

Bildungsfreiheit als Geschäftsmodell: MOOCs fordern die Hochschulen heraus

Zusammenfassung

Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Rolle sogenannter „Massive Open Online Courses“ (MOOCs). Er diskutiert einerseits das Verhältnis von MOOCs zwischen dem ursprünglichen Anspruch auf Bildungsfreiheit als kostenlosem Freiheitsrecht, das andererseits kontrastiert wird durch die Konzeption von MOOCs als Konsumgut, das über die Nachfrage von Nutzern zu einem Marktpreis findet. Das fulminante Interesse, auf das solche MOOCs weltweit bei Bildungs- und Weiterbildungs-Interessenten stößt, ist eine Herausforderung für die Hochschulen – vor allem, wenn ihre Betreiber Unternehmer mit renditeträchtigem Geschäftsmodell sind.

1 Die Entstehung und Wirkung von MOOCs auf Institutionen der Wissensgesellschaft

Der Begriff „MOOC“ entstand im Jahr 2008 im Verlauf eines Online-Kurses zum Thema „Connectivism and Connective Knowledge“ an der University of Manitoba. Diese Veranstaltung verfolgten neben 25 an der Universität eingeschriebene und Studiengebühren zahlende Studierende zusätzlich 2.300 Interessenten, die sich kostenfrei als Online-Seminarteilnehmer eingeschrieben hatten (Cormier, 2013). Seither hat sich die Online Learning Community sowohl auf Seiten der Anbieter, als auch auf der der Interessenten rasch und wachsend weiterentwickelt. Die New York Times berichtete Anfang November 2012 darüber, dass das Startup-Unternehmen „edX“, eine nicht-Profit-orientierte Ausgründung der Harvard-Universität sowie des Massachusetts Institute of Technology (MIT), im Herbst vergangenen Jahres mit ihren ersten Seminar-Angeboten online gegangen seien und 370.000 eingeschriebene Studierende registrierte (Pappano, 2012). „Coursera“, eine Profit-orientierte Ausgründung eines Angehörigen der Stanford-Universität, die im Januar 2012 ihr Online-Angebot vorstellte, erreichte beim Markteintritt auf Anhieb mehr als 1,7 Millionen Anmeldungen (ebd.).

Das Interesse an den MOOCs ist auf der Kundenseite des Marktes befeuert durch individuelle Gelegenheiten, Bildungschancen und damit nicht zuletzt auch berufliche Karriereoptionen wahrnehmen zu können, und zwar auch dann,

wenn die materiellen Möglichkeiten keine Einschreibung für ein kostenpflichtiges Studium an einer Präsenz-Hochschule erlauben, oder wenn die aktuellen Bildungsabschlüsse für ein Studium nicht hinreichend sind. Auf der Anbieterseite ist davon auszugehen, dass es sowohl unterschiedliche Angebotskonzepte als auch -motive gibt. Dabei wächst das Interesse öffentlicher Institutionen wie privater Unternehmen, die im Bildungs- und Weiterbildungsmarkt tätig sind, gegenüber MOOCs. Wenn auch zur Zeit die amerikanischen Anbieter den Markt anführen und derzeit in der Hauptsache gestalten, ist die Gesamtentwicklung doch von globaler Bedeutung, da die nationalen und curricularen Grenzen durch die internationale Präsenz sowie den weltweiten Zugang zu diesen Angeboten nicht mehr wirksam sind.

