mathematik-Vorlesungen online – mit mittlerweile ca. 10 Millionen Videoabrufen.[28]

---

19 Noack (2012), http://www.zeit.de/studium/2012-06/online-studium-dozent/seite-1, [Zugriff 05.07.2013].

20 Dunn (2012), http://www.iseek.org/news/fw/fw8493FutureWork.html, [Zugriff 05.07.2013].

21 Europe's institutional network for open and flexible higher education (EADTU) (2013), http://www.openuped.eu/, http://www.openuped.eu/openuped-temp/61-welcome, [Zugriff 17.05.2013].

22 Bremer (2011), http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/opco11/, [Zugriff 30.06.2013].

23 Bremer (2012), http://opco12.de/willkommen-zum-opencourse-trends-im-e-teaching/,[Zugriff 30.06.2013].

24 Giebel; König; (2013), http://howtomooc.org/, [Zugriff 30.06.2013].

25 Baentsch (2013), http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2013/05/27-zweiter-fernuni-mooc-offen-fuer-alle.shtml, [Zugriff 30.06.2013].

26 Muuß-Merholz (2013), http://www.joeran.de/moocs-in-deutschland/, [Zugriff 30.06.2013].

27 Loviscach (2013), http://www.j3l7h.de/, [Zugriff 30.06.2013].

28 Zum Konzept von Jörn Lovicach siehe: Loviscach (2011), http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/7719/LNI_DeLFI2011.pdf, [Zugriff 30.06.2013].

Neben der Möglichkeit, über Youtube aufgezeichnete Vorlesungen anzubieten, können Universitäten und Hochschulen seit sieben Jahren im Bereich „iTunes U", der iTunes-Plattform von Apple, Vorlesungen nebst ergänzendem Lehrmaterial zum kostenlosen Herunterladen veröffentlichen.[29]

Der im Frühjahr 2013 veranstaltete internationale MOOC-Wettbewerb des Stifterverbands für die deutsche Wissenschaft mit der Plattform iversity hat mehr als 250 Beiträge von über 500 Hochschullehrenden aus über 20 Ländern[30] zu verzeichnen.[31] Die zehn im Wettbewerb ausgewählten Konzepte[32] wurden mit Unterstützung des Stifterverbands und iversity realisiert.[33] Die Telekom-Tochter T-Ventures entwickelt eine cloudbasierte Lernumgebung, die sie mit der privaten Steinbeis-Hochschule in Berlin getestet hat. Über T-Ventures investiert die Telekom zudem in iversity.[34]

Deutsch- und englischsprachige virtuelle Lehrangebote als Maßnahmen des Hochschulmarketings

Zu unterscheiden ist bei den genannten Angeboten und weiteren, die derzeit entwickelt werden, zwischen deutschsprachigen und englischsprachigen Angeboten. Deutschsprachige Angebote richten sich national und international primär an eine deutschsprachige Zielgruppe oder aber an Personen, die Kenntnisse in der deutschen Sprache besitzen. So können deutschsprachige Online-Angebote auch international genutzt werden, um den Spracherwerb zu stützen. Diese eignen sich besonders in der Form von bMOOCs oder anderen virtuellen Angeboten als die Präsenzlehre begleitende Konzepte.

Da durch englischsprachige, offene virtuelle Kurse und Lernangebote, wie zum Beispiel MOOCs, auch deutsche Hochschulen weltweit ihre Kompetenz in der Lehre sichtbar machen können, ist durch diese Angebote eine Steigerung der Visibilität und Attraktivität deutscher Hochschulen für ein großes internationales Publikum gegeben. Schon durch die Ideenfindung und Anbahnung von offenen virtuellen Projekten kann in Kooperationsprojekten internationale Aufmerksamkeit entstehen. Virtuelle offene Angebote eignen sich auch als erste Anknüpfungspunkte und zeigen anderen Institutionen international die Qualität der Lehre und den wissenschaftlichen Standpunkt, sodass das Angebot selbst als erster Anker dienen kann bei einer möglichen Beteiligung an exzellenten internationalen Studiengängen. Die Konzeption englischsprachiger Lehrangebote ermöglicht es Lehrenden deutscher Hochschulen

29 Küchemann (2013), http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/online-kurse-fuer-alle-die-globalisierung-der-lehre-12111114.html, [Zugriff 30.06.2013].

30 Vgl. Selbstdarstellung im Newsletter von iversity vom 17.05.2013, iversity (2013).

31 Heimstaedt (2013), http://www.gruenderszene.de/allgemein/mooc-online-bildung-iversity-harvard, [Zugriff 17.05.2013].

32 iversity Blog (2013), [Zugriff 30.06.2013].

33 iversity (2013), https://moocfellowship.org/submissions, [Zugriff 05.07.2013].

34 Schmidt (2013), S. 2. http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2013-06/mooc-deutschland-iversity-vorlesungen-internet/seite-2, [Zugriff 30.06.2013].

und Universitäten, ihr Lehrangebot zu internationalisieren und für ein breites, weltweites Publikum zu öffnen, mit anderen internationalen Lehrenden zu kooperieren und sich selbst als Lehrende und ihre eigene Institution weltweit bekanntzumachen.

Um eine große Reichweite zu erhalten, kann es ratsam sein – falls der Kurs in einem MOOC-Format angeboten werden soll – diesen über große Plattformen wie Coursera oder edX zu distribuieren. Große renommierte Universitäten und Hochschulen können ihre internationale Strahlkraft nutzen und mit einem eigenen Kursangebot verstärken. Kleinere, weniger bekannte Universitäten und Hochschulen haben die Chance, mit einem besonders attraktiven Thema oder großen „Namen", d. h. mit einer weltweit bekannten Persönlichkeit als Lehrende, große Aufmerksamkeit zu generieren. MOOCs und andere offene virtuelle Angebote zahlen auch auf die Reputation der Lehrenden ein, was ein besonderer Anreiz für Professorinnen und Professoren sein kann.

Die Konzeption englischsprachiger Lehrangebote ermöglicht es Lehrenden deutscher Hochschulen und Universitäten, ihr Lehrangebot zu internationalisieren und für ein breites, weltweites Publikum zu öffnen, mit anderen internationalen Lehrenden zu kooperieren und sich selbst als Lehrende und ihre eigene Institution weltweit bekanntzumachen.

Die nichtkommerzielle Plattform edX hat im März 2013 die Millionengrenze der eingeschriebenen Nutzerinnen und Nutzer überschritten und bietet Kurse von 27 Institutionen (Stand Juni 2013) an[35]; im November 2013 sind es 94 Kurse von 29 Institutionen weltweit[36] und es sind über 1,6 Millionen Teilnehmer registriert.[37] Coursera hat, so berichtet die Ludwig-Maximilians-Universität München im April 2013, ein Jahr nach der Gründung bereits über 2,5 Millionen Nutzerinnen und Nutzer und mehr als 200 Kurse.[38] Mitte 2013 sind es schon 3,2 Millionen[39], im Januar 2014 werden schon über 21 Millionen Studierende aus 190 Ländern in über 570 Kursen gezählt.[40]

Die Ludwig-Maximilians-Universität München erstellte vier Kurse auf der Plattform Coursera, die im Sommer 2013 starteten. Die Technische Universität München plante im gleichen Jahr, mit fünf MOOC-Angeboten die beiden großen Plattformen Coursera und edX zu bespielen.[41]

Wie die Leuphana Digital School gezeigt hat, kann jedoch auch ein MOOC-Angebot von einer deutschen Hochschule – vorgestellt auf einer eigens angelegten Website und unterstützt von einer Lernplattform – für weltweite Aufmerksamkeit sorgen. Über 2.500 Studierende aus 100 Ländern nahmen

35 Xu (2013), http://tech.mit.edu/V133/N27/edx.html, [Zugriff 31.01.2014].

36 Wikipedia (2014), http://en.wikipedia.org/wiki/Massive_open_online_course, [Zugriff 30.01.2014].

37 Webert (2013), http://www.gse.harvard.edu/news-impact/2013/11/harvard-edcast-edx-marks-the-spot/, [Zugriff 30.01.2014].

38 Ludwig Maximilian Universität München (Kommunikation und Presse), http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/news/2013/coursera.html, [Zugriff 30.06.2013].

39 Dunn; Lepi (2013), http://www.edudemic.com/2013/07/the-past-present-and-future-of-online-education/, [Zugriff 05.07.2013].

40 Coursera (2013), https://www.coursera.org/about/community, [Zugriff 31.01.2014].

41 Startseite der TU München, Technische Universität München (2013), http://www.lehren.tum.de/lehren-an-der-tum/news/interview-moocs-pongratz/, [Zugriff 30.06.2013].

an dem MOOC „ThinkTank – Ideal City of the 21st Century“ teil.[42] Übersichten zu Kursen,[43] Plattformen und weiteren frei zugänglichen Ressourcen[44] können helfen, sich mit dem eigenen Angebot zu positionieren und in einer Konkurrenzanalyse herauszufinden, ob es schon ähnliche Angebote zum Thema gibt.

Markenführung mit offenen virtuellen Lehrangeboten

Grundsätzlich eignen sich offene virtuelle Lehrangebote besonders gut für die Markenführung von Hochschulen und Universitäten. Um dieses Szenario zu verdeutlichen, werden im Folgenden die einzelnen Stufen des Angebots den entsprechenden Aspekten der Markenkommunikation zugeordnet. Ein virtuelles Lehrangebot kann auf vielfältige Weise die Markenführung einer Hochschule oder Universität unterstützen. So können vier Stufen unterschieden werden, in denen virtuelle Lehrangebote als Kommunikationskanal für die Markenbotschaft dienen:

- 1. Phase: Mit der Konzeption des Kurses wird die Kommunikation vorbereitet.
- 2. Phase: Die Markenbotschaft wird mit der Bewerbung des Angebots und der Teilnehmerakquise verbreitet.
- 3. Phase: In der Durchführung wird die Markenbotschaft erlebbar.
- 4. Phase: Mit der Auswertung und Überarbeitung des Kurses kann die Botschaft verstärkt bzw. im Rahmen der Alumniarbeit verankert werden.

In der 1. Phase, der Konzeption, sollten das Kursziel und die Ressourcen mit der Hochschulleitung und der Hochschulkommunikation abgestimmt werden bzw. die entsprechenden Guidelines und Checklisten aus Markenführung und Kommunikation hinzugezogen werden. Es ist besonders auf die Qualität der Lehrinhalte und eine adäquate mediendidaktische Umsetzung zu achten, um in der internationalen Konkurrenz der Lehrangebote bestehen zu können. Eine enge Zusammenarbeit zwischen dem jeweiligen E-Learning-Zentrum und dem mit der Konzeption befassten Team ist schon frühzeitig zu empfehlen.

Ein virtuelles Lehrangebot kann auf vielfältige Weise die Markenführung einer Hochschule oder Universität unterstützen

Bei der Bewerbung des Kurses (Phase 2) wird eine große Aufmerksamkeit erzeugt und benötigt; das Kursangebot wird bekannt gemacht. Die Öffentlichkeit und potenzielle Kursteilnehmende (z. B. die Online-Community auf einer offenen Online-Lernplattform) werden ca. vier bis sechs Wochen vor dem Kursstart über das Kursangebot informiert, hierbei wird die Marke der Institution mit dem Lehrinhalt verknüpft.

42 Candena (2013), http://candena.com/references, [Zugriff 03.07.2013].

43 Liste der weltweiten MOOC-Angebote, N. N. (2013), http://www.moocs.co/, [Zugriff 03.07.2013].

44 Weitere Liste von Open Courses und freien Inhalten, Colman (2006–2013),http://www.openculture.com/free_certificate_courses, [Zugriff 30.06.2013].

In der 3. Phase der Durchführung des Kurses ist besonders auf die Qualität des Lehrinhalts und der mediendidaktischen Aufbereitung sowie die Lernbegleitung und Betreuung zu achten. Die Qualität der virtuellen Lehre sollte im internationalen Wettbewerb konkurrieren können, damit der Kurs positiv auf die Marke einzahlt. Ein in didaktischer, inhaltlicher oder gestalterischer Hinsicht nicht hinreichend durchdachtes Konzept oder eine mittelmäßige Umsetzung können der Marke einer Hochschule oder Universität schaden. Somit muss es das Ziel sein, hochwertige Angebote mit einer geprüften Qualität herzustellen und diese mittels begleitender Evaluation zu optimieren.

In der 4. Phase, der Auswertung und Alumniarbeit, kann durch die Evaluation und die begleitende Kommunikation zum Kursende sowie die Pressearbeit über den Kurs die Markenbotschaft mit dem Lernerlebnis verbunden und in der Öffentlichkeit verankert werden.

Die Markenbotschaft der Institution sollte im Rahmen der Integrierten Kommunikation deutlich vermittelt werden. Offene Online-Kurse sind eine Möglichkeit, die Botschaft erlebbar zu machen. Hierfür ist es wichtig, die Ausrichtung der Kurse aus der Hochschulleitung heraus zu steuern und eine enge Verzahnung zur Marketingabteilung sowie zum International Office/Auslandsamt zu gewährleisten.

Oft wird schon in der Kommunikation des virtuellen Kurses eine hohe Reichweite erwirkt, da die zukünftigen Teilnehmenden das Angebot selbstständig über Social Media weiterempfehlen. Damit können zukünftige Kunden für Online-Angebote, aber auch für Präsenzangebote gewonnen werden. Voraussetzung ist, dass die Gesamtkommunikation der Hochschule oder Universität schlüssig ist und das Online-Kursangebot in die Kommunikation der Präsenzangebote eingebettet ist. Bei einem englischsprachigen Kursangebot können unter Umständen zusätzliche Interessenten für internationale Sommerkurse gewonnen werden, wenn der Online-Kurs entsprechend terminiert wird. Zufriedene Online-Teilnehmer können motiviert werden, das Online- und Präsenzangebot weiterzuempfehlen oder selbst weitere Angebote zu nutzen. Darüber hinaus werden innovative Online-Lehrangebote unter dem Schlüsselbegriff „MOOC“ zurzeit in den Medien aufgegriffen und beispielhaft in der öffentlichen Bildungsdebatte national und international diskutiert. Somit wird die Hochschule mit dem Online-Kurs in Verbindung gebracht, wodurch der Online-Kurs für die Hochschule oder Universität steht.

Die Markenbotschaft der Institution sollte im Rahmen der Integrierten Kommunikation deutlich vermittelt werden.

MOOCs als interaktive, virtuelle Schaufenster

Die MOOC-Angebote stehen als „interaktive Schaufenster“ für die inhaltliche Expertise und didaktische Qualität der Lehre. Aus der Sicht der Öffentlichkeit können Ergebnisse und Lernformen eines Kurses wie Exponate im Schaufenster betrachtet und sogar selbst erprobt werden, die „virtuelle Bühne“ kann betreten werden. Diese interaktiven, virtuellen Schaufenster stehen dann stellvertretend für das gesamte Angebot der Institution. Eine überzeugende visuelle Umsetzung ist eine wichtige Grundlage für die werbliche Kommunikation aus dem Blickwinkel des Hochschulmarketings und wird u.a. die Entscheidung von potenziellen Partnern für eine Kooperation mit beeinflussen.

Die visuelle Konzeption und Erstellung muss als Teil der Markenführung der jeweiligen Hochschule angesehen werden und sollte aus Sicht der Markenführung begleitet werden. Denkbar ist es, aus Perspektive des Hochschulmarketings Guidelines herauszugeben. Die Frage, welche Videoformate und weiteren mediendidaktische Formate genutzt werden bzw. welche mediendidaktischen Ziele mit den unterschiedlichen Formaten abgebildet werden, wird noch weiter erforscht werden. Am Beispiel der Videos der Leuphana Digital School im MOOC der Leuphana Digital School „ThinkTank - Ideal City of the 21st Century" wird deutlich, wie eine einheitliche Gestaltung der einzelnen Expertenvideos den Zusammenhalt des Kurses durch die Medienwirkung selbst stützt, aber auch auf die Marke der Institution (Leuphana Digital School) wirkt.[45] Einen Ansatz der Herstellung usergenerierter Instruktionsvideos stellen Andrea Back und Maria Camilla Tödtli vor.[46] Die innovative Methode der Videokommentare als Lehr/Lernform erläutert Frank Vohle.[47]

Die Wahl der technischen Plattform (edX, Coursera, Coursebuilder[48], iversity[49] oder andere) kann auch als eine der Fragen des Hochschulmarketings gesehen werden. Es kann eine Markenstrategie sein, das eigene Kursangebot auf einer der großen Plattformen zu distribuieren.

Hier muss beachtet werden, dass die Plattformen jeweils die Nutzungsbedingungen vorschreiben und diese zum Teil nicht den Auflagen des Datenschutzes von Hochschulen und Universitäten in Deutschland entsprechen. So ist die Teilnahme an Kursen auf der Plattform Coursera für eingeschriebene Studierende an deutschen Hochschulen wohl nur optional, nicht aber obligatorisch möglich.[50] Je nach Ausrichtung der eigenen Institution ist unter Umständen ein nicht kommerzieller Plattformanbieter zu bevorzugen. Hier sollten die E-Learning-Abteilung und das Rechenzentrum mit eingebunden werden, unter Umständen kann die Plattform auch von der Institution selbst aufgesetzt werden (Coursebuilder, edX) oder ein vorhandenes Lernmanagementsystem genutzt werden. Deutsche und europäische Plattformanbieter bilden sich heraus, die von der Plattform iversity gehosteten Kurse aus dem Wettbewerb des Stifterverbands haben weltweit Interessenten angezogen.[51] Aus Marketing-Gesichtspunkten ist die Nutzung einer etablierten Plattform mit einer großen Anzahl eingeschriebener Nutzer sinnvoll, um einen Teil der Online-Lernenden über die Plattform selbst oder Empfehlungen durch die Plattform-Community zu generieren. Zudem ist bei erprobten Plattformen die technische

Die visuelle Konzeption und Erstellung muss als Teil der Markenführung der jeweiligen Hochschule angesehen werden und sollte aus Sicht der Markenführung begleitet werden.

