

Jungermann, Imke; Wannemacher, Klaus

Research Report

Innovationen in der Hochschulbildung: Massive Open Online Courses an den deutschen Hochschulen

Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 15-2015

Provided in Cooperation with:

Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI)

Suggested Citation: Jungermann, Imke; Wannemacher, Klaus (2015) : Innovationen in der Hochschulbildung: Massive Open Online Courses an den deutschen Hochschulen, Studien zum deutschen Innovationssystem, No. 15-2015, Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI), Berlin

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/156625>

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

Innovationen in der Hochschulbildung Massive Open Online Courses an den deutschen Hochschulen

Imke Jungermann, Klaus Wannemacher

Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 15-2015

HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HIS-HE)
Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Februar 2015

Diese Studie wurde im Auftrag der Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) erstellt. Die Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der durchführenden Institute. Die EFI hat auf die Abfassung des Berichts keinen Einfluss genommen.

Studien zum deutschen Innovationssystem Nr. 15-2015
ISSN 1613-4338

Herausgeber:

Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI)
Geschäftsstelle: c/o Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft
Pariser Platz 6, 10117 Berlin
www.e-fi.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie die Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der EFI oder der Institute reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme gespeichert, verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Projektteam:

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE): Imke Jungermann, Dr. Klaus Wannemacher

Kontakt und weitere Information:

Dr. Klaus Wannemacher
HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.
Goseriede 13a, 30159 Hannover
Tel: +49 (0)511 1220-260, Fax +49 (0)511 1220-439
E-Mail: wannemacher@his-he.de

Imke Jungermann
HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.
Goseriede 13a, 30159 Hannover
Tel: +49 (0)511 1220-463, Fax +49 (0)511 1220-439
E-Mail: jungermann@his-he.de

Innovationen in der Hochschulbildung

Massive Open Online Courses an den deutschen Hochschulen

Inhaltsverzeichnis

	Abbildungsverzeichnis.....	IV
	Tabellenverzeichnis	V
0	Zusammenfassung	1
1	Hintergrund und Anlass.....	4
1.1	Großer Auftritt eines Lehrformats	4
1.2	MOOCs an den deutschen Hochschulen	5
2	Zwei Umfragen zu MOOCs an den deutschen Hochschulen	6
2.1	Befragung von Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre	6
2.2	Befragung von Lehrenden, die MOOCs einsetzen	7
3	Resultate der Befragung von Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre...	9
3.1	Allgemeine Angaben	9
3.2	Massive Open Online Courses.....	13
4	Resultate der Befragung von Early Adopters unter den Lehrenden	27
4.1	Allgemeine Angaben zum MOOC-Angebot	27
4.2	Angaben zu bereits durchgeführten MOOCs.....	36
4.3	Institutionelle Rahmenbedingungen	43
5	MOOCs an Hochschulen auf dem Prüfstand	49
5.1	Resultate im Überblick	49
5.1.1	Die Perspektive der Hochschulleitungen.....	49
5.1.2	Die Perspektive der Early Adopters unter den Lehrenden	50
5.2	Jenseits des Gipfels der überzogenen Erwartungen.....	53
6	Literaturverzeichnis	55
7	Anlagen	57
7.1	Anlage 1: Fragebogen zur „Nutzung von Massive Open Online Courses (MOOCs) an deutschen Hochschulen“ (VPL/PRL)	57
7.2	Anlage 2: Fragebogen zur „Nutzung von Massive Open Online Courses (MOOCs) an deutschen Hochschulen“ (Lehrende)	63

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hochschultyp (in Prozent, n=158).....	9
Abb. 2: Hochschultyp und Trägerschaft der Hochschulen (Anzahl, n=158).....	10
Abb. 3: Größenordnung der Hochschulen (in Prozent, n=158).....	11
Abb. 4: Strategische Bedeutung von Blended Learning an den Hochschulen (in Prozent, n=151).....	11
Abb. 5: Strategische Bedeutung von Blended Learning (Teilstichproben im Vergleich; in Prozent, n=151).....	12
Abb. 6: Strategische Bedeutung von Online-Lehre an den Hochschulen (in Prozent, n=147).....	12
Abb. 7: Strategische Bedeutung von Online-Lehre (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=147).....	13
Abb. 8: Beobachtung der Entwicklung im Bereich neuer Lehr- und Lernformen (MOOCs) (in Prozent, n=152).....	14
Abb. 9: Beobachtung der Entwicklung im MOOC-Bereich (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=152).....	14
Abb. 10: Vorhandensein eines Gremiums, das über MOOCs berät (Teilstichproben im Ver- gleich, in Prozent, n=152)	15
Abb. 11: Unterstützung der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs durch Hochschul- leitungen (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=152)	16
Abb. 12: MOOC-Angebot (in Prozent, n=155).....	17
Abb. 13: MOOC-Angebot nach Hochschultyp (in Prozent, n=155)	17
Abb. 14: MOOC-Angebot nach Trägerschaft der Hochschulen (in Prozent, n=155)	18
Abb. 15: MOOC-Angebot nach Hochschulgröße (in Prozent, n=154)	18
Abb. 16: MOOC-Angebot nach strategischer Relevanz von Blended Learning und Online- Lehre (in Prozent, n=146-150)	19
Abb. 17: Kooperation mit anderen Institutionen oder Akteuren (in Prozent, n=49)	20
Abb. 18: Gründe für das Bereitstellen von MOOCs (in Prozent, n=64)	20
Abb. 19: Nutzenerwartung an MOOCs (in Prozent, n=148).....	21
Abb. 20: Anerkennung von MOOCs einer anderen Institution in Studiengängen der eigenen Hochschule (in Prozent, n=151).....	22
Abb. 21: Anerkennung von MOOCs einer anderen Institution in Studiengängen der eigenen Hochschule (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=151).....	23
Abb. 22: MOOC-Angebot (in Prozent, n=39).....	28
Abb. 23: Beweggründe für das Durchführen von MOOCs (in Prozent, n=33)	29
Abb. 24: Art des oder der MOOCs (in Prozent, n=34)	30
Abb. 25: Kursbestandteile der MOOCs (in Prozent, n=34)	31
Abb. 26: Bildungskontext des MOOC-Angebots (in Prozent, n=34).....	31
Abb. 27: Zielgruppe des MOOC-Angebots (in Prozent, n=34)	32
Abb. 28: Form der Kursabschlüsse für den oder die MOOCs (in Prozent, n=34).....	33
Abb. 29: Sprache, in dem der oder die MOOCs durchgeführt werden (in Prozent, n=34)	33
Abb. 30: Dauer des oder der MOOCs (in Prozent, n=34)	34
Abb. 31: Höhe des studentischen Arbeitsaufwands (Workload) in dem oder den MOOCs (in Prozent, n=34).....	34
Abb. 32: Plattform, auf der MOOCs angeboten werden (in Prozent, n=34)	35
Abb. 33: Dauerhafte freie Verfügbarkeit des Kursmaterials (in Prozent, n=33).....	36
Abb. 34: Fächergruppe des MOOC-Angebots (in Prozent, n=34)	36
Abb. 35: Zeitpunkt des Einstiegs in die Lehre mit MOOCs (Anzahl, n=30)	37
Abb. 36: Schwierigkeiten bei der Entwicklung des oder der MOOCs (in Prozent, n=30).....	38

Abb. 37: Beteiligung der Teilnehmer(innen) an Kursbestandteilen (in Prozent, n=26-30).....	39
Abb. 38: Teilnehmergröße des oder der MOOCs zu Kursbeginn (in Prozent, n=30)	41
Abb. 39: Anzahl der MOOCs, die ein gewisser Prozentsatz der Teilnehmer(innen) mit Leistungsnachweis beendet (Anzahl, n=27).....	42
Abb. 40: MOOC(s) als Angebot der eigenen Hochschule (in Prozent, n=32)	43
Abb. 41: Hochschulgröße (in Prozent, n=33).....	44
Abb. 42: Unterstützung von MOOCs durch die Hochschulleitung (in Prozent, n=31)	44
Abb. 43: Vorhandensein einer MOOC-Strategie (in Prozent, n=32)	45
Abb. 44: Anrechenbarkeit von MOOCs (in Prozent, n=32).....	45
Abb. 45: Bedeutung von Anreizmechanismen für die Entwicklung des MOOC-Angebots (in Prozent, n=33).....	46

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Bisher oder gegenwärtig durchgeführte MOOCs	28
Tab. 2: MOOCs als Bestandteil einer Serie	28

0 Zusammenfassung

Seit die Informatiker Sebastian Thrun und Peter Norvig an der Stanford University 2011 begannen, kostenlose, videobasierte Online-Kurse samt Tests, Prüfungen und Kommunikation in Foren ohne Teilnehmerbeschränkung anzubieten, die außergewöhnlich hohe Teilnehmerzahlen erreichten, ist in der Öffentlichkeit und an Hochschulen über Massive Open Online Courses (MOOCs) als ein neues Lehr- und Lernarrangement und eine Innovation in der Hochschulbildung diskutiert worden, die nicht nur gängige Formen der Hochschullehre, sondern das klassische Hochschulmodell an sich in Frage zu stellen schien.

Vor dem Hintergrund der auch in Deutschland intensiv geführten Debatte um die Potenziale, Ausprägungen und Einsatzfelder für MOOCs ging HIS-Hochschulentwicklung in zwei Umfragen den Einschätzungen von Hochschulleitungen sowie von Lehrenden, die MOOCs anbieten bzw. dies planen, nach. Die Zielsetzung der Umfragen bestand darin, Aufschluss über die Bewertung der MOOC-Thematik durch die Präsidien und Rektorate deutscher Hochschulen zu geben und ergänzend Erfahrungen der bislang noch überschaubaren Gruppe von Lehrenden deutscher Hochschulen, die im Bereich der Lehre mit MOOCs aktiv sind, abzubilden.

Befragung von Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre der deutschen Hochschulen

Die erste Umfrage unter Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre der deutschen Hochschulen, die eine Ausschöpfungsquote von 43 Prozent erzielte, zeigt, dass der MOOC-Thematik an sehr vielen Hochschulen *grundsätzlich strategische Relevanz* beigemessen wird.

- Rund drei Viertel der Vertreter der Hochschulleitungen gab an, sich grundsätzlich mit den Entwicklungen im Bereich der neuen Lehr- und Lernformen im Hinblick auf MOOCs auseinanderzusetzen. An zahlreichen Hochschulen existierte zudem ein Gremium oder eine Gruppe, die in strategischer Perspektive über MOOCs beriet (42 Prozent).
- Der Anteil der deutschen Hochschulen, an denen MOOCs angeboten wurden, werden oder an denen dies beabsichtigt war, fiel mit annähernd einem Drittel vergleichsweise hoch aus. *Ein Sechstel (16 Prozent) der Hochschulen gab an, ein oder mehrere MOOCs anzubieten*, ein weiteres Sechstel beabsichtigte, MOOCs künftig anzubieten. Zwei Fünftel (40 Prozent) der Hochschulleitungen gaben an, sich in Bezug auf die eigene Positionierung unschlüssig zu sein.
- Rund *ein Drittel der Hochschulleitungen unterstützt* aktiv die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs. Am häufigsten gaben Hochschulen mit 30.000 oder mehr Studierenden (in mindestens der Hälfte der Fälle) sowie private Hochschulen (46 Prozent) an, die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs zu unterstützen.
- MOOCs stellten zudem ein Phänomen dar, das in der Lehrpraxis *vor allem von Lehrenden an Universitäten* getragen wird. Mehr als die Hälfte der Universitätsleitungen gab an, dass MOOCs angeboten wurden oder dass dies geplant war (53 Prozent), während dies auf Fachhochschulen (24 Prozent) und Kunst-, Musik-, Film- oder Medienhochschulen (27 Prozent) deutlich seltener zutraf.
- Bei der Entscheidung für MOOCs sind aus Sicht vieler Hochschulleitungen die Faktoren vertretbarer Aufwand der Bereitstellung, Bereicherung der Lehre, Initiative der Lehrenden, eine finanzielle Förderung und eine ausgeprägte Nachfrage von Studierenden ausschlaggebend.
- Große Nützlichkeit schrieben Hochschulleitungen MOOCs insbesondere im Hinblick auf die Absicht, *neue Zielgruppen zu erreichen*, die *Hochschulbildung zu öffnen*, das *Lehrangebot zu verbessern*, das *Weiterbildungsangebot auszubauen* und die *Internationalisierung* voranzutreiben, zu. Als nicht oder wenig sinnvoll wurden MOOCs am häufigsten im Hinblick auf eine Effizienzsteigerung (z. B. Kapazitätseffekte) betrachtet.

- Die Befragten betonten, dass MOOCs den Hochschulen neue Wege der Aufmerksamkeitsgewinnung und der Vermittlung von Wissensinhalten für breite Zielgruppen sowie der Kooperation mit Gesellschaft und Wirtschaft eröffneten. Als problematisch wurde der erhebliche Aufwand für das Erstellen guter MOOCs bezeichnet, der eine *genaue Prüfung von Aufwand und Ertrag* im Sinne der Ziele einzelner Hochschulen erforderlich mache.

Befragung von Lehrenden, die MOOCs entwickeln bzw. bereitstellen

Die Größe der Grundgesamtheit aller Lehrenden deutscher Hochschulen, die MOOCs einsetzen oder vorbereiten, ist nicht bekannt, wahrscheinlich aber noch gering, da insgesamt nur 100 in diesem Bereich aktive Lehrende identifiziert und befragt werden konnten. Eine gute Annäherung an die Grundgesamtheit der Lehrenden an deutschen Hochschulen, die MOOCs durchführen oder vorbereiten, war auf Grundlage der Angaben der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre aus der ersten Umfrage sowie über eine Recherche in den gängigen MOOC-Aggregatoren möglich. Von den 100 ermittelten und befragten Lehrenden beteiligten sich 46 an der zweiten Umfrage. Die zweite Umfrage hat explorativen Charakter und erhebt aufgrund der nicht bekannten Größe der Grundgesamtheit nicht den Anspruch auf Repräsentativität im engen Sinn.

In Bezug auf die Erfahrungen bei der Entwicklung und Durchführung von MOOCs ergaben sich folgende Resultate:

- Bei den angebotenen MOOC-Formen zeigte sich weitreichende Übereinstimmung mit den international gängigen Kategorien. Lehrende deutscher Hochschulen bieten deutlich häufiger *xMOOCs* (extended MOOCs, 65 Prozent) als *cMOOCs* (connectivist MOOCs, 44 Prozent) an (Mehrfachantworten waren möglich). Seltener spielen andere MOOC-Formen eine Rolle.
- Die großen Teilnehmerzahlen, die manche MOOCs im anglophonen Raum zu Kursbeginn erreichen, erweisen sich für MOOCs von Lehrenden deutscher Hochschulen als untypisch. An rund drei Viertel aller Kurse nahmen weniger als jeweils 10.000 Interessierte teil. *Am häufigsten* wurde eine *MOOC-Größe von unter 500 Teilnehmer(inne)n* genannt.
- Auch bei dem Anteil der Teilnehmer(innen), der den jeweiligen MOOC mit einem Leistungsnachweis beendete, bestätigte sich die international zu beobachtende Tendenz zu niedrigen Abschlussquoten. In mehr als der Hälfte der MOOCs *erwarben maximal 20 Prozent der Teilnehmer(innen) eine Teilnahmebescheinigung* oder einen anderen Leistungsnachweis.
- In Bezug auf die angebotenen oder genutzten Kursbestandteile finden vorrangig die charakteristischen Kurselemente von *xMOOCs* wie Vorlesungspodcasts (88 Prozent), Übungsaufgaben (97 Prozent) oder Diskussionsforen (79 Prozent) Verwendung; doch wurden vergleichsweise häufig auch mentorielle oder tutorielle Betreuung angegeben (56 Prozent).
- Als *Beweggründe* für das Anbieten von MOOCs nannten die Lehrenden am häufigsten die Absicht, neue Zielgruppen zu erreichen, ein allgemeines Interesse an der Entwicklung im MOOC-Bereich, den Wunsch, an der Entwicklung in diesem Bereich teilzuhaben, das eigene Lehrangebot weiterzuentwickeln oder die Reichweite der eigenen Lehre zu erhöhen.
- Lehrende an deutschen Hochschulen *führten MOOCs in etwa der Hälfte der Fälle auf Englisch durch* und zielten damit häufig auf internationale Zielgruppen ab.
- Das Interesse oder die Möglichkeit zur Durchführung von MOOCs verteilt sich nicht gleichmäßig über das gesamte Fächerspektrum. Bislang dominieren Angebote in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften sowie präpädeutische und allgemeinbildende Angebote.
- Trotz der in der Praxis häufig zu beobachtenden ausgeprägten Nutzung von MOOCs durch Personen mit einem Hochschulabschluss wurden als *Zielgruppen* gleichermaßen oft Studieninteressierte, reguläre Studierende, Berufstätige und andere fachlich Interessierte genannt.

- Die Lehrenden nutzen deutlich häufiger gewinnorientierte *MOOC-Plattformen* oder die Lernplattform der eigenen Hochschule als nicht gewinnorientierte und quelloffene Plattformen.
- Im Hinblick auf besonders *gelungene Aspekte* bei bereits durchgeführten MOOCs wurde wiederholt auf unkomplizierte hochschul- und projektinterne Abstimmungsprozesse oder die gute Zusammenarbeit in einem motivierten Team verwiesen. Auch eine ausgeprägte Motivation der MOOC-Teilnehmer(innen) – unabhängig von der jeweiligen Kursgröße – oder im Ausnahmefall eine geringe Drop-out-Quote wurden von einzelnen als positiv erlebt.
- *Schwierigkeiten* traten am häufigsten bei den hohen Gesamtkosten für die Kursentwicklung und -durchführung, der aufwändigen Produktion von Impulsbeiträgen für MOOCs, einem mangelnden Rückhalt in der eigenen Hochschule sowie dem Fehlen geeigneter Geschäftsmodelle auf. Bei der Durchführung von MOOCs beschränkten sich Schwierigkeiten meist auf einen hohen Betreuungsaufwand sowie auf Probleme mit der MOOC-Plattform.

In Bezug auf hochschulstrategische Aspekte ergaben sich folgende Einschätzungen:

- Die Mehrheit der Lehrenden gab an, bei der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs von einer *aktiven Unterstützung durch die Hochschulleitung* profitiert zu haben. 45 Prozent der Lehrenden maßen zudem Anreizmechanismen wie (den bislang allerdings nur selten verfügbaren) Fördermitteln große Bedeutung bei.
- Nach Darstellung der Lehrenden fungieren MOOCs hochschulseitig vielfach als Instrument der Außendarstellung. Hinweise, dass MOOCs als zusätzliches Standbein neben Präsenz- und Online-Studiengängen hochschulstrategisch verankert seien oder dass eine *MOOC-bezogene Entwicklungsstrategie* bestehe, stellten allerdings die Ausnahme dar. Eher verwiesen Lehrende auf die Absicht, dass MOOCs an der eigenen Hochschule „ausprobiert“ werden sollten.
- Die von US-Hochschulen vereinzelt entwickelten Angebote von Studiengängen auf Grundlage von MOOCs finden unter deutschen Hochschulen bislang keine Nachahmer. Kein Lehrender berichtete von entsprechenden Absichten der eigenen Hochschule.
- Die Befragten erklärten sich weit überwiegend bereit, auch weiterhin MOOCs anzubieten (87 Prozent). Ein Anliegen von Lehrenden bestand jedoch darin, dass Hochschulleitungen und Bildungspolitikern dem verhältnismäßig hohen Produktionsaufwand von MOOCs stärker Rechnung tragen sollten. Die chronische *Unterschätzung der für MOOCs erforderlichen finanziellen Mittel* hemmt nach Einschätzung Lehrender eine weitere Verbreitung von MOOCs.

1 Hintergrund und Anlass

1.1 Großer Auftritt eines Lehrformats

Die deutschen Hochschulen wurden zum Jahreswechsel 2011/2012 von Berichten über einen öffentlichen Kurs zur „Einführung in die Künstliche Intelligenz“ überrascht, den ein deutscher Informatik-Professor, Sebastian Thrun, an der Stanford University angeboten und der rund 160.000 Teilnehmer erreicht hatte. Der Kurs bestand im Wesentlichen aus einer Online-Vorlesung, die um Hausaufgaben und ein Diskussionsforum ergänzt war und wurde als erster großer Massive Open Online Course (MOOC) bekannt. Die Teilnehmer(innen), die die Tests absolvierten und den Kurs erfolgreich beendeten, erhielten ein Zertifikat, das von Thrun und einem Mitstreiter persönlich ausgestellt war. Das neue Phänomen, das die Hochschullehre grundlegend zu verändern versprach, fand rasch zahlreiche Nachahmer an US-(Elite-)Universitäten und weckte eminente Erwartungen. Der NMC Horizon Report bezeichnete MOOCs im Februar 2013 als eine der Bildungsinnovationen, die sich innerhalb „eines Jahres oder weniger“ durchsetzen würden (Johnson et al. 2013, S. 12-16). Das Marktforschungsunternehmen Gartner ordnete MOOCs im Juli 2013 im „Hype Cycle for Education“ „auf dem Gipfel“ (der überzogenen Erwartungen) ein (Gartner 2013, S. 35-37). Zudem kam es zu einer Gründungswelle von MOOC-Plattformen, die die Möglichkeit einer Teilhabe an den neuen Entwicklungen auf dem weltweiten Bildungsmarkt versprachen.¹

MOOCs kombinieren als allgemein offene Online-Kurse konventionelle und mediale Formen der Wissensvermittlung wie Lernvideos, Seminartexte und Übungsaufgaben mit seminarbegleitenden Foren, in denen Lehrende und Lernende miteinander kommunizieren und Lerngemeinschaften bilden können. Während die seit 2011/12 verbreitete Variante der MOOCs im Wesentlichen auf aufgezeichneten Vorlesungen mit Aufgaben und einer Prüfung beruht (xMOOCs), hatte sich schon Jahre zuvor eine Form offener Online-Kurse herausgebildet (heute als cMOOCs bezeichnet, s. Bershadskyy, Bremer & Gaus 2013, S. 33), die im Sinne eines konnektivistischen Bildungskonzepts eine partizipative Lernorganisation und die intensive Zusammenarbeit der Kursteilnehmer(innen) in den Vordergrund stellen und die eher an Veranstaltungsformate wie Seminar und Workshop angelehnt sind. Während xMOOCs häufig mit hohen Entwicklungskosten zu Buche schlagen (Hollands & Tirthali 2014, S. 138-140), zeichnen sich cMOOCs vielfach durch einen höheren Betreuungsaufwand aus (Pscheida, Lißner, Lorenz et al. 2014, S. 300). Daneben wurden zahlreiche weitere MOOC-Konzepte vorgeschlagen, ohne dass sich bislang neben xMOOC und cMOOC eine allgemein anerkannte Systematik herausgebildet hätte.² Bislang werden insbesondere xMOOCs mehrheitlich von Personen genutzt, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen (Schulmeister 2013, S. 26 f.).

Angesichts der rasanten Entwicklung im MOOC-Bereich, der Gründung diverser MOOC-Plattformen und den erwarteten erheblichen Skaleneffekten dieser Variante der internetgestützten Fernlehre wurde in den Vereinigten Staaten über grundlegende Auswirkungen von MOOCs auf den amerikanischen Universitätsbetrieb diskutiert. Eine 2013 durchgeführte Erhebung der Babson Survey Research Group, an der sich rund 2.800 Einrichtungen des tertiären Bildungssektors der Vereinigten Staaten beteiligten, wies für die tatsächliche Verbreitung von MOOCs im US-Hochschulsystem allerdings noch geringe Werte aus: Nur 5 Prozent der US-Hochschulen boten MOOCs an, 9 Prozent wollten sie künftig anbieten. 53 Prozent waren unentschlossen. 33 Prozent wollten keine MOOCs anbieten. Unter den Hochschulen, die MOOCs anboten, befanden sich überproportional häufig größere öffentliche US-

¹ Die gegenwärtig erfolgreichste MOOC-Plattform ist Coursera, die gemeinsam mit 111 Partneruniversitäten rund 750 verschiedene Kurse mit über 9 Millionen Nutzer(inne)n anbietet (2014). Die von Sebastian Thrun initiierte Plattform Udacity erreicht rund 2,8 Millionen Nutzer(innen) (2014). Daneben existieren nicht-kommerzielle Plattformen wie edX, eine Gründung des Massachusetts Institute of Technology und der Harvard University mit über 2,5 Millionen Nutzer(inne)n, sowie die von der Stanford University unterhaltene Plattform Class2Go. Exponierte Anbieter im europäischen Raum sind die zentrale französische Plattform France Université Numérique (FUN), die spanische Plattform Miriada X, das Tochterunternehmen der britischen Open University FutureLearn sowie die Non-Profit-Plattform OpenupEd, eine Gründung der „European association of distance teaching universities“ (EADTU).

² Darunter z. B. der vocational MOOC (vMOOC), der blended MOOC (bMOOC), der small Open Online Course (smOOC), der Participatory Open Online Course (POOC) oder der Small Private Online Course (SPOC), um nur einige Bezeichnungen herauszugreifen.

Hochschulen mit mehr als 15.000 Studierenden. Als Gründe für eine Aktivität im MOOC-Bereich nannten US-Hochschulleitungen meist Absichten wie das Steigern der eigenen Sichtbarkeit, das Anwerben neuer Studierender sowie die innovative Pädagogik (Allen & Seaman 2014, S. 37 f.). Eine landesweite Gallup-Befragung vom Mai 2013 zeigte zudem, dass sich Präsident(inn)en von US-Colleges und -Universitäten im Hinblick auf eine Verbesserung der Lehre, die Lösung finanzieller Probleme der Hochschulen sowie eine Reduktion von Studienkosten keine signifikanten Effekte von MOOCs versprochen (Gallup 2013).

1.2 MOOCs an den deutschen Hochschulen

Auch an den deutschen Hochschulen ist intensiv über neue Wege im Bereich der Online-Lehre diskutiert worden. Mit dem Auftreten der ersten MOOCs begann in Deutschland eine seit 2013 intensiv geführte Debatte um die Potenziale von MOOCs für das Hochschulwesen, die damit verbundenen Möglichkeiten einer Erneuerung und Öffnung der Hochschullehre, strukturelle Veränderungen sowie Rationalisierungsmöglichkeiten im Hochschulwesen. Im Vordergrund der Auseinandersetzung standen dabei zumeist die ‚stoffvermittelnden‘, an das Vorlesungsmodell angelehnten xMOOCs. Während beispielsweise der Geschäftsführer der MOOC-Plattform iversity eine „enorme Verschwendung von Ressourcen“ darin sah, wenn „bundesweit jedes Semester Dutzende Einführungsvorlesungen in die Statistik angeboten werden“ (Schmidt 2013), monierte der Hamburger Pädagoge Rolf Schulmeister, dass die instruktionalen Methoden der xMOOCs „recht eingeschränkt“ seien – Schulmeister sprach vom Prinzip der „pädagogische[n] Massensendung“ – und einem „pädagogischen Darwinismus“ Vorschub leisteten (Schulmeister 2013, S. 29 f., 37).

Wissenschaftspolitische Organisationen wie der Stifterverband für die deutsche Wissenschaft und die Hochschulrektorenkonferenz beteiligten sich mit unterschiedlichem Tenor an der Debatte. Der stellvertretende Generalsekretär des Stifterverbands, Volker Meyer-Guckel, erwartete, dass Hochschulen mit den MOOCs den „Ansturm der Studierenden viel effizienter bewältigen“ (Schmidt 2013) können. Die Hochschulrektorenkonferenz legte im Juni 2014 eine Analyse der Potenziale und Probleme von MOOCs (HRK 2014b) sowie ein Positionspapier zu MOOCs (HRK 2014a) vor, befürwortete darin eine aktive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten einer Weiterentwicklung der digitalen Lehrformate und wies auf Potenziale (z. B. in den Bereichen Hochschulmarketing, Übergangsangebote, standardisierte Massenveranstaltungen oder bestimmten Feldern der Weiterbildung) wie auch Probleme und Risiken (im Bereich des offenen Zugangs, der Einbindung ins Studium, der meist hohen Abbrecherquote sowie der rechtssicheren individualisierten Identifizierung für Prüfungen) von MOOCs hin. Die Autoren des HRK-Positionspapiers betonten, dass MOOCs ressourcenintensiv seien und sich deshalb für Hochschulen nicht als Sparinstrument eigneten. Sie wiesen zudem auf Anbieter mit problematischen Finanzierungsmodellen für MOOCs hin, die auf dem Erstellen von Lernprofilen für kommerzielle Zwecke basierten.

Zugleich wurde das neue Lehrszenario an diversen deutschen Hochschulen aktiv erprobt. Unter den deutschen Hochschulen haben seit 2011 unter anderem die Technischen Universitäten München, Dresden und Chemnitz, die Universitäten Frankfurt a. Main (u. a. mit Multimedia Kontor Hamburg und e-teaching.org als Partnern), Hildesheim (mit Accenture), Potsdam, Siegen und die Fernuniversität Hagen eigene MOOCs angeboten, um nur wenige exemplarisch herauszugreifen. Manche deutschen Universitäten wie die Universität München bieten Kurse auf US-Plattformen wie Coursera oder Uda-city an. Zugleich entstanden auch in Deutschland MOOC-Plattformen wie die von dem erwähnten Berliner Start-Up-Unternehmen iversity entwickelte Plattform gleichen Namens, deren Kurse eigenen Angaben zufolge 2014 mehr als 330.000 eingeschriebene Nutzer(innen) erreichen. Auch die Plattform OpenHPI des Hasso-Plattner-Instituts in Potsdam erreicht eigenen Angaben zufolge 53.000 Teilnehmer(innen) aus mehr als 114 Ländern. Ein vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und iversity gemeinsam ausgerichteter Förderwettbewerb („MOOC Production Fellowship“) traf 2013 auf breite Resonanz.

2 Zwei Umfragen zu MOOCs an den deutschen Hochschulen

Vor dem Hintergrund der kontrovers verlaufenden Debatte um die Potenziale, unterschiedlichen Ausprägungen und Einsatzfelder für MOOCs in Deutschland ging HIS-HE in zwei Erhebungen unter a) Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre der deutschen Hochschulen und b) Lehrenden, die MOOCs einsetzen, der Entwicklung der MOOC-Nutzung an den deutschen Hochschulen nach. Die Zielsetzung der sehr unterschiedlich breit angelegten Umfragen bestand darin, erstmalig Aufschluss über die Einschätzungen von Präsidien und Rektoraten deutscher Hochschulen zur MOOC-Thematik zu erhalten sowie die Erfahrungen von Lehrenden deutscher Hochschulen bei der Lehre mit MOOCs zu erheben.

2.1 Befragung von Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre

Da sich die Rahmenbedingungen des deutschen Hochschulsystems u. a. im Hinblick auf den Hochschulzugang und die Kosten eines Studiums von den Rahmenbedingungen des amerikanischen Hochschulsystems deutlich unterscheiden, erschien vor dem Hintergrund der einschlägigen Erhebungen zur MOOC-Thematik unter US-Hochschulleitungen (Allen & Seaman 2013; dies. 2014; Gallup 2013) die Perspektive deutscher Hochschulleitungen auf die MOOC-Thematik von besonderem Interesse. Welche strategische Relevanz messen die Entscheidungsträger deutscher Hochschulen dem MOOC-Phänomen bei, welche Konsequenzen ziehen Präsidien und Rektorate aus der breiten öffentlichen Debatte um MOOCs, und in welchem Maß schlägt sich dies im Lehralltag und in der Entwicklung und Durchführung von MOOCs nieder?

HIS-HE entwickelte einen Fragebogen, der sich an die Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre deutscher Hochschulen richtete und Fragen zur Auseinandersetzung mit der MOOC-Thematik an der jeweiligen Hochschule umfasste, darunter Fragen nach

- dem Vorhandensein eines Gremiums, das in strategischer Perspektive über die Einführung von MOOCs berät,
- einer aktiven Unterstützung der Entwicklung von MOOCs durch die Hochschulleitung,
- einem konkreten MOOC-Angebot,
- Faktoren, die die Entscheidung für oder gegen das Bereitstellen von MOOCs beeinflussen,
- den Nutzenerwartungen der Hochschulleitungen
- sowie der Anrechenbarkeit von Studienleistungen, die in MOOCs erbracht wurden.

Darüber hinaus wurden die Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en gebeten, die ihnen bekannten Lehrenden der eigenen Hochschule zu nennen, die MOOCs anbieten oder dies zu tun beabsichtigen, um diese im Rahmen einer Folgebefragung kontaktieren zu können.

Die Grundgesamtheit dieser Vollerhebung orientierte sich am Hochschulkompass der Hochschulrektorenkonferenz³, abzüglich einer dort noch verzeichneten, doch nicht mehr existenten Hochschule. Die Grundgesamtheit umfasste die Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre von N=390 deutschen Hochschulen (110 Universitäten und Hochschulen mit Promotionsrecht, 222 Fachhochschulen und 58 Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen). Die Befragung wurde im Juni 2014 durchgeführt. Es wurde eine Nettobeteiligung von 169 Hochschulen erzielt (Ausschöpfungsquote: 43 Prozent). Die Beendigungsquote betrug 39 Prozent, d. h. 153 Teilnehmer(innen) hatten den Fragebogen vollständig beantwortet. Drei weitere Hochschulen teilten HIS-HE mit, dass eine Teilnahme an der Befragung aufgrund der geringen Hochschulgröße oder aus anderen Gründen nicht sinnvoll erschien.

³ <http://www.hochschulkompass.de/hochschulen/hochschulen-in-deutschland-die-hochschulsuche.html> (Stichtag: 31. Mai 2014).

2.2 Befragung von Lehrenden, die MOOCs einsetzen

Die kleinere und explorativ angelegte zweite Befragung richtete sich an Lehrende, die MOOCs durchführen oder planen und die Mitglied einer deutschen Hochschule sind. Die Beschränkung auf Lehrende deutscher Hochschulen diente – vor dem Hintergrund der großen Bandbreite der MOOC-Entwicklung – ausschließlich der praktischen Eingrenzung der Gruppe der zu Befragenden. In ihrem inhaltlichen Zuschnitt trägt auch die zweite Umfrage der Tatsache Rechnung, dass mit MOOCs als frei verfügbaren Lernangeboten vielfach breite internationale Zielgruppen erreicht werden sollen.