Die daraus resultierende Dynamik wird sichtbar an eilig geschlossenen Partnerschaften zwischen Elite-Universitäten in den USA und dem privatwirtschaftlich agierenden MOOC-Anbieter Coursera: Danach wird auf dieser Online-Plattform eine rapide wachsende Zahl von Seminaren der namhaftesten Hochschulen wie Princeton, Brown oder Columbia angeboten (Pappano, 2012). Hinzugekommen ist 2012 als weiterer großer MOOC-Provider für Elite-Universitäten „Udacity“ (Smith, 2012). Die zu beobachtende Kooperation zwischen den MOOC-Anbietern und den Top-Hochschulen in Amerika zeigt deutlich, dass die unternehmerische Gelegenheit, einen grenzenlosen Bildungsmarkt zu erobern, an die Verbindung von Wissensproduktion und -distribution geknüpft ist. Da die Nachfrage des Marktes am Produkt „Bildung“ auf Grund der vorliegenden Erfahrungen mit den Kunden als gegeben vorausgesetzt werden darf, bleibt um so mehr die Herausforderung bestehen, zu analysieren, wie die involvierten Marktteilnehmer von ihrer Interaktion profitieren können. Damit ist zugleich die Frage nach einem geeigneten Geschäftsmodell gestellt, unabhängig davon, ob die erforderlichen investiven Mittel aus öffentlichen oder privaten Finanzierungen erfolgen. Das Geschäftsmodell fungiert demnach im Interesse aller Beteiligten und zwar nicht nur nach demjenigen der Anbieter, sondern auch dem der Kunden und Investoren. Für ein entsprechendes Geschäftsmodell war es aber bisher in jedem Fall wichtig, grundsätzlich zwischen einem „For-Profit“- und einem „Non-Profit“-Ansatz zu unterscheiden. Am Beispiel verschiedener MOOC-Provider, namentlich „edX“, „Coursera“, „Udacity“, „Khan Academy“ und „Udemy“, um die wichtigsten zu nennen, wird jedoch deutlich, dass eben diese Grenzen zwischen „For-Profit“- und „Non-Profit“-Ansätzen partiell aufgehoben, bzw. heterogenisiert werden. Dabei ist besonders interessant, wie typisch staatliche Aufgaben – etwa die Bildung (de Langen, 2011) – de jure als ein öffentliches Gut betrachtet werden, das keine unternehmerische Zielfunktion hat, und durch den Staat alimentiert werden muss, weil er sich verpflichtet, einen freien Zugang zu Bildung als Menschenrecht anzuerkennen. Dieses gilt zunächst einmal für diejenigen Staaten, die die Menschenrechtserklärung der Vereinten

Nationen unterzeichnet haben: „*Everyone has the right to education. Education shall be free... (Article 26).*“¹

Gleichzeitig ist jedoch festzustellen, dass die dem zu Grunde liegende Annahme, Bildung sei per se ein öffentliches Gut und somit zwangsläufig staatlich zu finanzieren, de facto nur eingeschränkt zutreffend ist. Das zeigt sich u.a. daran, dass es – unabhängig vom Grad der jeweiligen Ausprägung sozialstaatlicher Fürsorge – stets ein Nebeneinander staatlicher wie auch privater Bildungsanbieter gibt. Die interessante Veränderung, die nun am Beispiel der neuen MOOC-Provider zu beobachten ist, besteht darin, dass sie auf der Suche nach einem geeigneten Geschäftsmodell (Korn & Levitz, 2013) solche Unterscheidungen auf verschiedene Art und Weise versuchen, in ein Modell zu integrieren.

Frank de Langen (2011) unterscheidet dabei grundsätzlich drei verschiedene Motive, durch die seiner Auffassung nach Bildungsorganisationen partiell oder insgesamt getrieben werden, und bezieht sich dabei auf Jan Hylén (2009):

- (1) Das Motiv des „öffentliches Gutes“ wird bewertet als ein „ideologisches“ (Hylén, 2009). Das Argument besteht darin, dass öffentliche Güter (Produkte und Dienstleistungen), die durch Steuern finanziert werden, auch dem Steuerzahler zu Gute kommen sollen, indem er diese Güter frei konsumieren darf, da er sie durch seine Steuern bereits bezahlt hat, da in diesem speziellen Fall das öffentliche Gut aus Bildung besteht, Bildung jedoch für alle Menschen zugänglich sein soll (Human Rights Declaration, s.o.).
- (2) Das „Effizienz-Motiv“ umfasst interne wie externe Argumente: Danach tragen „Open Educational Ressources“ (OER), worunter auch MOOCs fallen, innerhalb von Bildungsinstitutionen dazu bei, sowohl die Organisationsstrukturen als auch die Lehrqualität zu verbessern. Als externer Effekt ist eine allgemeine Qualitätsverbesserung zu erwarten, sowohl durch breitere und zusätzliche Bildungsangebote als auch durch eine Steigerung der Gesamtressourcen für Bildung (Online ergänzt Offline). Insgesamt ist zu erwarten, dass Qualität wie auch Quantität der Ressourcen im Bildungssektor zunehmen, während die Kosten für die Bildung abnehmen.

