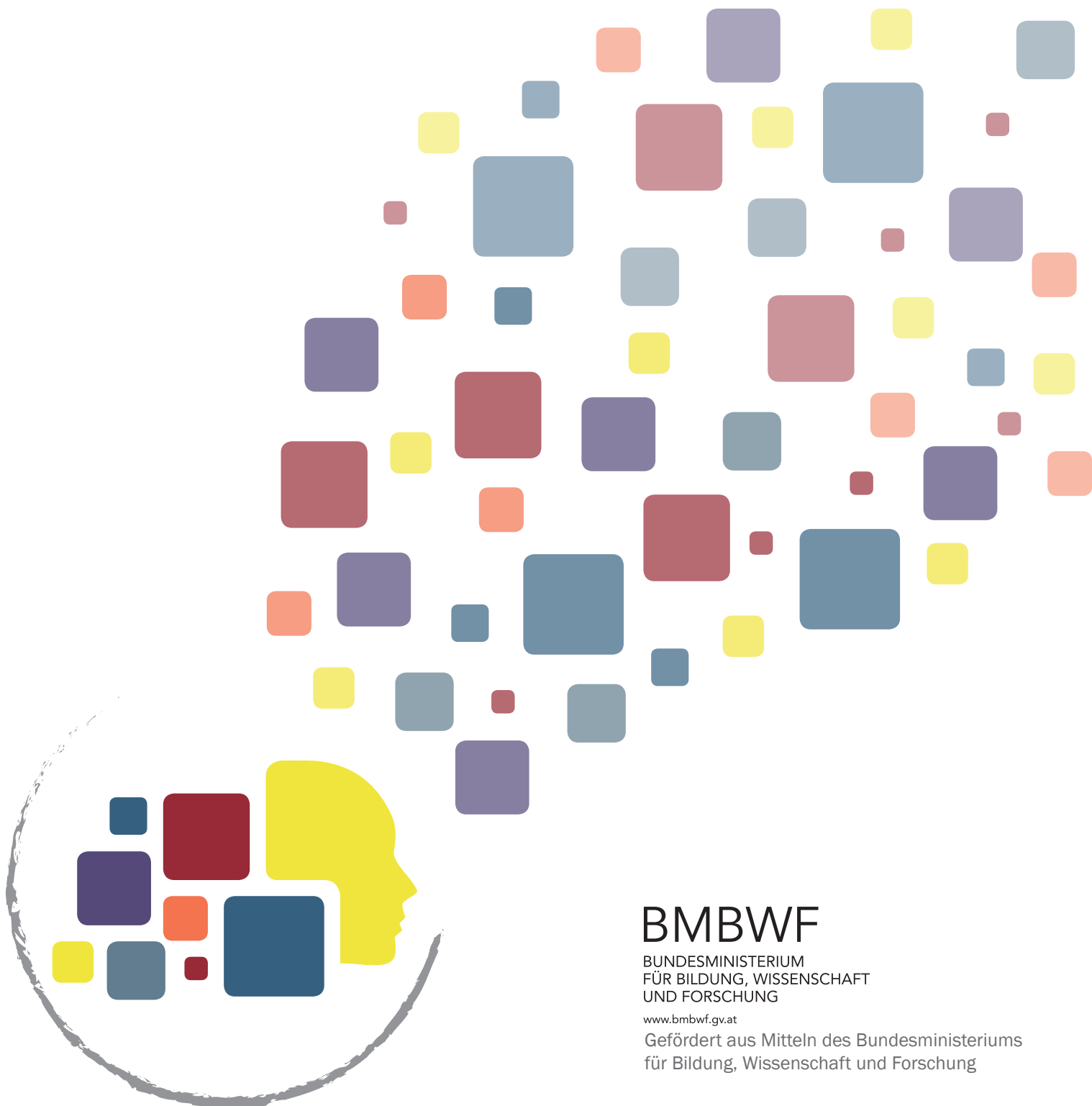


Geschäftsmodelle für Massive Open Online Courses (MOOCs) in der österreichischen Erwachsenenbildung



BMBWF

BUNDESMINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT
UND FORSCHUNG

www.bmbwf.gv.at

Gefördert aus Mitteln des Bundesministeriums
für Bildung, Wissenschaft und Forschung

Karin Kulmer, BA MA

**Geschäftsmodelle für Massive Open Online Courses (MOOCs)
in der österreichischen Erwachsenenbildung**

Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen auf Basis von Interviews mit
Expertinnen und Experten

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
Master of Science
der Studienrichtung Wirtschaftspädagogik
an der Karl-Franzens-Universität Graz

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. Dr. Michaela Stock

Institut für Wirtschaftspädagogik

Graz, März 2018

Geschäftsmodelle für Massive Open Online Courses (MOOCs) in der österreichischen Erwachsenenbildung

Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen auf Basis von Interviews mit Expertinnen und Experten

Abstract

Massive Open Online Courses (MOOCs) sind Onlinekurse mit vielen Teilnehmenden. Sie sind üblicherweise kostenlos und für eine breite Öffentlichkeit zugänglich. Die ersten MOOCs entstanden vor etwa sechs Jahren an US-amerikanischen Hochschulen. Mittlerweile werden auch in der Erwachsenen- und Weiterbildung MOOCs angeboten. Im Vergleich zu Hochschulen ist die Erwachsenenbildung von einer großen Heterogenität hinsichtlich der Institutionen, Anbieter und Teilnehmenden gekennzeichnet. Auch bei der Finanzierung von Erwachsenenbildungseinrichtungen bestehen große Unterschiede zum Hochschulbereich. Dies deutet darauf hin, dass für MOOCs in der Erwachsenenbildung andere Geschäftsmodelle erforderlich sind als für MOOCs an Hochschulen. Diese Arbeit verfolgt das Ziel festzustellen, wie empfehlenswerte Geschäftsmodelle für MOOCs in der österreichischen Erwachsenenbildung aussehen können. Das Thema wird zunächst aus drei Perspektiven, nämlich MOOCs, Geschäftsmodelle und Erwachsenenbildung, theoretisch aufgearbeitet. Dabei werden bereits existierende Geschäftsmodelle für MOOCs beschrieben und die Anforderungen an MOOCs in der österreichischen Erwachsenenbildung aufgrund der Charakteristika des Feldes analysiert. Für den empirischen Teil der Arbeit werden neun systematisch ausgewählte Expertinnen und Experten befragt, die sich mit MOOCs oder verwandten Formaten beschäftigen. Die Auswertung der Interviews erfolgt durch eine qualitative Inhaltsanalyse. Dabei werden Herausforderungen und Lösungsansätze für MOOC-Geschäftsmodelle in der Erwachsenenbildung herausgearbeitet und es werden Anbietersituationen identifiziert, die nach unterschiedlichen Geschäftsmodellen verlangen. Die Einschätzungen der Expertinnen und Experten zur Zukunft von MOOCs werden ebenso zusammengeführt. Basierend auf der Theorie und den Ergebnissen der empirischen Untersuchung werden abschließend drei exemplarische Geschäftsmodelle für drei Anbietersituationen in der österreichischen Erwachsenenbildung entwickelt.

(1.998 Zeichen)

Business Models for Massive Open Online Courses (MOOCs) in Adult Education in Austria

Development of design recommendations based on interviews with experts

Abstract

Massive Open Online Courses (MOOCs) are online courses attended by numerous participants. Usually, participation is free of cost and open to the general public. The first MOOCs emerged approximately five years ago at universities across the USA. Nowadays, MOOCs are also offered in Adult and Continuing Education. Compared to the tertiary sector, Adult Education is characterized by a more heterogeneous institutional landscape and larger diversity of participants. Adult Education organizations are also financed differently than universities. This indicates that business models necessary for MOOCs in Adult Education differ from those for MOOCs at universities. Thus, the goal of this thesis is to determine recommendable business models for MOOCs in Adult Education in Austria. The theoretical approach consists of three perspectives, namely MOOCs, business models, and Adult Education. Existing business models for MOOCs outside of Adult Education are discussed and the requirements for MOOCs in Adult Education in Austria that are necessary because of the special characteristics of the field are explored. The empirical study consists of interviews with nine systematically selected experts who are engaged in MOOCs or similar formats. The interviews are evaluated using a qualitative content analysis. Challenges and solution approaches for MOOC business models in Adult Education are elaborated and situations of Adult Education providers, which demand for different business models, are identified. The experts' predictions considering the future of MOOCs are also summarized. Based on the theoretical and empirical findings, three exemplary business models for three different provider situations within Adult Education in Austria are established.

(1,758 characters)

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Problemstellung.....	1
1.2. Forschungsfragen und Zielsetzung.....	2
1.3. Disposition.....	3
2. Massive Open Online Courses (MOOCs)	5
2.1. Definition von MOOCs	5
2.2. Entwicklung und Einsatzfelder von MOOCs	7
2.2.1. Struktur der Teilnehmenden.....	10
2.2.2. Motive für die Teilnahme an MOOCs	10
2.2.3. Einsatzfelder von MOOCs	11
2.2.4. Aktuelle Herausforderungen von MOOCs.....	11
3. Geschäftsmodelle.....	14
3.1. Definition und Bestandteile von Geschäftsmodellen	14
3.2. Bestehende MOOC-Geschäftsmodelle.....	18
3.2.1. Wertangebote	18
3.2.2. KundInnensegmente.....	20
3.2.3. Kanäle.....	21
3.2.4. KundInnenbeziehungen.....	21
3.2.5. Schlüsselressourcen.....	22
3.2.6. Schlüsselaktivitäten.....	22
3.2.7. Schlüsselpartnerschaften	23
3.2.8. Kostenstruktur	23
3.2.9. Einnahmequellen.....	24
4. Erwachsenenbildung.....	27
4.1. Charakteristika der österreichischen Erwachsenenbildung	28
4.2. Digitalisierung der Erwachsenenbildung.....	31
4.3. MOOCs als Format der Erwachsenenbildung	35
5. Forschungsdesign	39
5.1. Fragestellung und Zielsetzung.....	39
5.2. Erhebungsmethode	39
5.3. Feldzugang und Stichprobe	40
5.4. Auswertungsmethode	42

6. Ergebnisse der empirischen Untersuchung.....	44
6.1. Herausforderungen	44
6.1.1. Zertifizierung und Anerkennung.....	44
6.1.2. Zugänglichkeit.....	46
6.1.3. Finanzierung von MOOCs	47
6.1.4. Didaktik/Methodik	49
6.1.5. Drop-Out-Rate/Abschlussquote	51
6.1.6. Digitalisierung der Gesellschaft	52
6.2. Lösungsansätze.....	54
6.2.1. Wertangebote	54
6.2.2. KundInnensegmente.....	56
6.2.3. Kanäle.....	58
6.2.4. KundInnenbeziehungen.....	59
6.2.5. Schlüsselressourcen.....	60
6.2.6. Schlüsselaktivitäten.....	61
6.2.7. Schlüsselpartnerschaften	62
6.2.8. Kostenstruktur	63
6.2.9. Einnahmequellen.....	64
6.3. Anbietersituationen.....	65
6.3.1. Große Erwachsenenbildungseinrichtungen.....	66
6.3.2. Selbständige TrainerInnen und Anbieter personalisierter Lösungen	67
6.3.3. SpezialistInnen für digitale Bildungsinhalte und MOOC-EntwicklerInnen	67
6.4. Zukunftsperspektiven	68
7. Gestaltungsempfehlungen für MOOC-Geschäftsmodelle.....	71
7.1. Geschäftsmodell für große Erwachsenenbildungseinrichtungen	71
7.2. Geschäftsmodell für selbständige TrainerInnen.....	74
7.3. Geschäftsmodell für SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung.....	77
8. Zusammenfassung und Ausblick.....	80
Literatur.....	82
Anhang 1: Interviewleitfaden.....	93
Anhang 2: Kategoriensystem	96

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Trendkurve für E-Learning-Trends.....	9
Abbildung 2: Bestandteile von Geschäftsmodell-Definitionen	14
Abbildung 3: Business Model Canvas	17
Abbildung 4: Geschäftsmodell-Gestaltungsprozess.....	17
Abbildung 5: Weiterbildungsfinanzierung in Österreich	30
Abbildung 6: Digitale Leittechnologien in der Erwachsenenbildung.....	32

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Business Model Canvas	16
Tabelle 2: Wertangebote für MOOCs im B2B-Bereich.....	19
Tabelle 3: Befragte ExpertInnen	41
Tabelle 4: Kostenfaktoren von MOOCs.....	48
Tabelle 5: Geschäftsmodell für große Erwachsenenbildungseinrichtungen	72
Tabelle 6: Geschäftsmodell für selbständige TrainerInnen.....	75
Tabelle 7: Geschäftsmodell für SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung	77

1. Einleitung

Massive Open Online Courses (MOOCs¹) sind offene Onlinekurse mit vielen Teilnehmenden.² Die ersten MOOC-Plattformen entstanden im Jahr 2012 und erreichten bereits wenige Monate nach ihrer Gründung Teilnahmezahlen in Millionenhöhe.³ Seit 2014 gibt es mit *iMooX* auch eine österreichische Plattform, auf der vorwiegend MOOCs für die Anwendung an Hochschulen angeboten werden.⁴ In den letzten Jahren erfreuen sich MOOCs neben der Anwendung im Hochschulbereich steigender Beliebtheit in der Erwachsenen- und Weiterbildung.⁵ Der erste offene Onlinekurs für ErwachsenenbildnerInnen in Österreich, der *EBmooc*, wurde im Frühjahr 2017 erstmals durchgeführt. Der Kurs war als kostenlose Weiterbildung für mindestens 150 Teilnehmende gedacht und beinhaltete einfache, bewährte digitale Tools für die tägliche Arbeit in der Erwachsenenbildung. Tatsächlich erwies sich der *EBmooc* als der bisher größte Kurs auf der Plattform *iMooX* mit den meisten (ca. 2.900) registrierten Teilnehmenden, dem diskussionsintensivsten Forum und der größten Anzahl (ca. 1.050) an erfolgreichen Abschlüssen.⁶

1.1. Problemstellung

Eine Untersuchung von MOOC-Geschäftsmodellen am Beispiel der *iMooX* Plattform ergab bereits 2014, dass die Finanzierung eine wesentliche Herausforderung für MOOC-Anbieter darstellt.⁷ Nichtsdestotrotz kommen die Autoren zum Schluss, dass MOOCs „ein probates Mittel sein können, um mit einem vergleichsweise geringen Finanzierungsaufwand für möglichst breite Bevölkerungsschichten adäquate Bildungsangebote bereitzustellen“⁸.

Von großen MOOC-Plattformen wie FUN, Coursera oderiversity ist bekannt, dass sie meist öffentlich gefördert sind oder sich durch Beteiligungen finanzieren.⁹ Im Hochschulsektor schlug eine Untersuchung zu MOOC-Geschäftsmodellen eine Finanzierung durch öffentliche Mittel

¹ In weiterer Folge wird die Abkürzung *MOOC* für die Einzahl und *MOOCs* für die Mehrzahl verwendet.

² Vgl. Bremer (2013), S. 30

³ Vgl. Schulmeister (2013), S. 17

⁴ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 18–19

⁵ Vgl. Schön (2015), S. 8

⁶ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 9

⁷ Vgl. Dreisiebner/Ebner/Kopp (2014), S. 191

⁸ Dreisiebner/Ebner/Kopp (2014), S. 200

⁹ Vgl. Obrist/Jansen (2016), S. 9

sowie durch den Verkauf von Dienstleistungen wie z.B. Beratungen für MOOC-Entwicklerinnen und -Entwickler oder Teilnahmebestätigungen vor.¹⁰ Obrist und Jansen führen im Diskussionspapier des europäischen Kooperationsprojekts BizMooc an, dass MOOC-Kursteilnehmende bereit sein könnten, für Zusatzangebote wie persönliche Begleitung, Spezialisierungen oder Zertifikate zu bezahlen.¹¹ Es stellt sich die Frage, inwiefern derartige Befunde und Überlegungen auch für die Erwachsenenbildung gelten.

Im Vergleich zum Hochschulbereich ist der Erwachsenen- und Weiterbildungssektor von einer großen Heterogenität hinsichtlich der Institutionen, Anbieter und Teilnehmenden gekennzeichnet. Neben einem Weiterbildungsmarkt, der durch Angebot und Nachfrage gesteuert wird, gibt es auch zahlreiche öffentliche Förderungen und bildungspolitische Vorgaben.¹² Während Universitäten laut Universitätsgesetz vom Bund finanziert werden,¹³ besteht in der Erwachsenenbildung keine gesetzliche Verpflichtung zur Förderung von Einrichtungen¹⁴. Dies deutet darauf hin, dass Geschäftsmodelle für MOOCs in der Erwachsenenbildung anders ausgestaltet sein sollten als jene für MOOCs im Hochschulbereich.

1.2. Forschungsfragen und Zielsetzung

Ausgehend von der Problemstellung lässt sich im Rahmen dieser Masterarbeit die folgende zentrale Forschungsfrage ableiten:

Wie können empfehlenswerte Geschäftsmodelle für Massive Open Online Courses (MOOCs) in der österreichischen Erwachsenenbildung aussehen?

Außerdem lassen sich vier Unterfragen formulieren, die zur Beantwortung der Hauptfrage beitragen.

- Wie sehen bereits existierende Geschäftsmodelle für MOOCs außerhalb der österreichischen Erwachsenenbildung aus?

¹⁰ Vgl. Dreisiebner (2014), S. 84–85

¹¹ Vgl. Obrist/Jansen (2016), S. 9–10

¹² Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 47

¹³ Vgl. §12 Abs.1 Universitätsgesetz

¹⁴ Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 58

- Welche Anforderungen ergeben sich an MOOC-Geschäftsmodelle in der österreichischen Erwachsenenbildung aufgrund der Charakteristika des Feldes?
- Welche Herausforderungen und Lösungsansätze in Hinblick auf MOOC-Geschäftsmodelle werden von Expertinnen und Experten beschrieben?
- Welche unterschiedlichen Anbietersituationen in der österreichischen Erwachsenenbildung, die nach verschiedenen MOOC-Geschäftsmodellen verlangen, werden von den Expertinnen und Experten beschrieben?

Ziel dieser Arbeit ist es, Gestaltungsempfehlungen für MOOC-Geschäftsmodelle in der österreichischen Erwachsenenbildung zu erarbeiten. Dafür sollen bereits existierende Geschäftsmodelle für MOOCs außerhalb der österreichischen Erwachsenenbildung im Rahmen einer systematischen Literaturrecherche identifiziert und beschrieben werden. Die spezifischen Anforderungen an MOOC-Geschäftsmodelle in der Erwachsenenbildung sollen mithilfe von Informationen aus der systematischen Literaturrecherche konkretisiert werden.

Die Herausforderungen und Lösungsansätze, die von Expertinnen und Experten in Hinblick auf MOOC-Geschäftsmodelle wahrgenommen werden, sollen empirisch in Form von Interviews erhoben werden und die Erkenntnisse systematisch mit der Technik der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Durch die empirische Erhebung sollen Informationen darüber gewonnen werden, welche unterschiedlichen Anbietersituationen in der österreichischen Erwachsenenbildung existieren, die nach unterschiedlichen MOOC-Geschäftsmodellen verlangen.

1.3. Disposition

Im **ersten Kapitel** der Arbeit wird die Problemstellung skizziert und daraus die Forschungsfrage sowie die Unterfragen abgeleitet. Die zentrale Zielsetzung wird erläutert und die Gliederung der Kapitel beschrieben.

Das **zweite Kapitel** beinhaltet die theoretischen Grundlagen zu Massive Open Online Courses (MOOCs). Im ersten Teil wird der Begriff MOOC definiert und es wird darauf eingegangen, welche Typen von MOOCs unterschieden werden können. Anschließend wird im zweiten Teil die Entwicklung von MOOCs umrissen und deren gegenwärtige Einsatzfelder beschrieben.

Im **dritten Kapitel** wird zunächst geklärt, was in dieser Arbeit unter Geschäftsmodellen verstanden wird und in welche Bestandteile diese zerlegt werden können. Im zweiten Teil des Kapitels wird erläutert, wie Geschäftsmodelle auf MOOCs umgelegt werden und es werden bestehende MOOC-Geschäftsmodelle vorgestellt.

Im **vierten Kapitel** wird das Feld der Erwachsenenbildung in Österreich vorgestellt. Im ersten Unterkapitel werden Charakteristika wie z.B. die heterogene Anbieterlandschaft und die Teilnahme an Erwachsenenbildung erläutert. Die Transformation der Erwachsenenbildung durch die Digitalisierung wird im zweiten Teil des Kapitels diskutiert. Im dritten Unterkapitel wird auf MOOCs als Format der Erwachsenenbildung eingegangen. Beispiele für MOOCs, die sich speziell an Erwachsene richten, werden vorgestellt und die Anforderungen an MOOC-Geschäftsmodelle in der Erwachsenenbildung spezifiziert.

Im **fünften Kapitel** wird das Forschungsdesign der empirischen Untersuchung erläutert. Dabei wird ausgeführt, wie der Feldzugang und die Auswahl der Stichprobe erfolgte. Es werden Gründe für die Auswahl der Erhebungsmethode *Systematisierendes ExpertInneninterview* und der Auswertungsmethode *Qualitative Inhaltsanalyse* angeführt und die Vorgehensweise bei der Auswertung beschrieben.

Das **sechste Kapitel** beinhaltet die Zusammenfassung und Interpretation der gewonnenen Erkenntnisse. Dabei wird zunächst auf die Herausforderungen und dann auf die Lösungsansätze eingegangen. Die verschiedenen Anbietersituationen in der österreichischen Erwachsenenbildung werden erläutert und Zukunftsperspektiven aufgezeigt.

Im **siebenten Kapitel** werden Gestaltungsempfehlungen für MOOCs in der Erwachsenenbildung anhand der erhobenen Anbietersituationen dargelegt.

Das **achte Kapitel** stellt die Zusammenfassung der Erkenntnisse dar und beinhaltet einen Ausblick auf noch zu klärende Fragen.

2. Massive Open Online Courses (MOOCs)

Massive Open Online Courses (MOOCs) sind ein viel diskutiertes und höchst aktuelles Phänomen.¹⁵ Bei Porter werden sie als eine der faszinierendsten und am meisten gelobten Entwicklungen bezeichnet, die am Bildungsmarkt in den letzten Jahren aufgekommen sind.¹⁶ Sie ermöglichen Hunderttausenden TeilnehmerInnen die simultane Teilnahme an einem Kurs und sind für Interessierte frei zugänglich.¹⁷ Der erste Teil dieses Kapitels gibt einen Überblick über die Definition des Begriffs MOOC. Im zweiten Teil werden die Entwicklung von MOOCs sowie aktuelle Einsatzfelder diskutiert.

2.1. Definition von MOOCs

Als Massive Open Online Courses, kurz MOOCs, werden frei zugängliche Onlinekurse bezeichnet, die für eine große Anzahl von Lernenden ausgerichtet sind.¹⁸ Die vier Teilbegriffe des Akronymes, *massive*, *open*, *online* und *course*, beschreiben dessen wesentliche Charakteristika.¹⁹

Massive drückt dabei sowohl die Größe als auch die Skalierbarkeit des Bildungsformats aus.²⁰ MOOC-Plattformen sind einerseits technisch in der Lage, eine unbegrenzte Anzahl an Teilnehmenden aufzunehmen.²¹ Andererseits sind die Kursaktivitäten auch aus didaktischer Sicht nach oben skalierbar, ohne einen großen Mehraufwand zu verursachen.²² Zur Frage, ab welcher TeilnehmerInnenzahl ein Onlinekurs als *massive* gilt, wird die *Dunbar-Zahl* von 150 vorgeschlagen.²³ Sie bezeichnet die maximale Anzahl an sozialen Kontakten, die eine Einzelperson zu unterscheiden in der Lage ist.²⁴

Open bezieht sich auf die Tatsache, dass MOOCs zumeist kostenlos und ohne Zugangsbeschränkungen zugänglich sind.²⁵ Daneben kann unter *open* auch die Offenheit der

¹⁵ Vgl. Bremer/Krömker (2013), S. 12

¹⁶ Vgl. Porter (2015), S. 52

¹⁷ Vgl. Hollands/Tirthali (2014), S. 18

¹⁸ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 11

¹⁹ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 291

²⁰ Vgl. Lin/Cantoni (2017), S. 10

²¹ Vgl. Grainger (2013), S. 7

²² Vgl. Hollands/Tirthali (2014), S. 27

²³ Vgl. Bremer (2013), S. 31 und Ebner/Schön/Käfmüller (2015), S. 198

²⁴ Vgl. Dunbar (2010), S. 4

²⁵ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 291

Inhalte verstanden werden, die häufig als sogenannte *Offene Bildungsressourcen* (englisch: *open educational resources*, kurz OER) zur Verfügung gestellt werden.²⁶

Online bedeutet, dass MOOCs üblicherweise über das Internet angeboten werden.²⁷ Allerdings finden nicht alle MOOCs ausschließlich online statt. Denkbar ist auch eine Kombination aus reinen Online-Phasen mit reinen Präsenzphasen, was als *Blended Learning-Szenario* bezeichnet wird.²⁸ Während beim *Blended Learning* traditionell Präsenzangebote durch Online-Angebote angereichert werden, wird unter *Inverse Blended Learning* die Anreicherung eines reinen Online-Angebots mit Offline-Materialien und -Angeboten verstanden.²⁹ Werden die Online-Phasen eines *Blended Learning-Szenarios* für eine selbständige Aneignung der Lerninhalte genutzt, während Diskussionen, Gruppenarbeiten oder Übungen in der Präsenzzeit stattfinden, wird vom *Flipped Classroom Modell* gesprochen.³⁰

Course bezieht sich auf MOOCs als i.d.R. mehrwöchige Kurse mit fixem Start- und Endtermin. Die Kursinhalte sind teilweise auch über das Kursende hinaus frei zugänglich.³¹

Der Grad der Strukturierung von MOOCs unterscheidet sich mitunter stark. Traditionell wird zwischen zwei Arten von MOOCs unterschieden: dem relativ lose organisierten *cMOOC* (connectivist MOOC) und dem auf traditionellen Kursstrukturen basierenden *xMOOC* (extended MOOC).³² xMOOCs stellen die beliebteste Form dar.³³ Sie bestehen meist aus wöchentlich stattfindenden Videovorträgen, die durch Quizzes, Aufgaben oder Foren zum gegenseitigen Austausch ergänzt werden.³⁴ xMOOCs ermöglichen Lernenden einen niederschweligen Zugang, werden allerdings auch wegen fehlender Interaktivität und der Konzentration auf videobasierte Vermittlung kritisiert.³⁵ cMOOCs sind durch eine dezentrale Infrastruktur ohne eigene Plattform charakterisiert.³⁶ Die Teilnahme an cMOOCs verlangt von den Teilnehmenden einen hohen Grad

²⁶ Vgl. Lin/Cantoni (2017), S. 10

²⁷ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 291

²⁸ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 19

²⁹ Vgl. Ebner/Schön/Käfmüller (2015), S. 199

³⁰ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 19

³¹ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 291 und Eichler et al. (2016), S. 3

³² Vgl. Höfler/Zimmermann/Ebner (2017), S. 49

³³ Vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2014), S. 1452

³⁴ Vgl. Bremer (2013), S. 34–35

³⁵ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 65

³⁶ Vgl. Bremer (2013), S. 37

an Selbstorganisation und ausgeprägte digitale Kompetenzen zur Orientierung im Internet.³⁷ Während xMOOCs meist von Bildungsinstitutionen oder auch profitorientierten Unternehmen angeboten werden, stehen hinter cMOOCs oft kleine Gruppen engagierter Privatpersonen.³⁸

Mittlerweile existieren zahlreiche Bezeichnungen für verschiedene Arten von MOOCs und verwandte Formate, wie z.B. COOC für *corporate open online course*, SPOC für *small private online course* oder bMOOC für *blended massive open online course*.³⁹ Statt einer starren Trennung verschiedener Subkategorien von MOOCs sprechen einige Autorinnen und Autoren von einem Kontinuum oder Spektrum zwischen den beiden Polen xMOOC und cMOOC.⁴⁰ Schließlich sind auch für cMOOCs teilweise fixe Strukturelemente und für xMOOCs die Möglichkeit zur freien Wissenskonstruktion und Vernetzung erforderlich.⁴¹

In dieser Arbeit wird das Verständnis eines Kontinuums statt mehrerer einander ausschließender Kategorien zugrunde gelegt und MOOCs im Sinne von Ebner, Scerbakov und Kopp als Überbegriff für frei zugängliche Onlinekurse mit vielen Teilnehmenden verstanden.⁴²

2.2. Entwicklung und Einsatzfelder von MOOCs

MOOCs sind kein isoliertes Phänomen, das aus dem Nichts heraus entstanden ist.⁴³ Vielmehr führte eine Reihe von teilweise parallelen Entwicklungen zum Aufkommen der ersten Onlinekurse. Sanchez Gordon und Lujan Mora identifizieren fünf Wurzeln von MOOCs, nämlich Fernlehre, Lernmaschinen, Lernplattformen, Open Education und Online Massive Teaching.⁴⁴

Fernlehre und Onlinelernen: Der erste Fernkurs in Stenographie wurde bereits 1728 von Caleb Phillips abgehalten.⁴⁵ Er bewarb sein Angebot per Inserat in der *Boston Gazette*, die Lernunterlagen wurden den Teilnehmenden wöchentlich per Post zugestellt.⁴⁶ Die University of Phoenix begann

³⁷ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 294

³⁸ Vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2014), S. 1452

³⁹ Für eine ausführliche Zusammenstellung vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2017), S. 14–15

⁴⁰ Vgl. Bremer (2013), S. 39; Sanchez Gordon/Lujan Mora (2017), S. 12 und Aschemann et al. (2017), S. 4

⁴¹ Vgl. Guardia/Maina/Sangra (2013), S.2–3

⁴² Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 11

⁴³ Vgl. Lin/Cantoni (2017), S. 2

⁴⁴ Vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2017), S. 5–10

⁴⁵ Vgl. Kentnor (2015), S. 23

⁴⁶ Vgl. Kaplan/Haenlein (2016), S. 442–443

im Jahr 1989 als erste Universität, Online-Studiengänge anzubieten.⁴⁷ Seitdem nimmt die Fern- und Onlinelehre stetig zu.⁴⁸

Lern- und Prüfmaschinen: Die ersten Versuche, die Lehre zu automatisieren, begannen infolge der Industriellen Revolution. B.F. Skinner patentierte im Jahr 1958 seine Lernmaschine, die ein selbstgesteuertes Lernen durch die Lernenden ermöglichte.⁴⁹ Später fand das Konzept in Sprachlaboren und CD-ROM-Lernprogrammen Anwendung.⁵⁰

Lernplattformen bzw. Learning Management Systems (LMS): Als Lernplattform wird bei Baumgartner, Häfele und Maier-Häfele „eine serverseitig installierte Software [verstanden], die beliebige Lerninhalte über das Internet zu vermitteln hilft und die Organisation der dabei notwendigen Lernprozesse unterstützt“⁵¹. Bekannte Lernplattformen sind z.B. Moodle, Blackboard oder Canvas.⁵²

Open Education (OE) und Open Educational Resources (OER): Als offene Bildungsressourcen bzw. OER werden Lehr- und Lernmaterialien bezeichnet, „die frei zugänglich gemacht werden, um die Nutzung durch andere zu ermöglichen“⁵³. Mit der Pariser Erklärung zu OER wurde im Jahr 2012 von der UNESCO die Förderung von OER beschlossen.⁵⁴ Aktuell werden in Österreich OER-Projekte im Bereich der Hochschulen und Schulen verstärkt gefördert.⁵⁵ OER sind außerdem Bestandteil der Digitalen Agenda des Bundeskanzleramts.⁵⁶

Online Massive Teaching – Onlinelehre für viele Teilnehmende: Der erste große Onlinekurs namens *Connectivism and Connective Knowledge* (CCK08) wurde 2008 mit etwa 2.300 internationalen Teilnehmenden von George Siemens und Stephen Downes von der University of Manitoba in Kanada durchgeführt. Dave Cormier und Bryan Alexander, die am Kurs teilnahmen, prägten zur Beschreibung des neuen Bildungsformates den Begriff MOOC.⁵⁷

⁴⁷ Vgl. Kentnor (2015), S. 28 und Kaplan/Haenlein (2016), S. 443

⁴⁸ Vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2017), S. 7

⁴⁹ Vgl. Skinner (1958), S. 970–971

⁵⁰ Vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2017), S. 7

⁵¹ Baumgartner/Häfele/Maier-Häfele (2002), S. 24

⁵² Vgl. Hill (2015), o.S. [online]

⁵³ Ebner/Schön (2013), S. 8

⁵⁴ Vgl. UNESCO (2012), o.S. [online]

⁵⁵ Vgl. Schön (2017), o.S. [online]

⁵⁶ Vgl. Bundeskanzleramt (2017a), o.S. [online]

⁵⁷ Vgl. Haug/Wedekind (2013), S. 161 und Lin/Cantoni (2017), S. 2

Im Herbst 2011 wurden von der Stanford University drei offene Kurse angeboten. Für einen der Kurse, der von Sebastian Thrun zum Thema Künstliche Intelligenz abgehalten wurde, meldeten sich über 100.000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer an.⁵⁸ Im Jahr 2012 wurden die Plattformen Udacity, edX und Coursera gegründet und erreichten bereits nach kurzer Zeit Teilnehmezahlen in Millionenhöhe.⁵⁹ Von den USA aus breiteten sich MOOCs auch nach Europa aus. Im Dezember 2013 wurde von der Universität Graz und der Technischen Universität Graz mit iMooX die erste österreichische MOOC-Plattform gegründet⁶⁰ und am 10. März 2014 startete der erste MOOC mit dem Titel *Lernen im Netz*⁶¹. Im Jahr 2015 erreichte die Anzahl von MOOCs weltweit über 4.200 und zu diesem Zeitpunkt waren über 550 Universitäten und rund 35 Millionen Lernende beteiligt.⁶²

MOOCs markieren nach Porter den aktuellen Entwicklungsstand des Einsatzes von Technologien in onlinebasierten Lernszenarien.⁶³ Die E-Learning-Agentur WebCourseworks stellt MOOCs auf einer Trendkurve anderen neuen Technologien gegenüber.⁶⁴ Dies ist in Abbildung 1 dargestellt.

