

Der MOOC „Ready for Study“: Kompetenzorientiertes Lernen in heterogenen Gruppen

Claudia Bremer

Goethe-Universität Frankfurt – Interdisziplinäres Kolleg Hochschuldidaktik

1 Einleitung und Hintergrund

In den letzten Jahren hat die Flüchtlingssituation erhebliche Beratungsbedarfe zu Studienangeboten und Bewerbungsverfahren für die Beratungsstellen und vor allem International Offices an Hochschulen generiert. Diese sprengten phasenweise die Kapazitäten der entsprechenden Beratungsstellen. Zudem stellt die Vielfalt der verschiedenen Studienangebote Hochschultypen, Bewerbungsverfahren und Zulassungsbedingungen Personen mit Fluchthintergrund, die Interesse an der Aufnahme oder Fortsetzung eines Studiums in Deutschland, vor massive Herausforderungen. Auch können bei Aufnahme oder Fortsetzung eines Studiums die stark heterogenen Vorkenntnisse, Lernvoraussetzungen und lernkulturellen Vorerfahrungen dieser Zielgruppe mit den vorhandenen Angeboten oft nicht ausreichend aufgefangen werden.

Vor diesem Hintergrund hat die Bundesagentur für Arbeit (BA) 2015 die Entwicklung und Umsetzung eines online Kurses in Auftrag gegeben, der genau diesen Anforderungen begegnen soll. Kursentwicklung und -umsetzung übernahm ein Kooperationsverbund bestehend aus der Universität Leuphana, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der Goethe-Universität Frankfurt, der Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (g.a.s.t. e.V.) und der Deutsch-Uni Online (DUO). Ziel des Kurses war, den heterogenen Beratungsbedarfe und Vorkenntnisse von Flüchtlingen in Deutschland, die sich für ein Studium interessieren und qualifiziert haben, durch ein skalierbares online Kursangebot Rechnung zu tragen. Dabei soll das Kursangebot entsprechende Beratungsangebote nicht ersetzen, jedoch intensive Vorkenntnisse vermitteln, die über das reine Lesen von Informationen in PDFs und Webseiten hinaus gehen, so dass Beratungsanfragen schneller entlang der spezifischen individuellen Bedarfslage und auf höheren Niveau von Vorkenntnissen durchgeführt werden können.

2 Kurskonzept, Ziele und Inhalte

Ziel des Kurses war, Personen mit Fluchthintergrund, die an einem Studium in Deutschland interessiert sind,

- einen Überblick über das deutsche Bildungssystem insbesondere das Hochschulsystem zu geben,
- ihnen verschiedene Stufen des Bewerbungsverfahren zugänglich zu machen,
- ihnen eine Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Eignung zu einem Studium (Lernkompetenzen und Sprachniveau) zu ermöglichen
- und erste Kompetenzen für das Bewerbungsverfahren, das Studium selbst (Studienorganisation, Mitschriften usw.) und organisatorische Anforderungen zu vermitteln.

Daraus resultierten die in Tabelle 1 dargestellten Kursinhalte (hier nach Wochen):

Tabelle 1: Übersicht über die Kursinhalte und -phasen

| Phase (Dauer) | Inhalte |
|-----------------------|--|
| Phase 1 (1 Woche) | Anmeldung und Introphase Sprachtest, Kursüberblick und Gruppenbildung |
| Phase 2 (2 Wochen) | Studieren in Deutschland: Überblick über das deutsche Bildungssystem und verschiedene Bildungsinstitutionen |
| Phase 3 (2 Wochen) | Studentenleben I: Was ist ein Campus? Zurechtfinden auf dem Campus und die entsprechende Begriffe lernen |
| Phase 4 (2 Wochen) | Studentenleben II: Was bedeutet Studieren? „Lehrveranstaltungen meistern“: Was sind Essays, Referate, Hausarbeiten, u.a. |
| Phase 5 (2 Wochen) | Bewerbung: Eintritt ins Studium: Bewerbung, Sprachtests, Unterlagen, Nachweise, Studienwahl u.a. |
| Phase 6 (2 Wochen) | Studentenleben III: Wie organisiere ich mein Leben? Wohnen, Finanzen, Versicherung u.a. |
| Phase 7 (1 Woche) | Outro: Die eigene Studienwahl, Kompetenzprofil, Bewerbung. Meine nächsten Schritte. Verabschiedung und Kursevaluation |