Das „Marketing-Motiv“ bezieht sich auf die Eigenschaft von OER, auf der Grundlage elektronischer Datenverarbeitung statt summarisch organisierter Zielgruppenansprache, Multiplikationseffekte zu erzielen (Schneeballeffekt), indem eine Marketing-Botschaft über eine ständig wachsende Zahl von Multiplikatoren weiter verbreitet wird. Aus der Erzeugung von mehr öffentlicher Wahrnehmung ergibt sich die Möglichkeit für Bildungsinstitutionen, nicht nur mehr Studierende gezielter anzusprechen sondern auch Investoren und Promotoren. In den von Jan Hylén (2009, S. 138) zitierten Studien zum Marketing-Effekt von OER wird deutlich, dass 31% der befragten Studienanfänger/-innen des Massachusetts Institute of Technology (MIT) angaben, dass ihre Entscheidung für das MIT

1 Zit. nach de Langen (2011), S. 211.

stark beeinflusst war durch die MIT Open CoursWare (MIT OCW), die sie bereits vorher kannten.

2 Geschäftsmodellanalyse und Potenzialbeschreibung von MOOCs

Die Frage nach einem Geschäftsmodell für MOOCs bezieht nach dem zuvor Gesagten das Verhältnis zu einem institutionell geprägten, traditionellen Lehren und Lernen mit ein, insbesondere was höhere Bildungseinrichtungen, also Universitäten und Fachhochschulen, angeht. Dabei spielen folgende Kriterien eine entscheidende Rolle (Mazoué, 2013):

- öffentlicher Zugang zu Bildungsinhalten
- freier Zugang zu Online-Seminaren
- hohe Qualität der Lehr-/Lernerfahrung/des Lehr-/Lernerlebnisses
- die Akkreditierungsfähigkeit von Anbietern von MOOCs
- die „Credit“-Fähigkeit von MOOC-Seminaren
- die Anrechenbarkeit von MOOC-Credits auf Studienabschlüsse
- die Akkreditierung von MOOC-Studiengängen
- das Recht auf Verleihung akademischer Grade nach erfolgreicher Absolvierung von MOOC-Studiengängen

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, Wertschöpfungsoptionen für ein MOOC-Geschäftsmodell nachzuzeichnen, wie sie sich unter den derzeitigen Kriterien darstellen und in Abgrenzung zu institutionellen Bildungseinrichtungen darstellen würden. Um sowohl die logischen Verbindungen als auch die unternehmerischen Kategorien sowie ihre jeweilige Dependenz aufzuzeigen, greifen die Autoren auf die Arbeiten von Osterwalder & Pigneur (2009) zurück. Danach beschreibt ein Geschäftsmodell die Grundprinzipien (bzw. die Logik), wie eine Organisation Werte schafft, erfasst und distribuiert (Osterwalder, 2004). Einer der Kernwerte eines Ausbildungsmoduls, wie man MOOCs auch verstehen kann, besteht darin, neue Kunden (hier: Studierende, Bildungs- und Fortbildungsinteressenten) zu gewinnen, indem der erweiterbare Kern des Geschäftsmodells („extendable core“) (Wessel & Christensen 2012) einen qualitativ besseren Lernprozess gewährleistet, der sich festmacht an der Bereitstellung der Möglichkeit zu effektivem Lernen. Mazoué (2013, S. 4) bezeichnet dies als Präzisionsbildung („precision education“), die sich an fünf Charakteristika festmacht:

- Eine forschungsbasierte Methodologie erzeugt eine lernoptimierte Veranstaltungsstruktur.
- Die Effektivität steigt durch individualisiertes Lernen.

- Die Effizienzsteigerung beruht auf der Kompetenz mit der Lehr-/Lernstrukturen entwickelt werden.
- Ist sie skalierbar (die Fähigkeit zu expandieren und das Angebot ohne Qualitätsverlust immer mehr Kunden einem wachsenden Markt zur Verfügung zu stellen)?
- Ist sie kosteneffektiv?