45 Leuphana Digital School (2013), https://www.youtube.com/watch?v=lu-p31RkCXI, [Zugriff 30.06.2013].

46 Back; Tödtli (2012), https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/218402/L-fr, [Zugriff 30.06.2013].

47 Vohle (2013): www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf, [Zugriff 30.06.2013].

48 google project hosting (2013), https://code.google.com/p/course-builder/, [Zugriff 30.06.2013].

49 Plattform iversity. iversity (2013), https://www.iversity.org/de/about, [Zugriff 30.06.2013].

50 Die rechtlichen Möglichkeiten werden derzeit (07/2013) innerhalb der Hochschulen und Universitäten diskutiert.

51 KonzeptePR (2013), http://konzepte-online.de/page/4/, [Zugriff 27.01.2014].

Performance sicherer: Ein nicht zu unterschätzendes technisches Problem ist der massenweise Zugriff in der Phase der Einschreibung und bei synchronen Events, die entsprechend zu synchronen Online-Zugriffen führen.

Welchen Herausforderungen stehen deutsche Hochschulen gegenüber?

Das schnell wachsende internationale Interesse an leicht zugänglichen Online-Inhalten können sich auch deutsche Universitäten und Hochschulen zunutze machen und virtuelle Angebote, orientiert am Konzept der MOOCs, für die Markenführung ihrer Institution und die Vermarktung ihrer Angebote einsetzen. Als Instrument der Markenführung werden mit dem Phänomen der MOOCs wichtige Aspekte des Markenführungsprozesses bestritten: Das virtuelle Angebot dient als „lebendiges" und interaktives virtuelles Schaufenster im hybriden Raum und damit als eine Maßnahme der Eventkommunikation der anbietenden Hochschule. Es wirkt somit bei den Teilnehmenden als ein über mehrere Wochen oder Monate lang andauerndes Markenerlebnis. Die besondere Qualität der Online-Kurse für das Hochschulmarketing kann auch unter Berücksichtigung des Digital Storytelling betrachtet werden. Nach dem Konzept des „Digital Brand Storytelling" wird in Geschichten die Markenidentität gebildet.

Ein nicht zu unterschätzendes technisches Problem ist der massenweise Zugriff in der Phase der Einschreibung und bei synchronen Events, die entsprechend zu synchronen Online-Zugriffen führen.

Georg Dieter Herbst[52] beschreibt in einem Auszug in seinem PR-Buch „Storytelling"[53] das Thema Digital Brand Storytelling unter dem Aspekt Vernetzung von medialen Inhalten am Beispiel der Konzeption einer Unternehmens-Website. Er legt dar, dass die Herausforderungen in der Konzeption und Umsetzung des Mediums „Unternehmenswebsite" darin bestehen, dass die Besucherinnen und Besucher eines Webauftritts eines Unternehmens durch die zugrunde gelegte Geschichte eine Orientierung bekommen. Die Markenbotschaft selbst wird in Geschichten erlebbar.

„Eine Herausforderung für Ihr Storytelling durch das Vernetzen besteht darin, dass Ihr Besucher ohne lineare Struktur die Orientierung verliert: Beim Buch weiß er, wo es beginnt, dass ein Kapitel dem anderen folgt und wann das Buch zu Ende ist. Im Internet weiß er dies nicht. Da aber der Besucher handeln muss, ist Orientierung das A und O im Internet: Er hat ein klares Bild davon, welche Informationen Ihre Website bietet und wo er sie finden kann, wo er schon war und was er noch nicht gesehen hat. Entwickeln Sie eine Struktur für Ihre Geschichte, die Ihrem Besucher schnell einleuchtet. Leiten Sie ihn, aber lassen Sie ihm dennoch die Freiheit, selbst zu entscheiden, wohin er geht."

52 Website von Prof. Dr. Dieter Georg Herbst, der weltweit Markenführung unterrichtet. Herbst (2013), www.dietergeorgherbst.de, [Zugriff 30.06.2013].

53 Herbst (o. J.).

Ähnlichen Herausforderungen begegnet man, wenn man Präsenzlehre in Online-Module umbauen will. Gerade die Konzepte der cMOOCs ermöglichen ein selbstgesteuertes Lernen und erfordern trotzdem das Verbinden der Inhalte. Hierfür eignet sich die Methode des digitalen Storytelling, welches unterschiedliche Elemente in Geschichten zusammenfügt.

Ein gelungener Online-Kurs kann selbst zum Markenerlebnis werden, welches in den Erfahrungsschatz der Lernenden übergeht und dann als Geschichte wieder erzählt werden kann. Hier kann man den Begriff des Digital Brand Storytelling auf das Markenerlebnis des Lernenden ausweiten. Es wird die Geschichte „Wie lerne ich an dieser Hochschule oder diesem Institut" erzählt und diese auf der virtuellen Bühne selbst erlebt.

Ein gelungener Online-Kurs kann selbst zum Markenerlebnis werden, welches in den Erfahrungsschatz der Lernenden übergeht und dann als Geschichte wieder erzählt werden kann.

Auch kann das Digital Brand Storytelling schon in der Konzeption der Distribution des Kurses angewandt werden. Beispielsweise kann der Kurs über die universitätseigene Kursplattform oder Kurswebsite in eine Erlebniswelt eingebunden werden, die Markenwerte der Institution vermittelt.[54] Durch die eigene Erfahrung der virtuellen Lehre wird bei den Teilnehmenden Vertrauen in die Qualität der Lehrinhalte, der Didaktisierung und der Lehrorganisation erzeugt und die Marke positiv aufgeladen. Durch die Community-Bildung in MOOCs wird diese Botschaft im hybriden Raum schnell weltweit verbreitet. Somit eignen sich virtuelle Angebote besonders zur Steigerung der Visibilität und der Attraktivität der deutschen Hochschulen und Universitäten.

Fragen und Handlungsempfehlungen

Was müssten deutsche Hochschulen konkret tun, um virtuelle Bildung erfolgreich und gezielt als Marketinginstrument nutzen zu können?

Vorhandene Online-Angebote sollten dahingehend überprüft werden, ob bei diesen auch eine Öffnung für eine breite, internationale Zielgruppe denkbar ist bzw. ob diese für eine größere Zielgruppe erweitert werden können. Zudem sollte bei englischsprachigen Studiengängen und Kooperationsstudiengängen durchdacht werden, ob begleitend offene virtuelle Angebote entwickelt werden können, die dann auch der Bekanntmachung des Lernangebots dienen. Bevor virtuelle Angebote aufgestellt werden, sollte eine Abstimmung mit der Hochschulleitung bzw. dem Hochschulmarketing zur Strategie des offenen Angebots angestrebt werden. Nur so ist eine Einbindung in das Hochschulmarketing und die Anbindung an die Markenstrategie zu gewährleisten. Um erfolgreich ein virtuelles Angebot aufstellen zu können, müssen finanzielle und personelle Ressourcen berücksichtigt werden. Die Kosten für qualitativ hoch-

54 Vgl. hier die Website des MOOCs der Leuphana Digital School. Leuphana Digital School (2013), http://digital.leuphana.de/, [Zugriff 30.06.2013].

wertige, videobasierte Massive Open Online Courses liegen derzeit zwischen 25.000 und 50.000 Euro, jedoch werden auch Kurse mit einem erheblich höheren Budget umgesetzt.

Können die positiven Aspekte von MOOCs auch auf andere virtuelle Bildungsformate übertragen werden?

Die Möglichkeit, sich in cMOOCs mit anderen Lernenden auszutauschen, sollte konzeptionell übertragen werden. cMOOCs ermöglichen durch selbstgesteuertes Lernen im virtuellen Raum eine große Freiheit in der Wahl der Lerninhalte und Lernmethoden. Lernende können, ausgehend von ihrem eigenen Lerntyp, Lerninhalte in der für sie besonders geeigneten Form nutzen. An dieser Stelle können andere Online-Angebote nach dem MOOC-Modell konzipiert oder erweitert werden und damit noch mehr auf die Selbstständigkeit der Lernenden Rücksicht genommen bzw. Lernende zur Selbstständigkeit im selbstgesteuerten Lernen geführt werden. Ein weiterer Aspekt ist der Event- und Erlebnischarakter von MOOCs. Für andere virtuelle Lehrangebote kann aus den Erfahrungen mit MOOCs gelernt werden, indem in der Konzeption das Lernen als Erlebnis gestaltet wird.

Es sollte weniger auf zeitversetztes Lernen gesetzt werden und vermehrt zeitsynchrones Lernen eingebaut werden, auch die begleitenden Chat-Möglichkeiten in großen Gruppen sollten erwogen werden. Hier wirkt das Gruppenerlebnis motivierend für die Teilnehmenden.

Sind MOOCs und andere virtuelle Angebote geeignet, die internationalen Beziehungen zwischen Hochschulen zu stärken?

Für deutsche Hochschulen und Universitäten bietet sich der Ausbau von internationalen Kooperationen mit virtuellen Lehranteilen an. Ein Teil der Lehre kann virtualisiert werden, sodass Lehrende und Studierende beispielsweise in der Vor- und Nachbereitung eines realen Austausches ressourcenschonend virtuell kooperieren. Offene virtuelle Angebote dienen der Sichtbarkeit der Hochschule oder Universität selbst und können so die Anbahnung von möglichen Kooperationen stärken und einen konkreten Austausch über die Lehre zwischen Institutionen ermöglichen.

Welche Rolle spielen MOOCs und andere offene Angebote für die wissenschaftliche und wissenschaftlich-künstlerische Weiterbildung?

MOOCs und andere offene virtuelle Angebote bieten eine Art „Schnupperstudium“ für Professionals und sind ein kostenloses Zusatzangebot. Angebote der wissenschaftlichen und wissenschaftlich-künstlerischen Weiterbildung sind in der Regel teilnehmerfinanziert. Denkbar ist z. B. ein Blended-Learning-Angebot zu einem weiterführenden Masterstudiengang, in welchem ein Modul in der virtuellen Lehre vorgestellt wird. Offene, kostenlose Angebote sollten maßvoll eingesetzt werden, um die Position, dass Weiterbildung bezahlt werden muss, nicht zu schwächen.

Wo können Hochschulen und Universitäten Unterstützung bei der Konzeption und Erstellung von offenen virtuellen Angebote und MOOCs bekommen?

Inhaltliche, technische und mediendidaktische Anregungen und Best Practices bieten Fachdiskussionen und Fachtagungen zu Lehre und Lehrinnovation, Informatik, E-Learning und zur Fernlehre. Eine Liste der E-Learning-Fachtagungen kann über das Portal e-teaching.org eingesehen werden.[55] Zum Thema Hochschulmarketing sind die Veranstaltungen und Veröffentlichungen von GATE Germany, dem Konsortium Internationales Hochschulmarketing, zu empfehlen.[56] Da konkreter Rat aus der Praxis in der Regel hilft, technische und organisatorische Hürden zu umschiffen, ist es auch sehr anzuraten, Akteure anderer Hochschulen einzuladen, die schon Erfahrung mit offenen virtuellen Angeboten gemacht haben.

Wie können deutsche Hochschulen und Universitäten strukturell unterstützt werden, um sich dem internationalen Wettbewerb der offenen virtuellen Angebote zu stellen?

Da offene Online-Kurse aufgrund der neuartigen mediendidaktischen Konzeption und der aufwendigen Umsetzung ressourcenintensiv sind, wäre es sinnvoll, deutsche Hochschulen und Universitäten für einige Jahre mit Drittmitteln zu unterstützen, um in den jeweiligen Institutionen Pilotkurse zu erstellen. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, eine Begleitforschung aufzusetzen, die in den nächsten Jahren die erstellten Angebote systematisch auswertet. Diese kann Hinweise geben zur Auswirkung der Kurse auf das Hochschulmarketing. Zudem kann in Deutschland eine gemischte Expertengruppe mit Expertise für das Hochschulmarketing, die Mediendidaktik, die technische Umgebung und die Entwicklung von Hochschulstrategien gebildet werden, die die internationale Entwicklung beobachtet und diese wieder an die Hochschulen und Universitäten weitergibt. Vertreter der Expertengruppe sollten auf die weltweit wichtigen Konferenzen, auf denen innovative Online-Lehre und MOOCs diskutiert werden, entsendet werden, sodass zwischen diesen Experten und internationalen Akteuren ein aktives Netzwerk entsteht.

Zur Unterstützung der Aktivitäten deutscher Hochschulen und Universitäten in Bezug auf innovative, offene Online-Kurse wäre es sinnvoll, einen MOOC-Maker-Kurs im Format eines cMOOC zu entwickeln, der bei genügend Interesse seitens der Hochschulen zweimal im Jahr wiederholt wird. Vorbild können hier der deutschsprachige MMC13[57] und der englischsprachige MOOC MOOC[58] sein.

Was spricht gegen die Konzeption und Etablierung offener virtuelle Angebote und die Nutzung im Hochschulmarketing?

55 Leibnizinstitut für Wissensmedien (IWM) (2010), http://www.e-teaching.org/news/kontaktadressen, [Zugriff 30.06.2013].

56 GATE Germany (2013), http://www.gate-germany.de/, [Zugriff 30.06.2013].

57 Giebel; König; Wittenbrink (2013), http://howtomooc.org/, [Zugriff 30.06.2013].

58 Vgl. den MOOC-Maker-Kurs MOOC MOOC. Morris; Stommel (2013), http://www.moocmooc.com/, [Zugriff 30.06.2013].

Da offene virtuelle Angebote in der Konzeption, Umsetzung, Kursbetreuung und Nachbereitung ressourcenintensiv sind, sollte geprüft werden, ob genügend Ressourcen zur Realisierung vorhanden sind. Es ist zu überlegen, ob die Finanzierung von Pilotprojekten über die Einwerbung von Drittmitteln erfolgen kann, um virtuelle Angebote attraktiv zu gestalten, sodass sie auch ein adäquates Instrument für das Hochschulmarketing sein können. Zudem können Projekte schlanker aufgestellt werden durch eine regionale Kooperation von Hochschulen und Universitäten untereinander.

Fazit

Die Öffnung der Hochschulen und Universitäten für eine nicht definierte Zielgruppe, also eine breite internationale Öffentlichkeit, kann Marketingzwecken dienen, sollte jedoch nicht das Profil und die Bedeutung der akademischen Institutionen schwächen. Somit sollte mit der Etablierung offener virtueller Angebote maßvoll umgegangen werden.

Wenn der „Katalog" der internationalen MOOC-Angebote aufgrund eines rasanten Wachstums unübersichtlich wird, kann es schwerfallen, sich als kleine, unbekannte Hochschule mit einem offenen virtuellen Angebot oder einem Online-Kurs zu positionieren. Verschiedene Perspektiven sind hier denkbar: Voraussichtlich werden attraktive Verzeichnisse, die die weltweiten MOOC-Angebote komfortabel auflisten, mit dem wachsenden Angebot an Bekanntheit gewinnen.
An dieser Stelle könnte eine strukturelle Unterstützung von Initiativen zur leichteren Auffindbarkeit virtueller Angebote deutscher Hochschulen über eine deutsche oder europäische Förderung sinnvoll sein. Zudem können kleine Hochschulen oder Universitäten mit den Namen renommierter Professorinnen und Professoren bei dem jeweiligen Fachpublikum eine große Aufmerksamkeit erzielen. Auch kann durch eine internationale Kooperation mit anderen Hochschulen und Universitäten die Einbindung in einen Verbund für Attraktivität sorgen.

Die Öffnung der Hochschulen und Universitäten für eine nicht definierte Zielgruppe kann Marketingzwecken dienen, sollte jedoch nicht das Profil und die Bedeutung der akademischen Institutionen schwächen.

Literatur

Print-Quellen:

Herbst, Dieter Georg (o. J.): Storytelling. Konstanz. Unveröffentlicht (erscheint im Frühjahr 2014).

Wolf, Antja; Jackson, Ulrike; Keuchel, Kristina (2013): Gruppenerlebnisse im Spannungsfeld virtueller und Live-Kommunikation. In: Zanger, Cornelia (Hrsg.): Events im Zeitalter von Social Media, Stand und Perspektiven der Eventforschung. Wiesbaden. E-Book.

Yehuda, Elkana; Klöpper, Hannes (2012): Die Universität im 21. Jahrhundert. Für eine neue Einheit von Lehre, Forschung und Gesellschaft. Hamburg.

Online-Quellen:

Back, Andrea; Tödtli, Maria Camilla (2012): Narrative Hypervideos, Methodenentwurf zur Nutzung usergenerierter Videos in der Wissenskommunikation. In: Csanyi, Gottfried; Reichl, Franz; Steiner, Andreas (Hrsg.):: Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre. GMW. Münster. https://www.alexandria.unisg.ch/Publikationen/218402/L-fr, [Zugriff 30.06.2013].

Baentsch, Oliver (2013): Offen für alle Interessierten: Zweiter MOOCs der FernUni startet im Juni. Thema des sechsteiligen cMOOCs ist das wissenschaftliche Arbeiten. 27.05.2013. http://www.fern-uni-hagen.de/universitaet/aktuelles/2013/05/27-zweiter-fernuni-mooc-offen-fuer-alle.shtml, [Zugriff 30.06.2013].

Bremer, Claudia (2011): studiumdigitale.2011. http://blog.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/opco11/, [Zugriff 30.06.2013].

Bremer, Claudia (2012): studiumdigitale.2012. http://opco12.de/willkommen-zum-opencourse-trends-im-e-teaching/, [Zugriff 30.06.2013].

Brooks, David (2012): The Campus Tsunami. In: The New York Times. 04.05.2012. http://www.nytimes.com/2012/05/04/opinion/brooks-the-campus-tsunami.html?_r=4&ref=opinion&, [Zugriff 30.06.2013].

BR.de (2013): Telekolleg. http://www.br.de/telekolleg/index.html, [Zugriff 30.06. 2013].

Candena (2013): Candena, Leuphana Digital School (October 2012 - today). http://candena.com/references, [Zugriff 03.07.2013].

Colman, Dan et al. (2006 - 2013): openculture.com. http://www.openculture.com/free_certificate_courses, [Zugriff 30.06.2013].