Das Kurskonzept entsprach einem offenen online Kurs, eines so genannten MOOCs (massive open online Kurs) [Sc13a] [Br13]. In Anlehnung an die Differenzierung zwischen xMOOCs und cMOOCs war der hier vorgestellte MOOC stärker an das konstruktivistische Konzept der cMOOCs angelehnt. Das bedeutet, dass keine wie in xMOOCs üblichen Vorträge per Videoinputs eingesetzt wurden, denen zur Wissensüberprüfung anschließend Quizzes folgen. Vielmehr wurden eine aufgabenorientierte Didaktik umgesetzt, in der die Teilnehmenden je Lerneinheit in Teams einen eigene Output erzeugten und zum Austausch untereinander angeregt wurden [At11] [Br13] [Ha13] [Sc13b]. In seiner didaktischen Gestaltung lehnte sich der Kurs auch an das Konzept der Mentored MOOCs an [Se16a], die die Universität Leuphana auf Basis ihrer als Präsenzveranstaltung durchgeführten Einführungswoche ins Studium entwickelt hat [Ke08] [Sp13]. Kernkennzeichen dieses Konzeptes ist das selbstgesteuerte, kooperative und problembasierte Lernen, das mit Peer-Feedback-Verfahren begleitet wird [Se16b] (weitere Ausführungen dazu in Kapitel 3).

Bei dem Kurs handelte es sich nicht vorrangig um einen Sprachkurs. Auch wenn er zweisprachig durchgeführt wurde, so war die primäre Kurssprache Deutsch. Zwar wurden viele der im Kurs bereitgestellten Materialien in Deutsch und Englisch verfügbar gemacht und auch die Videos untertitelt. Die Aufgabenstellungen standen jedoch nur in deutscher Sprache bereit und auch die Betreuung verlief größtenteils deutschsprachig. Auch die Einreichungen der Teilnehmenden hatten in Deutsch zu erfolgen, wobei sie im Forum durchaus Fragen in Englisch stellen konnten. Ein Ziel des Kurses konnte daher auch sein, dass ein Teilnehmer im Kursverlauf erkennen kann, dass seine oder ihre deutschen Sprachkenntnisse noch nicht für ein Studium an einer deutschen Hochschule ausreichend sind und hier Verbesserungsbedarf besteht [Se16a] (Dies galt ebenso für Kompetenzen in Bezug auf Selbstorganisation und Zeitmanagement des eigenen Lernprozesses).

Zur Ermittlung des erforderlichen Sprachniveaus wurde den Teilnehmenden vor Kursbeginn die Möglichkeit gegeben, an einem Einstufungstest teilzunehmen. Teilnehmenden, die über keine ausreichenden Sprachkenntnisse zur Kursteilnahme verfügten, war frei gestellt, trotzdem an dem Kurs zu teilzunehmen und z.B. die Kursmaterialien zu sichten ohne sich an den Gruppenaufgaben zu beteiligen. Dazu war eine zweistufige Teilnahmemöglichkeit vorgesehen, die im nächsten Abschnitt näher ausgeführt wird.

3 Didaktisches Konzept und Betreuung

Teilnahmeoptionen

Wie oben schon erwähnt, stand das selbstgesteuerte, kooperative und problembasierte Lernen im Mittelpunkt des Kurses. Dabei konnten die Teilnehmenden wählen, in welcher Intensität sie am Kurs teilnehmen wollten (s. Abb. 1). Diese Entscheidung basierte auf positive Vorerfahrungen, die von der Leuphana schon im Kontext des so genannten Goethe-MOOCs [Wa16] und an der Universität Frankfurt im Rahmen des online Kurses OPCO12 erprobt wurde [Th13]. Die beiden Optionen ermöglichten eine aktive Teilnahme in Teams oder eine eher beobachtende Teilnahme, wodurch unterschiedliche Lernmotivationen, Interessen, Zeitressourcen und sprachliche Vorkenntnisse berücksichtigt werden konnten.

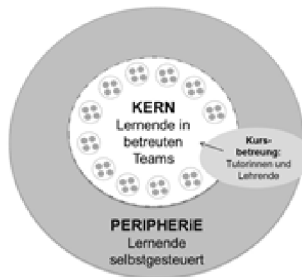


Abb. 1: Zwei Teilnahmeoptionen am *Ready-for-Study-MOOC*

Die Teilnehmenden in der Peripherie konnten komplett selbstgesteuert auf die Kursmaterialien zugreifen, die Aufgaben absolvieren, diese jedoch nicht einreichen und waren auch keinen Teams zugeordnet. Die Teilnehmenden, die an den Teams im Kern teilnahmen, arbeiteten ebenfalls selbstgesteuert, jedoch wurden ihnen in einem zweiwöchigen Rhythmus Aufgaben zur Bearbeitung bereitgestellt, auf deren Bearbeitung sie von anderen Teams und Tutoren Feedback erhielten. Die erste Zuordnung der Teams mit ca. vier Mitgliedern je Gruppe erfolgte automatisiert durch das System, jedoch konnten die Teammitglieder jederzeit ein Team verlassen und neue Teams bilden, wenn z.B. Gruppenmitglieder nicht im ausreichenden Maß aktiv waren oder sie einen anderen Fall (s. Beschreibung der Aufgabenstellungen und des Persona-Konzeptes weiter unten) bearbeiten wollten.