Die Größe der Grundgesamtheit aller Lehrenden deutscher Hochschulen, die MOOCs einsetzen oder vorbereiten, ist nicht bekannt, dürfte jedoch noch vergleichsweise gering sein. Eine Annäherung an die Grundgesamtheit wurde durch die Angaben der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre, die in der ersten Umfrage insgesamt 63 Hochschullehrer benannt hatten, die MOOCs anboten oder vorbereiteten, sowie die ergänzende Nutzung der umfangreichen Rechercheangebote für MOOCs des Deutschen Bildungsservers⁴, des Open MOOC-Maker Course⁵ sowie der einschlägigen MOOC-Portale, -Verzeichnisse und -Anbieter erreicht. Die Angaben der MOOC-Anbieter und -Aggregatoren deckten sich überwiegend mit den Angaben der Hochschulleitungen. Darüber hinaus verzeichneten diese Webseiten 37 weitere Lehrende, die von den Hochschulleitungen nicht genannt worden waren bzw. die von weiteren Hochschulen stammten. Berücksichtigt wurden Angaben der folgenden gängigen MOOC-Portale, -Verzeichnisse und -Anbieter:

- European MOOCs Scoreboard, ein Angebot des von der Europäischen Kommission initiierten Portals Open Education Europa;⁶ European Multiple MOOC Aggregator (EMMA),⁷
- verschiedene internationale MOOC-Tracker bzw. -Aggregator-Seiten wie Class Central,⁸ CourseBuffet,⁹ CourseTalk,¹⁰ Knollop,¹¹ Open Culture,¹² mooc.ca¹³ und MOOC List,¹⁴
- für den deutschen Sprachraum ergänzend auch iversity (rund 30 Kurse),¹⁵ OpenCourseWorld (rund zehn Kurse),¹⁶ openHPI (drei Kurse)¹⁷ sowie oncampus (zwölf Kurse).¹⁸

MOOCs, für die noch keine Angaben zu Lehrenden verfügbar waren, konnten nicht berücksichtigt werden. In die Gruppe der zu befragenden Lehrenden wurden Lehrende aufgenommen, die Mitglied einer deutschen Hochschule waren (bei einer größeren Gruppe von Lehrenden pro MOOC in der Regel jedoch nur zwei). Aufgrund der unbekannten Größe der Grundgesamtheit kann für die zweite Umfrage kein Anspruch auf Repräsentativität im engen Sinn erhoben werden. Die Ergänzung der bei der ersten Umfrage ermittelten Gruppe von Lehrenden um weitere Angaben auf MOOC-Portalseiten und -Verzeichnissen führte zu einer Gruppe von insgesamt 100 Lehrenden an deutschen Hochschulen, die MOOCs einsetzen oder vorbereiten und die im Rahmen der zweiten Befragung berücksichtigt werden konnten.

⁴ <http://www.bildungsserver.de/>

⁵ http://dachkm.org/wiki/index.php/MMC13_-_Ressourcen

⁶ http://www.openeducationeuropa.eu/en/european_scoreboard_moocs

⁷ <http://www.openeducationeuropa.eu/en/project/emma-0>

⁸ <http://www.class-central.com/>

⁹ <http://www.coursebuffet.com/>

¹⁰ <http://www.coursetalk.com/>

¹¹ <http://www.knollop.com/>

¹² http://www.openculture.com/free_certificate_courses

¹³ <http://www.mooc.ca/courses.htm>

¹⁴ <http://www.mooc-list.com/>

¹⁵ <https://iversity.org/courses>; zur Entwicklung von iversity siehe Franken, Fischer & Köhler (2014), S. 284-286.

¹⁶ <http://opencourseworld.de/pages/catalogue.jsf>

¹⁷ <https://openhpi.de/courses>

¹⁸ <https://mooc.oncampus.de/>

Im Zentrum der zweiten Befragung standen die konzeptionellen Überlegungen und praktischen Erfahrungen von Lehrenden an deutschen Hochschulen, die im Bereich der Lehre mit MOOCs aktiv sind. Zugleich wurden die Lehrenden um Auskunft zur Positionierung ihrer Hochschule zu MOOCs gebeten.

- Die Befragung umfasste u. a. allgemeine Fragen zum jeweiligen MOOC-Angebot, darunter nach der aktuellen oder geplanten Beteiligung an MOOCs, nach Beweggründen für das MOOC-Angebot, der Art von MOOCs, Kursbestandteilen, Bildungskontext, Zielgruppen, Kursabschlüssen, Kurssprache(n), Kursdauer, Plattformen, Zugänglichkeit des Kursmaterials und Fächergruppe.
- In einem weiteren Fragenblock wurden die Lehrenden um Angaben zu den bereits durchgeführten Kursen gebeten, darunter Fragen nach Kooperationen bei der Entwicklung oder Durchführung von MOOCs, Schwierigkeiten bei der Kursentwicklung und -durchführung, dem Beteiligungsgrad an einzelnen Kursbestandteilen oder der Teilnehmergröße.
- Ein letzter Fragenblock befasste sich mit institutionellen Rahmenbedingungen, darunter der Frage, ob MOOCs als Angebot der eigenen Hochschule ausgewiesen waren, der Hochschulgröße, der Unterstützung durch die Hochschulleitung, einer MOOC-Strategie der Hochschule, Möglichkeiten zur Anrechnung von MOOCs, der Vorbereitung ganzer MOOC-Studiengänge sowie der Wirksamkeit von Anreizmechanismen.

Die Auswertung der beiden Umfragen sollte Aussagen über die MOOC-Angebotsstruktur an deutschen Hochschulen, dominierende Kurskonzepte, Zielgruppen und Nachfrage sowie die hochschulstrategischen Zielsetzungen, die der Aktivität im MOOC-Bereich zugrundelagen, ermöglichen. Die zweite Befragung wurde im Juli 2014 durchgeführt. Von 100 kontaktierten Lehrenden beteiligten sich 46 an der Umfrage. 36 beantworteten den Fragebogen vollständig. Zwei weitere Lehrende wiesen darauf hin, dass eine Beteiligung an der Umfrage nicht sinnvoll wäre, unter anderem aufgrund einer anders gelagerten E-Learning-Strategie der eigenen Hochschule.¹⁹

¹⁹ Für Unterstützung bei der Entwicklung der Fragebögen danken die Autorin und der Autor Prof. Dr. Uschi Backes-Gellner, Prof. Dr. Rolf Granow, Holger Hansen, Dr. Sandra Hofhues, Dr. Christian Kerst, Dr. Norbert Kleinfeld, Natalie Nestorowicz, Dr. Paul Rühl, Farina Steinert und Dr. Anne Thillosen sowie für weitere Hinweise Dr. Alexander Cordes.

3 Resultate der Befragung von Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre

Dieses Kapitel stellt die wichtigsten Ergebnisse der ersten Befragung deskriptiv anhand von Grafiken dar. Die Befragung von Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre der deutschen Hochschulen wurde zwischen dem 6. und 29. Juni 2014 durchgeführt; Erinnerungsmails wurden am 17. und 25. Juni 2014 versandt. Es wurden insgesamt 390 Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre oder, sofern eine solche Funktion im Einzelfall nicht existierte, vergleichbare Funktionsträger der deutschen Hochschulen per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Im Laufe des Befragungszeitraums wurden 153 Fragebögen bis zum Ende bearbeitet. Die Beendigungsquote belief sich auf 39 Prozent.

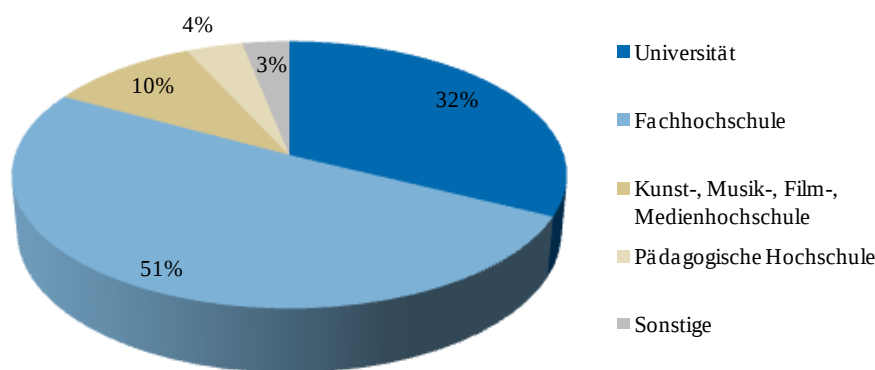
Die Nettobeteiligung betrug 169 Hochschulen. Dies entspricht einer Ausschöpfungsquote von 43 Prozent, darunter 16 Fragebogenteilnehmer, die die Bearbeitung vor dem Erreichen der Endseite abbrachen. Die Abbrüche verteilten sich relativ gleichmäßig auf die einzelnen Seiten des Online-Fragebogens mit einem leichten Schwerpunkt auf der Einstiegsseite (fünf Abbrüche) und bei den beiden Einstiegsfragen (Hochschultyp/Trägerschaft: vier Abbrüche). Die Angaben der unvollständig ausgefüllten Fragebögen wurden in die Auswertung einbezogen, um die Einschätzungen möglichst vieler Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre in den Ergebnissen abbilden zu können. Die Übereinstimmung der Merkmale der Grundgesamtheit und der Teilnehmergruppe wird in Zusammenhang von Frage 1 behandelt.

3.1 Allgemeine Angaben

Hochschultyp

Die Befragungsteilnehmer waren zu 32 Prozent Mitglieder von Universitäten, zu 51 Prozent Mitglieder von Fachhochschulen, zu zehn Prozent Mitglieder von Kunst-, Musik-, Film- oder Medienhochschulen und zu vier Prozent Mitglieder Pädagogischer Hochschulen. In drei Prozent der Fälle wurde „Sonstige“ als Hochschultyp angegeben (Abb. 1), darunter zwei Theologische Hochschulen, eine Hochschule im Universitätsrang und eine Business School mit Promotionsrecht.

Abb. 1: Hochschultyp (in Prozent, n=158)



Übereinstimmung der Merkmale der Grundgesamtheit und der Teilnehmergruppe

Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind damit Universitäten (Grundgesamtheit: 28 Prozent; Teilnehmer: 32 Prozent) und Pädagogische Hochschulen (Grundgesamtheit: zwei Prozent, Teilnehmer: vier Prozent) unter den Befragungsteilnehmern geringfügig überrepräsentiert, während Fachhochschulen (Grundgesamtheit: 57 Prozent, Teilnehmer: 51 Prozent) sowie Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen (Grundgesamtheit: 15 Prozent, Teilnehmer: zehn Prozent) geringfügig unterrepräsentiert sind, ohne dass sich daraus eine deutliche Verzerrung ergäbe. Zwischen der Grundgesamtheit und der Teilnehmergruppe besteht eine sehr starke Ähnlichkeit im Hinblick auf den Hochschultyp, so dass die Resultate in dieser Hinsicht als repräsentativ betrachtet werden können.

Trägerschaft der Hochschulen

Die Befragungsteilnehmer stammten zu 77 Prozent von staatlichen Hochschulen, zu sechs Prozent von kirchlichen, staatlich anerkannten, und zu 16 Prozent von privaten, staatlich anerkannten, Hochschulen.

Im Hinblick auf die Trägerschaft der Hochschulen, von denen die Umfrageteilnehmer stammen, liegen begrenzte Abweichungen zur Grundgesamtheit vor. Im Vergleich zur Grundgesamtheit sind staatliche Hochschulen (Grundgesamtheit: 60 Prozent, Teilnehmer: 77 Prozent) überrepräsentiert, während kirchliche Hochschulen (Grundgesamtheit: zehn Prozent, Teilnehmer: sechs Prozent) und private Hochschulen (Grundgesamtheit: 29 Prozent, Teilnehmer: 16 Prozent) unterrepräsentiert sind. Bei der Betrachtung der Befragungsergebnisse ist daher zu berücksichtigen, dass diese gegenüber der Grundgesamtheit aller deutschen Hochschulen tendenziell stärker die Einschätzungen der Leitungen staatlicher Hochschulen abbilden.

Abb. 2: Hochschultyp und Trägerschaft der Hochschulen (Anzahl, n=158)

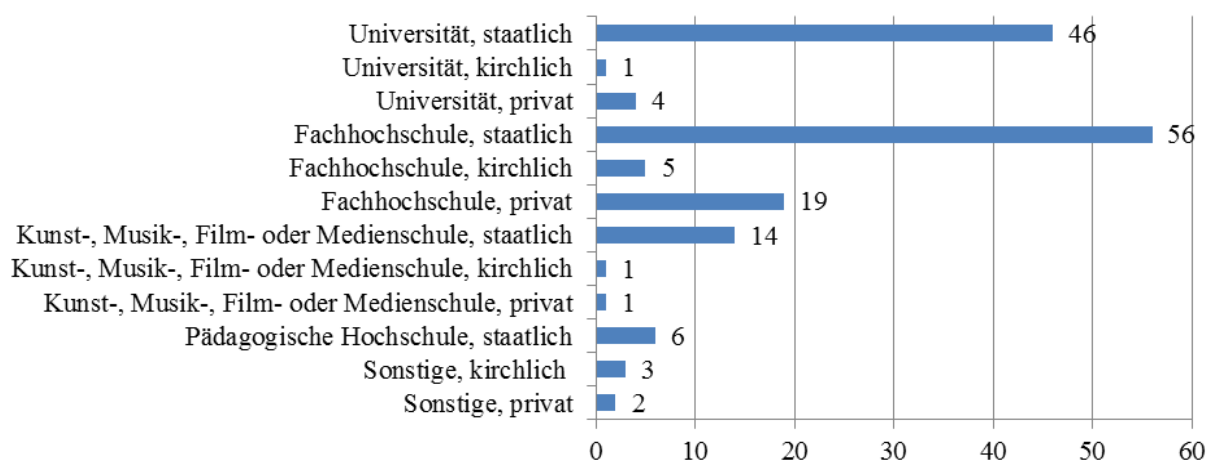


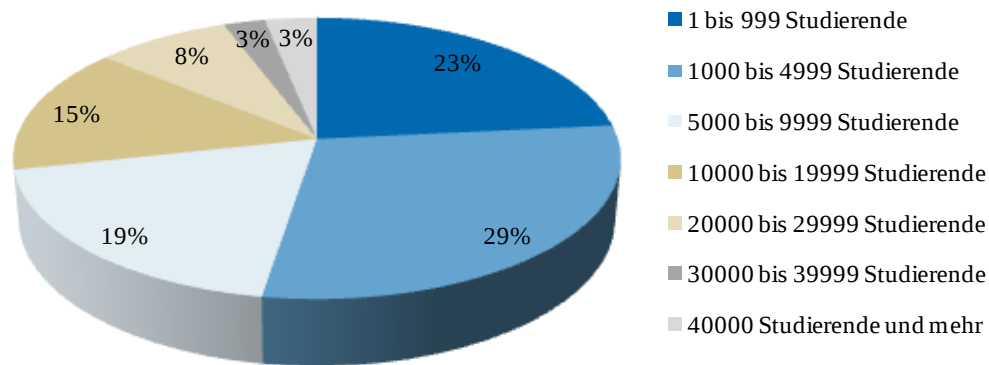
Abbildung 2 zeigt, wie häufig die Hochschultypen unterschiedlicher Trägerschaft unter den Befragungsteilnehmern vertreten waren. Besonders häufig haben Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre staatlicher Fachhochschulen (35 Prozent) und staatlicher Universitäten (29 Prozent) sowie privater Fachhochschulen (12 Prozent) und staatlicher Kunst-, Musik-, Film- oder Medienhochschulen (9 Prozent) an der Befragung teilgenommen.

Größenordnung der Hochschulen

Der Anteil der Befragungsteilnehmer von Hochschulen mit weniger als 5.000 Studierenden macht rund die Hälfte der Teilnehmer aus. Zu 86 Prozent stammen die Befragungsteilnehmer von Hochschulen mit bis zu 19.999 Studierenden. Der Anteil der Befragungsteilnehmer von Hochschulen mit 20.000 oder mehr Studierenden fällt mit 14 Prozent vergleichsweise niedrig aus (Abb. 3).

Im Vergleich zur Grundgesamtheit ist die Gruppe der ganz kleinen Hochschulen mit 1 bis 999 Hochschulen in der Umfrage unterrepräsentiert. In der Grundgesamtheit stellt sie die größte Gruppe dar und ist dort um die Hälfte häufiger vertreten als in der Umfrage. Die Umfrageergebnisse spiegeln daher die Einschätzungen von Hochschulen mit 1.000 oder mehr Studierenden etwas stärker wider als von der Grundgesamtheit her vorgegeben.

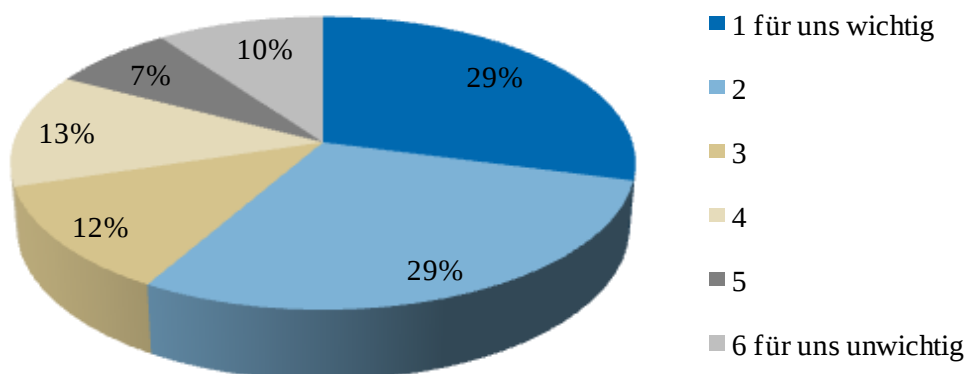
Abb. 3: Größenordnung der Hochschulen (in Prozent, n=158)



Strategische Relevanz von Blended Learning an den Hochschulen

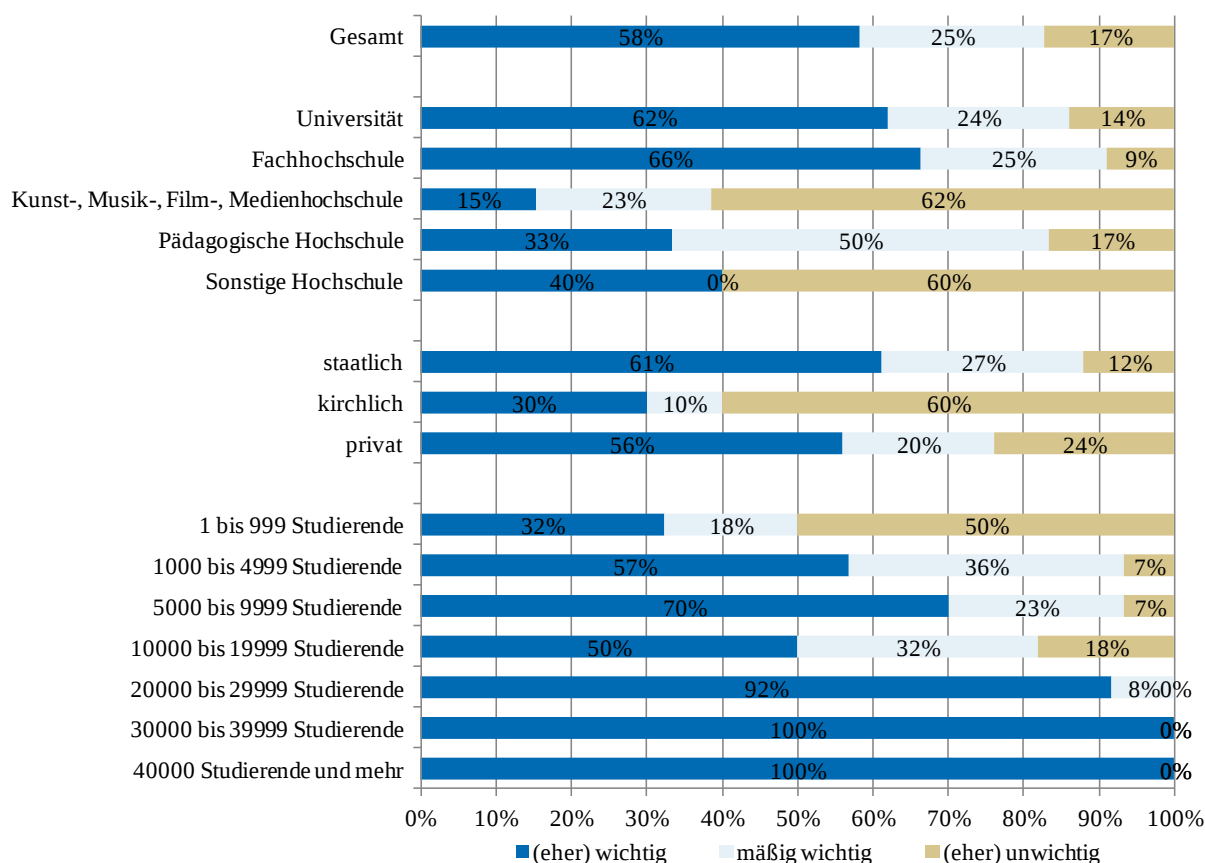
Das Antwortverhalten bei der zweigliedrigen Frage nach der strategischen Relevanz von Formen des Blended Learning und der Online-Lehre für die Hochschulen fiel für die beiden Teilfragen sehr unterschiedlich aus. Im Hinblick auf die Frage nach der strategischen Relevanz von Blended Learning (d. h. hybride Lernarrangements, die Elemente traditioneller Präsenzveranstaltungen mit elektronischen Lehr- und Lernformen verknüpfen) für die Hochschulen gab eine deutliche Mehrheit der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en an, dass Blended Learning für die eigene Hochschule eine wichtige Rolle zukomme (Abb. 4).

Abb. 4: Strategische Bedeutung von Blended Learning an den Hochschulen (in Prozent, n=151)



Besonders große Bedeutung wurde Blended Learning vor allem an Fachhochschulen und Universitäten beigemessen, vergleichsweise geringe Bedeutung an zahlreichen Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen. Während Hochschulen in staatlicher und privater Trägerschaft Blended Learning große Relevanz beimaßen, galt dies deutlich seltener für Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft (Abb. 5).

Abb. 5: Strategische Bedeutung von Blended Learning (Teilstichproben im Vergleich; in Prozent, n=151)

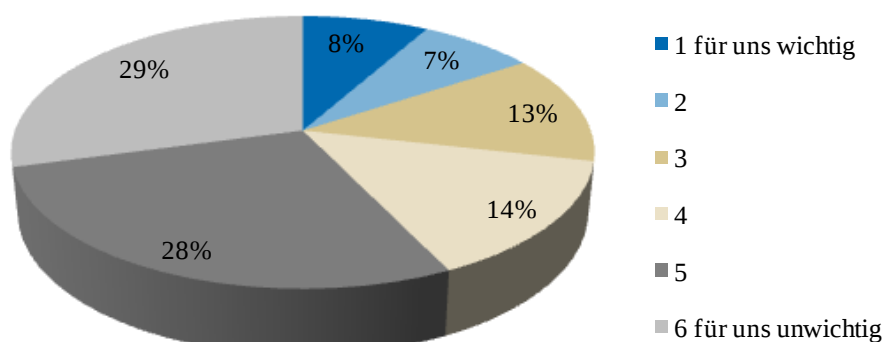


Die Bedeutung, die Blended Learning beigemessen wurde, nahm mit steigender Hochschulgröße tendenziell zu. Alle deutschen Hochschulen mit 30.000 und mehr Studierenden gaben an, dass für sie Blended Learning (eher) wichtig sei. Für Hochschulen zwischen 20.000 und 29.999 Studierenden galt dies in 92 Prozent, für Hochschulen mit 10.000 bis 19.999 Studierenden noch in der Hälfte der Fälle. Am häufigsten erklärten kleinere Hochschulen mit weniger als 1.000 Studierenden, dass Blended Learning für sie (eher) unwichtig sei (50 Prozent) (Abb. 5).

Strategische Relevanz von Online-Lehre an den Hochschulen

Bei der Teilfrage nach der strategischen Relevanz von Formen der Online-Lehre für die Hochschulen war der Anteil der Hochschulen, an denen Online-Lehre eine wichtige Funktion zukommt, sehr begrenzt. Für deutlich mehr als die Hälfte der Hochschulen stellt sich Online-Lehre als eher unwichtig dar. Auf die beiden Kategorien, mit denen Online-Lehre als (eher) wichtig bezeichnet wurde, entfielen 15 Prozent der Angaben. Auf die beiden Kategorien, mit denen Online-Lehre als (eher) unwichtig eingeordnet wurde, entfielen 57 Prozent der Angaben (Abb. 6).

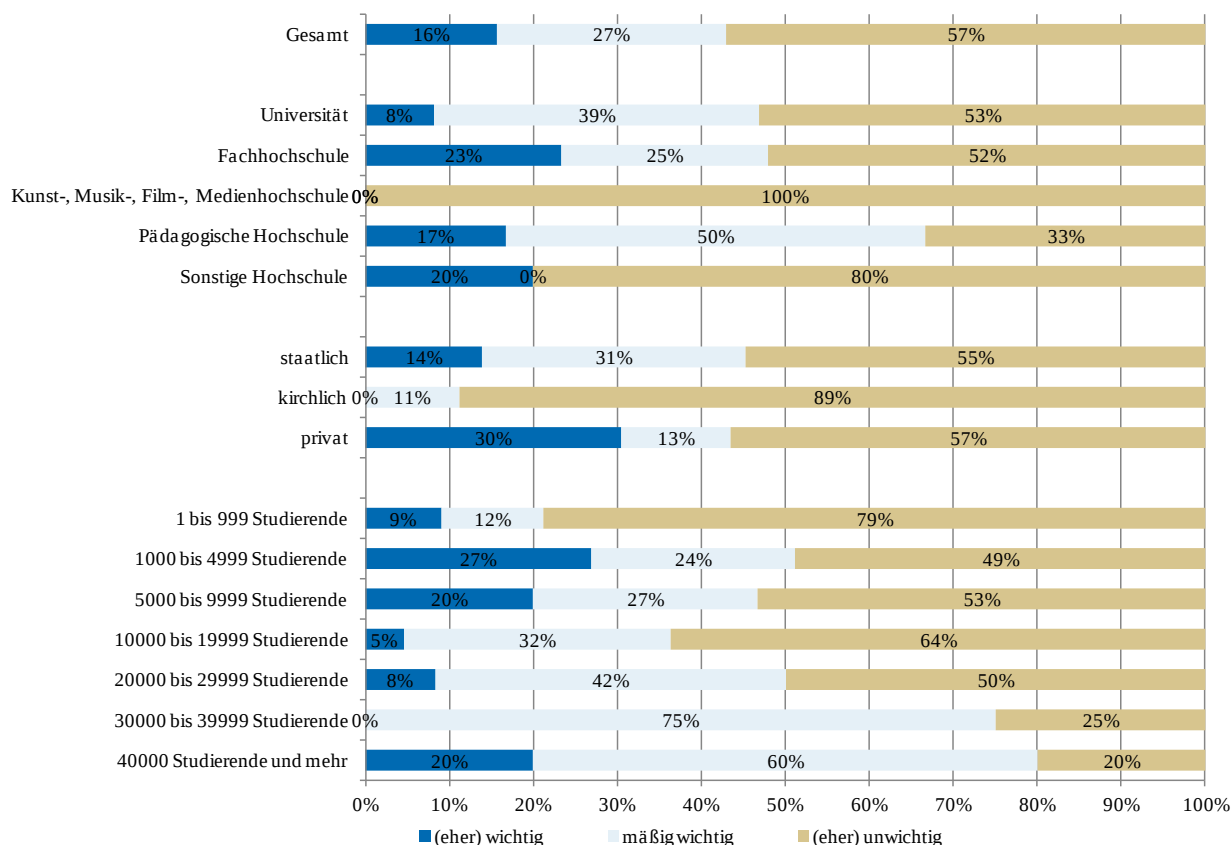
Abb. 6: Strategische Bedeutung von Online-Lehre an den Hochschulen (in Prozent, n=147)



Für die an der Umfrage beteiligten Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen spielte Online-Lehre durchgängig keine Rolle. Auch an Universitäten wurde Online-Lehre meist geringe Bedeutung beigemessen. An den Fachhochschulen bezeichnete rund ein Viertel der Befragten Online-Lehre als (eher) wichtig, während rund die Hälfte sie als (eher) unwichtig betrachteten.

In Bezug auf die Trägerschaft der Hochschulen maßen am ehesten Hochschulen in privater Trägerschaft der Online-Lehre (relativ) große Bedeutung bei. Keine oder geringe Bedeutung maßen der Online-Lehre am häufigsten Hochschulen in kirchlicher Trägerschaft bei.

Abb. 7: Strategische Bedeutung von Online-Lehre (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=147)



Im Hinblick auf die Hochschulgröße erklärten am ehesten kleinere Hochschulen mit 1.000 bis 9.999 Studierenden oder sehr große Hochschulen mit 40.000 und mehr Studierenden, dass Online-Lehre eher wichtig für sie sei. Dass Online-Lehre für sie weniger wichtig oder unwichtig sei, wurde am häufigsten von Hochschulen mit unter 20.000 Studierenden angegeben (Abb. 7).

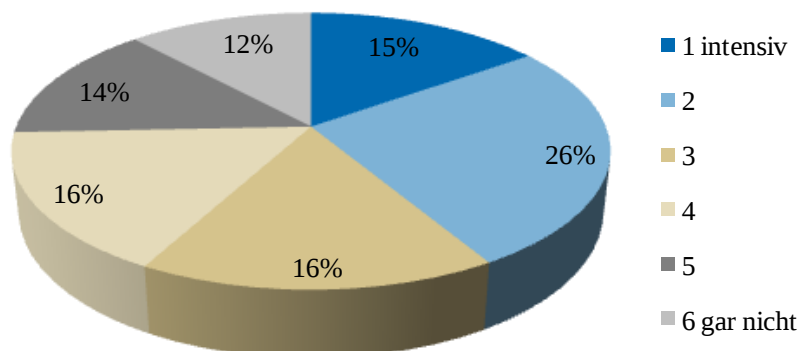
3.2 Massive Open Online Courses

Beobachtung der Entwicklung im Bereich neuer Lehr- und Lernformen im Hinblick auf MOOCs

Annähernd drei Viertel der an der Umfrage teilnehmenden Vertreter von Hochschulleitungen gaben an, sich mit der Entwicklung im Bereich der neuen Lehr- und Lernformen im Hinblick auf MOOCs zu befassen. Damit fiel der Anteil von Hochschulen, die sich grundsätzlich mit der Thematik auseinandersetzen, hoch aus.

Nur rund ein Viertel der Hochschulen verzichtete weitgehend oder ganz darauf, die Entwicklung in diesem Bereich zu beobachten (Abb. 8).

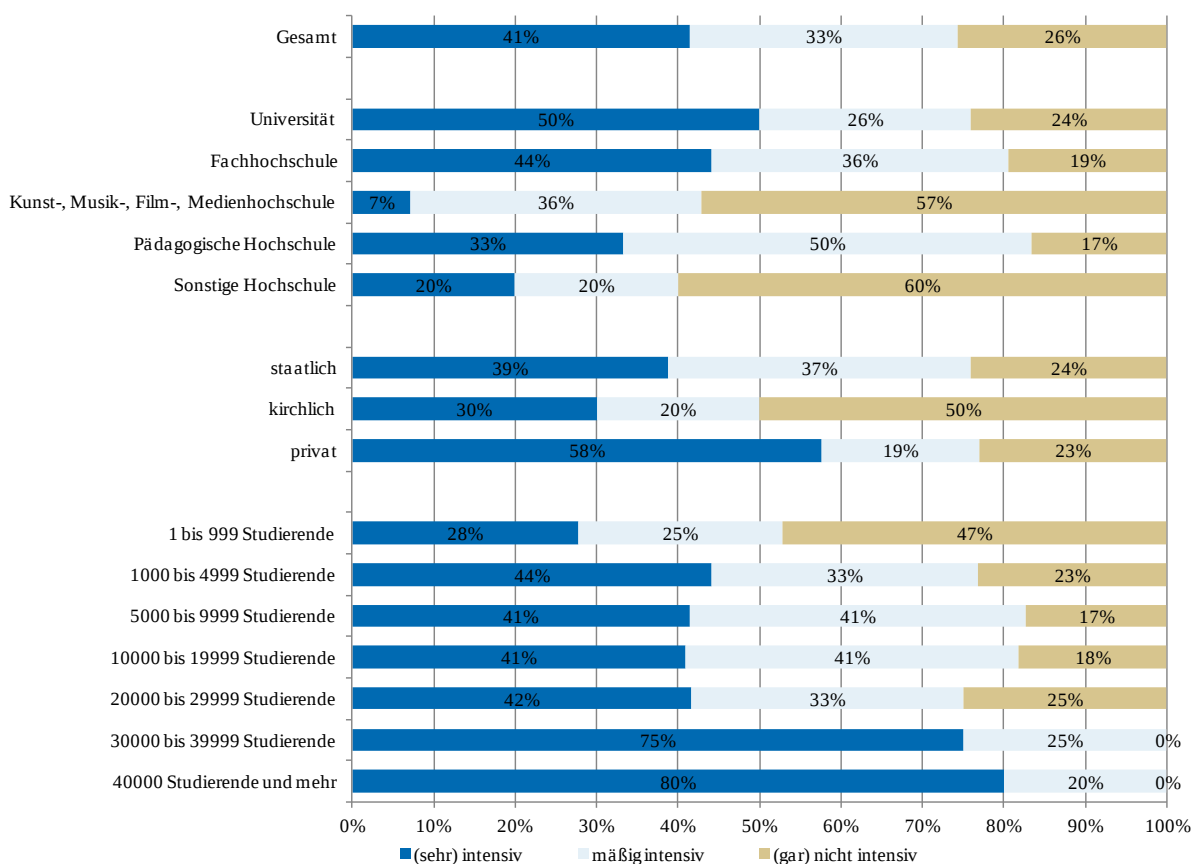
Abb. 8: Beobachtung der Entwicklung im Bereich neuer Lehr- und Lernformen (MOOCs) (in Prozent, n=152)



Vor allem die Leitungen von Universitäten und Fachhochschulen gaben an, die Entwicklung im MOOC-Bereich (intensiv) zu beobachten. An den an der Umfrage teilnehmenden Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen stellte dies hingegen die Ausnahme dar. Auch die Leitungen privater Hochschulen verfolgten die Entwicklung im MOOC-Bereich (eher) intensiv, während die Vergleichswerte bei staatlichen und kirchlichen Hochschulen deutlich niedriger ausfielen. Die Hälfte der kirchlichen Hochschulen gab an, die Entwicklung kaum oder gar nicht zu verfolgen.

Hochschulen mit 30.000 oder mehr Studierenden beobachteten die Entwicklung im MOOC-Bereich mit Abstand am häufigsten. Vier Fünftel der Universitäten mit 40.000 oder mehr Studierenden und drei Viertel der Hochschulen mit 30.000 bis 39.999 Studierenden gaben an, die Entwicklung ausgiebig oder intensiv zu verfolgen. Die Vergleichswerte für kleinere Hochschulen liegen durchgängig deutlich niedriger. Rund die Hälfte der Hochschulen mit bis zu 999 Studierenden erklärte, die Entwicklung gar nicht oder kaum zu verfolgen (Abb. 9).