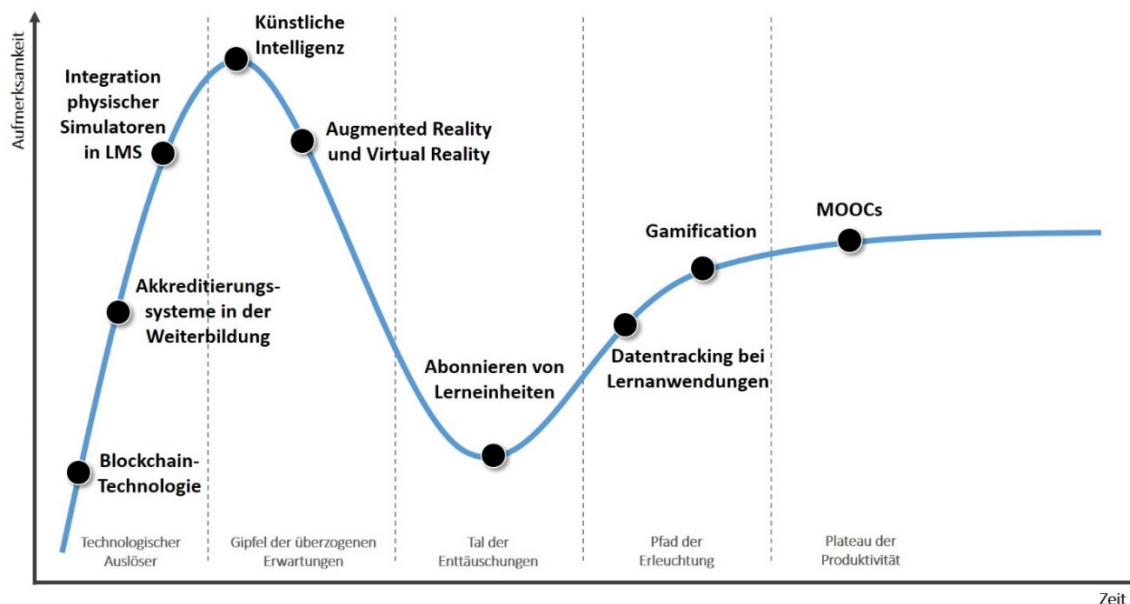


Abbildung 1: Trendkurve für E-Learning-Trends⁶⁵

⁵⁸ Vgl. Ferguson/Coughlan/Herodotou (2016), S. 4 und Treeck/Himplsl-Gutermann/Robes (2013), S. 292

⁵⁹ Vgl. Schulmeister (2013), S. 17

⁶⁰ Vgl. Kopp/Ebner (2015), S. 7

⁶¹ Vgl. Ebner/Kopp (2015), S. 9

⁶² Vgl. Lin/Cantoni (2017), S. 1

⁶³ Vgl. Porter (2015), S. 3

⁶⁴ Vgl. WebCourseworks (2018), o.S. [online]

⁶⁵ Vgl. WebCourseworks (2018), o.S. [online]

Obwohl sich MOOCs demnach bereits auf der letzten Stufe der Trendkurve befinden, weisen die AutorInnen darauf hin, dass MOOCs noch kein überholtes Format darstellen. Als Beleg dient ihnen die große Zahl von MOOCs, die gegenwärtig online zugänglich ist. Die AutorInnen merken an, dass sich die Bedeutung des Begriffs MOOC in den letzten Jahren verschoben hat und der Begriff nun auch für Kurse verwendet wird, die nicht kostenlos oder frei zugänglich sind.⁶⁶

2.2.1. Struktur der Teilnehmenden

Der Großteil der MOOC-Teilnehmenden ist berufstätig und verfügt über einen akademischen Abschluss.⁶⁷ Ein Bericht des Anbieters Coursera bezifferte den Anteil an Kursteilnehmenden, die zumindest über einen Abschluss auf Bachelor-Niveau verfügten, mit 78%.⁶⁸ Auf der österreichischen Plattform iMooX waren es im Jahr 2015 laut einer Untersuchung 59%.⁶⁹ In Bezug auf die Herkunft stellen Lernende aus westlichen Industrienationen die Mehrheit der MOOC-Teilnehmenden weltweit.⁷⁰ Auf Coursera kamen im Jahr 2015 etwa 75% der damals 15 Millionen registrierten Lernenden⁷¹ aus Nordamerika oder Europa.⁷²

2.2.2. Motive für die Teilnahme an MOOCs

Eine Befragung im Rahmen der iMooX-Plattform ergab folgende Hauptmotivationsfaktoren für die Teilnahme an einem MOOC:⁷³

- Interesse am Kursthema (86%)
- Sammeln von Erfahrungen mit MOOCs (75%)
- Erwerb einer Zusatzausbildung (61%)
- Korrelation des Kursthemas mit der eigenen Berufstätigkeit (51%)
- Generelles Interesse an Online-Kursen (47%)
- Ergänzung der aktuellen Ausbildung (45%)

Im Gegensatz zu herkömmlichen Lehrveranstaltungen zählt der Erhalt einer Teilnahmebestätigung oder eines Zertifikats bei MOOC-Teilnehmenden nicht zu den größten Motivationsfaktoren.⁷⁴ Im

⁶⁶ Vgl. WebCourseworks (2018), o.S. [online]

⁶⁷ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 4 und Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 7

⁶⁸ Vgl. Coursera (2015), o.S. [online]

⁶⁹ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 16

⁷⁰ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 294

⁷¹ Im Jahr 2016 waren es bereits 18 Millionen, vgl. dazu Coursera (2016), o.S. [online]

⁷² Vgl. Coursera (2015), o.S. [online]

⁷³ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 17

⁷⁴ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 4

Rahmen des iMooX-Kurses *Lernen im Netz: Vom Möglichen und Machbaren* waren nur 71 der 843 teilnehmenden Personen an einer Teilnahmebestätigung interessiert.⁷⁵ Eichler et al. machen hierfür zwei Gründe aus: einerseits den geringen Zusatznutzen eines Zertifikats für Personen, die bereits über einen akademischen Abschluss verfügen, und andererseits die geringe Anerkennung von MOOC-Zertifikaten durch Hochschulen.⁷⁶

2.2.3. Einsatzfelder von MOOCs

MOOCs werden heute in verschiedenen Kontexten eingesetzt. Nach wie vor entsteht ein Großteil der MOOCs an Hochschulen und richtet sich an Teilnehmende, die an einer akademischen Qualifizierung interessiert sind.⁷⁷ Daneben etablieren sich MOOCs zunehmend als Format der beruflichen und allgemeinen Erwachsenen- und Weiterbildung.⁷⁸ Beispielsweise boten die deutschen Volkshochschulen im Jahr 2014 einen Strick-MOOC an⁷⁹ und die Deutsche Telekom schulte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Rahmen des Magenta MOOC⁸⁰. Mittlerweile existieren mit dem *SIMOOOC* und dem *EBmoooc* auch die ersten MOOCs, die sich speziell an Lehrende im schulischen bzw. Erwachsenenbildungskontext richten.⁸¹

2.2.4. Aktuelle Herausforderungen von MOOCs

Knappe zehn Jahre nach ihrem Aufkommen und etwa sechs Jahre nach der Gründung der großen Kursplattformen bestehen nach wie vor zahlreiche Herausforderungen, die in der Literatur zu MOOCs thematisiert werden.

Bildungszugang und Erreichen von Benachteiligten: Der Bedarf an MOOCs wird von Sanchez Gordon und Lujan Mora damit begründet, dass traditionelle Bildungsangebote nicht ausreichen, um die Lernbedürfnisse aller Menschen zu decken.⁸² Aufgrund ihrer Dezentralität und Offenheit eignen sich MOOCs für das Lernen in fragilen Kontexten, wie z.B. in Kriegsländern oder Flüchtlingscamps oder auch für Regionen ohne eigene Hochschulen.⁸³ Dabei gilt es

⁷⁵ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 14

⁷⁶ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 4

⁷⁷ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 4

⁷⁸ Vgl. Schön (2015), S. 8

⁷⁹ Vgl. Eichler et al. (2016), S. 18 und VHS Laar (2014), o.S. [online]

⁸⁰ Vgl. Schön (2015), S. 8 und Telekom (2017), o.S. [online]

⁸¹ Vgl. Bundesministerium für Bildung (2017), o.S. und Erwachsenenbildung.at (2017a), o.S. [online]

⁸² Vgl. Sanchez Gordon/Lujan Mora (2017), S. 1

⁸³ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 69–70 und Eichler et al. (2016), S. 4

Herausforderungen wie geringe Literalität, geringe technische Vorkenntnisse, schlechte technologische Infrastruktur und Sprachbarrieren zu überwinden.⁸⁴ Auch in Europa stellen MOOCs eine Chance für benachteiligte Gruppen wie z.B. sozial benachteiligte Personen, Migrantinnen und Migranten, Angehörige kultureller Minderheiten oder Personen mit Behinderung dar.⁸⁵ Um diese Gruppen zu erreichen, müssen MOOCs aber bewusst in diese Richtung weiterentwickelt werden.⁸⁶

Abschlussquote und Drop-Out-Rate: Die Abschlussquote eines MOOC bezieht sich auf den Anteil der Teilnehmenden, die die Kriterien erfüllen, um ein Zertifikat zu erhalten.⁸⁷ Diese ist bei MOOCs deutlich geringer als bei traditionellen Präsenzveranstaltungen und wird mit etwa 3–15% angegeben.⁸⁸ Die hohe Drop-Out-Rate wird oft als eines der zentralen Probleme von MOOCs erachtet.⁸⁹ Jordan hält allerdings fest, dass Teilnehmende auch von MOOCs profitieren können, ohne ein Zertifikat zu erhalten und plädiert dafür, die Gründe hinter den Kursabbrüchen zu erforschen.⁹⁰ Laut Colman können Gründe wie zu hoher Zeitaufwand, zu hohes oder zu niedriges Niveau, Unzufriedenheit mit dem Kursformat oder versteckte Kosten zu einem Abbruch führen.⁹¹

Zertifizierung und Anerkennung: In vielen MOOCs erhalten die Teilnehmenden beim erfolgreichen Abschluss zwar ein Teilnahmezertifikat, dieses wird jedoch von Universitäten und anderen Bildungsinstitutionen häufig nicht anerkannt.⁹² Aktuell werden nur in wenigen europäischen MOOCs ECTS für die erfolgreiche Teilnahme vergeben, meist infolge einer Prüfung vor Ort.⁹³ In Zukunft könnte sich ein Markt für externe Prüfzentren entwickeln, die MOOC-Abschlüsse validieren.⁹⁴ Eine solche Validierung von MOOC-Zertifikaten würde sich laut Witthaus et al. auch in einer vermehrten Anerkennung von MOOCs am Arbeitsmarkt niederschlagen.⁹⁵

⁸⁴ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 69–70 und Bokai (2017), o.S. [online]

⁸⁵ Vgl. Waard et al. (2014), S. 33

⁸⁶ Vgl. Waard et al. (2014), S. 40

⁸⁷ Vgl. Jordan (2014), S. 150–151

⁸⁸ Vgl. Höfler/Zimmermann/Ebner (2017), S. 49

⁸⁹ Vgl. Khalil/Ebner (2016), S. 3

⁹⁰ Vgl. Jordan (2014), S. 151

⁹¹ Vgl. Colman (2013), o.S. [online]

⁹² Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 67

⁹³ Vgl. Witthaus et al. (2016), S. 68

⁹⁴ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 67

⁹⁵ Vgl. Witthaus et al. (2016), S. 66

Methodik/Didaktik: Das Lehrmodell von MOOCs wird beispielsweise von Daniel, Vasquez Cano und Gisbert Cervera als veraltete Ansammlung von Videos kritisiert.⁹⁶ Vor allem für die lehrendenzentrierten xMOOCs gilt dieser Vorwurf, bei denen eine Individualisierung erst durch den Austausch im Chatforum erfolgt.⁹⁷ Lackner fordert daher, Videos in ein didaktisch durchdachtes Lernsetting einzubinden – beispielsweise im Rahmen von vertiefenden Diskussionen und Reflexionen.⁹⁸ Der Einsatz von *Adaptive Learning*⁹⁹ sowie *Gamification-Elementen*¹⁰⁰ stellen weitere Möglichkeiten der Individualisierung von MOOCs dar.¹⁰¹

Finanzierung von MOOCs: Die Finanzierung stellt eine wesentliche Herausforderung für MOOC-Anbieter dar.¹⁰² Je nach Finanzierungssituation der Institutionen, die MOOCs produzieren und durchführen, haben sich verschiedene Finanzierungsansätze und Geschäftsmodelle entwickelt.¹⁰³

⁹⁶ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 65

⁹⁷ Vgl. Schulmeister (2013), S. 33

⁹⁸ Vgl. Lackner (2015), S. 145–146

⁹⁹ Zur Erklärung von Adaptive Learning vgl. Blair (2017)

¹⁰⁰ Zur Erklärung von Gamification vgl. Dale (2014)

¹⁰¹ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 68

¹⁰² Vgl. Dreisiebner/Ebner/Kopp (2014), S. 191

¹⁰³ Vgl. Daniel/Vasquez Cano/Gisbert Cervera (2015), S. 66

3. Geschäftsmodelle

In dieser Arbeit sollen empfehlenswerte Geschäftsmodelle für MOOCs in der österreichischen Erwachsenenbildung erarbeitet werden. Es bedarf daher zunächst einer Definition des Begriffs *Geschäftsmodell* sowie einer Einordnung bestehender MOOC-Geschäftsmodelle.

3.1. Definition und Bestandteile von Geschäftsmodellen

Der Begriff *Geschäftsmodell* (englisch: *Business Model*) geht auf die Anfänge der Wirtschaftsinformatik und Informationstechnologie zurück und wird seit dem New-Economy Boom der frühen 2000er Jahre in Forschung und Praxis verstärkt verwendet.¹⁰⁴ Trotz der häufigen Verwendung gibt es keine einheitliche Begriffsdefinition.¹⁰⁵ Definitionen von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren liegen unterschiedliche Begriffsverständnisse zugrunde.¹⁰⁶ Auch in der unternehmerischen Praxis herrscht kein einheitliches Verständnis über den Begriff.¹⁰⁷

Laut Wirtz muss der Geschäftsmodellbegriff in dessen konzeptionelle Ansätze eingeordnet werden, um zu einer ganzheitlichen Definition zu gelangen.¹⁰⁸ Schallmo schafft einen Überblick über verschiedene Definitionen des Begriffs Geschäftsmodell, indem er diese zusammenfasst, analysiert und gemeinsame Bestandteile ableitet.¹⁰⁹ Diese sind in Abbildung 2 dargestellt.¹¹⁰

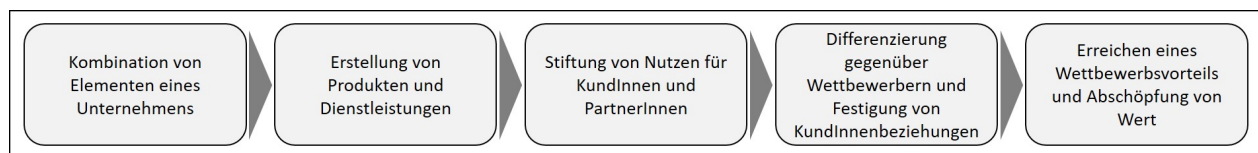


Abbildung 2: Bestandteile von Geschäftsmodell-Definitionen¹¹¹

Schallmo definiert *Geschäftsmodell* in weiterer Folge als „die Grundlogik eines Unternehmens, die beschreibt, welcher Nutzen auf welche Weise für KundInnen und PartnerInnen gestiftet wird“¹¹².

¹⁰⁴ Vgl. Wirtz (2013), S. 7–9

¹⁰⁵ Vgl. Wirtz (2013), S. 10

¹⁰⁶ Vgl. Osterwalder/Pigneur/Tucci (2005), S. 8

¹⁰⁷ Vgl. Gassmann/Frankenberger/Csik (2013), S. 5

¹⁰⁸ Vgl. Wirtz (2013), S. 12

¹⁰⁹ Vgl. Schallmo (2013), S. 20–22

¹¹⁰ Die Begriffe *Kunden* und *Partner* werden bei Schallmo in der männlichen Form angeführt, diese Begrifflichkeiten wurden in der vorliegenden Arbeit angepasst, um auch die weibliche Form mitzuberechnen.

¹¹¹ Vgl. Schallmo (2013), S. 22

¹¹² Schallmo (2013), S. 22

Ein Geschäftsmodell beinhaltet demnach die fünf Dimensionen *KundInnen*, *Nutzen*, *Wertschöpfung*, *PartnerInnen* sowie *Finanzen*.¹¹³ Diese Dimensionen finden sich auch in ähnlicher Form bei Osterwalder/Pigneur, deren Ansatz allerdings noch weiter greift. Sie definieren ein Geschäftsmodell als „Grundprinzip, nach dem eine Organisation Werte schafft, vermittelt und erfasst“¹¹⁴. Mit dem *Business Model Canvas (BMC)* verfolgen sie den Anspruch eines Geschäftsmodellkonzepts, das praxisrelevant und für die Allgemeinheit intuitiv verständlich ist, „ohne dabei die Komplexität der Funktionsweise von Unternehmen allzu stark zu vereinfachen“¹¹⁵. Das BMC wird demnach von Unternehmen häufig in der Gestaltungsphase eines Geschäftsmodells eingesetzt.¹¹⁶ In der Praxis wird es nicht nur bei Neugründungen oder Umorientierungen eines ganzen Unternehmens, sondern auch als Instrument zur Analyse einzelner Produktgruppen eingesetzt.¹¹⁷ Denkbar ist auch, dass in einem Unternehmen mehrere Geschäftsmodelle für verschiedene Geschäftsbereiche verwendet werden oder dass aus einem Geschäftsmodell eines Unternehmens neue Geschäftsmodelle abgekoppelt werden.¹¹⁸

Aufgrund der großen Bekanntheit des BMC¹¹⁹ und der Tatsache, dass dieses bereits in einigen Publikationen zur Analyse von MOOC-Geschäftsmodellen verwendet wurde¹²⁰, wird in dieser Arbeit auf das BMC und den korrespondierenden Geschäftsmodellbegriff von Osterwalder und Pigneur zurückgegriffen. Das BMC besteht aus neun Bausteinen, die vier Säulen oder Bereiche abdecken, nämlich *KundInnen*¹²¹, *Produkt/Dienstleistung*, *Infrastruktur* und *finanzielle Aspekte*.¹²²

Die einzelnen Bestandteile des BMC, sowie die Säulen, auf die sich diese stützen, werden in Tabelle 1 beschrieben.

¹¹³ Vgl. Schallmo (2013), S. 23

¹¹⁴ Osterwalder/Pigneur (2011), S. 18

¹¹⁵ Osterwalder/Pigneur (2011), S. 19

¹¹⁶ Vgl. Wagner et al. (2015), S. 1310

¹¹⁷ Vgl. Hebenstreit (2017), o.S. [online]

¹¹⁸ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 236

¹¹⁹ Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 81

¹²⁰ Vgl. Gaus/Bremer/Bershadskeyy (2014), S. 105; Aparicio/Bacao/Oliveira (2014), S. 45–49; Obrist/Jansen (2016), S. 7 und Patru/Balaji (2016), S. 81–84

¹²¹ Die Begriffe *Kunden*, *Kundensegmente* und *Kundenbeziehungen* werden bei Osterwalder/Pigneur in der männlichen Form angeführt, diese Begrifflichkeiten wurden in der vorliegenden Arbeit angepasst, um auch die weibliche Form mitzuberechnen.

¹²² Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 19

Säule	Baustein	Beschreibung
Produkt/ Dienstleistung	Wertangebote	Produkte und Dienstleistungen, mit denen die Bedürfnisse der KundInnen befriedigt werden sollen.
Schnittstellen zu KundInnen	KundInnensegmente	Definition der verschiedenen Zielgruppen, die vom Angebot erreicht werden sollen.
	Kanäle	Kommunikations-, Distributions- und Verkaufskanäle, mit denen die KundInnen erreicht werden sollen.
	KundInnenbeziehungen	Beschreibung der Art und Weise, wie Beziehungen zu den verschiedenen Zielgruppen hergestellt und gepflegt werden.
Infrastruktur- management	Schlüsselressourcen	Wichtige physische, finanzielle, intellektuelle oder menschliche Ressourcen, die zur Erstellung des Wertangebots benötigt werden.
	Schlüsselaktivitäten	Zentrale Handlungen, die vorgenommen werden, um erfolgreich zu agieren.
	Schlüsselpartnerschaften	Netzwerk von LieferantInnen und PartnerInnen, die zum Gelingen des Geschäftsmodells beitragen.
Finanzielle Aspekte	Kostenstruktur	Definition der Kosten, die bei der Umsetzung des Geschäftsmodells anfallen.
	Einnahmequellen	Beschreibung der Art und Weise, wie Einkünfte generiert werden.

Tabelle 1: Business Model Canvas¹²³

Hierzu ist anzumerken, dass zwischen den einzelnen Bestandteilen eines Geschäftsmodells mitunter starke Abhängigkeiten bestehen, wodurch die einzelnen Bausteine nicht völlig isoliert betrachtet werden können.¹²⁴ Die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bestandteilen werden bei Osterwalder und Pigneur grafisch veranschaulicht. Dabei bilden SchlüsselpartnerInnen, Schlüsselaktivitäten, Schlüsselressourcen und Kostenstruktur den linken Teil des Bildes, der für Effizienz steht. KundInnenbeziehungen, KundInnensegmente, Kanäle und Einnahmequellen bilden den rechten Teil, der für den Wert steht. Die Wertangebote stehen in der Mitte und stellen das zentrale Element dar.¹²⁵ Diese Zusammenhänge sind in Abbildung 3 dargestellt.

¹²³ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 24–45

¹²⁴ Vgl. Osterwalder/Pigneur/Tucci (2005), S. 15

¹²⁵ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 53

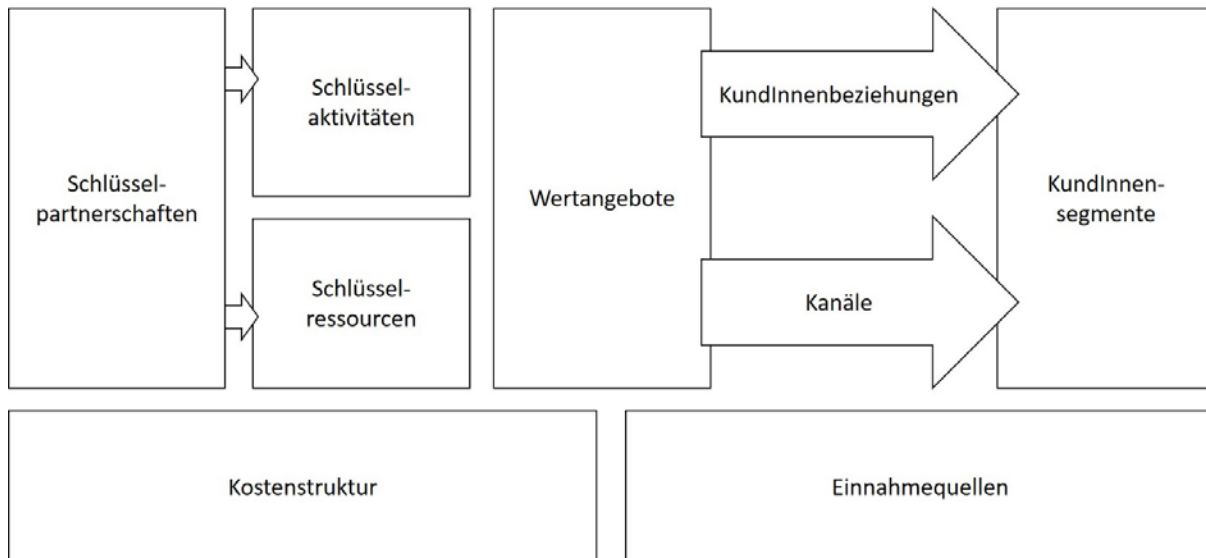


Abbildung 3: Business Model Canvas¹²⁶

Bei der Gestaltung eines Geschäftsmodells werden die einzelnen Bestandteile nicht linear nacheinander entwickelt, sondern unter Berücksichtigung der Zusammenhänge verschränkt angepasst und weiterentwickelt. Osterwalder und Pigneur raten dazu, bei der Gestaltung von Geschäftsmodellen die Interessen der KundInnen zu beachten, sowie Kreativitätstechniken und Prototypen einzusetzen.¹²⁷ Den Geschäftsmodell-Gestaltungsprozess gliedern sie in fünf Phasen, die zum Erfolg des Modells beitragen sollen. Dieser Prozess ist in Abbildung 4 dargestellt.

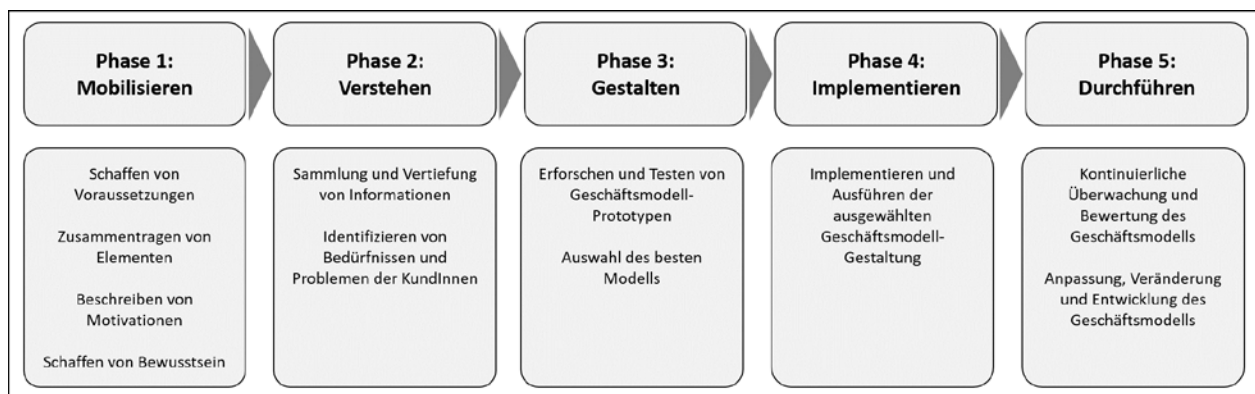


Abbildung 4: Geschäftsmodell-Gestaltungsprozess¹²⁸

¹²⁶ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 22–23

¹²⁷ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 129

¹²⁸ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 252–263

Demnach soll zunächst Bewusstsein für die Geschäftsmodell-Gestaltung in der Organisation geschaffen und Informationen über interne sowie KundInnenbedürfnisse gesammelt werden, bevor das geeignete Geschäftsmodell ausgewählt wird. Nach der Implementierung ist eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Geschäftsmodells vorgesehen.¹²⁹

3.2. Bestehende MOOC-Geschäftsmodelle

Bestehende MOOC-Anbieter¹³⁰ verfolgen unterschiedliche Ansätze, denen differenzierte Geschäftsmodelle zugrunde liegen. Obwohl gerade die strategischen Überlegungen hinter den Modellen häufig nicht für die Öffentlichkeit zugänglich sind, finden sich in Publikationen und auf MOOC-Webseiten Informationen über deren Geschäftsmodelle.¹³¹ Im vorliegenden Kapitel werden diese Informationen nach den einzelnen Bestandteilen des BMC, wie in Tabelle 1 angeführt, aufgeschlüsselt. Wie unter Punkt 3.1 beschrieben ist dabei zu beachten, dass es starke Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bestandteilen gibt und diese mitunter schwer ausdifferenzierbar sind.¹³² Mit der Zusammenstellung wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, das wäre aufgrund der Fülle an verfügbaren MOOCs auch gar nicht möglich. Vielmehr soll dadurch deutlich gemacht werden, welche Überlegungen hinter den einzelnen Bestandteilen stehen, wenn diese auf MOOCs angewendet werden.

3.2.1. Wertangebote

Als Wertangebot wird bei Osterwalder und Pigneur der Nutzen verstanden, den ein Unternehmen seinen KundInnen durch das Anbieten seiner Produkte oder Dienstleistungen bietet.¹³³ Dieser Nutzen stellt sich bei MOOCs durch Bildungschancen dar, die sich außerhalb des klassischen universitären Kontextes bewegen und für die keine Zugangsvoraussetzungen erfüllt werden müssen.¹³⁴ Im Zuge einer Erhebung auf der österreichischen iMooX-Plattform gaben 86% der Befragten das Kurssthema als zentralen Motivationsfaktor für die Teilnahme an einem MOOC an.¹³⁵ Den Kursinhalten kommt demnach zentrale Bedeutung bei der Gestaltung des Wertangebots

¹²⁹ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2010), S. 252–263

¹³⁰ Der Begriff Anbieter wird hier abstrakt verstanden und schließt sowohl Unternehmen und Organisationen, als auch Individuen mit ein. Daher wird die männliche Form verwendet.

¹³¹ Vgl. Epelboin (2017), S. 253–255; Patru/Balaji (2016), S. 76–77; Coursera (2018b), o.S. und edX (2018b), o.S. [online]

¹³² Vgl. Osterwalder/Pigneur (2005), S. 15

¹³³ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 26

¹³⁴ Vgl. Bershadskyy/Bremer/Gaus (2013), S. 33–34

¹³⁵ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 17

zu. Zudem ergibt sich durch die Orts- und Zeitunabhängigkeit von MOOCs eine größere Flexibilität für TeilnehmerInnen.¹³⁶ Zusatzangebote wie anerkannte Zertifikate oder persönliche Betreuung bis hin zum Blended Learning können für bestimmte Gruppen von TeilnehmerInnen zusätzlichen Nutzen stiften.¹³⁷ Franken, Fischer und Köhler zufolge werden Blended-Learning-Angebote vor allem in der hochschulischen und wissenschaftlichen Weiterbildung geschätzt.¹³⁸

Bildungsangebote, bei denen verschiedene Zielgruppen miteinander in Kontakt kommen, können auch als Vermittler zwischen diesen Gruppen agieren. Die MOOC-Plattform Udemy richtet sich an Lernende und Lehrende und fungiert so als Online-Marktplatz. Dabei ergibt sich der Mehrwert für die Lehrenden einerseits durch die Möglichkeit, ihre Kurse anzubieten, und andererseits durch den Zugang zu didaktischen Materialien und die Kontakte zu anderen DozentInnen.¹³⁹

Im Zusammenhang mit MOOCs können sich auch Dienstleistungen ergeben, die sich nicht an EndkundInnen, sondern an andere Bildungsinstitutionen oder Unternehmen richten. Patru und Balaji beschreiben Wertangebote im B2B-Bereich, die in Tabelle 2 zusammengefasst sind.

Angebot	Nutzen für Bildungsanbieter
Betrieb einer MOOC-Plattform	Kostenreduktion, Reduktion der notwendigen Expertise
Erstellung von MOOC-Listen bzw. Kursverzeichnissen	Erhöhung der Reichweite der eigenen MOOCs
Entwicklung von Learning Analytics Tools	Möglichkeit zur Analyse von KundInnendaten
Übersetzungsservice für bestehende MOOCs bzw. Plattformen	Erhöhung der Reichweite der eigenen MOOCs, Erhöhung der Niederschwelligkeit
Externe Zertifizierungsstelle für MOOC-TeilnehmerInnen	Erhöhung des Nutzens für die EndkundInnen
Vergabe von Qualitätslabels für MOOCs	Qualitätssicherung, Erhöhung der Reputation
Beratung bei der Erstellung von MOOCs	Qualitätssicherung, Reduktion der notwendigen Expertise
Nutzung anonymisierter Daten von TeilnehmerInnen, beispielsweise für Recruiting	Eröffnung zusätzlicher Geschäftsfelder, z.B. Zusammenarbeit mit Arbeitgebern oder Arbeitsmarktdiensten

Tabelle 2: Wertangebote für MOOCs im B2B-Bereich¹⁴⁰

¹³⁶ Vgl. Bershadskyy/Bremer/Gaus (2013), S. 39 und Lackner/Kopp (2015), S. 130

¹³⁷ Vgl. Schulmeister (2013), S. 123; Hollands/Tirthali (2014), S. 13 und Ebner/Schön/Käfmüller (2015), S. 197

¹³⁸ Vgl. Franken/Fischer/Köhler (2014), S. 282

¹³⁹ Vgl. Epelboin (2017), S. 254

¹⁴⁰ Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 76–77

Demnach sind als Wertangebote neben dem Zusatznutzen für Teilnehmende an einem MOOC auch Vorteile für B2B-KundInnen, wie beispielsweise eine Erhöhung der Reichweite oder der Niederschwelligkeit, denkbar.¹⁴¹

3.2.2. KundInnensegmente

Als KundInnensegmente werden die verschiedenen Zielgruppen bezeichnet, die eine Organisation mit ihren Produkten und Dienstleistungen erreichen möchte. KundInnensegmente können nach Osterwalder und Pigneur sowohl breit gefasst sein und sich an einen Massenmarkt richten, als auch sich auf einen Nischenmarkt und ein spezielles Zielpublikum konzentrieren.¹⁴²

Lernende sind gerade im Kontext von Online-Bildungsformaten im Internet, das neue Formen der Kollaboration und Partizipation ermöglicht, KoproduzentInnen von Bildungsinhalten und nicht lediglich KundInnen.¹⁴³ Sie stellen jedoch auch eine Zielgruppe dar, die mit dem Wertangebot einer Organisation erreicht werden soll, und werden daher in dieser Arbeit auch als KundInnen im Sinne des BMC bezeichnet.

