



Die internationale Hochschule

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

DAAD

Deutscher Akademischer Austausch Dienst
German Academic Exchange Service

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



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. Röbbken: © 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

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

Emergente Formen digitaler Lehre aus Sicht des Hochschulmarketings¹

4.6.

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

Das Hochschulmarketing erhält mit MOOCs wirkmächtige, kostengünstige neue Werkzeuge, die helfen können, Reputation und globale Sichtbarkeit deutscher Hochschulen zu steigern.

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.

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 Euphorie² für MOOCs in Deutschland³, Österreich⁴ und der Schweiz⁵. 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); McMin (2013).

³ Küchemann (2013); Drösser, Heuser (2013); Schmidt (2013); Vicari (2013); vgl. Schulmeister (2013).

⁴ Khan (2013); N. N. (2013b); Ostermann (2014).

⁵ Berner (2013); Güntert (2013).

geöffnet für theoretisch unbegrenzt viele Teilnehmer.⁶ Mit hoher Geschwindigkeit sind sie zum Gegenstand zahlreicher Tagungen und Konferenzen⁷, Forschungsprojekte⁸, Whitepapers⁹ (und natürlich: MOOCs¹⁰) avanciert. Vor allem in den Bereichen E-Learning/Blended Learning,¹¹ Bildungs- und Medienforschung¹² sowie den schnellwachsenden Digital Humanities¹³ 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) Innovation¹⁵ nach Christensen¹⁶ 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 MOOCs¹⁸ als Bestandteil des universitären Curriculums sowohl für das Hochschulmarketing einzelner Bildungsträger als auch für die deutsche Außenwissenschaftspolitik¹⁹ 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%20_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 Partnern²⁰ 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 School²² im ersten Halbjahr 2013 werden drei Thesen zu Rolle und Mehrwert von MOOCs für das deutsche Institutionengefüge entwickelt. Frühere Arbeiten zum

Ebenso wie andere auf Beziehungsmarketing fußende Aktivitäten kann das Hochschulmarketing virtuelle Lehrformate unmittelbar praktisch nutzen.

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.

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 sechststelligen 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 Netzwerkcommunication 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 Courseware²⁶ 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 Cormier³³ 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 Ansatzes³⁷ 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 Access⁴⁰ bezogen auf Inhalte⁴¹ 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)Konstruktivismus⁴⁵ – gelinge dies nur unzulänglich.⁴⁶ Erstens vermögen sie wegen ihres methodischen Individualismus die schnellwachsende Zahl technologiegestützter Lernprozesse⁴⁷ 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 Lernnetzwerk⁵⁰ des Individuums. Das Überangebot immer schnelllebigeren Wissens⁵¹ 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 Hörll (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 YouTube⁵³ 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

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.

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

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 Experte⁶¹, sondern stärker in einer Moderatoren- und Kuratorenrolle⁶². 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 Skalierung⁶⁶ 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 Investitionen⁷² 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 nahegelegenen 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-Pioniere⁷⁹ hat die neueste Form von Online-Fernlehre auch in Deutschland mit hohen Teilnehmerzahlen erprobt und großem Medienecho⁸⁰ bekannt gemacht. Dies verdeutlicht die prinzipielle Anschlussfähigkeit dieser emergenten Lehrformate in den typologischen Ausprägungen der deutschen Bildungslandschaft: Zu den Veranstaltern gehörten mit dem studiumdigitale⁸¹ der Goethe-Universität Frankfurt eine bekannte Traditionsuniversität in internationaler Metropole ebenso wie eine wendige Nachkriegsgründung in der Provinz, die Digital School⁸² der Leuphana Universität. Die deutschen Spezialisten für Fernunterricht und E-Learning von der FernUniversität Hagen⁸³ sind ebenso darunter wie ein studentisches Projektseminar an der Universität Hildesheim⁸⁴ und ein semiprivate Bildungsentrepreneur neuester Gründung, das Hasso-Plattner-Institut Potsdam⁸⁵. 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 Lernen⁸⁹ 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 Trend⁹² zu beobachtende Verlagerung der Bildungsausgaben von der öffentlichen in die private Verantwortung⁹³ 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 Bildungsinländer⁹⁵, 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 Wissenschaft (2013): MOOC Production Fellowship. Lehren und Lernen im Web – Förderungswettbewerb 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 großen Vorzeigeuniversitäten¹⁰⁰ 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-pongatz>; [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-Journals¹⁰⁴ 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 Unconferences¹⁰⁶ oder vollständig virtuelle Konferenzen¹⁰⁷ 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 mehrten 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 Gesamteinstitution) 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 (Betreuerungsrate, 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 akkreditierter bzw. zertifizierter 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(sprachigen) 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 einer globalen 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, prozess-anstoßender 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 (erstmal) 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: studienbe-

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.

gleitenden) 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.

Emergente Formate virtueller, global skalierbarer Online-Lehre geben schließlich in der zunehmend wettbewerbsmäßig 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

Insbesondere kleinere und mittlere Hochschulen erhalten durch virtuelle Lehrformate eine Hebelwirkung für die Kommunikation der Qualität ihres Lehr- und Betreuungsangebotes.

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) Gemein-

schaft gewesen ist. Ein attraktiveres Wertversprechen ist für akademische Bildung kaum vorstellbar. Mit MOOCs wird es erfahrbar, transparent und kommunikabel wie nie zuvor.

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.; Turrissi, 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. (Hrsg.): 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 EDETech 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 Technology*, 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 Standard, 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. (Hrsg.): *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. (Hrsg.): 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.



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

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 ändernden 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 Courses		„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 sammelt 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_Prozent200ER_Prozent20Declaration_01.pdf [27.05.2013] David Wiley: On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education. OECD 2007. OECD: Giving Knowledge 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-Informationssystem 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-Informationssystem 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