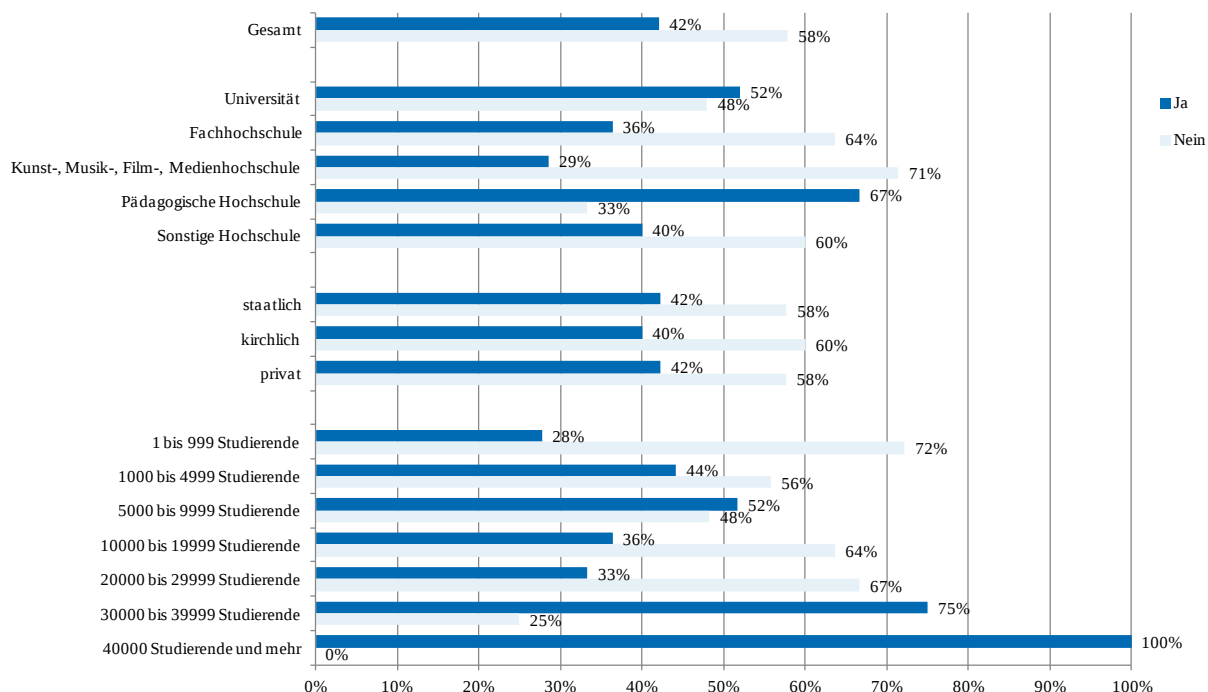
Abb. 9: Beobachtung der Entwicklung im MOOC-Bereich (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=152)



Strategische Beratung über MOOCs

Mit 42 Prozent fällt der Anteil der Hochschulen, an denen ein Gremium oder eine Gruppe von Personen in strategischer Perspektive über die Einführung oder Durchführung von MOOCs berät, vergleichsweise groß aus. Der Anteil der Hochschulen, an denen eine solche Beratung nicht erfolgt, beträgt 58 Prozent. An vergleichsweise vielen Hochschulen wird der Auseinandersetzung mit der MOOC-Thematik damit grundsätzlich strategische Relevanz zugeschrieben (Abb. 10).

Abb. 10: Vorhandensein eines Gremiums, das über MOOCs berät (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=152)



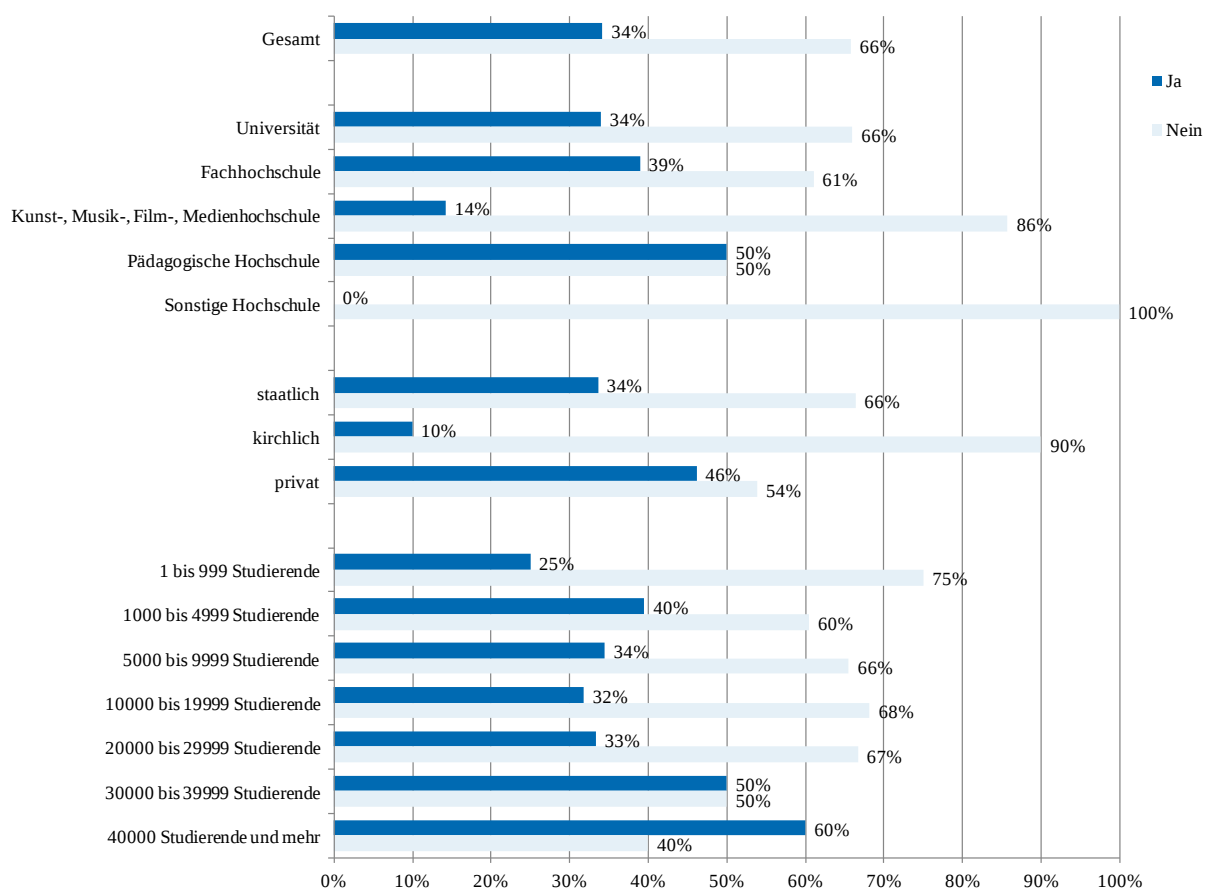
Am häufigsten gaben Befragte von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten an, dass ein Gremium oder eine Gruppe von Personen in strategischer Perspektive über die Einführung oder Durchführung von MOOCs berät. Am seltensten war dies an Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen der Fall. Mit zunehmender Hochschulgröße steigt auch die Wahrscheinlichkeit, dass ein Gremium existiert, das über MOOCs berät. Während an allen Hochschulen mit 40.000 und mehr Studierenden ein solches Gremium vorhanden ist, gilt dies noch für drei Viertel der Hochschulen mit 30.000 bis 39.999 Studierenden, doch nur für 28 Prozent der Hochschulen mit unter 1.000 Studierenden (Abb. 10).

Unterstützung der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs durch die Hochschulleitungen

Bislang wird die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs vergleichsweise selten durch die Hochschulleitungen unterstützt. Rund zwei Drittel der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre gaben an, dass eine solche Unterstützung nicht geleistet werde. Rund ein Drittel gab an, dass die Hochschulleitung MOOCs aktiv unterstütze (Abb. 11).

Am häufigsten gaben die Leitungen von Pädagogischen Hochschulen an, die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs aktiv zu unterstützen. Für Fachhochschulen und Universitäten galt dies etwas seltener. Am seltensten war dies bei Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen der Fall. Auch Befragte von privaten Hochschulen gaben häufig an, MOOCs aktiv zu unterstützen.

Abb. 11: Unterstützung der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs durch Hochschulleitungen (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=152)

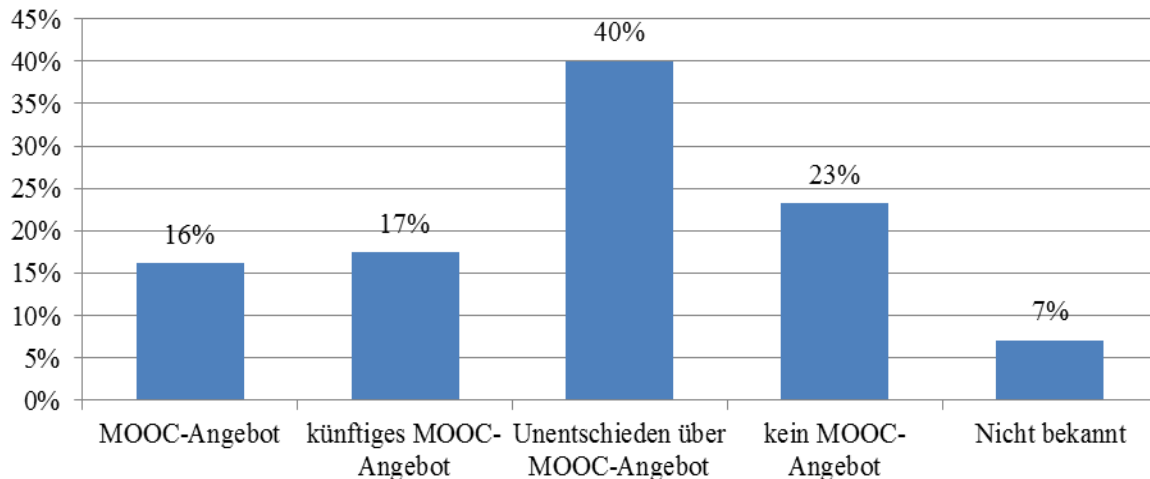


Die Unterstützung der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs korrelierte deutlich mit dem Faktor Hochschulgröße. Hochschulen mit 30.000 oder mehr Studierenden gaben häufig an, MOOCs aktiv zu unterstützen. Bei Hochschulen zwischen 1.000 und 29.999 Studierenden bewegen sich die Werte zwischen 32 und 40 Prozent, während nur ein Viertel der Hochschulen mit weniger als 1.000 Studierenden erklärte, MOOCs zu unterstützen (Abb. 11).

Angebot von MOOCs an den Hochschulen

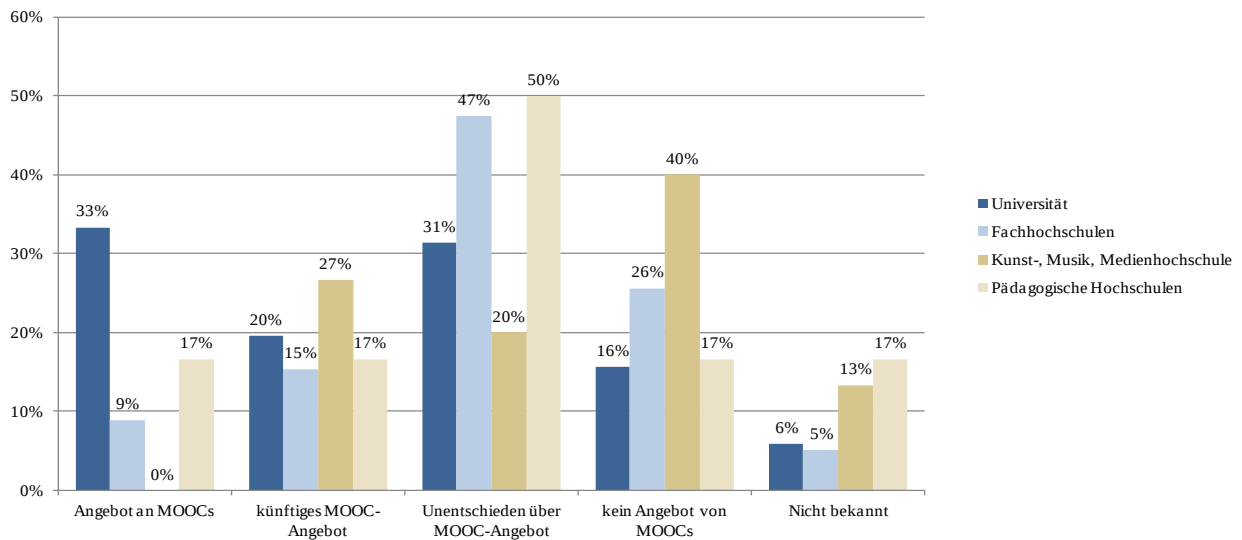
Rund ein Drittel der Befragten gab an, dass an ihrer Hochschule MOOCs angeboten wurden oder werden oder dass ein solches Angebot geplant sei. Damit ist der prozentuale Anteil deutscher Hochschulen, die in diesem Feld aktiv sind oder werden wollen, bemerkenswert hoch. Er übertrifft die von Allen & Seaman in den Jahren 2012 und 2013 unter rund 2.800 US-Hochschulen erhobenen Werte (Allen & Seaman 2013, S. 33; dies. 2014, S. 37). Zugleich ist sich jedoch ein großer Anteil der Hochschulen – ähnlich wie von Allen & Seaman für US-Hochschulen beschrieben – im Hinblick auf die eigene Positionierung unschlüssig. Rund ein Viertel der Hochschulen schließt ein MOOC-Angebot grundsätzlich aus.

Abb. 12: MOOC-Angebot (in Prozent, n=155)



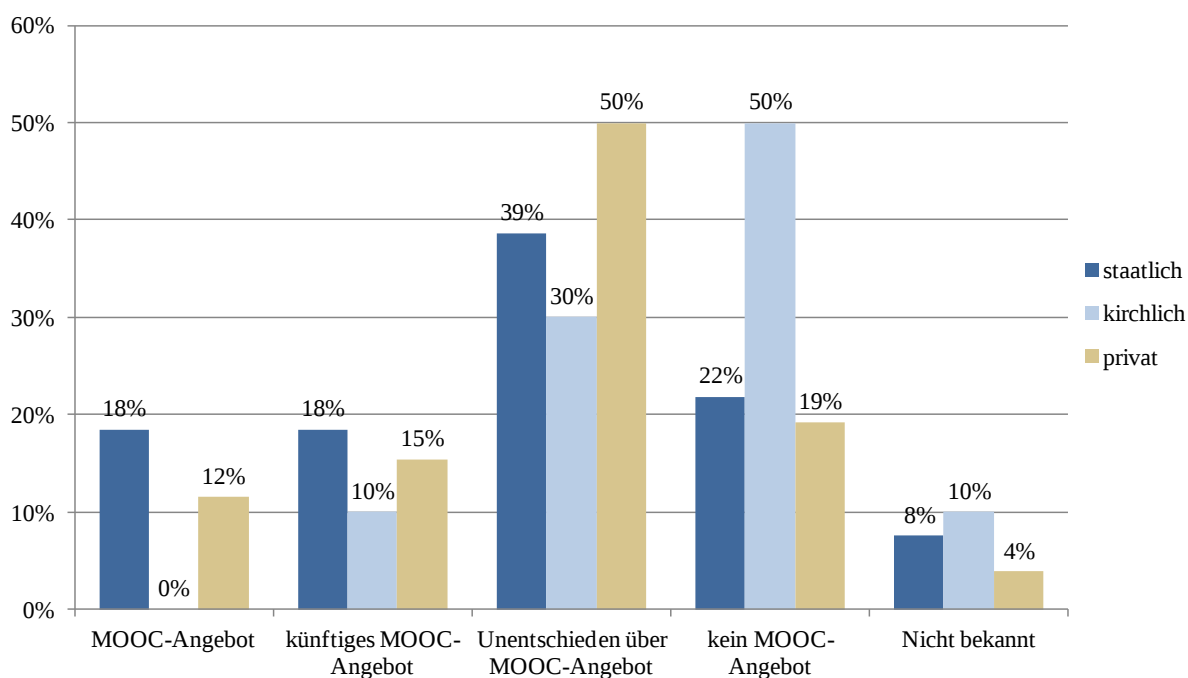
Am häufigsten gaben Universitäten an, dass MOOCs bereits angeboten wurden oder geplant waren. An rund einem Drittel der Pädagogischen Hochschulen wurden MOOCs angeboten oder befanden sich in Planung. Für Fachhochschulen und Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen galt dies in rund einem Viertel der Fälle. Am häufigsten gaben Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen an, dass kein MOOC-Angebot geplant war. Damit sind Universitäten mit ihren kapazitären Spezifika die im MOOC-Bereich gegenwärtig klar dominierenden Akteure (Abb. 13).

Abb. 13: MOOC-Angebot nach Hochschultyp (in Prozent, n=155)



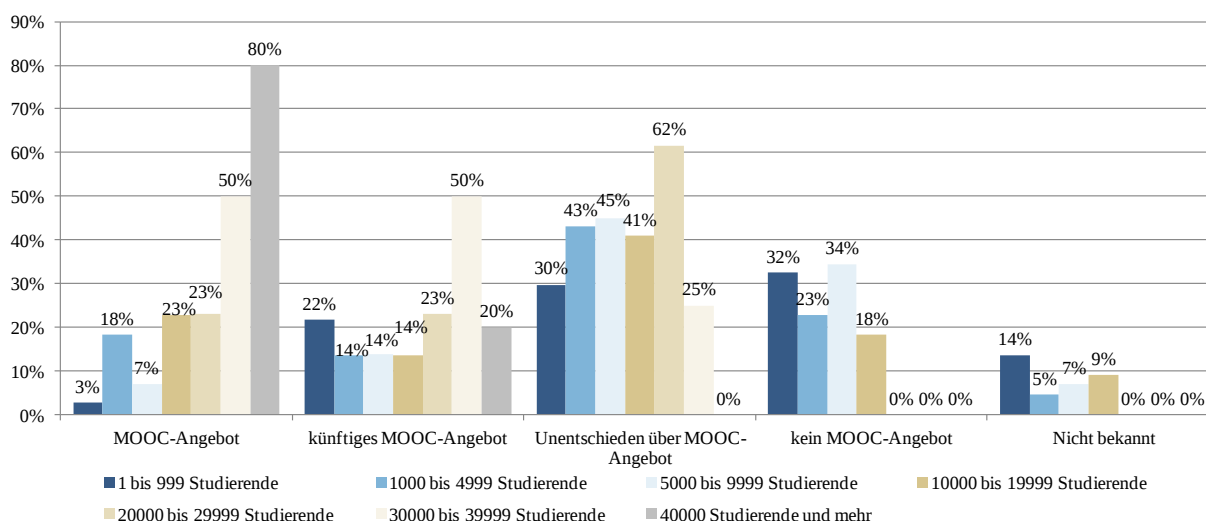
Staatliche Hochschulen gaben am häufigsten an, MOOCs bereits anzubieten. Ein relativ hoher Anteil staatlicher, kirchlicher und privater Hochschulen verwies zugleich darauf, sich im Hinblick auf ein MOOC-Angebot unschlüssig zu sein; mit der Hälfte der Nennungen galt dies besonders häufig für private Hochschulen. Die Hälfte aller kirchlichen Hochschulen antwortete, dass kein Angebot von MOOCs geplant sei (Abb. 14).

Abb. 14: MOOC-Angebot nach Trägerschaft der Hochschulen (in Prozent, n=155)



Dem Faktor Hochschulgröße kam erhebliche Bedeutung zu. Sämtliche der an der Umfrage beteiligten Hochschulen mit 30.000 oder mehr Studierenden gaben an, ein MOOC-Angebot zu unterhalten oder zu planen. Deutlich seltener existierte ein MOOC-Angebot an kleineren Hochschulen. Am häufigsten zeigten sich Hochschulen zwischen 20.000 und 29.999 Studierenden unentschieden über ein künftiges MOOC-Angebot (Abb. 15).²⁰

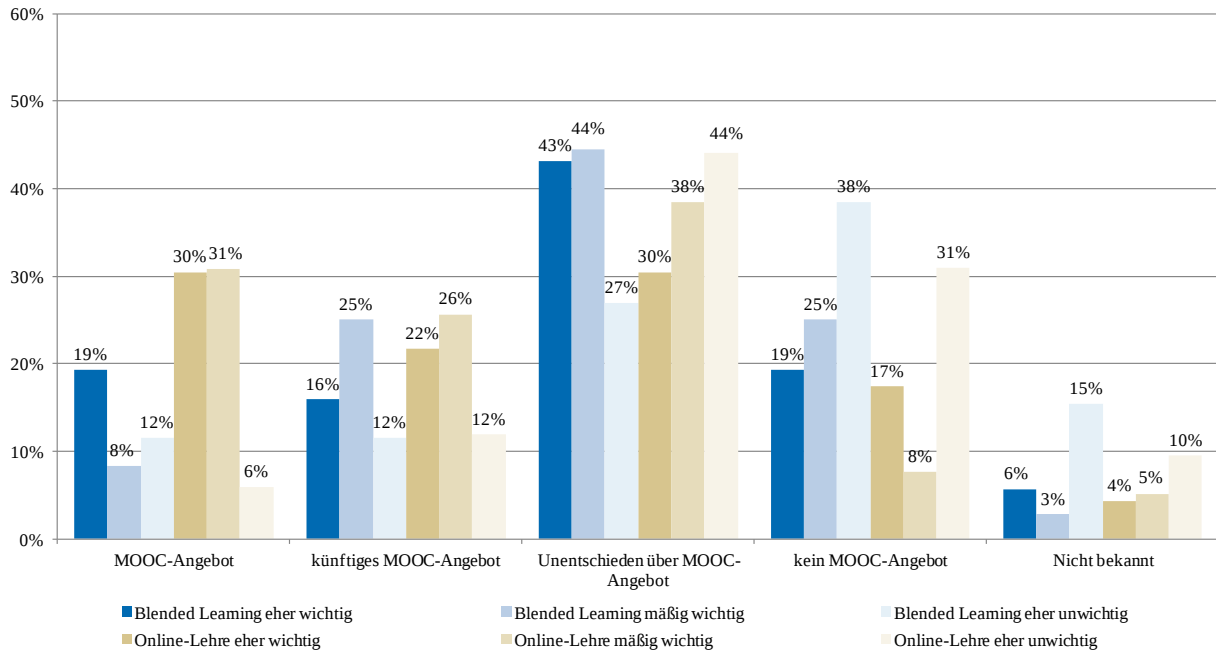
Abb. 15: MOOC-Angebot nach Hochschulgröße (in Prozent, n=154)



²⁰ Ähnliche Tendenzen sind an US-Hochschulen zu beobachten. Allen & Seaman resümieren in ihrer Studie „Grade Change“ im Rahmen einer Untersuchungsreihe zur Online-Lehre in den USA: „The very largest institutions (those with over 15,000 total student enrollments) were the most likely to have a MOOC in both 2012 and 2013.“ (Allen & Seaman 2014, S. 23).

Hochschulen, die Blended Learning eine strategisch wichtige Rolle zugeschrieben hatten, waren häufiger im MOOC-Bereich aktiv oder planten ein eigenes MOOC-Angebot (35 Prozent) als andere Hochschulen. Hochschulen, an denen Blended Learning keine große Rolle spielte, gaben häufig an, auch keine MOOCs anbieten zu wollen. Hochschulen, denen Online-Lehre als strategisch wichtig galt, waren überproportional häufig auch im MOOC-Bereich aktiv oder bereiteten ein MOOC-Angebot vor (52 Prozent). Hochschulen, an denen Online-Lehre keine große Bedeutung zukam, gaben in drei Viertel der Fälle an, keine MOOCs anbieten zu wollen oder in dieser Frage unentschieden zu sein (Abb. 16).

Abb. 16: MOOC-Angebot nach strategischer Relevanz von Blended Learning und Online-Lehre (in Prozent, n=146-150)

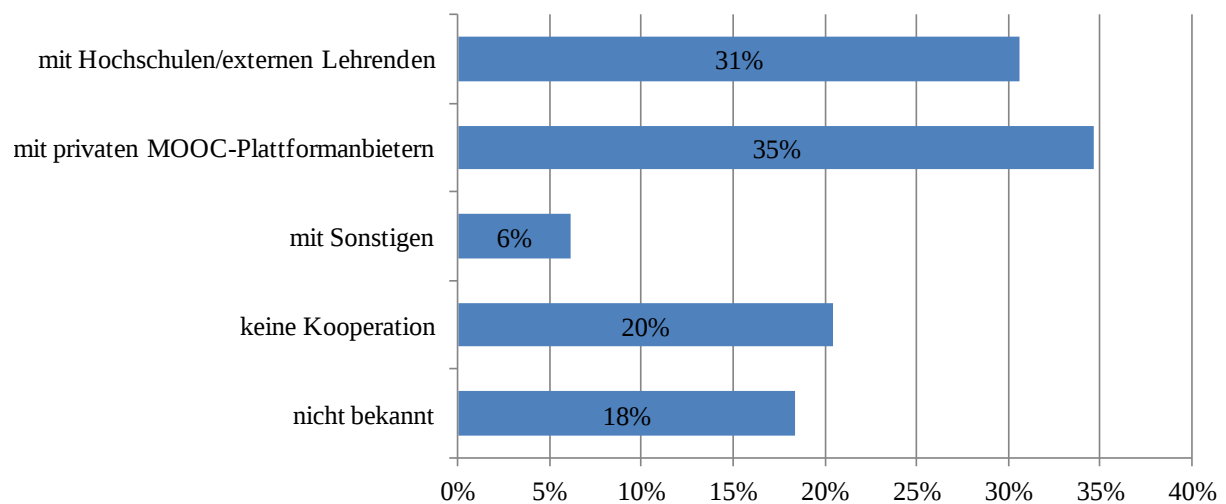


Kooperation der Hochschulen mit anderen Institutionen oder Akteuren bei dem Entwickeln oder Bereitstellen von MOOCs

Die Kooperation mit anderen Institutionen oder Akteuren stellte an Hochschulen, die im MOOC-Bereich aktiv waren oder dies planten, eher den Regelfall als die Ausnahme dar. Rund ein Drittel der Hochschulen, die im MOOC-Bereich aktiv waren oder werden wollten, gab jeweils an, dass die Hochschule bei der Entwicklung oder Bereitstellung von MOOCs mit anderen Hochschulen, externen Lehrenden oder privaten MOOC-Plattformanbietern (z. B. Coursera, Udacity, iversity) kooperiere.²¹ Nur wenige verwiesen auf eine Kooperation mit Sonstigen (z. B. UNEP oder MathWorks). Ein Fünftel gab an, dass keine Kooperation bestehe oder geplant sei (Abb. 17). Mehrfachantworten waren möglich.

²¹ Dass mit zunehmender Anzahl der Kooperationspartner auch ein höherer Grad an Strukturierung für die Erstellung und Durchführung von MOOCs erforderlich ist und Verantwortlichkeiten genauer zu definieren sind, haben Arnold, Kumar, Thilloßen & Ebner anhand des COER13 beschrieben (Arnold, Kumar, Thilloßen et al. 2014).

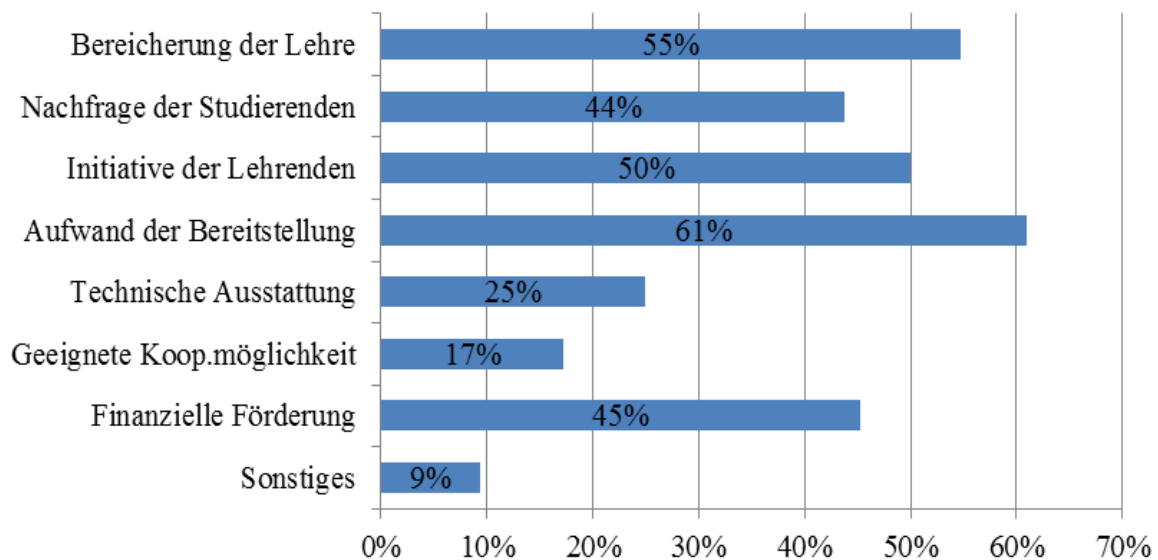
Abb. 17: Kooperation mit anderen Institutionen oder Akteuren (in Prozent, n=49)



Faktoren, von denen die Entscheidung für oder gegen MOOCs abhängt

Bei der Entscheidung für MOOCs kommt die größte Bedeutung den drei Faktoren akzeptabler Aufwand der Entwicklung und Durchführung, Bereicherung der Lehre und Initiative der Lehrenden zu, die von mindestens der Hälfte der Fragebogenteilnehmer genannt wurden. Auch die Faktoren finanzielle Förderung und Nachfrage der Studierenden wurden sehr häufig genannt, während anderen Aspekten wie technischer Ausstattung und geeigneten Kooperationsmöglichkeiten sowie sonstigen Gründen (darunter Haushaltslage, Kapazitätsgründe, eine Einbindung in die Gesamtstrategie, das didaktische Konzept und die kritische Betrachtung des Aufwands im Verhältnis zur Bereicherung der Lehre) geringere Bedeutung zukam (Abb. 18). Mehrfachantworten waren möglich.

Abb. 18: Gründe für das Bereitstellen von MOOCs (in Prozent, n=64)



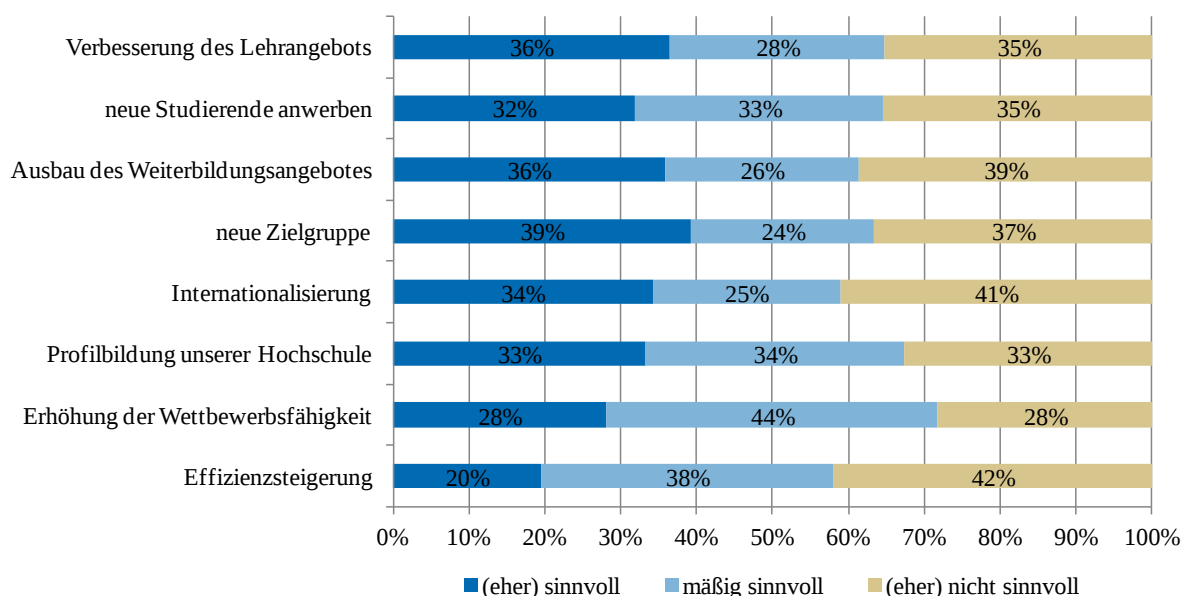
Nutzen von MOOCs im Hinblick auf unterschiedliche strategische Aspekte

Die wichtigsten Faktoren, die die Entscheidung für oder gegen MOOCs beeinflussten und die zugleich Auskunft über die Nutzenerwartung der Hochschulleitungen geben,²² waren:

- Erreichen neuer Zielgruppen (Hochschulbildung öffnen),
- Verbesserung des Lehrangebots,
- Ausbau des Weiterbildungsangebots,
- Internationalisierung sowie
- Profilbildung der eigenen Hochschule (öffentliche Sichtbarkeit erhöhen).²³

Bei den Faktoren Ausbau des Weiterbildungsangebots und Internationalisierung wurden zugleich zahlreiche gegenteilige Einschätzungen getroffen. Eine mittlere Position, die eine eher unentschiedene Position von Hochschulleitungen dokumentiert, wurde häufig bei den Faktoren Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und Effizienzsteigerung (z. B. Kapazitätseffekte) eingenommen. Negative Einschätzungen zogen häufig die Faktoren Effizienzsteigerung,²⁴ Internationalisierung und Ausbau des Weiterbildungsangebots auf sich (Abb. 19); die meisten weiteren Faktoren wurden jedoch fast ähnlich häufig negativ bewertet.

Abb. 19: Nutzenerwartung an MOOCs (in Prozent, n=148)



²² Das Positionspapier der HRK zu MOOCs sieht Mehrwerte für die Hochschulen insbesondere für die Anwendungsszenarien Hochschulmarketing, Übergangsangebote, standardisierte Massenveranstaltungen, Blended Formate, seminarähnliche Angebote, kleine Fächer sowie inter- und transdisziplinäre Angebote (HRK 2014b, S. 58). Vgl. auch Franken, Fischer & Köhler (2014, S. 282), die als akteurspezifische Nutzenerwartung der Hochschulen die inhaltliche, didaktische und organisatorische (Um-)Gestaltung der Aus- und Weiterbildung, den Nutzen im Rahmen der Markenbildung, die Steigerung der wissenschaftlichen Reputation sowie die Unterstützung der Studienorientierung und der Personal- und Studierendenauswahl nennen.