MOOCs richten sich per Definition an die breite Masse statt an ein spezifisches Publikum. Trotzdem haben sich einige Anbieter auf spezifische Zielgruppen spezialisiert, wie Epelboin ausführt.¹⁴⁴ Auf der MOOC-Plattform Udacity werden demnach primär Berufstätige als Zielgruppe angesprochen. Neben Kursen, die sich direkt an Hochqualifizierte richten, entwickeln die PlattformbetreiberInnen auch spezialisierte Kurse auf Nachfrage von Unternehmen und agieren so am B2B-Markt. Auf edX hingegen finden sich spezielle Angebote für StudienanfängerInnen wie etwa die Global Freshman Academy in Kooperation mit der Arizona State University. Auf der französischen Plattform OpenClassroom werden in Zusammenarbeit mit staatlichen Behörden einige Kurse speziell für Arbeitssuchende angeboten.¹⁴⁵ Auch andere Zielgruppen sind denkbar, wie z.B. SchülerInnen, Menschen mit einem spezifischen thematischen Interesse oder Angehörige einer bestimmten Berufsgruppe. Dreisiebner, Ebner und Kopp weisen auf die besondere Eignung von MOOCs für die Fortbildung von Lehrenden hin.¹⁴⁶

¹⁴¹ Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 77

¹⁴² Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 24–25

¹⁴³ Vgl. Dürkop/Ladwig (2016), S. 7

¹⁴⁴ Vgl. Epelboin (2017), S. 253–255

¹⁴⁵ Vgl. Epelboin (2017), S. 253–255

¹⁴⁶ Vgl. Dreisiebner/Ebner/Kopp (2015), S. 80

3.2.3. Kanäle

Der Baustein Kanäle definiert, wie die KundInnen erreicht und über das Wertangebot informiert werden.¹⁴⁷ Lackner rät dazu, bereits früh im Erstellungsprozess eines MOOC mögliche Kommunikationskanäle zu berücksichtigen. Neben der MOOC-Plattform als zentrale Schnittstelle können KundInnen demnach über Mailinglisten, soziale Netzwerke oder Mundpropaganda erreicht werden.¹⁴⁸ Aschemann et al. führen aus, dass insbesondere bei MOOCs mit einem speziellen Themenfokus eine Kommunikation abseits gängiger digitaler Kanäle zielführend sein kann: „Ein MOOC über Klettertechniken wird vermutlich besser in Sportgeschäften beworben als in einem Newsletter für MOOC-Interessierte.“¹⁴⁹ Um die Zielgruppe zu erreichen, wird ein Medienmix aus facheinschlägigen Online- und Printmedien, thematisch passenden Veranstaltungen und Newslettern empfohlen.¹⁵⁰

3.2.4. KundInnenbeziehungen

Der Baustein KundInnenbeziehungen beschreibt, welche Art von Beziehungen zu den einzelnen KundInnensegmenten hergestellt und gepflegt werden.¹⁵¹ Um die Beziehungen zu den TeilnehmerInnen von MOOCs zu stärken, können Hilfestellungen wie Tutorials bereit gestellt werden, die den Einstieg in den Kurs erleichtern sollen.¹⁵² Auf den großen MOOC-Plattformen Coursera, edX und Udacity finden sich umfangreiche Help Center mit Informationen zu häufig gestellten Fragen.¹⁵³ Weitere Maßnahmen zur Pflege der KundInnenbeziehungen beinhalten die regelmäßige Kontaktaufnahme mittels Newsletter während eines MOOC, die laufende Betreuung von Foren durch DozentInnen und die Schaffung von Kontaktmöglichkeiten für Anfragen.¹⁵⁴

Die KundInnenbindungsmaßnahmen der großen MOOC-Plattformen reichen bis zur Gewährung finanzieller Anreize. An der Global Freshman Academy von edX zahlen Studierende nur dann die vollen Kursgebühren, wenn sie ihre Kurse erfolgreich bestehen.¹⁵⁵ Auf der Plattform Udacity wurde im Rahmen des Nanodegree Plus Programms sogar eine Jobgarantie angeboten.

¹⁴⁷ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 30–31

¹⁴⁸ Vgl. Lackner (2015), S. 28

¹⁴⁹ Aschemann et al. (2017), S. 22

¹⁵⁰ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 22–23

¹⁵¹ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 32–33

¹⁵² Vgl. Lackner (2015), S. 23

¹⁵³ Vgl. Coursera (2018a), o.S.; edX (2018a), o.S. und Udacity (2018), o.S. [online]

¹⁵⁴ Vgl. Lackner (2015), S. 37–40 und Aschemann et al. (2017), S. 21

¹⁵⁵ Vgl. Epelboin (2017), S. 255

AbsolventInnen, die innerhalb von sechs Monaten nach Beendigung des Programms keinen Job fanden, erhielten ihr Geld zurück.¹⁵⁶ Diese Garantie endete allerdings mit 5. Dezember 2017.¹⁵⁷

3.2.5. Schlüsselressourcen

Unter Schlüsselressourcen werden bei Osterwalder und Pigneur jene Wirtschaftsgüter verstanden, die für das Funktionieren des Geschäftsmodells notwendig sind.¹⁵⁸ Für die Erstellung eines MOOC werden umfangreiche Vorkenntnisse sowie Erfahrung mit der Teilnahme an MOOCs empfohlen.¹⁵⁹ Für die Konzeption und Entwicklung von Kursen, die technische Wartung und laufende Betreuung werden Humanressourcen in Form von Fachpersonal benötigt.¹⁶⁰ Zu beachten ist, dass bei der erstmaligen Durchführung eines MOOC eine gewisse Einarbeitungszeit vonnöten ist, die den Aufwand für Humanressourcen sowie die benötigten Zeitressourcen erhöht.¹⁶¹

Hinsichtlich der technischen Ressourcen ist für den Betrieb einer MOOC-Plattform eine leistungsstarke IT-Infrastruktur vonnöten.¹⁶² Wird auf eine bestehende MOOC-Plattform zurückgegriffen, genügt eine im Büro übliche Hardware- und Softwareausstattung sowie einfache Videobearbeitungsprogramme.¹⁶³ Einige MOOCs wie der *Corporate Learning 2025 MOOCathon* kommen ohne Plattform aus, wodurch kostspielige technische Ressourcen wegfallen.¹⁶⁴

3.2.6. Schlüsselaktivitäten

Schlüsselaktivitäten sind jene Aktivitäten, die für das Gelingen des Geschäftsmodells zentral sind.¹⁶⁵ Bei MOOC-Anbietern ist das zumeist die Entwicklung, das Bereitstellen und die Betreuung von MOOCs, bei Plattformbetreibern wie oncampus oder iMooX auch das Bereitstellen einer MOOC-Plattform, auf der eigene und fremde Kurse angeboten werden.¹⁶⁶ Weitere zentrale Aktivitäten können die Beratung und Betreuung anderer Einrichtungen bei der Erstellung von MOOCs sein. Auf der Plattform oncampus wird hierzu ein eigener Kurs angeboten, der sich vor

¹⁵⁶ Vgl. Thrun (2016), o.S. [online]

¹⁵⁷ Vgl. Udacity (2017), o.S. [online]

¹⁵⁸ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 38–39

¹⁵⁹ Vgl. Lackner (2015), S. 23

¹⁶⁰ Vgl. Dreisiebner/Ebner/Kopp (2015), S. 74–75

¹⁶¹ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 11

¹⁶² Vgl. Dreisiebner/Ebner/Kopp (2015), S. 75–76

¹⁶³ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 11

¹⁶⁴ Vgl. Colearn (2018), o.S. [online]

¹⁶⁵ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 40–41

¹⁶⁶ Vgl. Oncampus (2018a), o.S. und iMooX (2018a), o.S. [online]

allem an Personen richtet, die selbst einen MOOC erstellen möchten.¹⁶⁷ Auch das Anbieten von Leistungen rund um einen MOOC, wie etwa ein Mentoring-Angebot oder die Abnahme von Prüfungen und das Ausstellen von Zertifikaten können zentrale Aktivitäten rund um einen MOOC sein.¹⁶⁸

3.2.7. Schlüsselpartnerschaften

Zu den Schlüsselpartnern von MOOC-Anbietern zählen Finanzgeber wie beispielsweise Ministerien. Auf der Plattform iMooX sind hier u.a. das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (früher: Bundesministerium für Bildung) sowie das Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (früher: Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) angeführt.¹⁶⁹ BetreiberInnen von MOOC-Plattformen, die außerhalb von Hochschulen angesiedelt sind, unterhalten Partnerschaften zu Universitäten, um anerkannte Abschlüsse anbieten zu können. Eine solche Partnerschaft besteht beispielsweise zwischen Coursera und der University of Illinois.¹⁷⁰ Die Plattform OpenClassrooms positioniert sich als strategischer Partner von staatlichen Einrichtungen, beispielsweise in der Aus- und Weiterbildung von arbeitslosen Menschen.¹⁷¹

3.2.8. Kostenstruktur

Mit der Produktion, Bereitstellung und Betreuung von MOOCs sind erhebliche Kosten verbunden. Hollands und Tirthali geben an, dass die Produktionskosten eines MOOC zwischen 39.000 und 325.300 US-Dollar betragen.¹⁷² Fischer et al. beziffern die jährlichen Kosten für den Betrieb einer MOOC-Plattform durch eine Hochschule mit 55.000 Euro sowie die Kosten für einen siebenwöchigen MOOC mit knapp 10.000 Euro.¹⁷³ Gabel gibt die Gesamtkosten für einen MOOC mit 200.000 bis 250.000 Euro an.¹⁷⁴ Die reinen Produktionskosten exklusive Personalkosten belaufen sich ihm zufolge auf 30.000 bis 50.000 Euro. Epelboin berechnet die Personalkosten für einen MOOC mit 48.000 Euro sowie die Kosten für die technische Infrastruktur mit bis zu 50.000

¹⁶⁷ Vgl. Oncampus (2018b), o.S. [online]

¹⁶⁸ Vgl. Dreisiebner/Ebner/Kopp (2015), S. 78

¹⁶⁹ Vgl. iMooX (2018b), o.S. [online]

¹⁷⁰ Vgl. Coursera (2018c), o.S. [online]

¹⁷¹ Vgl. Epelboin (2017), S. 253–255

¹⁷² Vgl. Hollands/Tirthali (2014), S. 138

¹⁷³ Vgl. Fischer et al. (2015), 110

¹⁷⁴ Vgl. Gabel (2014), S. 18

Euro.¹⁷⁵ Er weist darauf hin, dass MOOCs vor allem in ihren Anfangszeiten von engagierten Individuen erstellt wurden, die zu großen Teilen ihre persönliche Freizeit investierten. Die Kosten für einen MOOC wurden dadurch von vielen Anbietern systematisch unterschätzt.¹⁷⁶

Patru und Balaji gehen davon aus, dass für die Erstellung eines MOOC mehr als 100 Arbeitsstunden anfallen, und dass die laufende Betreuung acht bis zehn Stunden pro Woche ausmacht.¹⁷⁷ Bei Aschemann et al. werden sogar 1355 Arbeitsstunden für eine erstmalige Entwicklung eines MOOC angeführt.¹⁷⁸ Zusätzlich fallen Kosten für den Betrieb der Plattform bzw. eine Gebühr an den Plattformbetreiber sowie Werbekosten an.¹⁷⁹ Werden spezielle Funktionen wie z.B. automatische Bewertungen, Simulationen, Gamification oder Datenanalyse in den Kurs eingebaut, verursacht dies zusätzliche Kosten.¹⁸⁰

Eine Kostenreduktion kann Hollands und Tirthali zufolge auf verschiedenen Wegen erreicht werden. Ein MOOC kann mehrmals angeboten werden oder die Materialien können in einem anderen Kurs wiederverwertet werden. Bildungsinstitutionen können sich zusammenschließen und gemeinsam Kurse entwickeln. Präsenzkurse können durch MOOCs ersetzt werden oder die persönliche Betreuung von TeilnehmerInnen kann ausgelagert werden. Da es sich bei MOOCs um ein skalierbares Bildungsangebot handelt, führt eine Steigerung der TeilnehmerInnenzahl zu einer Senkung der Kosten pro TeilnehmerIn.¹⁸¹ Patru und Balaji zufolge können Kosten für MOOCs und deren Betreuung außerdem reduziert werden, indem die TeilnehmerInnen selbst gewisse Aufgaben übernehmen, etwa in Form von *Peer-to-Peer Assessment* oder *Peer-to-Peer-Tutoring*.¹⁸²

3.2.9. Einnahmequellen

Der kostenlose Zugang zum Kurs und dessen Inhalten ist ein wesentliches Merkmal von MOOCs.¹⁸³ Direkte Einnahmen in Form von Teilnahmegebühren sind daher nicht möglich, wenn MOOCs im Sinne der Definition verstanden werden. In den Anfangsjahren der großen MOOC-Plattformen wie Coursera oder iversity war der Großteil der MOOCs – im Sinne der Definition –

¹⁷⁵ Vgl. Epelboin (2017), S. 245

¹⁷⁶ Vgl. Epelboin (2017), S. 241

¹⁷⁷ Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 69

¹⁷⁸ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 11

¹⁷⁹ Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 69

¹⁸⁰ Vgl. Hollands/Tirthali (2014), S. 134

¹⁸¹ Vgl. Hollands/Tirthali (2014), S. 75

¹⁸² Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 71

¹⁸³ Vgl. Ebner/Scerbakov/Kopp (2015), S. 14

kostenlos und ohne Zugangsbeschränkungen verfügbar.¹⁸⁴ In den letzten Jahren lässt sich allerdings beobachten, dass immer mehr kostenpflichtige Onlinekurse unter dem Begriff MOOC angeboten werden.¹⁸⁵

Als Beispiel für einen Kursanbieter, der verschiedene Onlinekurse gegen Gebühr anbietet, kann die amerikanische Plattform Coursera genannt werden. Auf Coursera finden sich Anfang 2018 drei verschiedene Bildungsprodukte in verschiedenen Preiskategorien, nämlich Kurse (Courses) mit abschließendem Zertifikat zum Preis von 29 bis 99 US-Dollar pro Kurs; Spezialisierungen (Specializations), die aus mehreren Intensivkursen und Praxisprojekten bestehen und mit einem Zertifikat abschließen, zum Preis von 39 bis 79 US-Dollar pro Monat; sowie Online-Abschlüsse (online degrees) in Kooperation mit Universitäten, die zu einem anerkannten Masterabschluss führen, zum Preis von 15.000 bis 25.000 US-Dollar.¹⁸⁶

Das Anbieten einer kostenlosen Basisversion sowie einer kostenpflichtigen Premiumversion eines Produkts oder einer Dienstleistung wird als *Freemium* oder *Add-On-Modell* bezeichnet.¹⁸⁷ Beim *Add-On-Muster* werden den KundInnen kostenpflichtige Zusatzoptionen und Extras zu einem kostenlosen oder günstigen Grundprodukt angeboten.¹⁸⁸ Dieses Muster findet sich beispielsweise auf der Plattform edX. Dort fallen für die Kursinhalte selbst keine Teilnahmegebühren an. Die Ausstellung eines verifizierten Zertifikats als *Add-On* kostet jedoch zwischen 50 und 300 US-Dollar. Zusätzlich werden Kombinationsprodukte aus drei bis acht Kursen als Premiumprodukte zu einem Preis von insgesamt 200 bis 1.400 US-Dollar angeboten.¹⁸⁹ Ein weiteres Beispiel für das *Add-On-Modell* stellt die französische Plattform OpenClassrooms dar. Die Kurse sind dabei grundsätzlich kostenlos, es existieren allerdings zwei Zusatzoptionen. Für 20 Euro pro Monat erhalten Lernende Zugriff auf zusätzliche Dokumente und Übungen und können sich Zertifikate ausstellen lassen. Für 300 Euro pro Monat können Lernende individuelle Betreuung von einer ihnen zugewiesenen Betreuungsperson (MentorIn) in Anspruch nehmen und erhalten international anerkannte Diplome.¹⁹⁰

¹⁸⁴ Vgl. Treeck/Himpsl-Gutermann/Robes (2013), S. 291

¹⁸⁵ Vgl. Franken (2017), S. 137–138 und WebCourseworks (2018), o.S. [online]

¹⁸⁶ Vgl. Coursera (2018b), o.S. [online]

¹⁸⁷ Vgl. Gassmann/Frankenberger/Csik (2013), S. 134 und Osterwalder/Pigneur (2011), S. 100

¹⁸⁸ Vgl. Gassmann/Frankenberger/Csik (2013), S. 76

¹⁸⁹ Vgl. edX (2018b), o.S. [online]

¹⁹⁰ Vgl. OpenClassrooms (2018), o.S. [online]

Nicht immer werden Produkte oder Dienstleistungen ausschließlich von jenen bezahlt, die sie konsumieren. Gerade die Anschubfinanzierung großer MOOC-Plattformen erfolgt häufig durch Eigen- und Fremdkapital von privaten und öffentlichen Geldgebern.¹⁹¹ So hat etwa Coursera Risikokapital von verschiedenen Kapitalbeteiligungsgesellschaften im Innovationsbereich eingeworben.¹⁹² Andere MOOC-Anbieter finanzieren sich über Stiftungen oder über Förderungen von Universitäten, wie etwa edX, das zu wesentlichen Teilen vom MIT, Harvard und der Bill und Melinda Gates Foundation gefördert wird.¹⁹³ Eine Förderung durch die öffentliche Hand tritt häufig bei Produkten oder Dienstleistungen mit gesellschaftlicher Relevanz auf, beispielsweise im ökologischen oder sozialen Bereich.¹⁹⁴ Als Beispiel für öffentlich geförderte MOOCs kann die österreichische MOOC-Plattform iMooX genannt werden, die im Rahmen eines durch den Steirischen Zukunftsfonds geförderten Projekts entstand.¹⁹⁵ Aufgrund der gesellschaftlichen Relevanz der Förderung von Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungsbereich sowie des offenen Zugangs zu Informationen steht iMooX unter der Schirmherrschaft der UNESCO.¹⁹⁶

Durch MOOCs lassen sich auch zahlreiche *nichtmonetäre Vorteile* generieren. Vor allem an Hochschulen werden MOOCs primär eingesetzt, um die eigene Reputation und den Bekanntheitsgrad zu erhöhen.¹⁹⁷ Im Rahmen einer Befragung von 168 europäischen und kanadischen Hochschulen, von denen 35% bereits MOOCs anbieten und weitere 32% ein entsprechendes Angebot planen, wurde die Sichtbarmachung der eigenen Institution als wichtigstes Motiv für die Bereitstellung von MOOCs angegeben.¹⁹⁸ Das Motiv der Reputationssteigerung lässt sich Franken, Fischer und Köhler zufolge sowohl auf Hochschulebene als auch auf Ebene der Lehrenden beobachten.¹⁹⁹ MOOCs beleben demnach „das Hochschul- und Bildungsmarketing und offerieren ökonomische Mehrwerte und Chancen für Kooperationen“²⁰⁰.

¹⁹¹ Vgl. Franken/Fischer/Köhler (2014), S. 281–287; Gabel (2014), S. 6 und Franken (2017), S. 137

¹⁹² Vgl. Franken/Fischer/Köhler (2014), S. 286 und Epelboin (2017), S. 251

¹⁹³ Vgl. Epelboin (2017), S. 252

¹⁹⁴ Vgl. Osterwalder/Pigneur (2011), S. 268

¹⁹⁵ Vgl. Ebner/Kopp (2015), S. 9

¹⁹⁶ Vgl. iMooX (2018a), o.S. [online]

¹⁹⁷ Vgl. Patru/Balaji (2016), S. 75

¹⁹⁸ Vgl. Jansen/Goes-Daniels (2016), S. 10–22

¹⁹⁹ Vgl. Franken/Fischer/Köhler (2014), S. 281–283

²⁰⁰ Franken (2017), S. 138

4. Erwachsenenbildung

Die Erwachsenenbildung ist der zahlenmäßig größte, ausdifferenzierteste und am stärksten im Wandel begriffene Bildungsbereich Österreichs.²⁰¹ Bis heute existiert jedoch keine einheitliche Definition von Erwachsenenbildung.²⁰² Eine erste Begriffsbestimmung findet sich im Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens von 1973.

„Gegenstand der Förderung nach diesem Bundesgesetz sind Einrichtungen und Tätigkeiten, die im Sinne einer ständigen Weiterbildung die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu verantwortungsbewusstem Urteilen und Handeln und die Entfaltung der persönlichen Anlagen zum Ziele haben.“²⁰³

Im Jahr 2011 wurde der Qualitätsrahmen für die Erwachsenenbildung (Ö-Cert) eingeführt und damit ein weiterer Schritt in Richtung einer rechtlich relevanten Definition von Erwachsenenbildung getan.²⁰⁴ In der *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Anerkennung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung Ö-Cert* wurde die Erwachsenenbildung wie folgt definiert:

„Die Erwachsenenbildung (synonym: Weiterbildung) umfasst alle Formen des formalen, nicht-formalen und zielgerichteten informellen Lernens durch Erwachsene nach Beendigung einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase unabhängig von dem in diesem Prozess erreichten Niveau. Erwachsenenbildung/Weiterbildung umfasst alle beruflichen, allgemeinbildenden, politischen und kulturellen Lehr- und Lernprozesse für Erwachsene, die im öffentlichen, privaten und wirtschaftlichen Kontext von anderen und/oder selbst gesteuert werden. Erwachsenenbildnerisches Handeln basiert auf bildungspolitischen Strategien und gesellschaftlicher Verantwortung, Organisationsstrukturen sowie rechtlichen und finanziellen Grundlagen.“²⁰⁵

Daraus lässt sich ableiten, dass die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung in Österreich synonym verwendet werden können. Die Definition zeigt auch, dass Erwachsenenbildung nicht anhand von Altersgrenzen bestimmt wird, sondern durch eine Abgrenzung der Statuspassagen zwischen dem Ende der Erstausbildung und Beginn der Erwachsenenbildung. Die anlässlich der Ö-Cert-Einführung formulierte Definition bezieht sich sowohl auf das Förderungsgesetz von 1973

²⁰¹ Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 45

²⁰² Vgl. Nolda (2015), S. 9 und Gruber/Lenz (2016), S. 32

²⁰³ EB-Förderungsgesetz (1973), §1 Abs.2

²⁰⁴ Vgl. Gruber (2013), o.S. [online]

²⁰⁵ Ö-Cert (2012), Anlage 2

als auch auf europäische Begrifflichkeiten und bezieht die aufklärerischen Wurzeln des Bildungs- und Erwachsenenbildungsbegriffs mit ein.²⁰⁶ In dieser Arbeit wird daher die Definition von Erwachsenen- und Weiterbildung gemäß der 15a-Vereinbarung zugrunde gelegt.

4.1. Charakteristika der österreichischen Erwachsenenbildung

Die österreichische Erwachsenenbildungslandschaft setzt sich aus zahlreichen Organisationen zusammen, die zahlenmäßig nur schwer erfasst werden können.²⁰⁷ Gruber und Lenz beschreiben die österreichische Erwachsenenbildung als *Mosaik*:

„Lern- und Bildungsangebote werden von verschiedenen Interessengruppen befördert und getragen. Aufgrund der gestiegenen Bedeutung haben sich Anbieter mit unterschiedlichem Selbstverständnis im Sektor Erwachsenenbildung etabliert: Sie wollen belehren, bilden, unterrichten, forschen, beraten, helfen, missionieren, überzeugen und überreden oder einfach am Weiterbildungsboom verdienen.“²⁰⁸

Aufgrund dieser Vielfalt und Heterogenität auf Seiten der Anbieter ist es schwierig, diese in verschiedene Segmente aufzuteilen. Bei Liszt et al. werden unter *Erwachsenenbildung im engeren Sinne* die Mitgliedsorganisationen der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) verstanden.²⁰⁹ Zur KEBÖ zählen folgende zehn Verbände:²¹⁰

- Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs (ARGE BHÖ)
- Büchereiverband Österreichs (BVÖ)
- Forum Katholischer Erwachsenenbildung (FORUM)
- Ring Österreichischer Bildungswerke (RÖBW)
- Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VG-Ö)
- Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB)
- Verband Österreichischer Volkshochschulen (VÖV)
- Berufsförderungsinstitut Österreich (BFI)
- Ländliches Fortbildungsinstitut (LFI)
- Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich (WIFI)

²⁰⁶ Vgl. Gruber (2013), o.S. [online]

²⁰⁷ Vgl. Gruber (2013), o.S. [online]

²⁰⁸ Gruber/Lenz (2016), S. 23

²⁰⁹ Vgl. Liszt et al. (2013), S. 151

²¹⁰ Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 50–51

Die KEBÖ-Verbände bilden gemeinsam mit dem Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) das Kooperative System der Erwachsenenbildung.²¹¹ Im Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens sind zusätzlich zu den zehn KEBÖ-Verbänden drei Einrichtungen verankert, die keine KEBÖ-Mitglieder sind, jedoch als Erwachsenenbildungsverbände anerkannt werden.²¹² Dies sind die Österreichische Gesellschaft für Politische Bildung (ÖGPB), die Österreichische Föderation der Europahäuser (ÖFEH) sowie der Verband der wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (VWGÖ).²¹³

Neben den KEBÖ-Verbänden agieren in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft auch zahlreiche NGOs und anderen Anbieter, die im Förderungsgesetz nicht angeführt sind und daher nicht von grundlegender finanzieller Unterstützung profitieren.²¹⁴ Im *Verzeichnis der Ö-Cert-Qualitätsanbieter* sind mehrere Hundert Einrichtungen der Erwachsenenbildung angeführt, die nicht im Förderungsgesetz erwähnt werden, aber in den Qualitätsrahmen der Erwachsenenbildung aufgenommen wurden.²¹⁵ Dazu zählen sowohl gemeinnützige als auch kommerzielle Anbieter, Institutionen der Sozialpartner und der politischen Parteien, öffentliche und private Bibliotheken, selbständige TrainerInnen und Unternehmen, die selbst betriebliche Weiterbildung anbieten.²¹⁶ Eine Abschätzung, wie viele und welche Organisationen in der Erwachsenenbildung tätig ist, ist Gruber und Lenz zufolge nur schwer möglich. Die Zahl schwankt je nach Definition und Schätzung zwischen 1.800 und 3.000 Einrichtungen.²¹⁷

In Österreich besteht keine gesetzliche Verpflichtung zur öffentlichen Förderung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Sehr wohl aber gibt es gesetzliche Möglichkeiten wie beispielsweise das Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens. Tatsächlich erfolgt die Finanzierung der Erwachsenenbildung durch ein Mischsystem. Öffentliche Mittel kommen von Bund, Ländern, Gemeinden, öffentlichen Körperschaften und der Europäischen Union, private Mittel werden von den Arbeitgebern oder von den Teilnehmenden selbst bereitgestellt.²¹⁸ Im Jahr 2009 wurden insgesamt ca. 2,6 Milliarden Euro

²¹¹ Vgl. Erwachsenenbildung.at (2018a), o.S. [online]

²¹² Vgl. Vater/Zwiehner (2011), S. 5–11 und Bisovsky (1991), S. 34

²¹³ Vgl. Liszt et al. (2013), S. 151–152

²¹⁴ Vgl. Friesenbichler/Hackl (2015), o.S. [online]

²¹⁵ Vgl. Ö-Cert (2018), o.S. [online]

²¹⁶ Vgl. Friesenbichler/Hackl (2015), o.S. [online]

²¹⁷ Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 46

²¹⁸ Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 58

für Erwachsenenbildung ausgegeben, wovon etwa 530 Millionen Euro auf private Haushalte entfielen.²¹⁹

Welchen Anteil die einzelnen Finanzquellen an der Finanzierung der Erwachsenenbildung haben, schlüsseln Lassnigg, Vogtenhuber und Osterhaus auf Basis der Daten aus dem *Adult Education Survey 2007* auf. Dies ist in Abbildung 5 dargestellt. Etwa zwei Drittel der Gesamtausgaben für Erwachsenenbildung werden demnach vom Arbeitsmarktservice sowie von den Unternehmen finanziert. Ein Fünftel entfällt auf Eigenfinanzierung durch die Teilnehmenden, nur etwa 14% werden direkt vom Staat finanziert.²²⁰

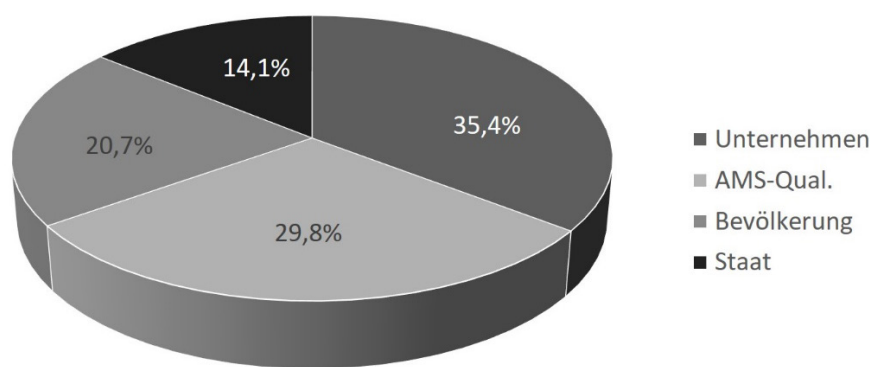


Abbildung 5: Weiterbildungsfinanzierung in Österreich²²¹

In Bezug auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung wird sowohl in der KEBÖ-Statistik als auch im *Adult Education Survey* (AES) und der *Europäischen Arbeitskräfteerhebung* (EU-LFS) ein Anstieg nachgewiesen.²²²

Die KEBÖ-Statistik ermittelt die absolute Anzahl aller Teilnahmen an Bildungsveranstaltungen der zehn KEBÖ-Verbände. Im Jahr 2016 wurden insgesamt 4.339.456 Teilnahmen gezählt, um 2.581 mehr als im Jahr davor.²²³ Im AES wird der Anteil an Personen erhoben, der innerhalb der letzten zwölf Monate eine Weiterbildung absolviert hat. Diese Zahl stieg in Österreich von 41,9% im Jahr 2007 auf 48,2% im Jahr 2011 und 59,9% im Jahr 2016.²²⁴ In der EU-LFS wird erforscht, wie viele Personen in den letzten vier Wochen vor der Befragung an einer Weiterbildung

²¹⁹ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus (2012), S. 39

²²⁰ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus (2012), S. 40

²²¹ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus (2012), S. 40

²²² Vgl. Vater/Zwiehler (2017), S.10; Eurostat (2018), o.S. und GESIS (2016), o.S. [online]

²²³ Vgl. Vater/Zwiehler (2017), S. 5–10

²²⁴ Vgl. Eurostat (2018), o.S. [online]

teilgenommen haben. Während es im Jahr 2014 in Österreich noch 14,9% waren, waren es im Jahr 2015 um 0,3 Prozentpunkte mehr, nämlich 15,2%.²²⁵

In Bezug auf die Struktur der TeilnehmerInnen zeigt sich, dass Menschen mit höherem Bildungsabschluss häufiger an Weiterbildung teilnehmen und Frauen etwas häufiger teilnehmen als Männer.²²⁶ Zu den häufigsten Hindernisgründen für eine Teilnahme an Weiterbildung zählen laut dem OECD-Report *Bildung auf einen Blick* zu hohe berufliche Belastung (in Österreich 35%), Kinderbetreuungs- bzw. Familienpflichten (15%), zu hohe Kosten (11%) oder andere Gründe (38%). Bei den anderen Gründen antworteten europaweit 12%, dass die Weiterbildung zu einer ungünstigen Zeit oder an einem ungünstigen Ort stattfindet.²²⁷

Zahlreiche öffentlich geförderte Projekte beschäftigen sich mit speziellen Zielgruppen, die von Erwachsenenbildung nicht erreicht werden. Dazu zählen Projekte im Bereich der Basisbildung und des Nachholens von Bildungsabschlüssen unter dem Schlagwort *Zweiter Bildungsweg*, aber auch Angebote für MigrantInnen oder lernungewohnte Frauen.²²⁸ Im Rahmen der *Initiative Erwachsenenbildung* (IEB) werden seit 2012 grundlegende Bildungsabschlüsse für Erwachsene gefördert.²²⁹ Für die dritte Programmperiode von 2018–2021 ist ein Budget von 62 Millionen Euro für Basisbildung und 47 Millionen Euro für das Nachholen des Pflichtschulabschlusses vorgesehen.²³⁰ Dies macht deutlich, dass Bildungsmaßnahmen für schwer erreichbare Zielgruppen von der öffentlichen Hand besonders gefördert werden.

4.2. Digitalisierung der Erwachsenenbildung

Digitale Technologien verändern die Gesellschaft und beeinflussen damit auch die Erwachsenenbildung.²³¹ Für Bildungsorganisationen ergeben sich infolge der Digitalisierung veränderte Rahmenbedingungen. Dies hat nicht nur Auswirkungen auf das Bildungsangebot, sondern auch auf die Rollen der Lernenden und Lehrenden, auf die Organisation von

²²⁵ Vgl. GESIS (2015), o.S. und GESIS (2016), o.S. [online]

²²⁶ Vgl. Statistik Austria (2017), o.S. [online]

²²⁷ Vgl. OECD (2017), S. 400

²²⁸ Vgl. Erwachsenenbildung.at (2018b), o.S. [online]

²²⁹ Vgl. IEB (2018), o.S. [online]

²³⁰ Vgl. Jenewein (2018), S. 5

²³¹ Vgl. Erwachsenenbildung.at (2015a), o.S. [online]

Bildungsprozessen, auf Kooperationen zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen und sogar auf die Möglichkeiten der Forschung.²³²

Digitale Technologien sind in der Erwachsenenbildung bereits seit etwa 25 Jahren ein Thema. Die Entwicklung verlief dabei vom ersten Einsatz von Multimedia wie z.B. Lern-CD-ROMs in den 1990er Jahren über E-Learning und Mitmach-Web in den 2000er Jahren bis zum mobilen Lernen heute.²³³ Schön illustriert diese Entwicklung grafisch, wie in Abbildung 6 dargestellt.