Für die bereits genannten, prominenten MOOC-Provider ist die Frage nach der Erfüllbarkeit der genannten Kriterien bereits von Investoren positiv beantwortet worden:

- „edX“ (<http://www.edx.org/>) versteht sich als Non-Profit MOOC-Provider und wurde als Start-up in Kooperation mit den Elite-Universitäten Harvard, MIT (und Berkeley) gegründet, wobei die beiden erstgenannten Hochschulen jeweils 30 Millionen Dollar während der Pre-Seed-Phase investiert haben (Korn & Levitz, 2013). Es ist geplant, die Plattform des Providers für Anbieter von MOOCs kostenfrei zur Verfügung zu stellen.
- „Coursera“ (<http://www.coursera.org/>) ist eine For-Profit-Gründung zweier Informatik-Professoren der Stanford-Universität, die mit dem Risikokapitalgeber „Kleiner Perkins Caufied & Byers“ und weiteren Investoren mit 22 Millionen Dollar finanziert wurden. Es werden kostenpflichtige Nutzerverträge mit Hochschulen geschlossen (z.B. Princeton, Virginia), die ihrerseits Veranstaltungen auf dieser Provider-Plattform anbieten und an Einnahmen beteiligt werden.
- „Udacity“ (<http://www.udacity.com>) ist ein weiterer For-Profit-Provider, der zusätzliche finanzielle Einkommen generiert durch die Einrichtung eines Job-Portals für Firmen sowie technisch ausgerichteter Veranstaltungen, die von Unternehmen wie „Google“ angeboten werden, um auf diesem Wege talentierte Studenten zu gewinnen.

3 SWOT-Analyse

Nachdem das Geschäftsmodell für die Plattformen, die MOOCs anbieten, dargestellt wurde, wird nun eine Analyse dieses allgemeinen Konzeptes notwendig. Dafür wird methodisch im Folgenden die SWOT-Analyse eingesetzt, um im Einzelnen die Stärken, Schwächen, Gelegenheiten und Bedrohungen zu beleuchten, welche MOOCs sowohl in sich bergen, als auch im Austausch mit ihrer Umwelt aufweisen.

3.1 Stärken

Bereits aus dem Namen MOOC lassen sich die wichtigsten Stärken direkt ableiten. Betrachtet man die MOOCs (und insbesondere die deutlich gefragteren xMOOCs) sollte man sich vier Fragen stellen: Ist das Programm erreichbar? Ist es geeignet? Ist es bezahlbar? Ist es akkreditiert? (Daniel & Kanwar, 2005). Die Beantwortung der ersten drei Fragen kann zur Verdeutlichung der Stärken von MOOCs verwendet werden. Die letzte Frage hingegen deutet auf aktuelle Schwächen hin, die im nächsten Abschnitt erläutert werden.

Die Erreichbarkeit der angebotenen MOOCs ist extrem hoch. Die einzige Voraussetzung für die Teilnahme an den Kursen ist ein Zugang zum Internet. Ist dieser sichergestellt, können sich die Interessenten in die vorhandenen Kurse einschreiben. Dieses einfache Prinzip löst sowohl geographische als auch zeitliche Barrieren auf, sodass man jederzeit auf die Inhalte zugreifen kann. Durch die geringe Teilnahmeschwelle lässt sich auch die große und weiter wachsende Nachfrage für MOOCs erklären, welche wohl angesichts der globalen Demographie und des Wirtschaftswachstums in Entwicklungs- und Schwellenländern auch nicht nachlassen dürfte. Nach der Beantwortung der ersten Frage stellt sich das Problem der Eignung. Die primäre Zielgruppe der Kurse waren zunächst Studierende aller hochschulischen Fächer. Da die meisten großen MOOCs anfänglich nur auf Englisch angeboten wurden, man jedoch nicht bei allen potentiellen Interessierten von ausreichend erforderlichen Englischkenntnissen ausgehen darf, stellt sich die Frage, wie die Kurse an die kulturellen spezifischen Ausprägungen weltweit angepasst werden können. So lassen sich relativ schnell Untertitel einfügen und gleichzeitig können MOOCs auch in den Landessprachen angeboten werden. Die letzte Frage stellt sich mit Blick auf die Kosten der Kurse. Damit die Online-Kurse ihren Zweck nicht verfehlen, dürfen sich auch finanziell keine hohen Hürden aufbauen. Aus den Geschäftsmodellen der MOOC-Plattformen lässt sich bisher entnehmen, dass die Kosten für die Studierenden klein gehalten werden und vermutlich nur bestimmte Premiumdienste mit Kosten verbunden sein werden. Damit würden die MOOCs auch in dieser Hinsicht gegenüber klassischen Vorlesungen an den Universitäten einen strukturellen Vorteil haben.