²³ Die Nutzenerwartungen der Leitungen deutscher Hochschulen ähneln stark denen amerikanischer Hochschulen. Allen & Seaman nennen als häufigste Ziele für MOOCs bei US-Hochschulen "to increase the visibility of the institution" und "to drive student recruitment", registrieren allerdings unterschiedliche Zielsetzungen bei unterschiedlichen Hochschulen. Hochschulen, die den Einsatz von MOOCs planten, nannten häufiger die Absicht, "to experiment with innovative pedagogy" oder "to provide more flexible learning opportunities" (Allen & Seaman 2014, S. 25).

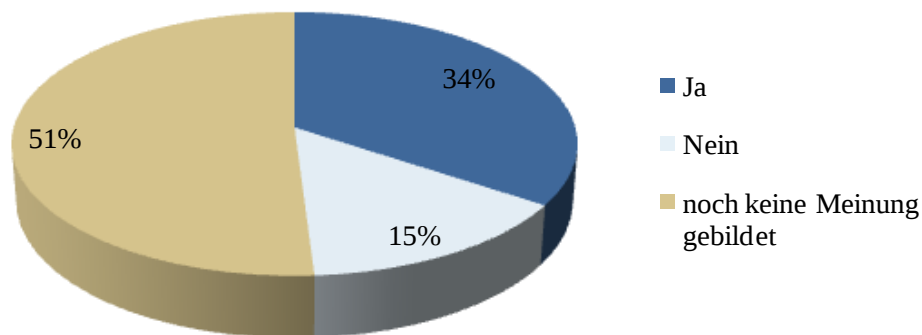
²⁴ Auch das Positionspapier der HRK zu MOOCs gelangt angesichts der Ressourcenintensität von MOOCs zu dem Resultat, dass diese sich „nicht zu einem Einsparinstrument“ eignen (HRK 2014b, S. 58).

In elf Fällen wurden zudem sonstige Gründe genannt, von denen die Entscheidung für oder gegen MOOCs abhängig gemacht wurde und die unterschiedlich bewertet wurden. Jeweils ein Umfrageteilnehmer gab an, dass das Bereitstellen von MOOCs für das Studieren in Teilzeit, das Sammeln von Erfahrungen im Bereich Digitalisierung, die Intensivierung der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft oder das Ausloten von Potentialen und Grenzen des Lehr-/Lernformats im hochschulischen und (hochschul-)didaktischen Kontext sehr sinnvoll sei. Ein Befragter nannte als sonstigen Grund einen Innovationsnachweis. Das Durchführen von MOOCs zwecks Flexibilisierung von Studienangeboten schätzte ein Befragter hingegen als nicht sinnvoll ein.

Anrechenbarkeit von MOOCs einer anderen Institution als Studienleistung in Studiengängen der eigenen Hochschule

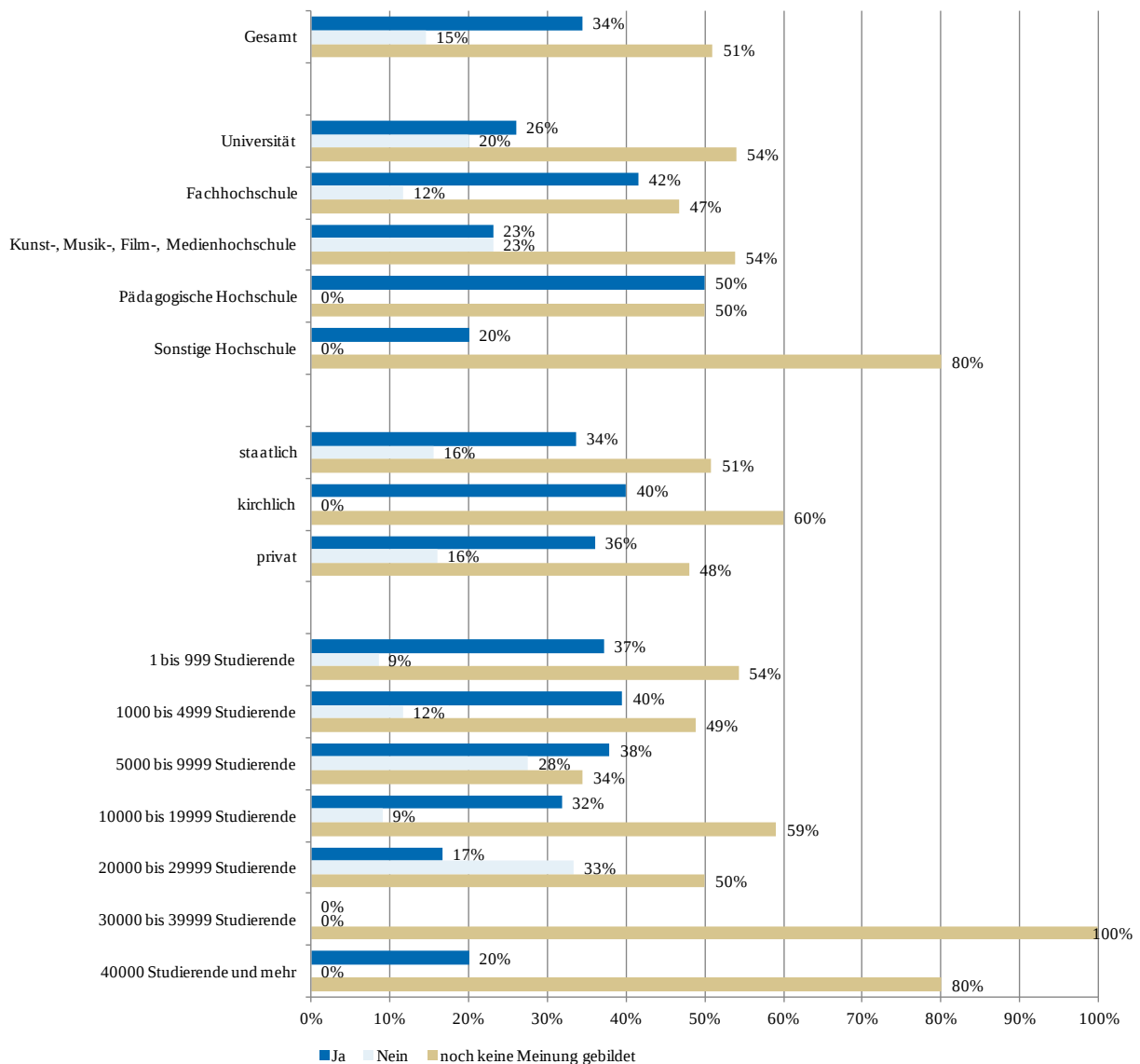
Hinsichtlich der Anerkennung von MOOCs ist gegenwärtig ein hohes Maß an Unsicherheit bei Hochschulleitungen erkennbar, wenngleich sich für die Bereitschaft zur Anerkennung eine geringfügig positive Tendenz abzeichnet. Besonders hoch fiel der Anteil an Umfrageteilnehmern aus, die sich noch keine Meinung gebildet hatten: dies gab mehr als die Hälfte an. Rund ein Drittel der Befragten bejahte, dass MOOCs einer anderen Institution, die mit einer Teilnahmebescheinigung bzw. einem Kurszertifikat erfolgreich abgeschlossen wurden, als Studienleistung in Studiengängen ihrer Hochschule anrechenbar sein sollten. 15 Prozent verneinten diese Frage (Abb. 20).

Abb. 20: Anerkennung von MOOCs einer anderen Institution in Studiengängen der eigenen Hochschule (in Prozent, n=151)



Hinsichtlich des Hochschultyps bejahten vergleichsweise häufig Leitungen von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen die Frage der Anerkennung von MOOCs, die an einer anderen Institution erfolgreich abgeschlossen wurden. Auch neigten kleinere Hochschulen deutlich eher als größere dazu, eine Anerkennung von MOOCs prinzipiell ermöglichen zu wollen (Abb. 21).

Abb. 21: Anerkennung von MOOCs einer anderen Institution in Studiengängen der eigenen Hochschule (Teilstichproben im Vergleich, in Prozent, n=151)



Zusätzliche Bemerkungen zur Thematik der MOOCs an deutschen Hochschulen

Eine abschließende Freitextfrage nach zusätzlichen Bemerkungen ergab 50 Antworten, die unter anderem Erfahrungen aus der Praxis, hochschulinterne Orientierungsprozesse, die Vereinbarkeit mit dem Hochschulprofil, didaktische Herausforderungen und Anrechnungsfragen betrafen.

Erfahrungen aus der Praxis und Potenziale von MOOCs

Ein Umfrageteilnehmer betonte, dass MOOCs als Hype die Wahrnehmung von Online-Lehre auf allen Ebenen auf ein hohes Niveau gebracht hätten. Es werde zu Recht wieder über E-Learning geredet und diese Form der Lehre diskutiert und unterstützt. Es sei wichtig dazu beizutragen, dass dies keine Blase bleibe, die wieder platze, sondern MOOCs vernünftig und nachhaltig in die Lehre zu integrieren. Ein anderer Befragter hob hervor, dass MOOCs den Hochschulen neue Wege der Vermittlung fachlicher Inhalte von allgemeinem Interesse sowie neue Möglichkeiten des Marketing bzw. der Aufmerksamkeitsgewinnung und der Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und der Gesellschaft eröffneten.

Ein Befragter regte ein besonderes Kooperationsmodell an: MOOCs für die Grundlagen-Vermittlung sollten mit professioneller Technik (Studio, ausgebildete Sprecher) von den öffentlichen Rundfunkanstalten gemäß deren Bildungsauftrag entwickelt werden. Hochschulen sollten im Präsenz- oder Blended-Modus fachspezifische Vertiefungsangebote durchführen.

Hochschulinterne Orientierungsprozesse

An einer Hochschule wurden mehrere Lehrende damit beauftragt, Erprobungen von MOOCs vorzunehmen. Doch bestünden teilweise Zweifel, ob mit MOOCs nicht die Gefahr einer Einsparung von Präsenz-Lehrkapazität zu Lasten der Studierenden einhergehe. Ein Befragter bekräftigte, dass insgesamt Skepsis über den Sinn von MOOCs an seiner Hochschule bestehe. Bisher sei kein strategisches Ziel zum Einsatz von MOOCs formuliert. An einer anderen Hochschule war eine Arbeitsgruppe zur Evaluierung der MOOC-Thematik zu der Einsicht gelangt, dass man in Verbindung mit MOOCs keinesfalls Prüfungen abnehmen wolle. Ein Befragter regte an, dass durch das BMBF oder die HRK geförderte MOOC-Modellprojekte entstehen sollten, deren Evaluationsergebnisse in Handlungsempfehlungen einmünden könnten.

Vereinbarkeit mit dem Hochschulprofil

Mehrere Umfrageteilnehmer wiesen darauf hin, dass MOOCs sich nur bedingt mit dem Profil ihrer Hochschule vereinbaren ließen. Mehrfach wurde mitgeteilt, dass das Thema noch nicht im Hochschulalltag angekommen oder dass MOOCs nur für bestimmte Einsatzfelder wie Vorkurse oder sehr große Vorlesungen, in denen einer großen Anzahl von Studierenden Grundlagenwissen vermittelt werden soll, geeignet seien (vgl. dazu HRK 2014b, S. 36 f.). Ein Umfrageteilnehmer hob hervor, dass man aufgrund begrenzter Kapazitäten eher „OOCs“ für einen begrenzten Teilnehmerkreis anbieten wolle. MOOCs seien grundsätzlich als Ergänzung für geeignete Lehrveranstaltungen zu betrachten, nicht aber als großflächiger Ersatz für die Präsenzlehre.

Mehrfach vertraten Befragte die Auffassung, dass nicht MOOCs, sondern mediengestütztes Lehren und Lernen generell thematisiert und weiterentwickelt werden sollte und dass personalisierte Blended Learning-Angebote wichtiger seien. Aus didaktischen Erwägungen, aber auch aufgrund des enormen Aufwands bei der Erstellung von MOOCs sei die Zukunft der Hochschullehre eher im Bereich Blended Learning und nicht im flächendeckenden Einsatz von MOOCs zu sehen. Eine Hochschule hob hervor, dass sich die auszubauende Strategie zum Einsatz digitaler Medien gezielt an bestehenden Bedarfen (z. B. Auslandssemester, Kooperationen, Coaching über die Distanz) orientieren und dass man nach spezifischen Potenzialen virtueller Bildungsräume Ausschau halten werde, die nur am Rande *auch* das MOOC-Konzept betreffen könnten.

Aus Sicht eines anderen Befragten sollten bestehende E-Learning-Angebote mit etwas politischem Willen im deutschsprachigen Raum besser bekannt gemacht werden.

Wiederholt wurde vermerkt, dass MOOCs für die eigene Hochschule (z. B. aufgrund deren geringer Größe) nur bedingt interessant seien und dem eigenen Profilverständnis widersprächen. Man sehe individuellen seminaristischen Unterricht als Regelform an und wolle generell oder im eigenen Bereich am Prinzip der persönlichen Präsenz und der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden sowie an einem guten Betreuungsverhältnis festhalten. Beispielsweise sei das Studium an einer Musikhochschule im Wesentlichen durch praktische Arbeit geprägt. Selbst in den theoretisch-wissenschaftlichen Anteilen überwögen die individuellen Aspekte bzw. die Betreuung in Kleingruppen. Interessanter seien Open Educational Resources und Blended Learning-Projekte.

Eine mangelnde Vereinbarkeit mit dem eigenen Profil wurde auch in anderen Kontexten gesehen. Eine Hochschule verwies darauf, dass MOOCs neben schon bestehenden, kompletten Online-Studiengängen wohl nicht eingerichtet würden, da einzelne Kurse im Allgemeinen nur im Kontext sinnvoll studierbar seien. Aus dem Bereich der privaten Hochschulen wurde angegeben, dass MOOCs finanziell eher unattraktiv seien oder dass man – anders als bei xMOOCs üblich – auch die eigenen Fern- und Teilzeitstudierenden via webbasierter Medien persönlich und in kleinen Gruppen betreuen wolle.

Herausforderungen im Bereich der Didaktik

Vereinzelt wurden Möglichkeiten, aber auch Herausforderungen im Bereich der MOOC-Didaktik angesprochen. Ein Befragter vertrat den Standpunkt, dass die erfolgreiche Planung von MOOCs in besonderem Maße erwachsenenpädagogisch-didaktische Professionalität erfordere. Schon die verbreitete Praxis, Lernplattformen überwiegend als Distributionsplattform für ‚analoge‘ Lehrmaterialien anstatt für didaktisch fundierte Lehrformen zu nutzen, sei nur durch mehr didaktische Qualifizierung zu beheben. Solange innerhalb eines universitären Systems kaum substanzielles Online-Lernen im Sinne tatsächlich ausgeführter Lernhandlungen im virtuellen Raum stattfände, weil Hochschullehrer diese Erweiterung ihrer Lehrmöglichkeiten nicht in Betracht zögen, dürfte auch die Entwicklung didaktisch überzeugender MOOCs kaum gelingen.

Ein Befragter wies darauf hin, dass die Durchführung einer einsemestrigen Vorlesung mittels MOOCs keinen Sinn habe, da es bei diesem Format wenig didaktischen Spielraum gebe. Als Leuchtturm im Sinne einer einmaligen Veranstaltung seien MOOCs allerdings akzeptabel.

Herausforderungen im Bereich der Anerkennung/Anrechnung

Eine Vielzahl an Rückmeldungen befasste sich mit Überlegungen an Hochschulen im Hinblick auf die Anerkennung und Anrechnung von Leistungsnachweisen, die in MOOCs erworben werden. Ein Vizepräsident oder Prorektor berichtete, dass man bereits MOOCs anderer Hochschulen an der eigenen Hochschule „betreut“ und als Studienleistung anerkannt habe. Ein anderer teilte mit, dass Studierende nach Maßgabe der Anrechnungsordnung die übliche Anrechnung beantragen könnten. Es werde nicht grundsätzlich unterschieden, ob die beantragten Leistungen durch die Teilnahme an einem MOOC oder einer anderen Qualifizierung erbracht würden. Ein Befragter berichtete, dass Studierende im Rahmen eines Pilotprogramms für einzelne MOOCs Credits erhalten könnten. Allerdings sei der Aspekt der Authentifizierung bei MOOC-Zertifikaten längst nicht durchgängig gelöst. Eventuell lasse sich eine geeignete Lösung für die Anerkennungsthematik im Rahmen eines bestehenden hochschulübergreifenden E-Learning-Verbunds finden.

Einschränkend wiesen andere darauf hin, dass eine Anrechnung von MOOCs anderer Hochschulen dann denkbar sei, wenn eine zuverlässige Teilnehmer-Authentifizierung sichergestellt sei. Bei der derzeit üblichen Authentifizierungspraxis (E-Mail-Adresse bestätigen) sei dies nicht der Fall. Ein anderer Befragter gab an, dass die Mindestanforderung in einer Präsenzprüfung mit Kontrolle der Personalien bestehe. Ein Entscheider betonte, dass die Anerkennung von externen Kurszertifikaten nur von anerkannten Partnern und Hochschulen in Frage komme. Grundsätzlich richte sich die Anerkennung von MOOCs als Studienleistung im Übrigen nicht nach eigenem Ermessen, sondern ergebe sich aus dem Hochschulgesetz und den dort formulierten Anforderungen.²⁵ An einer Hochschule wurde die Anerkennung von MOOCs im Sinne der Qualitätssicherung als grundsätzlich problematisch bezeichnet; fraglich sei, wie MOOCs in die Workload (CP) eingehen sollten.

Problematische Aspekte

Umfrageteilnehmer vertraten auch die Auffassung, dass MOOCs „völlig überschätzt“ und – außer in Bezug auf die Attribute „massive“ und „open“ – nichts Neues seien. Genau in den Gesichtspunkten des „massive“ und „open“ lägen erhebliche Probleme im Hinblick auf die persönliche Betreuung der Studierenden, den Datenschutz und die Leistungszurechnung. Ein Teilnehmer betonte, dass der Aufwand für das Erstellen guter MOOCs ‚gigantisch‘ und das Verhältnis von Aufwand und Nutzen für die Ziele der Hochschule bei MOOCs nicht überzeugend seien. Häufig sei dieser Aufwand aufgrund der notwendigen Anpassungen in sich schnell wandelnden Themengebieten nicht zu rechtfertigen. Ein Vizepräsident oder Prorektor verwies darauf, dass die Hochschulfinanzierung im Grundsatz zu knapp bemessen sei, um den eingeschriebenen Studierenden die angemessene Betreuung und den angemessenen Service bieten zu können – MOOCs erweiterten den Kreis der zu Betreuenden ohne entsprechende Gegenfinanzierung und zögen knappe Kapazitäten und Ressourcen vom „Kerngeschäft“ ab.

Den wichtigsten Effekt von MOOCs sehen viele Befragte neben der didaktischen Ergänzung gegenwärtig in der relativ großen (internationalen) medialen Außenwirkung und Werbeeffekten für Hochschulen (vgl. dazu HRK 2014b, S. 33-35). Die Chancen im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit könnten jedoch den mit MOOCs verbundenen Aufwand kaum aufwiegen. Das Lehrformat kranke am hohen Bereitstellungsaufwand und dem ungelösten Problem einer didaktisch angemessenen Betreuung. Ohne geeignete Betreuung, die aus dem Bestand zu leisten sei, seien MOOCs sinnlos. Ein Befragter merkte an, dass MOOCs überwiegend Marketing- und nicht Ausbildungszwecken dienten und nur von großen Universitäten oder Verbünden umsetzbar wären. Durch einen guten MOOC lasse sich der Bekanntheitsgrad einer Hochschule gewiss steigern, doch brauche es dafür einen geeigneten Lehrenden. Zudem fänden nur englischsprachige MOOCs weite Verbreitung. MOOCs seien am ehesten ein Geschäftsmodell für internationale Top-20-Universitäten.

Varianten und Alternativen

Als Alternativen zu klassischen MOOC-Konzepten wurden MOCs (Massive Online Courses) und SPOCs (Single Private Online Courses) genannt. Zudem wurde darauf verwiesen, dass Flipped Classroom-Konzepte mit MOOCs verwandt, aber vom Effekt her interessanter seien.

²⁵ Vgl. dazu Hinweise der HRK, die die Entscheidung hinsichtlich der Anerkennung von MOOCs aufgrund des non-formalen Bildungsrahmens, in dem sich diese vielfach bewegen, grundsätzlich in den Verantwortungsbereich der einzelnen Hochschule gestellt sieht (HRK 2014b, S. 20 f.).

4 Resultate der Befragung von Early Adopters unter den Lehrenden

Dieses Kapitel stellt die Ergebnisse der explorativ ausgerichteten zweiten Befragung unter Lehrenden, die MOOCs durchführen oder dies planen, deskriptiv anhand von Grafiken dar. Die Größe der Grundgesamtheit aller Lehrenden deutscher Hochschulen, die MOOCs eingesetzt haben, einsetzen oder vorbereiten, ist nicht bekannt, dürfte jedoch – wie Angaben der Hochschulleitungen in der ersten Umfrage und gängige MOOC-Verzeichnisse nahelegen – insgesamt noch vergleichsweise gering sein. Eine gute Annäherung an die Grundgesamtheit der Lehrenden an deutschen Hochschulen, die MOOCs durchführen oder vorbereiten, war auf Grundlage der Angaben der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre aus der ersten Umfrage sowie über eine Recherche in den gängigen MOOC-Aggregatoren möglich. Die ermittelte Gruppe von Lehrenden, die MOOCs einsetzen oder dies beabsichtigen, erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, dürfte aber einen maßgeblichen Teil der Grundgesamtheit umfassen. Die in diesem Kapitel dokumentierten Aussagen geben eine Momentaufnahme der Entwicklung im MOOC-Bereich und der Einschätzungen Lehrender, die unmittelbar in die MOOC-Thematik involviert sind, wider. Sie vermitteln einen Eindruck der tatsächlichen MOOC-Praxis von Lehrenden an deutschen Hochschulen, sollten aufgrund der geringen Anzahl der Befragten jedoch nicht überinterpretiert werden.

Die Befragung von Lehrenden, die MOOCs durchführen oder dies planen, wurde zwischen dem 9. und 31. Juli 2014 durchgeführt; Erinnerungsmails wurden am 21. und 28. Juli 2014 versandt. Es wurden insgesamt 100 Lehrende, die MOOCs durchführen oder dies planen, an deutschen Hochschulen per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Die Nettobeteiligung betrug 46 Lehrende mit MOOC-Erfahrung. 38 Fragebögen wurden bis zum Ende bearbeitet. Zu Abbrüchen kam es fast ausschließlich bei der Einleitungsseite sowie der Einstiegsfrage.

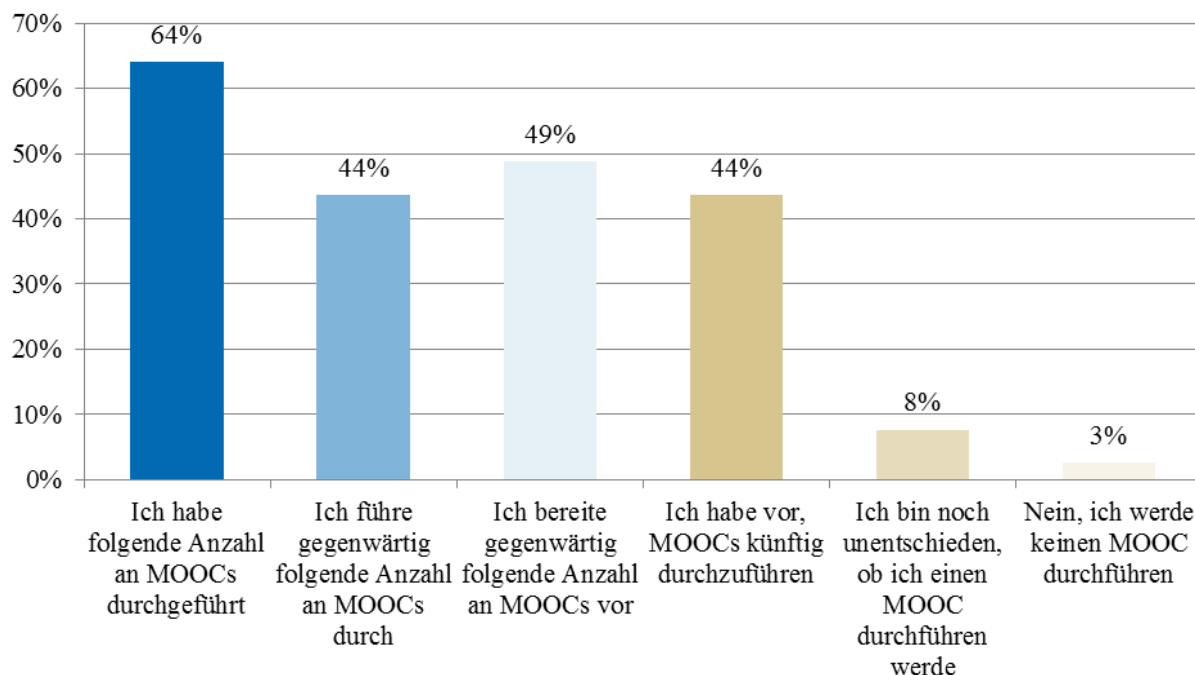
4.1 Allgemeine Angaben zum MOOC-Angebot

Durchführen eigener MOOCs

Die Umfrage erreichte fast ausschließlich Lehrende, die MOOCs durchgeführt hatten oder durchführten, vorbereiteten oder durchführen wollten. Nur wenige Befragte gaben an, in Bezug auf das Durchführen von MOOCs noch unentschieden zu sein oder keinen MOOC durchführen zu wollen, und wurden, da sie der definierten Grundgesamtheit nicht zuzuordnen waren, aus der Umfrage herausgefiltert (Abb. 22). Die Anzahl der durchgeführten MOOCs variierte deutlich. Eine Person gab an, bereits elf MOOCs angeboten zu haben. Zwei Personen erklärten, acht MOOCs durchgeführt zu haben. Drei Personen hatten drei, andere jeweils einen MOOC angeboten.

Eine Person teilte mit, gegenwärtig ein Dutzend MOOCs durchzuführen. Zwei Personen boten vier MOOCs an, andere einen einzelnen MOOC (Tab. 1). Die geringe Anzahl der gegenwärtig durchgeführten MOOCs dürfte auch in Zusammenhang mit dem Befragungszeitraum zu sehen sein, der sich teilweise mit der vorlesungsfreien Zeit vieler Hochschulen überschneidet. Mehrfachantworten waren möglich.

Abb. 22: MOOC-Angebot (in Prozent, n=39)



Tab. 1: Bisher oder gegenwärtig durchgeführte MOOCs

Personen, die einen MOOC durchgeführt haben	11	Personen, die gegenwärtig einen MOOC durchführen	12
... zwei MOOCs ...	8	... zwei MOOCs ...	4
... drei MOOCs ...	3	... drei MOOCs ...	1
... vier oder mehr MOOCs ...	3		
Gesamt	25	Gesamt	17

Serie zusammenhängender MOOCs

Vereinzelt werden MOOCs nicht als Einzelkurse, sondern als Serie von Veranstaltungen angeboten. Dies galt für eine größere Anzahl von Kursen (Tab. 2). Mehr als ein Drittel der Befragten gab an, dass ihre MOOCs Bestandteil einer Serie zusammenhängender MOOCs waren (36 Prozent). Vier Befragte verwiesen auf eine Serie von zwei, ein Befragter auf eine Serie von drei, zwei auf eine Serie von vier MOOCs und weitere Befragte auf größere MOOC-Serien mit sieben, zehn, zwölf oder mehr MOOCs. Rund zwei Drittel der Befragten erklärten, keine Serie von MOOCs durchzuführen (64 Prozent).

Tab. 2 MOOCs als Bestandteil einer Serie

MOOCs pro Serie	2 MOOCs	3 MOOCs	4 MOOCs	7 MOOCs	10 MOOCs	12 MOOCs	14 MOOCs
Anzahl	4	1	2	1	1	1	1

Bereitschaft, MOOCs erneut anzubieten

Die Befragten, die bereits einen MOOC durchgeführt hatten, zeigten sich weit überwiegend interessiert, erneut MOOCs anzubieten (87 Prozent). Nur wenige Befragte erklärten, keine MOOCs mehr anbieten zu wollen (13 Prozent). Befragte, die MOOCs nicht mehr anbieten wollten, nannten als Grund in der Regel den hohen Arbeitsaufwand („Aufwand und Nutzen stehen nicht im Verhältnis.“). Ein Befragter gab an, dass Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand erheblich und neben klassischer Lehre („an Fachhochschule ohne Deputatsreduktion“) nicht machbar sei.

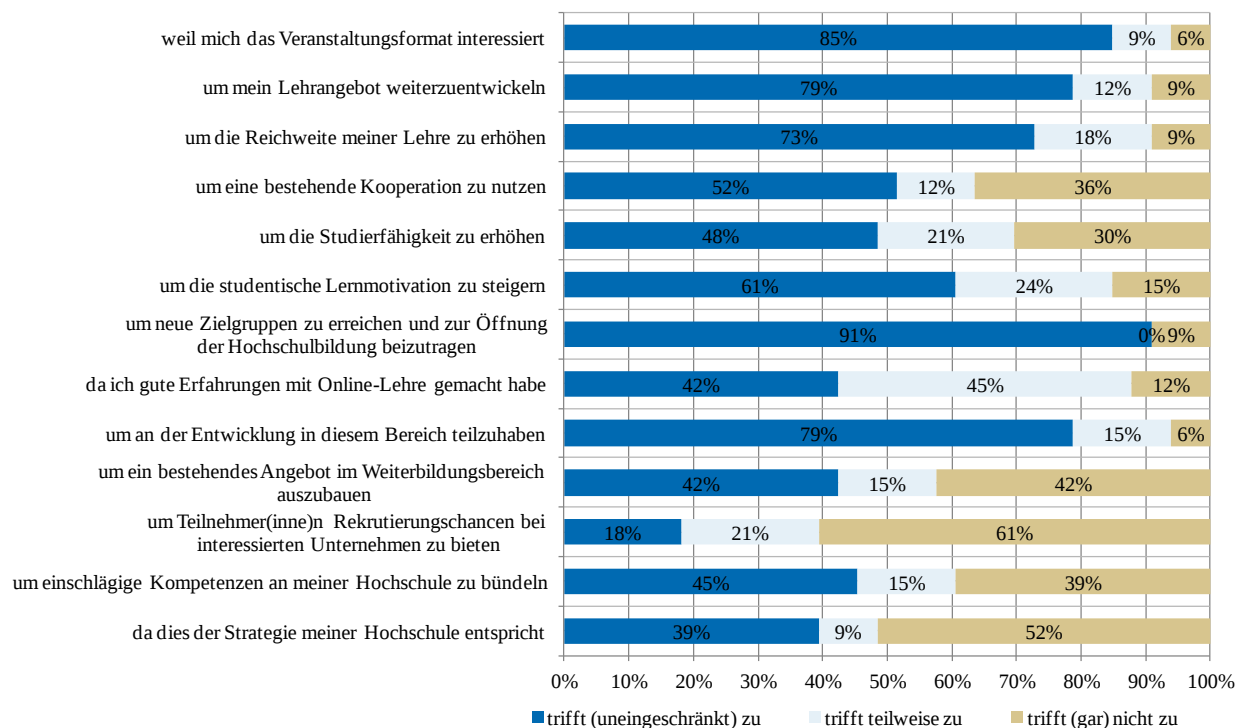
Auch unter Berücksichtigung von Marketingzwecken sei die „Frage nach der Effektivität und dem Aufwand im Verhältnis zum Nutzen“ negativ zu beantworten. Außerdem wurde betont, dass die Zielgruppe sehr heterogen und didaktische Effekte fraglich seien. Ein Befragter teilte mit, dass man für „Open Online“-Ansätze aufgeschlossen sei, dass es jedoch nicht auf Masse ankomme.

Beweggründe für das Durchführen von MOOCs

Als Beweggrund für das Durchführen von MOOCs wurde am häufigsten angegeben, neue Zielgruppen zu erreichen und zur Öffnung der Hochschulbildung beizutragen, Interesse am Veranstaltungsformat sowie die Absicht, an der Entwicklung in diesem Bereich teilzuhaben, das eigene Lehrangebot weiterzuentwickeln und die Reichweite der eigenen Lehre zu erhöhen. Etwas seltener wurde als Beweggrund genannt, die studentische Lernmotivation zu steigern, eine bestehende Kooperation zu nutzen, die Studierfähigkeit zu erhöhen, einschlägige Kompetenzen an der eigenen Hochschule zu bündeln, gute Erfahrungen mit Online-Lehre sowie ein bestehendes Angebot im Weiterbildungsbereich auszubauen.

Nur selten wurde als Antwortoption gewählt, dass dies der Strategie der eigenen Hochschule entspreche, um Teilnehmer(inne)n Rekrutierungschancen bei interessierten Unternehmen zu bieten oder sonstige Gründe (zwei Nennungen: „Es macht einfach Spaß.“ und „Vorhandensein großer Online-Lehrangebote“) (Abb. 23).