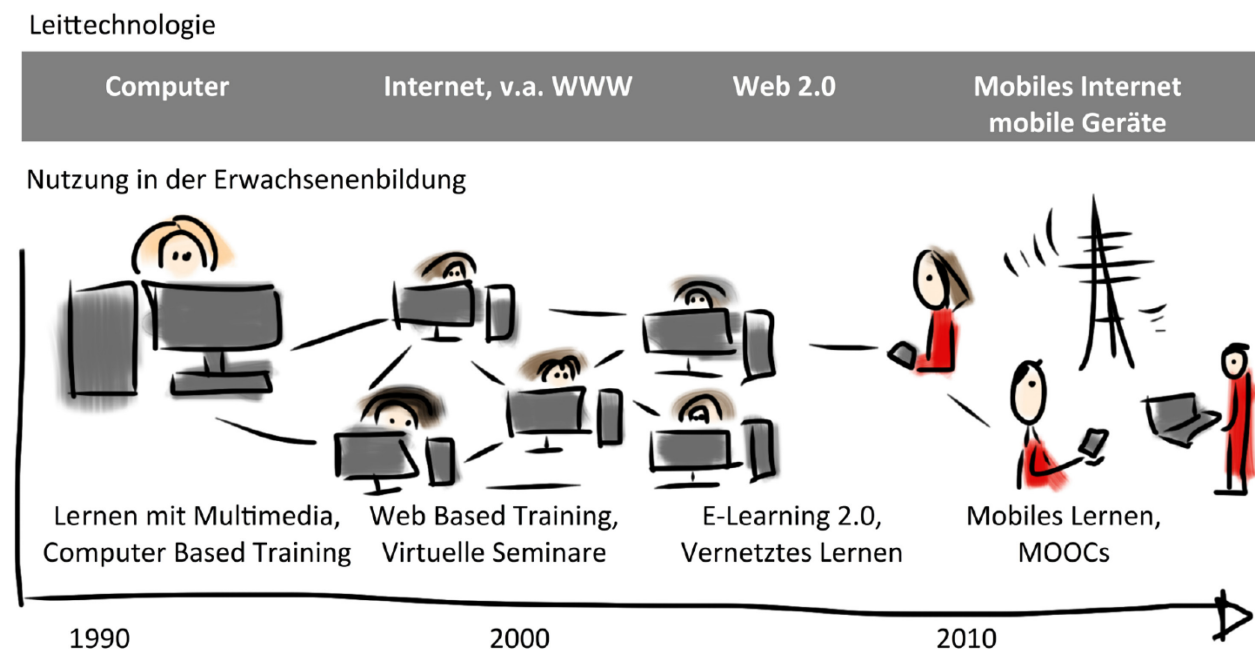


Abbildung 6: Digitale Leittechnologien in der Erwachsenenbildung²³⁴

Indizien dafür, dass das Thema Digitalisierung in den letzten Jahren in der österreichischen Erwachsenenbildung zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, finden sich in den fachspezifischen Medien sowie in den Themenschwerpunkten der Veranstaltungen und Auszeichnungen. So widmete sich die österreichweite Fachtagung *Zukunft Basisbildung* im Jahr 2012 den Themen *Social Media* und *Web Literacy*.²³⁵ Im Jahr 2015 wurde erstmals der Staatspreis für Erwachsenenbildung im Themenschwerpunkt *Digital Literacy* vergeben.²³⁶ Im Jahr 2016 erschien

²³² Vgl. Barthelmeß (2015), S. 21–22; Gruber/Lenz (2016), S. 74; Röhler/Schön (2017), S. 2 und Burchert/Grobe (2017), S. 5

²³³ Vgl. Röhler/Schön (2017), S. 2–4 und Barthelmeß (2015), S. 21

²³⁴ Schön (2017), zitiert nach Röhler/Schön (2017), S. 3

²³⁵ Vgl. Röhler/Schön (2017), S. 4

²³⁶ Vgl. Erwachsenenbildung.at (2015b), o.S. [online]

eine Ausgabe der Zeitschrift *Die Österreichische Volkshochschule* zum Thema Digitale Kompetenz und Medienkompetenz.²³⁷ Anfang 2017 widmete sich eine Ausgabe des *Magazin erwachsenenbildung.at* der Veränderung der Erwachsenenbildung durch digitale Technologien.²³⁸ Im Herbst 2017 war Digitalisierung sowohl Thema der Jahrestagung der KEBÖ als auch einer gemeinsamen Tagung der europäischen *E-Plattform für Erwachsenenbildung EPALE* und *Erasmus+ Erwachsenenbildung*.²³⁹

In europäischen Strategiepapieren nimmt die Digitalisierung der Erwachsenenbildung einen wichtigen Stellenwert ein. Das Europäische Parlament und der Europäische Rat schlugen im Jahr 2006 acht europäische *Schlüsselkompetenzen* vor, die im Sinne des lebenslangen Lernens von jeder Bürgerin und jedem Bürger der Europäischen Union entwickelt werden sollen. Als eine der Schlüsselkompetenzen wurde bereits damals die *Computerkompetenz*, d.h. die Fähigkeit zur Anwendung von Technologien der Informationsgesellschaft, festgelegt.²⁴⁰ Anfang 2018 wurde ein Vorschlag für die Überarbeitung der Schlüsselkompetenzen veröffentlicht. Im Zuge dessen wurde *Computerkompetenz in Digitalkompetenz* umbenannt und die Schlüsselkompetenzen um einen *Digital Education Action Plan* ergänzt, mithilfe dessen die digitalen Kompetenzen der EuropäerInnen erhöht werden sollen.²⁴¹

Auf nationaler Ebene wurde Anfang 2017 von der damaligen Bundesregierung eine *Digital Roadmap* präsentiert.²⁴² Diese enthielt auch einige Maßnahmen im Erwachsenenbildungsbereich – beispielsweise wurde empfohlen, Weiterbildungsangebote zur digitalen Kompetenz von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern zu konzipieren. Außerdem sollten die Rahmenbedingungen für den Einsatz digitaler Ressourcen gefördert werden.²⁴³ Im Regierungsprogramm der neuen Bundesregierung, die Ende 2017 angelobt wurde, ist ebenfalls ein Bekenntnis zur Digitalisierung in der Bildung enthalten, allerdings wird Erwachsenenbildung nicht explizit als Handlungsfeld benannt.²⁴⁴ Im Dreijahresprogramm der Innovationsstiftung für Bildung, das Ende 2017 erschien, wird ein besonderer Fokus auf Digitalisierung gelegt. Im

²³⁷ Vgl. Bisovsky (2016), S. 1

²³⁸ Vgl. Röhler/Schön (2017), S. 2

²³⁹ Vgl. erwachsenenbildung.at (2017b), o.S. und OeAD (2017) o.S. [online]

²⁴⁰ Vgl. EU-Parlament (2006), o.S. [online]

²⁴¹ Vgl. EU-Kommission (2018), o.S. [online]

²⁴² Vgl. Sulzbacher (2017), o.S. [online]

²⁴³ Vgl. Digital Roadmap (2017), o.S. [online]

²⁴⁴ Vgl. Bundeskanzleramt (2017b), S. 83

Zusammenhang mit der Fortbildung von Lehrenden ist hier auch von Erwachsenenbildung die Rede.²⁴⁵

Dass eine Veränderung der österreichischen Erwachsenenbildung durch die Digitalisierung bereits im Gange ist, lässt sich angesichts der genannten Beispiele auf strategischer und Handlungsebene nicht von der Hand weisen. Bei den Lehrenden selbst beobachten Buchert und Grobe einerseits Begeisterung und Engagement, andererseits aber auch Zurückhaltung und Widerstand.²⁴⁶ Jene Lehrenden, die digitalen Technologien zurückhaltend gegenüberstehen, sehen diese oft als Störfaktoren und setzen sie daher nur zögerlich in der Lehre ein.²⁴⁷ Schön ortet die Gründe dafür in der stark beziehungsorientierten Arbeit der ErwachsenenbildnerInnen.

„[Die Erwachsenenbildung ist] nicht die Avantgarde für innovative Nutzungen des technologiegestützten Lernens, weil sie in besonderer Weise dafür verantwortlich ist, auf der einen Seite an den (zukünftigen) Bedürfnissen und Voraussetzungen der LernerInnen anzuknüpfen, und auf der anderen Seite verpflichtet ist, eine Grundbildung zu ermöglichen – und eben nicht gerade elitär-modische und experimentelle Lernszenarien zu erproben.“²⁴⁸

Burchert und Grobe führen aus, dass die sinnvolle Nutzung digitaler Medien durch Lehrende nicht nur deren eigene Medienkompetenz voraussetzt, sondern auch eine Medienkompetenz der Lernenden. Tatsächlich bringen TeilnehmerInnen an Erwachsenenbildungsangeboten sehr heterogene Fertigkeiten im Umgang mit digitalen Medien mit.²⁴⁹ ErwachsenenbildnerInnen benötigen daher umfangreiche didaktische Fähigkeiten und Methodenkompetenz, um „didaktische Modelle und Methoden aus der analogen Lernwelt mit den Möglichkeiten digitaler Medien zusammen zu denken und entsprechend didaktisch kompetent zu handeln“²⁵⁰. Einschränkungen ergeben sich dort, wo Lehrende in prekären Arbeitsverhältnissen tätig sind²⁵¹ und daher keine Möglichkeiten zur Weiterbildung im Bereich digitaler Technologien vorfinden, oder wo ErwachsenenbildnerInnen nicht ausreichend Gestaltungsverantwortung haben, um digital gestützte Bildungsangebote nach ihren Vorstellungen umzusetzen.²⁵²

²⁴⁵ Vgl. Innovationsstiftung (2017), S. 6

²⁴⁶ Vgl. Burchert/Grobe (2017), S. 6–7

²⁴⁷ Vgl. Aschemann (2015), o.S. [online]

²⁴⁸ Schön (2015), S. 9

²⁴⁹ Vgl. Burchert/Grobe (2017), S. 5–6 und Röhler/Schön (2017), S. 2

²⁵⁰ Burchert/Grobe (2017), S. 6

²⁵¹ Zu prekären Arbeitsbedingungen in der Erwachsenenbildung vgl. Aschemann/Schmid (2015)

²⁵² Vgl. Burchert/Grobe (2017), S. 5

Während für Deutschland und die Schweiz bereits breit angelegte Studien zur Digitalisierung von Erwachsenenbildungseinrichtungen erschienen sind²⁵³ ist für Österreich noch keine umfassende Studie zu finden, die alle Bereiche der Erwachsenenbildung abdeckt. Für den Bereich der betrieblichen Weiterbildung wurde im Rahmen einer Studie der Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung im Jahr 2017 die Haltung von Personalverantwortlichen zur Digitalisierung erhoben. Die Antworten lassen darauf schließen, dass es in der betrieblichen Weiterbildung großes Interesse, aber auch einen großen Bedarf an zusätzlichen Bildungsmaßnahmen zur Förderung digitaler Kompetenzen gibt.²⁵⁴

Die genannten Beispiele deuten darauf hin, dass es in der Erwachsenenbildung in Hinblick auf Digitalisierung derzeit unterschiedliche Tendenzen gibt. Der Bereitschaft zur Veränderung auf der einen Seite stehen Vorsicht und Widerstand der Beteiligten auf der anderen Seite gegenüber.²⁵⁵ In diesem Spannungsfeld etablieren sich die ersten MOOCs als Format der Erwachsenenbildung.

4.3. MOOCs als Format der Erwachsenenbildung

MOOCs haben in den letzten Jahren zunehmend Eingang in die berufliche und allgemeine Erwachsenen- und Weiterbildung gefunden.²⁵⁶ Trotz großer Vorbehalte verliefen die ersten MOOCs in der Erwachsenenbildung durchaus erfolgreich. Ein Pilotprojekt stellte der MOOC mit dem Titel *Wecke den Riesen auf* (VHS-MOOC) dar, der von MitarbeiterInnen verschiedener deutscher Volkshochschulen von 16.9.–10.11.2013 durchgeführt wurde.²⁵⁷ Das Angebot richtete sich an VHS-MitarbeiterInnen und ErwachsenenbildnerInnen im deutschsprachigen Raum und behandelte das Thema Weblernen in der Erwachsenenbildung. Am VHS-MOOC nahmen 662 Personen teil, die zum Großteil selbst als Lehrende in der Erwachsenenbildung tätig waren und ihre eigene Medienkompetenz als gut bis sehr gut einschätzten.²⁵⁸

Auf den VHS-MOOC folgten im Jahr 2014 der VHS-Strick MOOC und im Jahr 2015 der MOOC *Mein digitales Ich* (ichMOOC).²⁵⁹ Im Gegensatz zu gängigen MOOCs an Hochschulen, die

²⁵³ Vgl. Sgier/Haberzeth/Schüepp (2018), S. 4 und Schmid/Goertz/Behrens (2018), S. 5

²⁵⁴ Vgl. PbEB (2017), o.S. [online]

²⁵⁵ Vgl. Schön (2015), S. 9

²⁵⁶ Vgl. Schön (2015), S. 8

²⁵⁷ Vgl. VHS Info (2018), o.S. [online]

²⁵⁸ Vgl. Rohs/Giehl (2014), S. 3–14

²⁵⁹ Vgl. StrickMOOC (2014), o.S. und IWWB (2015), o.S. [online]

üblicherweise rein online stattfinden, wurde dabei verstärkt auf begleitende Präsenzangebote im Sinne eines *Inverse Blended Learning*²⁶⁰ gesetzt. So entstanden im Rahmen des ichMOOC über 50 *MOOCbars*, in denen sich MOOC-TeilnehmerInnen treffen, Vorträge per Liveübertragung sehen und über die Inhalte des Kurses diskutieren konnten.²⁶¹

Auch in der betrieblichen Weiterbildung wurden MOOCs ein Thema. Die Deutsche Telekom veranstaltete 2014 den ersten Magenta MOOC mit dem Titel *Share your entrepreneurial spirit* für MitarbeiterInnen.²⁶² 2016 wurde ein Kurs zum Thema *Go Digital* angeboten und auch 2018 wird wieder ein Magenta MOOC zum Thema *Tap into Design Thinking* angeboten. Obwohl die Kurse unter der Bezeichnung MOOC angeboten werden, sind sie nicht für die Öffentlichkeit zugänglich, sondern nur für MitarbeiterInnen der Deutschen Telekom.²⁶³

Mit dem EBmooc wurde von März bis April 2017 der erste österreichische MOOC, der sich speziell an ErwachsenenbildnerInnen richtete, durchgeführt. Inhaltlich ging es dabei um digitale Tools für die tägliche Arbeit. Der Kurs erreichte über 3.000 TeilnehmerInnen, von denen 1.038 den Kurs erfolgreich abschlossen.²⁶⁴

Als Erfolgsfaktoren für MOOCs in der Erwachsenenbildung definieren die ProduzentInnen vor allem den niederschweligen Zugang, der es ermöglichte, digital ungewohnte TeilnehmerInnen abzuholen, sowie die intensive Kooperation mit Stakeholdern und Schlüsselpersonen im Feld der Erwachsenenbildung.²⁶⁵ Die ProduzentInnen schätzen diese offene Zusammenarbeit als sehr wichtig ein, „weil große Onlinekurse sonst oft als Konkurrenz zu etablierten Präsenzformen erlebt und eher bekämpft als genutzt werden“²⁶⁶. Auch das begleitende Präsenzangebot – die TeilnehmerInnen konnten zusätzlich zum MOOC in vielen österreichischen und einigen deutschen Städten an Begleitgruppen teilnehmen – wird vom Projektteam als entscheidend für den Erfolg des Kurses in der Erwachsenenbildung angesehen.²⁶⁷

²⁶⁰ Zum Begriff *Inverse Blended Learning* vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.1.

²⁶¹ Vgl. IWWB (2015), o.S. [online]

²⁶² Vgl. Schön (2015), S. 8 und Telekom (2017), o.S. [online]

²⁶³ Vgl. Telekom (2018), o.S. [online]

²⁶⁴ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 18

²⁶⁵ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 25

²⁶⁶ Aschemann et al. (2017), S. 25

²⁶⁷ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 9

Im Zuge der Durchführung wurde jedoch auch deutlich, dass sich die finanzielle Situation deutlich von der einer Hochschule unterscheidet, wo studentische Hilfskräfte oft zu günstigen Bedingungen verfügbar sind und die Arbeitszeit der MOOC-Verantwortlichen zumindest teilweise aus deren Gehalt abgedeckt werden kann. Im Unterschied dazu ist für ErwachsenenbildnerInnen derzeit die Arbeitszeit meist ausschließlich für Kursleitung und nicht für Entwicklungsarbeit von digitalen Lernformaten vorgesehen.²⁶⁸

Zusammenfassend lassen sich in Bezug auf die **Anforderungen an MOOCs in der Erwachsenenbildung** angesichts der in Kapitel 4 beschriebenen Charakteristika des Feldes einige Beobachtungen festhalten.

Eine starke Orientierung an den Teilnehmenden und deren persönliche Begleitung scheint im Rahmen von MOOCs in der Erwachsenenbildung wichtiger zu sein als in Hochschulen. Dies begründet sich beispielsweise durch die typischerweise größere Heterogenität der TeilnehmerInnen in der Erwachsenenbildung.²⁶⁹

Die steigende Weiterbildungsteilnahme ist durch nationale und internationale Studien belegt.²⁷⁰ Zeitliche und örtliche Gegebenheiten stellen für viele Personen Hindernisgründe für die Teilnahme an Weiterbildung dar.²⁷¹ Dies lässt darauf schließen, dass es in Zukunft durchaus Bedarf an digitalen Formaten geben dürfte. Wie diese Formate aussehen werden, ist noch unklar. Bereits jetzt lässt sich am Beispiel des Magenta MOOC zeigen, dass der Begriff MOOC mittlerweile auch für Angebote der Erwachsenen- und Weiterbildung verwendet wird, die nicht frei zugänglich oder nicht kostenlos sind.²⁷²

Die Finanzierung von MOOCs in der Erwachsenenbildung scheint noch weitgehend unklar.²⁷³ Eine Möglichkeit stellt die Finanzierung per Projektförderung dar, wie sie z.B. im EBmooc erfolgte. Allerdings gibt es in Österreich keine Verpflichtung zur Förderung von Erwachsenenbildung und aufgrund der ausdifferenzierten Struktur ist zu vermuten, dass die Fördertöpfe nicht für alle

²⁶⁸ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 15

²⁶⁹ Vgl. Statistik Austria (2017), o.S. [online]

²⁷⁰ Vgl. Vater/Zwielehner (2017), S. 10; Eurostat (2018), o.S. und GESIS (2016), o.S. [online]

²⁷¹ Vgl. OECD (2017), S. 400

²⁷² Vgl. Telekom (2018), o.S.[online]

²⁷³ Vgl. Aschemann et al. (2017), S. 18

AkteurInnen gleichermaßen zugänglich sind.²⁷⁴ Angesichts der Tatsache, dass die Weiterbildung in Österreich zu etwa zwei Dritteln von den Unternehmen und dem AMS finanziert wird²⁷⁵, gilt es zu überlegen, ob sich durch Kooperationen mit diesen Stakeholdern zusätzliche Finanzierungsmöglichkeiten auf tun könnten.

Obrist und Jansen weisen darauf hin, dass die Diversität der AkteurInnen, die hinter MOOCs stehen, die Anwendung eines universellen Geschäftsmodells für MOOCs erschwert.²⁷⁶ Gerade in der österreichischen Erwachsenenbildung ist diese Diversität sehr deutlich erkennbar. Das deutet darauf hin, dass es nicht *ein* passendes Geschäftsmodell für MOOCs in der Erwachsenenbildung geben dürfte, sondern verschiedene Möglichkeiten, die je nach Anbietersituation mehr oder weniger sinnvoll erscheinen.

²⁷⁴ Vgl. Gruber/Lenz (2016), S. 58

²⁷⁵ Vgl. Lassnigg/Vogtenhuber/Osterhaus (2012), S. 40

²⁷⁶ Vgl. Obrist/Jansen (2016), S. 11

5. Forschungsdesign

Für die vorliegende Arbeit wird ein **qualitativer Zugang** gewählt. Qualitative Forschung beschäftigt sich mit der Erhebung und der Analyse nicht-standardisierter Daten.²⁷⁷ Sie ist üblicherweise von einer größeren Offenheit und von einer Berücksichtigung der Perspektive der Beteiligten gekennzeichnet.²⁷⁸ Im vorliegenden Fall begründet sich die Notwendigkeit einer qualitativen empirischen Methode durch den explorativen Charakter der Untersuchung: es liegen noch keine Studien zu MOOC-Geschäftsmodellen vor, die sich speziell mit der österreichischen Erwachsenenbildung befassen. Die qualitative Erhebung soll helfen, den Gegenstandsbereich offen zu erkunden.²⁷⁹

5.1. Fragestellung und Zielsetzung

Mithilfe der empirischen Untersuchung sollen zwei Unterfragen der Hauptforschungsfrage beantwortet werden, nämlich welche Herausforderungen und Lösungsansätze in Hinblick auf MOOC-Geschäftsmodelle von Expertinnen und Experten beschrieben werden, sowie welche unterschiedlichen Anbietersituationen in der österreichischen Erwachsenenbildung, die nach verschiedenen MOOC-Geschäftsmodellen verlangen, von den Expertinnen und Experten beschrieben werden.

Durch die Beantwortung dieser beiden Unterfragen kann, ergänzend zur Beantwortung der beiden anderen Unterfragen aus der Literatur, ein Beitrag zur Beantwortung der Hauptforschungsfrage geleistet werden. Es können somit Gestaltungsempfehlungen für Geschäftsmodelle für MOOCs in der österreichischen Erwachsenenbildung abgeleitet werden.

5.2. Erhebungsmethode

Die Erhebung wurde in Form von teilstrukturierten Interviews durchgeführt. Aufgrund der zentralen Rolle im Forschungsdesign und dem Interesse an technischem und Prozesswissen der Expertinnen und Experten wird die Interviewform in Anlehnung an Bogner, Littig und Menz als

²⁷⁷ Vgl. Flick (2010), S. 12–38

²⁷⁸ Vgl. Kuckartz et al. (2008), S. 11

²⁷⁹ Vgl. Mayring (2015), S. 23

systematisierendes ExpertInneninterview beschrieben.²⁸⁰ Als Erhebungsinstrument diente ein teilstrukturierter Interviewleitfaden, der aus der Theorie erarbeitet wurde. Dabei erfolgte eine geringfügige personen- bzw. funktionsbezogene Anpassung der Leitfäden auf die jeweilige Gesprächspartnerin bzw. den jeweiligen Gesprächspartner.²⁸¹ Der Interviewleitfaden ist in drei verschiedene Themenblöcke gegliedert. Der erste Themenblock beinhaltet Einstiegsfragen zur Person und zur bisherigen Erfahrung mit MOOCs. Der zweite Themenblock befasst sich zentral mit dem Thema Geschäftsmodelle und ist in Anlehnung an die einzelnen Bausteine des in Kapitel 3 vorgestellten Business Model Canvas gestaltet. Im dritten Themenblock werden Fragen zu zukünftigen Potenzialen von MOOCs gestellt. Der Interviewleitfaden befindet sich in Anhang 1 der vorliegenden Arbeit.

5.3. Feldzugang und Stichprobe

Die Stichprobe bilden neun systematisch ausgewählte Expertinnen und Experten, die in der Erwachsenenbildung tätig sind und umfassende Erfahrungen in der Entwicklung von MOOCs oder ähnlichen digitalen Lernangeboten für Erwachsene mitbringen. In Anlehnung an Bogner, Littig und Menz werden unter dem Begriff Expertin bzw. Experte Personen verstanden, „die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“²⁸².

Der Kontakt zu ExpertInnen im Feld ergab sich über eine Mitarbeit der Autorin im Projekt *EBmooc*, in dessen Rahmen ein MOOC für ErwachsenenbildnerInnen entwickelt und durchgeführt wurde. Der erste Projektdurchlauf (*EBmooc17*) fand von Juli 2016 bis Juni 2017 statt, der MOOC selbst wurde von März bis April 2017 zum ersten Mal durchgeführt. Die vorliegende Masterarbeit wurde im Rahmen des Folgeprojekts (*EBmooc18*) mit einer Laufzeit von Juli 2017 bis Juni 2018 verfasst. Durch Empfehlungen von Kontaktpersonen aus dem Projekt sowie durch eine weiterführende Recherche wurden im ersten Schritt acht potenzielle InterviewpartnerInnen identifiziert. Die Auswahl der ExpertInnen geschah in Anlehnung an die Methode des

²⁸⁰ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), S. 22–23

²⁸¹ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), S. 30

²⁸² Bogner/Littig/Menz (2014), S. 13

theoretischen Sampling.²⁸³ Dabei wurde auf eine Kontrastierung von Fällen geachtet, sodass ein möglichst umfassendes Bild des Forschungsgegenstandes gezeichnet werden kann.²⁸⁴ Diese Kontrastierung wurde in der vorliegenden Arbeit erreicht, indem ExpertInnen aus verschiedenen Tätigkeitsfeldern angesprochen wurden. Neben Personen, die sich wissenschaftlich mit MOOCs und verwandten digitalen Formaten beschäftigen, wurden insbesondere erfahrene PraktikerInnen aus der Erwachsenenbildung angesprochen. Da durch die ersten acht ExpertInnen ein Tätigkeitsfeld noch unzureichend abgedeckt wurde, erfolgte nachträglich die Kontaktaufnahme mit einer weiteren Person, die sich ebenfalls zu einem Interview bereit erklärte. In Tabelle 3 wird die Stichprobe der ExpertInnen veranschaulicht.

ExpertIn	Tätigkeitsfeld	Erfahrung
E1	Erwachsenenbildung	3 Jahre
E2	Erwachsenenbildung	3 Jahre
E3	Erwachsenenbildung	5 Jahre
E4	Hochschule	5 Jahre
E5	Hochschule, Betrieb einer MOOC-Plattform	über 10 Jahre
E6	Hochschule	4 Jahre
E7	Erwachsenenbildung	4 Jahre
E8	Erwachsenenbildung	5 Jahre
E9	Hochschule, Betrieb einer MOOC-Plattform	über 10 Jahre

Tabelle 3: Befragte ExpertInnen²⁸⁵

Zu den ExpertInnen zählen drei Frauen und sechs Männer. Alle drei befragten Frauen bringen einen Hintergrund in der Erwachsenenbildung mit. Davon ist eine Person selbständig tätig, eine Person bei einer großen Erwachsenenbildungseinrichtung beschäftigt und eine Person als Bildungswissenschaftlerin in einem gemeinnützigen Verein. Von den befragten Männern ist nur einer in einer Erwachsenenbildungseinrichtung tätig. Vier der männlichen Befragten sind an einer Hochschule beschäftigt, davon betreuen zwei eine MOOC-Plattform, und zwei arbeiten in Projekten mit digitalen Bildungsformaten und MOOCs. Eine Person ist in der Erwachsenenbildung als Geschäftsführer eines Unternehmens tätig, das Online-Bildungsdienstleistungen anbietet.

²⁸³ Vgl. Corbin/Strauss (1996), S. 148–150

²⁸⁴ Vgl. Bogner/Littig/Menz (2014), S. 36

²⁸⁵ Eigene Darstellung

Zwei Befragte beschäftigen sich schon seit über zehn Jahren mit Online-Kursformaten, die anderen sieben Befragten sind zwischen drei und fünf Jahren im Feld tätig. Angesichts der Tatsache, dass MOOCs ein junges Format darstellen, bedeutet das aber, dass sie von Anfang an im Feld tätig sind und die wesentlichen Entwicklungen miterlebt haben. Alle Befragten haben bereits selbst Online-Lernangebote entwickelt, teilweise auch in Verbindung mit Präsenzformaten.

Die Interviews fanden im Erhebungszeitraum Oktober bis Dezember 2017 statt und wurden mit dem Einverständnis der Befragten elektronisch aufgezeichnet. Den ExpertInnen wurden mehrere Interviewformen (persönlich, telefonisch oder technologiegestützt) angeboten und sie wurden gebeten, ihre persönliche Präferenz zu wählen. Schlussendlich wurden drei Interviews persönlich, eines telefonisch und fünf technologiegestützt mit den Programmen *Skype*, *Adobe Connect* und *Zoom* durchgeführt. Im Anschluss erfolgte die wörtliche Transkription unter Verwendung des Transkriptionsprogramms *f4*. Da bei den geführten Interviews der Inhalt und nicht die Ausdrucksweise im Vordergrund steht, wurden im Zuge der Transkription Dialekteinfärbungen bereinigt sowie Sprechpausen und Füllwörter weggelassen.²⁸⁶

5.4. Auswertungsmethode

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, die sich nach Bogner, Littig und Menz zur Auswertung systematisierender ExpertInneninterviews eignet.²⁸⁷ Als Technik wurde die strukturierende Inhaltsanalyse herangezogen, bei der das Datenmaterial mithilfe eines theoriegeleitet festgelegten Kategoriensystems klassifiziert wird.²⁸⁸ Dabei erfolgte eine Strukturierung nach inhaltlichen Gesichtspunkten und es wurden deduktive Kategorien gebildet, die aus der Theorie abgeleitet wurden.²⁸⁹ Um die **Herausforderungen in Bezug auf MOOC-Geschäftsmodelle** auswerten zu können, wurden die fünf in Kapitel 2.2.4 beschriebenen Herausforderungen als Kategorien herangezogen: *Zertifizierung/Anerkennung*, *Zugänglichkeit*, *Finanzierung von MOOCs*, *Didaktik/Methodik* und *Drop-Out-Rate/Abschlussquote*. Im Zuge der Untersuchung wurde festgestellt, dass die InterviewpartnerInnen zusätzlich zu den genannten Kategorien auch

²⁸⁶ Vgl. Mayring (2002), S. 91

²⁸⁷ Vgl. Mayring (2015), S. 11 und Bogner/Littig/Menz (2014), S. 24–25

²⁸⁸ Vgl. Mayring (2015), S. 24

²⁸⁹ Vgl. Mayring (2015), S. 99–100

Herausforderungen beschreiben, die sich allgemein mit der Digitalisierung der Gesellschaft beschäftigen. *Digitalisierung der Gesellschaft* wurde daher als sechste Kategorie induktiv ergänzt. Für die Auswertung der **Lösungsansätze in Bezug auf MOOC-Geschäftsmodelle** wurden die neun Bestandteile des in Kapitel 3 vorgestellten BMC als deduktive Kategorien herangezogen: *KundInnensegmente und -beziehungen, Wertangebote, Kanäle, Kostenstruktur, Einnahmequellen, Schlüsselressourcen, -aktivitäten und -partnerschaften*.

In Bezug auf die **Anbietersituationen** wurden die unter 4.1 beschriebenen Anbieter in der österreichischen Erwachsenenbildungslandschaft herangezogen: *Große Einrichtungen der Erwachsenenbildung* (wie die Mitglieder der KEBÖ), *kommerzielle Anbieter, Institutionen der Sozialpartner und der politischen Parteien, öffentliche und private Bibliotheken, selbständige TrainerInnen und Unternehmen, die selbst betriebliche Weiterbildung anbieten*. Hier wurden von den InterviewpartnerInnen nur zwei der vorab in Betracht gezogenen Anbietersituationen genannt, nämlich *große Erwachsenenbildungseinrichtungen* und *selbständige TrainerInnen*. Ergänzend wurde eine Anbietersituation beschrieben, die vorab nicht mitberücksichtigt worden war, nämlich *SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung*. Diese Kategorie wurde daher induktiv ergänzt.

In der Auswertung zeigte sich, dass sich die deduktiv abgeleiteten Kategorien gut eignen, um das Material zu strukturieren. Allerdings wurde auch deutlich, dass aufgrund der deduktiven Ableitung der Kategorien das vorliegende Material nicht in ausreichendem Maße beschrieben werden kann. In diesem Fall ist es laut Mayring möglich, Unterkategorien zu bilden.²⁹⁰ Schließlich ist die Inhaltsanalyse „kein Standardinstrument, das immer gleich aussieht; sie muss an den konkreten Gegenstand, das Material angepasst sein und auf die spezifische Fragestellung hin konstruiert werden“²⁹¹. Dies geschah in der vorliegenden Arbeit durch einen zweiten Materialdurchlauf, bei dem innerhalb der deduktiv gebildeten Grobkategorien induktiv vorgegangen wurde und diese so noch feiner zergliedert wurden. Die Ergänzung einer induktiven Perspektive ermöglicht es, dass wesentliche Inhalte des Materials erhalten bleiben, sodass die Ergebnisse immer noch das Abbild des Grundmaterials sind.²⁹² Alle deduktiven und induktiven Kategorien sind im Kategoriensystem beschrieben, das sich in Anhang 2 der vorliegenden Arbeit befindet.

²⁹⁰ Vgl. Mayring (2015), S. 103

²⁹¹ Mayring (2015), S. 51

²⁹² Vgl. Mayring (2015), S. 67

6. Ergebnisse der empirischen Untersuchung

Die Ergebnisse werden in weiterer Folge in strukturierter Form dargestellt. Zunächst werden dabei die von den ExpertInnen beschriebenen Herausforderungen und Lösungsansätze in jeweils einem Teilkapitel dargestellt. Im Anschluss werden die von den ExpertInnen identifizierten Anbietersituationen in einem Teilkapitel beschrieben. Zuletzt erfolgt die Darstellung der Zukunftsperspektiven, die von den ExpertInnen genannt werden.

Um die Anonymität der ExpertInnen zu wahren, werden den einzelnen Personen Kürzel zugewiesen. Der Buchstabe E steht dabei für ExpertIn, die dahinter ersichtliche Ziffer ermöglicht die Zuordnung zur jeweiligen befragten Person. Die nach dem Beistrich ersichtliche Zahl gibt die Absatznummerierung der Textfundstelle im Programm MAXQDA an (z.B. E4, 38).

6.1. Herausforderungen

Die Darlegung der Herausforderungen in Bezug auf MOOC-Geschäftsmodelle orientiert sich an den Kategorien, die aus der in Kapitel 2 diskutierten Theorie zu aktuellen Herausforderungen im Kontext von MOOCs deduktiv abgeleitet werden. Am Ende jeder Herausforderung erfolgt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Punkte.

6.1.1. Zertifizierung und Anerkennung

Die Herausforderung der Zertifizierung und Anerkennung von MOOCs beschäftigt alle neun ExpertInnen. Sowohl die Frage nach anerkannten Zertifikaten für die TeilnehmerInnen als auch nach einer Zertifizierung der Kurse wird dabei aufgeworfen. Ein Interviewpartner, der selbst eine MOOC-Plattform betreibt, weist auf die internationale Tendenz hin, dass MOOC-Anbieter vermehrt anerkannte Zertifikate ausstellen.

„Also momentan entwickeln sich die großen MOOC-Anbieter zu Zertifikatsanbietern mit Kooperationen so gerade im amerikanischen Bereich, also freie Bildung und so weiter geht da ein bisschen unter, was ja viel kritisiert wird.“ (E9, 65)

Die **Anerkennung von MOOC-Teilnahmezertifikaten** auf dem Arbeitsmarkt ist mehreren ExpertInnen zufolge ein Thema, das genauerer Analysen bedarf. Ein Interviewpartner befindet, dass eine Anerkennung gegenwärtig erst in wenigen Sektoren wie etwa dem IT-Sektor gegeben ist. Drei InterviewpartnerInnen sind der Auffassung, dass MOOCs überall dort eher akzeptiert werden,

wo die Arbeitgeber oder Vorgesetzten selbst digital affin sind und selbst bereits online gelernt haben. Die Anerkennung von MOOCs auf dem Arbeitsmarkt ist gegenwärtig Thema einer Bachelorarbeit, die von einem der Befragten betreut wird.

Für einen anderen Experten aus dem Hochschulbereich besteht im Zusammenhang mit Zertifizierungs- und Anerkennungsfragen die Herausforderung darin, dass die digitale Zertifizierung von der Gesellschaft noch nicht anerkannt wird.

„Wir sind noch nicht so weit in der Gesellschaft, dass wir digitale Signatur akzeptieren, obwohl es die einzige valide Möglichkeit ist, das nachzuweisen, geschweige denn über Zertifikate, die keinen Stempel tragen. Nur, muss ich ehrlich sagen, den Stempel habe ich schneller nachgemacht als irgendeinen digitalen Schlüssel und einen Hash irgendwie nachgebaut, das funktioniert nicht. Und das ist also etwas, da muss die Gesellschaft noch reifen, also was digitale Zertifizierung heißt eigentlich.“ (E5, 21)

Neben der Anerkennung von Teilnahmezertifikaten erachten mehrere ExpertInnen auch **Zertifizierungen oder Qualitätssiegel für MOOCs** als sinnvoll. Als Grund dafür ortet eine Interviewpartnerin die Fülle an Angeboten unterschiedlicher Qualität, die nur schwer von außen beurteilt werden können.