3.2 Schwächen

Bevor sich diese Arbeit mit weiteren Schwächen von Online-Kursen beschäftigt, muss die vierte oben genannte Frage – nach der Akkreditierung – beantwortet werden. Hier stehen die meisten Anbieter noch vor einem Problem. Zum großen Teil liegt das daran, dass die Kurse von externen Gutachtern akkreditiert werden müssen, und dieser Prozess, im Gegensatz zur rasanten Online-

Entwicklung der MOOCs, nur langsam abgeschlossen wird. Somit sind die Absolventen der Kurse erst einmal angewiesen auf das Wohlwollen der Hochschulen, welche dann entscheiden, ob sie die Kurse anderer Hochschulen, die als MOOCs angeboten werden, anerkennen oder nicht. Dabei spielt auch eine große Rolle, wie sicher die Kurse zu Stande kommen und wie anspruchsvoll die Bewertung der erbrachten Leistungen ist. Angesichts der hohen Zahlen von „MOOC-Einsteigern“ lassen sich in der Regel nur zwei Methoden für die Korrektur einsetzen – Multiple-Choice-Fragen (MC) und Peer Assessment (PA). Während MC-Fragen zwar objektiv, aber nicht in allen Fächern sinnvoll sind, benutzt man häufig auch das PA. Dieses hat jedoch den Nachteil der mangelnden Objektivität, was auch von den Professoren so gesehen wird, die PA in ihren MOOCs angeboten haben. Nur 25,8% von diesen bezeichneten das Verfahren als zuverlässig (Kolowich & Newman, 2013). Dieser Befund könnte sich auch auf den Akkreditierungsprozess auswirken.

Zusätzlich zum Akkreditierungsproblem kommen noch die didaktischen und organisatorischen Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Konzepts „MOOC“ hinzu. Während sich die Anbieter mit hohen Einschreiberzahlen profilieren, sind die Zahlen der Absolventen deutlich geringer. So schließen nicht einmal 10% der eingeschriebenen Studierenden die Kurse mit einer bestandenen Prüfung ab (Kolowich & Newman 2013). Die hohen Abbrecherquoten könnten mit der zeitlichen Flexibilität der Kurse in einem Zusammenhang stehen. Fühlt man keine Notwendigkeit, die Prüfung zu schreiben, kann man diese auch auslassen. Hier würde die Akkreditierung von MOOCs mit entsprechenden Prüfungen und dem Ziel der Zertifizierung oder sogar einer Benotung unter Einschluss eines Erwerbs akademisch anerkannter Credits einen Unterschied bewirken können. Eine weitere Schwäche besteht darin, die digitale Kompetenz sowohl bei den Dozierenden als auch bei den Teilnehmenden der Kurse zu entwickeln. Auf lange Sicht dürfte sich dieses Problem zwar bewältigen lassen, erforderte allerdings Investitionen in Konzept- und Personalentwicklung.

3.3 Gelegenheiten

Wie bereits angemerkt, ist das Marktpotential für MOOCs sehr groß. Dieses steht im direkten Zusammenhang mit den Möglichkeiten, die MOOCs mit sich bringen. Die offensichtlichste Gelegenheiten ist die dramatische Senkung von Bildungskosten. Dies würde eine Verlagerung der Antworten auf die universitäre Bildungsfrage (Ja/Nein) bedeuten. Durch die geringeren Kosten würden sich weltweit mehr Schulabsolventen für Universitätskurse entscheiden. Ein höherer Durchschnitt von Menschen mit guter tertiärer Ausbildung würde einen Vorteil für die Wissensgesellschaft bedeuten und auf längere Sicht viele momentan noch schwer vorhersehbare technologische Entwicklungen mit sich bringen.