Abb. 23: Beweggründe für das Durchführen von MOOCs (in Prozent, n=33)

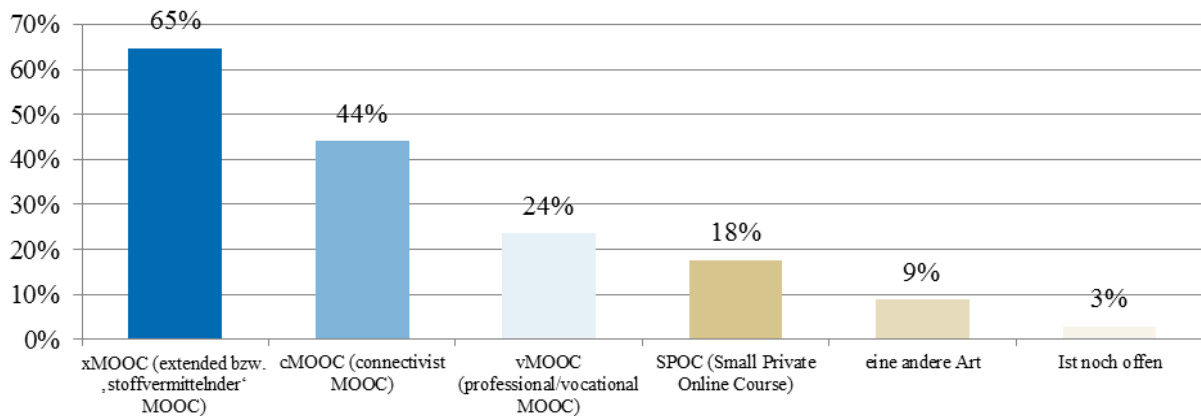


Typen von MOOCs

Bei der Frage nach der Art der angebotenen MOOCs waren Mehrfachantworten möglich. Die genannten MOOC-Typen und deren Verbreitung entsprachen weitgehend den international verbreiteten Tendenzen im MOOC-Bereich (vgl. Gaebel 2013, S. 4). Zwei Drittel der Befragten boten xMOOCs an, das heißt die verbreiteten extended MOOCs, in denen meist auf Video aufgezeichnete Vorlesungen mit Aufgaben und einer Prüfung dominieren. cMOOCs, das heißt connectivist MOOCs mit Fokus auf partizipativer Lernorganisation und intensiver Zusammenarbeit der Kursteilnehmer(innen) wurden am zweithäufigsten genannt (44 Prozent).

vMOOCs, das heißt vocational MOOCs, die auf konkrete berufliche Fähigkeiten und Herausforderungen fokussieren, wurden deutlich seltener genannt, ebenso SPOCs, Small Private Online Courses mit beschränkter Teilnehmerzahl, die sich vorwiegend an Studierende der eigenen Hochschule richten. Ungeachtet weiterer Kurskategorien, die im Kontext der MOOC-Debatte vorgeschlagen worden sind (z. B. big, blended, corporate, distributed, enhanced, mentored, participatory, small oder synchronous (M)OOCs, vgl. Hollands & Tirthali 2014, S. 48) wurden nur in wenigen Fällen andere Formen angegeben (z. B. xMOOCs mit kompletter multimedialer Unterstützung und dialogische MOOCs) (Abb. 24).

Abb. 24: Art des oder der MOOCs (in Prozent, n=34)



Kursbestandteile der MOOCs

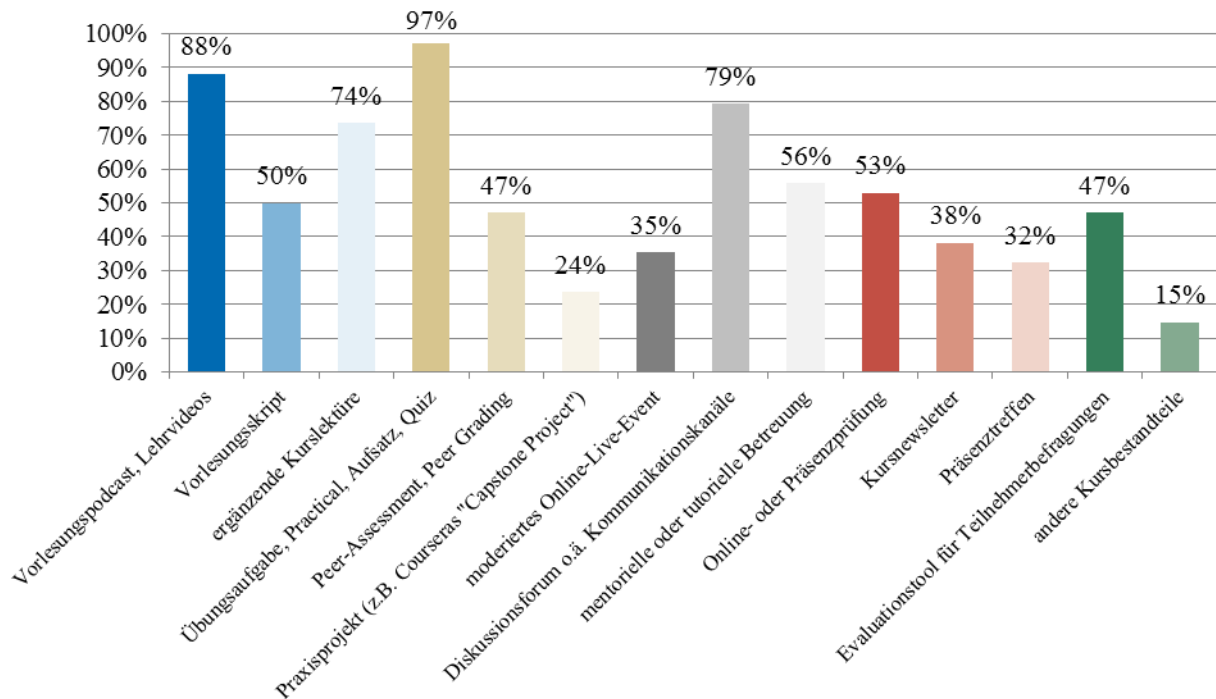
Als Kursbestandteile wurden mit Abstand am häufigsten die vor allem, doch nicht nur für xMOOCs charakteristischen Elemente Übungsaufgabe, Aufsatz, Quiz, Test, Vorlesungspodcast, Lehrvideos,²⁶ Diskussionsforum o. ä. sowie ergänzende Kurslektüre genannt. Häufig wurde auch auf mentorielle oder tutorielle Betreuung, Online- oder Präsenzprüfung, Vorlesungsskript, Peer-Assessment, Peer-Grading und ein Evaluationstool für Teilnehmerbefragungen verwiesen. Seltener wurden Kursnewsletters, moderiertes Online-Live-Event, Präsenztreffen und Praxisprojekt angegeben. Vereinzelt wurden andere Kursbestandteile²⁷ genannt (Abb. 25).

Die Nennung von mentorieller oder tutorieller Betreuung in mehr als der Hälfte der Fälle deutet darauf hin, dass Betreuungsangeboten anders als bei den frühen xMOOCs mittlerweile beträchtliche Bedeutung zukommt und dass in diesem Bereich ein Umdenken eingesetzt haben könnte (vgl. Johnson et al. 2014, S. 24). Dass von annähernd einem Drittel der Befragten Präsenztreffen genannt wurden, zeigt zudem eine gewisse Dehnbarkeit des MOOC-Konzepts, für das Präsenztreffen ursprünglich nicht charakteristisch erschienen wären.

²⁶ Zu den unterschiedlichen Varianten und Anforderungen an Videos in xMOOCs siehe Lackner 2014.

²⁷ Als andere Kursbestandteile wurden Einspielervideos (nicht im Sinne von Vorlesungsaufzeichnung), interaktive Vorlesung im Sinne des „Flipped Classroom“, Social Networks wie Twitter, Facebook, SCORM-Contents, Blogbeiträge sowie Multimedia, E-Assessment und adaptive Practicals angegeben.

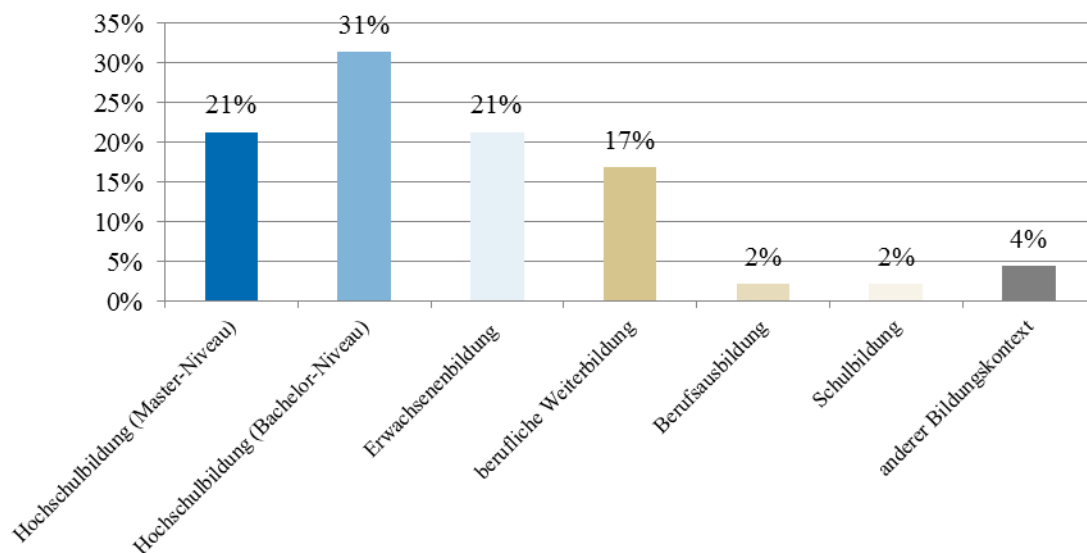
Abb. 25: Kursbestandteile der MOOCs (in Prozent, n=34)



Bildungskontext des MOOC-Angebots

Als Bildungskontext des MOOC-Angebots werden meist Hochschulbildung (Bachelor- bzw. Master-Niveau), Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung genannt. Die Berufsausbildung, Schulbildung und andere Bildungskontexte spielen demgegenüber keine Rolle (Abb. 26). Als andere Bildungskontexte wurden der Übergang Schule-Hochschule, die Studieninformation (i.w.S.) sowie Gasthörer, Seniorenstudium und Lebenslanges Lernen (ohne ökonomischen Hintergrund) angeführt. Mehrfachnennungen waren möglich.

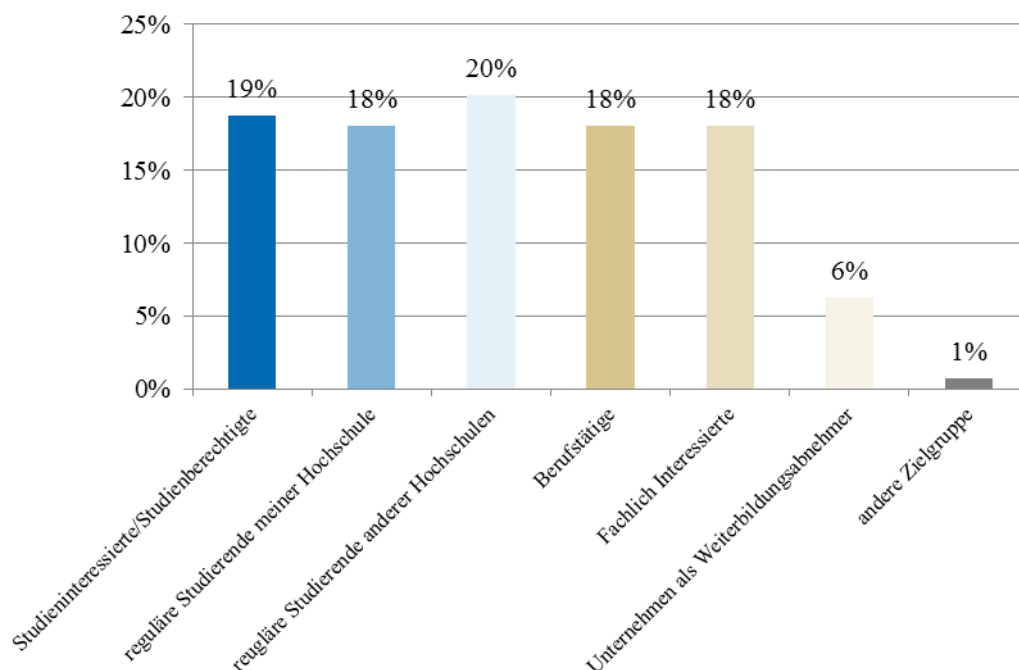
Abb. 26: Bildungskontext des MOOC-Angebots (in Prozent, n=34)



Zielgruppe des MOOC-Angebots

Während bisherigen Untersuchungen an US-Hochschulen zufolge der Anteil von Hochschulabsolventen unter MOOC-Teilnehmer(inne)n meist hoch ausfällt,²⁸ scheinen Lehrende bei der Konzeption und Durchführung von MOOCs doch zumindest gleichermaßen auf reguläre Studierende zu fokussieren. Als Zielgruppe des MOOC-Angebots gaben Lehrende zu jeweils einem Fünftel reguläre Studierende anderer oder der eigenen Hochschule, Studieninteressierte/Studienberechtigte (z. B. Schüler/-innen, Abiturienten/-innen, beruflich Qualifizierte), Berufstätige und fachlich Interessierte ohne beruflich motiviertes Weiterbildungsinteresse an. Nur selten wurden Unternehmen als Abnehmer von Weiterbildungsangeboten oder andere Zielgruppen (z. B. Lehrende) angegeben (Abb. 27).

Abb. 27: Zielgruppe des MOOC-Angebots (in Prozent, n=34)

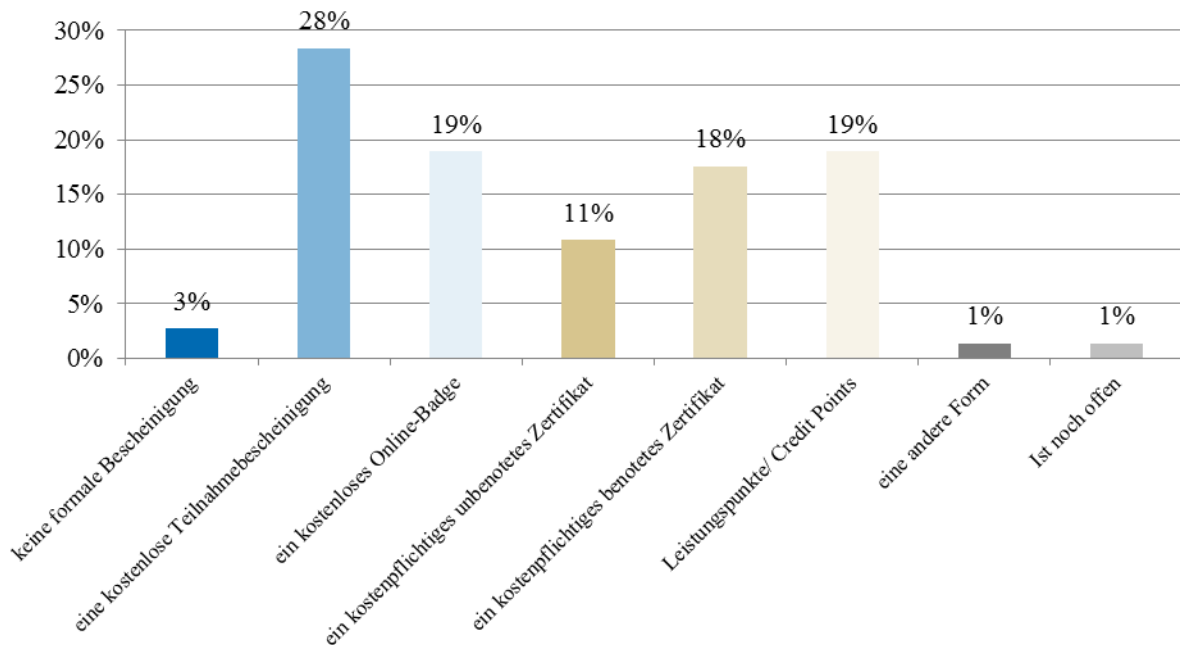


Form der Kursabschlüsse

Bei den Kursabschlüssen hat sich ein breites Spektrum an Optionen herausgebildet. Mit Abstand am häufigsten wurde eine kostenlose Teilnahmebescheinigung, am zweithäufigsten ein kostenloses Online-Badge („Kursplakette“ als Indikator für Leistungen, die Teilnehmende erbracht haben) sowie Leistungspunkte/Credit Points genannt. Auch ein kostenpflichtiges benotetes Zertifikat wurde häufig angeboten. Selten wurden ein kostenpflichtiges unbenotetes Zertifikat, keine formale Bescheinigung oder eine andere Form („Kursabschluss kombiniert mit Präsenzveranstaltung“) genannt oder war die Form des Abschlusses noch offen (Abb. 28).

²⁸ Hollands & Tirthali betonen, dass trotz der Zielsetzung vieler Akteure im MOOC-Bereich, die Hochschullehre einem breiteren Adressatenkreis zu öffnen und Zugangsbarrieren zu Hochschulbildung zu reduzieren, die Mehrheit der MOOC-Teilnehmer(innen) bereits einen Bachelor-, Master- oder auch Doktorgrad erworben habe. Sie gelangen daher zu dem Schluss: „[...] it appears that MOOCs are mostly educating the educated and are therefore increasing the divide between those who have access to education and those who do not.“ (Hollands & Tirthali 2014, S. 167)

Abb. 28: Form der Kursabschlüsse für den oder die MOOCs (in Prozent, n=34)

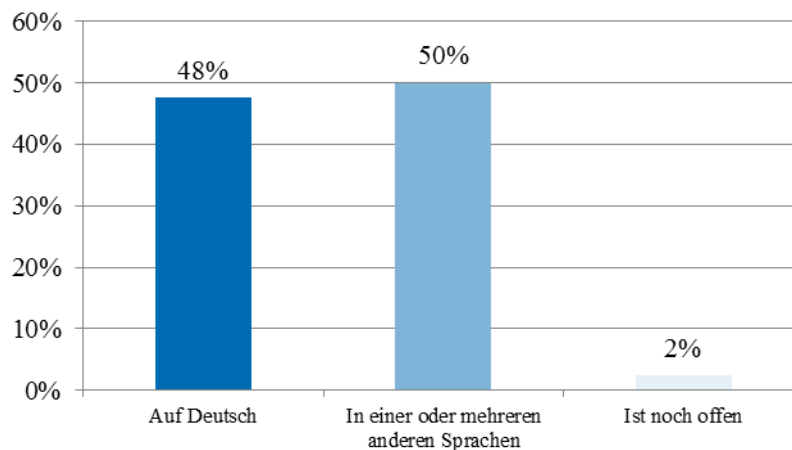


Kurssprache

Die Hälfte der Befragten gab an, dass ihr MOOC oder ihre MOOCs in einer oder mehreren anderen Sprachen als Deutsch angeboten wurden. Es handelte sich dabei fast durchgängig um Englisch, vereinzelt um Russisch. Die andere Hälfte nannte Deutsch als Sprache (Abb. 29). Während englischsprachige MOOCs auch Kursgrößen von über 50.000 Teilnehmer(inne)n erreichten, blieben die deutschsprachigen MOOCs – mit einer Ausnahme – unter 10.000 Teilnehmer(inne)n.

Der hohe Anteil an MOOCs in englischer Sprache korreliert mit der großen Häufigkeit, mit der bei der Frage nach den Beweggründen für das Durchführen von MOOCs auf die Absicht, neue Zielgruppen zu erreichen, die Hochschulbildung zu öffnen und die Reichweite der eigenen Lehre zu erhöhen, hingewiesen wurde, und belegt, dass MOOCs vielfach auch die internationale Sichtbarkeit der Lehre einer Hochschule oder eines Lehrenden steigern sollen (vgl. HRK 2014b, S. 46 f.).

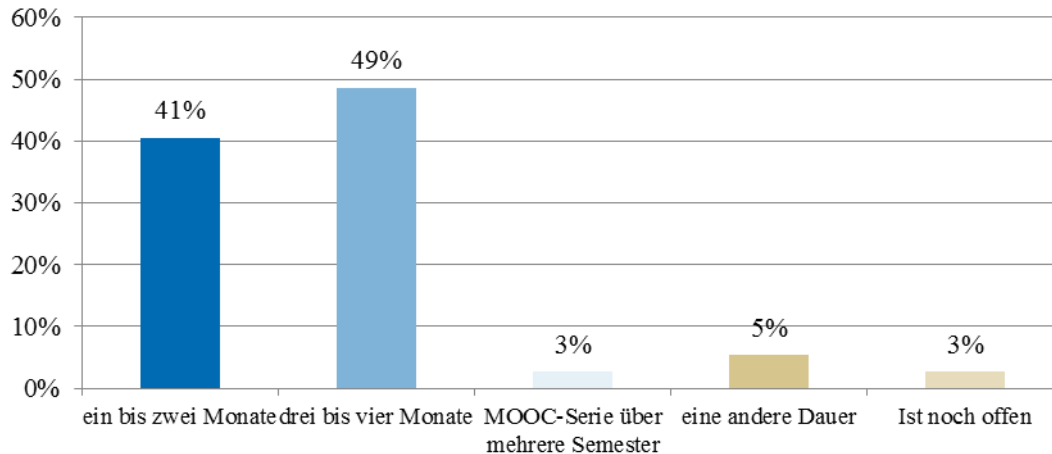
Abb. 29: Sprache, in dem der oder die MOOCs durchgeführt werden (in Prozent, n=34)



Kursdauer

Die Dauer der MOOCs betrug am häufigsten rund drei bis vier Monate oder rund ein bis zwei Monate. Nur selten wurde auf eine andere Dauer oder eine mehrsemestrige MOOC-Serie verwiesen. Als andere Dauer wurden sechs Wochen (modular, daher veränderbar) bzw. acht Wochen mit Nachlauf und -betreuung angegeben (Abb. 30). Damit orientieren sich viele MOOCs eng an der Dauer regulärer Semester, die in der Regel um einige Wochen unterschritten wird.

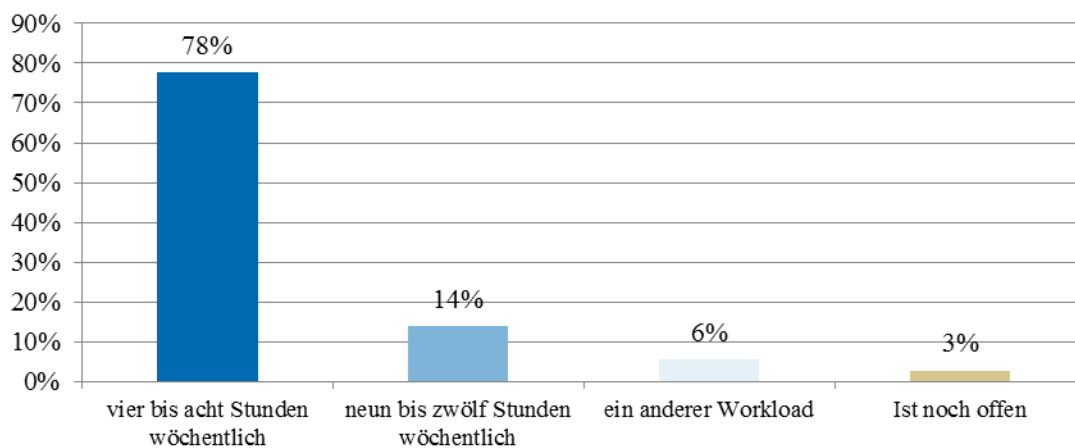
Abb. 30: Dauer des oder der MOOCs (in Prozent, n=34)



Studentischer Arbeitsaufwand

Als Höhe des studentischen Arbeitsaufwands (Workload) wurden weit überwiegend vier bis acht Stunden wöchentlich veranschlagt; nur selten wurden neun bis zwölf Stunden oder ein anderer Wert angegeben (Abb. 31).²⁹ Als andere Werte wurden ein niedrigerer Stundenumfang (ein bis drei Stunden wöchentlich) oder ein ganz offenes Modell genannt („soll jeder Teilnehmer selbst entscheiden können, je nachdem was er bearbeitet“).

Abb. 31: Höhe des studentischen Arbeitsaufwands (Workload) in dem oder den MOOCs (in Prozent, n=34)

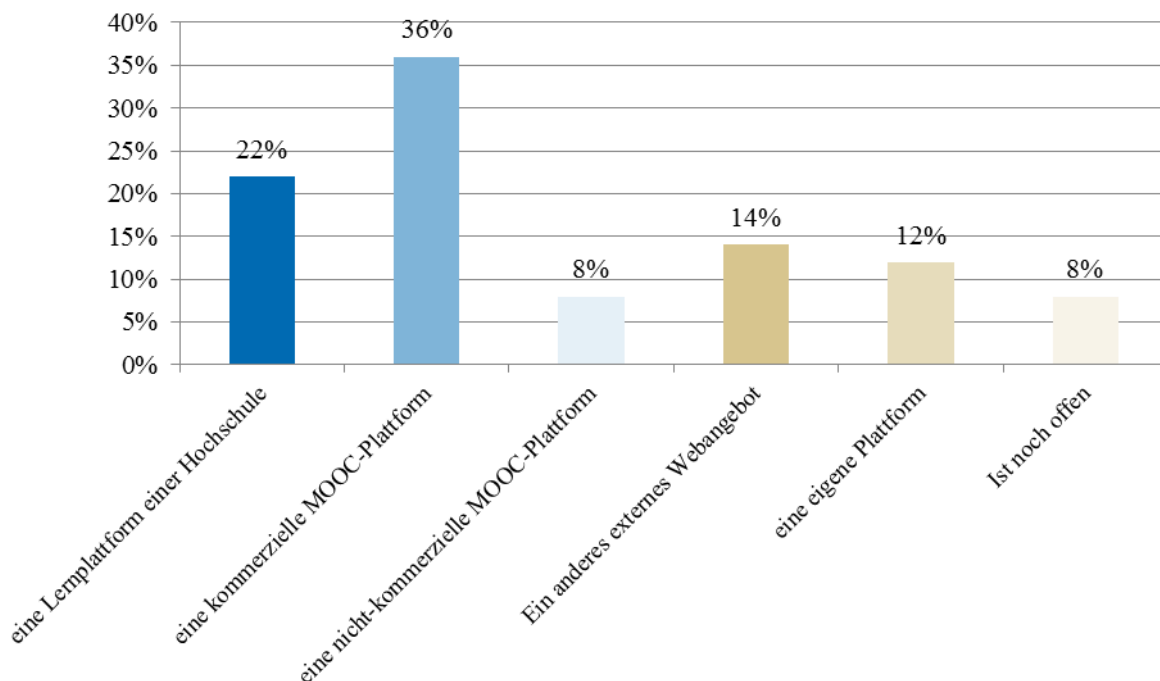


²⁹ Dies könnte unter anderem mit dem von Banerjee & Duflo angenommenen direkten Zusammenhang zwischen einem hohen studentischen Arbeitsaufwand z. B. aufgrund von umfangreichen Hausaufgaben und der Höhe der Drop-out-Quote von MOOCs zusammenhängen (Banerjee & Duflo 2014, S. 515).

MOOC-Plattformen

Bei den genutzten MOOC-Plattformen fiel der Anteil kommerzieller Angebote in Anbetracht der Dominanz quelloffener Angebote, wie sie sich im Bereich der Lernplattformen an deutschen Hochschulen herausgebildet hat, verhältnismäßig hoch aus. Die Befragten gaben in mehr als einem Drittel der Fälle an, dass ihre MOOCs auf einer kommerziellen MOOC-Plattform (z. B. Udacity, Coursera, Udemy, Canvas Network, iversity) durchgeführt wurden. Am zweithäufigsten wurde eine Lernplattform der eigenen Hochschule genannt. Seltener wurden ein anderes externes Webangebot,³⁰ eine eigene Plattform oder eine nicht-kommerzielle MOOC-Plattform (z. B. edX, OpenupEd, FutureLearn, openHPI, FUN) angegeben (Abb. 32).

Abb. 32: Plattform, auf der MOOCs angeboten werden (in Prozent, n=34)

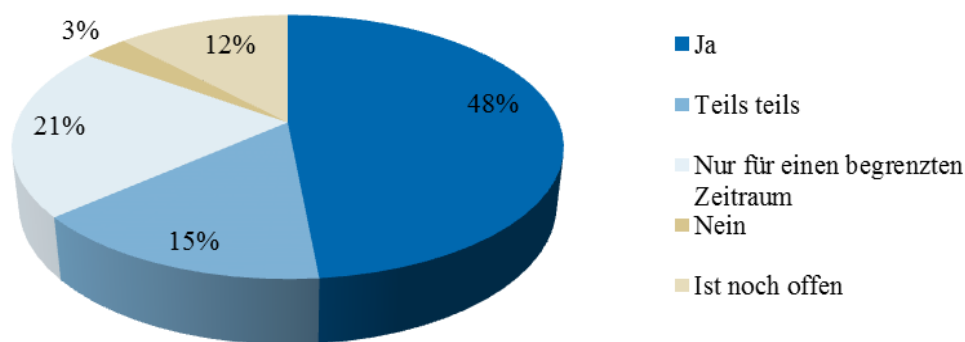


Verfügbarkeit des Kursmaterials

Die dauerhafte oder zeitlich begrenzte freie Verfügbarkeit zumindest eines Teils des Kursmaterials stellt unter den MOOCs, die von den Befragten durchgeführt wurden, einen De-facto-Standard dar. Rund die Hälfte der Lehrenden machte das MOOC-Kursmaterial dauerhaft frei verfügbar (z. B. im Rahmen eines Online-Kursarchivs). Rund ein Fünftel der Lehrenden machte das Kursmaterial für einen begrenzten Zeitraum frei verfügbar. Noch seltener war das Kursmaterial „teils teils“ dauerhaft verfügbar. Nur ein einzelner Lehrender gab an, MOOC-Kursmaterial nicht frei verfügbar zu machen (Abb. 33).

³⁰ Als andere externe Webangebote wurden WordPress-Blogs, OpenCourseWorld (IMC AG), YouTube, Wikiversity und oncampus.de genannt.

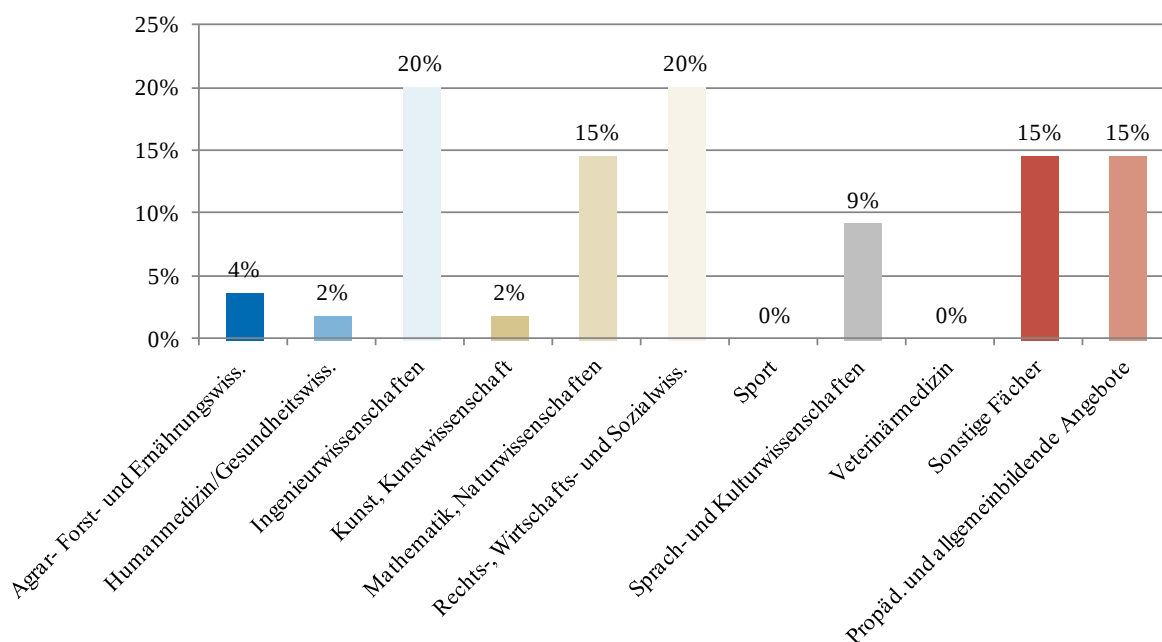
Abb. 33: Dauerhafte freie Verfügbarkeit des Kursmaterials (in Prozent, n=33)



Fächergruppe des MOOC-Angebots

Das Angebot an MOOCs verteilt sich nicht gleichmäßig auf unterschiedliche Fächergruppen³¹. Die MOOCs entstammten am häufigsten den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik, Naturwissenschaften, sonstigen Fächern und propädeutischen und allgemeinbildenden Angeboten (Studienkolleg, Studium generale, Schlüsselkompetenzen, Soft Skills o. ä.). Weiteren Fächergruppen wie Sprach- und Kulturwissenschaften, Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften sowie Kunst, Kunstwissenschaft kam nur geringe oder keine Bedeutung zu (Abb. 34).

Abb. 34: Fächergruppe des MOOC-Angebots (in Prozent, n=34)



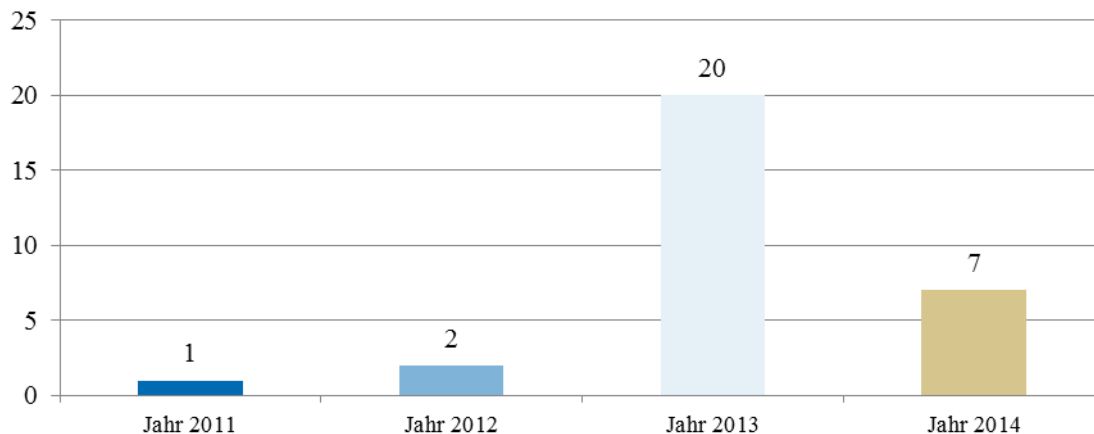
4.2 Angaben zu bereits durchgeführten MOOCs

Die in Kapitel 4.2 behandelten Fragen wurden nur der Teilmenge der Befragten angezeigt, die zuvor angegeben hatten, MOOCs bereits durchgeführt zu haben oder durchzuführen.

³¹ Die Systematik der Fächergruppen orientiert sich an der Systematik des Statistischen Bundesamts (siehe https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile).

Lehrende deutscher Hochschulen begannen verstärkt 2013 – das heißt bald, nachdem die New York Times das Jahr 2012 zum „Year of the MOOC“ ausgerufen hatte – eigene MOOCs anzubieten. Nur ein Befragter gab an, bereits 2011, zwei weitere 2012 MOOCs angeboten zu haben. Im Jahr 2013 nahm die Anzahl der MOOCs deutlich zu (Abb. 35).