„Schön wäre es, wenn es einen Standard für MOOCs geben würde. Also, es poppt so viel auf, so viele machen jetzt irgendwelche E-Learning-Konzepte, und die Qualität ist [...] von sehr toll und wahnsinnig was da kommt, bis zu dem, dass man sich denkt, jetzt habe ich Geld dafür ausgegeben und wenn das E-Learning ist, dann will ich das nie wieder machen.“ (E1, 83)

Zertifizierungen auf Organisationsebene, wie sie in der Erwachsenenbildung beispielsweise in Form des Ö-Cert bestehen, sind einem Experten zufolge besonders im B2B-Bereich wichtig. „Wenn man das Wien Cert hat, dann bekommt man das Ö-Cert. Und das ist eine Zertifizierung, die für Unternehmenskunden wichtig ist.“ (E3, 19)

Ein Befragter weist auf die Problematik hin, dass es bei Zertifizierungen besonders in Themengebieten mit großer Komplexität oder mit verschiedenen Denkschulen zu Problemen kommen kann.

„Wenn ein MOOC jetzt sehr fachspezifisch ist, dann braucht man einmal jemanden, um den Inhalt entsprechend evaluieren zu können. Das wird wahrscheinlich nur jemand sein, der wirklich aus diesem Fachgebiet kommt. Und auch da ist dann immer die Frage, was ist gerade das Thema? Ist es vielleicht ein Themengebiet, wo es sehr viele verschiedene Denkschulen gibt? Also wenn es zum Beispiel ein volkswirtschaftlicher MOOC ist, und dann kommt jemand von einer ganz anderen Denkschule, der sagt

vielleicht, um Gottes Willen, das ist aber kein sonderlich gutes Angebot, und der ist ja so einseitig. Wenn das dann vielleicht genau einer aus der Denkschule ist, sagt der, hervorragend.“ (E4, 65)

Das Thema Anerkennung und Zertifizierung von MOOCs wird sowohl von den befragten ExpertInnen aus der Erwachsenenbildung als auch von jenen, die an Hochschulen beschäftigt sind, gleichermaßen als zentrale Herausforderung betrachtet.

6.1.2. Zugänglichkeit

Die Zugänglichkeit von MOOCs wird vor allem von GesprächspartnerInnen, die an Hochschulen beschäftigt sind, als Herausforderung gesehen. Ein Interviewpartner weist auf die mangelnde Diversität der TeilnehmerInnen hin.

„Diese Story, die uns die großen MOOC-Anbieter verkaufen, dass sie quasi so die Retter des Bildungszugangs sind und eben den einfachen Arbeitern in Indien das ermöglichen, ja das gibt es auch, diese Einzelfälle, die werden uns auch gut als Testimonials verkauft, aber das ist nicht die Hauptzielgruppe.“ (E6, 55)

Als mögliche Eintrittsbarriere ortet ein Experte die Tatsache, dass viele MOOCs in einer **Fremdsprache** angeboten werden oder eine **schlechte Usability** haben.

Zwei Befragte führen an, dass MOOCs bzw. Onlinekurse immer noch **wenig im Bewusstsein** von Lernenden, aber auch Unternehmen verankert sind. „Wenn ich jetzt zum Beispiel meine eigenen Studierenden frage, die meisten kennen es noch immer nicht, also da hat sich auch die letzten Jahre noch nicht viel geändert.“ (E4, 59) Bei Kooperationen mit externen Partnern aus der Wirtschaft, schildert ein anderer Interviewpartner, „habe ich mir die Frage gestellt, warum diese eigentlich nicht MOOCs besser für ihre Zwecke benutzen. Und habe dann immer die Antwort bekommen, oder die erste Gegenfrage, was jetzt zur Hölle erstens einmal MOOCs sind“ (E6, 3). Ein Experte schildert hingegen, dass gerade der Begriff MOOC geholfen hat, Onlinekurse wieder mehr in Diskussion zu bringen. „Für viele Leute, wenn ich Onlinekurs sage, fangen sie nichts an, sag ich MOOC, dann aah, deswegen“ (E5, 11). Er ist der Auffassung, dass sich mit der zunehmenden Digitalisierung das Wissen über MOOCs und Onlinekurse erhöhen wird. „Ich gehe davon aus, dass irgendwann in zehn Jahren niemand mehr mit irgendwem diskutieren muss, was ein Onlinekurs ist. [...] Das ist einfach eine Generationenfrage.“ (E5, 13).

Insgesamt wird der Zugänglichkeit von MOOCs im Vergleich mit anderen Herausforderungen von den befragten ExpertInnen eher geringere Bedeutung zugemessen. Gleichzeitig sind sie sich dessen

bewusst, dass es flankierende Maßnahmen braucht, wenn gewisse Gruppen angesprochen werden sollen.

6.1.3. Finanzierung von MOOCs

Die Finanzierung von MOOCs wird von allen GesprächspartnerInnen als große Herausforderung empfunden. „Völlig ungeklärt ist die Frage, wie baut man das finanziell auf?“ (E8, 11)

Da es bei MOOCs im engeren Sinn nicht möglich ist, Einnahmen direkt zu generieren, sind mehrere ExpertInnen bei eigenen MOOC-Projekten auf Förderungen angewiesen. „Bildungsförderung ist ein Markt von zwei Milliarden oder mehr in der EU, und wenn man dort Gelder beantragt, ist das genauso wie anderes Venture Kapital“ (E9, 9). Diese **Abhängigkeit von Förderungen** birgt laut Einschätzung einer Expertin den Druck, sich zu rechtfertigen, wofür Gelder ausgegeben werden. Ein anderer Gesprächspartner gibt zu bedenken, dass der Bezug von Fördergeldern häufig an die Erfüllung bestimmter Kennzahlen gebunden ist.

„Und wenn Sie jetzt sagen, gegenüber dem Ministerium, dem Fördergeber, wir haben einen Kurs mit zehntausend Leuten drin gehabt, dann ist das die einzige Zahl, die zählt. Da zählt nicht, ich habe ein Peer-to-Peer-Assessment gemacht, mit Badges, mit Reviewprozessen und mit einem ausgefeilten Punktescoring und [...] dann habe ich eine Evaluation durchgeführt mit Lernergebnissen und Lernzielen, das ist alles unwichtig. Seien wir mal ehrlich. Das liest sich kein Mensch durch. Es heißt zehntausend Teilnehmer“ (E9, 57).

Vor allem bei internationalen Projekten können die Rahmenbedingungen problematisch sein. Ein Experte befürchtet, dass langwierige Förderprozesse Innovation in vielen Fällen erschweren.

„Man schreibt Anträge, die dann oft ein halbes Jahr Vorbereitung bedarf, dann wird oft ein halbes Jahr bis zu einem Jahr oft evaluiert, ob das Projekt überhaupt durchgeht. Dann erfährt man, es geht durch, ok wir starten in drei Monaten. Dann dauert das Projekt drei Jahre. Das heißt, wenn ich heute eine Idee habe, wird die im besten Falle [...] in vier Jahren realisiert werden.“ (E6, 117)

Bei der Diskussion über die Finanzierung von MOOCs streichen mehrere ExpertInnen die **fehlende Zahlungsbereitschaft der TeilnehmerInnen** – für Kurse selbst als auch für Zusatzangebote – heraus. Vier ExpertInnen orten die Wurzeln dafür in der kostenlosen Verfügbarkeit von Bildung im europäischen Raum. „Weil einfach Bildung etwas ist, was in der Regel kostenlos zur Verfügung gestellt wird von staatlicher Seite, und einfach die Bereitschaft, dafür zu bezahlen, nicht so groß ist“ (E4, 49). Gerade die Kosten für betriebliche Weiterbildung werden „zu neunzig Prozent von Unternehmen getragen“ (E3, 21), berichtet ein Experte aus dem Erwachsenenbildungsbereich.

Seiner Einschätzung zufolge besteht von Seiten der KonsumentInnen relativ wenig Nachfrage nach selbst bezahlten Weiterbildungsinhalten.

Drei ExpertInnen sehen die Finanzierung vor allem wegen des **großen Aufwands für MOOCs** als Herausforderung an. Eine Interviewpartnerin berichtet, dass in einem MOOC, den sie selbst mitgestaltet hat, die Arbeit überwiegend in der Freizeit erledigt wurde. „Wenn ich alleine den Aufwand betrachte, den die haben, die sind hinterher platt, wenn das rum ist, im Februar, brauchen die glaube ich alle vier Wochen Urlaub.“ (E8, 77) Die Kosten des MOOC waren in diesem Fall im Vorhinein unbekannt. „Wir hatten im ersten Lauf [...] keine Idee, was sowas kostet. Wir haben einfach gesagt, lasst es uns regelmäßig beobachten und immer wieder gucken, läuft das aus dem Ruder, wird das zu viel, und wie teilen wir es gut auf.“ (E8, 55)

Als wesentliche **Kostenfaktoren** werden von den ExpertInnen einerseits die Personalkosten und andererseits Sachkosten für die technische Infrastruktur angegeben. Besonders hohe Kosten fallen nach Einschätzung der InterviewpartnerInnen für die Erstellung der Inhalte sowie je nach Intensität der Marketingaktivitäten für Werbemaßnahmen an. Die von den ExpertInnen genannten Kostenfaktoren sind in Tabelle 4 zusammengefasst.

Personalkosten fallen an für:	Sachkosten fallen an für:
Koordination, Planung	Technische Infrastruktur (Hardware: Rechner, Videoequipment bis hin zum Studio, Zubehör: Webcams, Mikrofone)
Didaktische Überlegungen	
Drehbucheerstellung	MOOC-Plattform, Software
Contenterstellung (Videoproduktion, Kamerateam)	
Knüpfen von Kooperationen, Marketing	Werbekosten
Laufende Betreuung des Kurses (z.B. Forum)	

Tabelle 4: Kostenfaktoren von MOOCs²⁹³

Eine Expertin, die in der Erwachsenenbildung tätig ist, streicht den Zusammenhang zwischen den investierten Mitteln auf der einen Seite und der Abschlussquote auf der anderen Seite hervor.

²⁹³ Eigene Darstellung

Höhere Investitionen und ein größerer Betreuungsaufwand führen demnach zu einer besseren Abschlussquote.

„Entweder will ich wirklich ein gescheitertes Angebot, das wirklich viele Leute zum Absolvieren, also wirklich durchführt, dann kostet es eben viel, oder ich will ein Angebot machen, und dann steht das Angebot da und ich kann vielleicht noch sagen: Hallo, da ist es. Und ich tue dann nichts mehr. Dann kostet es einen Bruchteil, aber es wird auch ein Bruchteil der Personen fertig.“ (E2, 97)

Sowohl die ExpertInnen aus den Hochschulen als auch jene, die im Erwachsenenbildungsbereich tätig sind, sehen die Finanzierung von MOOCs als eine der zentralen Herausforderungen. Großen Kostentreibern auf der einen Seite stehen fehlende Zahlungsbereitschaft der TeilnehmerInnen auf der anderen Seite gegenüber. Förderungen können hier unterstützen, bringen aber langwierige Abläufe und Abhängigkeitsverhältnisse mit sich.

6.1.4. Didaktik/Methodik

Dass didaktischen und methodischen Überlegungen bei der Erstellung und Durchführung eines MOOC große Bedeutung zukommt, darin sind sich die Befragten einig. „Ich glaube, das ist das Um und Auf [...] also die didaktischen Überlegungen dahinter sind absolut vorrangig.“ (E7, 9)

Ein Interviewpartner streicht heraus, dass mangelnde Didaktik oft als Argument dafür gebraucht wird, dass ein MOOC nicht funktioniert hätte, ohne dass genau definiert wird, was mit Didaktik gemeint ist. Er versteht darunter die „Aufbereitung für den Lernenden, sodass dieser hoffentlich das in der vorgesehenen Zeit und Tempo schaffen kann“ (E5, 15).

Didaktik bzw. Methodik ist nach Auffassung der InterviewpartnerInnen nicht nur im Kontext von MOOCs eine Herausforderung, sondern generell eine **Voraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen**. Durch das digitale Format verstärken sich vorhandene Probleme. „Wenn ich was im Hörsaal nicht erklären kann, dann kann ich das auch nicht in einem MOOC oder noch viel weniger in einem MOOC.“ (E6, 13) Die technischen Möglichkeiten verleiten dazu, Inhalte nicht genügend aufzubereiten, wie ein Experte aus der Erwachsenenbildung ausführt. „Es ist eine Verlockung, einfach irgendwelche bestehenden Materialien einzubinden und dann irgendwie abzuspielen.“ (E7, 9) Nach Einschätzung eines anderen Befragten, der im Hochschulkontext tätig ist, erfordert die Digitalisierung bestehender Konzepte eine gewisse Eigeninitiative. „Man muss sich selbst in die Thematik einarbeiten und das ist einfach eine Herausforderung für manche Lehrende.“ (E4, 67)

Als wesentlichen Unterschied zu Präsenzangeboten erachtet eine Expertin, dass Lehrende in MOOCs durch die größere Anzahl an TeilnehmerInnen häufiger hinterfragt werden als in traditionellen Settings. Sie berichtet von einer Gruppe, die mit den Inhalten eines MOOC nicht einverstanden war und sich zum Widerstand organisiert hatte.

„Und nachdem wir dann mal was Anderes gezeigt haben, hatten die sich tatsächlich verabredet und wollten trollen. In einem Webinar, das wir gehalten haben. Sie haben es zwar dann nicht gemacht, aber das war stressig im Vorfeld.“ (E8, 59)

Neben didaktisch-methodischen Überlegungen, die sich mit den Zielen, Inhalten und Vorgangsweisen eines Lehr-Lernprozesses beschäftigen,²⁹⁴ werden in dieser Kategorie auch von den ExpertInnen beschriebene Herausforderungen abgebildet, die nicht unter Methodik und Didaktik im engeren Sinne fallen, diese aber beeinflussen.

Eine zentrale Herausforderung für die ExpertInnen ist in diesem Zusammenhang die **Motivation der TeilnehmerInnen** an einem MOOC. Nach Einschätzung eines Interviewpartners sind die einzelnen Elemente von Online-Kursangeboten oft zu komplex oder zu lang, was sich negativ auf die Motivation der TeilnehmerInnen auswirkt. „Wenn Sie mit den Mitarbeitern sprechen in einem Industrieunternehmen und sie fragen, ob sie mit Webinaren zufrieden sind, die sagen Ihnen auch, ja, wenn das länger als zwanzig Minuten dauert, das ist einfach nicht zum Aushalten.“ (E3, 73) Einem anderen Experten zufolge sind es vor allem Mängel in der Strukturierung sowie fehlende Professionalität in der Videoproduktion, die die Motivation der TeilnehmerInnen bremsen.

Weitere Herausforderungen entstehen durch die **digitalen Kompetenzen der TeilnehmerInnen**, die diese in einen MOOC mitbringen. Diese sind oft sehr heterogen, wie vor allem die ErwachsenenbildnerInnen unter den ExpertInnen zu bedenken geben. „Vielen fehlt halt die Medienkompetenz. Das heißt, wie gehe ich mit den Videos um, wie spiele ich die ab, wieso kann ich das PDF nicht aufrufen.“ (E1, 21) Bis diese TeilnehmerInnen soweit sind, dass sie an einem MOOC teilnehmen können, ist viel Unterstützung erforderlich, wie eine andere Befragte berichtet. „Das geht soweit dass die sagen müssen, bringt doch euer Passwort mit, weil sonst könnt ihr den Laptop nicht aufmachen [...]. Also das ist Alphabetisierung auf niedrigstem Niveau.“ (E8, 31)

²⁹⁴ Zu Didaktik und Methodik vgl. Terhart (2009)

Neben technischen Grundkompetenzen erfordern MOOCs viel **Eigeninitiative** seitens der TeilnehmerInnen. Auch diese ist nach Einschätzung der ExpertInnen aus der Erwachsenenbildung nicht immer gegeben. „Ja, also dieses, immer, also, sich hier nicht so richtig aufhalten zu lassen, sondern versuchen einen Weg zu gestalten. Das fehlt halt auch einigen.“ (E1, 21) Eine andere Erwachsenenbildnerin bestätigt, dass sich KursteilnehmerInnen oft darauf verlassen, dass ihnen die TrainerInnen genau sagen, was sie zu tun haben. „Also diesen selbstorganisierten Lerner, den suchen wir gerade mit der Lupe.“ (E8, 29)

Sind mehrere PartnerInnen an der Erstellung eines MOOC beteiligt, kann die **Abstimmung der Lerninhalte** Herausforderungen mit sich bringen, wie drei der ExpertInnen ausführen. Schwierigkeiten bei der Koordination der Inhalte können etwa dazu führen, dass sich mehrere Kurseinheiten überschneiden. Die Abstimmung ist zudem zeit- und damit kostenintensiv.

Zur Didaktik bzw. Methodik von MOOCs lässt sich zusammenfassend festhalten, dass diese von den ExpertInnen als zentrale Herausforderung gesehen wird. GesprächspartnerInnen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, beschreiben noch stärker als jene aus Hochschulen eine heterogene TeilnehmerInnenstruktur. Auf diese gilt es nach Einschätzung der ExpertInnen bei der Erstellung von Lerninhalten, aber auch bei der laufenden Betreuung der Lernenden Rücksicht zu nehmen. Auch hinsichtlich der Motivation der TeilnehmerInnen ergeben sich Herausforderungen an die didaktische und methodische Aufbereitung eines MOOC.

6.1.5. Drop-Out-Rate/Abschlussquote

Die hohe Drop-Out-Rate, d.h. die Anzahl frühzeitiger Kursabbrüche bei MOOCs wird von allen ExpertInnen bestätigt. „Das merkt man auch bei jedem MOOC, dass mit der Dauer des MOOC gegen Ende immer weniger Leute dabei sind. Ich habe jetzt noch keinen MOOC erlebt, wo das anders gewesen wäre.“ (E1, 19) Nicht für alle ist dies jedoch besorgniserregend.

„Sehe ich jetzt generell nicht so dramatisch, weil Leute ja aus verschiedensten Gründen für Kurse sich anmelden die eben kostenfrei [sind], für MOOCs. Da gibt es eben diese lurkers, die einfach nur einmal anschauen möchten, was das ist. Da gibt es dann Leute, die einfach sehen möchten, wie ein spezieller Aspekt abgedeckt wurde, die haben gar nicht die Intention, von Beginn an den ganzen Kurs zu erledigen.“ (E6, 29)

Dem Interviewpartner zufolge kann eine hohe Drop-Out-Rate lediglich in kollaborativen cMOOCs zu Problemen führen, in denen der Kurs sehr auf Zusammenarbeit ausgerichtet ist und ein

Auseinanderfallen von Teams einen höheren Aufwand für die verbleibenden Teammitglieder bedeutet.

Die Drop-Out-Rate kann mitunter für den Erhalt von Fördergeldern relevant sein, wie ein Interviewpartner aus dem Hochschulkontext ausführt. „Am Ende wird immer gefragt, wie viele Teilnehmer waren drin und was ist die Abbrecherquote.“ (E9, 57)

Als Gründe für vorzeitige Kursabbrüche führen die ExpertInnen an, dass der **Aufwand für MOOCs häufig unterschätzt** wird oder das **Niveau falsch eingeschätzt** wurde. TeilnehmerInnen, die falsche Vorstellungen davon haben, was sie erwartet, oder mit dem selbstorganisierten Lernen nicht zurechtkommen, neigen nach Auffassung der ExpertInnen eher dazu, einen MOOC abubrechen.

Eine Interviewpartnerin aus dem Erwachsenenbildungsbereich berichtet, dass bei einem von ihr durchgeführten MOOC eine **hoher Betreuungsintensität** zwar zu höheren Kosten, aber auch zu einer überraschend niedrigen Drop-Out-Rate geführt hat.

„Ich glaube, dass genau diese starke Präsenz in den Foren und diese starke Erreichbarkeit und Sichtbarkeit der Durchführenden und der ReferentInnen einer der Faktoren war, der den wirklich großen Erfolg [...] ermöglicht hat.“ (E2, 77)

Hinsichtlich der Herausforderung der vorzeitigen Kursabbrüche (Drop-Out-Rate) kann zusammengefasst werden, dass weder die ExpertInnen aus dem Hochschulbereich, noch jene aus der Erwachsenenbildung die hohe Drop-Out-Rate als substanzielles Problem ansehen. Gleichzeitig zeigt sich, dass durch eine intensivere Betreuung der TeilnehmerInnen während des MOOC die Drop-Out-Rate sinken kann.

6.1.6. Digitalisierung der Gesellschaft

Im Zuge der Interviews wurde deutlich, dass sich die Herausforderungen, die in Zusammenhang mit MOOCs auftreten, nicht nur durch das Format allein begründen. Von den ExpertInnen wurden auch Gründe genannt, die mit der digitalen Transformation der Gesellschaft zusammenhängen.

Ein Interviewpartner, der vor allem in der betrieblichen Weiterbildung tätig ist, sieht vor allem **Wissensdefizite über Digitalisierung** als Herausforderung an. „Niemand weiß, was Digitalisierung wirklich bedeutet. Das sehen wir bei unseren Kunden zumindest.“ (E3, 21)

Die **technische Infrastruktur** wird von zwei ExpertInnen aus dem Erwachsenenbildungsbereich bemängelt. „Aber es braucht da schon noch viel. Angefangen bei den Internetleitungen und so weiter.“ (E2, 149) Auch eine andere Expertin sieht noch viel Aufholbedarf. „Der Netzausbau, der hinkt derart der Realität hinterher, dass einem immer ganz anders wird.“ (E8, 35)

Vier ExpertInnen nehmen **Datenschutzfragen** als grundlegende Herausforderung wahr. Die Datensicherheit betrifft dabei sowohl die Ebene der NutzerInnen, als auch die Ebene der Inhalte, die digital zur Verfügung gestellt werden. Die Inhaltsebene ist einem Interviewpartner aus der Erwachsenenbildung zufolge vor allem für betriebliche Kontexte ein wichtiges Thema.

„Für die Unternehmen die Herausforderung wird sein, dass sie die Datenhoheit sich, oder das unternehmerische Wissen sich behalten und nicht irgendwo verloren geht dadurch, dass Digitales irgendwo in der Welt herumschwirrt.“ (E3, 71)

Sechs ExpertInnen beobachten, dass Online-Lernformate von vielen Lernenden, aber auch Lehrenden noch nicht akzeptiert werden. In Bildungsorganisationen bestehen demnach häufig **Widerstände gegen Digitalisierung**, die die ExpertInnen als Herausforderung erleben. Eine Gesprächspartnerin aus der Erwachsenenbildung erachtet dies als typisch für das Bildungssegment.

„Ich habe sehr viel Skepsis erlebt und erlebe das teilweise noch immer, eben was generell die Digitalisierung betrifft [...]. Die Erwachsenenbildung ist traditionell sehr kritisch und das ist auch gut so und wird es weiter bleiben.“ (E2, 145)

Ein anderer Interviewpartner, der ebenfalls in der Erwachsenenbildung tätig ist, weist darauf hin, dass Personen, die digital affin sind und sich auf Veränderung einlassen wollen, oft nicht genügend Gestaltungsmöglichkeiten in den Organisationen haben.

„Und man ist halt nicht in der Position, wo man sagt, wir krepeln jetzt alles auf einmal um und jetzt haben wir noch sechs Monate, aber dann gibt es keine Bücher mehr, und dann sind alle Schulungsräume umgestellt auf digital mit was weiß ich für Ausrüstung.“ (E7, 35)

Die mangelnde Veränderungsbereitschaft der Bildungsorganisationen sehen vor allem drei ExpertInnen sehr kritisch. Sie äußern die Befürchtung, dass Bildungseinrichtungen in Zukunft von kommerziellen Anbietern abgehängt werden könnten.

„Ich finde, dass es sehr gefährlich ist im Moment. Wir sind wieder einmal wahnsinnig weit hinten nach [...]. Wir müssen wirklich aufpassen, dass wir da nicht untergraben werden [...]. Ich bin mir leider ziemlich sicher, dass die große Revolution in der Hochschulbildung, aber auch in der Erwachsenenbildung, nicht von den öffentlichen Einrichtungen kommen wird, nicht von den Unis, nicht

von den Fachhochschulen, sondern dass da irgendein Amazon, Google oder LinkedIn, wie es gerade schon im Hintergrund passiert, kommen wird. Da gibt es gerade den Kampf, wer das nächste Netflix of Education wird, und da wird etwas kommen, und dann werden wir zwar noch immer diskutieren über Qualität, über nachhaltige Business Modelle, ob das was Gescheites ist oder nicht, aber es ist längst passiert. Und wir haben den Zugang zu den LernerInnen verloren. Und können denen nur mehr uns verkaufen, indem wir uns an Google oder Amazon oder so weiter verkaufen.“ (E6, 95)

Die wesentliche Herausforderung in diesem Zusammenhang besteht den ExpertInnen zufolge darin, die Veränderung aktiv mitzugestalten, anstatt sie passiv über sich ergehen zu lassen.

6.2. Lösungsansätze

In den folgenden Unterpunkten werden die von den ExpertInnen beschriebenen Lösungsansätze in Bezug auf MOOC-Geschäftsmodelle dargelegt. Diese sind nach den Grobkategorien gegliedert, die sich an den in Kapitel 3 beschriebenen Bestandteilen des Business Model Canvas orientieren. Am Ende jedes Bestandteils erfolgt eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Punkte.

6.2.1. Wertangebote

Beim Wertangebot geht es um die zentralen Geschäftsprozesse, um die Produkte oder die Dienstleistungen, die den KundInnen angeboten werden. Dabei steht für alle neun befragten ExpertInnen der **Lerninhalt und dessen Aufbereitung** im Zentrum.

„Das Allerwichtigste, ich würde da abseits, also generell vom MOOC weg denken, sondern da geht es um Lerninhalte, und die Frage ist, das Wichtigste natürlich, also was möchte man transportieren, was soll gelernt werden, in so etwas, was ist das Lernziel aus dem Ganzen, und auf das muss ich mich natürlich konzentrieren. Darüber rundherum wird halt im Prinzip ein Kurs gestaltet.“ (E5, 7)

Das wichtigste Wertangebot ist es demnach, den KundInnen durch die Inhalte einen Mehrwert in einer konkreten Situation zu bieten. Neue Formate wie MOOCs erweitern dabei die Möglichkeiten der Darstellung und Aufbereitung. Sie bieten die Möglichkeit, zusätzliches Wissen und eine größere Menge an Lernmaterialien zu bündeln.

„Einfaches Beispiel, wenn man jetzt ein Assigment macht, ok suchen Sie nach inspirierenden Beispielen zu einem gewissen Thema, teilen Sie eines, schauen Sie die Beiträge der anderen an, kommentieren Sie, diskutieren Sie. Da kommt eine Menge an Materialien zusammen, die man so in einem normalen Kurs nie erreichen könnte.“ (E6, 25)

Zentrale Bedingung, damit MOOCs einen Mehrwert bieten können, ist laut Einschätzung von vier ExpertInnen die didaktische Aufbereitung der Lehrmaterialien. Besonders InterviewpartnerInnen

aus der Erwachsenenbildung plädieren für eine starke Strukturierung im Sinne von xMOOCs²⁹⁵. Dies entspricht ihrer Einschätzung nach dem derzeitigen Stand in der Erwachsenenbildung und dem Betreuungsbedürfnis vieler erwachsener Lernender.

Einige der befragten ExpertInnen setzen bereits auf kleine Lernhäppchen im Sinne von Microlearning. „Der Trend geht eh ganz dorthin, und immer kürzer, und immer mehr nano, micro und so.“ (E6, 89) Einer der Befragten begründet dies damit, dass „meines Wissens nach das auch schon mehrere Studien gezeigt haben, dass einfach kurze, kleine Teile für die Teilnehmer einfach wesentlich angenehmer anzusehen sind“ (E4, 15). Microlearning kann sich dabei sowohl auf Lernvideos als auch auf Illustrationen oder textbasierte Inhalte beziehen. Für die Lernenden ergibt sich der Nutzen dadurch, dass sie sich die Inhalte situativ genau in der Situation ansehen können, in der sie benötigt werden.

Eine moderne und optisch ansprechende Darstellung der Inhalte sowie eine einfache Bedienbarkeit sind weitere zentrale Wertangebote an die TeilnehmerInnen. „Es ist ein Unterschied, ob man jetzt ein Video, also ob man einen Vortrag mitfilmt und dann online stellt, oder ob man hochwertige Lernvideos draus produziert.“ (E3, 51) Nach Einschätzung eines Experten aus dem Hochschulbereich können Motivationsfaktoren wie beispielsweise spielerische Elemente den TeilnehmerInnen auch im Kontext von MOOCs einen Mehrwert bieten.

Die **Kombination von MOOCs und Präsenzeinheiten** im Sinne eines (*Inverse*) *Blended Learning*-Angebots erachten sieben ExpertInnen als wichtiges Wertangebot an die TeilnehmerInnen. Sie begründen dies mit dem Bedürfnis nach persönlichem Austausch, das ihrer Einschätzung zufolge nicht nur Ungeübte, sondern alle TeilnehmerInnen im Kontext von Bildungsangeboten betrifft.

Gerade für die Zielgruppe der Vielbeschäftigten besteht der Mehrwert von MOOCs in der **zeitlichen und örtlichen Flexibilität**, wie mehrere InterviewpartnerInnen bestätigen. „Ich muss nicht nach Salzburg fahren, wenn dort zufällig gerade das Interessanteste ist über Videotechnologien, was mich im Moment am meisten interessieren würde.“ (E2, 57) Argumentiert wird mit der immer stärkeren Belastung der Menschen. „Dieses, ich komme regelmäßig an einem

²⁹⁵ Zum Begriff xMOOCs vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.1.

bestimmten Wochentag zu einer bestimmten Zeit an einen bestimmten Ort und verbringe dort Zeit, das wird einfach immer schwieriger. Aus verschiedensten Gründen.“ (E8, 25) Das Format MOOC ermöglicht es auch, versäumte Inhalte individuell nachzuarbeiten.

„Wenn ich jetzt einen Kurs besuche, und da sind die Termine festgelegt, und dann passiert irgendwas, ja, ich brauch nur, ich bräuchte nur, weiß nicht, krank sein oder Ähnliches, dann habe ich vielleicht gleich ein ganzes Wochenende verpasst oder eine ganze Woche, das hole ich halt nie wieder auf. Die Präsenz kann ich nicht nachholen. Und beim MOOC hab ich das nicht.“ (E1, 25)

Ein Wertangebot, bei dem die ExpertInnen geteilter Meinung sind, stellen **Erfolgsbestätigungen** wie etwa Teilnahmebestätigungen, Zertifikate oder digitale Badges dar. Zwar werden diese Bestätigungen prinzipiell als sinnvoll erachtet, allerdings bieten sie für TeilnehmerInnen nur dann einen Mehrwert, wenn sie auch am Arbeitsmarkt akzeptiert werden. Diese Akzeptanz dürfte momentan noch nicht ausreichend gegeben sein. Qualitätsgütesiegel wie Ö-Cert oder Wien Cert sind auf Anbieterebene vor allem dann wichtig, wenn es um das Angebot von Online-Bildungsformaten im B2B-Kontext geht. „Für den B2B Bereich ist das Wien Cert wichtig, weil die damit einen offiziellen Nachweis haben, dass das eine offizielle Weiterbildung ist.“ (E3, 61)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für die ExpertInnen der Kursinhalt und dessen Aufbereitung das wichtigste Wertangebot darstellt. Daneben sind je nach Zielgruppe und Situation verschiedene andere Wertangebote denkbar. In Bezug auf die Zertifizierung bleibt abzuwarten, ob MOOC-Zertifikate in Zukunft auf dem Arbeitsmarkt anerkannt werden. Kommt es zu einer verstärkten Anerkennung, dürften sich Zertifikate auf Ebene der TeilnehmerInnen, aber auch Qualitätssiegel auf Ebene der Organisationen, zu einem zentralen Wertangebot entwickeln.

6.2.2. KundInnensegmente

Den ExpertInnen zufolge eignen sich MOOCs für verschiedene Zielgruppen. Neben der traditionellen Zielgruppe der **Studierenden an Hochschulen** sind das **ArbeitnehmerInnen**, die MOOCs als Teil der betrieblichen Weiterbildung absolvieren, sowie **TeilnehmerInnen am Lebenslangen Lernen**. MOOCs eignen sich nach Einschätzung der ExpertInnen besonders für Personen, die selbst als **Lehrende** tätig sind sowie für **Vielbeschäftigte**, die von der Orts- und Zeitunabhängigkeit digitaler Bildungsangebote profitieren. Auch für **digital Ungeübte** können MOOCs ein guter Einstieg in die Welt der digitalen Bildung sein, wobei für deren Betreuung einer Interviewpartnerin aus der Erwachsenenbildung zufolge ein größerer Aufwand einberechnet

werden sollte. „Wenn die dann laufen, das ist ungeheuer aufwändig, aber dann laufen die. Dann geht es. Aber bis dahin müssen Sie die einmal bringen.“ (E8, 33)

Auch bei den Lehrenden selbst gibt es einen Anteil an digital Ungeübten. Diese speziell mit einem MOOC zu adressieren, ist nach Einschätzung einer weiteren Expertin aus der Erwachsenenbildung hilfreich. Sie begründet das damit, dass Lehrende als MultiplikatorInnen agieren und „auch die ersten sind, die in diesem Feld lernen sollen oder auch müssen, muss man wohl sagen, wenn sie selbst in die Richtung mehr anbieten wollen“ (E2, 41). Erfahrung mit MOOCs zu sammeln, befähigt die Lehrenden demnach dazu, eigene digitale Bildungsangebote zu entwickeln und wiederum an TeilnehmerInnen weiterzugeben.

Vier InterviewpartnerInnen sehen vor allem MitarbeiterInnen in Unternehmen als geeignete Zielgruppe von MOOCs. Ein Interviewpartner begründet die Eignung von Onlineformaten für den betrieblichen Bereich damit, dass Wissen dadurch – im Vergleich zu Präsenztrainings – bei den MitarbeiterInnen länger präsent bleibt.

„Und wenn ich jetzt ein Präsenztraining mach, dann habe ich dreißig Mitarbeiter geschult, und sechs Monate später wissen sie von nichts mehr. Und in der, im Regal steht ein schöner Bene-Ordner drinnen, der voll ist mit irgendeinem Wissen, das schaut sich aber kein Mensch an.“ (E3, 27)

Ein Experte aus dem Hochschulbereich beobachtet, dass die Grenzen zwischen den Zielgruppen zunehmend verschwinden. Bestehende Trennlinien, z.B. zwischen Studierenden und Berufstätigen, lösen sich auf.

„Der traditionelle Studierende, den gibt es ja auch nicht mehr so wie früher, dass eben jemand nach der Matura zu uns gekommen ist. Natürlich gibt es den noch, aber viel weniger in der, im Anteil an den gesamten Studierenden [...]. Das verschwimmt ja immer mehr, da kommen jetzt Leute, die bereits gearbeitet haben, wieder zurück an die Uni, andere Leute wollen was ganz Spezielles lernen.“ (E6, 11).