Aus den bereits praktizierten Geschäftsmodellen lässt sich eine weitere Gelegenheit für MOOCs erschließen. So werden Unternehmen für interessierte Studierende Arbeitsanzeigen schalten können. Das ermöglicht es ihnen, schneller und global um gut ausgebildete Arbeitnehmer/-innen zu werben. Im Vergleich zur heutigen Situation könnte dieses Verfahren ein effektiver und effizienter Screening-Prozess sein. Zusätzlich kommt hinzu, dass MOOCs nicht zwangsläufig nur an Studierende gerichtet sein müssen, sondern auch in anderen Bereichen eingesetzt werden können. Dies betrifft natürlich auch den tertiären Bildungssektor. Die erhöhte Flexibilität in der Weiterbildung wird sowohl den Arbeitnehmer/-inne/-n als auch Arbeitgeber/-inne/-n nützlich sein können. Dieses Szenario beinhaltet ebenfalls die Möglichkeit, dass MOOCs nicht nur von hochschulischen Einrichtungen angeboten werden, sondern auch von Unternehmen, NGOs oder politischen Organisationen.

3.4 Bedrohungen

Letztlich ist es aufgrund der Flexibilität und Anzahl von MOOCs nicht möglich, alle Gelegenheiten aufzulisten. Doch gerade hier versteckt sich eine systemische Gefahr. Die Vielfalt von Plattformen, die MOOCs anbieten und die unterschiedlichen Geschäftsmodelle, die angewendet werden, könnten zu einer schnellen Blasenbildung führen. Zudem stehen in der Zukunft die großen For-Profit-MOOC-Plattformen mit den gemeinnützigen Konkurrenten im Wettbewerb. Sollten diese aufgrund von wirtschaftlichen Einschränkungen nicht die Größe der xMOOCs erlangen können, stehen ihnen weiterhin viele anderen Optionen (cMOOCs) zur Verfügung, mit welchen sie didaktisch vielleicht sogar im Vorteil wären.

Eine weitere große Bedrohung ist der nicht gesicherte gesetzliche Rahmen der MOOCs. Sollten MOOCs als eine Bedrohung für das heutige Wissenschaftssystem angesehen werden, welches sich zu großen Teilen in staatlicher Hand befindet, könnten auch gesetzliche Reglementierungen den Boom bremsen. Dazu zählt natürlich die Frage nach der Zahl von Hochschulen, die benötigt werden, wenn die Zahlen der Teilnehmenden pro Kurs deutlich steigen. Sollte sich dies abzeichnen, müsste eventuell mit breitem Widerstand der Hochschulen gerechnet werden. Eine Gefahr für die wissenschaftliche Qualität liegt auch darin, dass viele Teilnehmende in diesen Kursen sich nicht die Mühe machen, wirklich akademisch zu arbeiten und dieses zu einer Vielzahl von Plagiaten führen könntewas eine Intervention erforderlich machte (Daniel 2012).

4 Implikationen und kritische Würdigung der SWOT-Analyse

Wie bereits aus der historischen Entwicklung ersichtlich wurde, entstanden die heutigen xMOOCs, wie sie von den großen Plattformen angeboten werden, aus dem Grundgedanken der Open Educational Resources (OER). Somit ist der Erfolg dieser Plattformen auch von der zukünftigen Entwicklung dieses Gesamtsektors abhängig. Dabei lässt sich die genaue Richtung der Entwicklung nur schwer vorhersagen. Auf der einen Seite könnte ein rasanter Popularitätsanstieg der OER potentielle Kunden in die Richtung der xMOOC Plattformen treiben. Andererseits stellen die anderen Projekte auch eine Konkurrenz dar. An dieser Stelle müsste man den komparativen Vorteil der angebotenen xMOOCs im Vergleich zu anderen Projekten darstellen. Die xMOOCs weisen eine klarere Struktur auf, was ihnen auf Dauer eine anerkannte Zertifizierung eher ermöglichen würde, worin ein komparativer Vorteil läge. Es stellt sich aber auch die Frage nach der Schwäche im Vergleich zu den vielfältigen Alternativen, an deren Spitze stellvertretend die cMOOCs stehen. Einer dieser Unterschiede liegt in der überwiegend seminarähnlichen und weniger vorlesungsähnlichen Didaktik der cMOOCs. Während die Unterschiede dann hauptsächlich im Grad der Selbstbeteiligung an dem Kurs liegen und somit größtenteils unterschiedliche Geschmäcker ansprechen, gibt es einen anderen wichtigen Aspekt, der einen großen Einfluss auf die Akzeptanz durch die Teilnehmenden hat – die Offenheit. Da theoretisch niemand von der Teilnahme ausgeschlossen wird, könnte man diese Kurse als offen bezeichnen. Damit wird zwar nur eine Dimension des Begriffes der „Offenheit“ abgedeckt, allerdings auch die prominenteste.