Comscore (2013): Future in Focus, Digitales Deutschland 2013. http://www.comscore.com/content/download/19685/955759/file/comScore-2013-Germany-Digital-Future-in-Focus.pdf, [Zugriff 30.06.2013].

Coursera (2013): About Coursera. https://www.coursera.org/#about, [Zugriff 30.06.2013].

Coursera (2013): The Coursera Community. https://www.coursera.org/about/community, [Zugriff 31.01.2014].

Deutscher Akademischer Austauschdienst (2013): Länderinformationen, Vereinigte Staaten von Amerika, Hochschul- und Bildungswesen (Studiengebühren). 21.05.2013. https://www.daad.de/laender-informationen/usa/land/de/4470-hochschul-und-bildungswesen/#4, [Zugriff 20.06.2013].

Dunn, Jeff (2012): Most Popular Open MOOC Professors. In: edudemic.com, 23.12.2012. iSeek, Minnesota State Colleges and Universities. http://www.iseek.org/news/fw/fw8493FutureWork.html, [Zugriff 05.07.2013].

Dunn, Jeff; Lepi, Kati (2013): The Past, Present, And Future Of (sic) Online Education. 02.07.2013. http://www.edudemic.com/2013/07/the-past-present-and-future-of-online-education/, [Zugriff 05.07.2013].

Europe's institutional network for open and flexible higher education (EADTU) (2013): Openuped. http://www.openuped.eu/, http://www.openuped.eu/openuped-temp/61-welcome, [Zugriff 17.05.2013].

Friedrich Naumann Stiftung, Virtuelle Akademie (2013): Entwicklungszusammenarbeit neu gedacht vom 22.–26.04.2013. Internationale Online-Konferenz. http://virtuelle-akademie.de/webcom/show_article.php?wc_c=26865&wc_id=47, [Zugriff 30.06.2013].

Gate Germany (2013): Aktuelles. Ihr Partner für Internationales Hochschulmarketing. http://www.gate-germany.de/, [Zugriff 30.06.2013].

Gesellschaft für Informatik (GI) (2013): Europa verliert den Anschluss: Technologie-Standort Deutschland ist aufgrund fehlender IT-Kompetenzen gefährdet. 04.06.2013. http://www.gi.de/aktuelles/meldungen/detailansicht/article/europa-verliert-den-anschluss-technologie-standort-deutschland-ist-aufgrund-fehlender-it-kompetenze.html, [Zugriff 30.06.2013].

Giebel, Dörte; König, Monika E.; Wittenbrink, Heinz (2013): #MMC13. http://howtomooc.org/, [Zugriff 30.06.2013].

google project hosting (30.06.2013): website course-builder. https://code.google.com/p/course-builder/, [Zugriff 30.06.2013].

Heimstaedt, Maximilian (2013): MOOCs: Die Youtube-Universitäten. In: Gründerszene.de. 16.05.2013. http://www.gruenderszene.de/allgemein/mooc-online-bildung-iversity-harvard, [Zugriff 17.06.2013].

Herbst, Dieter Georg (2013): Georg Dieter Herbst. www.dietergeorgherbst.de, [Zugriff 30.06.2013].

iversity (2013): Die Gewinner. https://moocfellowship.org/submissions, [Zugriff 05.07.2013].

iversity (2013): Newsletter vom 17.05.2013.

iversity (2013): über uns. https://www.iversity.org/de/about, [Zugriff 30.06.2013].

iversity Blog (2013): Interview with MOOC Fellowship Organizer and Juror Hannes Klöpper of iversity. 07.06.2013. https://www.iversity.org/blog/interview-with-mooc-fellowship-organizer-and-juror-hannes-kloepper-of-iversity/, [Zugriff 30.06.2013].

KonzeptePR (2013): iversity verdoppelt Zahl der registrierten Nutzer auf 220.000 innerhalb von drei Wochen. 6.11.2013. http://konzepte-online.de/page/4/, [Zugriff 27.01.2014].

Küchemann, Frietjof (2013): Online-Kurse für alle. Die Globalisierung der Lehre. In: FAZ. 13.03.2013. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/online-kurse-fuer-alle-die-globalisierung-der-lehre-12111114.html, [Zugriff 30.06.2013].

Leibnizinstitut für Wissensmedien (IWM) (2010): e-teaching.org. Kontaktadressen. 26.10.2010. http://www.e-teaching.org/news/kontaktadressen, [Zugriff 30.06.2013].

Leibnizinstitut für Wissensmedien (IWM) (2013): e-teaching.org. MOOCs. 06.06.2013. http://www.e-teaching.org/lehrszenarien/mooc, [Zugriff 05.07.2013].

Leuphana Digital School (2013): home. http://digital.leuphana.de/, [Zugriff 30.06.2013].

Leuphana Digital School (2013): Statement von Saskia Sassen im MOOC "ThinkTank – Ideal City of the 21st Century". In: ThinkTank - Ideal City of the 21st Century. https://www.youtube.com/watch?v=Iu-p31RkCXI, [Zugriff 30.06.2013].

Loviscach, Jörn (2011): Mathematik auf YouTube: Herausforderungen, Werkzeuge, Erfahrungen. In: Steffen Friedrich et al. (Hrsg.): DeLFI 2011 – Die 9. e-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V. Bonn, S. 91–102, http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/7719/LNI_DeLFI2011.pdf, [Zugriff 30.06.2013].

Loviscach, Jörn (2013): Lectures. http://www.j3l7h.de/, [Zugriff 30.06.2013].

Ludwig Maximilian Universität München (Kommunikation und Presse) (2013): Global vernetzt lernen. LMU startet mit „Massive Open Online Courses". 21.02.2013. http://www.uni-muenchen.de/aktuelles/news/2013/coursera.html, [Zugriff 30.06.2013].

MIT; Harvard University (2013): edX. https://www.edx.org/, [Zugriff 30.06.2013].

Morris, Sean Michael; Stommel, Jesse (2013): MOOC MOOC. http://www.moocmooc.com/, [Zugriff 30.06.2013].

Muuß-Merholz, Jöran (2013): Zwischen Funkkolleg und Rock-Star-Professor – Große und kostenfreie Online-Kurse (MOOCs) kommen 2013 auch nach Deutschland. 19.03.2013. http://www.joeran.de/moocs-in-deutschland/, [Zugriff 30.06.2013].

New Media Consortium (2013): Horizon Report 2013. http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2013-horizon-report-HE-German.pdf, [Zugriff 18.05.2013].

New Media Consortium (2013): NMC Horizon Project. http://www.nmc.org/horizon-project, [Zugriff 18.05.2013].

N. N. (2013): MOOCs. http://www.moocs.co/, [Zugriff 03.07.2013].

Noack, Rick (2012): Langweilige Dozenten werden ihre Jobs verlieren. In: zeitonline, 13.06.2012. http://www.zeit.de/studium/2012-06/online-studium-dozent/seite-1, [Zugriff 05.07.2013].

Rodriguez, Osvaldo C. (2012): MOOCs and the AI-Stanford like Courses: Two successful and Distinct Course Formats for Massive Open Online Courses. In: European Journal of Open, Distance and E-Learning, http://www.eurodl.org/?article=516, [Zugriff 03.07.2013].

Schmidt, Marion (2013): Digitale Vorlesungshäppchen revolutionieren die Bildung. Interaktive Kurz-Vorlesungen im Netz elektrisieren die akademische Welt. Unternehmen in aller Welt wollen am Boom teilhaben. Der Wettlauf beginnt. 06.06.2013, http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2013-06/mooc-deutschland-iversity-vorlesungen-internet/seite-2, [Zugriff 30.06.2013].

Scholten, Johannes (2012): Vorlesung verkehrt, aber richtig, Hochschullehrer definieren alte Lehrkonzepte neu. 31.05.2012. http://www.uni-marburg.de/aktuelles/news/2012b/invertedclassroom, [Zugriff 05.07.2013].

Schulmeister, Rolf (1986): Computereinsatz im Hochschulunterricht. Thesen zur Anregung einer Diskussion. In: Hochschulausbildung 4 (1986/4) S. 239–244. http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=148, [Zugriff 30.06.2013].

Spannagel, Christian (2013): Pro und Kontra Vorlesung. 05.02.2013. http://www.youtube.com/watch?-v=tizPWzYPMhU, [Zugriff 05.07.2013].

Technische Universität München (2013): „MOOCs bieten viele neue Ansätze!" 29.05.2013. http://www.lehren.tum.de/lehren-an-der-tum/news/interview-moocs-pongratz/, [Zugriff 30.06.2013].

The Chronicle of Higher Education (2013): What You Need to Know About MOOCs. 10.06.2013. http://chronicle.com/article/What-You-Need-to-Know-About/133475/, [Zugriff 10.06.2013].

Vohle, Frank (2013): Relevanz und Referenz: Zur didaktischen Bedeutung situationsgenauer Videokommentare im Hochschulkontext. In: Reinmann, Gabi; Ebner, Martin; Schön, Sandra (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister, www.bimsev.de/n/userfiles/downloads/festschrift.pdf, [Zugriff 30.06.2013].

Weber, Matt (2013): Harvard EdCast: edX Marks the Spot. In: Harvard Graduate School of Education. 20.11.2013. http://www.gse.harvard.edu/news-impact/2013/11/harvard-edcast-edx-marks-the-spot/, [Zugriff 30.01.2014].

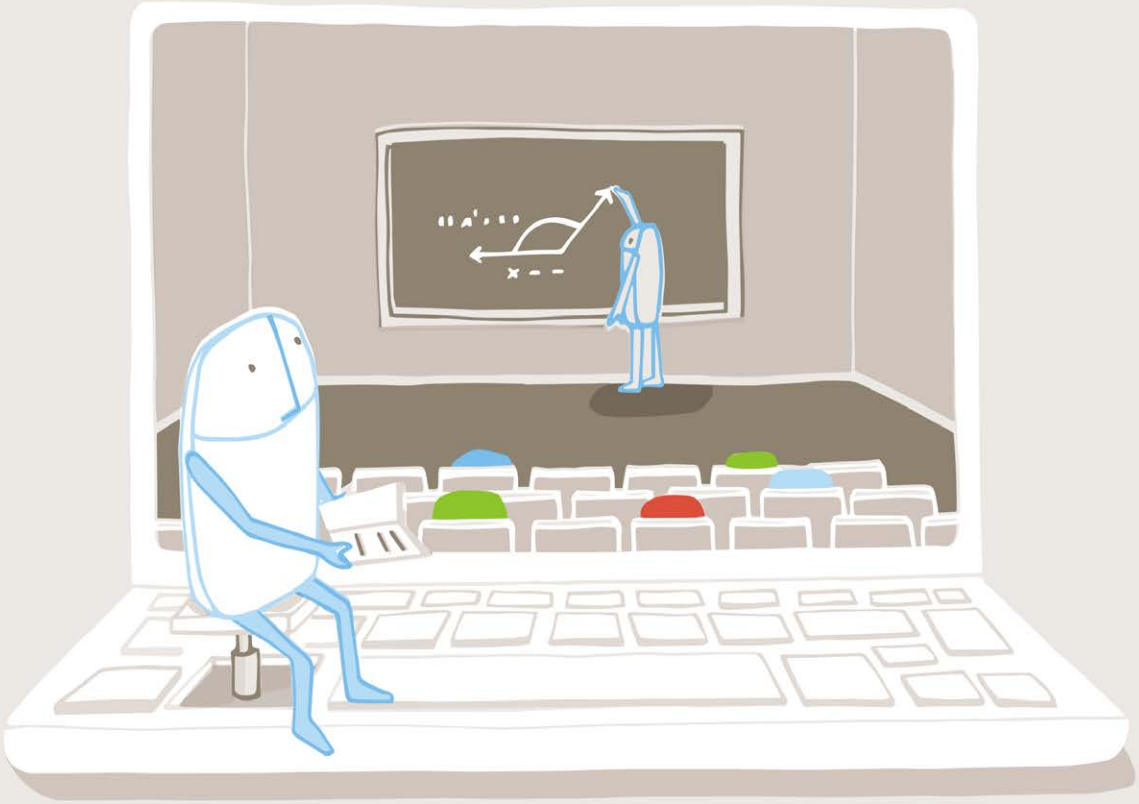
Wikipedia (2014): Massive Open Online Courses. 31.01.2014. http://en.wikipedia.org/wiki/ Massive_open_online_course, [Zugriff 30.01.2014].

Xu, Kath (2013): One Year, 27 schools, 1million enrollments. 07.06.2013. In: The Tech Online Edition, 133 (27). http://tech.mit.edu/V133/N27/edx.html, [Zugriff 31.01.2014].

Demokratisierung des Zugangs zur Hochschulbildung?

4.8.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn



„We envision a future where everyone has access to a world-class education" verkündet die Online-Plattform Coursera.[1] Eine Verheißung, deren Hoffnung offensichtlich von vielen Medien geteilt wird. So postulierte die New York Times 2012: „MOOCs — a tool for democratizing higher education".[2] Ähnlich positionierte sich Die Zeit im Frühjahr 2013 und titelte „Harvard für alle Welt"[3] während die Frankfurter Allgemeine Zeitung „Online-Kurse für alle"[4] am Horizont aufziehen sah. Die Aussicht, zeit- und raumunabhängige, grenzüberschreitende, frei zugängliche und kostenlose Studienangebote von Professoren renommierter internationaler und deutscher Hochschulen wahrnehmen zu können, ist offensichtlich sehr attraktiv. Die Möglichkeit, Hochschulbildung nicht nur einem privilegierten Bevölkerungsanteil zukommen zu lassen, sondern weltweit Interessenten anzusprechen, die bisher aus verschiedensten Gründen keinen Zugang hierzu hatten (sei es aufgrund von Berufstätigkeit, Kostenfaktoren, Geschlechterzugehörigkeit, Lebensmittelpunkt in Regionen ohne tertiäre Bildungseinrichtungen etc.) ist ähnlich verlockend. Dies umso mehr angesichts von Fachkräftemangel und wachsender Nachfrage nach Hochschulbildung in Deutschland und der Welt, der zunehmenden Internationalisierung des Hochschulalltags und der Notwendigkeit, in globaler Verantwortung und in globalem Wettbewerb zu studieren und zu lehren.

Bei mehreren Millionen Nutzer von Coursera[5] ist auf den ersten Blick auch durchaus nachvollziehbar, warum hier von einer Demokratisierung des Zugangs zu Bildung gesprochen werden könnte. Dies ist im anglo-amerikanischen Kontext, in dem Kosten für ein Studium eine hohe Zugangshürde darstellen, natürlich hochinteressant. In Deutschland spielt dieser Faktor eine nachgeordnete Rolle, doch auch hier wird die Möglichkeit lebhaft diskutiert, über virtuelle Bildungsangebote neue Zielgruppen zu erschließen und vorhandene Ressourcen von Hochschulen so zu verlagern, dass künftige weltweite Bildungsinteressen besser bedient werden können.

Doch die Realität hält diesen hohen Erwartungen an MOOCs nicht unbedingt Stand. Denn nur zu einem geringen Maße haben bislang neue Zielgruppen an diesen Online-Kursen teilgenommen: Durchschnittliche MOOCs-Teilnehmer haben bereits mindestens einen akademischen Abschluss, sind um die 30 Jahre alt und kommen größtenteils aus OECD-Ländern.[6]

Auch wird die Frage des Zugangs in dieser Diskussion zu schnell gleichgesetzt mit der Möglichkeit, über das Internet auf entsprechend offen zugängliche und kostenfrei angebotene virtuelle

1 https://www.coursera.org/about; [Zugriff 6.10.2013).

2 New York Times, 4. März 2012: http://www.nytimes.com/2012/03/05/education/moocs-large-courses-open-to-all-topple-campus-walls.html?pagewanted=all&_r=0; [Zugriff 6.10.2013).

3 Die ZEIT, 21. März 2013: http://www.zeit.de/2013/12/MOOCs-Onlinekurse-Universitaeten; [Zugriff 6.10.2013].

4 FAZ, 13. März 2013: http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/online-kurse-fuer-alle-die-globalisierung-der-lehre-12111114.html; [Zugriff 6.10.2013].

5 http://www.coursera.org; [Zugriff 6.10.2013].

6 Vgl. Universities UK (2013), S. 12, http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2013/MassiveOpenOnlineCourses.pdf;; [Zugriff 14.04.2014]; Outsell (2013), S. 11, http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/04/MOOCs-CUTTING-THROUGH-THE-HYPE.pdf; [Zugriff 14.04.2014]; Gaebel (2013), S. 11, http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/Michael_Gaebel.pdf; [Zugriff 14.04.2014].

Bildungsangebote zugreifen zu können. Technologische und infrastrukturelle Herausforderungen in Ländern des globalen Südens verkomplizieren bereits an dieser Stelle die Zugangsfrage.[7] Doch auch unabhängig hiervon ist ein solcher Ansatz aus verschiedenen Gründen problematisch. Zum einen sind nicht-akkreditierten Online-Kursen mit traditionellen akademischen Lehrveranstaltungen nicht unbedingt gleichzusetzen. Unbestritten kann auch im Rahmen von MOCCs Wissen vermittelt werden, „nur sollten Anbieter", so warnt Jörn Loviscach, „nicht alles als Hochschulniveau verkaufen."[8] Von einem erweiterten Zugang zu Hochschulbildung kann tatsächlich erst dann gesprochen werden, wenn zentrale Qualitätsfaktoren erfüllt werden.[9] Zum anderen ist ein Studienerfolg nur dann möglich, wenn Interessenten auch tatsächlich partizipieren können und über die notwendigen Sprach-, Medien- und Lernkompetenzen verfügen. Doch diese sind nicht überall einheitlich vorhanden. Wenn zusätzlich noch bedacht wird, dass bei einer internationale Zielgruppe von unterschiedlichen Erwartungen, Zielsetzungen, Kommunikationsweisen und Lernstilen ausgegangen werden muss, wird offensichtlich, dass das Problem des Zugangs deutlich komplexer ist, als die Frage, ob ein Internetzugang besteht oder nicht.