Mehrere ExpertInnen bestätigen die in der Literatur thematisierte Beobachtung, dass MOOCs häufig von akademisch vorgebildeten Personen genutzt werden. Dennoch beobachten sie eine heterogene TeilnehmerInnengruppe, die gerade im Erwachsenenbildungsbereich häufig aus digital ungeübten Personen besteht. Um vorzeitigen Kursabbrüchen entgegenzuwirken, scheint es nach Einschätzung der Befragten besonders wichtig, sich bereits bei der Kurskonzeption ein Bild über die Zielgruppe zu machen. Ist zu erwarten, dass TeilnehmerInnen mit großem Unterstützungsbedarf am Kurs teilnehmen werden, so empfehlen die ExpertInnen eine Anpassung

der methodisch-didaktischen Ausrichtung hin zu einer intensiveren Betreuung während des MOOC.

Ein Lösungsansatz, der von mehreren ExpertInnen hervorgehoben wird, ist die Konzentration auf eine betriebliche Zielgruppe. Je nach Kontext sind die hier nachgefragten Bildungsangebote keine MOOCs im engeren Sinne, sondern beispielsweise SPOCs²⁹⁶ oder Begleitangebote zu bestehenden MOOCs. Allerdings dürfte gerade die betriebliche Weiterbildung Möglichkeiten zur Generierung von Einkünften im Zusammenhang mit MOOC-ähnlichen Formaten bieten.

6.2.3. Kanäle

In Bezug auf die Kanäle, über die die Zielgruppe erreicht werden kann, streichen die ExpertInnen besonders **Netzwerke und Fachcommunities** sowie **persönliche Empfehlungen** heraus. Wo es zum Thema des MOOCs bereits organisierte Fachgruppen oder Interessenvertretungen gibt, sollten diese unbedingt genutzt werden, um potenzielle TeilnehmerInnen anzusprechen.

„Also wir haben gerade in der Erwachsenenbildung, wo es sehr um ErwachsenenbildnerInnen als Teilnehmende ging, sehr gute Erfahrungen gemacht damit über die Verbände zu gehen, also die großen Erwachsenenbildungsverbände, die regional überall ihre Anbietereinrichtungen haben und sozusagen das Angebot von der Verbandsleitung herunter zu deklinieren auf Bundeslandebene und dann Einrichtungsebene [...] und eigentlich auch auf diese Weise zu Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu kommen.“ (E2, 117)

Als **Online-Kanäle** setzen die ExpertInnen Presseaussendungen, Newsletter, Onlinemagazine und Weblogs ein, um auf MOOC-Angebote hinzuweisen. Wichtig dabei ist ihnen, dass die Medien sich an jene Gruppe von Personen richten, die auch zur potenziellen Zielgruppe für den MOOC zählt. Ein Interviewpartner empfiehlt dazu eine Kooperation mit MultiplikatorInnen, die beispielsweise in den sozialen Medien wie Twitter oder YouTube sehr präsent sind. „Also beste Wege sind immer, Leute mit Reichweite zu haben.“ (E8, 53)

Als Beispiele für **Offline-Kanäle** nennen die Befragten gedruckte Fachzeitschriften, Flyer und Plakate sowie die Teilnahme an Veranstaltungen. „Was noch was bringt ist natürlich, wenn man auf Veranstaltungen ist und etwas präsentiert [...], damit erreicht man in kurzer Zeit viele Leute.“

²⁹⁶ Zum Begriff SPOCs vgl. die Ausführungen in Kapitel 2.1.

(E1, 69) Wichtig ist es den ExpertInnen zufolge, potenzielle TeilnehmerInnen nicht nur bei deren Lerngewohnheiten abzuholen, sondern auf der Ebene der inhaltlichen Interessen.

„Als Beispiel, wenn ich jetzt einen MOOC über Gartenbau, über Bepflanzungsstrategien im Frühling machen möchte, dann ist das nicht gescheit, die üblichen Onlinekanäle zu nutzen, sondern, das auch ja, aber gescheiter ist wahrscheinlich, man teilt in jedem Gartencenter einen Flyer aus.“ (E2, 117)

Klassische Werbung in Form von Inseraten wird von den ExpertInnen aus Kostengründen nur sparsam eingesetzt, es wird auch die Treffsicherheit in Bezug auf die Zielgruppe bezweifelt.

6.2.4. KundInnenbeziehungen

Die Beziehungen zu den TeilnehmerInnen werden von den ExpertInnen durch eine gute **Betreuung während des Kurses** gepflegt. TeilnehmerInnen können beispielsweise im Kursforum Fragen äußern oder sich an eine Kontaktperson wenden.

Eine weitere Maßnahme zur Stärkung der Beziehung zu den KundInnen ist die **Verbesserung der Rahmenbedingungen** für die TeilnehmerInnen. Eine Interviewpartnerin schildert, dass es im Vorfeld eines MOOC Gespräche mit großen Arbeitgebern gab und diese davon überzeugt wurden, ihren MitarbeiterInnen für die Teilnahme am MOOC Arbeitszeit zur Verfügung zu stellen.

Mehrere ExpertInnen vertreten die Meinung, dass die betriebliche Weiterbildung in Zukunft immer wichtiger werden wird. Da der Orientierungsbedarf in den Unternehmen nach Einschätzung der ExpertInnen sehr hoch sein dürfte, ist es besonders wichtig, sich an den **Erwartungen und Bedürfnissen der KundInnen** zu orientieren. Dabei dürfen keine unrealistischen Versprechungen gemacht werden, die dann nicht eingehalten werden können.

„E-Learning ist denen schon so oft verkauft worden als die neue Lösung, als das Allheilmittel, und war immer wieder eine Enttäuschung, weil natürlich auch falsche Erwartungen geschürt worden sind. Das Gleiche passiert leider mit MOOCs jetzt auch, dass eben MOOCs an Firmen beworben werden als die Lösung und so weiter, und sollen jetzt halt alles liefern, hohe Qualität, sollen Kosten senken, sollen all ihre Weiterbildungsprobleme abdecken, sollen flexibel sein, sollen, ja keine Ahnung, alles Mögliche, das sie natürlich niemals erfüllen können.“ (E6, 79)

Als Lösungsansatz beschreibt ein anderer Interviewpartner seine Vorgehensweise, „indem wir sehr nutzerorientiert arbeiten und uns eben nicht auf ein Format festlegen und sagen, ihr müsst jetzt MOOCs machen oder müsst jetzt Webinare machen, sondern halt tatsächlich schauen, was braucht der Kunde, und dann das liefern“ (E3, 55).

In Bezug auf die Beziehungen zu den KundInnen lässt sich beobachten, dass ExpertInnen, die klassische MOOCs für eine breite Zielgruppe veranstalten, eher einfache Lösungen wie Kursforen oder Kontaktpersonen verwenden. InterviewpartnerInnen, die MOOCs und ähnliche Formate direkt für Unternehmen entwickeln, gestalten den Betreuungsprozess deutlich umfangreicher und gehen stärker auf die Bedürfnisse der KundInnen ein. Ein Grund dafür dürfte in dem vermutlich deutlich größeren Budget bei einer Kursgestaltung speziell für Unternehmen liegen.

6.2.5. Schlüsselressourcen

Bei den Schlüsselressourcen weisen die ExpertInnen vor allem auf die Kenntnisse der beteiligten EntwicklerInnen hin. Zwei InterviewpartnerInnen erachten die **inhaltliche Expertise** im Bereich des Kursthemas als besonders wichtig. „Wenn ich jetzt einen MOOC über irgendein Thema produzieren soll, ich glaube, man sollte einmal in dem Thema ein bisschen auch ein Spezialist sein.“ (E4, 29) **Vorerfahrungen mit dem Format MOOC** sowie mit digitalem Lernen sind für fünf ExpertInnen besonders wichtig. „Ohne, dass man selbst schon ein paar MOOCs auch durchprobiert hat, daran teilgenommen hat, auch die Erfahrung als Teilnehmender vielleicht kennt, ist es relativ schwer, auch selbst einen MOOC zu entwickeln.“ (E4, 29) Außerdem erachten die InterviewpartnerInnen gute **Medien- und Marketingkenntnisse** sowie **Erfahrungen mit Gruppenprozessen** als hilfreich für die Durchführung von MOOCs.

Eine **proaktive Herangehensweise** der EntwicklerInnen an aufkommende Herausforderungen ist für zwei InterviewpartnerInnen zentral. „Die Fähigkeit und Bereitschaft im Team, sich dann einfach vor eine Kamera zu setzen und was produzieren und ins Tun zu kommen.“ (E2, 65) Eine gute Kooperation im Team hilft dabei, die Aufgaben gut zu bewältigen.

Die **technologische Infrastruktur**, d.h. die verwendete Software für Plattform und Kommunikation im Team, zählt für drei ExpertInnen zu den wichtigsten Schlüsselressourcen.

„Wir haben jetzt [...] eine Software zugekauft, nicht für dieses Projekt sondern generell, so eine Content-Erstellungssoftware, mit der haben wir dann auch innerhalb dieses Projekts ein paar Sachen gemacht. Das erleichtert interaktive Lernpakete, also die Herstellung von Lernpaketen, kann man dann die Quizze einbauen und das Video gut einbinden und Frage-Antwort, oder Karten umdrehen mit Mausclick und so weiter, diese Elemente alle einbauen.“ (E7, 9)

Ein Experte weist darauf hin, dass die Entscheidung für technologische Infrastruktur oft auch eine Budgetfrage ist und in Hinblick auf die Anforderungen der Zielgruppe und Ausgestaltung des geplanten Projekts gewählt werden soll.

„Da muss man gut entscheiden, wenn Ressourcen, ja wie man das mit der Plattform löst, also was für Technologie dahinter stehen soll, ob das eine hochprofessionelle Plattform sein muss, ob das ein sehr kostengünstiger, einfacher Kurs, ob das nicht genügt. [...] Und das ist auch zielgruppenabhängig, also zum Beispiel jetzt beim Business-MOOC, der muss halt einfach ein gewisses Auftreten haben und eine gewisse Professionalität. Für andere Zielgruppen vielleicht könnte man auch andere Formate wählen.“ (E6, 67)

Insgesamt schätzen die ExpertInnen also die mitgebrachten Voraussetzungen der Beteiligten als wichtigste Schlüsselressource für einen MOOC ein. Sowohl die inhaltliche Expertise, die Vorerfahrung im Bereich MOOCs als auch ein lösungsorientiertes Vorgehen scheint hier wichtig zu sein, genauso wie methodisch-didaktische Fähigkeiten. Die Bedeutung von technologischen Ressourcen wird von den ExpertInnen ebenfalls herausgestrichen, deren Auswahl geschieht jedoch meist nach Maßgabe des Budgets.

6.2.6. Schlüsselaktivitäten

Als zentrale Aktivität erachten alle ExpertInnen das **Anbieten von MOOCs bzw. Online-Kursformaten zu relevanten Themen**. Besonders geeignet sind MOOCs demnach für Themen, die gesellschaftlich relevant bzw. für eine breite Öffentlichkeit interessant sind, wie ein Experte aus dem Hochschulbereich ausführt. „Alles, was NGOs machen, könnte als MOOC entwickelt werden. Also alles was Greenpeace macht, politische Bildung, Stiftungen. Das ist ein Markt, der ist prädestiniert für MOOCs.“ (E9, 19) Auch nicht-digitale Themen können demnach als MOOC aufbereitet werden. Die InterviewpartnerInnen beschreiben bereits existierende Praxisbeispiele wie MOOCs über Stricken, Volleyball und Klettern und weisen auf zusätzliche Möglichkeiten hin.

„Auch Volkshochschulangebote wie Videoproduktion, Fotokurse, Kochen [...] Es gibt keinen Grund, warum es einen Kochkurs in neunhundert Volkshochschulen gibt. Es, das kann ein Kurs sein. Oder auch Häkeln, Excel, Outlook. Das sind Formate, die funktionieren alle.“ (E9, 19)

Nicht nur die Vorbereitung und Bereitstellung der Kursinhalte, sondern vor allem auch die Kommunikation und **Begleitung der Teilnehmenden** im Rahmen eines MOOC stellt für die ExpertInnen eine zentrale Aktivität dar.

„Bewährt hat sich so eine E-Moderation, dass zumindest immer irgendwer da ist, der ein bisschen die Teilnehmer an der Hand nehmen kann, ein bisschen dirigiert, ein bisschen versucht, Diskussionen anzustacheln, Teilnehmer wieder zurückholt zum Thema.“ (E6, 31).

„Man kann natürlich nicht allen individuell den perfekten Mix bieten, aber insgesamt muss es balanciert sein, man muss verschiedene Lerntypen ansprechen können, man muss sehr motivierend bleiben bei dem Ganzen und entsprechend die Interaktionen ausgestalten, die möglich sind.“ (E7, 9)

Neben dem Anbieten von MOOCs können zentrale Aktivitäten den ExpertInnen zufolge je nach Geschäftsmodell auch andere Aspekte wie Begleitangebote, Beratung oder Zertifizierung darstellen. Aktivitäten wie Beratung oder Zertifizierung werden von den InterviewpartnerInnen selbst nicht durchgeführt. Eine Expertin führt jedoch ein Begleitangebot zu einem MOOC in einem Erwachsenenbildungskontext durch und beschreibt die Schlüsselaktivitäten dafür als Vorbereiten von Lernanlässen, Recherchieren und Aufbereiten zusätzlicher Materialien zum Kursthema und Moderation von Gruppenprozessen.

Zusammenfassend können für die ExpertInnen sowohl das Anbieten von MOOCs als auch begleitende Angebote Schlüsselaktivitäten darstellen – je nachdem, welches Geschäftsmodell von der betreffenden Organisation verfolgt wird.

6.2.7. Schlüsselpartnerschaften

Partnerschaften sind für drei der ExpertInnen essentiell für das Gelingen eines MOOC. „Das, glaube ich, ist eines der Erfolgskonzepte für MOOCs. Oder Erfolgsfaktoren, muss man sagen. Dass man Kooperationen eingeht.“ (E8, 23) Ein Interviewpartner, der selbst eine MOOC-Plattform betreut, warnt davor, die ersten Schritte alleine zu machen, da dies häufig zu schlechten Ergebnissen führt. „Das Internet ist dazu da, um zu kooperieren. Nicht immer selber zu machen. Man kann sowas nicht alleine machen.“ (E9, 61)

Beim Knüpfen von Partnerschaften achten die Befragten besonders darauf, auf **persönlicher Ebene** gut mit den PartnerInnen zusammenarbeiten zu können. Wenn das Ziel der Partnerschaft die Vermarktung von Inhalten ist, ist die **Reichweite der PartnerInnen** wichtig. Auch **Kenntnisse**, die in der eigenen Organisation nicht vorhanden sind, können so abgedeckt werden. „Natürlich macht es Sinn, sich Partner zu suchen, die etwas können, was ich noch nicht kann. Wenn drei Nichtschwimmer ins Wasser gehen, um schwimmen zu lernen, werden sie alle drei untergehen.“ (E8, 43)

Kooperationen sind den ExpertInnen zufolge mit Erwachsenenbildungsorganisationen, mit TrainerInnen oder FachexpertInnen, mit MOOC-PlattformbetreiberInnen und mit Hochschulen denkbar. Als zentral für das Gelingen einer Partnerschaft wird die **genaue Abstimmung** der Aufgabenbereiche erachtet.

6.2.8. Kostenstruktur

Lösungsansätze in Bezug auf die Kostenstruktur beziehen sich zumeist auf das Einsparen von Kosten. Im Wesentlichen unterscheiden die ExpertInnen zwischen dem Einsparen von Produktionskosten, laufenden Kosten und Werbekosten. **Produktionskosten** können reduziert werden, indem die einzelnen Elemente bausteinartig kombiniert werden.

„Ich würde kleinere, kürzere Videos produzieren wollen und diese weniger stark auf ein kontinuierliches Lernerlebnis in einem großen MOOC hin abstellen, sondern ein bisschen neutraler produzieren und dann einfach kurz in der Moderation miteinander verbinden, sodass man einfach Bausteine hat, die man leichter austauschen und für etwas Anderes auch verwenden kann.“ (E2, 85)

Eine weitere Möglichkeit ist es, frei lizenzierte, bestehende Materialien zu verwenden und diese in den Kurs zu integrieren. „Warum muss ich jetzt zum Beispiel den vierhundertsten Kurs über Standard-Algebra anbieten, wenn es da den Kurs vom Nobelpreisträger bereits im Internet gibt, wo ich vielleicht gewisse Teile verwenden kann.“ (E6, 109) Das geht soweit, dass MOOCs auch mehrmals in nahezu unveränderter Form angeboten werden, was ein enormes Potenzial für Kosteneinsparungen birgt. „Die Kosten sind ungefähr zwischen so zwischen fünf und zehn Prozent für die zweite Durchführung.“ (E9, 47) Auch kleinere Aktualisierungen oder Überarbeitungen sind den ExpertInnen zufolge recht kostensparend, bringen aber viele Vorteile. „Im zweiten Lauf wüsste ich viele Dinge, wie ich sie anders angehe.“ (E8, 55)

Eine Reduktion der **laufenden Kosten** kann durch eine Reduktion der persönlichen Betreuung erfolgen, wie eine Interviewpartnerin aus der Erwachsenenbildung ausführt. „Das geht aber nur, wenn man entweder mit Textbausteinen arbeitet oder wenn man mit FAQ und Antworten dazu arbeitet, die ständig mitwachsen und ständig publiziert werden an einer zentralen Stelle.“ (E2, 77) Dabei ist jedoch zu beachten, dass eine Reduktion des Service zu einer schlechteren Beziehung zu den KundInnen führen könnte.

Zum **Einsparen von Werbekosten** empfehlen drei ExpertInnen Onlinewerbung als sparsame Option. „Ob ich nur eine Onlinecommunity anspreche, die schon online existiert, ja, das macht die

Werbung ungemein viel billiger, weil weniger aufwändig, wenn ich die vorhandenen Kanäle nutzen kann.“ (E2, 97) Bei Nischenthemen mit einer großen Community an SpezialistInnen zahlt es sich demnach besonders aus, statt Werbung auf Netzwerke zu setzen. Bei der Erstellung von Inhalten für Blogs oder Online-Kanäle rät eine Expertin dazu, auf Inhalte aus dem MOOC zurückzugreifen, um Ressourcen zu sparen.

6.2.9. Einnahmequellen

Ob es möglich ist, mit einem MOOC Einnahmen zu generieren, dazu vertreten die ExpertInnen unterschiedliche Auffassungen, die davon abhängen, wie eng die MOOC-Definition verstanden wird. ExpertInnen aus dem Hochschulkontext verstehen MOOCs eher im klassischen Sinn. „Einnahmen direkt generieren ist natürlich nicht möglich, wenn es ein wirklicher MOOC ist, also wenn es ein MOOC per Definition ist.“ (E6, 93) Eine Expertin weist kritisch auf das allgemeinnützige Grundverständnis von MOOCs hin. „Im Grunde ist die öffentliche Verantwortung für frei zugängliche Bildung einfach da.“ (E2, 105)

Die Befragten aus der Erwachsenenbildung sehen hier mehr Möglichkeiten und gehen damit über die klassische MOOC-Definition hinaus. „Ich denke mir, es gibt einen riesigen Markt, und Kunden, die bereit sind zu zahlen für gute Produkte.“ (E7, 17) **Teilnahmegebühren** seitens der TeilnehmerInnen selbst oder der ArbeitgeberInnen sind vor allem für die GesprächspartnerInnen, die selbst profitorientiert arbeiten, denkbar.

Alle ExpertInnen sind sich einig, dass mit Zusatzangeboten rund um einen MOOC Einnahmen generiert werden können. Ein Befragter, der stark in Richtung freier Verfügbarkeit von Inhalten argumentiert, kann sich durchaus vorstellen, für Zusatzleistungen wie etwa Zertifikate Gebühren zu verlangen. „Die Leute wollen ja einen Abschluss haben, und Abschlüsse kosten Geld.“ (E5, 9)

Zu den kostenpflichtigen Dienstleistungen, die laut Einschätzung der ExpertInnen rund um einen MOOC angeboten werden können, zählen die **Beratung von anderen Anbietern** oder die **Erstellung von MOOCs im Auftrag** von anderen Bildungseinrichtungen. In der Zusammenarbeit mit Unternehmen, die bereits über Lernmanagementsysteme verfügen, ist die Herstellung von Schnittstellen zu MOOCs und anderen Online-Lernangeboten eine mögliche Einnahmequelle.

Die Kombination eines kostenlosen Basisangebots mit kostenpflichtigen Zusatzleistungen im Sinne eines **Add-On oder Freemium-Modells** erachtet eine Expertin aus der Erwachsenenbildung

als geeignete Einnahmequelle. „Also diese Kombination zwischen kostenfreien Angeboten und Zusatzleistungen, die dann kostenpflichtig sind, scheint mir gerade in der Erwachsenenbildung sehr sinnvoll.“ (E2, 109) Zusatzangebote, mit denen Einnahmen generiert werden können, sind demnach begleitende Präsenzangebote, Zertifizierungen auf TeilnehmerInnen- und Kursebene sowie Lernberatung und -betreuung. Einschränkungen der Profitmöglichkeiten ergeben sich im europäischen Raum durch die strengen Datenschutzrichtlinien, wodurch beispielsweise die Verwertung von personenbezogenen Daten nur schwer möglich ist.

Besonders der Verkauf von Zertifikaten wird von mehreren ExpertInnen als zukunftssträchtige Einnahmequelle erachtet. „Ich glaub, was man heute ganz stark sieht, bei den großen amerikanischen Plattformen vor allem, dass wirklich der Verkauf von Zertifikaten irrsinnig gut angenommen wird und dass das irrsinnig gut funktioniert.“ (E4, 45) Allerdings ist laut Einschätzung der ExpertInnen noch eine stärkere Anerkennung der Zertifikate von Seiten der Arbeitgeber notwendig, um den Verkauf von Zertifikaten profitabel gestalten zu können.

Neben monetären Einnahmequellen weisen die befragten ExpertInnen auch auf die zahlreichen nichtmonetären Vorteile von MOOCs hin.

„Also ich finde, wenn jetzt zum Beispiel eine Erwachsenenbildungseinrichtung da teilnimmt, man kann dadurch neue Zielgruppen erreichen, man kann sich neu positionieren, man wirkt moderner vielleicht, man kann eben dieses Branding erhöhen, man kann auch für Mitarbeiter attraktiv werden, die einfach Interesse dort bekommen in der Einrichtung mitzuarbeiten, wenn man an solchen Themen dran ist. Man kann das eigene Wissen updaten, man bekommt sehr viel Rückmeldung direkt aus der Community, nicht immer aus dem eigenen Dunstkreis, den man vielleicht eh kennt.“ (E6, 93)

Zusammengefasst dürften vor allem die Zusatzangebote rund um einen MOOC – wie begleitende Formate oder anerkannte Zertifizierungen – mögliche Einnahmequellen darstellen. Auch die Zusammenarbeit mit Unternehmen sowie Beratungsleistungen bieten den ExpertInnen zufolge Möglichkeiten, Einnahmen zu erwirtschaften. Für öffentliche Einrichtungen können MOOCs aber auch nichtmonetäre Vorteile wie etwa eine erhöhte Reichweite mit sich bringen.

6.3. Anbietersituationen

Die Vielfalt und Heterogenität auf Seiten der Anbieter, die bereits in Kapitel 4.1. beschrieben wurde, spiegelt sich auch in den eigenen Tätigkeiten der ExpertInnen sowie in deren

Beschreibungen anderer Anbieter wider. Daraus lassen sich im Kern drei verschiedene Situationen unterscheiden, die in weiterer Folge beschrieben werden. Die Beschreibung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zusätzlich zu den beschriebenen Anbietersituationen sind natürlich auch weitere denkbar, wie z.B. die Einrichtung einer unabhängigen Zertifizierungsstelle für MOOCs. Diese werden aber von den ExpertInnen nicht beschrieben und werden daher hier nicht angeführt.

6.3.1. Große Erwachsenenbildungseinrichtungen

Zwei InterviewpartnerInnen sind in großen Erwachsenenbildungseinrichtungen tätig. Davon ist eine Person mit Kommunikationsaufgaben betraut und eine andere mit internationalen Vernetzungsprojekten. Beide haben bereits an Projekten mitgearbeitet, die sich mit der Erstellung von MOOCs oder verwandten Bildungsangeboten beschäftigen. Eine Person weist darauf hin, dass in der eigenen Einrichtung noch großer Widerstand Digitalem gegenüber besteht, der nur langsam mithilfe des Engagements mehrerer engagierter Personen abgebaut werden kann. Der andere Experte bestätigt, dass digitale Inhalte noch nicht selbstverständlich sind, berichtet aber von einer etwas aufgeschlosseneren Stimmung. Er ist der Meinung, dass große Erwachsenenbildungseinrichtungen in Zukunft MOOCs vielleicht anbieten, aber nicht selbst produzieren werden.

„Also ich glaube, das wird ein Markt sein, der eben so ein Spezialistentum erfordert, um sich da durchzusetzen, als Anbieter von MOOC, oder sagen wir Produzent von MOOC. Dass es eher zugekauft werden wird. Oder man eigene Geschäftsmodelle entwickelt und aufbaut.“ (E7, 19)

Vielmehr sind die ExpertInnen der Auffassung, dass Erwachsenenbildungseinrichtungen verschiedene Formate in das eigene Bildungsangebot integrieren sollten, um den KundInnen personalisierte Lernmöglichkeiten zu bieten.

„Mein Traum ist, dass irgendwann in der Zukunft ein Mensch hier unten hereinkommt [...] und sagt, ich möchte Buchhaltung lernen, wie kann ich das machen? Und dann bespreche ich mit ihm, wie möchtest du denn gerne lernen? Hättest du gerne einen, der dir das erzählt? Hättest du gerne ein Buch? Hättest du gerne einen Film? Möchtest du gerne einfach mal ausprobieren? Wie könnte das denn funktionieren? Hier hast du fünf Möglichkeiten, jetzt machst du erstmal los. Und wenn du nicht mehr weiterkommst, dann kommst du wieder hierher zu mir und dann besprechen wir, wie du weiterkommst. Das ist mein Traum.“ (E8, 81)

Ein Experte aus dem Hochschulkontext, der ebenfalls auf ein solches integriertes System hinweist, bezeichnet dieses als „Educational Ecosystem“ (E6, 109). Eine Integration verschiedener Formate

könnte ihm zufolge die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen sowohl im Hochschulbereich als auch in der Erwachsenenbildung stärken.

6.3.2. Selbständige TrainerInnen und Anbieter personalisierter Lösungen

Befragt wurde unter anderem eine Expertin, die selbständig als Trainerin und Beraterin von Unternehmen tätig ist. Sie erarbeitet einerseits E-Learning-Formate und MOOC-ähnliche Kurse gemeinsam mit Unternehmen und führt andererseits begleitende Präsenzangebote zu offen zugänglichen MOOCs durch, für die eine Teilnahmegebühr anfällt.

Einer der befragten Experten ist Gründer und Geschäftsführer eines Unternehmens, das personalisierte Weiterbildungsprodukte und –dienstleistungen für andere Unternehmen anbietet. Die Arbeit des Unternehmens beschränkt sich nicht nur auf das Bereitstellen von Software, sondern ist stark von der inhaltlich-didaktischen Aufbereitung des Materials geprägt. Er ist der Auffassung, dass betriebliche KundInnen vor allem personalisierte Premiumprodukte nachfragen, die von den klassischen Erwachsenenbildungseinrichtungen aus Budgetgründen so nicht hergestellt bzw. eingesetzt werden. Das Unternehmen unterhält Partnerschaften mit TrainerInnen als inhaltliche ExpertInnen für ein bestimmtes Kursthema. Die TrainerInnen sind z.B. in einem Lehr-Lern-Video zu sehen oder betreuen begleitende Präsenzeinheiten und werden dafür bezahlt.

6.3.3. SpezialistInnen für digitale Bildungsinhalte und MOOC-EntwicklerInnen

Alle befragten ExpertInnen können als SpezialistInnen für digitale Bildungsinhalte bezeichnet werden. Sechs davon haben bereits einen MOOC im engeren Sinn entwickelt, wobei vier davon den Hochschulen zuzurechnen sind und zwei der Erwachsenenbildung. Die Entwicklungsprojekte sind zumeist öffentlich gefördert und gemeinnützig. Eine Befragte beschreibt diese Situation als charakteristisch für MOOCs in der Erwachsenenbildung. „Wenn ich versuche allgemeinnützig zu sein, dann werde ich immer die öffentliche Förderung dafür brauchen.“ (E2, 105) Ein anderer Interviewpartner weist darauf hin, dass auch mit der Produktion von MOOCs im Auftrag von anderen Einrichtungen Einnahmen generiert werden können. „Wir entwickeln auch MOOCs für NGOs oder für Politische Bildung, für Firmen, für et cetera, also im B2B Bereich. Das ist in der Tat ein Geschäftsfeld.“ (E9, 9) Denkbar ist außerdem, dass Personen mit umfangreicher MOOC-Erfahrung andere Personen oder Einrichtungen, die MOOCs durchführen möchten, dabei beraten und dafür finanziell entlohnt werden.

Zwei InterviewpartnerInnen sind selbst im Rahmen von MOOC-Plattformen tätig, die jeweils an eine Hochschule gekoppelt sind. Auf den Plattformen werden aber auch Kurse angeboten, die der Erwachsenenbildung zugerechnet werden können. Derzeit erscheint es unwahrscheinlich, dass es in Zukunft eine Plattform speziell für die Erwachsenenbildung geben wird, allerdings sei diese Möglichkeit der Vollständigkeit halber angeführt.

6.4. Zukunftsperspektiven

Im Rahmen der Interviews äußerten die ExpertInnen auch Einschätzungen zur Zukunft von MOOCs. Da diese Zukunftsperspektiven zentral für die Entwicklung von zukunftsfähigen Geschäftsmodellen erscheinen, werden sie hier in komprimierter Form angeführt.

Drei InterviewpartnerInnen sind der Auffassung, dass MOOCs in Zukunft an Bedeutung gewinnen werden, wobei sich das Format ändern könnte. „Ich denke, dass sie noch wichtiger werden, deutlich wichtiger. Aber ich denke auch, dass sie auf die eine oder andere Art flexibler werden. Müssen.“ (E2, 137)

Fünf ExpertInnen betonen, dass es bezüglich der Zukunft von MOOCs noch Unklarheiten gibt. „Also, wie es mit MOOCs weitergeht, weiß ich nicht so genau.“ (E9, 65) Nach Einschätzung der InterviewpartnerInnen haben MOOCs einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der digitalen Bildung geleistet. Das Format könnte allerdings in den nächsten Jahren abgelöst werden.

„Ich gehe davon aus, dass irgendwann in zehn Jahren niemand mehr mit irgendwem diskutieren muss, was ein Onlinekurs ist (...). Ob man dann noch von MOOC redet ist wieder eine andere Frage. Also wir werden wahrscheinlich, wird keiner mehr von MOOCs reden.“ (E5, 13)

Ein Interviewpartner geht davon aus, dass MOOCs weiterhin wichtig bleiben werden, sich allerdings parallel andere Kursformate etablieren werden. „Ich glaube an eine friedliche Koexistenz der verschiedenen Formate.“ (E3, 69)

In den nächsten Jahren ist es einem Experten zufolge wichtig, die Akzeptanz von Online-Kursformaten zu erhöhen und die Qualität zu steigern. Dann könnte es in einigen Jahren soweit sein, dass Online- und Offline-Formate gleichermaßen in Kurskatalogen enthalten sind.

„Ich glaube, das wird der nächste große Wurf eigentlich, dass das völlig normal ist, dass das da drinnen steht und dass es halt Leute gibt, die halt primär im Onlinekurs unterwegs sind und Leute, die primär im

Offlinekurs unterwegs sind. Und dann hätten wir die nächste Stufe glaub ich erreicht, wenn man sagt, ok, das ist einmal natürlich akzeptiert.“ (E5, 27)

Mehrere InterviewpartnerInnen messen dem Blended Learning großes Zukunftspotential zu. Andere Themen, die im Kontext von MOOCs zukünftig wichtig werden, sind den ExpertInnen zufolge Big Data, Cloudlösungen, Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR).

„Ich glaube es wird zunehmend über virtuelle Realität auch möglich sein, solche Sachen besser abzubilden, auch online, davon bin ich überzeugt. Dass es vielleicht in Zukunft, man wirklich mit so einer VR-Brille einfach eine Welt betritt, wo man, ja, wo man wirklich das Gefühl hat, man ist an einem anderen Ort. Man betritt von mir aus eine Bildungseinrichtung und geht dort die Stiegen hinauf und geht in den Klassenraum und trifft dort die Leute, die dann in der virtuellen Welt tatsächlich so aussehen wie in der echten Welt, oder auch ein Avatar sind, was auch immer, aber wo man dann tatsächlich interagieren kann.“ (E7, 27)

Ein Interviewpartner aus dem Hochschulbereich, der selbst eine Lernplattform betreibt, denkt konkret in Richtung dozentInnenfreier Angebote.

„Und wenn ich da eine Betreuung habe der momentan so von Bot geleistet werden kann, von einer KI, die man fragen kann, mit der man reden kann wie SIRI oder ALEXA, die ja jetzt kommen, dann tut sich da ein ganz enormes Potential auf. Also stellen Sie sich mal vor, hey Siri, zeig mir mal, wie man häkelt. Sowas. Oder erklär mal die binomische Formel. Dann kommen wir in einen Bereich, wo wir sagen, ist das jetzt noch ein Kurs oder ist das ein Lernhäppchen oder wie auch immer das geartet ist. Aber diese Systeme zu verbinden, wird die nächsten zehn Jahre spannend sein.“ (E9, 65)

Hinsichtlich der Zertifizierung wird es nach Einschätzung eines Experten in Richtung Microcredentials²⁹⁷ gehen. Für die Ausstellung digitaler Zertifikate bietet die Blockchain-Technologie Möglichkeiten, wengleich diese nicht für die TeilnehmerInnen sichtbar wird, sondern im Hintergrund der Verifizierung dient.

„Und das ist etwas, da muss die Gesellschaft noch reifen, also was digitale Zertifizierung heißt eigentlich. Also viel valider ist es, wie alles andere, was er jemals gesehen hat. Das wird für Unternehmen genauso große Auswirkungen haben, weil wenn wir davon ausgehen, dass in der Erwachsenenbildung Leute Kurse irgendwo, irgendwann oder irgendwie machen, die wollen ja Wertigkeit zurückhaben und sagen, schauen Sie, das habe ich ja wirklich gemacht, und Unternehmen werden sagen, ja wie kann ich das überprüfen.“ (E5, 21)

²⁹⁷ Zur Erklärung von Microcredentials vgl. Lemoine/Richardson (2015).