Abb. 35: Zeitpunkt des Einstiegs in die Lehre mit MOOCs (Anzahl, n=30)



Kooperation bei der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs

Eine knappe Mehrheit der Lehrenden (53 Prozent) gab an, dass es bei der Entwicklung oder Bereitstellung von MOOC-Angeboten keine Kooperation mit anderen Institutionen oder Akteuren außerhalb der eigenen Hochschule gegeben habe. Eine knappe Minderheit (47 Prozent) entwickelte oder stellte das eigene MOOC-Angebot in Kooperation bereit. Die Auswahl an Kooperationspartnern war dabei vielfältig.³²

Schwierigkeiten bei der Entwicklung von MOOC-Angeboten

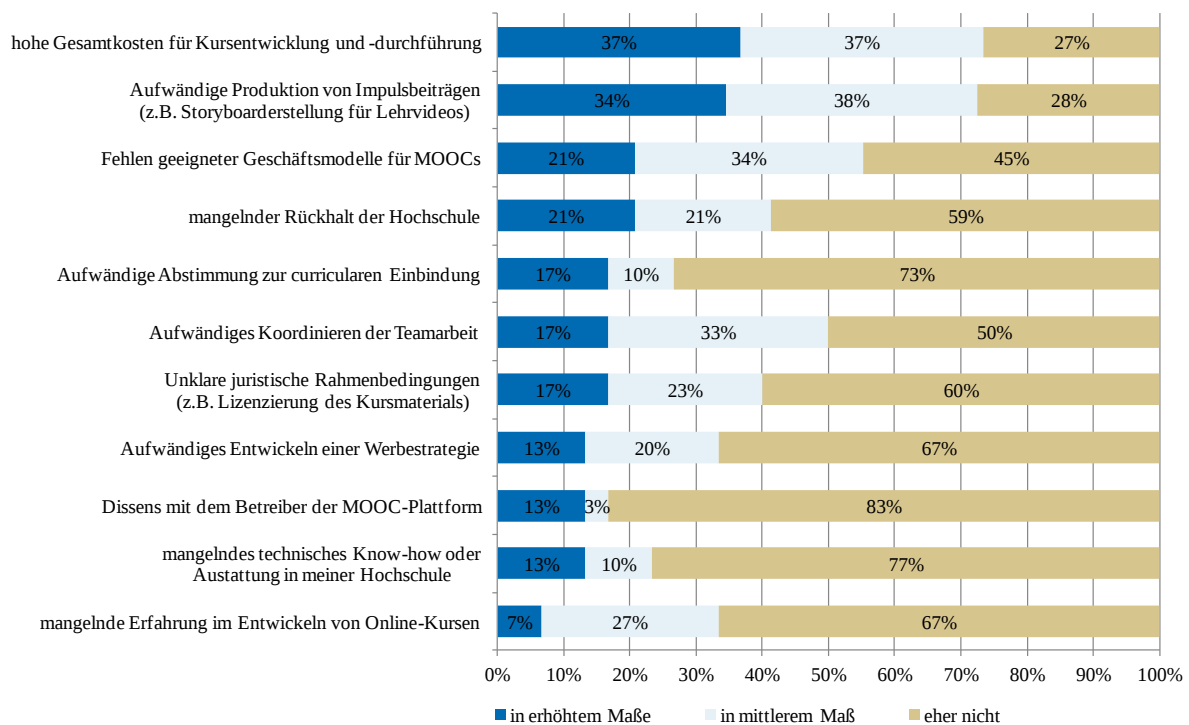
Vergleichsweise selten machten die Befragten gravierende Schwierigkeiten geltend, die bei der Entwicklung ihrer MOOC-Angebote aufgetreten waren. Am häufigsten wurden die hohen Gesamtkosten für die Kursentwicklung und -durchführung sowie die aufwändige Produktion von Impulsbeiträgen, wie z. B. die Storyboarderstellung für Lehrvideos, als (eher) problematisch bezeichnet. Auch das Fehlen eines geeigneten Geschäftsmodells für MOOCs³³ und ein mangelnder Rückhalt in der Hochschule wurden häufiger als Schwierigkeit benannt.

Weitere Faktoren wurden hingegen meist als wenig bis unproblematisch betrachtet, darunter beispielsweise ein Dissens mit dem Betreiber der MOOC-Plattform, mangelndes technisches Know-how bzw. die Ausstattung der Hochschule, die Abstimmung über die curriculare Einbindung, mangelnde Erfahrung im Entwickeln von Online-Kursen, das Entwickeln einer Werbestrategie, Unklarheiten in Bezug auf juristische Rahmenbedingungen oder das Koordinieren der Teamarbeit (Abb. 36).

³² Neben der Kooperation mit anderen Hochschulen wurden ebenfalls genannt: eigene Absolventen und Partnerhochschulen, andere Hochschullehrende, externe Interviewpartner und Referenten, mehrere Unternehmen, Verbände und Vereine, der Stifterverband, iversity, IMC AG, Microsoft, DFKI, afktv, Freelancer (Kamera/Schnitt), Akademie der Bildenden Künste, BMW, Deutsches Museum, Allianz Arena, Chiemseeschiffahrt, Bayerische Schlösser und Seenverwaltung, Tierpark Hellabrunn oder verschiedene, je nach Thematik.

³³ Im Hinblick auf Geschäftsmodelle für MOOCs prognostizieren Hollands & Tirthali auf Grundlage der Auswertung qualitativer Interviews mit 83 Vertreter(inne)n von Hochschulleitungen, Dekanaten, Lehrenden und anderen Akteuren von 62 unterschiedlichen Institutionen aus mehreren anglophonen Ländern und China, die im MOOC-Bereich aktiv waren, dass sich die Einnahmequellen im MOOC-Bereich im Hinblick auf kostenpflichtige Zertifikate, Personalvermittlungsangebote, Online-Tutorenangebote, Vermittlung von MOOC-Studiengruppen, Face-to-face-Komponenten mit lokalen Lehrenden und komplexeren Assessments, die eine Bewertung durch akademisches Personal oder einen persönlichen Austausch erforderlich machen, ausdifferenzieren werden (Hollands & Tirthali 2014, S. 170).

Abb. 36: Schwierigkeiten bei der Entwicklung des oder der MOOCs (in Prozent, n=30)



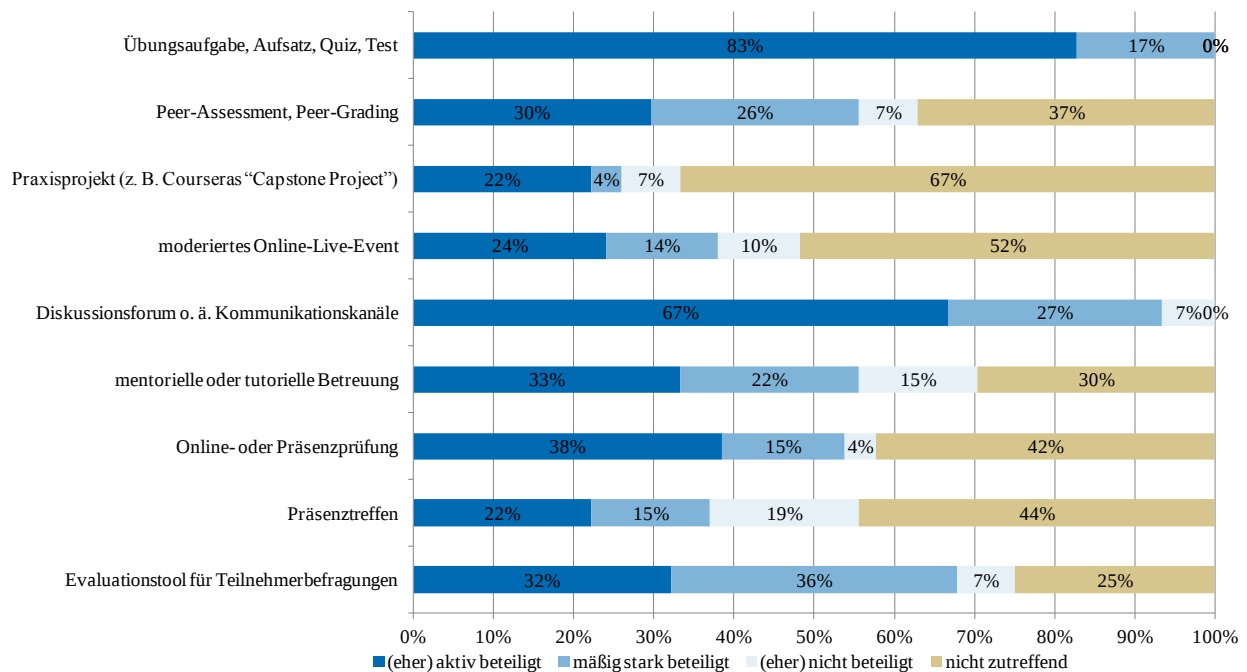
Andere Schwierigkeiten wurden nur selten angegeben, darunter der

- hohe Zeitaufwand,
- die Bereitstellung einer Leistungsbewertung (qualitativer Art) oder
- ein hohes Maß an Misstrauen, sobald es um eine offizielle curriculare Einbindung ging. Generelle Tendenz der Ablehnung digitaler Lehrformen aus prinzipiellen Erwägungen (besonders auch Furcht, digitale Lehrangebote könnten zur Einsparung realer Kapazitäten führen).

Grad der Beteiligung an unterschiedlichen Kursbestandteilen

Unter den Kursbestandteilen, an denen sich die Teilnehmer(innen) (sehr) aktiv beteiligt haben, wurden mit Abstand am häufigsten Übungsaufgabe, Aufsatz, Quiz, Test und ein Diskussionsforum o. ä. Kommunikationskanäle genannt. Deutlich seltener wurde angegeben, dass sich die MOOC-Teilnehmer(innen) an Online- oder Präsenzprüfungen, mentorieller oder tutorieller Betreuung, Evaluationen und Peer-Assessment oder -Grading aktiv beteiligt haben. Bei Praxisprojekten, moderiertem Online-Live-Event, Präsenztreffen und Online- oder Präsenzprüfung wurde zudem besonders häufig „nicht zutreffend“ angeklickt (Abb. 37). Als anderer Kursbestandteil wurde einmal E-Assessment angegeben.

Abb. 37: Beteiligung der Teilnehmer(innen) an Kursbestandteilen (in Prozent, n=26-30)



Gelungene Aspekte der durchgeführten MOOCs

In einem Freitextfeld schilderten 21 Lehrende unterschiedliche, besonders gelungene Aspekte der von ihnen durchgeführten MOOCs. Die Antworten konnten den Bereichen Themenwahl und Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte, hochschulinterne Kooperation, studentisches Interesse, positive Resonanz und weitere Aspekte zugeordnet werden.

Themenwahl und Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte

Häufig wurden die gelungene Themenwahl und didaktische, grafische oder technische Aufbereitung der Lehr- und Lerninhalte genannt. Ein Lehrender hob positiv hervor, dass man den MOOC genutzt habe, „um völlig neuartige Themen aufzubereiten und damit neue Zusammenhänge zu lehren“. Ein anderer nannte die ausgewogene Kombination aus Wissensvermittlung und Unterhaltungswert. Ein Befragter verwies auf die langjährige Erfahrung und die über Jahre entstandenen multimedialen Lehrelemente, die ein hohes didaktisches Potenzial und dadurch hohe „Absolventenquoten“ der MOOCs bedingten. Ein anderer führte die Integration eines Online-Planspiels an, das dazu gedient habe, das Gelernte direkt anzuwenden.

Zudem wurden eine Produktion der Lehrvideos auf hohem technischen Niveau mit hervorragender technischer Ausstattung, hochwertige Grafiken und Animationen, die Vermittlung des Umgangs mit Software oder eine gelungene Moderation des Forums angeführt.

Zusammenarbeit innerhalb der Hochschule

Wiederholt wurden unkomplizierte hochschul- und projektinterne Abstimmungsprozesse, das gute Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure oder eine sehr gute Unterstützung durch erfahrene Kolleg(inn)en hervorgehoben. Ein Befragter gab an, dass die Zusammenführung diverser Fachrichtungen und Expert(inn)en zu einem Großthema und die multiperspektivische Betrachtung des Themas sehr erfreulich gewesen seien. Ein anderer Befragter nannte die gute Kooperation zwischen Forschungsinstitut, Hochschule und externen Partnern aus der IT-Wirtschaft sowie das professionelle Management von Planung, Durchführung und Nachbereitung.

Auch die Zielgruppenansprache durch bestehende Netzwerke und Interessenten aus dem Unternehmens- und Hochschulkontext wurden positiv bewertet. Drei Lehrende führten die allgemein gute Zusammenarbeit innerhalb eines stark motivierten MOOC-Teams bzw. eine gute Arbeitsteilung an. Ein Lehrender nannte die Tatsache der Realisierung eines cMOOC im Kontext der Hochschullehre an sich – unter Beteiligung Studierender unterschiedlicher Hochschulen und Studiengänge.

Studentisches Interesse

Zwei Lehrende nannten die breite Gewinnung von Teilnehmer(inne)n bzw. hohe Einschreibzahlen, eine ausgeprägte Öffentlichkeitswirkung oder interessante Diskussionen im Rahmen des MOOCs als besonders gelungen. Fünf Befragte wiesen auf eine ausgeprägte Motivation oder eine gelungene Aktivierung der MOOC-Teilnehmer(innen), eine geringe Drop-out-Quote oder den kreativitätsfördernden Aspekt des oder der MOOCs hin, betonten, dass es gelungen sei, die Begeisterung für das Kursthema bei (ohnein stark motivierten) Teilnehmenden zu halten. Einer der Befragten erklärte, dass es eine ‚kleine‘, sehr aktive Gruppe von ca. 300 Studierenden gegeben habe, die sehr interessiert war und sich bis zum ‚Examen‘ aktiv beteiligt habe.

Positive Resonanz und weitere Aspekte

Ein Lehrender nannte eine untypisch geringe Drop-out-Quote und führte diese auf die intensive Betreuung und Teamarbeit im MOOC zurück. Ein anderer Befragter gab an, dass die Evaluationen eine extrem gute Bewertung im Bereich des Online-Materials und der begleitenden Betreuung ergeben hätten. Daneben wurden die Einbindung in ein MOOC-übergreifendes Lernprogramm sowie die Aufrechterhaltung des wissenschaftlichen Anspruchs angeführt. Die MOOC-Inhalte kämen manchmal etwas kompliziert und trocken rüber, so dass es eine frühzeitige Selektion von nur oberflächlich interessierten Teilnehmer(inne)n gegeben habe, doch sei die Wahrung des wissenschaftlichen Anspruchs der Veranstaltung und dem Format MOOC im Allgemeinen förderlich.

Auftreten unerwarteter Schwierigkeiten während der Durchführung des oder der MOOCs

63 Prozent der Befragten gaben an, dass während der Durchführung des oder der MOOCs keine unerwarteten Schwierigkeiten aufgetreten waren. 37 Prozent der Befragten waren mit unerwarteten Schwierigkeiten konfrontiert, die elf Befragte näher erläuterten.

Gesamtaufwand

Ein Befragter betonte, dass der Gesamtaufwand deutlich höher als erwartet ausgefallen sei. Drei weitere Umfrageteilnehmer(innen) gaben an, dass der Betreuungsaufwand im Hinblick auf das Community-Management, das Beantworten von Fragen und die Reaktion in Diskussionsforen unerwartet hoch gewesen sei. Die Möglichkeiten deriversity-Plattform, als Lehrender den Überblick über Teilnehmerbeiträge zu behalten, seien unzureichend gewesen. Ein Lehrender erklärte sich mit der Anzahl an Anmeldungen unzufrieden.

Technische Schwierigkeiten

Drei Befragte nannten technische Schwierigkeiten mit der Lernplattform; einer gab an, dass die Plattform nicht wie abgesprochen fertig gewesen sei und dass wichtige Funktionen gefehlt hätten. Dies sei so spät mitgeteilt worden, dass ein Umkonzipieren ganzer Aufgaben „in absolut letzter Minute nötig wurde“. Außerdem habe es länderspezifische Barrieren (z. B. YouTube-Zugangssperren) gegeben.

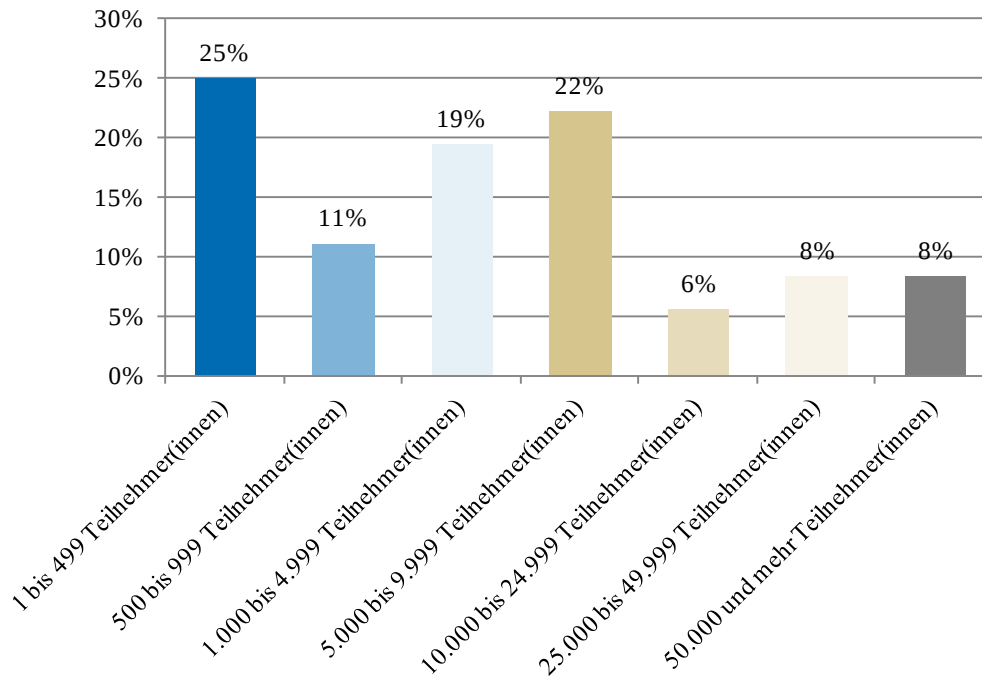
Weitere Aspekte

Weitere Nennungen bezogen sich auf das Serviceangebot der Hochschule, das weniger ausgeprägt als zunächst versprochen gewesen sei, auf Schwierigkeiten mancher Studierender mit selbstgesteuertem, selbstbestimmtem Lernen und dem Wunsch nach allzu klaren Vorgaben und Strukturen sowie die Problematik der Anerkennung des MOOCs in Curricula und Zertifikatsprogrammen (selbst seitens des Drittmittelgebers).

Teilnehmergröße des oder der MOOCs zu Kursbeginn

Sechsstellige Teilnehmerzahlen, wie sie bei manchen amerikanischen xMOOCs erreicht werden (Hollands & Tirthali 2014, S. 42), stellten für die im Rahmen dieser Umfrage berücksichtigten MOOCs die Ausnahme dar. Im Gegenteil wurde am häufigsten eine Teilnehmergröße von bis zu 499 Teilnehmer(inne)n erreicht. An mehr als drei Viertel aller Kurse nahmen maximal 9.999 Interessierte teil. Eine Teilnehmergröße von 10.000 oder mehr Personen ergab sich selten (Abb. 38) und fast ausschließlich bei englischsprachigen MOOCs.

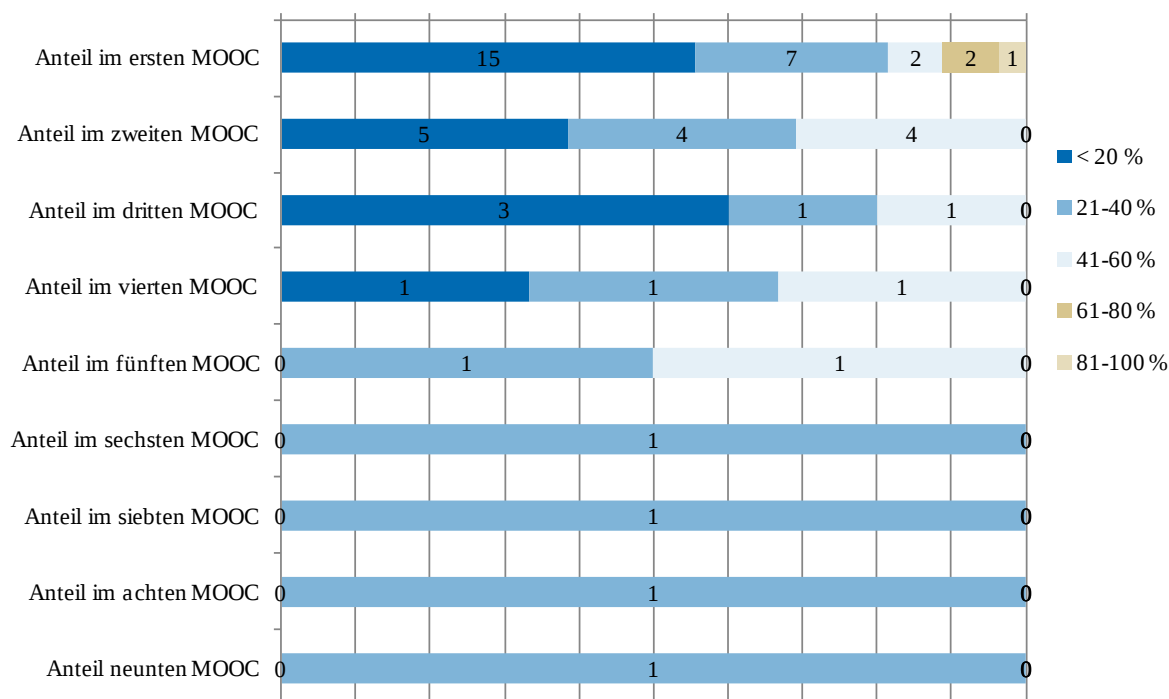
Abb. 38: Teilnehmergröße des oder der MOOCs zu Kursbeginn (in Prozent, n=30)



Anteil der Teilnehmer(innen), der den MOOC mit einem Leistungsnachweis beendete

Im Hinblick auf den Anteil der Teilnehmer(innen), der den MOOC mit einem Leistungsnachweis beendete, spiegeln die Angaben der Befragten die in der Diskussion um MOOCs häufig genannten Tendenzen wider (Gaebel 2013, S. 8). Für den ersten MOOC wurde in mehr als der Hälfte der Fälle angegeben, dass maximal 20 Prozent der Teilnehmer(innen) den MOOC mit einer Teilnahmebescheinigung oder einem anderen Leistungsnachweis beendet hatten. In rund einem Viertel der zuerst genannten MOOCs wurde ein Wert von bis zu 40 Prozent der Teilnehmer(innen) erreicht. Höhere Werte wurden selten genannt. Nur in einem Fall wurden 80 oder mehr Prozent erreicht. Bei weiteren MOOCs überschritten die Angaben nie die 60 Prozent-Marke (Abb. 39).

Abb. 39: Anzahl der MOOCs, die ein gewisser Prozentsatz der Teilnehmer(innen) mit Leistungsnachweis beendet (Anzahl, n=27)



Konzeptionelle Änderungen bei künftigen MOOCs

Zwölf Befragte gaben Auskunft zu konzeptionellen Änderungen, die sie bei künftigen MOOCs vornehmen würden. Die Anmerkungen bezogen sich überwiegend auf die Bereiche Strukturierung der MOOCs, Kurssprache, Aufwandsreduktion und Öffentlichkeitsarbeit. Ein Lehrender betonte, dass das MOOC-Setting im zweiten Kursdurchlauf angepasst worden sei, so dass weitere Änderungen nicht erforderlich seien.

Strukturierung der MOOCs

Die häufigsten Änderungswünsche betrafen die Themenwahl oder Strukturierung der MOOCs. Ein Befragter gab an, dass die ersten MOOCs Pilotprojekte und daher neu entwickelte Zusatzangebote gewesen seien. Weitere MOOCs müssten sich an den Curricula orientieren. Ein Kollege wies darauf hin, dass eine bessere fachinterne Kommunikation erforderlich sei, um die Chancen auf curriculare Anbindung und den Erwerb echter ECTS-Punkte zu erhöhen. Ein anderer gab an, dass im Wiederholungsfall „kein Fokus auf Masse“, sondern auf ein spezielles Forschungsthema gelegt werden solle, bei dem das Wissen der Teilnehmer(innen) auch genutzt werde. Zudem wolle man die internationale Zusammenarbeit stärker betonen.

Von anderer Seite wurde angegeben, dass einzelne MOOC-Kapitel noch stärker miteinander zu verzahnen seien. Ein Umfrageteilnehmer betonte, dass eine kleinteiligere Segmentierung der Themen und Aufgaben sinnvoll sei. Die Anzahl der Units sei bei reduziertem Unit-Umfang zu erhöhen. Abhängig vom finanziellen Spielraum solle mehr Aufwand im Bereich der Videoproduktion und professioneller 3D-Animation betrieben werden. Ein Befragter unterstrich, dass er seinen MOOC in Module aufteilen würde, die flexibel genutzt werden könnten. Zudem würde er den Einsatz von Videos, die arbeitsaufwendig in der Produktion und in der Aktualisierung seien, auf ‚zeitlose‘ Lerninhalte reduzieren. Ein Lehrender wollte adaptive Strukturen ausbauen.

Neue konzeptionelle Wege beschritt ein Lehrender, der dafür plädierte, dem Trend in Richtung „always open“ eine Chance zu geben: „Ein Pilotprojekt, in dem alle Module anstatt der bislang zeitlichen Staffelung jederzeit gleichzeitig verfügbar“ seien; in Kollaboration mit Coursera werde ein entsprechendes Konzept bereits praktisch erprobt.

Kurssprache

Ein Befragter erklärte, dass er eine Übersetzung des MOOCs auf Englisch anstreben und mehr Hintergrundmaterial bereitstellen würde. Ein anderer verwies auf englische und deutsche Untertitel und das Aufnehmen von Programmieraufgaben in die MOOC-Prüfung.

Geschäftsmodell und Öffentlichkeitsarbeit

Ein Befragter hob hervor, dass alternative Formen des MOOC-Geschäftsmodells entwickelt werden müssten. Zwei Lehrende wollten die Werbeanstrengungen für MOOCs deutlich ausweiten oder wiesen darauf hin, dass man im Grunde nicht geworben habe, weil sich der Kurs noch in der Entwicklung befinde. Hierauf müsse künftig deutlich mehr Aufmerksamkeit gelegt werden.

Didaktische Aspekte und Kursbetreuung

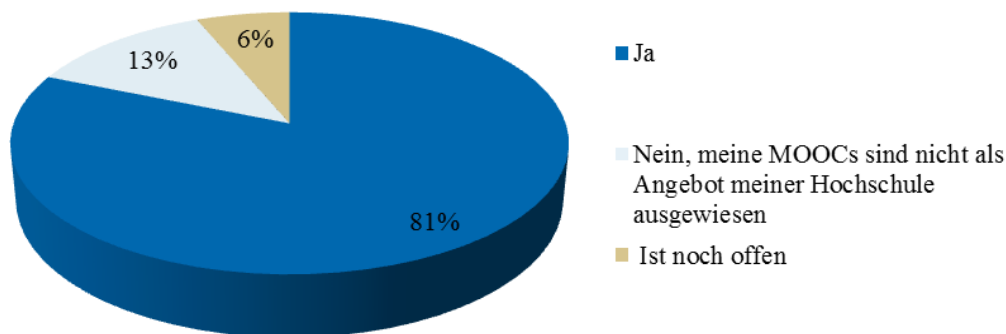
Weitere Nennungen betrafen eine andere Form von geführten Hausaufgaben zum Lösen komplexerer Probleme, eine bessere Verzahnung des MOOCs mit Ideen von Flipped Classroom sowie eine verstärkte tutorielle Begleitung. Zudem sollte stärker mit motivierenden Elementen gearbeitet werden, um die Drop-out-Quote zu reduzieren.

4.3 Institutionelle Rahmenbedingungen

Institutioneller Rahmen des MOOC-Angebots

Die meisten Befragten hoben hervor, dass es sich bei ihren MOOCs um ein Angebot der eigenen Hochschule handelte (81 Prozent). Nur wenige gaben an, dass der oder die eigenen MOOCs nicht als Angebot der eigenen Hochschule ausgewiesen waren (Abb. 40).

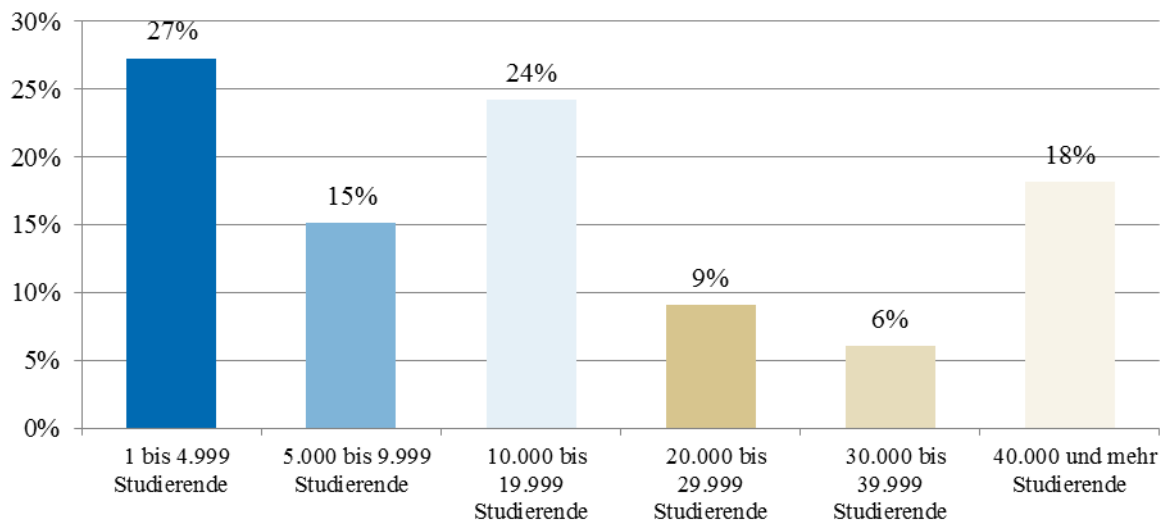
Abb. 40: MOOC(s) als Angebot der eigenen Hochschule (in Prozent, n=32)



Hochschulgröße

Im Hinblick auf die Hochschulgröße wiesen die Angaben der befragten Lehrenden kaum klare Tendenzen auf. Die Lehrenden, die MOOCs anboten, stammten von sehr unterschiedlich großen Hochschulen. Die meisten Befragten kamen von Hochschulen mit bis zu 4.999 Studierenden. Viele kamen auch von Hochschulen mit 10.000 bis 19.999 Studierenden oder von Hochschulen mit 40.000 oder mehr Studierenden (Abb. 41).

Abb. 41: Hochschulgröße (in Prozent, n=33)

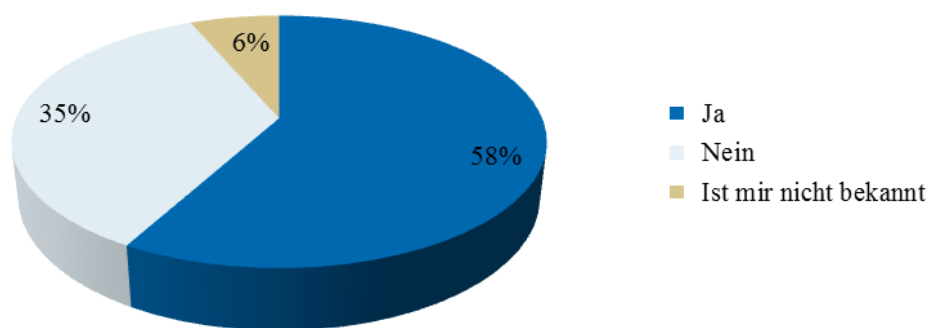


Unterstützung durch die Hochschulleitung

Eine Mehrheit der Befragten gab an, dass die Hochschulleitung die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs aktiv unterstütze. Rund ein Drittel erklärte hingegen, dass die Hochschulleitung die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs nicht aktiv unterstütze (Abb. 42).

Ein Vergleich zwischen den Angaben beider Umfragen deutet darauf hin, dass sich die aktive Unterstützung der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs durch die Hochschulleitung positiv auf die tatsächliche Aktivität von Lehrenden in diesem Bereich auswirkt. In der ersten Umfrage hatte die Mehrheit der Hochschulleitungen angegeben, die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs nicht aktiv zu unterstützen; nur 34 Prozent aller Hochschulleitungen hatten angegeben, die Entwicklung aktiv zu unterstützen. An Hochschulen, an denen Lehrende MOOCs anboten, wurde in der zweiten Umfrage jedoch überproportional häufig auf eine aktive Unterstützung durch die Hochschulleitung verwiesen.

Abb. 42: Unterstützung von MOOCs durch die Hochschulleitung (in Prozent, n=31)

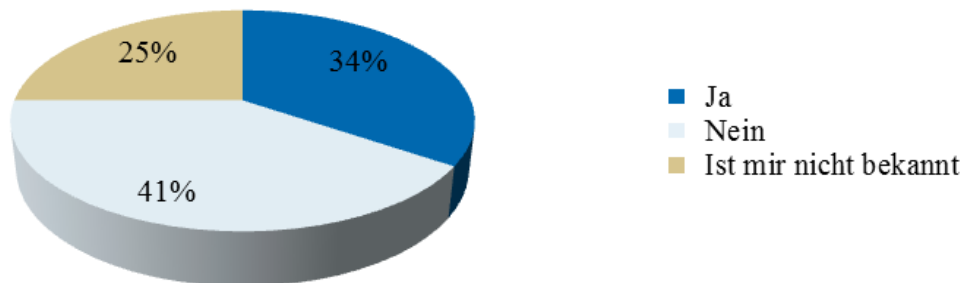


Zwölf der Befragten machten Angaben zur Form der Unterstützung. Fünf Lehrende verwiesen auf die Bereitstellung von geeignetem Personal sowie technischer Expertise und Ausstattung (z. B. „Bereitstellung des Videostudios und des technischen Personals“, „Sach- und Personalmittel“). Auch das Vorhandensein eines Netzwerks von MOOC-Machern oder die Unterstützung durch ein eigenes E-Learning-Zentrum wurden angeführt. Insgesamt fünf der Befragten nannten eine finanzielle Unterstützung durch die Hochschulleitung oder das Bereitstellen eines Entwicklungsbudgets (in einem Fall in Höhe von 50.000 Euro pro MOOC). Darüber hinaus wurden die Einbindung in die Hochschulstrategie, die Einrichtung einer „Virtuellen Hochschule“ an der eigenen Hochschule oder die Einwilligung zu einem „Graded Statement of Accomplishment“ angegeben.