Wird die Zugangsfrage zusätzlich im Demokratisierungskontext (im Sinne von Chancengleichheit) diskutiert, ergibt sich eine weitere Problematik. Studierende mit einem höheren Grad an Vorbildung (Medien-, Lern-, Sach- und Sprachkompetenz) profitieren überproportional im Vergleich zu Studierenden mit geringeren Vorkenntnissen. Ein Wissens- oder/und Kompetenzgewinn kann bei beiden eintreten, doch anstelle Ungleichheiten zu nivellieren, können virtuelle Bildungsangebote sogar Gefahr laufen, diese noch zu verstärken.

Ebenso zentral ist die Frage, ob eine Erweiterung des Zugangs zu Hochschulbildung überhaupt ein genuines Interesse der deutschen Hochschulen ist. Auf individueller Ebene (bspw. in Person eines Hochschullehrers, der einen Kurs anbietet) mag der Antrieb, über das Medium Internet einen Beitrag zur Demokratisierung von Bildung leisten zu wollen, nicht auszuschließen sein – auf institutioneller Ebene ist diese Motivation jedoch unwahrscheinlicher. Denn die Frage „Wie profitiert die eigene Hochschule von diesen Aktivitäten?" ist mit dem Verweis auf eine hohe Anzahl internationaler Teilnehmender in der Regel nicht befriedigend beantwortet.

Auch liegt eine undifferenzierte Zugangserweiterung (Zielgruppen, die über keine oder nur geringe akademische Vorbildung oder Qualifikation verfügen) möglicherweise weniger im institutionellen Interesse einer Hochschule als eine gezielte Zugangsoptimierung. Hierbei werden Interessenten angesprochen, die über die qualitativen Hochschul-Zugangskompetenzen verfügen, aber bisher aus Mangel an Information, Ressourcen oder aus kulturellen Gründen von deutschen Hochschulen nicht erreicht werden konnten. Virtuelle Bildungsangebote können somit als dezidiert zielgruppenorientiertes Instrument zur strategischen Zugangsoptimierung genutzt werden. Zentrale Voraussetzung hierfür

7 Auch wenn die Zahl der Internetzugänge weltweit kontinuierlich steigt, ist sie gerade in Entwicklungsländern weiterhin gering: http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2/countries?display=map; [Zugriff 14.04.2014]; Vgl. auch: Liyanagunawardenaet al. (2013), S. 3. http://www.openeducationeuropa.eu/de/download/file/fid/26956; [Zugriff 14.04.2014].

8 Zitiert nach Xuan Müller(2013), S. 9. http://www.duz.de/duz-magazin/2013/07/lehre-wird-digital/182; [Zugriff 14.04.2014].

9 Vgl. Kap. 4.1.

ist jedoch, dass Hochschulen bei der Konzeptionierung von Profilschärfungs- und Markenbildungsstrategien zur Rekrutierung künftiger Studierender (mithilfe virtueller Bildungsangebote) sowohl die angestrebte Zielgruppe wie auch deren spezifische Zugangshürden mitdenken.[10] Die Frage der Zugangserweiterung kann somit diskutiert werden, ist aber deutlich sekundär.

Sind die eingangs dargestellten Szenarien à la „Hochschulbildung für alle" also realistisch und wünschenswert? Mit virtuellen Bildungsangeboten lassen sich angesichts der geschilderten Herausforderungen – gerade im internationalen Kontext – in großer Zahl aktuell kaum neue Zielgruppen erschließen. Vorausgesetzt, dass der Faktor Qualität berücksichtigt wird,[11] können virtuelle Bildungsangebote jedoch punktuell dazu beitragen, Personen für eigene Bildungsofferten zu gewinnen, welche ansonsten reine Präsenzangebote nicht hätten wahrnehmen können. Dies trifft beispielsweise zu in der transnationalen Bildung oder bei Angeboten für Studierende mit homogenen Kompetenzen, Zielvorstellungen, Erwartungen und Eigenmotivationen – und somit auch klar für die Bereiche Weiterbildung und lebenslanges Lernen. Wenn Hochschulen diese Felder zusätzlich strategisch besetzen und auch vornehmlich Blended-Learning-Ansätze anbieten,[12] lässt sich das Potenzial zur Erschließung neuer Zielgruppen mit einer Stärkung der institutionellen Internationalisierung verknüpfen.

Virtuelle Bildungsangebote [können] punktuell dazu beitragen, Personen für eigene Bildungsofferten zu gewinnen, welche ansonsten reine Präsenzangebote nicht hätten wahrnehmen können

Die Frage nach der Demokratisierung des Hochschulzugangs und der Offenheit der Bildungsressourcen ist auch Thema des nachfolgenden Beitrags von Dr. Markus Deimann. Er untersucht dabei die nicht immer unkritischen Auswirkungen der MOOCs auf die Hochschulbildung. Dr. Deimann vertritt die These, dass Hochschulen durch die Nutzung offener digitaler Bildungsressourcen im Sinne eines Abbaus hierarchischer Herrschaft und mehr Mitbestimmung dennoch neue Zielgruppen ansprechen können.

Literatur

Gaebel, Michael (2013): MOOCs – a European university perspective. ACA-EUA-Konferenz "Making Sense of the MOOCs", Brüssel, http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/Michael_Gaebel.pdf.

Liyanagunawardena, Tharindu; Shirley, Williams; Adam, Andrew (2013): The Impact and Reach of MOOCs: A Developing Countries' Perspective, In: eLearning Papers, 33 (Mai 2013), S. 1–7. http://www.openeducationeuropa.eu/de/download/file/fid/26956.

10 Vgl. Kap. 4.5.

11 Vgl. Kap. 4.1.

12 Vgl. Kapitel 5.

Outsell (2013): MOOCs. Cutting Through the Hype. London, http://www.smarthighered.com/wp-content/uploads/2013/04/MOOCs-CUTTING-THROUGH-THE-HYPE.pdf.

Universities UK (2013): Massive open online courses. Higher education's digital moment? London 2013, http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2013/MassiveOpenOnlineCourses.pdf.

Xuân Müller, Christine (2013): Massenware MOOCs – Lehre wird digital. In: duz Magazin 07/13, 28. Juni 2013, http://www.duz.de/duz-magazin/2013/07/lehre-wird-digital/182.

„The dark side of the MOOC“: Eine Hochschule für alle?

4.9.

Dr. Markus Deimann, FernUniversität in Hagen / CV siehe S. 199

Der vorliegende Beitrag nimmt vor dem Hintergrund des gegenwärtig starken Interesses am Phänomen der Massive Open Online Courses (MOOCs) eine kritische Einschätzung der Auswirkungen auf die Zukunft der Hochschulbildung vor. Insbesondere soll es dabei um die Frage der Demokratisierung des Hochschulzugangs gehen. Es wird die These entwickelt, dass der MOOC-Hype einerseits Ausdruck einer tiefer liegenden Unzufriedenheit mit Organisation, Struktur und Funktionalität institutionalisierter Hochschulbildung ist. Andererseits lassen sich durch offene digitale Bildungsressourcen (OER) neue Zielgruppen in weitaus größerem Umfang als bislang erschließen.

Es wird aufgezeigt, dass ungeachtet des allgemeinen technischen Fortschritts Hochschulen nach wie vor dem Modell des industrialisierten Lehrens und Lernens folgen und Bildung als ein Paket („Bundle“) anbieten. Auf der anderen Seite ist jedoch davon auszugehen, dass Hochschulen ähnlich wie die Musikindustrie und die Zeitungsbranche einem „Unbundling“ ausgesetzt werden, bei dem Dienstleistungen (Lehre, Zertifizierung, Verwaltung) nach und nach von der Forschung abgespalten und ausgegliedert werden. Privatwirtschaftlich organisierte Unternehmen wie zum Beispiel die Plattformen Coursera und Udacity stellen nun qualitativ hochwertige Materialien kostenfrei und weltweit zur Verfügung, beworben mit Slogans wie „Lernen von den Besten“. Angesichts der sieben Millionen Nutzer von Coursera (Stand April 2014)[1] könnte hier durchaus von einer Demokratisierung des Zugangs zu Bildung gesprochen werden. Berücksichtigt werden sollten aber auch die damit verbundenen Effekte der Kommodifizierung und Kommerzialisierung. Ganz zu schweigen von den Auswirkungen auf die Reputation von Hochschulen, die gerade nicht zur sog. Ivy League gehören und die es in Zukunft weitaus schwerer haben dürften, konkurrenzfähig zu bleiben.

Werden MOOCs einseitig als Heilsbringer wahrgenommen, entsteht die Gefahr, die tatsächlichen Risiken zu unterschätzen und die sich eröffnenden Chancen leichtfertig zugunsten kurzfristig angelegter ökonomischer Überlegungen zu verspielen. In diesem Zusammenhang steht auch die Verschiebung der Semantik von „Openness“: Zu Beginn waren MOOCs noch an ein umfassendes Verständnis von Offenheit gekoppelt, das sich aus der Open-Source-Bewegung und der daran anknüpfenden Strömung offener digitaler Bildungsressourcen ableitete und eine Reihe von Freiheiten definierte (z. B. Veränderbarkeit des Werkes). Seit dem Aufkommen kommerzieller MOOC-Anbieter beschränkt sich die Freiheit auf

1 Guttenplan (2014), http://www.nytimes.com/2014/04/14/education/out-in-front-and-optimistic-about-online-education.html?hpw&rref=education&_r= ; [Zugriff 15.04.2014].

ein einfaches Nutzungsrecht, das jedoch geschickt verschleiert wird durch einen sog. Ehrenkodex.[2] Mit der ursprünglichen Idee eines MOOC im Sinne eines unbeschränkten, demokratischen Austausches im digitalen Netz hat das nicht mehr viel zu tun. Stattdessen werden MOOCs nun vornehmlich als kostenfreie, online gestützte Massenkurse charakterisiert. Das „Einsperren“ auf einer geschlossenen Plattform erscheint auf der einen Seite als eine fast zwangsläufige Reaktion auf die Unsicherheit und Unkontrollierbarkeit, die in einem „echten“ MOOC ausgelöst werden (dokumentiert z. B. durch hohe Abbrecherquoten). Andererseits ist es jedoch auch Ausdruck mangelnder Bereitschaft, sich auf eine Innovation einzulassen, ohne in gängige Denk- und Handlungsmuster zurückzufallen.

Werden MOOCs einseitig als Heilsbringer wahrgenommen, entsteht die Gefahr, die tatsächlichen Risiken zu unterschätzen und die sich eröffnenden Chancen leichtfertig zugunsten kurzfristig angelegter ökonomischer Überlegungen zu verspielen.

In einem weiteren Schritt wird herausgearbeitet, inwieweit MOOCs jenseits von kommerziellen Anbietern eine Katalysatorfunktion im Zusammenhang mit der Digitalisierung einnehmen und wie damit Demokratisierung im Sinne eines Abbaus hierarchischer Herrschaft und in Form von mehr Mitbestimmung hergestellt wird. Dazu wird auf die bisherigen Leistungen der OER-Bewegung aus internationaler Perspektive – exemplarisch dargestellt anhand der Projekte „Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA)“ und „Bridge to Success“ (frei zugängliche OER-Materialien zur individuellen Vorbereitung auf ein College-Studium) – zurückgegriffen und verschiedene Möglichkeiten zur Demokratisierung von Bildung und zur Erschließung neuer Studierendengruppen im Sinne des Lifelong Learning (LLL) diskutiert.

Allerdings sind MOOCs und OER keine „Selbstläufer“, sondern eingebunden in einen je spezifischen kulturellen Kontext, der Annahmen, Erwartungen und Einstellungen zum Bildungssystem prägt. Das bedeutet, Potenziale dieser Innovationen lassen sich nur durch Überschreiten der Systemgrenzen auf signifikante Weise realisieren. So sind dann auch die aktuell heftig diskutierten hohen Abbrecherquoten in MOOCs Ausdruck der Engführung durch dominante Systemparameter wie das aus der Ökonomie stammende Konzept „employability“.

Der Beitrag schließt mit einer Reihe von Empfehlungen, die zeigen, wie Hochschulen durch mutige Innovationen den MOOC-Trend mitgestalten können und dadurch einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines LLL-Ökosystems leisten können.

Die Kultur des Gemeinguts

Wir schreiben das Jahr 2001, als sich das Massachusetts Institut of Technology (MIT) zu einem Schritt von gewaltiger Tragweite entschloss. Es ging um nichts Geringeres als die kostenfreie Veröffentlichung aller (sic!) digitalen Lehr- und Lernmaterialien, die am MIT entwickelt wurden. Daraus entstand das MIT-Open-CourseWare-Projekt, über das der damalige MIT-Präsident Charles M. Vest Folgendes sagte:

2 https://www.coursera.org/about/terms/honorcode; [Zugriff 15.04.2014].

„OpenCourseWare looks counter-intuitive in a market driven world. It goes against the grain of current material values. But it really is consistent with what I believe is the best about MIT. It is innovative. It expresses our belief in the way education can be advanced -- by constantly widening access to information and by inspiring others to participate.“[3]

Damit ist bereits einer der wichtigsten Antreiber der OER-Bewegung genannt. Es geht um einen möglichst unbeschränkten Zugang zu Bildung für eine möglichst große Zahl an Menschen. Mit der einsetzende Digitalisierung und der zunehmenden Verbreitung von Internetanschlüssen konnten Inhalte viel leichter zwischen individuellen Lernenden, Gruppen und Institutionen ausgetauscht werden. Insofern war es nur konsequent, dass auf dem „Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education Institutions in Developing Countries" der Begriff Open Educational Resources (OER) definiert wurde als „open provision of educational resources, enabled by information and communication technologies, for consultation, use and adaptation by a community of users for noncommercial purposes“[4].

Technologische Innovationen zur weltweiten Kommunikation und Interaktion sind jedoch – in Anlehnung an die mathematische Aussagenlogik – nur eine hinreichende und noch keine notwendige Bedingung für die OER-Bewegung. Denn einzig die liberale (in bewusster Abgrenzung zum restriktiven Copyright) Lizenzierung der Materialien sorgt für das „Alleinstellungsmerkmal“ von OER, wie es auch in der weitverbreiteten Definition von Atkins, Brown und Hammond ausgeführt wird:

„OER are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others. Open educational resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge.“[5]

Damit ordnen sich OER in die Kultur des Gemeinguts (Commons, Allmende) ein, wie sie sich beispielsweise im Bereich der Freien Software ab Mitte der 1980er-Jahre entwickelte. Mit dem von Richard Stallman begründeten GNU-Projekt wurde erstmals ein komplett quelloffenes Betriebssystem vorgelegt, das sich auf die zentralen Freiheiten „use, study, share, improve“ beruft und damit ein Gegenkonzept zu proprietärer (d. h. in Eigentum befindlicher bzw. urheberrechtlich geschützter) Software (insbesondere die von Microsoft) schafft. Neu an der Open-Source-Software, wie z. B. dem Betriebssystem Linux, ist die Art der Produktion, die von weltweit agierenden Entwicklern und Programmierern geleistet wird und nicht primär nach kommerzieller Funktionslogik organisiert ist. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass freie Software immer und ausschließlich kostenfrei sein muss. Die entscheidende Achse verläuft also nicht über den Aspekt kommerziell (kostenfrei vs. kostenpflichtig), sondern über die Frage nach der

3 http://web.mit.edu/newsoffice/2001/ocw.html; [Zugriff 15.04.2014].

4 Hylen (2006).

5 Atkins, Brown, Hammond (2007), S. 4.

Veränderbarkeit (open source vs. closed source/proprietär). Im Zuge der weltweiten Verbreitung von OER kam es immer wieder zu verzerrten Darstellungen, insbesondere von Vertretern kommerzieller Lehrmaterialien,[6] d. h. freie Ressourcen wurden als besondere Dienstleistung der Verlage an die Kunden betrachtet – dass es sich dabei um urheberrechtlich geschütztes Material handelt, was die (Lern-)Freiheit signifikant einschränkt, wurde jedoch verschwiegen.

Allmende, mittelhochdeutsch für Allgemeingut, bezeichnet in der Ökonomie den Versuch, eine gerechte, nachhaltige und produktive Nutzung von gemeinsamen Gütern herzustellen. Ursprünglich entstand diese Idee in der Landwirtschaft (z. B. gemeinsame Nutzung von Weiden) innerhalb einer Dorfgemeinschaft und basierte auf einem mündlich überlieferten Gewohnheitsrecht. Überlieferungen deuten an, dass es Allmende seit dem 10. Jahrhundert gegeben hat.[7] 1968 veröffentlichte der Mikrobiologe und Ökologe Garrett Hardin den vielbeachteten Essay „The Tragedy of the Commons“, in dem er vor der Gefahr der übermäßigen Nutzung warnte und stärkere Kontrollen (z. B. der Anzahl der Nutzer an Allmende) forderte. Die konkrete Umsetzung dieser Forderungen klappte freilich nicht so, wie Hardin es sich vorstellte. Dennoch war der Gedanke der Übernutzung von Gemeingut als „unvermeidliches Schicksal der Menschheit“ über lange Zeit prägend. In einem gänzlich anderen Licht erscheinen digitale Gemeingüter, da sie nicht mehr der Logik der zwangsläufigen Übernutzung gehorchen. Es ist vielmehr das Wesen digitaler Güter, dass sie außerhalb der grundlegenden Annahmen physischer Ökonomie stehen, wie z. B. absolute Knappheit, konkurrierende Nutzung und Transaktionskosten.[8] Darauf aufbauende Visionen wie die „Open Knowledge Economy“[9] feiern die Möglichkeiten zur Erneuerung der Gesellschaft.