Was die zukünftige Rolle der Erwachsenenbildung im Kontext digitaler Bildungsangebote betrifft, so ist diese laut Einschätzung von drei ExpertInnen deutlich flexibler als der Hochschulbereich. Sie bietet daher besonders für MOOCs und Blended Learning großes Potential.

„Ich denke, wir sind in der Erwachsenenbildung nicht nur weniger formalisiert und strukturierter, sondern auch flexibler. Also ich denke, dass wir vielleicht leichter in der Lage sind Kombinationen zu finden, oder zu erfinden, die man nutzbar machen kann.“ (E2, 141)

Innerhalb der Erwachsenenbildung sehen die InterviewpartnerInnen vor allem in der betrieblichen Weiterbildung großes Potential. „Ich glaube, das große Thema wird nach wie vor in Zukunft sein die B2B Weiterbildung im deutschsprachigen Raum und nicht die B2C Weiterbildung.“ (E3, 73)

Dennoch äußert ein Experte die Befürchtung, dass wesentliche disruptive Entwicklungen weder aus den Hochschulen noch der Erwachsenenbildung kommen werden, sondern von außen durch große Konzerne.

„Ich bin mir leider ziemlich sicher, dass die große Revolution in der Hochschulbildung, aber auch in der Erwachsenenbildung, nicht von den öffentlichen Einrichtungen kommen wird (...), sondern dass das irgendein Amazon, Google oder LinkedIn, wie es eh gerade schon im Hintergrund passiert, kommen wird.“ (E6, 95)

Um nicht den Anschluss zu verlieren, plädieren mehrere InterviewpartnerInnen dafür, dass sich Erwachsenenbildungsorganisationen an den aktuellen Entwicklungen beteiligen, statt sich Neuem zu verschließen. „Ich sehe das Zögern der Bedenkenräger dann oft ein bisschen zu lange und zu laut.“ (E2, 145) Dieses Zögern könnte langfristig dazu führen, dass TeilnehmerInnen auf neue Anbieter umsteigen. „Ich glaube, die Herausforderung wird eher sein, dass man Teil dieser, Mitgestalter dieser Bewegung bleibt. Und nicht, ja, durch neue Start-Ups aus dem Silicon Valley sich das auch noch nehmen lässt.“ (E6, 113) Wichtige Themen dabei sind den ExpertInnen zufolge Datenschutz und Transparenz, guter Austausch und Vernetzung im Feld sowie die Integration neuer technischer Lösungen mit bestehenden Systemen im Sinne eines Educational Ecosystem.

7. Gestaltungsempfehlungen für MOOC-Geschäftsmodelle

Wie in Kapitel 4 beschrieben, ist es wahrscheinlich, dass es nicht *ein* passendes Geschäftsmodell für MOOCs in der Erwachsenenbildung gibt, das alle Anbietersituationen abdeckt. Daher wird der Versuch unternommen, die von den ExpertInnen beschriebenen Herausforderungen und Lösungsansätze aus dem Blickwinkel der verschiedenen Anbietersituationen zu betrachten und daraus empfehlenswerte Geschäftsmodelle abzuleiten. Als Hilfsmittel für die Darstellung dient dabei das in Kapitel 3 vorgestellte Business Model Canvas (BMC).

Für die drei in Kapitel 6 beschriebenen Anbietersituationen – große Erwachsenenbildungseinrichtungen, selbständige TrainerInnen und SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung – wird jeweils ein mögliches Geschäftsmodell beschrieben.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit ausschließlich aufgrund der Literatur sowie aufgrund der Gespräche mit den ExpertInnen betrachtet werden. In der Praxis wird das Gelingen eines Geschäftsmodells jedoch von sehr viel mehr Faktoren abhängen, die hier nicht vollständig beschrieben werden können. Eine genaue Beschäftigung mit den einzelnen Komponenten, den Zusammenhängen zwischen den Bausteinen sowie der Einbettung in die Organisationsstrategie ist für die entsprechende Organisation unerlässlich – genauso wie ein durchdachter Gestaltungsprozess des jeweiligen Geschäftsmodells.

7.1. Geschäftsmodell für große Erwachsenenbildungseinrichtungen

Wie in Kapitel 6 beschrieben, sind die befragten ExpertInnen der Auffassung, dass große Erwachsenenbildungseinrichtungen mit umfassendem Kursangebot MOOCs bzw. Onlinekurse als zusätzliche Formate integrieren sollten, um den KundInnen personalisierte Lernmöglichkeiten im Sinne eines Educational Ecosystem zu bieten. Die einzelnen Bestandteile dieses Geschäftsmodells sind in Tabelle 5 dargestellt.

Schlüsselpartnerschaften Externe TrainerInnen, FachexpertInnen BetreiberInnen von MOOC-Plattformen MOOC-ProduzentInnen Unternehmen AMS	Schlüsselaktivitäten MOOC-Produktion Didaktische Aufbereitung Zusatzangebote	Wertangebote Anbieten von Inhalten Produktion von Wissen und Materialien Austauschmöglichkeiten mit anderen Personen Örtliche und zeitliche Flexibilität Blended-Learning-Angebote	KundInnenbeziehungen Laufende Betreuung im Kurs (online/offline) Orientierung an den Bedürfnissen der KundInnen	KundInnensegmente Heterogene Gruppe an TeilnehmerInnen Vielbeschäftigte Digital Affine Digital Ungeübte
	Schlüsselressourcen Inhaltliche Expertise Methodik/Didaktik Bestehende Zielgruppe Ausstattung (Räume, Technische Infrastruktur)		Kanäle Klassische Kurskataloge Netzwerke Newsletter Webseiten Flyer	
Kostenstruktur Personalkosten: Programmgestaltung, Kursplanung, Verwaltung, Kursleitung, ev. Contenterstellung und MOOC-Betreuung Sachkosten: Technische Ausstattung, Kursräume		Einnahmequellen Teilnahmegebühr für Zusatzangebote oder MOOC-ähnliche Formate Finanzierung durch ArbeitgeberInnen oder öffentliche Stellen Nichtmonetäre Vorteile: Steigerung der Reputation		

Tabelle 5: Geschäftsmodell für große Erwachsenenbildungseinrichtungen²⁹⁸

Die **Wertangebote** an die KundInnen entsteht durch das Anbieten von Inhalten, die das Interesse und die Bedürfnisse der KundInnen treffen. Durch das Format MOOC entstehen eine große Menge an Wissen und Materialien sowie Austauschmöglichkeiten mit Gleichgesinnten. Durch die örtliche und zeitliche Flexibilität werden TeilnehmerInnen entlastet. Die didaktische Aufbereitung der Inhalte kann entweder in MOOCs selbst oder im Rahmen von Begleitangeboten erfolgen, falls externe MOOCs verwendet werden. Eine Kombination von Online- und Präsenzformaten im Sinne eines Blended Learning Angebots verbindet die Vorteile beider Lernformen.

In Bezug auf die **KundInnensegmente** kann eine heterogene Gruppe an TeilnehmerInnen angesprochen werden. Online-Bildungsangebote könnten besonders für Vielbeschäftigte oder digital Affine interessant sein. Digital ungeübtere TeilnehmerInnen können im Rahmen von Blended Learning-Angeboten an das digitale Lernen herangeführt werden. Da die Akzeptanz von Online-Angeboten durch die TeilnehmerInnen eine Herausforderung darstellt, können Online-Angebote langsam eingeführt werden – beispielsweise als zusätzliche Option bei vielbesuchten Kursen oder als Blended Learning-Format mit begleitenden Präsenzterminen.

²⁹⁸ Eigene Darstellung

Zu den **Kanälen** zählen klassische Kurskataloge, in denen MOOCs bzw. Onlinekurse aufgenommen werden können. Daneben können Informationen auch über Netzwerke, Newsletter, Websites oder Flyer verbreitet werden. Um TeilnehmerInnen auf das Angebot aufmerksam zu machen, könnten im Rahmen einer Schnupper-Aktion Onlinekurse für TeilnehmerInnen bestehender Präsenzangebote zugänglich gemacht werden.

Als **Schlüsselressourcen** gelten MitarbeiterInnen mit Expertise in der Kursgestaltung und methodisch-didaktischen Kenntnissen sowie inhaltlicher Expertise. Große Einrichtungen der Erwachsenenbildung verfügen darüber hinaus über eine bestehende Zielgruppe an Bildungsinteressierten sowie Erfahrung im Bildungsmarketing. Eine bestehende Ausstattung an Kursräumen und technologische Infrastruktur ist häufig vorhanden, wobei es eine Herausforderung darstellen kann, die Infrastruktur auf dem aktuellen Stand zu halten.

Die **KundInnenbeziehungen** werden durch die Betreuung während des laufenden Kurses gepflegt. Dies kann online und offline erfolgen. Auch für Online-TeilnehmerInnen sollte der Zugang zu Informationen gewährleistet sein. Zusätzliche Möglichkeiten betreffen die Zertifizierung von Online-Inhalten, dies kann beispielsweise durch eine Kombination mit einem Präsenztest erfolgen. Eine Orientierung an den Bedürfnissen der KundInnen kann die Akzeptanz erhöhen – deren Präferenzen bezüglich des Format sollten berücksichtigt werden.

Von der Entscheidung, ob eigene Kurse produziert werden, personalisierte Kurse zugekauft werden oder bestehende, frei zugängliche Kurse verwendet werden, hängt letztlich ab, was die **Schlüsselaktivitäten** der Einrichtung sind: die Produktion von Kursen, deren didaktische Aufbereitung und/oder die Bereitstellung eines Zusatzangebots im Sinne von Blended Learning. Unabhängig davon ist es erforderlich, die Kurse in der Programmplanung und -gestaltung mitzubedenken und zu überlegen, welche Inhalte online angeboten werden sollen. MOOCs bzw. Onlinekurse bieten sich für all jene Themen an, die potenziell viele TeilnehmerInnen ansprechen – z.B. Grundkurse in bestimmten Softwareprogrammen, arbeitsmarktrelevante Themen, aber auch nicht-digitale Themen wie Sport- und Freizeitkurse oder Kochkurse.

Schlüsselpartnerschaften bestehen zu externen Trainern und Trainerinnen sowie zu FachexpertInnen. Darüber hinaus kann der Aufbau von Partnerschaften mit MOOC-PlattformbetreiberInnen bzw. MOOC-ProduzentInnen sinnvoll sein, vor allem, wenn externe

Angebote übernommen oder zugekauft werden. Auch Unternehmen oder das Arbeitsmarktservice sind mögliche Schlüsselpartner.

Die **Kostenstruktur** ist stark abhängig von der Organisationsform. Auf jeden Fall werden Personalkosten für die Programmgestaltung und Kursplanung, die Verwaltung der Anmeldungen sowie für die Kursleitung anfallen. Bei der Erstellung eigener MOOCs kommen Kosten für die Contenterstellung und die laufende Kursbetreuung hinzu. Sachkosten betreffen die technische Ausstattung sowie Kosten für Büros und Kursräume für Blended Learning-Angebote.

Hinsichtlich der **Einnahmequellen** ist eine Teilnahmegebühr bei MOOCs im engeren Sinne zwar nicht möglich, dennoch ist es denkbar, dass für MOOC-ähnliche Formate eine Gebühr erhoben wird. Die Bezahlung kann durch TeilnehmerInnen selbst, deren ArbeitgeberInnen oder im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen durch öffentliche Stellen erfolgen. Auch ein Add-On- bzw. Freemium-Modell mit kostenlosem Basis- und kostenpflichtigem Zusatzangebot ist denkbar. Zusatzangebote sind z.B. beaufsichtigte Prüfungen, Zertifikate, begleitende Präsenzangebote (Diskussionen, Reflexionen, Praxisprojekte), Karriereberatung oder persönliche Zusatzbetreuung. Neben monetären Einnahmen können sich auch nichtmonetäre Vorteile durch die Steigerung der eigenen Reputation sowie der Attraktivität für potenzielle MitarbeiterInnen ergeben.

7.2. Geschäftsmodell für selbständige TrainerInnen

Selbständige TrainerInnen können im Zusammenhang mit MOOCs selbst Inhalte gestalten oder Begleitangebote durchführen. Sie können außerdem als BeraterInnen ihr Wissen an Unternehmen und Bildungsorganisationen weitergeben. Die einzelnen Bestandteile dieses Geschäftsmodells sind in Tabelle 6 dargestellt.

Schlüsselpartnerschaften MOOC-EntwicklerInnen PlattformbetreiberInnen Andere TrainerInnen	Schlüsselaktivitäten Anbieten von MOOC-Begleitformaten Beratungstätigkeiten GastreferentIn in MOOCs	Wertangebote Begleitangebot: Vertiefen der Inhalte, soziale Einbettung Beratung: Orientierung an Bedürfnissen der KundInnen GastreferentIn: Aufbereitung der Kursinhalte	KundInnenbeziehungen Persönliche Betreuung der TeilnehmerInnen Orientierung an Bedürfnissen der KundInnen	KundInnensegmente TeilnehmerInnen mit Bedürfnis nach persönlicher Begleitung Unternehmen MOOC-ProduzentInnen
	Schlüsselressourcen Inhaltliche Expertise Medienkompetenz Erfahrung mit MOOCs und ähnlichen Formaten Didaktische Fähigkeiten Technisches Equipment Räumlichkeiten		Kanäle Netzwerk, Fachcommunity Bestehende KundInnen Fachzeitschriften Weblogs Newsletter Veranstaltungen Empfehlungen	
Kostenstruktur Eigene Aus- und Weiterbildung, Wissensaufbau Räumlichkeiten, Technische Ausstattung Werbekosten		Einnahmequellen Teilnahmegebühren für Zusatzangebote Verkauf einzelner Kurseinheiten für MOOCs Beratungsaufträge		

Tabelle 6: Geschäftsmodell für selbständige TrainerInnen²⁹⁹

Zu den **Wertangeboten** zählt dabei im Fall eines Begleitformats die Vertiefung der Kursinhalte in Kombination mit einer sozialen Einbettung der TeilnehmerInnen in einer Gruppe. In Beratungssituationen ist es die Orientierung an den Bedürfnissen der KundInnen zur Einführung eines passenden Formates. Als GastreferentIn ist es die fundierte Aufbereitung der Kursinhalte in einer für TeilnehmerInnen ansprechenden Form.

Mögliche **KundInnensegmente** sind einerseits Menschen, die sich persönliche Lernbegleitung zu einem Online-Angebot wünschen. Andererseits können auch Unternehmen und deren MitarbeiterInnen als KundInnen gewonnen werden. MOOC-ProduzentInnen, die die inhaltliche Expertise von TrainerInnen zukaufen, stellen eine dritte Gruppe an möglichen KundInnen dar.

Zu den **Kanälen** zählen die persönlichen Netzwerke aus bestehenden KundInnen, anderen TrainerInnen und fachspezifischen Communities. Außerdem erfolgt die Kommunikation häufig über Online- und Offlinemedien wie Weblogs, Newsletter und Fachzeitschriften. Die Präsentation des eigenen Angebots auf Veranstaltungen stellt eine weitere Möglichkeit zur Ansprache von

²⁹⁹ Eigene Darstellung

KundInnen dar. Bei der Kontaktaufnahme mit Unternehmen kann auf Empfehlungen oder direkte Ansprache zurückgegriffen werden.

Für gelungene **KundInnenbeziehungen** ist die persönliche Betreuung der TeilnehmerInnen in einem Begleitangebot besonders wichtig. Dazu gehört auch das Herstellen eines guten Gruppenklimas. Bei der Zusammenarbeit mit Unternehmen und MOOC-ProduzentInnen ist ein serviceorientierter Zugang wichtig, der auf die Bedürfnisse der KundInnen eingeht.

Schlüsselressourcen sind die inhaltliche Expertise und Medienkompetenz der TrainerInnen sowie die umfangreiche Erfahrung mit MOOCs und digitalen Formaten. Für Gruppenprozesse sollten didaktische Fähigkeiten und Moderationsfähigkeiten vorhanden sein, für Begleitgruppen müssen möglicherweise Räume und technisches Equipment angemietet werden.

Die **Schlüsselaktivitäten** von selbständigen TrainerInnen rund um MOOCs können beispielsweise das Anbieten von Begleitformaten zu MOOCs oder die Beratung von Unternehmen und Organisationen bei der Einführung von Onlineformaten sein. Auch die Gestaltung von einzelnen Kursinhalten als GastreferentIn in Kooperation mit MOOC-ProduzentInnen ist denkbar.

Schlüsselpartnerschaften bestehen zu MOOC-EntwicklerInnen und PlattformbetreiberInnen, beispielsweise betreffend die Lieferung von Inhalten oder das Anbieten eines Begleitangebots. Auch zu anderen TrainerInnen können Partnerschaften bestehen, beispielsweise, wenn sich die inhaltlichen Schwerpunkte gut ergänzen.

In Bezug auf die **Kostenstruktur** dürften die entstehenden Kosten vergleichbar gering sein. Neben dem eigenen Zeitaufwand müssen Kosten für die eigene Aus- und Weiterbildungen zum Wissensaufbau finanziert werden. Zusätzlich können Kosten für Räumlichkeiten, technische Ausstattung sowie Werbung anfallen.

Mögliche **Einnahmequellen** ergeben sich durch das Einheben einer Teilnahmegebühr für die Begleitgruppe, das Entgelt für die Erstellung einzelner Kurseinheiten für MOOC-EntwicklerInnen, oder durch einen Beratungsauftrag. Als nichtmonetäre Vorteile können die Steigerung der Bekanntheit bei den TeilnehmerInnen, das Erreichen neuer Zielgruppen sowie der Wissensaufbau genannt werden.

7.3. Geschäftsmodell für SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung

SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung bringen umfangreiche Erfahrung mit MOOCs und verwandten Formaten mit und können damit einerseits selbst als MOOC-ProduzentInnen agieren sowie andererseits auch das Wissen in vielfältiger Form an Erwachsenenbildungseinrichtungen weitergeben. Die einzelnen Bestandteile dieses Geschäftsmodells sind in Tabelle 7 dargestellt.

Schlüsselpartnerschaften MOOC-Plattform-anbieterInnen TrainerInnen Erwachsenenbildungseinrichtungen Fördergeber, öffentliche Stellen, Ministerien	Schlüsselaktivitäten Produktion von MOOCs und digitalen Formaten Wissensaufbau, Wissenstransfer Beratung und Unterstützung von Erwachsenenbildungseinrichtungen	Wertangebote Inhalt der angebotenen MOOCs Örtliche und zeitliche Flexibilität Bereitstellung von offenen Bildungsressourcen Know-How-Aufbau, Weiterentwicklung des Feldes	KundInnenbeziehungen Netzwerkarbeit Publikation von Ergebnissen Einholen von Feedback, Evaluation Förderung der Rahmenbedingungen für TeilnehmerInnen	KundInnensegmente TeilnehmerInnen an MOOCs, Bildungsinteressierte Unternehmen, NGOs, Erwachsenenbildungseinrichtungen, potenzielle MOOC-ErstellerInnen
	Schlüsselressourcen Expertise in der MOOC-Produktion Gute Vernetzung Kenntnisse im Umgang mit Medien Marketingkenntnisse Technische Ausstattung		Kanäle Netzwerke und Empfehlungen Fachspezifische Medien	
Kostenstruktur Personalkosten: Inhaltsproduktion, Projektkoordination, Kommunikation, laufende Kursbetreuung Sachkosten: Technische Infrastruktur, Werbekosten		Einnahmequellen Öffentliche Förderungen – national oder international Sponsoring von Modulen oder ganzer MOOCs Beratungsaufträge		

Tabelle 7: Geschäftsmodell für SpezialistInnen digitaler Erwachsenenbildung³⁰⁰

Zentrales **Wertangebot** stellt der Inhalt der angebotenen MOOCs dar. Für die TeilnehmerInnen ergibt sich dadurch eine größere zeitliche und örtliche Flexibilität. Die geschaffenen Angebote können unter einer offenen Lizenz angeboten und so anderen Bildungsorganisationen zur Weiterverwendung zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen der Beratung und Unterstützung von Einrichtungen kommt es zur Weitergabe von Expertise in der Produktion und der didaktischen Aufbereitung digitaler Bildungsangebote. Durch das Erproben und Einbinden neuer Technologien

³⁰⁰ Eigene Darstellung

erfolgt eine Weiterentwicklung des Feldes. Die Ergebnisse können auch publiziert werden und so der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

Zu den **KundInnensegmenten** zählen die TeilnehmerInnen an den angebotenen MOOCs und Kursen, aber auch die KundInnen, die die Expertise der SpezialistInnen im Rahmen von Beratungen in Anspruch nehmen. Dies können Unternehmen, NGOs, Erwachsenenbildungseinrichtungen oder andere potenzielle MOOC-ErstellerInnen sein, die zum ersten Mal einen MOOC oder ein digitales Bildungsangebot produzieren möchten.

Als mögliche **Kanäle** dienen Netzwerke, Empfehlungen sowie die aktive Ansprache von AkteurInnen und MultiplikatorInnen. Sowohl online als auch offline kann auf fachspezifische Medien zurückgegriffen werden. Beispiele hierfür sind Newsletter, Fachmagazine, Weblogs sowie Webseiten von Erwachsenenbildungseinrichtungen.

Um die **KundInnenbeziehungen** zu fördern, ist eine intensive Netzwerkarbeit notwendig. Die Einbeziehung der KundInnen kann z.B. im Rahmen der Kursevaluation erfolgen. Durch die Publikation von Ergebnissen und Beispielen guter Praxis können MitarbeiterInnen anderer Einrichtungen ihre eigenen Kenntnisse vertiefen. Denkbar ist auch die Förderung der Rahmenbedingungen für KundInnen z.B. durch Gespräche mit ArbeitgeberInnen bzgl. einer Anrechenbarkeit der Onlinekurse.

Als **Schlüsselressource** ist die umfangreiche Expertise in der Produktion von MOOCs zu sehen, die von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eingebracht werden muss. Daneben sind eine gute Vernetzung sowie Medien- und Marketingkenntnisse vorteilhaft. Die technische Ausstattung muss die Produktion von ansprechenden Kursen gewährleisten – eventuell kann diese auch von PartnerInnen bereitgestellt werden, wie auch ein Zugang zu einer MOOC-Plattform.

Zu den **Schlüsselaktivitäten** von Digitalisierungs-SpezialistInnen zählt die Produktion von MOOCs und anderen digitalen Formaten. Daneben erfolgt ein Wissensaufbau zu digitalen Lehr-Lernformaten sowie die Verbreitung dieses Wissens und damit letztlich eine Förderung der digitalen Transformation in der Erwachsenenbildung. Neue Erkenntnisse, beispielsweise zur Förderung der Motivation und des Lernerfolgs der TeilnehmerInnen können erprobt und Trends wie Gamification oder Microlearning in Onlineformate integriert werden. Außerdem ist denkbar,

dass eine Beratung und Unterstützung von Einrichtungen der Erwachsenenbildung bei der Produktion von MOOCs und ähnlichen Formaten erfolgt.

Schlüsselpartnerschaften bestehen mit AnbieterInnen von MOOC-Plattformen, TrainerInnen und Erwachsenenbildungseinrichtungen, die an den Kursen mitwirken oder zu deren Verbreitung beitragen. Auch Ministerien, Fördergeber und öffentliche Stellen können eingebunden werden, wenn es um die Aufbereitung eines gesellschaftlich wichtigen Themas als MOOC geht.

In der **Kostenstruktur** müssen hohe Personalkosten für die Produktion der Inhalte, die Projektkoordination und Kommunikation sowie die laufende Betreuung von Kursen berücksichtigt werden. Wird auf externe ReferentInnen zurückgegriffen, müssen diese für die von ihnen gelieferten Inhalte entlohnt werden. Außerdem fallen Sachkosten für die technische Infrastruktur sowie für Werbemaßnahmen an.

Sofern die erstellten MOOCs von großer gesellschaftlicher Relevanz sind, stellt die Inanspruchnahme öffentlicher Förderungen die primäre **Einnahmequelle** dar. Diese Förderungen können national oder international beantragt werden oder durch Beteiligung an einer Ausschreibung gewährt werden. Eine zusätzliche mögliche Einnahmequelle stellt der Verkauf von Beratungsleistungen an Akteure aus der Erwachsenenbildung oder an Unternehmen dar. Einzelne Module oder sogar ganze MOOCs können im Sinne eines Sponsorings von Partnerorganisationen im Gegenzug für Werbung finanziert werden. Nichtmonetäre Vorteile ergeben sich durch den Aufbau von Wissen und Reputation. Es ist durchaus denkbar, dass dadurch Folgeaufträge entstehen und die Attraktivität für potenzielle MitarbeiterInnen steigt.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, aus den Interviews mit den ExpertInnen Gestaltungsempfehlungen für MOOC-Geschäftsmodelle in der österreichischen Erwachsenenbildung abzuleiten. Damit im Zusammenhang war es wichtig zu erheben, wie bereits existierende Geschäftsmodelle für MOOCs außerhalb der Erwachsenenbildung aussehen. In Kapitel 3 wurde gezeigt, dass Informationen zu Geschäftsmodellen vor allem im Bereich der großen MOOC-Plattformen verfügbar sind. Dort ist derzeit ein verstärkter Fokus auf Zertifizierungen zu beobachten. Auf zahlreichen Plattformen ist zudem eine Veränderung des Angebots von kostenlos zu kostenpflichtig ersichtlich. Der Begriff MOOC wird zunehmend für Angebote verwendet, die mit einem MOOC im engeren Sinn wenig zu tun haben. Das resultiert zwar in einer größeren Bekanntheit des Begriffes, verfälscht aber dessen Bedeutung.

„We thought what was revolutionary about the MOOC was the Massiveness and the Openness. It turns out, though, that what was groundbreaking from the perspective of others was the Onlineness and the Courseness.”³⁰¹

Die vorliegende Arbeit zielte ebenfalls darauf ab, herauszufinden, welche Anforderungen sich an MOOC-Geschäftsmodelle in der österreichischen Erwachsenenbildung aufgrund der Charakteristika des Feldes ergeben. Dazu wurde in Kapitel 4 gezeigt, dass es sich bei der österreichischen Erwachsenenbildung um ein zahlenmäßig großes, ausdifferenziertes Feld handelt, dessen Bedeutung angesichts der steigenden Weiterbildungsteilnahme in Zukunft noch steigen dürfte. Innerhalb dieses Feldes, vor allem in den traditionellen Organisationen, herrscht eine starke Skepsis bezüglich der digitalen Transformation. Unternehmen und AMS wurden als maßgebliche Finanziere von Erwachsenen- und Weiterbildung identifiziert – sie könnten im Rahmen von MOOC-Geschäftsmodellen wichtige Schlüsselpartner darstellen. Die Orientierung an den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen ist in der Erwachsenenbildung stark ausgeprägt, die Gruppen sind oft heterogen. MOOC-Geschäftsmodelle in der EB sollten diese Aspekte berücksichtigen. Eine Möglichkeit, den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen nach sozialem Austausch nachzukommen, stellt die Kombination von MOOCs mit Präsenzangeboten im Sinne des (*Inverse*) *Blended Learning* dar.

³⁰¹ WebCourseworks (2018), o.S. [online]

Die empirische Erhebung zielte darauf ab, die Herausforderungen und Lösungsansätze in Hinblick auf MOOC-Geschäftsmodelle zu erheben, die von ExpertInnen beschrieben werden. Als besonders wichtig erachteten die ExpertInnen Fragen der Finanzierung und der Zertifizierung. Bei der Aufbereitung von MOOCs legen sie besonders Wert auf die Auswahl der Inhalte und deren didaktische Aufbereitung. Generell weisen die ExpertInnen darauf hin, dass die Digitalisierung der Erwachsenenbildung eine große Herausforderung darstellt, die die nächsten Jahre bestimmen wird. Wichtig scheint es in diesem Zusammenhang für AkteurInnen aus der Erwachsenenbildung, die Veränderung aktiv mitzugestalten, um gegenüber kommerziellen Anbietern von außen nicht das Nachsehen zu haben.

Erhoben wurden auch die unterschiedlichen Anbietersituationen in der österreichischen Erwachsenenbildung, die von den ExpertInnen beschrieben werden. Die Befragten führten dabei sowohl große Erwachsenenbildungseinrichtungen als auch selbständige TrainerInnen sowie SpezialistInnen für digitale Bildungsinhalte an. Daneben sind noch eine Reihe weiterer Anbietersituationen wie z.B. Zertifizierungsstellen für MOOCs denkbar, die im Rahmen dieser Arbeit nicht behandelt werden konnten.

Wie empfehlenswerte Geschäftsmodelle für MOOCs in der österreichischen Erwachsenenbildung aussehen können, zeigt Kapitel 7. Darin werden mögliche Geschäftsmodelle vorgestellt, die auf Basis der Erkenntnisse aus den Interviews empfehlenswert scheinen. Da die vorliegende Arbeit auf Erkenntnissen aus der Literatur sowie aus den Interviews beruht, bleibt offen, wie sich die Geschäftsmodelle in der Praxis bewähren. Für genauere Informationen hierzu müsste eine detailliertere Auseinandersetzung, beispielsweise im Rahmen einer Fallstudie, erfolgen.

Der Stand der Digitalisierung der Erwachsenenbildungseinrichtungen in Österreich lässt sich mangels groß angelegter Studien, wie sie beispielsweise für Deutschland und die Schweiz bereits existieren, nur ungenau bestimmen. Hier könnte zukünftige Forschung ansetzen und zu mehr Klarheit beitragen, wo die österreichische Erwachsenenbildung im Hinblick auf Digitalisierung steht. Dies würde relevante Informationen für die Gestaltung zukünftiger Geschäftsmodelle für MOOCs und verwandte Onlineformate liefern.

Literatur

Aparicio, Manuela/Bacao, Fernando/Oliveira, Tiago (2014): MOOC's business models: turning black swans into grey swans, in: ISCOG'14 Proceedings of the International Conference on Information Systems and Design of Communication, S. 45–49. DOI: 10.1145/2618168.2618175

Aschemann, Birgit (2015): Serie: Digitale Technologien und Ressourcen.
URL: https://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=8231 [Stand: 18.02.2018]

Aschemann, Birgit/Schmid, Kurt (2015): Die blinden Flecken im Professionalisierungsdiskurs. Arbeitsrealität in der Erwachsenenbildung, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 26, Oktober 2015.
URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/archiv.php?mid=9177> [Stand: 20.02.2018]

Aschemann, Birgit/Wurm, Philipp/Röthler, David/Ebner, Martin/Frei, Wilfried/Paar, Lucia/Süssmayer, Martina (2017): MOOCs in der Erwachsenenbildung. So gelingen sie.
URL: <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/materialien/MOOCs-in-der-EB-so-gelingen-sie.pdf> [Stand: 25.02.2018]

Barthelmeß, Hartmut (2015): E-Learning – bejubelt und verteufelt. Lernen mit digitalen Medien, eine Orientierungshilfe. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Baumgartner, Peter/Häfele, Hartmut/Maier-Häfele, Kornelia (2002): E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht – Funktionen – Fachbegriffe. Innsbruck: Studienverlag.

Bershadskyy, Dmitri/Bremer, Claudia/Gaus, Olaf (2013): Bildungsfreiheit als Geschäftsmodell: MOOCs fordern die Hochschulen heraus, in: Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge. Münster: Waxmann, S. 33–44.

Bisovsky, Gerhard (1991): Blockierte Bildungsreform. Staatliche Erwachsenenbildungs-Politik in Österreich seit 1970. Wien: Picus.

Blair, Kelly (2017): What's Happening Inside the Adaptive Learning Black Box?
URL: <https://www.edsurge.com/research/special-reports/adaptive-learning/definition> [Stand: 30.09.2017]

Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer.

Bokai, Dina (2017): Insights from using Massive Open Online Courses (MOOCs) in Refugee Camps, in der Version vom 24.09.2017.
URL: <https://challenges.openideo.com/challenge/refugee-education/research/insights-from-using-massive-open-online-courses-moocs-in-refugee-camps> [Stand: 27.09.2017]

Bremer, Claudia (2013): Massive Open Online Courses, in: Knaus, Thomas/Engel, Olga (Hrsg.): fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen [Band 3]. München: koaped, S. 30–48.

Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (2013): Neue Medien in Bildung und Forschung – Vision und Alltag – Zum Stand der Dinge, in: Bremer, Claudia/Krömker, Detlef (Hrsg.): E-Learning zwischen Vision und Alltag. Zum Stand der Dinge. Münster: Waxmann, S. 11–14.