Verfolgen einer MOOC-Strategie

Ein Drittel der Lehrenden verwies darauf, dass die eigene Hochschule eine MOOC-Strategie verfolge. Die Angaben zur jeweiligen MOOC-Strategie fielen unterschiedlich deutlich aus. Unter anderem wurde angegeben, dass MOOCs grundsätzlich als Lehrstandard etabliert werden sollten, dass ein Fokus auf der Zielgruppe Berufstätiger liege oder dass die Hochschule grundsätzlich die Verwirklichung virtueller Lehre anstrebe. Andere Lehrende verwiesen darauf, dass eine MOOC-Strategie noch im Aufbau sei oder dass man MOOCs „mal ausprobieren“ wolle (Abb. 43).

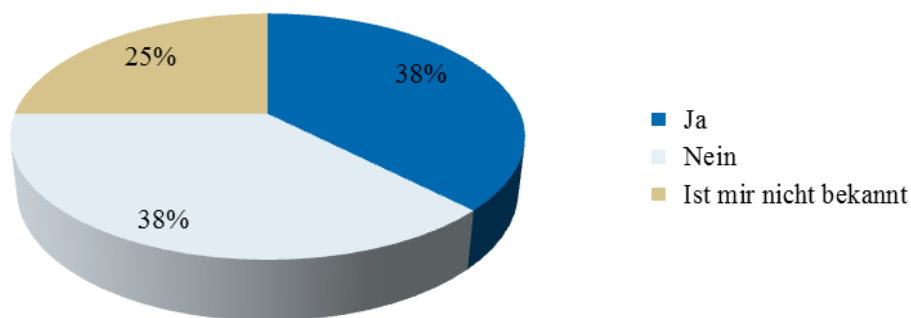
Abb. 43: Vorhandensein einer MOOC-Strategie (in Prozent, n=32)



Anrechnung von MOOCs

Die Frage, ob MOOCs in regulären Studiengängen der Hochschule angerechnet werden können, offenbart unterschiedliche Konventionen an den Hochschulen. Der Anteil der Befragten, der Ja und Nein antwortete, fiel jeweils gleich groß aus. Ein Viertel der Befragten konnte keine nähere Angabe machen. Als Voraussetzung für die Anrechenbarkeit wurde in einem Textfeld am häufigsten auf das erfolgreiche Absolvieren einer regulären Prüfung, eine Authentifizierung oder die Einwilligung der Prüfungsämter verwiesen. Darüber hinaus wurden eine formale Regelung zur Anerkennung von MOOCs (z. B. ähnlich der Anerkennung eines Auslandsstudiums), die Vergabe von ECTS-Credits oder die Einbindung in die eigene Präsenzlehre genannt (Abb. 44).

Abb. 44: Anrechenbarkeit von MOOCs (in Prozent, n=32)



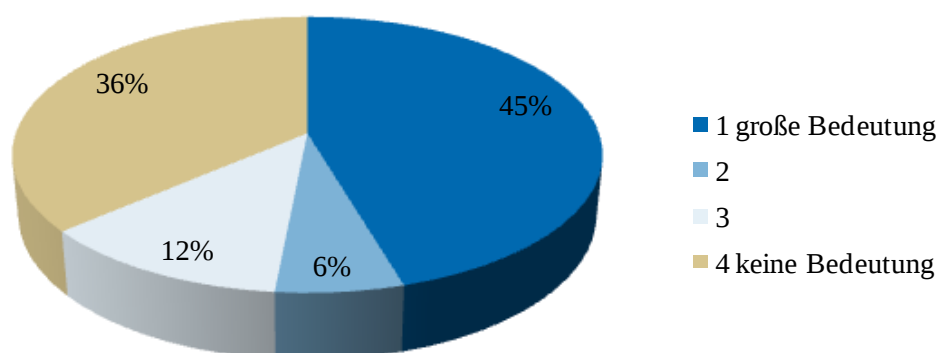
Studiengänge auf der Grundlage von MOOCs

Eindeutig fiel die Antwort der Lehrenden in Bezug auf die Entwicklung ganzer Studiengänge auf der Grundlage von MOOCs aus, wie sie in den Vereinigten Staaten vom Georgia Institute of Technology in Kooperation mit Udacity und AT&T und zu Studiengebühren in Höhe von rund 7.000 Dollar angeboten werden (Hollands & Tirthali 2014, S. 87-89). 79 Prozent der Befragten verneinten, dass die eigene Hochschule entsprechende Pläne verfolge und 21 Prozent waren solche Pläne nicht bekannt.

Bedeutung von Anreizmechanismen wie Fördergeldern für die MOOC-Entwicklung

Zur Bedeutung von Anreizmechanismen wie Fördergeldern³⁴ für die Entwicklung des eigenen MOOC-Angebots wurden sehr unterschiedliche Angaben gemacht. Während 45 Prozent der Befragten Anreizmechanismen große Bedeutung beimaßen, sprachen ihnen 36 Prozent keine Bedeutung zu (Abb. 45). Die Angaben dokumentieren zugleich, dass Fördergelder bislang nur in eingeschränktem Maß zur Verfügung standen.

Abb. 45: Bedeutung von Anreizmechanismen für die Entwicklung des MOOC-Angebots (in Prozent, n=33)



Weitere Bemerkungen zu eigenen MOOCs oder zur Thematik der MOOCs an den Hochschulen

In einem abschließenden Textfeld zu „weiteren Bemerkungen“ äußerten sich 17 der Befragten zu Themen wie der generellen Bedeutung von MOOCs für die Hochschulen, weiteren Perspektiven der MOOC-Entwicklung, dem Ausbau von MOOCs oder mit MOOCs verbundenen Mängeln.

Bedeutung von MOOCs für die Hochschulen

Ein Lehrender berichtete von dem Eindruck, dass die Hochschulen und ihre Leitungen durch die Entwicklung im MOOC-Bereich verunsichert seien. Trotz des ausgewogenen Positionspapiers der HRK zu MOOCs und des wohlwollenden Interesses und Einsatzes mancher Politiker für eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für die Erstellung von MOOCs positionierten sich manche Hochschulleitungen explizit „als MOOC-Gegner“.

Ein Befragter teilte mit, dass MOOCs an seiner Hochschule „als paralleles Standbein zu Präsenz- und Online-Studiengängen strategisch verankert“ seien. Das MOOC-Angebot sei mit Lehrangeboten der grundständigen Lehre (Online-Fernstudium und Präsenzstudium) verzahnt. Dabei werde auf die Zielgruppe Berufstätiger fokussiert. Formales und informales Lernen stünden gleichberechtigt nebeneinander. Zudem würde eine MOOC-bezogene Entwicklungsstrategie mit umfangreichen Forschungs- und Entwicklungsanteilen definiert.

³⁴ Fördermittel waren z. B. im Rahmen der „MOOC Production Fellowship“ von Stifterverband und iversity (2013), im Rahmen einer Projektförderung zur nachhaltigen Entwicklung netzgestützten Lehrens und Lernens an den sächsischen Hochschulen durch das sächsische Wissenschaftsministerium (2013) sowie eines Programms des baden-württembergischen Wissenschaftsministeriums zum Ausbau der fremdsprachigen Lehrangebote an Hochschulen unter Berücksichtigung von MOOCs (2014) verfügbar. Das Thüringer Wissenschaftsministerium fördert die Entwicklung einer neuen Plattform für Onlinekurse bzw. MOOCs, die allen Thüringer Hochschulen ab 2016 zur Verfügung stehen soll. Die Hamburger Wissenschaftsbehörde stellt für eine gemeinsame Lernplattform aller Hamburger Hochschulen (Arbeitstitel: Hamburg Open Online University) und die Fortbildung der Lehrkräfte bis 2016 zusätzliche Mittel in Höhe von 3,5 Mio. Euro zur Verfügung. Von der Lernplattform sollen nicht nur Studierende, sondern auch normale Bürger profitieren. Das Projekt soll 2018 abgeschlossen werden. Eine punktuelle Finanzierung von Pilotprojekten im MOOC-Bereich haben auch das schleswig-holsteinische Bildungsministerium und das rheinland-pfälzische Wissenschaftsministerium vorgenommen. Die Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ von Bund und Ländern war ebenfalls punktuell im Sinne der Förderung von Projekten, die den Aufbau bzw. die Verwendung von MOOCs umfassen, wirksam.

Ein weiterer Umfrageteilnehmer sprach sich dafür aus, dass MOOCs nicht als in sich geschlossener Ersatz für Hochschulveranstaltungen angeboten werden sollten, sondern als „stark komprimierte Lernmodule, die Interessierte in kürzerer Zeit erlernen können“.

Ein Befragter vertrat die Auffassung, dass MOOCs überbewertet seien. Wichtiger als die Auseinandersetzung mit MOOCs sei es, darüber nachzudenken, wie die Präsenzlehre gestärkt werden könne. Wenn die Präsenzlehre zudem ohne Anpassungen ins Internet gebracht werden könne, zeuge dies nicht gerade von hoher Lehrqualität.

Produktionsaufwand als Herausforderung

Mehrere Befragte verwiesen auf Hürden, die mit der Entwicklung und Durchführung von MOOCs verbunden seien. Mehrfach wurde dabei der hohe Produktionsaufwand hervorgehoben. MOOCs kosteten viel mehr Zeit und Geld als Präsenzlehre. Dies könne sich nur lohnen, wenn „wirklich große Teilnehmerzahlen profitieren und MOOCs wiederholt angeboten werden.“ Englischsprachige Angebote könnten eine breitere Zielgruppe erreichen, was den Produktionsaufwand besser aufwiege. Ein Lehrender äußerte die Hoffnung, dass MOOCs in Zukunft stärker als die „komplexen multimedialen Formate und Projekte wahrgenommen werden“, die sie in Wirklichkeit seien. Und dass die chronische Unterschätzung der finanziell notwendigen Mittel ein Ende habe und die Ausmaße der notwendigen persönlichen Arbeitskraft und des Investments des ganzen Teams sowohl hochschulübergreifend als auch politischerseits stärker wahrgenommen würden.

Ein anderer Umfrageteilnehmer gab an, dass Pläne zum Durchführen eines MOOCs schon geraume Zeit bestanden haben, dass jedoch erst die MOOC Production Fellowship deren Umsetzung ermöglicht habe. Ohne ergänzende Mittel aus dem Förderprogramm wäre eine Finanzierung nicht möglich gewesen. Die Entwicklung von MOOCs solle insgesamt stärker gefördert werden.

Qualitätssicherung und -entwicklung

Hinsichtlich der Qualität der verfügbaren MOOCs wurden starke Schwankungen registriert. Ein Lehrender sprach sich dafür aus, zwischen Kursen „auf Volkshochschulniveau und universitärem Niveau“ deutlicher zu unterscheiden.

In Bezug auf die didaktische Qualität von MOOCs betonte ein Lehrender, dass besondere Bedeutung interaktiven Elementen zukomme. An manchen MOOCs wurde der Ansatz des teambasierten Lernens als „sehr vielversprechend“ gewürdigt, da durch das Arbeiten in Teams das Commitment gesteigert werden könne. Den MOOCs, die vorrangig auf die Stoffvermittlung mittels Videoaufzeichnungen setzten, mangle es hingegen an didaktischen Konzepten. Zudem gelte: „Je besser der MOOC, desto geringer der Betreuungsaufwand.“

Auch im Hinblick auf die Lerninfrastrukturen wurden Verbesserungspotenziale benannt: Wünschenswert seien deutlich bessere Plattformen, die interaktives Lernen ermöglichten.

Entwicklungslinien und Potenziale

Die Lehrenden nannten unterschiedliche Entwicklungslinien und Potenziale von MOOCs, z. B. im Hinblick auf eine stärkere Zielgruppenorientierung, eine Integration von MOOCs in die Präsenzlehre oder die Entwicklung von MOOCs für spezifische Einsatzbereiche.

Ein Lehrender, der die Einschätzung vertrat, dass MOOCs die traditionelle Hochschullehre nicht ersetzen, sondern diese bestenfalls ergänzen könnten, betonte, dass das größte Interesse an seinen MOOCs bei Berufstätigen bestehe. Diese Gruppe sei jedoch an der direkten Anwendbarkeit des vermittelten Lernstoffes und weniger am theoretischen Hintergrund interessiert. Daher wolle man eigene MOOC-Angebote künftig noch praxisnäher gestalten.

Als besondere Stärke von MOOCs wurde das Einsatzfeld des Übergangs von Schule zu Hochschule benannt. Viele Studieninteressierte fragten explizit an, was sie als Vorbereitung für ihr Studium tun könnten, und wollten die Zeit bis zum Studienbeginn schon einmal nutzen. Für diese Zielgruppe biete es sich an, gewisse Inhalte zur Vorbereitung vorab anzubieten – „für praktisch alle Fächer“ (z. B. ein Mathematik-Vorkurs für MINT-Fächer, Techniken wissenschaftlichen Arbeitens für Geisteswissenschaften). Man könne sich dabei auch zu größeren Gruppen clustern. Zudem sei es nützlich, wenn entsprechende MOOC-Materialien auch während des ersten Semesters für diejenigen verfügbar blieben, die im Semester merkten, dass sie dort Defizite haben.

Ein Lehrender würde begrüßen, wenn irgendwann ganze Studiengänge als MOOC angeboten werden können, um den Zugang zu Bildung zu erleichtern. Dafür müssten jedoch vor allem geeignete, standardisierte Identifizierungsinstrumente für Prüfungsleistungen geschaffen werden.

5 MOOCs an Hochschulen auf dem Prüfstand

5.1 Resultate im Überblick

Die zwei unterschiedlich breit angelegten und unterschiedlich stark standardisierten Umfragen, die Aufschluss über die Einschätzungen von Präsidien und Rektoraten der Hochschulen in Deutschland zur MOOC-Thematik sowie über die Erfahrungen von Lehrenden deutscher Hochschulen bei der Lehre mit MOOCs geben sollten, bestätigen sowohl die grundsätzliche Ambivalenz, mit der sich viele Hochschulen dem Gegenstand nähern (vgl. Johnson 2014, S. 34), als auch das ausgeprägte Engagement, mit dem manche Hochschulen und einzelne Lehrende in diesem Bereich aktiv werden. Hochschulen, die MOOCs strategisch verankert haben – z. B. als zusätzliches Standbein neben Präsenz- und Online-Studiengängen – oder eine MOOC-bezogene Entwicklungsstrategie verfolgen, stellen eine Minderheit dar. An Hochschulen, die MOOCs anbieten, dominiert meist die pragmatische Absicht, MOOCs erst einmal auszuprobieren.

In den folgenden Abschnitten werden zunächst zentrale Ergebnisse der Erhebung unter Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre sowie unter Lehrenden mit MOOC-Erfahrung resümiert, bevor mögliche Rückschlüsse und Konsequenzen für die Hochschulen behandelt werden.

5.1.1 Die Perspektive der Hochschulleitungen

Die Umfragen bestätigen, dass deutsche Hochschulen MOOCs als Herausforderung wahrnehmen und deren Entwicklung intensiv beobachten. Ein Vizepräsident kommentierte in diesem Sinn, dass man den E-Learning-Hype um MOOCs aufmerksam verfolge, um zu sehen, inwieweit sich diese Lehrform durchsetzen werde. Im Hochschulalltag sind MOOCs noch kaum angekommen.³⁵ Am häufigsten setzen sich die Leitungen größerer Universitäten und Fachhochschulen – sowie privater Hochschulen – intensiv mit der Entwicklung im MOOC-Bereich auseinander. Der Anteil der Hochschulen, an denen ein Gremium in strategischer Perspektive über MOOCs berät, stellt sich mit 42 Prozent zugleich vergleichsweise groß dar.

Verbreitung von MOOCs

Bemerkenswert hoch fällt mit annähernd einem Drittel der Hochschulen auch der Anteil der Hochschulen aus, an denen MOOCs bereits angeboten werden oder werden sollen. Er übertrifft die Vergleichswerte, die im Rahmen einer landesweiten, thematisch breiter angelegten Untersuchungsreihe zur Entwicklung der Online-Lehre in den Vorjahren an US-Hochschulen erhoben wurden (Allen et al. 2014, S. 37). 16 Prozent der deutschen Hochschulen gaben an, dass ein oder mehrere MOOCs angeboten wurden oder werden (US-Hochschulen: 5 Prozent). Weitere 17 Prozent betonten, dass MOOCs künftig angeboten werden sollen (US-Hochschulen: 9 Prozent).

MOOCs werden im Durchschnitt deutlich häufiger von Lehrenden an (größeren) deutschen Universitäten durchgeführt (33 Prozent) als von Fachhochschulen (9 Prozent) oder Kunst-, Musik-, Film- und Medienhochschulen (0 Prozent), und häufiger von staatlichen (18 Prozent) als von privaten (12 Prozent) oder kirchlichen Hochschulen (0 Prozent) angeboten. Insbesondere Hochschulen, die Online-Lehre eine strategisch wichtige Funktion zuschreiben, sind häufig auch im MOOC-Bereich aktiv (30 Prozent).

³⁵ Dazu dürfte nicht zuletzt die Entwicklung der unterschiedlichen Formen von Online-Lehre an den Hochschulen beigetragen haben: Während eine deutliche Mehrheit der Hochschulen in Deutschland Blended Learning-Angeboten grundsätzlich strategische Bedeutung beimaß (58 Prozent), galt dasselbe im Hinblick auf reine Online-Lehre nur für eine Minderheit von 15 Prozent der Hochschulen. Trotz zahlreicher Abweichungen im Detail (Allen & Seaman 2014, S. 7) erscheinen MOOCs doch grundsätzlich der klassischen Online-Lehre verwandt.

Am größten fällt jedoch der Anteil der deutschen Hochschulen aus, die sich im Hinblick auf die eigene Positionierung zu MOOCs unschlüssig sind (40 Prozent; US-Hochschulen: 53 Prozent). Die allgemeine Verunsicherung scheint angesichts der ausgiebigen öffentlichen, wissenschaftspolitischen und hochschulinternen Debatten ausgeprägt zu sein.

Hochschulstrategische Aspekte und Nutzenerwartung

Bei der Entscheidung für oder gegen MOOCs sind aus Sicht vieler Hochschulleitungen die Faktoren Aufwand der Bereitstellung, Bereicherung der Lehre, Initiative der Lehrenden, eine finanzielle Förderung und die Nachfrage der Studierenden ausschlaggebend. Die Nutzenerwartung der Hochschulleitungen in Bezug auf MOOCs richtete sich am ehesten auf die Zielsetzungen, neue Zielgruppen zu erreichen, die Hochschulbildung zu öffnen, das Lehrangebot zu verbessern, das Weiterbildungsangebot auszubauen sowie die Internationalisierung voranzutreiben. Als nicht oder wenig sinnvoll wurden MOOCs am häufigsten im Hinblick auf eine Effizienzsteigerung betrachtet.

Manche Vertreter(innen) von Hochschulleitungen betonten, dass MOOCs der Diskussion um digitale Lehr- und Lernformen eher nützten als schaden und dass sie den Hochschulen neue Wege der Aufmerksamkeitsgewinnung und der Vermittlung von Wissensinhalten für breite Zielgruppen sowie der Kooperation mit Gesellschaft und Wirtschaft eröffneten. Andere sahen mit der Entwicklung im MOOC-Bereich Risiken verbunden und bezeichneten unter anderem

- die mangelnde Übereinstimmung von MOOCs mit dem Profil von Präsenzhochschulen,
- den erheblichen Aufwand für das Erstellen guter MOOCs, der eine genaue Prüfung von Aufwand und Ertrag im Sinne der Ziele einzelner Hochschulen erforderlich mache, oder
- den Eindruck, dass MOOCs am ehesten von renommierten internationalen Universitäten als ein adäquates Geschäftsmodell betrachtet würden,

als problematisch. Auch in Bezug auf die Anrechenbarkeit von MOOCs einer anderen Institution in Studiengängen der eigenen Hochschule hatte sich eine Mehrzahl der Umfrageteilnehmer noch keine klare Meinung gebildet. Zudem wurde darauf verwiesen, dass viele Lehrende bei einem Engagement der eigenen Hochschule im MOOC-Bereich eine Einsparung von Präsenz-Lehrkapazität zu Lasten der Studierenden befürchteten.

Der Anteil der Hochschulleitungen, der angab, die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs aktiv zu unterstützen, fiel mit rund einem Drittel ähnlich hoch aus wie der Anteil der Hochschulen, an denen MOOCs bereits angeboten wurden oder an denen dies beabsichtigt war. Am häufigsten gaben Hochschulen mit über 30.000 Studierenden (50 bis 60 Prozent) sowie private Hochschulen (46 Prozent) an, die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs aktiv zu unterstützen.

Um den hohen Aufwand der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs bewältigen zu können, gab rund ein Drittel der in diesem Bereich aktiven Hochschulen an, bei der Entwicklung oder Durchführung von MOOCs mit anderen Hochschulen, externen Lehrenden und mit privaten MOOC-Plattformanbietern zu kooperieren oder dies zu beabsichtigen.

5.1.2 Die Perspektive der Early Adopters unter den Lehrenden

Die Befragung der Lehrenden an deutschen Hochschulen, die MOOCs eingesetzt haben, einsetzen oder vorbereiten, deutet auf unterschiedlich umfangreiche Lehrerfahrung mit MOOCs hin: während manche der „frühen Übernehmer“ (Everett M. Rogers) erste Erfahrungen mit MOOCs sammelten, hatten anderen bereits deutlich mehr als zwei oder drei MOOCs angeboten. Die Umfrage ließ hinsichtlich der Aspekte Beweggründe der Lehrenden, MOOC-Formen, Kurssprache, Teilnehmergrößen oder das Interesse am Anbieten weiterer MOOCs eindeutige Tendenzen erkennen.

Beweggründe der Lehrenden und MOOC-Formen

Die weitaus meisten Befragten haben 2013 erstmals einen eigenen MOOC angeboten. Diese MOOCs wurden zur Hälfte mit und zur Hälfte ohne Kooperationspartner entwickelt oder durchgeführt. Rund ein Drittel der Befragten gab zudem an, eine Serie zusammenhängender MOOCs anzubieten. Als Beweggründe für das Anbieten von MOOCs nannten Lehrende mehrheitlich die Absicht, neue Zielgruppen zu erreichen, ein allgemeines Interesse an der Entwicklung im MOOC-Bereich, den Wunsch, an dieser Entwicklung teilzuhaben, das eigene Lehrangebot weiterzuentwickeln oder die Reichweite der eigenen Lehre zu erhöhen.

Die genutzten MOOC-Formen wichen nicht deutlich von den gängigen, international verbreiteten MOOC-Kategorien ab. Die Lehrenden bieten deutlich häufiger xMOOCs (65 Prozent) als cMOOCs (44 Prozent) an. Seltener spielen andere MOOC-Formen eine Rolle. Als Kursbestandteile der MOOCs wurden – in Übereinstimmung mit dem verbreiteten xMOOC-Modell – am häufigsten Übungsaufgaben, Quiz oder Test, Vorlesungspodcasts und Lehrvideos, Diskussionsforen und ergänzende Kurslektüre genannt. Vergleichsweise oft wurden auch mentorielle oder tutorielle Betreuung angegeben, deren Fehlen oder geringer Umfang in der MOOC-Debatte vielfach bemängelt worden ist (Schulmeister 2013, S. 30).

Tendenzen der MOOC-Teilnahme

Die hohen Teilnehmerzahlen, die manche MOOCs im anglophonen Raum zu Kursbeginn erreichen, sind für MOOCs, die von Lehrenden deutscher Hochschulen angeboten werden, bislang untypisch:

- Am häufigsten wurde eine Größe von bis zu 499 Teilnehmer(inne)n erreicht (25 Prozent).
- An mehr als drei Viertel der Kurse nahmen maximal 9.999 Interessierte teil.

Insgesamt übersteigen diese Größenordnungen allerdings die durchschnittlichen Teilnehmerzahlen regulärer Lehrveranstaltungen bei Weitem (HRK 2014b, S. 57). Etwa die Hälfte der MOOCs wurde auf Englisch und auf Deutsch durchgeführt; die auf Englisch angebotenen MOOCs erzielten im Durchschnitt größere Teilnehmerzahlen.

Im Hinblick auf den Anteil der Teilnehmer(innen), der den MOOC mit einem Leistungsnachweis beendete, bestätigte sich abgesehen von Ausnahmefällen die international zu beobachtende Tendenz, dass in mehr als der Hälfte der Fälle maximal 20 Prozent der Teilnehmer(innen) den MOOC mit einer Teilnahmebescheinigung oder einem anderen Leistungsnachweis abschlossen.

Weniger deutlich waren die Tendenzen, die sich im Hinblick auf andere Aspekte abzeichneten. Die Ausdifferenzierung des MOOC-Angebots nach unterschiedlichen Zielgruppen befindet sich beispielsweise noch in einem frühen Stadium. Trotz des hohen Anteils an MOOC-Teilnehmer(inne)n mit Hochschulabschluss, der in der Praxis häufig zu beobachten ist (Hollands & Tirthali 2014, S. 167), wurden als Bildungskontext der MOOCs gleichermaßen oft Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung sowie als Zielgruppen reguläre Studierende, Studieninteressierte, Berufstätige und andere fachlich Interessierte angegeben.

Fächerspektrum, Kursabschlüsse und Plattformnutzung

Das Interesse oder die Möglichkeit zur Durchführung von MOOCs ist nicht gleichmäßig über die Fächergruppen verteilt. Bislang dominieren Angebote in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften (20 Prozent), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (20 Prozent), Mathematik, Naturwissenschaften (15 Prozent) sowie propädeutische und allgemeinbildende Angebote (15 Prozent) und somit Angebote in Fächergruppen, bei denen überwiegend von einem breiten Interesse Berufstätiger und Weiterbildungsinteressierter ausgegangen werden kann.

Im Hinblick auf die Kursabschlüsse hat sich ein größeres Spektrum an Varianten zwischen kostenloser Teilnahmebescheinigung, kostenlosem Online-Badge, Credit Points und einem kostenpflichtigen benoteten Zertifikat herausgebildet. Die Entwicklung von Geschäftsmodellen scheint sich allerdings noch in einem frühen Stadium zu befinden.

Die Lehrenden nutzen wesentlich häufiger gewinnorientierte MOOC-Plattformen, die meist mit Fördergeldern und erheblichem Summen an Risikokapital entwickelt wurden, oder die Lernplattform der eigenen Hochschule als nicht gewinnorientierte und quelloffene MOOC-Plattformen. Anregungen, dass angesichts der Dominanz gewinnorientierter Plattformen, die langfristig der Sichtbarkeit der Hochschulen schaden könnten, auch über „Plattformen von Hochschulverbünden“ (HRK 2014b, S. 60) nachgedacht werden sollte, scheinen bislang noch keinen Widerhall gefunden zu haben.

Gelungene Aspekte und Hürden

Im Hinblick auf gelungene Aspekte bei bereits durchgeführten MOOCs nannten einzelne Lehrende Faktoren wie

- unkomplizierte hochschul- und projektinterne Abstimmungsprozesse,
- die gute Zusammenarbeit in einem stark motivierten Team oder
- eine hohe Motivation der MOOC-Teilnehmer(innen) (unabhängig von der Kursgröße).

Von unerwarteten Schwierigkeiten bei der Entwicklung von MOOC-Angeboten berichteten Lehrende nur selten. Diese betrafen am ehesten die aufwändige Produktion von Impulsbeiträgen für MOOCs, Kosten, die aus dem Ruder gelaufen waren, ein mangelnder Rückhalt innerhalb der Hochschule sowie das Fehlen geeigneter Geschäftsmodelle. Im Hinblick auf die Durchführung wurde wiederholt ein außerordentlich hoher Betreuungsaufwand bemängelt. Weit überwiegend erklärten sich die Lehrenden dennoch bereit, auch weiterhin MOOCs anzubieten.

Hochschulpolitische Aspekte

Die Mehrheit der Lehrenden gab an, dass sie bei der Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs von einer aktiven Unterstützung durch die Hochschulleitung profitiert habe (58 Prozent). Ein Vergleich der Resultate beider Studien deutet darauf hin, dass eine aktive Unterstützung von MOOCs durch die Hochschulleitung sich eher in einer Aktivität von Lehrenden im MOOC-Bereich niederschlägt.

Die von einzelnen US-Hochschulen verfolgte Strategie der Entwicklung ganzer Studiengänge, die auf MOOCs basieren, hat an deutschen Hochschulen bislang keine Nachahmer gefunden.³⁶ Kein Lehrender berichtete von entsprechenden Absichten der eigenen Hochschule. Bekannt ist andererseits die von iversity bekundete Absicht, künftig Studiengänge bereitstellen zu wollen, die aus mehreren MOOCs bestehen (Franken, Fischer & Köhler 2014, S. 286).

Fördergelder für das Entwickeln und Durchführen von MOOCs waren nur in begrenztem Maß verfügbar, so dass die Befragten zur Bedeutung von Anreizmechanismen wie Fördergeldern sehr unterschiedliche Angaben machten: 45 Prozent der Lehrenden maßen ihnen große, rund ein Drittel keine Bedeutung bei. Auch äußerten Lehrende die Erwartung, dass sich die Einsicht, dass MOOCs einen unverhältnismäßig hohen Produktionsaufwand verursachten, bei Bildungspolitikern und Hochschulleitungen noch stärker durchsetzen sollte. Die chronische Unterschätzung der erforderlichen finanziellen Mittel hemme eine weitere Ausbreitung von MOOCs.

³⁶ Ähnliche Pläne wie die Hochschule Georgia Tech, die als erste einen Informatik-Studiengang auf Grundlage von MOOCs anbot, verfolgt laut Schulmeister auch MITx mit seiner xSeries sowie die in Florida ansässige Online-Universität UF Online, die eine größere Zahl MOOC-gestützter Studiengänge entwickeln will (Schulmeister 2013, S. 56 f.).

5.2 Jenseits des Gipfels der überzogenen Erwartungen

An zahlreichen Hochschulen setzen sich Entscheidungsträger ausgiebig mit der Entwicklung im MOOC-Bereich auseinander, verfolgen Gremien die Entwicklung oder sondieren strategische Optionen und sammeln Lehrende Erfahrung im Umgang mit MOOCs. Da zahlreiche Hochschulleitungen zugleich jedoch eine abwartende oder ablehnende Haltung einnehmen, ist eine flächendeckende Ausbreitung von MOOCs an deutschen Hochschulen gegenwärtig nicht erkennbar. Unterschiedliche Arten von Hochschulen reagieren unterschiedlich intensiv auf die neuen Lehr- und Lernarrangements. Vor allem größere Hochschulen und Hochschulen mit einem ausgeprägten Profil im Bereich der Online-Lehre sind frühzeitig in diesem Bereich aktiv geworden.

Für das im Rahmen der beiden Umfragen betrachtete MOOC-Segment zeigt sich, dass die MOOCs durchschnittlich kleinere Teilnehmergrößen als manche der xMOOCs im anglophonen Raum erzielen. Wenn in einem MOOC mit 500 Teilnehmer(inne)n weniger als 20 Prozent eine Teilnahmebescheinigung erwerben, bleibt die für die Hochschule zu erzielende Wirkung möglicherweise unter den in Medienberichten vielfach geweckten Erwartungen. Hochschulleitungen sollten diesen Fakten in ihrer Nutzenerwartung bzw. mit der Formulierung realistischer Zielsetzungen Rechnung tragen.

MOOCs können die Sichtbarkeit der Hochschulen und deren Wettbewerbsfähigkeit erhöhen. Eine qualitative Verbesserung des Bildungsangebots einer Hochschule scheint jedoch Erfahrungsberichten zufolge vor allem dann zu erwarten, wenn MOOCs im Sinne eines Blended-Ansatzes mit regulären Lehrveranstaltungen an Hochschulen verknüpft werden (Hollands & Tirthali 2014, S. 169), so dass auch reguläre Studierende der Hochschulen von diesem Angebot profitieren können. Bislang weist die Entwicklung gerade in diesem Bereich noch wenig Dynamik auf. Eine enge Einbindung von MOOCs in reguläre Studiengänge (samt einer Berücksichtigung in Studienordnungen) oder in klassische Fernstudienangebote stellt bislang eher die Regel als die Ausnahme dar.

Das künftige Interesse an der MOOC-Thematik dürfte eng an den weiteren Erfolg der neuen Lehr- und Lernarrangements an US-Hochschulen gekoppelt sein. Die Befunde einer Untersuchungsreihe zur Online-Lehre in den USA deuten nicht auf disruptive, sondern auf graduelle und langsam voranschreitende Veränderungen hin. Allen & Seaman konstatieren, dass MOOCs im vergangenen Jahr „unverändert weitaus größere Beachtung in den Medien gefunden haben als sich effektiv auf US-Hochschulen auszuwirken“ (Allen & Seaman 2014, S. 23). Während die Anzahl der US-Hochschulen, die MOOCs anbieten, geringfügig zugenommen hatte, war zugleich der Anteil der Hochschulleitungen, die MOOCs als nachhaltige Entwicklung bezeichneten, von 28 Prozent im Jahr 2012 auf 23 Prozent im Jahr 2013 gefallen. Die Einschätzung einer nicht nachhaltigen Entwicklung war zugleich von 26 auf 39 Prozent angewachsen.

Der hohe Ressourcenaufwand bei der Entwicklung von MOOCs lässt es ratsam erscheinen, dass Entscheidungsträger hochschulintern vor dem Einstieg in eine intensivere Nutzung dieser Online-Lehrangebote genau die zu verfolgenden strategischen Ziele definieren. Dazu bedarf es auch einer Analyse der zu erreichenden Zielgruppen und der Mehrwerte, die in konkreten Nutzungskontexten erzielt werden sollen. Bei der Zielgruppenanalyse sollte bedacht werden, dass MOOCs vielfach verstärkt Interessierte mit einem ersten Hochschulabschluss erreichen (Hollands & Tirthali 2014, S. 167) und damit eine vorrangig unter Weiterbildungs- bzw. Lifelong Learning-Gesichtspunkt attraktive Zielgruppe. Reguläre Studierende nutzen die Option, sich MOOCs im Rahmen eines Studiengangs anerkennen zu lassen, bislang noch selten (Johnson et al. 2014, S. 26).

Auch der Frage, ob die mit MOOCs zu generierenden Mehrwerte auf anderem Weg kostengünstiger erzielt werden können, sollte dabei nachgegangen werden. Die Struktur des jeweiligen MOOC-Angebots sollte sich eng an den konkreten Zielsetzungen der Hochschule orientieren (beispielsweise dürften sich internationale Studierende eher durch englischsprachige MOOCs gewinnen lassen). Um den Erfolg von MOOCs nicht von der Einsatzbereitschaft besonders motivierter „früher Übernehmer“ unter den Lehrenden abhängig zu machen, erscheint auch eine realistische Kalkulation der mit der MOOC-Nutzung verbundenen Ressourcen sinnvoll. Um MOOCs refinanzieren und längerfristig erfolgreich anbieten zu können, bedarf es schließlich frühzeitiger Überlegungen für geeignete Geschäftsmodelle.