Neben der technologischen Dimension (Informations- und Kommunikationstechnologien zur weltweiten Vernetzung) und dem Aspekt der liberalen Lizenzierung ist es der spezifisch pädagogische Bezug, der das Phänomen OER charakterisiert. Die (altruistische) Bereitschaft (eigenes) Wissen mit anderen zu teilen, war auch einer der Hauptantreiber für die Gründung des MIT OCW (siehe oben). Neben dem MIT waren es weitere finanzstarke Organisationen, die wesentlich zum Entstehen eines globalen OER-Ökosystems beitrugen:

- William and Flora Hewlett Foundation. Sie unterstützte z. B. die Open University UK bei der Umwandlung und Veröffentlichung ihrer Lehr-/Lernmaterialien in OER mit 4,45 Millionen US-Dollar.[10] Daraus entstand das Portal OpenLearn, das neben einem eigenen iTunesU-Kanal auch eine gut frequentierte Youtube-Präsenz hat. Hieran lässt sich erkennen, dass es nicht nur philanthropische

6 So erörtert beispielsweise der Verband Bildungsmedien anlässlich der Anhörung zum Antrag „Freie Lernmaterialien fördern!“ im Landtag Nordrhein-Westfalen zum Thema OER hauptsächlich die Kosten- und nicht die Lizenzfrage, http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMST16-435.pdf?von=1&bis=0; [Zugriff 15.04.2014].

7 http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/wirtschaftswissen/allmende-wo-kuh-und-schaf-gemeinsam-grasen-1581179.html; [Zugriff 15.04.2014].

8 Vgl. Zimmermann (2004).

9 Vgl. Peters (2010).

10 http://www3.open.ac.uk/media/fullstory.aspx?id=8573; [Zugriff 15.04.2014].

Gründe waren, die zur Herausgabe eines der „Filetstücke" universitärer Lehre führten. Wie in einem Report von Lane deutlich wird, spielten marketingstrategische Gründe ebenso eine wichtige Rolle: „[OpenLearn] placed the University at the forefront of open education and web based learning through gaining several awards, positive media coverage, many institutional visits and approaches, book chapters and commissioned reports, refereed journal articles and conference papers, and active inclusion in related work instigated by major worldwide consortia".[11] Ähnliches lässt sich für die aktuelle MOOCs-Welle sagen (siehe unten).

- Europäische Kommission. Die EU fördert seit einigen Jahren internationale Projekte zur Verbreitung von OER, z. B. Open E-Learning Content Observatory Service (OLCOS) (hier wurden insbesondere die Aspekte Suchen und Finden von OER behandelt) oder Innovative Open Educational Resources in European Higher Education (OER-HE) (hier ging es u. a. um die Förderung des Bewusstseins für OER). Im Juni 2013 startete mit dem Portal „Open up Education"[12] ein Projekt zur Bündelung europäischer Open-Education-Maßnahmen, um damit ein Gegengewicht zu dem US-amerikanisch dominierten MOOCs-Markt zu schaffen.
- UNESCO. Die UNESCO setzt sich seit Jahrzehnten für die Verwirklichung der „Education For All" Idee ein. Bildung wird als der wichtigste Katalysator und Stellhebel zur Stärkung eines demokratischen, wohlfahrtsorientierten und lernenden Staates begriffen: „To remain human and liveable, knowledge societies will have to be societies of shared knowledge (…) the potential offered by a rational and purposeful use of the new technologies offers real prospects for human and sustainable development and the building of more democratic societies."[13] Mit dem „Education For All"-Programm wurde das ambitionierte Ziel verbunden, bis 2015 grundlegende Bildung für alle Menschen auf der Welt zu ermöglichen. Wichtig für die OER-Entwicklung ist auch der sog. UNESCO Chair in Open Educational Resources, gegründet 2010 an der Open University der Niederlande. Hier werden strategische Aufgaben (Analyse, Beratung, Evaluation) zu OER gebündelt.[14]

Im Jahr 2007 kam es mit der *Cape Town Declaration* zu einem weiteren Meilenstein der OER-Bewegung.[15] Wohl nicht rein zufällig wurde mit Kapstadt eine Metropole auf dem afrikanischen Kontinent für die Proklamierung gewählt, steht diese doch sinnbildlich für die zahlreichen Probleme und Herausforderungen des afrikanischen Bildungssystems.[16] Um die herausragende Bedeutung von OER für eine demokratisch organisierte Bildung hervorzuheben, formuliert die Cape Town Declaration einen breiten Rahmen:

11 Case Studies on Institutional Open Approaches: The Open University (Milton Keynes: The Open University (JISC), 2012). S. 6.

12 http://www.openuped.eu; [Zugriff 15.04.2014].

13 D'Antoni (2009), S. 6.

14 www. UNESCO.org/en/university-twinning-and-networking/access-by-region/europe-and-north-america/netherlands/UNESCO-chair-in-open-educational-resources-906; [Zugriff 15.04.2014].

15 http://www.capetowndeclaration.org,; [Zugriff 15.04.2014].

16 Lomofsky, Lazarus (2001).

„… open education is not limited to just open educational resources. It also draws upon open technologies that facilitate collaborative, flexible learning and the open sharing of teaching practices that empower educators to benefit from the best ideas of their colleagues. It may also grow to include new approaches to assessment, accreditation and collaborative learning.“[17]

Schließlich versammelten sich vom 20. bis 22. Juni 2012 in Paris Delegierte aus der ganzen Welt zum *World OER Congress* und reflektieren mit der Forderung „Foster awareness and use of OER“ zehn Jahre nach der Grundsteinlegung durch das UNESCO Forum on Open Courseware die anhaltenden Schwierigkeiten, offene Bildungsressourcen der breiten Bevölkerung als humanistisches Ideal und praktisches Werkzeug für individuelle Bildungsprozesse nahezubringen.

Die Forderung, Ideen und Materialien frei mit anderen zu teilen, ist unbestritten Teil pädagogischer Grundprinzipien. So konstatiert beispielsweise David Wiley: „Without sharing there is no education“.[18] Allerdings muss auch festgehalten werden, dass in der Realität sich (noch) kein breites Bewusstsein für den pädagogischen Wert des Teilens entwickelt hat. So identifizieren auch Deimann und Bastiaens in einer empirischen Studie, durchgeführt im Kontext der Hochschullehre, kulturelle Aspekte als eine der zentralen Hürden von OER:

Die Forderung, Ideen und Materialien frei mit anderen zu teilen, ist unbestritten Teil pädagogischer Grundprinzipien.

„Als zentrale Hürden wurden übereinstimmend ‚Kultur‘ und ‚mangelnde Bekanntheit von OER‘ angegeben. (…) Im deutschsprachigen Hochschulwesen [sind] die freie Weitergabe von Wissen und das Verwenden nicht selbst erstellter Inhalte insbesondere in der Lehre nahezu unbekannt. Dies führt dann wiederum zu einer relativ geringen Verbreitung von OER-Materialien.“[19]

Mittlerweile sind einige kleinere Fortschritte gelungen, die insbesondere durch die Diskussion zum umstrittenen Projekt „Schultrojaner[20]“ entstanden sind. Mit dem „Schulbuch-o-mat“ soll das erste freie Schulbuch (Fach Biologie) in Deutschland, finanziert durch Spenden aus der Bevölkerung (Crowdfunding)[21], entstehen. In einem kurzen Videointerview[22] gehen die Macher Hans Wedenig und

17 D’Antoni (2009), S. 4.

18 Wiley begründet den hohen Stellenwert des Teilens (Sharing) als einen generösen Akt, da Lehrerende Wissen und Erfahrung ohne unmittelbaren Gegenwert teilen. Weitere Informationen siehe: http://opencontent.org/blog/archives/1270; [Zugriff 15.04.2014].

19 Deimann, Bastiaens (2010), S. 13.

20 Im Oktober 2011 wurde bekannt, dass die Bundesländer gemeinsam mit Schulbuchverlagen den Einsatz einer „Schnüffelsoftware“ planten, um damit unerlaubte Kopien aus Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien in Schulnetzwerken zu finden. Dies führte zu massivem Protest (u. a. wegen Verletzung von Persönlichkeitsrechten von Lehrkräften) und schließlich zum Aus des Schultrojaners. Siehe dazu http://www.golem.de/news/kultusministerkonferenz-teures-aus-fuer-den-schultrojaner-1212-96191.html; [Zugriff 15.04.2014].

21 http://www.startnext.de/schulbuch-o-mat; [Zugriff 15.04.2014].

22 http://www.youtube.com/watch?v=Vi4NLXq8S80; [Zugriff 15.04.2014].

Heiko Przyhodnik auf die Schwierigkeit der geringen aktiven Unterstützung ein, denn nur sehr wenige Menschen sind bereit, am Buch mitzuschreiben. Dies war von den Initiatoren nicht erwartet worden. Ungeachtet der generellen Begeisterung für OER von fast allen Seiten ist die Bereitschaft, an der Verbreitung von OER im Schulbereich mitzuarbeiten, sehr gering. Als Lösungsmöglichkeit wird von Wedenig und Przyhodnik ein „offizieller Anstrich", d. h. eine stärkere Einbindung offizieller Stellen diskutiert. Im Gegensatz zu den USA, wo sich mit „Flat World Knowledge" oder der „Saylor Foundation" deutlich sichtbare Akteure in einem Open-Textbook-Markt etablierten, ist das Thema Freie Lehrbücher in Deutschland noch deutlich unterentwickelt und fast ausschließlich vom Engagement einzelner Personen abhängig.

MOOCs: Billige Bildung für die Masse oder echte Innovation?

Mit den Massive Open Online Courses erreichen OER ab 2008 eine neue Entwicklungsstufe und gelangen spätestens 2012 mit gewaltiger Wucht in das Bewusstsein des Mainstreams. Gleichzeitig verkompliziert sich jedoch auch die Debatte, da nun eine Reihe neuer Akteure, vor allem aus dem Lager der kommerziellen Anbieter, in den Diskurs eintreten. In Anlehnung an die Ideen von Michel Foucault[23] lässt sich sagen, dass damit neue Machtkerne entstehen, die nicht nur von Personen, sondern auch von Institutionen, Diskursen oder Bildungsinnovationen (hier: MOOCs) ausgehen und diese durchdringen. Wichtig zu verstehen ist dabei, dass Macht nicht nur repressiv, sondern auch produktiv wirken kann.

Eine fundierte und systematische Auseinandersetzung jenseits ökonomischer Interessen und kurzlebiger pädagogischer „Heilsversprechungen" ist somit enorm wichtig, um die tatsächlichen Potenziale und Hürden in den Blick zu bekommen.

Der erste als MOOC bekanntgewordene Kurs „Connectivism and Connective Knowledge" (CCK08), angeboten von der University of Manitoba, knüpfte Openness an die Form der Teilnahme und weniger an die Art der Lizenzierung der verwendeten Materialien. D. h. eine traditionelle universitäre Lehrveranstaltung, belegbar nur für eingeschriebene und Studiengebühr zahlende Lernende, wurde geöffnet für Interessierte weltweit. Dieses Angebot nahmen dann über 2.300 Personen an. In den folgenden Jahren gingen die Entwickler einen radikalen Schritt, denn MOOCs, wie z. B. der Kurs „Personal Learning Environments Networks and Knowledge" (PLENK 2012)[24], brachen mit einer Reihe von Traditionen der akademischen Lehrveranstaltungen. Es gab z. B. keine Leistungsüberprüfungen, sondern die Teilnehmenden konnten individuell festlegen, wie viel sie von dem angebotenen Material (digitale Ressourcen wie z. B. live gestreamte Impulsvorträge) bearbeiten möchten. Neben dieser klassischen Inhaltskomponente legten die frühen MOOCs viel Wert auf den Aufbau von informellen

23 Französischer Philosoph, der mit seinen in den 1970er und 80er Jahren durchgeführten grundlegenden Studien zur Entstehung und Funktionsweise von Institutionen wie Gefängnis oder Schule einen völlig neuen, da nicht-subjektiven Machtbegriff entwickelte.

24 http://connect.downes.ca/; [Zugriff 15.04.2014].

Netzwerken zum Austausch und zur Diskussion relevanter Themen. Mit digitalen Werkzeugen, wie dem Microblogging Dienst Twitter, ist eine Vernetzung einfacher geworden und Plattformen wie WordPress bieten rasch und unkompliziert Möglichkeit zur Artikulation von Meinung im öffentlichen Raum. Daraus bildet sich ein digitales Ökosystem, von dem angenommen wird, dass Wissen nicht länger bei Menschen liegt, sondern in den Knoten von Netzen.[25]

Ein zweiter Meilenstein in der MOOCs-Entwicklung war der Kurs „Introduction to Artificial Intelligence“, der im Herbst 2011 von den Standford-Professoren Sebastian Thrun und Peter Norvig angeboten wurde. Ähnlich wie drei Jahre zuvor entschieden sich Hochschullehrende dazu, einen kostenpflichtigen Kurs umsonst weltweit anzubieten. Ein Angebot, das von 160.000 Studierenden aus über 190 Ländern angenommen wurde.[26] Dieser enorm hohe Zuspruch weckte relativ schnell ökonomische Begehrlichkeiten: Mit einer For-Profit-Organisation sollten MOOCs monetarisiert werden. Genau das wurde dann mit Coursera und Udacity in die Tat umgesetzt. Beide Unternehmen sind zum Teil durch Risikokapital (Venture Capital) finanziert,[27] womit Spannungen zwischen der eigentlichen pädagogisch-humanistischen Mission und der neoliberalen Eigenlogik quasi vorprogrammiert sind. Der Bildungsforscher Martin Weller, Professor an der Open University UK, schreibt dazu:

„The problem with MOOCs funded by VCs is that sooner (rather than later) they want their money back, and they'll make you shift your model to do that. The open access publisher FlatWorld Knowledge provide a useful precedent here – eventually the VCs wanted their money back and ‚open‘ was the first thing to go.“[28]

Neben der bedenkenswerten Finanzierung bieten die sog. xMOOCs (x steht für massenhafte Belegung der Kurse, in der Regel zwischen 10- und 100.000) auch aus pädagogischer Sicht Anlass zur Kritik. Dadurch, dass MOOCs auf Udacity und Coursera auf einer geschlossenen Plattform angeboten werden, beschränken sie sich massiv selbst und stellen vor dem Hintergrund der generellen Entwicklung offener digitaler Bildung einen deutlichen Rückschritt dar.[29] Die Plattformen sind zwar kostenfrei zu nutzen, doch im Hinblick auf weitergehende Nutzungsrechte äußert restriktiv. xMOOCs stellen damit einen Gegenpol zu Open Education als Befreiungsbewegung (Abbau von Eintrittshürden und Beschränkungen bei der Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien) dar und verfolgen ein Modell maximaler

25 sog. Konnektivismus, siehe Siemens (2005).

26 http://www.wired.com/wiredscience/2012/03/ff_aiclass; [Zugriff 15.04.2014].

27 Bei Coursera soll der Anteil an Venture Capital 16 Mio. US-Dollar betragen, die hauptsächlich von Unternehmen aus dem Silicon Valley investiert wurden; vgl. http://www.wiredacademic.com/2012/04/startup-spotlight-coursera-launches-with-16-million-in-venture-funding ; [Zugriff 15.04.2014].

28 http://nogoodreason.typepad.co.uk/no_good_reason/2013/05/you-can-stop-worrying-about-moocs-now.html; [Zugriff 15.04.2014].

29 Vgl. Deimann (2012).

Kontrolle.[30] Die eigentliche Arbeit in und mit den MOOCs ist dann auch weit weniger innovativ als im Fall der cMOOCs, die sich an dem Leitbild des Konnektivismus orientieren. Wohl auch bedingt durch die hohen Teilnehmerzahlen beschränken sich xMOOCs auf Videoaufzeichnungen von Vorlesungen, anschließende Multiple-Choice-Tests und Hausaufgaben und lassen damit Erinnerungen an das eigentlich überkommene behavioristische Lernparadigma hochkommen (z. B. unmittelbare Verstärkung des Lernverhaltens durch sog. „Karma Points")[31].

Inwieweit ein Kurs von über 10.000 Teilnehmenden auch nur ansatzweise so betreut wird, wie man es von traditionellen Lehrveranstaltungen kennt, ist eine weitere offene Frage. Die „Lösung" lautet zurzeit noch Peer Assessment bzw. Peer Review, ein aus der akademischen Praxis wohlbekanntes Qualitätssicherungsinstrument mit einer langen, gewachsenen Tradition. Im Gegensatz dazu steckt das Peer Review in MOOCs noch in den Kinderschuhen und so mehren sich auch die Stimmen, die fehlende Anreize und Zurechenbarkeit der Begutachtungen kritisieren. Insofern sei das Peer-Review-Verfahren nicht in der Lage, qualitativ hochwertige Rückmeldungen zu generieren.[32] Demgegenüber sieht die Autorin des Blogposts „Why and When Peer Grading is Effective for Open and Online Learning"[33] durchaus Potenziale, knüpft diese aber an ganz bestimmte Voraussetzungen (z. B. müssen Lernende auf einem ähnlichen Fähigkeitsstand sein). Inwieweit sich diese Bedingung in Massenkursen realisieren lässt, ist eine (noch) offene Frage. Mit technischer Unterstützung, etwa in Form sog. Recommender-Systeme,[34] könnte das Matchen von Fähigkeitsniveau und Lernaufgaben erleichtert werden.

Inwieweit ein Kurs von über 10.000 Teilnehmenden auch nur ansatzweise so betreut wird, wie man es von traditionellen Lehrveranstaltungen kennt, ist eine weitere offene Frage.

Im Zuge der steigenden Verbreitung kommerzieller MOOCs – allein Coursera bietet im Juli 2013 rund 390 Kurse von 83 Partnerinstitutionen an – stellt sich auch die Frage der Anrechenbarkeit von MOOC-Zertifikaten. Kürzlich hat nun das American Council of Education (ACE), ein Dachverband mit ca. 1.800 Mitgliedinstitutionen (Colleges, Universitäten etc.), fünf MOOCs, die alle von Coursera angeboten werden, als „kreditwürdig" empfohlen. Damit können sich Studierende, die einen dieser MOOCs

30 Beispiel dafür ist der sog. Honor Code von Coursera, der detailliert die Nutzung der Plattform vorschreibt; vgl. https://www.coursera.org/about/terms; [Zugriff 15.04.2014]; siehe dazu auch die allgemeinen Bestimmungen zum Copyright: http://guides.library.upenn.edu/content.php?pid=244413&sid=3375306; [Zugriff 15.04.2014].