Bundeskanzleramt (2017a): Umsetzung der Digitalen Agenda in Österreich.
URL: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/digitale-agenda-umsetzung-in-osterreich> [Stand: 30.09.2017]

Bundeskanzleramt (2017b): Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2018-2022.
URL: https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6 [Stand: 25.02.2018]

Bundesministerium für Bildung (2017): MOOC „Das Internet in meinem Unterricht? Aber sicher!“, in der Version vom 08.09.2017.
URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/saferinternet/mooc_kurs.html [Stand: 30.09.2017]

Burchert, Joanna/Grobe, Rasmus (2017): Herausforderungen bei der Implementierung digital gestützter beruflicher Weiterbildung. Die Sicht von WeiterbildnerInnen und BildungsmanagerInnen auf Strukturen, kulturelle Praktiken und Agency, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 30, Februar 2017.
URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>, [Stand: 18.02.2018]

Colearn (2018): Corporate Learning 2025 MOOCathon Steckbrief.
URL: <https://colearn.de/steckbrief-cl2025/> [Stand: 18.02.2018]

Colman, Dan (2013): MOOCs Interrupted: Top 10 Reasons Our Readers Didn't Finish a Massive Open Online Course, in der Version vom 05.04.2013.
URL: http://www.openculture.com/2013/04/10_reasons_you_didnt_complete_a_mooc.html [Stand: 27.09.2017]

Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (1996): Analytic Ordering for Theoretical Purposes, in: Qualitative Inquiry, Jg. 2, H. 2, S. 139–150. DOI: 10.1177/107780049600200201

Coursera (2015): Impact Revealed. Learner Outcomes in Open Online Courses.
URL: https://d396qusza40orc.cloudfront.net/learninghubs/LOS_final%209-21-.pdf [Stand: 27.09.2017]

Coursera (2016): Introducing Our New Infographic: How the World Learns, in der Version vom 6.4.2016.
URL: <http://coursera.tumblr.com/post/142363925112/introducing-our-new-infographic-how-the-world> [Stand: 27.09.2017]

Coursera (2018a): Help Center. URL: <https://learner.coursera.help/hc/en-us> [Stand: 18.02.2018]

Coursera (2018b): About Coursera. URL: <https://about.coursera.org/> [Stand: 18.02.2018]

Coursera (2018c): Master of Computer Science in Data Science.
URL: <https://www.coursera.org/degrees/masters-in-computer-data-science> [Stand: 18.02.2018]

- Dale, Steve (2014): Gamification. Making work fun, or making fun of work, in: *Business Information Review*, Jg. 31, H. 2, S. 82–90. DOI: 10.1177/0266382114538350
- Daniel, John/Vasquez Cano, Esteban/Gisbert Cervera, Merce (2015): The Future of MOOCs: Adaptive Learning or Business Model, in: *Universities and Knowledge Society Journal*, Jg. 12, H. 1/2015, S. 64–73. DOI: 10.7238/rusc.v12i1.2475
- Digital Roadmap (2017): Bildung. URL: <https://www.digitalroadmap.gv.at/handlungsfelder-und-massnahmen/bildung/> [Stand: 18.02.2018]
- Dreisiebner, Stefan/Ebner, Martin/Kopp, Michael (2014): Kosten und Wert von MOOCs am Beispiel der Plattform iMooX, in: Köhler, Thomas/Kahnwald, Nina (Hrsg.): *Online Communities: Technologies and Analyses for Networks in Industry, Research and Education*, 17. Workshop GeNeMe'14, Gemeinschaft in Neuen Medien: Virtual Enterprises, Research Communities & Social Media Networks, Dresden: TUDpress, S. 191–204.
- Dunbar, Robin (2010): *How Many Friends Does One Person Need? Dunbar's Number and other evolutionary quirks*. London: Faber and Faber.
- Dürkop, Axel/Ladwig, Tina (2016): *Neue Formen der Koproduktion von Wissen durch Lehrende und Lernende*. Arbeitspapier Nr. 24. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Ebner, Martin/Kopp, Michael (2015): iMooX – erste MOOC-Gehversuche in Österreich, in: Kopp, Michael/Ebner, Martin (Hrsg.): *MOOC-Plattform iMooX: Publikationen rund um das Pionierprojekt*. Weinitzen: Mayer, S. 9–10.
- Ebner, Martin/Scerbakov, Alexei/Kopp, Michael (2015): All about MOOCs, in: Kopp, Michael/Ebner, Martin (Hrsg.): *MOOC-Plattform iMooX: Publikationen rund um das Pionierprojekt*. Weinitzen: Mayer, S. 11–20.
- Ebner, Martin/Schön, Sandra (2013): Offene Bildungsressourcen als Auftrag und Chance – Leitlinien für (medien-)didaktische Einrichtungen an Hochschulen, in: Reinmann, Gabi/Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): *Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt*. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Norderstedt: Books on demand, S. 7–28.
- Ebner, Martin/Schön, Sandra/Käfmüller, Katrin (2015): Inverse Blended Learning bei „Gratis Online Lernen“ – über den Versuch, einen Online-Kurs für viele in die Lebenswelt von EinsteigerInnen zu integrieren, in: Nistor, Nicolae/Schirlitz, Sabine (Hrsg.): *Digitale Medien und Interdisziplinarität*. Medien in der Wissenschaft, Bd. 68, Münster: Waxmann, S. 197–206.
- EB-Förderungsgesetz (1973): Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens aus Bundesmitteln, BGBl. Nr. 171/1973 zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 71/2003.
- edX (2018a): Help Center. URL: <https://support.edx.org/hc/en-us> [Stand: 18.02.2018]
- edX (2018b): Verified Certificates. URL: <https://www.edx.org/verified-certificate> [Stand: 18.02.2018]

Eichler, Sünne/Holzapfel, Hartwig/Jenewein, Thomas/Katzky, Uwe/MacDonald, Ian/Schmidt, Martin/Wiest, Bernd/Wachter, Christan/Worf, Joachim/Zimmermann, Volker (2016): Massive Open Online Courses – Hype oder hilfreich? Tipps für ein erfolgreiches Konzept, herausgegeben von bitkom e.V.

URL: <https://www.bitkom.org/noindex/Publikationen/2016/Leitfaden/Massive-Open-Online-Courses/160107-White-Paper-MOOC.pdf> [Stand: 24.08.2017]

Epelboin, Yves (2017): MOOCs – A Viable Business Model, in: Jemni, Mohamed/Khribi, Mohamed (Hrsg.): Open Education. From OERs to MOOCs. Lecture Notes in Educational Technology, S. 241–259. Berlin/Heidelberg: Springer. DOI: 10.1007/978-3-662-52925-6_13

Erwachsenenbildung.at (2015a): Serie Digitale Erwachsenenbildung.

URL: <https://erwachsenenbildung.at/aktuell/serie/iktoer.php> [Stand: 18.02.2018]

Erwachsenenbildung.at (2015b): Staatspreis für Erwachsenenbildung 2015.

URL: https://erwachsenenbildung.at/staatspreis/preistraegerinnen_2015.php [Stand: 18.02.2018]

Erwachsenenbildung.at (2017a): EBmooc Offener Onlinekurs zu digitalen Werkzeugen für ErwachsenenbildnerInnen. URL: <https://erwachsenenbildung.at/ebmooc/> [Stand: 30.09.2017]

Erwachsenenbildung.at (2017b): Programm KEBÖ-Jahrestagung 2017.

URL: <https://erwachsenenbildung.at/downloads/aktuell/termine/Programm-KEBOE-Jahrestagung-2017.pdf> [Stand: 18.02.2018]

Erwachsenenbildung.at (2018a): Kooperatives System der Erwachsenenbildung. URL:

https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/organisation/kooperatives_system.php [Stand: 18.02.2018]

Erwachsenenbildung.at (2018b): Geförderte Projekte. URL:

https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/praxisbeispiele/projekte_ueberblick.php [Stand: 23.02.2018]

Eurostat (2018): Teilnahmequote an Bildung und Weiterbildung nach Geschlecht. Metadaten des Adult Education Survey (AES) 2016.

URL: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=trng_aes_100&lang=de [Stand: 18.02.2018]

EU-Kommission (2018): European Commission. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.

URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annex-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> [Stand: 18.02.2018]

EU-Parlament (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates. Amtsblatt der Europäischen Union L394/10 vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG).

URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:DE:HTML> [Stand: 13.02.2017].

- Ferguson, Rebecca/Coughlan, Tim/Herodotou, Christothea (2016): MOOCs: What The Open University Research tells us. Institute of Educational Technology, The Open University, Milton Keynes. URL: <http://oro.open.ac.uk/46970/1/2016-QE-MOOCs-what-OU-research-tells-us.pdf> [Stand: 24.08.2017]
- Fischer, Helge/Dreisiebner, Stefan/Franken, Oliver/Ebner, Martin/Kopp, Michael/Köhler, Thomas (2015): Revenue vs. Cost of MOOC platforms. Discussion of business models for xMOOC providers, based on empirical findings and experiences during implementation of the project iMooX, in: Kopp, Michael/Ebner, Martin (Hrsg.): MOOC-Plattform iMooX: Publikationen rund um das Pionierprojekt. Weinitzen: Mayer, S. 109–123.
- Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Franken, Oliver/Fischer, Helge/Köhler, Thomas (2014): Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote. Was wir von xMOOCs lernen können, in: Rummler, Klaus (Hrsg.): Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken. Münster: Waxmann, S. 280–290.
- Franken, Oliver (2017): Geschäftsmodelle für digitale Bildungsangebote am Beispiel von xMOOCs. Anregungen für die wissenschaftliche Weiterbildung, in: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, Jg. 18, H. 28, S. 133–139. DOI: 10.21240/mpaed/28/2017.03.20.X
- Friesenbichler, Bianca (2015): Der Österreichische Staatspreis für Erwachsenenbildung 2015 ist vergeben, in der Version vom 01.12.2015. URL: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=9693 [Stand: 20.08.2017]
- Friesenbichler, Bianca/Hackl, Wilfried (2015): Adult Education in Austria, in der Version vom 08.06.2015. URL: <http://www.infonet-ae.eu/country-overviews/austria> [Stand: 25.02.2018]
- Gabel, Michael (2014): MOOCs – Massive Open Online Courses, EUA Occasional Papers, Brüssel: European University Association. URL: http://www.eua.be/Libraries/publication/MOOCs_Update_January_2014.pdf?sfvrsn=2 [Stand: 14.10.2017]
- Gassmann, Oliver/Frankenberger, Karolin/Csik, Michaela (2013): Geschäftsmodelle entwickeln. 55 innovative Konzepte mit dem St. Galler Business Model Navigator. München: Hanser.
- Gaus, Olaf/Bremer, Claudia/Bershadskyy, Dmitri (2014): MOOCs als Unternehmensstrategie für einen globalen Bildungsmarkt, in: Lenzen, Dieter/Fischer, Holger (Hrsg.): Change: Hochschule der Zukunft. Tagungsband der Campus Innovation 2013, Jahrestagung Universitätskolleg. Hamburg: Universitätskolleg-Schriften, Band 3, S. 103–108.
- GESIS (2015): Dataset EU-Arbeitskräfteerhebung 2014 (EU-LFS 2014). URL: <https://www.gesis.org/en/missy/metadata/EU-LFS/2014/Yearly/thematic#2014-Yearly-EDUC4WN>
- GESIS (2016): Dataset EU- Arbeitskräfteerhebung 2015 (EU-LFS 2015). URL : <https://www.gesis.org/en/missy/metadata/EU-LFS/2015/Yearly/thematic>

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 4. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grainger, Barney (2013): Massive Open Online Course Report 2013. University of London. URL: http://www.londoninternational.ac.uk/sites/default/files/documents/mooc_report-2013.pdf [Stand: 26.09.2017]

Gruber, Elke (2013): Förderungsgesetz von 1973 als Definitionsgrundlage. URL: https://erwachsenenbildung.at/themen/eb_in_oesterreich/definition/eb-foerderungsgesetz.php [Stand: 25.02.2018]

Gruber, Elke/Lenz, Werner (2016): Erwachsenen- und Weiterbildung Österreich, herausgegeben vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Länderporträt Weiterbildung, 3. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann.

Guardia, Lourdes/Maina, Marcelo/Sangra, Albert (2013): MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective, in: eLearning Papers, Nr. 33, S. 1–6.

Haug, Simone/Wedekind, Joachim (2013): cMOOC – ein alternatives Lehr-/Lernszenarium, in: Schulmeister, Rolf (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann, S. 161–206.

Hebenstreit, Kai (2017): Das Business-Model-Canvas als Werkzeug. URL: <https://www.manymize.com/business-model-canvas-insights> [Stand: 26.09.2017]

Hill, Phil (2015): LMS Market Updates, in der Version vom 10.12.2015. URL: <http://mfeldstein.com/lms-market-updates-dec-2015/> [Stand: 26.09.2017]

Höfler, Elke/Zimmermann, Claudia/Ebner, Martin (2017): A case study on narrative structures in instructional MOOC designs, in: Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, Jg. 10, H. 1/2017, S. 46–62. DOI: 10.1108/JRIT-09-2016-0005

Hollands, Fiona M./Tirthali, Devayani (2014): MOOCs – Expectations and Reality. Full Report. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University, New York. URL: http://cbcse.org/wordpress/wp-content/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf [Stand: 26.09.2017]

IEB (2018): Initiative Erwachsenenbildung. URL: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/> [Stand: 25.02.2018]

iMooX (2018a): Über iMooX. URL: <https://imoox.at/mooc/theme/imoox/views/about.php> [Stand: 18.02.2018]

iMooX (2018b): Partner. URL: <https://imoox.at/mooc/theme/imoox/views/partner.php> [Stand: 18.02.2018]

- Innovationsstiftung (2017): Innovationsstiftung für Bildung. Dreijahresprogramm 2017-2019. URL: https://innovationsstiftung-bildung.at/fileadmin/Dokumente/innovationsstiftung.at/Dokumente/ISB_Dreijahresprogramm.pdf [Stand: 18.02.2018]
- IWWB (2015): InfoWeb Weiterbildung: ichMOOC „Mein Digitales Ich“ – der größte Volkshochschulkurs aller Zeiten. URL: <http://www.iwwb.de/weiterbildung.html?kat=meldungen&num=1332> [Stand: 18.02.2018]
- Jansen, Darco/Goes-Daniels, Miriam (2016): Comparing Institutional MOOC strategies. Status Report based on a mapping survey conducted in October – December 2015. Hrsg: EADTU. URL: https://eadtu.eu/images/publicaties/Comparing_Institutional_MOOC_strategies.pdf [Stand: 23.11.2017]
- Jenewein, Franz (2018): Sechs Jahre Basisbildung im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 33, Februar 2018. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/18-33/meb18-33.pdf> [Stand: 27.02.2018]
- Jordan, Katy (2014): Initial Trends in Enrolment and Completion of Massive Open Online Courses, in: International Review of Research in Open and Distance Learning, Jg. 15, H. 1/2014, S. 133–160. DOI: 10.19173/irrodl.v15i1.1651
- Kaplan, Andreas/Haenlein, Michael (2016): Higher education and the digital revolution. About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster, in: Business Horizons, Jg. 59, H. 4, S. 441–450. DOI: 10.1016/j.bushor.2016.03.008
- Kentnor, Hope (2015): Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States, in: Curriculum and Teaching Dialogue, Jg. 17, H. 182/2015, S. 21–34.
- Khalil, Mohammad/Ebner, Martin (2016): When Learning Analytics Meets MOOCs – a Review on iMooX Case Studies. Innovations for Community Services: 16th International Conference, I4CS 2016, Wien, 27.–29.06.2016.
- Kopp, Michael/Ebner, Martin (2015): Bildung für alle, in: Kopp, Michael/Ebner, Martin (Hrsg.): MOOC-Plattform iMooX: Publikationen rund um das Pionierprojekt. Weinitzen: Mayer, S. 7–8.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lackner, Elke (2015): Didaktisierung von Videos zum Einsatz in (x)MOOCs. Von Imperfektion und Zwischenfragen, in: Kopp, Michael/Ebner, Martin (Hrsg.): MOOC-Plattform iMooX: Publikationen rund um das Pionierprojekt. Weinitzen: Mayer, S. 137–149.
- Lackner, Elke/Kopp, Michael (2015): Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Herausforderungen, Chancen, Möglichkeiten, in: Kopp, Michael/Ebner, Martin (Hrsg.): MOOC-Plattform iMooX: Publikationen rund um das Pionierprojekt. Weinitzen: Mayer, S. 124–136.

Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Osterhaus, Ingrid (2012): Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern, herausgegeben vom Institut für Höhere Studien im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.

URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Studie_Weiterbildung_Mai_2012_lassnigg_ua.pdf [Stand: 25.02.2018]

Lemoine, Pamela/Richardson, Michael (2015): Micro-Credentials, Nano Degrees, and Digital Badges: New Credentials for Global Higher Education, in: International Journal of Technology and Educational Marketing, Jg. 5, H. 1, DOI: 10.4018/ijtem.2015010104

Lin, Jingjing/Cantoni, Lorenzo (2017): A New Definition of Massive Open Online Course: Arise from Content Analysis of 84 Publications between 2008 and 2016. University of Lugano.

URL: https://www.researchgate.net/profile/Jingjing_Lin/publication/312378247_A_New_Definition_of_Massive_Open_Online_Course_Arise_from_Content_Analysis_of_84_Publications_between_2008_and_2016 [Stand: 24.08.2017]

Liszt, Verena/Stock, Michaela/Opetnik, Jana-Maria/Hofstadler, Nicole (2013): Handlungsfelder der Wirtschaftspädagogik, in: Stock, Michaela/Slepcevic-Zach, Peter/Tafner, Georg (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik. Ein Lehrbuch, Graz: Uni-Press, S. 121–196.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken, 5. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. Aufl., Weinheim: Beltz.

Nolda, Sigrid (2015): Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. Darmstadt: WBG.

Obrist, Michael/Jansen, Darco (2016): BizMOOC Discussion Paper 8. Existing MOOC business models. URL: <http://bizmooc.eu/papers/business-models/> [Stand: 11.07.2017]

OeAD (2017): Konferenz „Digital Participation: Digitale Bildung zur Teilhabe an der Gesellschaft der Zukunft“

URL: <https://bildung.erasmusplus.at/de/veranstaltungen/detail/2017/06/22/konferenz-digital-participation-digitale-bildung-zur-teilhabe-an-der-gesellschaft-der-zukunft/> [Stand: 12.02.2018]

OECD (2017): Bildung auf einen Blick 2017. DOI: 10.1787/888933558534.

URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9617045e.pdf>

Oncampus (2018a): Häufig gestellte Fragen zu „mooi“.

URL: http://oncampuspedia.oncampus.de/loop/FAQ_mooi [Stand: 18.02.2018]

Oncampus (2018b): mooin maker.

URL: <https://www.oncampus.de/weiterbildung/moocs/mooin-maker> [Stand: 18.02.2018]

OpenClassrooms (2018): Our Premium Offers.

URL: <https://openclassrooms.com/premium> [Stand: 18.02.2018]

- Osterwalder, Alexander/Pigneur, Yves/Tucci, Christopher L. (2005): Clarifying Business Models: Origins, Present, and Future of the Concept, in: Communications of the Association for Information Systems, Jg. 5, H. 16/2005, S. 1–25.
- Osterwalder, Alexander/Pigneur, Yves (2011): Business Model Generation. Ein Handbuch für Visionäre, Spielveränderer und Herausforderer. Frankfurt am Main: Campus.
- Ö-Cert (2012): Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Anerkennung des Qualitätsrahmens für die Erwachsenenbildung Ö-Cert. BGBl. II Nr. 269/2012.
- Ö-Cert (2018): Verzeichnis der Ö-Cert-Qualitätsanbieter. URL: <https://oe-cert.at/qualitaetsanbieter/index.php?1519363116> [Stand: 23.02.2018]
- Patru, Mariana/Balaji, Venkataraman (2016): Making Sense of MOOCs. A Guide for Policy Makers in Developing Countries, herausgegeben von UNESCO und Commonwealth of Learning. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf> [Stand: 25.02.2018]
- PbEB (2017): Plattform für berufsbezogene Erwachsenenbildung: Presseinformation Juni 2017: Ergebnisse der Studie „Weiterbildung 2017“. URL: http://www.tag-der-weiterbildung.at/downloads/2017/Presseinformation_Studie_Tag_der_Weiterbildung_PbEB_06_2017_FINAL.pdf [Stand: 18.02.2018]
- Porter, Sarah (2015): To MOOC or not to MOOC. How Can Online Learning Help to Build the Future of Higher Education? Kidlington: Chandos Publishing.
- Rohs, Matthias/Giehl, Christoph (2014): Evaluationsbericht zum VHS-MOOC „Wecke den Riesen auf“, in: Beiträge zur Erwachsenenbildung, Nr. 2, Technische Universität Kaiserslautern. URL: https://www.sowi.uni-kl.de/fileadmin/fernstudien/Publikationen/Evaluationsbericht_VHS-MOOC.pdf [Stand: 18.02.2018]
- Röthler, David/Schön, Sandra (2017): Wie digitale Technologien die Erwachsenenbildung verändern. Zwischen Herausforderung und Realisierung, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 30, Februar 2017. URL: <https://erwachsenenbildung.at/magazin/17-30/meb17-30.pdf>, [Stand: 18.02.2018]
- Sanchez Gordon, Sandra/Lujan Mora, Sergio (2014): MOOCs gone wild. Proceedings of the 8th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2014), S. 1449–1458, Valencia (Spanien), 10.–12.03.2014.
- Sanchez Gordon, Sandra/Lujan Mora, Sergio (2017): Technological Innovations in Large-Scale Teaching: Five Roots of Massive Open Online Courses, in: Journal of Educational Computing Research, Pre-Print Version vom 04.09.2017. DOI: 10.1177/0735633117727597
- Schallmo, Daniel R. A. (2013): Geschäftsmodell-Innovationen. Grundlagen, bestehende Ansätze, methodisches Vorgehen und B2B-Geschäftsmodelle. Wiesbaden: Springer.

Schmid, Ulrich/Goertz, Lutz/Behrens, Julia (2018): Monitor Digitale Bildung. Die Weiterbildung im digitalen Zeitalter. Bertelsmann Stiftung.

URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/BSt_Monitor_Digitale_Bildung_WB_web.pdf [Stand: 18.02.2018]

Schön, Sandra (2015): Neue Inhalte, neue Räume und neue Organisationsformen. Wie entwickelt sich Erwachsenenbildung in Hinblick auf Technologien, in: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 25, Juni 2015.

URL: http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/09_schoen.pdf, [Stand: 24.08.2017]

Schön, Sandra (2017): OER in Deutschland und Österreich – Entwicklungen, Projekte und Trends. Vortrag an der PH Bern, 12.09.2017, in der Version von 26.09.2017.

URL: <https://sansch.wordpress.com/2017/09/26/vortragsunterlagen-oer-in-deutschland-und-oesterreich-entwicklungen-projekte-und-trends/> [Stand: 30.09.2017]

Schulmeister, Rolf (2013): Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC Entwicklung, in: Schulmeister, Rolf (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses. Offene Bildung oder Geschäftsmodell, Münster: Waxmann, S. 17–59.

Sgier, Irena/Haberzeth, Erik/Schüepp, Philipp (2018): Digitalisierung in der Weiterbildung. Ergebnisse der jährlichen Umfrage bei Weiterbildungsanbietern. Herausgegeben vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung und der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Skinner, Burrhus F. (1958): Teaching Machines, in: Science, New Series, Jg. 128, H. 3330/1958, S. 969–977.

Statistik Austria (2017): Teilnahme der Bevölkerung ab 15 Jahren an Kursen und Schulungen in den letzten 4 Wochen nach höchster abgeschlossener Bildung – Jahresdurchschnitt 2016.

URL: http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=028451 [Stand: 18.02.2018]

StrickMOOC (2014): Ablauf. URL: <https://vhsstrickmooc.wordpress.com/> [Stand: 18.02.2018]

Sulzbacher, Markus (2017): Digital Roadmap. Regierung will Software “made in Austria“ fördern, in: DerStandard, 19.01.2017.

URL: <https://derstandard.at/2000050951266/Digital-RoadmapRegierung-will-Software-made-in-Austria-foerdern> [Stand: 18.02.2018]

Telekom (2017): Magenta MOOC: Learning with and from each other.

URL: <https://www.telekom.com/en/company/human-resources/content/magenta-mooc-361206> [Stand: 30.09.2017]

Telekom (2018): Magenta MOOC „Tap into Design Thinking“.

URL: <https://mooc.telekom.com/> [Stand: 18.02.2018]

Terhart, Ewald (2009): Didaktik – eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

Thrun, Sebastian (2016): A New Job Guarantee.

URL: <https://blog.udacity.com/2016/01/a-new-job-guarantee.html> [Stand: 18.02.2018]

Treeck, Timo van/Himpl-Gutermann, Klaus/Robes, Jochen (2013): Offene und partizipative Lernkonzepte. E-Portfolios, MOOCs und Flipped Classrooms, in: Ebner, Martin/Schön, Sandra (Hrsg.): Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien, 2. Aufl., Berlin: epubli, S. 287–300.

Udacity (2017): Nanodegree Plus Terms and Conditions.

URL: <https://www.udacity.com/legal/nanodegreeplus> [Stand: 18.02.2018]

Udacity (2018): Help Center. URL: <https://udacity.zendesk.com/hc/en-us> [Stand: 18.02.2018]

UNESCO (2012): Pariser Erklärung zu OER. Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission.

URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/oer_declaration_german_rev.pdf [Stand: 13.09.2017]

Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2011): Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ), 25. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2010).

URL: http://files.adulteducation.at/statistik/berichte/Keboe25_korr.pdf

Vater, Stefan/Zwiehler, Peter (2017): 31. Konferenz der Erwachsenenbildung Österreich (KEBÖ), 31. KEBÖ-Statistik (Arbeitsjahr 2016).

URL: <http://files.adulteducation.at/statistik/berichte/keboe-statistik-31-2016.pdf>

VHS Info (2018): VHS-MOOC. URL: <https://www.vhs.info/mooc/> [Stand: 18.02.2018]

VHS Laar (2014): VHS Strick-MOOC, in der Version vom 26.11.2014.

URL: <https://vhslahr.wordpress.com/2014/11/26/vhs-strick-mooc/> [30.09.2017]

Waard, Inge de/Gallagher, Michael S./Zelezny-Green, Ronda/Czerniewicz, Laura/Downes, Stephen/Kukulka-Hulme, Agnes/Willems, Julie (2014): Challenges for conceptualising EU MOOCs for vulnerable learner groups, in: Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014, S. 33–42.

Wagner, Tobias/Tilly, Roman/Bodenbenner, Philipp/Seltitz, Andre/Schoder, Detlef (2015): Geschäftsmodellinnovation in der Praxis: Ergebnisse einer Expertenbefragung zu Business Model Canvas und Co., in: Thomas, Oliver/Teuteberg, Frank (Hrsg.): Proceedings der 12. Internationalen Tagung Wirtschaftsinformatik (WI2015), Osnabrück, S. 1298–1312.

WebCourseworks (2018): Hype Cycle for MOOCs. URL: <https://webcourseworks.com/2018-elearning-predictions-updated-hype-curve/> [19.02.2018]

Wirtz, Bernd W. (2013): Business Model Management. Design, Instrumente, Erfolgsfaktoren von Geschäftsmodellen. Wiesbaden: Springer.

Witthaus, Gabi/Inamorato dos Santos, Andreia/Childs, Mark/Tannhäuser, Anne-Christin/Conole, Grainne/Nkuyubwatsi, Bernard/Punie, Yves (2016): Validating of Non-formal MOOC-based Learning. An Analysis of Assessment and Recognition Practices in Europe. Herausgegeben von der Europäischen Kommission.

URL: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC96968/lfn27660enn.pdf> [Stand: 30.09.2017]

Anhang 1: Interviewleitfaden

Geschäftsmodelle für Massive Open Online Courses (MOOCs) in der Erwachsenenbildung

Entwicklung von Gestaltungsempfehlungen auf Basis von Interviews mit Expertinnen und Experten

Interviewleitfaden

Vorab:

Für Bereitschaft zum Interview bedanken

Bereitschaft zur Aufzeichnung einholen

Zustimmung einholen: Interview wird anonymisiert

Dauer des Interviews: Etwa 45 Minuten

Klären: es gibt drei Themenblöcke, der erste zum Einstieg, der zweite zentral zum Thema Geschäftsmodelle, der dritte über zukünftige Potenziale

Bitte: von sich aus erzählen, ich frage nach, wenn etwas unklar ist

Themenblock 1: Einleitung

Hauptfrage 1: Eigene Perspektive

Beschreiben Sie bitte kurz Ihre Schwerpunkte u. Tätigkeiten im Kontext digitaler Bildungsangebote.

Aspekte (wenn nicht genannt, ev. nachfragen):

Seit wann in dem Bereich tätig?

In welcher Funktion tätig?

Rahmenbedingungen (profitorientiert oder kostendeckend)?

Hauptfrage 2: MOOC-Verständnis

Was ist Ihnen bei der Gestaltung von MOOCs (bzw. Online Lernangeboten bei InterviewpartnerInnen, die sich nicht explizit mit MOOCs beschäftigen) am allerwichtigsten?

Aspekte:

Strukturierungsgrad (xMOOC – cMOOC)

Didaktisierung

Zugänglichkeit

Hauptfrage 3: Erwachsenenbildung

Was bedeutet für Sie Erwachsenenbildung?

Aspekte:

Formalisierungsgrad (Formale – Nonformale – Informelle EB)

Wie stark ins Feld involviert?

Hauptfrage 4: MOOCs und EB

Wie sehen Sie den Einsatz von MOOCs speziell in der nonformalen Erwachsenenbildung, also außerhalb von Hochschulen?

Aspekte:

Vor- und Nachteile im Vergleich zu traditionellen Präsenzveranstaltungen

Eigene Erfahrungen bzw. eigene Beispiele

Themenblock 2: Aspekte von Geschäftsmodellen**Hauptfrage 5: Wertangebot**

Was ist für Sie das zentralste Argument, warum man an einem MOOC teilnehmen sollte?

Welchen Mehrwert bietet ein MOOC seinen TeilnehmerInnen?

Aspekte:

Didaktisierung, Begleitung

Zugänglichkeit

Hauptfrage 6: Schlüsselressourcen und -partnerschaften

Welche Ressourcen sind für das Anbieten eines MOOC am wichtigsten? Sollten diese intern verfügbar sein oder im Rahmen einer Partnerschaft?

Aspekte:

Besondere Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

Netzwerke, Partnerschaften

Infrastruktur

Hauptfrage 7: Kostenstruktur

Welche wesentlichen Kostenfaktoren gilt es bei MOOCs zu beachten und durch welche Aspekte werden diese beeinflusst?

Aspekte:

Personal, techn. Infrastruktur, Vertrieb/Werbung,...

Was ist das Kostenintensivste?

Wo gäbe es am ehesten Möglichkeiten, einzusparen?

Hauptfrage 8: Einnahmequellen

Wie lassen sich mit einem MOOC Einnahmen generieren?

Aspekte:

Öffentliche Förderungen, Teilnahmegebühren, Zusatzangebote wie z.B. kostenpflichtiges Zertifikat, Zusatzbetreuung im Sinne eines Add-on-Modells bzw. Freemium-Modells, Sponsoring von Kursen, Werbeeinschaltungen, Gebühren von PartnerInnen,...

Hauptfrage 9: KundInnen und Kanäle

Mit welchen Wegen der KundInnenansprache haben Sie gute Erfahrungen gemacht?

Aspekte:

Partnerschaften, Empfehlungen, Aussendungen, Online-Marketing
Evtl. Gewichtung Online vs. Offline-Kanäle

Themenblock 3: Potenziale von MOOCs

Hauptfrage 10:

Werden MOOCs Ihrer Einschätzung nach in Zukunft an Bedeutung gewinnen – auch außerhalb von Hochschulen? Wovon hängt das ab?

Aspekte:

Akzeptanz von MOOCs als Aus- und Weiterbildung
Testung, Zertifizierung, Validierung
Zugänglichkeit

Hauptfrage 11:

Welche Herausforderungen gibt es – welche „Baustellen“ müssen noch beseitigt oder verbessert werden, damit MOOCs sich in Zukunft in der Erwachsenen-/Weiterbildung etablieren? Welche Lösungsansätze haben Sie für diese „Baustellen“?

Abschluss:

Vielen Dank 😊

Sie bekommen die Arbeit nach Veröffentlichung zugeschickt

Anhang 2: Kategoriensystem

1. Herausforderungen	
1.1.Zertifizierung und Anerkennung	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Anerkennung von MOOC-Teilnahmezertifikaten • Zertifizierung/Qualitätssiegel für MOOCs 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
1.2.Zugänglichkeit von MOOCs	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Schlechte Usability von Plattformen • Sprachbarrieren • Bekanntheit von MOOCs 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
1.3.Finanzierung von MOOCs	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Abhängigkeit von Förderungen • Fehlende Zahlungsbereitschaft der Teilnehmenden • Großer Aufwand für MOOCs • Wesentliche Kostenfaktoren: Personal- und Sachkosten 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
1.4.Didaktik/Methodik (und verwandte Bereiche)	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Didaktik/Methodik als Grundvoraussetzung für das Gelingen von Bildungsprozessen • Motivation der Teilnehmenden • Digitale Kompetenzen der Teilnehmenden • Eigeninitiative der Teilnehmenden • Abstimmung zwischen PartnerInnen 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
1.5.Drop-Out-Rate/Abschlussquote	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Aufwand für MOOCs unterschätzt • Niveau von MOOCs falsch eingeschätzt • Hohe Betreuungsintensität senkt Drop-Out, führt aber zu hohen Kosten 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
1.6.Digitalisierung der Gesellschaft	Induktiv hinzugefügte Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Wissensdefizite über Digitalisierung • Unzureichende technische Infrastruktur • Datenschutzbedenken • Widerstände gegen Digitalisierung 	Induktive inhaltliche Kategorisierung

2. Lösungsansätze	
2.1.KundInnensegmente	Deduktiv abgeleitete Grobkatgorie
<ul style="list-style-type: none"> • Studierende an Hochschulen • Unternehmen und deren ArbeitnehmerInnen (betriebliche Weiterbildung) • Teilnehmende am Lebenslangen Lernen • Lehrende • Vielbeschäftigte • Digital Ungeübte 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.2.Wertangebote	Deduktiv abgeleitete Grobkatgorie
<ul style="list-style-type: none"> • Lerninhalt und dessen Aufbereitung • Kombination von MOOCs und Präsenzeinheiten (Blended Learning) • Zeitliche und örtliche Flexibilität • Erfolgsbestätigungen 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.3.Kanäle	Deduktiv abgeleitete Grobkatgorie
<ul style="list-style-type: none"> • Netzwerke und Fachcommunities • Persönliche Empfehlung • Online-Kanäle (Presseausendungen, Newsletter, Onlinemagazine, Weblogs) • Offline-Kanäle (Fachzeitschriften, Flyer, Plakate, Veranstaltungen) 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.4.KundInnenbeziehungen	Deduktiv abgeleitete Grobkatgorie
<ul style="list-style-type: none"> • Betreuung während des Kurses • Verbesserung der Rahmenbedingungen • Orientierung an den Erwartungen und Bedürfnissen der KundInnen 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.5.Einnahmequellen	Deduktiv abgeleitete Grobkatgorie
<ul style="list-style-type: none"> • Teilnahmegebühren (durch Teilnehmende oder ArbeitgeberInnen bezahlt) • Beratung von anderen Anbietern • Erstellung von MOOCs im Auftrag • Add-On/Freemium-Modell: kostenloses Basisprodukt und kostenpflichtige Zusatzangebote (z.B. Zertifikate, Lernbetreuung) • Nichtmonetäre Vorteile (z.B. Reputation) 	Induktive inhaltliche Kategorisierung

2.6.Schlüsselressourcen	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Expertise • MOOC-Erfahrung • Medien- und Marketingkenntnisse • Erfahrung mit Gruppenprozessen • Proaktive Herangehensweise • Technologische Infrastruktur 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.7.Schlüsselaktivitäten	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Anbieten von MOOCs zu relevanten Themen • Begleitung der Teilnehmenden • Je nach Geschäftsmodell noch weitere Aktivitäten (z.B. Begleitangebote, Beratung, Zertifizierung) 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.8.Schlüsselpartnerschaften	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit auf persönlicher Ebene • Reichweite der PartnerInnen • Kenntnisse der PartnerInnen • Genaue Abstimmung der Aufgabenbereiche 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
2.9.Kostenstruktur	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
<ul style="list-style-type: none"> • Reduktion von Produktionskosten (z.B. Bausteinsystem, Verwendung bestehender Materialien) • Reduktion von laufenden Kosten (z.B. weniger persönliche Betreuung) • Reduktion von Werbekosten (z.B. Onlinewerbung als sparsame Option) 	Induktive inhaltliche Kategorisierung
3. Anbietersituationen	
3.1.Große Erwachsenenbildungseinrichtungen	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
3.2.Selbständige TrainerInnen	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
3.3.SpezialistInnen für digitale Erwachsenenbildung	Deduktiv abgeleitete Grobkategorie
4. Zukunftsperspektiven	