Unabhängig davon, wie sich MOOCs in den kommenden Jahren weiterentwickeln und in welchem Maß sie in die Hochschullehre Eingang finden werden, ist Uhl & Loviscach darin zuzustimmen, dass die „mächtigen Botschaften“, die MOOCs aussenden, „unterschwellig, aber intensiv auf das Bildungssystem einwirken“ (Uhl & Loviscach 2014, S. 310) und bei Entscheidungsträgern in Politik und Bildung nicht folgenlos bleiben. Die spezifische Form der Inszenierung von MOOCs als Bildung verändert und prägt die Erwartungshaltung an das Erscheinungsbild auch von Hochschulbildung. Die ausgiebige Medienpräsenz von MOOCs verleiht diesen eine Katalysatorfunktion für die Entwicklung formaler wie non-formaler Online-Bildungsangebote, die sich mittelfristig auch weiterhin dynamisch gestalten dürfte. Auf eine Ausweitung und Diversifizierung solcher Online-Studienangebote sollten Hochschulen durch geeignete Digitalisierungsstrategien vorbereitet sein.

6 Literaturverzeichnis

- Allen, I. E. & Seaman, J. (2013): *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group Report*. Babson Park, Massachusetts. http://sloanconsortium.org/publications/survey/changing_course_2012
- Allen, I. E. & Seaman, J. (2014). *Grade Change: Tracking Online Education in the United States. Babson Survey Research Group Report*. Babson Park, Massachusetts. <http://sloanconsortium.org/publications/survey/grade-change-2013>
- Arnold, P., Kumar, S., Thillozen, A. & Ebner, M. (2014): *Offering cMOOCs Collaboratively: The COER13 Experience from the Convenors' Perspective*. In: eLearning Papers, 37 (March 2014), S. 63-68. <http://www.openeducationeuropa.eu/en/download/file/fid/34573>
- Banerjee, A. V. & Duflo, E. (2014): *Economics Education in the Digital Age: The Implications of Online Technologies and MOOCs. (Dis)organization and Success in an Economics MOOC*. In: American Economics Review: Papers & Proceedings 2014, 104 (5), S. 514-518. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.5.514>
- Becker, M. & Rojas, R. (2014): *MOOCs statt Hörsaal. Der Unterricht im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. Hannover: Heise
- Bershadskyy, D., Bremer, C. & Gaus, O. (2013): *Bildungsfreiheit als Geschäftsmodell: MOOCs fordern die Hochschulen heraus*. In: Bremer, C. & Krömker, D. (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge. Münster: Waxmann, S. 33-44. <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2953Volltext.pdf>
- Bischof, L. & von Stuckrad, Th. (2013): *Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre*. Gütersloh: CHE (CHE Arbeitspapier Nr. 174). http://www.che.de/downloads/CHE_AP_174_Digitalisierung_der_Lehre.pdf
- Franken, O. B. T., Fischer, H. & Köhler, Th. (2014): *Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote. Was wir von xMOOCs lernen können*. In: Rummler, K. (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann, S. 280-290. <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf>
- Gaebel, M. (2013): *MOOCs. Massive Open Online Courses. Brüssel (EUA Occasional Papers)*. http://www.eua.be/Libraries/Publication/EUA_Occasional_papers_MOOCs.sflb.ashx
- Gallup (Hrsg.) (2013): *Gallup-Inside Higher Ed College and University Presidents Panel. Inaugural Survey Findings*. Washington: Gallup. http://www.gallup.com/file/strategicconsulting/162170/PresidentsPanel_Report_070813_sa.pdf
- Gartner (Hrsg.) (2013): *Hype Cycle for Education, 2013*. <https://www.gartner.com/doc/2559615/hype-cycle-education>
- Hollands, F. M. & Tirthali, D. (2014): *MOOCs: Expectations and Reality. Full Report*. New York City: Columbia University. http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf

- HRK (2014a): *Beschluss des 127. Senats der HRK am 24. Juni 2014 in Bonn. HRK-Positionspapier zu MOOCs im Kontext der digitalen Lehre*. Bonn: HRK. [http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK Positionspapier zu MOOCs 24042014 02.pdf](http://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/HRK_Positionspapier_zu_MOOCs_24042014_02.pdf)
- HRK (2014b): *Potenziale und Probleme von MOOCs. Eine Einordnung im Kontext der digitalen Lehre. Beiträge zur Hochschulpolitik 2/2014*. Hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz. Redaktion: Dr. Elmar Schultz. Bonn: HRK. [http://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17 Endversion MOOCs.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/2014-07-17_Endversion_MOOCs.pdf)
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Ludgate, H. (2013): *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Deutsche Ausgabe. Austin, Texas: The New Media Consortium. <http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2013-horizon-report-HE-German.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. & Freeman, A. (2014): *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Deutsche Ausgabe. Austin, Texas: The New Media Consortium. [http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE German.pdf](http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2014-Horizon-Report-HE_German.pdf)
- Lackner, E. (2014): *Didaktisierung von Videos zum Einsatz in (x)MOOCs. Von Imperfektion und Zwischenfragen*. In: Rummler, K. (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, S. 343-354. <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf>
- Pscheida, D., Lißner, A., Lorenz, A. & Kahnwald, N. (2014): *Vom Raum in die Cloud: Lehren und Lernen in cMOOCs*. In: Rummler, K. (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, S. 290-301. <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf>
- Schmidt, M. (2013): *Digitale Vorlesungshäppchen revolutionieren die Bildung*. In: *Die Zeit*, 6. Juni 2013. <http://www.zeit.de/studium/uni-leben/2013-06/mooc-deutschland-iversity-vorlesungen-internet>
- Schulmeister, R. (2013): *Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung*. In: ders. (Hrsg.): *MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster, New York, München etc.: Waxmann. S. 17-59. <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2960Volltext.pdf>
- Uhl, M. & Loviscach, J. (2014): *Abstrakte Räume und unterschwellige Signale. Neue Sichten auf das Phänomen „MOOC“ (Visionen & Konzepte)*. In: Rummler, K. (Hrsg.): *Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken*. Münster: Waxmann, S. 310-315. <http://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3142Volltext.pdf>

Die angegebenen URLs wurden zuletzt am 29. August 2014 überprüft.

7 Anlagen

7.1 Anlage 1: Fragebogen zur „Nutzung von Massive Open Online Courses (MOOCs) an deutschen Hochschulen“ (VPL/PRL)

Ihre Meinung zählt!

Befragung zur Nutzung von Massive Open Online Courses (MOOCs) an deutschen Hochschulen

Mit Ihrem Feedback helfen Sie uns, die Entwicklung im Bereich der Massive Open Online Courses (MOOCs), das heißt allgemein offenen Online-Kursen, an deutschen Hochschulen untersuchen zu können. Dafür möchten wir uns vorab schon einmal herzlich bedanken!

Es handelt sich um eine **Befragung der Vizepräsident(inn)en und Prorektor(inn)en für Lehre aller deutschen Hochschulen** im Auftrag der [Expertenkommission Forschung und Innovation \(EFI\)](#) der deutschen Bundesregierung.

Seit einem Kurs zur Einführung in die Künstliche Intelligenz, mit dem Sebastian Thrun 2011 rund 160.000 Teilnehmer(innen) weltweit erreichte, stehen MOOCs im Mittelpunkt einer Diskussion um neue Lehr- und Lernformen und strukturelle Veränderungen im Hochschulwesen. Da zunehmend auch deutsche Hochschulen MOOCs anbieten, ohne dass bislang verlässliche Daten zur Verbreitung von MOOCs für den deutschen Hochschulraum verfügbar wären, soll diese Erhebung erstmals zu einem breiteren **Überblick über die Entwicklung in diesem Bereich** beitragen.

Der kurze Fragebogen umfasst Fragen zu Ihrer Hochschule sowie **zur Auseinandersetzung mit der MOOC-Thematik an Ihrer Hochschule**. Darüber hinaus bitten wir Sie um die Namen von Lehrenden Ihrer Hochschule, die einen MOOC anbieten oder dies zu tun beabsichtigen. Diese Lehrenden wollen wir in einer Folgerhebung näher befragen.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird **ca. 5 bis 10 Minuten** in Anspruch nehmen. Ein Projektbericht wird voraussichtlich auf der EFI-Webseite publiziert werden.

Bei Fragen zur Online-Erhebung steht Ihnen der Projektleiter der HIS-Hochschulentwicklung im Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Dr. Klaus Wannemacher (wannemacher@his.de), unter der Telefonnummer 0511/1220-260 zur Verfügung.

Bereich A) Allgemeine Angaben

Frage 1: Welcher Art von Hochschule gehören Sie an:

Bitte markieren Sie das zutreffende Feld. Wenn Sie „Sonstige“ anklicken, geben Sie bitte den Hochschultyp in das anschließende Textfeld ein.

- ☐ Universität
- ☐ Fachhochschule
- ☐ Kunst-, Musik-, Film- oder Medienhochschule
- ☐ Pädagogische Hochschule
- ☐ Berufsakademie / Duale Hochschule
- ☐ Sonstige:

Frage 2: In welcher Trägerschaft befindet sich Ihre Hochschule?

Bitte markieren Sie das zutreffende Feld.

- ☐ staatlich
- ☐ kirchlich, staatlich anerkannt
- ☐ privat, staatlich anerkannt

Frage 3: Welche Größenordnung hat Ihre Hochschule?

Bitte markieren Sie das zutreffende Feld.

- ☐ 1 bis 999 Studierende
- ☐ 1.000 bis 4.999 Studierende
- ☐ 5.000 bis 9.999 Studierende
- ☐ 10.000 bis 19.999 Studierende
- ☐ 20.000 bis 29.999 Studierende
- ☐ 30.000 bis 39.999 Studierende
- ☐ 40.000 oder mehr Studierende

Frage 4: Spielen Formen des Blended Learning oder der Online-Lehre an Ihrer Hochschule eine strategisch wichtige Rolle?

Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Skalenwert für die beiden Ausprägungen des E-Learning an.

Hilfetext: Blended Learning bezeichnet hybride Lernarrangements, die Elemente traditioneller Präsenzveranstaltungen mit elektronischen Lehr- und Lernformen verknüpfen.

	für uns unwichtig					für uns wichtig
Blended Learning (Kurse bzw. Studiengänge mit weniger als 80%igem Online-Anteil)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Online-Lehre (Kurse bzw. Studiengänge mit mindestens 80%igem Online-Anteil)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Bereich B) Massive Open Online Courses

Frage 5: Wie intensiv verfolgt die Hochschulleitung die aktuelle Entwicklung im Bereich der neuen Lehr- und Lernformen im Hinblick auf Massive Open Online Courses?

Bitte kreuzen Sie den zutreffenden Skalenwert an.

Hilfetext: Als Massive Open Online Courses werden kostenlose Online-Massenkurse ohne Teilnehmerbeschränkung bezeichnet, die konventionelle und internetgestützte Elemente der Wissensvermittlung wie z. B. Podcasts von Vorlesungen, Seminartexte, Übungsaufgaben, Tests und Lernvideos mit der Nutzung von Online-Foren zur kursinternen Kommunikation verbinden.

gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ intensiv

Frage 6: Gibt es an Ihrer Hochschule ein Gremium oder eine Gruppe von Personen, die in strategischer Perspektive über die Einführung oder Durchführung von Massive Open Online Courses berät?

Bitte markieren Sie das zutreffende Feld.

☐ Nein

☐ Ja

Frage 7: Unterstützt die Hochschulleitung aktiv die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs durch Lehrende Ihrer Hochschule?

Bitte markieren Sie das zutreffende Feld.

☐ Ja

☐ Nein

Frage 8: Bietet Ihre Hochschule einen oder mehrere MOOCs an, oder besteht die Absicht, dies in den nächsten Semestern zu tun?

Bitte markieren Sie das oder die zutreffenden Felder.

Hilfetext: Unter MOOCs Ihrer Hochschule sind MOOCs zu verstehen, die von Lehrenden Ihrer Hochschule (mit-) durchgeführt werden und bei denen Ihre Hochschule als (Mit-)Anbieter genannt wird.

- ☐ Wir haben einen oder mehrere MOOCs angeboten oder bieten MOOCs an.
- ☐ Wir wollen MOOCs künftig anbieten.
- ☐ Wir sind noch unentschieden, ob wir einen MOOC anbieten.
- ☐ Wir werden keinen MOOC anbieten.
- ☐ Ist mir nicht bekannt.

[Filterfrage zu Fr. 8#1/2] **Frage 8a: Kooperiert Ihre Hochschule mit anderen Institutionen oder Akteuren bei der Entwicklung oder Bereitstellung von MOOCs?**

Bitte markieren Sie das oder die zutreffenden Felder. Wenn Sie „Ja, mit sonstigen“ anklicken, geben Sie bitte die sonstigen Kooperationspartner in das anschließende Textfeld ein.

- ☐ Ja, mit anderen Hochschulen oder externen Lehrenden
- ☐ Ja, mit privaten MOOC-Plattformanbietern (z. B. Coursera, Udacity, iversity)
- ☐ Ja, mit sonstigen:
- ☐ Nein
- ☐ Ist mir nicht bekannt.

[Filterfrage zu Fr. 8#1/2] **Frage 8b: Bitte nennen Sie uns möglichst alle Ihnen bekannten Lehrenden Ihrer Hochschule, die MOOCs anbieten und die wir im Rahmen einer Folgebefragung kontaktieren können:**

Bitte tragen Sie in das folgende Feld die Namen und die Fakultäten bzw. Fachbereiche der Lehrenden Ihrer Hochschule ein, die MOOCs anbieten oder dies planen.

[Filterfrage zu Fr. 8#3] **Frage 8c: Wovon machen Sie Ihre Entscheidung für oder gegen das Bereitstellen von MOOCs abhängig?**

Bitte markieren Sie das oder die zutreffenden Felder. Wenn Sie „Sonstiges“ anklicken, geben Sie bitte die sonstigen Gründe in das anschließende Textfeld ein.

- ☐ Bereicherung der Lehre
- ☐ Nachfrage der Studierenden
- ☐ Initiative der Lehrenden
- ☐ Aufwand der Bereitstellung

- ☐ Technische Ausstattung
☐ Geeignete Kooperationsmöglichkeit
☐ Finanzielle Förderung
☐ Sonstiges:

Frage 9: Wie sinnvoll ist das Bereitstellen von MOOCs für Ihre Hochschule im Hinblick auf die folgenden strategischen Aspekte?

Bitte markieren Sie den zutreffenden Skalenwert für jeden der Aspekte. Wenn Sie „Sonstige Gründe“ anklicken, geben Sie bitte den oder die Gründe in das anschließende Textfeld ein.

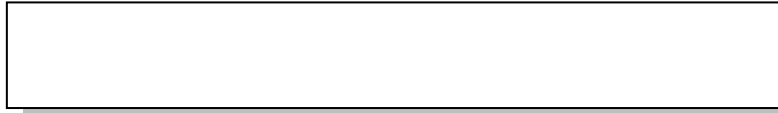
	nicht sinnvoll					sehr sinnvoll
Lehrangebot verbessern	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Neue Studierende werben	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ausbau des Weiterbildungsangebots	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Neue Zielgruppen erreichen (Hochschulbildung öffnen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Internationalisierung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Profilbildung unserer Hochschule (öffentliche Sichtbarkeit erhöhen)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wettbewerbsfähigkeit erhöhen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Effizienzsteigerung (z. B. Kapazitätseffekte)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sonstige Gründe:	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Frage 10: Sollten MOOCs einer anderen Institution, die mit einer Teilnahmebescheinigung bzw. einem Kurszertifikat erfolgreich abgeschlossen wurden, als Studienleistung in Studiengängen Ihrer Hochschule anzurechnen sein?

Bitte markieren Sie das zutreffende Feld.

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ Noch keine Meinung gebildet.

Frage 11: Im folgenden Textfeld haben Sie die Möglichkeit, zusätzliche Bemerkungen zur Thematik der MOOCs an Ihrer Hochschule oder im deutschen Hochschulraum einzutragen.



Sie haben alle Fragen beantwortet. Wenn Sie die Bearbeitung nun abschließen möchten, klicken Sie bitte „Weiter“ an. Ansonsten können Sie mit dem „Zurück“-Button des Browsers zurückblättern und Ihre Antworten noch einmal überprüfen.

Ihre Daten sind bei uns angekommen. Vielen Dank für Ihre Unterstützung!
Wenn Sie diese Seite und damit die Seiten der Umfrage verlassen möchten, schließen Sie bitte den Browser.

7.2 Anlage 2: Fragebogen zur „Nutzung von Massive Open Online Courses (MOOCs) an deutschen Hochschulen“ (Lehrende)

Ihre Meinung zählt!

Befragung zur Nutzung von Massive Open Online Courses (MOOCs) an den deutschen Hochschulen

Deutsche Hochschulen stellen ein **wachsendes Angebot an MOOCs** bereit, ohne dass bislang verlässliche Daten zur tatsächlichen Entwicklung im MOOC-Bereich für den deutschen Hochschulraum verfügbar wären. Zu einer besseren Informationslage über die Lehrpraxis mit MOOCs soll eine **bundesweite Studie** im Auftrag der [Expertenkommission Forschung und Innovation \(EFI\)](#) der deutschen Bundesregierung beitragen.

Die Befragung richtet sich an alle **Lehrenden, die MOOCs durchführen oder dies planen** und die Mitglied einer deutschen Hochschule sind. Falls Sie zu dieser Gruppe gehören, bitten wir Sie um Ihre Teilnahme. Ihre Kontaktdaten haben wir in einer Vorgängerbefragung unter den Hochschulleitungen erhoben oder den einschlägigen MOOC-Verzeichnissen entnommen.

Die Bearbeitung des Fragebogens wird **rund 15 Minuten** in Anspruch nehmen. Bitte füllen Sie den Fragebogen **bis zum 31. Juli 2014** aus. Falls sinnvoll, leiten Sie diese Mail bitte an eine Kollegin oder einen Kollegen weiter, der mit dem MOOC-Angebot, an dem Sie beteiligt sind, intensiver vertraut ist. Ein Projektbericht wird voraussichtlich Mitte Februar 2015 auf der folgenden [EFI-Webseite](#) publiziert werden.

Bei Fragen zur Online-Erhebung steht Ihnen der Projektleiter der HIS-Hochschulentwicklung im Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Dr. Klaus Wannemacher (wannemacher@his.de), unter der Telefonnummer 0511/1220-260 zur Verfügung.

Für Ihre Teilnahme möchten wir uns schon vorab herzlich bedanken!

Bereich A) Allgemeine Angaben zu Ihrem MOOC-Angebot

Frage 1: Führen Sie persönlich MOOCs durch, oder sind Sie an der Durchführung von MOOCs beteiligt?

Mehrfachnennungen möglich. Bitte geben Sie Ihre Antwort als ganze Zahl ein.

- ☐ Ich habe folgende Anzahl an MOOCs durchgeführt:
- ☐ Ich führe gegenwärtig folgende Anzahl an MOOCs durch:
- ☐ Ich bereite gegenwärtig folgende Anzahl an MOOCs vor:
- ☐ Ich habe vor, MOOCs künftig durchzuführen.
- ☐ Ich bin noch unentschieden, ob ich einen MOOC durchführen werde.
- ☐ Nein, ich werde keinen MOOC durchführen.

[Filterfrage zu Fr. 1#1, 2, 3] **Frage 1a: Bieten Sie eine zusammenhängende Serie von MOOCs an?**

- ☐ Ja, und zwar eine Serie mit folgender Anzahl einzelner MOOCs:
- ☐ Nein

[Filterfrage zu Fr. 1#1, 2] **Frage 1b: Würden Sie erneut einen MOOC anbieten?**

- ☐ Ja
- ☐ Nein, und zwar weil:

[Filterseite zu Fr. 1#5, 6] Da sich diese Befragung an Personen richtet, die MOOCs bereits anbieten oder dies zu tun beabsichtigen, fallen Sie nicht unter die angestrebte Grundgesamtheit dieser Befragung. Im folgenden Textfeld haben Sie die Möglichkeit, Bemerkungen zur Thematik der MOOCs im deutschen Hochschulraum einzutragen. Wir bitten Sie um Verständnis dafür, dass eine weitere Bearbeitung des Fragebogens darüber hinaus jedoch nicht sinnvoll wäre, und danken Ihnen für Ihr Interesse an dieser Befragung.

Frage 2: Was hat Sie dazu bewogen, MOOCs anzubieten?

Bitte beziehen Sie sich in allen Fragen des Fragebogens auf sämtliche MOOCs, die Sie durchgeführt haben, durchführen oder gegenwärtig vorbereiten.

Ich biete MOOCS an,

	trifft gar nicht zu					trifft voll zu
weil mich das Veranstaltungs- format interessiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um mein Lehrangebot weiter- zuentwickeln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um die Reichweite meiner Leh- re zu erhöhen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um eine bestehende Koopera- tion zu nutzen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um die Studierfähigkeit zu er- höhen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um die studentische Lernmoti- vation zu steigern.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um neue Zielgruppen zu errei- chen und zur Öffnung der Hochschulbildung beizutragen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
da ich gute Erfahrungen mit Online-Lehre gemacht habe.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um an der Entwicklung in die- sem Bereich teilzuhaben.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um ein bestehendes Angebot im Weiterbildungsbereich auszu- bauen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um Teilnehmer(inne)n Rekrui- tierungschancen bei interessier- ten Unternehmen zu bieten.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
um einschlägige Kompetenzen an meiner Hochschule zu bün- deln.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
da dies der Strategie meiner Hochschule entspricht.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sonstige Gründe:	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Frage 3: Um welche Art von MOOC(s) handelt es sich?

Mehrfachnennungen möglich.

Hilfetext: Aufgrund der schwierigen Abgrenzung unterschiedlicher MOOC-Formate haben wir gelegentlich erörterte MOOC-Konzepte wie POOC (Participatory Open Online Course), bMOOC (blended MOOC) oder smOOC (small Open Online Course) nicht aufgenommen. Falls die unten vorgegebenen MOOC-Formate auf Ihr Angebot nicht zutreffen, nutzen Sie bitte das Antwortfeld „eine andere, und zwar“.

- ☐ xMOOC (extended bzw. „stoffvermittelnder“ MOOC, in dem meist auf Video aufgezeichnete Vorlesungen mit Aufgaben und einer Prüfung dominieren)
- ☐ cMOOC (connectivist MOOC mit Fokus auf partizipativer Lernorganisation und intensiver Zusammenarbeit der Kursteilnehmer/-innen)
- ☐ vMOOC (professional/vocational MOOC, der auf konkrete berufliche Fähigkeiten und Herausforderungen fokussiert)
- ☐ SPOC (Small Private Online Course mit beschränkter Teilnehmerzahl, der sich vorwiegend an Studierende der eigenen Hochschule richtet)
- ☐ eine andere, und zwar:
- ☐ Ist noch offen.

Frage 4: Welche Kursbestandteile umfasst Ihr MOOC oder umfassen Ihre MOOCs?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Vorlesungspodcast, Lehrvideos
- ☐ Vorlesungsskript
- ☐ ergänzende Kurslektüre
- ☐ Übungsaufgabe, Practical, Aufsatz, Quiz, Test
- ☐ Peer-Assessment, Peer-Grading
- ☐ Praxisprojekt (z. B. Courseras “Capstone Project”)
- ☐ moderiertes Online-Live-Event
- ☐ Diskussionsforum o. ä. Kommunikationskanäle
- ☐ mentorielle oder tutorielle Betreuung
- ☐ Online- oder Präsenzprüfung
- ☐ Kursnewsletter
- ☐ Präsenztreffen
- ☐ Evaluationstool für Teilnehmerbefragungen
- ☐ andere, und zwar:

-
- ☐ Ist noch offen.

Frage 5: Welchem Bildungskontext ist Ihr MOOC-Angebot zuzuordnen?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Hochschulbildung (Master-Niveau)
☐ Hochschulbildung (Bachelor-Niveau)
☐ Erwachsenenbildung
☐ berufliche Weiterbildung
☐ Berufsausbildung
☐ Schulbildung
☐ andere, und zwar:
☐ Ist noch offen.

Frage 6: Welche Zielgruppen wollen Sie mit Ihrem MOOC-Angebot erreichen?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Studieninteressierte/Studienberechtigte (z. B. Schüler/-innen, Abiturienten/-innen, beruflich Qualifizierte)
☐ reguläre Studierende meiner Hochschule
☐ reguläre Studierende anderer Hochschulen
☐ Berufstätige
☐ Fachlich Interessierte ohne beruflich motiviertes Weiterbildungsinteresse
☐ Unternehmen als Abnehmer von Weiterbildungsangeboten
☐ andere, und zwar:
☐ Ist noch offen.

Frage 7: Welche Form von Kursabschlüssen bieten Sie für den oder die MOOCs an?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ keine formale Bescheinigung
☐ eine kostenlose Teilnahmebescheinigung
☐ ein kostenloses Online-Badge („Kursplakette“ als Indikator für Leistungen, die Teilnehmende erbracht haben)
☐ ein kostenpflichtiges unbenotetes Zertifikat
☐ ein kostenpflichtiges benotetes Zertifikat
☐ Leistungspunkte/Credit Points

-
- ☐ eine andere Form, und zwar:
 - ☐ Ist noch offen.

Frage 8: In welcher Sprache führen Sie den oder die MOOCs durch?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ Auf Deutsch.
- ☐ In einer oder mehreren anderen Sprachen, und zwar in:
- ☐ Ist noch offen.

Frage 9: Wie lange dauern der oder die MOOCs insgesamt?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ ein bis zwei Monate
- ☐ drei bis vier Monate
- ☐ MOOC-Serie über mehrere Semester
- ☐ eine andere Dauer, und zwar:
- ☐ Ist noch offen.

Frage 10: Wie hoch ist der studentische Arbeitsaufwand (Workload) in dem oder den MOOCs?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ vier bis acht Stunden wöchentlich
- ☐ neun bis zwölf Stunden wöchentlich
- ☐ ein anderer, und zwar:
- ☐ Ist noch offen.

Frage 11: Auf welchen Plattformen führen Sie den oder die MOOCs durch?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ eine Lernplattform meiner Hochschule
- ☐ eine kommerzielle MOOC-Plattform
(z. B. Udacity, Coursera, Udemy, Canvas Network, iversity)
- ☐ eine nicht-kommerzielle MOOC-Plattform
(z. B. edX, OpenupEd, FutureLearn, openHPI, FUN)
- ☐ ein anderes externes Webangebot, und zwar:

-
- ☐ eine eigene Plattform
 - ☐ Ist noch offen.

Frage 12: Ist das Kursmaterial dauerhaft frei zugänglich (z. B. im Rahmen eines Online-Kursarchivs)?

- ☐ Ja
- ☐ Nur für einen begrenzten Zeitraum
- ☐ Teil teils
- ☐ Nein
- ☐ Ist noch offen.

Frage 13: Welcher Fächergruppe ist Ihr MOOC-Angebot zuzuordnen?

Mehrfachnennungen möglich.

Hilfetext: Die Systematik der Fächergruppen orientiert sich an der Systematik des Statistischen Bundesamts (siehe https://www.destatis.de/DE/Methoden/Klassifikationen/BildungKultur/StudentenPruefungsstatistik.pdf?__blob=publicationFile).

- ☐ Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften
- ☐ Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften
- ☐ Ingenieurwissenschaften
- ☐ Kunst, Kunstwissenschaft
- ☐ Mathematik, Naturwissenschaften
- ☐ Rechts, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- ☐ Sport
- ☐ Sprach- und Kulturwissenschaften
- ☐ Veterinärmedizin
- ☐ Sonstige Fächer
- ☐ Propädeutische und allgemeinbildende Angebote
(Studienkolleg; Studium generale, Schlüsselkompetenzen, Soft Skills o. ä.)

Bereich B) Angaben zu bereits durchgeführten MOOCs

[Frage 13a bis 13i sind Filterfragen zu Fr. 1#1, 2.]

Frage 13a: Wann haben Sie erstmals einen MOOC durchgeführt?

Bitte wählen Sie eine Antwort aus der Auswahlliste aus.

2008
2009
2010
2011
2012
2013
2014

Frage 13b: Kooperieren Sie bei der Entwicklung oder Bereitstellung von MOOCs mit Institutionen oder Akteuren außerhalb Ihrer Hochschule?

Hilfetext: Die Art der Kooperationspartner kann sich auf andere Hochschulen, Lehrende, Plattformbetreiber, Unternehmen, (politische) Organisationen o. ä. beziehen.

☐ Ja, und zwar mit:

☐ Nein

Frage 13c: In welchem Maße sind bei der Entwicklung des oder der MOOCs folgende Schwierigkeiten aufgetreten?

	Überhaupt nicht					In hohem Maße
hohe Gesamtkosten für Kursentwicklung und -durchführung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Fehlen geeigneter Geschäftsmodelle für MOOCs	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mangelnde Erfahrung im Entwickeln von Online-Kursen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Dissens mit dem Betreiber der MOOC-Plattform	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwändiges Koordinieren der Teamarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwändige Produktion von Impulsbeiträgen (z. B. Storyboarderstellung für Lehrvideos)	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Unklare juristische Rahmenbedingungen (z. B. Lizenzierung des Kursmaterials)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mangelnder Rückhalt in meiner Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mangelndes technisches Know-how oder Ausstattung in meiner Hochschule	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwändige Abstimmung zur curricularen Einbindung	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Aufwändiges Entwickeln einer Werbestrategie	☐	☐	☐	☐	☐	☐
andere, und zwar:	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Frage 13d: An welchen Kursbestandteilen haben sich die Teilnehmer(innen) aktiv beteiligt?

	nicht beteiligt					sehr aktiv beteiligt	nicht zutreffend
Übungsaufgabe, Aufsatz, Quiz, Test	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Peer-Assessment, Peer-Grading	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Praxisprojekt (z. B. Courseras "Capstone Project")	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
moderiertes Online-Live-Event	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforum o. ä. Kommunikationskanäle	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mentorielle oder tutorielle Betreuung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Online- oder Präsenzprüfung	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Präsenztreffen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Evaluationstool für Teilnehmerbefragungen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

andere, und zwar:

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Frage 13e: Was ist bei der Durchführung Ihres oder Ihrer MOOCs besonders gut gelungen?

Frage 13f: Sind während der Durchführung des oder der MOOCs unerwartete Schwierigkeiten aufgetreten?

Hilfetext: Es könnte sich um Schwierigkeiten folgender Art handeln: multiple Rollenwartung an Lehrende, hoher Verwaltungs- und Supportaufwand, überproportional großer Anteil an passiven MOOC-Teilnehmer(inne)n (Lurkern), Nichterreichen einer kritischen Masse an Teilnehmerimpulsen, Probleme der Qualitätssicherung, technische Probleme o. ä.

☐ Ja, und zwar:

☐ Nein

Frage 13g: Welche Teilnehmergröße hatte(n) ihr(e) MOOC(s) zu Kursbeginn?

Mehrfachnennungen möglich.

- ☐ 1 bis 499 Teilnehmer(innen)
- ☐ 500 bis 999 Teilnehmer(innen)
- ☐ 1.000 bis 4.999 Teilnehmer(innen)
- ☐ 5.000 bis 9.999 Teilnehmer(innen)
- ☐ 10.000 bis 24.999 Teilnehmer(innen)
- ☐ 25.000 bis 49.999 Teilnehmer(innen)
- ☐ 50.000 und mehr Teilnehmer(innen)

[Filterfrage zu Frage 1#1 sowie zu Frage 7#2, 3, 4, 5, 6, 7]

Frage 13h: Welcher Anteil der Kursteilnehmer(innen) hat Ihren MOOC oder Ihre MOOCs mit einer Teilnahmebescheinigung oder einem anderen Leistungsnachweis beendet?

Hilfetext: Sie können den Anteil der Kursteilnehmer(innen) für bis zu zwölf MOOCs eingeben. [Je nach Anzahl der in Frage 1#1 genannten MOOCs werden bis zu zwölf Antwortfelder eingeblendet.]

	< 20 %	21-40 %	41-60 %	61-80 %	81-100 %
Anteil für den xten MOOC	☐	☐	☐	☐	☐

Frage 13i: Welche konzeptionellen Änderungen würden Sie bei künftigen MOOCs vornehmen?

Bereich C) Institutionelle Rahmenbedingungen

Frage 14: Handelt es sich bei Ihrem MOOC oder Ihren MOOCs um ein Angebot Ihrer Hochschule?

- ☐ Ja.
- ☐ Nein, meine MOOCs sind nicht als Angebot meiner Hochschule ausgewiesen.
- ☐ Ist noch offen.

Frage 15: Wieviele Studierenden hat Ihre Hochschule?

- ☐ 1 bis 4.999 Studierende
- ☐ 5.000 bis 9.999 Studierende
- ☐ 10.000 bis 19.999 Studierende
- ☐ 20.000 bis 29.999 Studierende
- ☐ 30.000 bis 39.999 Studierende
- ☐ 40.000 und mehr Studierende

Frage 16: Unterstützt Ihre Hochschulleitung aktiv die Entwicklung und Bereitstellung von MOOCs?

- ☐ Ja, und zwar durch:
- ☐ Nein
- ☐ Ist mir nicht bekannt.

Frage 17: Verfolgt Ihre Hochschule eine MOOC-Strategie?

- ☐ Ja, und zwar folgende:

-
- ☐ Nein
☐ Ist mir nicht bekannt.

Frage 18: Können einzelne MOOCs in regulären Studiengängen Ihrer Hochschule angerechnet werden?

- ☐ Ja, unter der Voraussetzung dass:
☐ Nein
☐ Ist mir nicht bekannt.

Frage 19: Werden an Ihrer Hochschule ganze Studiengänge basierend auf MOOC-Angeboten geplant?

- ☐ Ja
☐ Nein
☐ Ist mir nicht bekannt.

Frage 20: Welche Bedeutung kam Anreizmechanismen wie Fördergeldern (z. B. aus der „MOOC Production Fellowship“) für die Entwicklung Ihres MOOC-Angebots zu?

Hilfetext: Bei der MOOC Production Fellowship handelte es sich um einen Förderwettbewerb, mit dem der Stifterverband und iversity 2013 die Entwicklung innovativer Konzepte für MOOCs unterstützten.

keine Bedeutung O O O O große Bedeutung

Frage 21: Im folgenden Textfeld haben Sie die Möglichkeit, zusätzliche Bemerkungen zu den von Ihnen angebotenen MOOCs oder zur Thematik der MOOCs im deutschen Hochschulraum einzutragen.

Sie haben alle Fragen beantwortet. Wenn Sie die Bearbeitung nun abschließen möchten, klicken Sie bitte „Weiter“ an. Ansonsten können Sie mit dem „Zurück“-Button des Browsers zurückblättern und Ihre Antworten noch einmal überprüfen.

Ihre Daten sind bei uns angekommen. Vielen Dank für Ihre Teilnahme an dieser Befragung!