Im Jahr 2002 sprach die UNESCO in Zusammenhang mit OER von Ressourcen, die durch Informations- und Kommunikationstechnologien zur Konsultation, Benutzung und Adaption einer Gemeinschaft von Nutzer/-inne/-n zur nicht kommerziellen Nutzung zur Verfügung stehen (UNESCO 2002). So lässt sich der Zustand der Offenheit anhand dieser frühen Definition anzweifeln, denn viele MOOC-Plattformen haben kommerzielle Erfolgsziele. Ähnliche Diskrepanzen entstehen auch, wenn man sich von der rein sozioideologischen Definition der UNESCO entfernt und stattdessen die Kriterien aus der Sicht der digitalen Welt (Open License) betrachtet. Dabei stehen die vier ‚Rs‘ im Vordergrund: Reuse, Redistribute, Revise, Remix (Hilton et al. 2010). Unter diesem Gesichtspunkt wären nur die Ressourcen offen, die man nutzen, selbst weiterteilen, modifizieren und miteinander mischen darf. Je mehr dieser Faktoren erfüllt sind, umso offener ist die Ressource. Untersucht man die xMOOCs auf diese Aspekte hin, kann nur das erste ‚R‘ bestätigt werden. Dadurch, dass ein Großteil der verwendeten Materialien nicht unter Creative Commons-Lizenzen (CC) laufen, sind die restlichen Faktoren stark eingeschränkt. Angesichts des bisherigen gesellschaft-

lichen Interesses an CC-Lizenzen könnte der zukünftige Erfolg der xMOOCs auch von der Umsetzung der anderen drei ‚Rs‘ abhängen.

Schließlich bleibt noch ein weiteres aktuelles Problem an den MOOCs festzustellen. Bereits nach der kurz dargestellten Analyse des Geschäftsmodells der MOOC-Plattformen lassen sich einige zukünftigen Probleme erkennen, deren Lösung noch nicht absehbar ist. Während die gesellschaftlichen und kommerziellen Erwartungen an die MOOCs immer mehr ansteigen, wächst damit gleichzeitig die Gefahr eines Hypes, für den der rasante Anstieg von Mitgliederzahlen der größten Plattform beispielhaft steht (3,3 Millionen angemeldete Benutzer nach einem Jahr laut Coursera 2013). Vergleicht man die aktuelle Entwicklung der MOOCs mit dem Hype-Zyklus (Linden, & Fenn 2003) könnten die drei stark gefragten Kurse an der Universität Stanford im Jahr 2011 als Auslöser betrachtet werden. Seitdem sind viele Erwartungen aufgebaut worden, was auch zur Gründung zahlreicher kommerzieller Plattformen führte. Die bereits angeführten Probleme und Schwächen könnten diese Erwartungen aber eintrüben und mittelfristig in das Tal der Enttäuschungen führen. Erst anschließend würde sich ein stabiles Gesamtsystem der MOOCs aufbauen lassen. Verbunden damit verbleibt die Frage, welche Gelegenheit und Erwartungen tatsächlich verwirklicht werden können, vorläufig unbeantwortet. Es erscheint aber als sehr wahrscheinlich, dass die Nachfrage für diese Form von Bildung auch zukünftig gegeben sein wird.