31 Karma Points sollen die Nützlichkeit eines Beitrags in den Foren von Udacity zum Ausdruck bringen. Je nützlicher der Beitrag ist, desto mehr wird er nach oben gewählt bzw. im gegenteiligen Fall nach unten; vgl. http://forums.udacity.com/questions/9001650/the-system-of-karma-in-udacity-forums; [Zugriff 15.04.2014].

32 Vgl. Reese (2013);http://www.insidehighered.com/views/2013/03/05/essays-flaws-peer-grading-moocs#ixzz2MiKxNP7b; [Zugriff 15.04.2014].

33 Morrison, Debbie (2013): Why and When Peer Grading is Effective for Open and Online Learning, 09.03., http://onlinelearningsights.wordpress.com/2013/03/09/why-and-when-peer-grading-is-effective-for-open-and-online-learning; [Zugriff 15.04.2014].

34 siehe dazu Manouseliset al. (2013).

belegen, von ihrer Heimuniversität die Leistungen anrechnen lassen.[35] Bemerkenswert dabei ist die Regelung, dass reguläre Studierende (d. h. eingeschrieben an den Universitäten, die die Kurse für Coursera entwickelten) nicht von dem Angebot Gebrauch machen können.

Sollte sich diese Entwicklung fortsetzen und weitere MOOCs als äquivalente akademische Leistung zu klassischen Universitätskursen zugelassen werden, dürften insbesondere profitorientierte Hochschulen erhebliche Probleme bekommen, da die MOOCs auf Coursera oder Udacity in der Regel sehr viel günstiger zu haben sind.[36]

Bei allem Hype sollte jedoch nicht vergessen werden, dass es eine gewaltige historische Entwicklung im Bereich der Fernlehre gab,[37] ohne die die heutige MOOC-Generation nicht denkbar wäre. Mit der Open University in Großbritannien (gegründet 1969) und der Fern-Universität in Hagen (1974) etablierten sich zwei Hochschulen, die derzeit zusammen über 325.000 Studierende haben[38] und mit einem pädagogisch ausgereiften Konzept ein vielfältiges Betreuungsangebot offerieren. MOOCs könnten davon profitieren, wenn sie bereit wären, längerfristige Geschäftsmodelle zu entwickeln, die Zeit und Raum für reflektierte pädagogische Konzepte schaffen.

Bei allem Hype sollte nicht vergessen werden, dass es eine gewaltige historische Entwicklung im Bereich der Fernlehre gab, ohne die die heutige MOOC-Generation nicht denkbar wäre.

MOOCs als Instrument zur Demokratisierung von Bildung

Die mittlerweile hitzige geführte Debatte über Pro und Contra massenhafter Online-Kurse macht es nicht leicht, stichhaltige Argumente zu identifizieren, wie MOOCs klassische Hochschullehre ergänzen oder gar ersetzen könnten. So schreibt auch Timperman

„Neither the idea of the traditional university nor the MOOC vision of universal access to education is new. Both promise to create, preserve, and disseminate knowledge in some fashion, and both operate on a hierarchical business model where students are consumers, tiered faculty are human resources, and administrators solicit and redistribute the funds that govern growth and organization. Though they share organizational features, and therefore some of the same top-down management flaws, each presents unique problems and paradigms.“[39]

35 http://depts.washington.edu/opbblog/2013/02/ace-decides-5-moocs-deserve-college-credit; [Zugriff 15.04.2014]. Die Evaluation, die dann zur Auswahl der fünf MOOCs-Kurse führte, wurde wiederum durch eine Förderung der Bill-Gates-Stiftung in Höhe von ca. 900.000 US-Dollar möglich gemacht, vgl. Lederman (2013); http://www.insidehighered.com/news/2013/02/07/ace-deems-5-massive-open-courses-worthy-credit; [Zugriff 15.04.2014].

36 Vgl. Yuan, Powell (2013).

37 siehe dazu zusammenfassend Peters (2010).

38 http://www.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/facts-and-figuresund http://www.fernuni-hagen.de/universitaet/profil/zahlen/index.shtml; [Zugriff 15.04.2014].

39 Kraft (2013);http://www.hybridpedagogy.com/Journal/files/Rise_of_MOOCs.html; [Zugriff 15.04.2014].

Demgegenüber sieht Sir John Daniel die MOOCs-Welle als Türöffner bzw. Katalysator für eine neue Entwicklungsstufe digitaler Bildung:

„While the hype about MOOCs presaging a revolution in higher education has focussed on their scale, the real revolution is that universities with scarcity at the heart of their business models are embracing openness. We explore the paradoxes that permeate the MOOCs movement and explode some myths enlisted in its support. The competition inherent in the gadarene rush to offer MOOCs will create a sea change by obliging participating institutions to revisit their missions and focus on teaching quality and students as never before. It could also create a welcome deflationary trend in the costs of higher education."[40]

In ähnlicher Weise argumentieren Horn und Christensen in Anlehnung an die Theory of Disruptive Innovation – ein von Christensen bekanntgewordener Ansatz[41], der aufzeigt, wie durch eine Mischung technologischer Innovationen etablierte Marktteilnehmer verdrängt werden. Besonderes Kennzeichen disruptiver Innovationen ist die Addressierung sog. Nonconsumer durch effizientere und kostengünstigere Produkte (klassisches Beispiel ist die Einführung der ersten Modelle von Toyota, die deutlich weniger luxuriös als US-amerikanische Fahrzeuge der Mittel- und Oberklasse waren, dafür aber praktischer und erschwinglicher. Nach und nach verdrängte Toyota damit die etablierten Platzhirsche). In Bezug auf MOOCs schreiben Horn und Christensen:

„MOOCs are limited in the services they provide compared to traditional colleges, yet at the same time they are free and more accessible – which allows them to serve those who couldn't otherwise access traditional higher education."[42]

Die sich durch MOOCs bietenden Möglichkeiten, Bildung auch für bisherige „Nonconsumer" zugänglich zu machen, erscheinen auf den ersten Blick sehr verlockend. Entsprechend großspurig tritt auch Daphne Koller, die Mitgründerin von Coursera, in ihrem TED Talk „What we're learning from online education"[43] auf und versucht am Beispiel der Mutter, die beim Versuch, ihren Sohn an der Universität von Kapstadt einzuschreiben, zu Tode getrampelt wurde, Coursera als humanitäres Reformprodukt zu verkaufen:

„We believe in connecting people to a great education so that anyone around the world can learn without limits. (…) We envision a future where everyone has access to a world-class education that has so

40 Daniel (2012).

41 Christensen (1997).

42 Horn, Christensen (2013); http://www.wired.com/opinion/2013/02/beyond-the-mooc-buzz-where-are-they-going-really/; [Zugriff 15.04.2014].

43 http://www.youtube.com/watch?v=U6FvJ6jMGHU; [Zugriff 15.04.2014].

far been available to a selected few. We aim to empower people with education that will improve their lives, the lives of their families, and the communities they live in.“[44]

Inwieweit sich eine solche Zukunft überhaupt einstellen kann, untersuchte Rolf Schulmeister in seinem Vortrag „As Undercover Students in MOOCs“[45], wobei er insbesondere die „kultur-imperialistische“ Vermittlungsweise kritisiert. So werden u. a. in Statistik-Kursen Zusammenhänge mit Beispielen der in den USA populären Sportart Baseball erklärt, was für Schulmeister ein Beleg für den Widerspruch zwischen angepriesenem Ideal („Education for all“) und der tatsächlichen Praxis ist. Hinzu kommt, dass eine Analyse der Studierendenpopulation eine ganz andere Sprache spricht, denn es sind hauptsächlich US-Amerikaner, die an MOOCs teilnehmen und weit weniger User aus den Ländern des afrikanischen oder asiatischen Kontinents.

Ganz unabhängig davon ist die Frage der Demokratisierung des Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung in erster Linie eine Frage der Kosten und der pädagogischen Freiheit. Beides läuft dann wiederum im Aspekt der Lizenzierung zusammen. Es ist insofern problematisch, wenn große MOOCs-Anbieter ausschließlich auf den offenen, kostenfreien Zugang abzielen, dann aber die Freiheit der Lernenden durch restriktive Nutzungsrechte massiv einschränken. Die verwendeten Materialien sind allesamt urheberrechtlich geschützt und dürfen daher nicht im Sinne von OER verändert oder weitergegeben werden. Insofern kritisiert auch Sir John Daniel:

„While MOOCs have open enrollment, many of the MOOCs offered through commercial partners do not have open licences. (…) It would be a pity if MOOCs were to act as a brake on the open education movement.“[46]

Es kommt hier zur Kollision marktwirtschaftlicher Interessen (Kommodifizierung von Bildung) und bildungsphilosophischer Ideale (offene digitale Bildung als freie und unbeschränkte Auseinandersetzung mit kulturellen Gütern), die jedoch nicht immer als „Verschiebebahnhof“ von Zuständigkeiten betrachtet werden muss – so wird beispielsweise der Vorwurf, dass in kommerziellen MOOCs keine OER verwendet werden, gerne mit dem Hinweis gekontert, dies sei so von der erstellenden Universität entschieden worden. Dass es auch anders geht, zeigen die Projekte „Teacher Education in Sub-Saharan Africa (TESSA)“ und „Bridge to Success“.

Die Frage der Demokratisierung des Zugangs zu qualitativ hochwertiger Bildung ist in erster Linie eine Frage der Kosten und der pädagogischen Freiheit.

44 https://www.coursera.org/about; [Zugriff 15.04.2014].

45 Gehalten am 23.11.2012 auf der Campus-Innovation-Tagung an der Universität Hamburg; Video online http://lecture2go.uni-hamburg.de/konferenzen/-/k/14447; [Zugriff 15.04.2014].

46 Clement (2013), http://theconversation.com/coursera-under-fire-in-moocs-licensing-row-15534; [Zugriff 15.04.2014].

TESSA verfolgt vor dem Hintergrund des steigenden Bedarfs gut ausgebildeter Lehrer und Lehrerinnen – bis 2015 werden allein für den Primarbereich vier Millionen zusätzlicher Lehrkräfte benötigt[47] – den Ansatz „to design and build a multilingual Open Educational Resource (OER) bank, modular and flexible in format, that is freely available to all teacher educators and teachers in the region". Im abschließenden Report wird dann vermeldet:

„With regard to the question as to how the TESSA OER are being used in each partner institution and the relative success of different models of use, in terms of scale, there has been very considerable ‚take up' of TESSA materials. The TESSA OER have been used in programmes with almost 300,000 enrolments of teacher-learners and in-service teachers across a wide range of programmes in all partner institutions."[48]

Damit lassen sich anschaulich die Vorzüge offener Bildungsressourcen darstellen: Frei lizenzierte Materialien vergrößern Bildungspotenziale nicht nur an der Institution, an der sie erstellt wurden, sondern schaffen durch Kosteneinsparungen auch Mehrwert für andere Einrichtungen.

Auf ähnliche Weise versucht auch „Bridge to Success (B2S)" durch die Verwendung offener Ressourcen ein zentrales bildungspolitisches Problem zu lösen. Dabei geht es um die Förderung der Durchlässigkeit, sodass Studierende von Community Colleges leichter den Sprung auf reguläre Universitäten und Colleges schaffen. OER erfüllen dabei eine Brücken- bzw. Scharnierfunktion, indem mit Hilfe von freien Materialien der Open University UK die Selbstlernfähigkeit gestärkt wird:

Frei lizenzierte Materialien vergrößern Bildungspotenziale nicht nur an der Institution, an der sie erstellt wurden, sondern schaffen durch Kosteneinsparungen auch Mehrwert für andere Einrichtungen.

„The B2S program has created open educational courses to assist students in assessing how they learn and in developing strategies of how to learn. The program also presents mathematics with real-world applications to strengthen students' math skills and understanding of math. The goal is to close students' developmental gaps so that they can move into college-level courses and complete a certificate or degree. The project is intended to offer open and free courses to improve college retention and to enhance recruitment from underserved populations."[49]

Anspruch und Wirklichkeit von Open Education – eine Diskussion ausgewählter Thesen

Zusammenfassend soll nun in diesem Abschnitt die bisherige Entwicklung der Open-Education-Bewegung anhand von einigen Thesen diskutiert werden. Diese Thesen reflektieren zentrale Konflikt- und

47 http://www.tessafrica.net/files/tessafrica/Briefing_note_general_May_2013.pdf; [Zugriff 15.04.2014].

48 Harley, Barasa (2012), http://www.tessafrica.net/files/tessafrica/TESSA_Formative_Evaluation_Report_October_2012%281%29.pdf; [Zugriff 15.04.2014].

49 Lascu (2011); http://www.educause.edu/ero/article/open-educational-resources-bridge-success-project; [Zugriff 15.04.2014].

Reibungspunkte (z. B. Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Open Education). Im Anschluss daran wird versucht aufzuzeigen, wie mit bildungspolitischen Maßnahmen an der Umsetzung einer offenen digitalen Bildung gearbeitet werden kann.

These 1: *Hinter dem gegenwärtigen Hype um Massive Open Online Courses liegt eine tiefsitzende Unsicherheit im Umgang mit den Herausforderungen der Digitalisierung des Bildungssystems, die von einem Kampf um Deutungshoheit und von Machtansprüchen begleitet ist.*

Charakteristisch ist die Verwendung bestimmter Narratives, z. B. „die Grundlagen unseres Bildungssystems folgen der Logik des industriellen Zeitalters und sind daher nicht länger geeignet, auf die gegenwärtigen Anforderungen angemessen reagieren zu können“, mit denen komplexe Zusammenhänge vereinfacht dargestellt werden. Dadurch besteht die Gefahr, dass vermeintlich überkommene Traditionen akademischer Praxis (z. B. die klassische Vorlesung) zugunsten „innovativer“ Methoden leichtfertig verspielt werden. Andererseits ist jedoch auch zu prüfen, wie wertvoll akademische Traditionen sind und inwieweit diese um digitale Verfahren erweitert oder ergänzt werden könnten. An dieser Stelle ist eine fundierte Debatte wichtig, wenn es an die „großen Errungenschaften“ klassischer Lehre wie der (Massen-)Vorlesung geht. Empirische Studien sollten dabei unbedingt Einwände wie im Artikel „Why the campus is still king in the age of the MOOC“ absichern:

„The future campus will emphasise social spaces above formal spaces but large lecture halls will not disappear. Large lectures will be special events with special speakers. The places beyond lecture halls too, such as study areas or service places (such as coffee shops) will be significant places for learning.“[50]

Bildungspolitische Implikationen

Empfehlenswert sind sorgfältige Analysen zu Stärken und Schwächen des Hochschulsystems vor dem Hintergrund fundierter bildungstheoretischer Konzepte. Bedingt durch die zunehmende Hegemonie neoliberalen Denkens werden akademische Errungenschaften zugunsten „effektiverer“ und kostengünstigerer Alternativen aufgegeben. Die Begründung verläuft dabei fast ausschließlich über das sog. TINA-Argument: „There is no alternative“[51]; eine pädagogisch orientierte Debatte (z. B. zum Für und Wider digitaler Lehr- und Lernformate) findet nicht statt. Das ist insofern problematisch, als damit Pädagogik und Bildung als Technologien zur Lösung ökonomischer Probleme degradiert werden, ohne dass zuvor eine Auseinandersetzung erfolgt, welche spezifische Funktion Pädagogik für gesellschaftliche Probleme hat und haben kann.

50 Kvan (2013); http://theconversation.com/why-the-campus-is-still-king-in-the-age-of-the-mooc-14585; [Zugriff 15.04.2014].

51 Biesta (2006).

These 2: *Es ist eine Besonderheit offener Lehr- und Lernformate (MOOCs) sowie offener digitaler Bildungsressourcen (OER), dass sie neue Zugänge zu qualitativ hochwertigen Bildungsangeboten – gerade auch für weniger privilegierte Menschen – schaffen und damit zur Demokratisierung von Bildung beitragen.*

Anderseits konstituiert sich damit jedoch eine neue Form der Ausgrenzung, nämlich all derer, die sich nicht dem Postulat der Offenheit unterwerfen. Zudem sind MOOCs keineswegs kostenfrei – dies wird durch eine Engführung auf einen ökonomischen Kapitalbegriff suggeriert –, sondern erfordern ein hohes kulturelles Kapital, insbesondere ausgeprägte digitale Kompetenzen. Die Beschränkung auf das Betrachten von Online-Vorlesungen und das Bearbeiten von Multiple-Choice-Tests in sog. xMOOCs sollte nicht als Rechtfertigung dienen, digitale Kompetenzen nicht ausreichend zu fördern.

Bildungspolitische Implikationen

Gefordert ist eine umfassende Aufklärung über Chancen und Risiken der verschiedenen MOOCs-Formate durch bildungspolitische Akteure. Geschäftsmodelle sollten transparent darstellen, für welche Leistungen welcher Preis zu zahlen ist. Dies betrifft nicht nur finanzielle, sondern auch pädagogische Aspekte, denn Offenheit bietet einerseits Raum für didaktische Experimente und neue Bildungserlebnisse, andererseits ist dafür aber auch ein neues Lernen erforderlich, das nicht für alle Personen gleichermaßen geeignet ist. Es kann damit zu einem tatsächlichen Ungleichgewicht kommen, ungeachtet der propagierten gleichen Möglichkeiten für alle. Wichtig wäre eine pädagogische Debatte, die solche „Gaps" problematisiert und Lösungsmöglichkeit erarbeitet.

These 3: *MOOCs und OER sind keine Selbstläufer (d. h. sie lösen nicht automatisch eine Bildungsrevolution aus), sondern sind eingebunden in einen bestimmten kulturellen Kontext, der die Erwartungen, Hoffnungen und Einstellungen der beteiligten Akteure prägt.*

Das bedeutet, Potenziale von MOOCs und OER lassen sich nur durch Überschreiten der Systemgrenzen auf signifikante Weise realisieren. So sind auch die aktuell heftig diskutierten hohen Abbrecherquoten in MOOCs Ausdruck der Engführung durch dominante Systemparameter wie das aus der Ökonomie stammende Konzept „employability". Gefordert sind also neue Denkfiguren, die den Besonderheiten digitaler Bildungsformate Rechnung tragen (z. B. zur Rolle von Lehrenden und Institutionen) und die auch wachsam für Lektionen aus der Vergangenheit sind, da sich die Proklamation von „revolutionär" neuen Lernformen (E- ,M- oder Blended Learning) wie ein Muster durch die jüngere pädagogische Geschichte zieht.