Didaktisches Konzept: Kompetenzerwerb durch Aufgabenorientierung

Die Besonderheit des Konzepts liegt in seiner konsequenten Aufgabenorientierung, ein Konzept das im Fremdsprachenunterricht schon sehr etabliert ist [Ca06] [Mü05] [Th05]. Im Rahmen des hier beschriebenen Kurses wurde es jedoch als didaktischer

Ansatz für den inhaltlichen Wissens- und Kompetenzerwerb angewandt und weniger für den Fremdspracherwerb [Re06]. Den Lernenden wurde daher keine vorher bestimmte Menge an inhaltlichem Input in Form von Videos oder Texten bereitgestellt, die sie zu lesen oder anzuschauen hatten, sondern die von ihnen genutzten Informationen folgten den von ihnen identifizierten Informationsbedarfen zur Bewältigung der Arbeitsaufträge. Diese Arbeitsaufträge zielten jeweils auf die Erstellung eines so genannten Artefaktes. Zu dessen Bearbeitung konnten die Teilnehmenden selbstgesteuert das jeweils zu den einzelnen Kurseinheiten bereitgestellte Material nutzen und auch andere Quellen heranziehen. Damit folgte die Auswahl der Inhalte nicht einer inhaltlichen Fachsystematik, sondern den Anforderungen der Aufgaben, die die Lernenden bearbeiteten [Re06]. Hiermit folgt das didaktische Konzept einer konstruktivistischen Orientierung, in der Lernende nicht „passive Empfänger von Wissen“ sondern „aktive Entdecker“ sind, bei denen die Aufgaben Problemlöseprozesse initiieren, in denen die Materialien zur selbstständigen Lösungssuche und -evaluation beitragen [Ar12]. In der Aufgabenstellung schon und auch auf der Plattform wurden einige Materialien als besonders zur Bearbeitung der Aufgabe geeignet markiert, jedoch stand es den Gruppen frei diese – auch in beliebiger Reihenfolge – zu nutzen.

Um die Teilnehmenden durch hochgradig authentische Lernsettings zu motivieren und ihnen die praktische Relevanz der Lerninhalte aufzuzeigen [Jo92] [Gr97], bearbeiteten die Lernenden fiktive Fälle mit so genannten Personas, die sich in ähnlichen Lebens- und Entscheidungssituationen wie die Teilnehmenden befanden. Mit Bearbeitung ihres Falls begleiteten sie eine an einem Studium in Deutschland interessierte Person mit Fluchthintergrund entlang der in Tabelle 1 dargestellten Phasen durch verschiedene Stationen beim Einstieg in das deutsche Hochschulsystem. In der letzten Phase reflektierten die Teilnehmenden anhand eines Kompetenzprofils ihren eigenen Stand in Bezug auf ihre Studienwahl und ihr Bewerbungsverfahren.

Die im Kurs eingesetzten Videos unterstützten das situativ angelegte Lernsetting, indem sie die jeweils in der Phase gestellten Aufgabenstellungen anhand realer Fälle aus der Lebenswirklichkeit „echter“ Studierender wiederspiegelten. So berichten beispielsweise ausländische Studierende in den Videos von ihren Erfahrungen, in Deutschland ein Studium zu beginnen, von ihrem Erleben eines deutschen Campus, ihren eigenen Integrationsprozessen und der Bewältigung entsprechender Herausforderungen. Auch Studienberater und Vertreter aus International Offices sowie Hochschullehrende kommen in den Videos zu Wort. Viele Aufgaben konnten zudem nur mit zusätzlichen Quellen wie z.B. durch Recherchen auf Webseiten von Hochschulen bewältigt werden. Das Ergebnis (Artefakt), das die Gruppen am Ende jeder Phase an ihre Persona schickten, umfassten Recherchen zu Studiengängen, ein

Überblick zum deutschen Hochschulsystem, Hilfe bei der Studienwahl und Wahl des Studienortes, Unterstützung bei dem Verfassen eines Lebenslaufes oder einer Vorlesungsmitschrift usw.. Dazu erhielten die Gruppen Anfragen von der von ihnen betreuenden Person und antworteten ihr mit Emails, in der sie ihr die Ratschläge mitteilten. Aufgrund der von der Gruppen gemachten Empfehlungen, von denen die Persona eine annahm, entwickelte sich der Fall weiter und wurde zunehmend ausdifferenzierter.