5 Fazit

Es zeichnet sich ab, dass MOOC-Unternehmen bereits jetzt über ein großes Entwicklungspotenzial verfügen. Dabei wachsen For-Profit- und Non-Profit-Geschäftsmodelle zusammen. Diese Hybridisierung zeigt sich auch im investiven Bereich dieser Unternehmen, die fast ausnahmslos eine Finanzierungsstruktur aufweisen, die sowohl öffentliche als auch private Investoren einschließen. Damit ist ebenso ein Schritt der institutionalisierten Bildungseinrichtungen teilweise vollzogen, teilweise absehbar, sich als Gesellschafter an MOOC-Providern zu beteiligen. Es bleibt abzuwarten, wie die wichtige Frage der Möglichkeit akademischer Abschlüsse sich im Kontext der MOOCs gestalten wird. Allerdings zeichnet sich ab, dass bereits heute viele große und bekannte, international ausgerichtete und meist technisch orientierte Unternehmen MOOCs mitgestalten, was dazu führt, dass sie die Qualität der „Online-Studenten“ selbst immer besser einschätzen können. Das, so ist zu erwarten, wird die Akzeptanz von Zertifikaten, die aus MOOC-Veranstaltungen resultieren, beeinflussen. Sozioökonomisch betrachtet ist absehbar, dass der Begriff von „Gleichheit“ im Zugang zur Bildung neu definiert wird, ebenso wie der „Wettbewerb“. Wenn es gelingt, den Geschäftsmodellen nicht nur die Idee des kosteneffizienten

Lernens, des Präzisionslernens, sondern auch des reflektierten Lernens inhärent sein zu lassen, dann kann globalisiertes, virtuelles Lernen mit Open Educational Resources (OER) gelingen (Mehaffy 2012).

Danksagung

Die Autoren danken dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das die Untersuchung dieses Themas durch die Förderung des Projektes „Universities as Enterprises“ (Uni:prise) im Rahmen des Programms zur Wirtschaftsökonomie ermöglicht hat.

Literatur

- Cormier, D. (2013). *Attention les MOOC!?! Moins de la pédagogie universitaire*. Online unter: <http://www.youtube.com/watch?v=KAVwQ7RJWqg> (18.4.2013).
- Coursera (2013). www.coursera.org.
- Daniel, J. & Kanwar, A. (2005). Mega-Universities = Mega Quality? 2nd World Summit of Mega Universities. *Selected speeches of Sir John Daniel and colleagues in India, Kenya, Malaysia, Mauritius and Singapore (2006)*. Online unter: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol1-1/megauniversities%20knowledge.pdf>
- Daniel, J. (2012). *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*. Online unter: <http://sirjohn.ca/wordpress/wp-content/uploads/2012/08/120925MOOCspaper2.pdf>.
- de Langen, F. (2011). There is no Business Model for Open Educational Resources: A Business Model Approach. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and E-Learning*, Vol. 26:3, 209-222.
- Hilton, J., Wiley, D., Stein, J. & Johnson, A. (2010). The four ‘R’s of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, Vol. 25, 37-44.
- Hylén, Jan (2009). Why Individuals and Institutions Share and Use OER. In S. D’Antoni & C. Savage (Hrsg.), *Open Educational Resources: Conversations in Cyberspace* (S. 135-141), Paris: UNESCO.
- Kolowich, S. & Newman, J. (2013). The Minds Behind the MOOCs. *The Chronicle of Higher Education*. Online unter: <http://chronicle.com/article/The-Professors-Behind-the-MOOC/137905/#id=results>
- Korn, M. & Levitz, J.. (2013). Online Courses Look for a Business Model. *The Wall Street Journal*, January 2, 2013, B8.
- Linden, A. & Fenn, J. (2003). *Understanding Gartner’s Hype Cycles*. Gartner.
- Mazoué, J. G. (2013). The MOOC Model: Challenging Traditional Education. *EDUCAUSE review online*, 28.1.2013.
- Mehaffy, G. L. (2012). Challenge and Change. *EDUCAUSEreview*, 11/12 2012, 40f.
- Osterwalder, A. & Pigneur, Y. (2009), *Business Model Generation*. Self-published.

- Osterwalder, A. (2004). *The Business Model Ontology: A Proposition in a Design Science Approach*. Thesis. L'Ecole des Hautes Etudes Commerciales de l'Université de Lausanne.
- Pappano, L. (2012). The Year of the Mooc. *The New York Times*, 2.11.2012.
- Smith, L. (2012). *5 education providers offering MOOCs now or in the future*. 31.7.2012. Online unter: <http://www.educationdive.com/news/5-mooc-providers/44506/>
- UNESCO (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries Final report*. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>
- Wessel, M. & Christensen, C. M. (2012). Surviving Disruption. *Harvard Business Review*, 90, 12.