Gefordert ist eine umfassende Aufklärung über Chancen und Risiken der verschiedenen MOOCs-Formate durch bildungspolitische Akteure.

Bildungspolitische Implikationen

Um MOOCs (und insbesondere den cMOOCs) die Möglichkeit zu geben, die darin enthaltenen Potenziale zu entfalten, bedarf es Raum und Mut zum Experimentieren. Für Bildungsanbieter bieten sich hier Chancen, innovative Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, unabhängig von der gängigen Verwertungslogik (nur solche Inhalte anzubieten, die später zu einem eindeutigen, mess- und zertifizierbaren Kompetenzerwerb führen). Ein Beispiel hierfür ist der cMOOC „Entdecke die Insel der Forschung – #exif13“, der im Sommer 2013 an der FernUniversität in Hagen entwickelt und angeboten wurde. Entgegen dem Trend, Massenkurse auf einer geschlossenen Plattform anzubieten (wie z. B. bei Coursera), startete #exif13 nur mit einem Twitterkanal[52] zur Ankündigung und Kommunikation. Die Teilnehmenden wurden angeregt (u. a. durch Impulsvorträge) selbstständig nach Ressourcen zur Vertiefung zu suchen und diese mit anderen über den Hashtag #exif13 zu teilen. Daraus entstand dann u. a. eine Google+ Community mit über 50 Personen.

These 4: *Einhergehend mit der Massification of Education sollte eine genaue Prüfung der didaktischen Grenzen erfolgen.*

So kristallisiert sich aktuell eine Passung im Hinblick auf mathematisch/naturwissenschaftliche Fächer und xMOOCs heraus. Weitere Möglichkeiten könnten in Brücken- bzw. Vorbereitungskursen liegen, die dazu beitragen, die Studierfähigkeit zu erhöhen. Entsprechend differenziert sollte auch die Diskussion der MOOCs-Potenziale geführt werden und sich wegbewegen von unrealisierbaren Heilsversprechungen.

Bildungspolitische Implikationen

Nach wie vor ist die empirische Befundlage zum Lernen mit MOOCs zu dünn,[53] um daraus fundierte didaktische Konzepte für die Hochschullehre zu entwickeln. Nichtsdestotrotz zeichnet sich ab, dass MOOCs zunehmend als kostengünstigere und effektivere Alternative zur traditionellen Hochschulbildung implementiert werden, mit weitreichenden bildungspolitischen Folgen. So beschloss kürzlich die kalifornische Landesregierung vor dem Hintergrund überfüllter Hörsäle und langer Wartelisten (sog. bottleneck courses)[54] den „Senate Bill 520“[55]. Das Gesetz sieht nun vor, dass abgelehnte Studierende

52 #exif13: https://twitter.com/search?q=%23exif13&src=hash; [Zugriff 15.04.2014].

53 Liyanagunawardena, Adams, Williams (2013).

54 Yoder (2013); http://www.dailycal.org/2013/06/04/online-education-bill-passes-in-state-senate-despite-opposition/; [Zugriff 15.04.2014]; siehe dazu auch den Bericht „The Right to Educational Access“ der 20 Million Minds Foundation, http://www.20mm.org/wp-content/uploads/2013/10/The-Right-to-Educational-Access.pdf; [Zugriff 15.04.2014].

55 http://www.documentcloud.org/documents/618025-california-sb-520-fact-sheet.html; [Zugriff 15.04.2014].

den gleichen Kurs online in Form eines MOOCs absolvieren können, um damit die benötigten Credit Points zu bekommen. Offen bleibt dabei – und darauf richtet sich auch ein Großteil der Kritik am SB 520 –, inwiefern Online-Massenkurse ähnliche oder gar gleiche Qualität wie reguläre Präsenzkurse haben. Problematisch ist ferner, dass es sich bei dieser gesetzlich verordneten Zusammenarbeit um eine Public Private Partnership (PPP) handelt, die von essentiellen Zielkonflikten geprägt ist. Während die öffentliche Hand vom Gemeinwohlprinzip im Sinne eines Grundrechts auf Bildung bzw. der Demokratisierung des Zugangs zu Bildungsangeboten ausgeht, verfolgen privatwirtschaftliche Organisationen (For-Profit-MOOCs-Anbieter) ökonomische Ziele. Hier kann es zu den oben beschriebenen Effekten der Kommodifizierung von Bildung kommen.

Mittlerweile handelt es sich hierbei keineswegs ausschließlich um eine US-spezifische Entwicklung mehr, stattdessen kristallisiert sich ein globaler Wettbewerb im Bereich der Hochschulbildung heraus.[56] Viele der Hoffnungen, mit denen die Anbieter versuchen, MOOCs vor allem benachteiligten Menschen schmackhaft zu machen, scheinen sich (noch) nicht zu erfüllen. So berichtet der Chronicle of Higher Education, dass seit fast einem Jahr ein an der Colarado State University angebotener MOOC nicht belegt wird – trotz massiver Kosteneinsparungen (89 US-Dollar für den MOOC gegenüber 1.050 US-Dollar für den regulären Präsenzkurs).[57]

Vor dem Hintergrund dieser Fragen wäre eine breite Debatte unter Beteiligung zentraler bildungspolitischer Akteure wünschenswert, in der Möglichkeiten und Grenzen der „MOOCisierung" zur Sprache kommen. Dabei könnte auch auf Alternativen eingegangen werden bzw. die Frage diskutiert werden: „Muss es denn immer ein MOOC sein?"[58]

Literatur

Atkins, Dan E.; Brown, John Seely; Hammond, Allen L. (2007): A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities. Report to the Fiona and William Hewlett Foundation. Menlo Park, CA.

Biesta, Gert (2006): Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future. Boulder.

Christensen, Clayton M. (1997): The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail. Boston.

56 Grossman (2013), https://chronicle.com/blogs/wiredcampus/american-mooc-providers-face-international-competition/44637; [Zugriff 15.04.2014].

57 Kolowich (2013); http://chronicle.com/article/A-Universitys-Offer-of-Credit/140131; [Zugriff 15.04.2014].

58 http://de.slideshare.net/jrobes/es-muss-nichtimmermoocsein20130606; [Zugriff 15.04.2014].

Clement, Megan (2013): Coursera under fire in MOOCs licensing row. In: The Conversation, 23.Juni.

D'Antoni, Susan (2009): Open Educational Resources: Reviewing Initiatives and Issues. In: Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, (24), S. 3–10.

Daniel, John (2012): Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. Seoul.

Deimann, Markus (2012): Lernen und Bildung der Zukunft: Radikal offen und komplex?! Anmerkungen aus Sicht der Bildungstheorie. In: Blaschitz, Edith u. a. (Hrsg.): Die Zukunft des Lernens – Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern. Boizenburg: vwh, 2012), S. 75–92.

Deimann, Markus; Bastiaens, Theo (2010): Potenziale und Hemmnisse freier digitaler Bildungsressourcen – eine Delphi-Studie. In: Zeitschrift für E-Learning, (5), S. 7–18.

Grossman, Sara (2013): American MOOC Providers Face International Competition. In: The Chronicle of Higher Education, 5. Juli.

Guttenplan, D. D. (2014): Out in Front, and Optimistic, About Online Education. In: The New York Times, 13. April.

Harley, Ken; Barasa, Fred S. (2012): TESSA. Teacher Education in Sub-saharan Africa. Formative Evaluation Report. O. O.

Horn, Michael; Christensen, Clayton M. (2013): Beyond the Buzz, Where Are MOOCs Really Going? In: Wired, 20. Februar.

Hylen, Jan (2006): Open Educational Resources: Opportunities and Challenges. Paris.

Kolowich, Steve (2013): A University's Offer of Credit for a MOOC Gets No Takers. In: The Chronicle of Higher Education, 8. Juli.

Kraft, Tiffany (2013): The Rise of MOOCs and The Myth of Mass Exodus in Traditional Higher Ed. In: Hybrid Pedagogy, 23. Juni.

Kvan, Tom (2013): Why the campus is still king in the age of the MOOC. In: The Conversation, 25. Juni.

Lascu, David M. (2011): Open Educational Resources: The Bridge to Success Project. In: EDUCAUSE Review Online. 15. Dezember.

Lederman, Doug (2013): Expanding Pathways to MOOC Credit. In: Inside Higher Education, 7. Februar.

Liyanagunawardena, Tharindu Rekha; Adams, Andrew Alexandar; Williams, Shirley Ann (2013): MOOCs: A Systematic Study of the Published Literature 2008-2012. In: International Review of Research in Open and Distance Learning, (14), S. 202–227.

Lomofsky, L.; Lazarus, S. (2001): South Africa: First steps in the development of an inclusive education system. In: Cambridge Journal of Education, 31 (3), S. 303–317.

Manouselis, Nikos u. a.(2013): Recommender Systems for Learning. New York.

Peters, Michael A. (2010): Three Forms of the Knowledge Economy: Learning, Creativity and Openness. In: British Journal of Educational Studies, (58), S. 67–88. <doi:10.1080/00071000903516452>.

Peters, Otto (2010): Distance Education in Transition: Developments and Issues. Oldenburg.

Reese, Jonathan (2013): Peer Grading Can't Work. In: Inside Higher Education, 5. März.

Siemens, George (2005): Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. In: International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, (2).

Yoder, Chris (2013): Online education bill passes in state Senate despite opposition. In: The Daily Californian, 4. Juni.

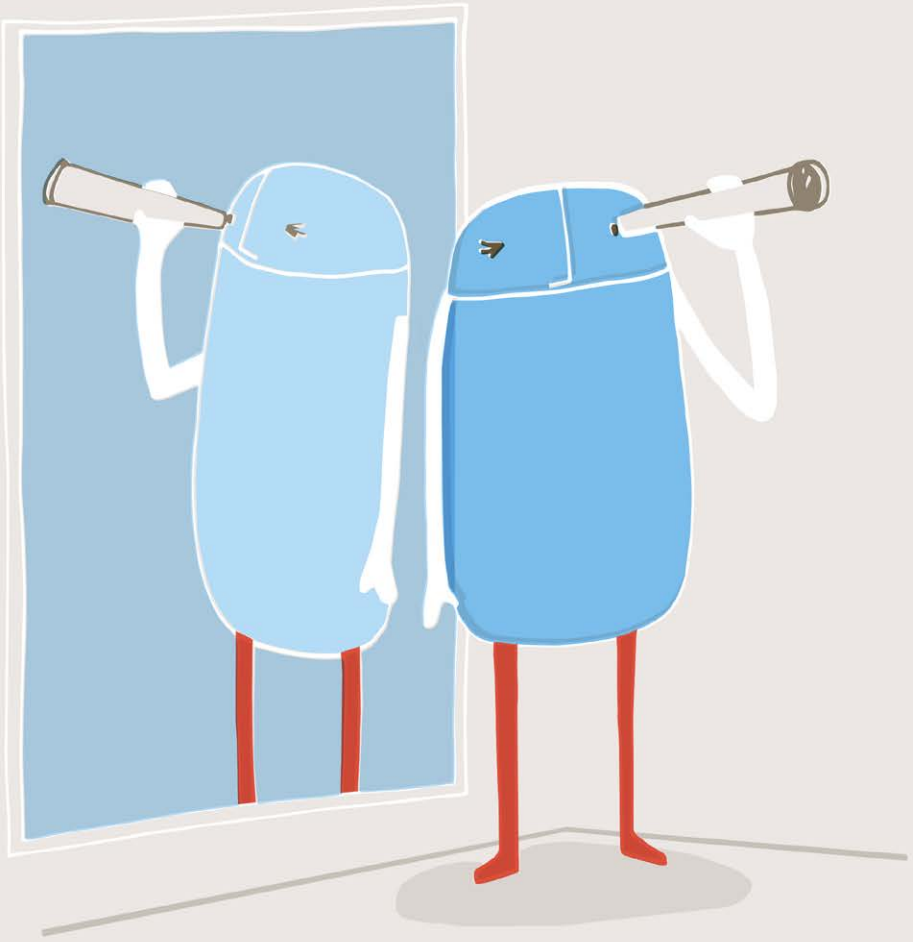
Yuan, Li; Powell, Stephen (2013): MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. Bolton.

Zimmermann, Thomas (2004): Open Source Und Freie Software - Soziale Bewegung Im Virtuellen Raum? In:.Gehring, Robert A.; Lutterbeck, Bernd (Hrsg.): Open-Source-Jahrbuch, Berlin 2004.

Rückblick und Ausblick

5.

Projektgruppe Virtuelle Bildung, DAAD Bonn



Mit ihrer Internationalisierungsstrategie haben Bund und Länder es sich u. a. zum Ziel gesetzt, die Zahl der mobilen deutschen Studierenden zu steigern und den Anteil internationaler Studierender an deutschen Hochschulen zu erhöhen, internationale Kooperationen auszubauen und die internationale Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen und damit insbesondere auch die Attraktivität für internationale (Nachwuchs)Wissenschaftler zu stärken.[1] Können bei der Umsetzung dieser Ziele virtuelle Bildungsangebote tatsächlich von Nutzen sein? Das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung fällt zwar nicht rückhaltlos, aber dennoch positiv aus. Virtuelle Bildungsangebote, wie sie von MOOCs, E-Learning-, Flipped-Classroom- oder Blended-Learning-Formaten und anderen repräsentiert werden, bergen durchaus Potenziale, um die Internationalisierung der deutschen Hochschulen und Universitäten voranzutreiben.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema hat gezeigt: Um das Internationalisierungspotenzial virtueller Bildungsangebote erfolgversprechend umzusetzen, sind folgende strategische Handlungsfelder weiterzuentwickeln:

- **Blended-Learning-Formate:** Die vielversprechendsten Ansätze für eine Nutzung virtueller Bildung zur Internationalisierung von Hochschulen bieten Blended-Learning-Formate als Ergänzung der Präsenzlehre. Reine Online-Formate können zwar auch „international" sein (bspw. durch internationale Studierende, einen internationalen Double-Degree-Abschluss oder durch internationales Lehrpersonal), doch tragen sie nicht im gleichen Maße zu einem tatsächlichen Erleben eines internationalen und interkulturellen Austausches bei. Die gemischten Ansätze sind daher sowohl für die Hochschule mit Internationalisierungsbestrebungen als auch für die Studierenden am interessantesten und sollten verstärkt gefördert werden.

- **Konzertiertes Handeln:** Gerade die Entwicklung von MOOCs ist bisher größtenteils auf individuelle Interessen und Motivationen zurückzuführen. Strategische Überlegungen zur Internationalisierung spielen dabei keine Rolle, daher wird sie – wenn überhaupt – nur zufällig gefördert. Für eine gezielte Nutzung sollten sich alle Bereiche einer Hochschule (Leitung, Verwaltung, Marketing, Lehre und Forschung) gemeinsam mit dem Thema Virtuelle Bildung befassen und Konzepte zusammen erarbeiten bzw. umsetzen. Dabei sollte dieser Aspekt in bestehende (Internationalisierungs-) Strategien eingebettet bzw. bei der Erarbeitung solcher Strategien direkt mitgedacht werden.

- **Weiterbildung:** Das enorme Potenzial virtueller Bildungsangebote für den Weiterbildungssektor wurde bereits erwähnt und lässt sich an dieser Stelle noch durch den Internationalisierungsaspekt verstärken. Die internationale Mobilität von Dozenten und Wissenschaftlern birgt eine Multiplikationskraft, die es auch „nicht-mobilen" Lehrenden und Forschenden sowie den Studierenden erlaubt,

1 GWK (2013); http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf; [Zugriff 15.04.2014].

von den interkulturellen Erfahrungen zu profitieren. Für Graduierte bedeutet die Teilnahme an internationalen virtuellen Weiterbildungsangeboten eine bessere Vorbereitung auf die Herausforderungen des globalen Arbeitsmarktes. Beide Effekte lassen sich auch im virtuellen Raum erzeugen.

- Dem Thema **Qualität** kommt auf allen Ebenen eine zentrale Bedeutung zu, denn nur qualitativ hochwertige Angebote können der Internationalisierung zuträglich sein. Virtuelle Elemente in der Hochschulbildung sind kein Selbstzweck: Inhaltliche und didaktische Erwägungen sollten die ausschlaggebenden Kriterien für den Einsatz sein („content first"). Nur so erreicht man eine konzeptionell sinnvolle Nutzung der technologischen Möglichkeiten. Die Entwicklung und Sicherung von Qualitätsstandards für virtuelle Bildungsangebote mit internationaler Zielgruppe ist daher eine vordringliche Aufgabe.

Werden diese Voraussetzungen erfüllt, sind MOOCs & Co. eine Bereicherung für die Hochschulbildung und können zur Internationalisierung der Hochschulen beitragen. Konkret können Online-Bildungsangebote die internationale Mobilität von Studierenden und (Nachwuchs-)Wissenschaftlern befördern. Mit Sprachkursen, der Vermittlung von Basiswissen und zentralen Elementen der jeweiligen Wissenschaftskultur kann der internationale Austausch besser vorbereit und der Einstieg in die fremde Community erleichtert werden. Auch studienbegleitend oder bei der Nachbereitung von Auslandsaufenthalten können Online-Angebote hilfreiche Dienste leisten. Ersetzen können sie die reale Auslandserfahrung selbstverständlich nicht.

Auch wenn vor dem Hintergrund wachsender Nachfrage nach (Hochschul-)Ausbildung und des zunehmenden Fachkräftemangels eine Steigerung der Studierendenzahlen angestrebt ist – die Bundesregierung will mindestens 40 Prozent eines Altersjahrgangs für ein Hochschulstudium gewinnen[2] – wird sich die Hoffnung auf die völlige Demokratisierung des Hochschulzugangs durch Online-Kurse und -Studiengänge aber wohl eher nicht erfüllen. Nicht alles, was online angeboten wird, hat auch Hochschulniveau. Wenn akademische Qualität sichergestellt werden soll, erschweren hingegen heterogene Zielgruppen eine Skalierung nach oben. Die Möglichkeit, im großen Maße tatsächlich neue Zielgruppen zu erreichen, ist somit limitiert.

Deutschen Hochschulen (jedenfalls den staatlichen) fehlt der ökonomische Zwang, sich um – zahlende – Interessenten bemühen zu müssen, wie dies beispielsweise in den USA der Fall ist. Hier ist es sehr viel interessanter, virtuelle Bildungsangebote künftig weniger zur undifferenzierten Zugangserweiterung, denn als dezidiert zielgruppenorientiertes Instrument zur strategischen Zugangsoptimierung zu nutzen. Potenzial bietet hier auch der breite Sektor der akademischen Weiterbildung, in dem orts- und/oder zeitunabhängige Bildungsangebote auf wachsende Nachfrage treffen könnten.

2 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009); http://www.bmbf.de/pub/qualifizierungsinitiative_breg.pdf; [Zugriff 15.04.2014]. Zurzeit sind es – trotz Rekordzahlen bei der Einschreibung – gerade einmal 30 Prozent. Siehe Worldbank Database; http://data.worldbank.org; [Zugriff 15.04.2014].

Interessant werden Online-Bildungsangebote für die Universitäten auch unter dem Gesichtspunkt des internationalen Hochschulmarketings. Online-Angebote dienen als „virtuelle Schaufenster" der Hochschullehre der Transparenz der weltweiten Bildungsangebote, schärfen das Profil der Hochschule und tragen zur Markenbildung bei – die Qualität der Angebote natürlich vorausgesetzt. Vorausgehen müssen einer erfolgreichen Umsetzung von Marketingzielen auch ein konzertiertes Handeln innerhalb der Institution sowie die Einbettung in eine hochschulübergreifende Marketing- und Internationalisierungsstrategie.

Schon diese Punkte zeigen, wie wichtig es für die deutschen Hochschulen und Universitäten ist, sich intensiv mit dem Instrument der virtuellen Bildung auseinanderzusetzen. Die Potenziale von MOOCs und Co. auch für die Internationalisierung der Hochschulen sollten nicht verschenkt werden. Die Probleme bei der Umsetzung – insbesondere bei der Qualitätssicherung, aber auch beim strategischen Einsatz dieser Bildungsformen – dürfen dabei nicht aus den Augen verloren werden.

Hochschule 2.0

Vorbehaltlich der Lösung der bekannten Probleme könnte folgendes Szenario die „virtualisierte" Hochschule im Jahr 2020 beschreiben:

- Alle Hochschulen verfügen über eine Internationalisierungsstrategie
- Internationale Studierende und Wissenschaftler, die sich für einen Aufenthalt in Deutschland interessieren, finden alle wesentlichen Informationen und Kontaktmöglichkeiten online aufbereitet
- Es gibt ein virtuelles „Welcome Centre" der Hochschule
- Ein großer Teil der (virtuellen) Studienangebote wird in Englisch oder einer anderen Fremdsprache abgehalten
- Es gibt die Möglichkeit, Online-Kurse und ganze Online-Studiengänge zertifiziert abzuschließen
- Online-Angebote sind im Hochschulservice (Einschreibung, Kursanmeldung, Bibliothek etc.) und in der Lehre integriert. Jeder Lehrende kennt (zumindest die gängigen) Möglichkeiten virtueller Lehre bzw. der Integration von virtuellen Elementen in die Präsenz-Lehre und nutzt die für ihn sinnvollen Komponenten und Szenarien
- Die Lehrenden bilden sich kontinuierlich, auch mediendidaktisch weiter und informieren sich über neue technische und didaktische Entwicklungen
- Studierende können flexibel an Lehrveranstaltungen teilnehmen und müssen nicht zwangsläufig vor Ort sein
- Teamteaching wird verstärkt (hochschulübergreifend) eingesetzt. Das bringt diverse Vorteile mit sich: bessere Lehrreflexion, Kombination unterschiedlicher Lehrpersönlichkeiten und Perspektiven, geringerer Aufwand für die einzelne Lehrperson und mehr Zeit für Betreuung sowie ein breiteres Wissens- und Kompetenzspektrum der Lehrenden

- Immer wiederkehrende Einstiegsveranstaltungen werden möglichst professionell in Kooperation durchgeführt und in großen Teilen „automatisiert“
- Zur Vorbereitung von Auslandsaufenthalten werden (interaktive) Sprachkurse und einführende Basisveranstaltungen (fachlich und länderkundlich) angeboten
- Über interaktive Online-Angebote werden (erste) Kontakte geknüpft und der interkulturelle Austausch ermöglicht
- Auch in der Nachbereitung der Auslandsaufenthalte von Studierenden und Wissenschaftler und beim Aufbau von Fachnetzwerken unter Einbezug von Alumni werden die Möglichkeiten von Online-Kursen und Social Media genutzt
- Online-Kurse werden auch (hochschulübergreifend) nach den Erfordernissen des internationalen Hochschulmarketings gestaltet. Die Marketingstrategie ist in die Internationalisierungsstrategie eingebettet und auf allen Ebenen der Hochschule implementiert
- Es gibt Online-Angebote im Bereich der akademischen Weiterbildung

Mag dies zum heutigen Zeitpunkt auch noch eine Vision sein, so steht dennoch fest, dass sich Hochschulen und hochschulnahe Institutionen noch sehr viel stärker und strategischer mit den Chancen und Herausforderungen virtueller Bildungsangebote und -strukturen auseinandersetzen müssen. Die Gelegenheit und der Zeitpunkt sind günstig, um Weichenstellungen vorzunehmen. Denn dies eine ist doch sehr wahrscheinlich: Die Zukunft der Universität mag nicht massive und open sein, aber in jedem Fall ist sie auch online!

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland – Aufstieg durch Bildung. Bonn; Berlin.

GWK (2013): Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz: Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland. Berlin.

Anhang

6.

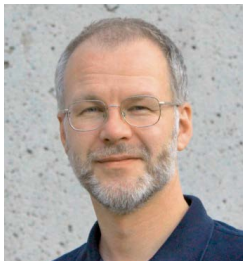
Autoren/Begriffserklärung

Dr. Sabine Giehle

Dr. Sabine Giehle ist promovierte Politikwissenschaftlerin und freie Redakteurin insbesondere im Bereich Bildungs- und Wissenschaftsmarketing. So arbeitet sie u. a. im Auftrag der Frankfurter Societäts-Medien als Autorin für das Internetportal „Research in Germany" und für die Publikationen „FAQs –Tipps für Ihren Forschungsaufenthalt in Deutschland" oder „FAQs – Doing a doctorate in Germany". Ihr Handwerk hat sie beim Nachrichtenmagazin „Der Spiegel" gelernt, wo sie nach einer Trainee-Ausbildung als Dokumentations-Journalistin die Kernthemen der Innenpolitik betreute.
Virtuelle Bildung – Ein Überblick, Seite 11

Prof. Ralf Lankau

Prof. Ralf Lankau ist Grafiker und Philologe und unterrichtet seit über 25 Jahren Gestaltungstechniken mit analogen und digitalen Techniken, davon die letzten zwölf Jahre als Professor für Mediengestaltung und Medientheorie an der Hochschule Offenburg. Er publiziert zu Design und Medienpädagogik.
Revolution der Hochschulen oder Industrialisierung des Denkens? – Ein Gespräch, Seite 57



Prof. Dr. Jörn Loviscach

Prof. Dr. Jörn Loviscach ist Professor für Ingenieurmathematik und technische Informatik an der Fachhochschule Bielefeld. Zuvor war er Professor für Computergrafik, Animation und Simulation an der Hochschule Bremen, davor stellvertretender Chefredakteur der Computer-Fachzeitschrift c't. Promoviert hat er in Physik. Im Internet lehrt er auf Udacity und YouTube. Er forscht an der Didaktik und Technik des Lernens und Lehrens mit digitalen Medien in der Hochschullehre.
Revolution der Hochschulen oder Industrialisierung des Denkens? – Ein Gespräch, Seite 57

Prof. Dr. Heinke Röbken

Prof. Dr. Heinke Röbken ist Professorin für Bildungsmanagement an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. 2004 promovierte sie an der TU Dortmund mit einer international Vergleichsstudie über Business Schools. Es folgten internationale Gast- und Forschungsaufenthalte. Bis 2008 war sie Juniorprofessorin an der Universität Oldenburg, danach Professorin für Bildungsmanagement und organisation an der Bergischen Universität Wuppertal. Heinke Röbken forscht schwerpunktmäßig zu den Themen Schul-, Hochschul- und Wissenschaftsmanagement.
Kulturspezifische Qualitätsstandards für die virtuelle Hochschulbildung, Seite 76

Prof. Dr. Manuela Pietraß

Prof. Dr. Manuela Pietraß promovierte 1993 und habilitierte sich 2001 mit einer empirischen Untersuchung zur Medienrezeption an der Ludwig-Maximilians-Universität München. 2004 war sie Gastprofessorin an der Universität Nürnberg-Erlangen und Lehrbeauftragte für Medienpädagogik im In- und Ausland. 2008 folgte der Ruf auf den Lehrstuhl für Medienpädagogik an der PH Freiburg. Seit 2010 ist sie Professorin für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Medienbildung an der Universität der Bundeswehr München; seit 2011 ist Manuela Pietraß Mitglied im Vorstand des Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (JFF).

Können digitale Bildungsangebote die Internationalität von Universitäten erhöhen?, Seite 102

Felix C. Seyfarth

Felix C. Seyfarth ist Kurator an der Leuphana Digital School, Research Associate am Center für Digital Cultures der Leuphana Universität und Doktorand am Forschungszentrum für Public Management und Governance an der Universität St Gallen (HSG). Felix C. Seyfarth verfügt über langjährige Erfahrung in Konzeption und Umsetzung digitaler Kommunikationsstrategien. Er war maßgeblich beteiligt an Curriculum und didaktischem Design des ersten deutschen cMOOC “Think Tank Cities”. Gegenwärtig schreibt er als Michael-Ballhaus-Fellow eine Dissertation über Digitalisierungsstrategien in der deutschen Hochschullandschaft.

Emergente Formen digitaler Lehre aus Sicht des Hochschulmarketings, Seite 120

Susanne Hamelberg

Susanne Hamelberg ist seit 2008 am UdK Berlin Career College/Zentralinstitut für Weiterbildung der Universität der Künste Berlin in den Bereichen Marketing, Weiterbildungskonzeption und Weiterbildungsforschung tätig und übernahm 2010 die Position Business Development mit den Schwerpunkten Online-Lehre und Internationalisierung. Sie ist Mitglied im Sprecherrat der Landesgruppe Berlin/Brandenburg der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudien (DGWF) und Expertin im Hochschulforum Digitalisierung, einer Initiative des Stifterverbandes, des Centrums für Hochschulentwicklung und der Hochschulrektorenkonferenz.

Weltweite Visibilität und internationale Markenführung durch virtuelle Lehre?, Seite 149

Dr. Markus Deimann

Dr. Markus Deimann, Akademischer Rat für das Lehrgebiet Mediendidaktik an der FernUniversität in Hagen, studierte Erziehungs- und Politikwissenschaft an der Universität Mannheim. Anschließend war er Wissenschaftlicher Mitarbeiter im BMBF-Projekt Multimediales Fernstudium Medizinische Informatik (MEDIN) an der Technischen Universität Ilmenau und promovierte 2007 an der Universität Erfurt. Zudem war er Visiting Scholar an der Florida State University, Tallahassee (USA) und Stipendiat an der Open University (UK).

„The dark side of the MOOC“: Eine Hochschule für alle?, Seite 174

6. Anhang

Für die im Bereich virtueller Bildung verwandten vielfältigen Begrifflichkeiten gibt es keine „Definition" im strengen Sinne. Orientierung können die Begriffsbestimmungen großer (internationaler) Organisationen bieten, die häufig damit versuchen, die Diskussionen stringenter und effizienter zu gestalten. Die Begriffe unterliegen einer schnelllebigen, sich häufig ändernder Verwendungspraxis, die in der Regel bestimmt wird von gerade aktuellen Themen und Problemen. Dem ist geschuldet, dass verschiedenste

Begriff	Synonyme	Definition(en)/Begriffsverwendung(en)
Open Access	Open Course, Open Source Software, Open educational resources	Budapester Erklärung: OA beschreibt „free and unrestricted online availability." Berliner Erklärung: „Wir definieren den offenen Zugang oder den ‚Open Access' als eine umfassende Quelle menschlichen Wissens und kulturellen Erbes, die von der Wissenschaftsgemeinschaft bestätigt wurden. Die Vision von einer umfassenden und frei zugänglichen Repräsentation des Wissens lässt sich nur realisieren, wenn sich das Internet der Zukunft durch Nachhaltigkeit, Interaktivität und Transparenz auszeichnet. Inhalte und Software müssen offen zugänglich und kompatibel sein."
Open Educational Resources (OER)	Open Access, Open Source Software	UNESCO: OER beschreibt "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. Open licensing is built within the existing framework of intellectual property rights as defined by relevant international conventions and respects the authorship of the work".
E-Learning	Computergestütztes/ netzbasiertes Lehren und Lernen (Computer Based Instruction, Computer Based Training, Computer Aided Learning, Web Based Training, Teleteaching)	Destatis: „eLearning ist ein Begriff, der in sehr unterschiedlicher Weise Verwendung findet. Gemeinsam ist allen Vorstellungen, daß es sich hierbei um „Materialien" handelt, mit denen gelernt werden soll, daß diese in digitaler Form vorliegen und am Bildschirm genutzt werden." HIS: „‚Electronic Learning' ist eine Form des Lernens und Lehrens, die durch Informations- und Kommunikationstechnologien zur Aufzeichnung, Speicherung, Be- und Verarbeitung, Anwendung und Präsentation von Informationen unterstützt oder ermöglicht wird. In digitalen Lernumgebungen sind Lerninhalte interaktiv und multimedial gestaltet [...]. Die Lernprozesse werden zumeist über Rechner-Netzwerke abgewickelt. Idealerweise werden diese Lernprozesse durch netzbasierte Kommunikationsformen [...] und durch kollaborative Arbeitsumgebungen erweitert. Interaktive Tests dienen der Lernkontrolle bezüglich des behandelten Stoffs."
Blended Learning	Hybrid or mixed learning; mixed mode courses	HIS: „Blended Learning bezeichnet die Kombination von Präsenzlehre mit telemedialen Lehrangeboten, die eine komplette methodisch-didaktische Neuorganisation der Inhalte, neue Qualifikationen des Dozenten und einschlägige technologische Grundlagen zur Voraussetzung hat."
Massive Open Online Coureses		„A MOOC is an online course with the option of free and open registration, a publicly shared curriculum, and open-ended outcomes. MOOCs integrate social networking, accessible online resources, and are facilitated by leading practitioners in the field of study. Most significantly, MOOCs build on the engagement of learners who self-organize their participation according to learning goals, prior knowledge and skills, and common interests."
Open-access (OA)		Open-access (OA) literature is digital, online, free of charge, and free of most copyright and licensing restrictions.

Begriffe im Grunde den gleichen Sachverhalt beschreiben und neue Begriffe entstehen, um Nuancen zu betonen – sei es aus inhaltlichen oder technisch-praktischen Gründen. Die nachfolgende Tabelle versammelt die gebräuchlichsten Begrifflichkeiten und ihre Synonyme, beschreibt ihre Verwendungspraxis und benennt, wenn möglich, die Quelle und verweist auf weiterführende Literatur.

	Quelle, weiterführende Literatur	Verwendung
	Budapest Open Access Initiative. www.budapestopenaccessinitiative.org/read [27.05.2013] Berliner Erklärung über den offenen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen (2003). Verfügbar über http://oa.mpg.de/files/2010/04/Berliner_Erklaerung_dt_Version_07-2006.pdf .[27.05.2013] Norbert Lossau: Der Begriff „Open Access". In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.): Open Access. Chancen und Herausforderungen – ein Handbuch. Bonn 2007, S. 18–22	Seit 2002
	www.UNESCO.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris Prozent20OER Prozent20Declaration_01.pdf [27.05.2013] David Wiley: On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. OECD 2007. OECD: Giving Knowldege for Free. The Emergence of Open Educational Resources, Paris 2007.	Der Begriff wurde 2002 geprägt auf UNESCO's Forum on the Impact of Open Courseware
	Ulrike Rockmann, Hartmut Bömermann: eLearning – Konzepte und Beispiele. 15. Wiss. Kolloquium „Ausbildung für die Praxis? - Statistikstudium in den Wirtschaftswissenschaften". 2006. http://kolloq.destatis.de/2006/rockmann.pdf [27.05.2013] Bernd Kleimann, Klaus Wannemacher: E-Learning an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover 2004. (= Hochschulplanung Bd. 165).	Etwa seit 2000
	Glen Farrell (Ed.): The Development of Virtual Education: A global perspective. The Commonwealth of Learning, 1999. S. 11. Verfügbar über: http://www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?PID=277 [27.05.2013] Bernd Kleimann, Klaus Wannemacher: E-Learning an deutschen Hochschulen. Hrsg. von der HIS Hochschul-Informations-System GmbH. Hannover 2004. (= Hochschulplanung Bd. 165).	Seit Mitte/Ende der 1990er-Jahre
	Alexander McAuley, Bonnie Stewart, George Siemens and Dave Cormier: The MOOCs Model for digital Practice. 2010. www.elearnspace.org/Articles/MOOCs_Final.pdf Video von Dave Cormier: www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc [27.05.2013] George Siemens: Massive Open Online Courses: Innovation in Education? In: McGreal, R.; Kinuthia, W.; Marshall, S. (Eds.): Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice. COL-OECD, Vancouver 2013, S. 5–15.	Seit 2008. Geprägt von Dave Cormier
	Peter Suber: Open Access Overview – Focusing on open access to peer-reviewed research articles and their preprints. Verfügbar über http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/overview.htm Open Access Directory: http://oad.simmons.edu/oadwiki/Main_Page	

www.daad.de

GEFÖRDERT VOM:

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

ISBN 978-3-7639-5483-4