Eine große Herausforderung im Rahmen der Kursentwicklung war daher, die Aufgabenstellungen so zu gestalten, dass einerseits die Empfehlungen der Teams Einfluss auf die weitere Ausgestaltung der *Persona* nimmt, zugleich spätere Aufgabenstellungen für alle bis dahin ausdifferenzierten Fälle noch anwendbar sind. Eine weitere Anforderung in der Konzeption und vor allem für die Umsetzung des Kurses war der Umgang mit den sehr heterogenen sprachlichen und fachlichen Vorkenntnissen der Teilnehmenden. Daher war bei der Gestaltung der Aufgaben wie auch bei der Bewertung der *Artefakte* die Kombination der inhaltlichen Dimension mit dem Spracherwerb abzuwägen. Da Spracherwerb vor allem eine individuelle Leistung ist, standen dafür eigens kleinere Aufgaben zur Verfügung, die die Lernenden nach eigenem Bedarf und zur Vorentlastung der für die nächste Gruppenaufgabe bereitgestellten Materialien und Videos aufrufen konnten [Se16b]. Mit speziell für den Kurs ausgewählten DUO-Modulen konnten sie Begriffe lernen, die für Inhalte der jeweiligen Themenwochen relevant waren.

Feedback- und Betreuungskonzept

Die Betreuung wurde von einem Team von Tutoren geleistet, die regelmäßig Supervision und Unterstützung von dem Lehrendenteam erhielten. Die Tutoren unterstützten die Teams während der Bearbeitung der Aufgaben, indem sie regelmäßig nach dem Fortschritt der Aufgabenbearbeitung fragten und Feedback auf die *Artefakte* gaben. Zudem konnten die Teilnehmenden jederzeit in den Foren Fragen zu den Aufgaben und auch zu sprachlichen Anliegen stellen.

Nach Abgabe einer ersten Version des *Artefakts*, das die Gruppen in einem im Rahmen der Plattform bereitgestellten Ort zur kollaborativen Texterstellung erarbeiteten, stellten die Gruppen dieses zur Bewertung in einem *Peer Review*-Verfahren frei. Ziel dieses Verfahren ist, dass die Teilnehmenden auch durch die Bewertung anderer *Artefakte* lernen [Bo96]. Diese Option wurde nicht von allen Gruppen, jedoch immerhin regelmäßig genutzt und war meist durch gegenseitiges Lob gekennzeichnet, was sich wohl auch durch das zu niedrige Sprachniveau der Gruppenmitglieder erklären lässt, um umfangreich auf inhaltlicher Ebene Rückmeldung zu geben. Die Teams hatten anschließend die Möglichkeit, die Anregungen aufzugreifen und ihre *Artefakte*

zu überarbeiten. Abschließend wurden diese durch die Tutoren auf Basis einer Kombination aus qualitativem, schriftlichem Feedback und einer quantifizierenden Benotung mit Hilfe eines Kategoriensystems kommentiert und bewertet. Dazu wurden den Tutoren zur jeder Aufgabe spezifische Evaluationskriterien bereitgestellt, die sie zur Bewertung der *Artefakte* heranzogen. Diese wurden wiederum im Rahmen der Betreuung der Tutoren durch die Lehrenden in zweiwöchigen Supervisionssitzungen erörtert und diskutiert. Auch trafen sich die Tutoren jede Woche mit den Lehrenden in einer online Sprechstunde, in der sie Fragen hinsichtlich der Aufgabenstellungen, der Betreuung und des Kursverlaufs diskutierten und den Lehrenden, die nur selten bei Bedarf selbst aktiv die Teilnehmenden betreuten, über Kursverlauf berichteten.

Wie oben schon erwähnt, bestand einer der wesentlichen Herausforderung des Kursdesigns in der Kombination des inhaltlichen Wissens- und Kompetenz- mit dem Spracherwerb, was sich auch in der Betreuung niederschlug. Einerseits wurden die Tutoren angehalten, konsequent in Deutsch und nur in Ausnahmefällen in englischer Sprache auf Fragen zu antworten. Zum anderen bestand die Herausforderung, die beiden Betreuungsebenen „Sprache“ und „Aufgabe“ auch bei der Vergabe von Feedback durch die Tutoren ausreichend und vor allem differenziert zu berücksichtigen. Da die *Artefakte* eine Gruppenleistung waren, wurde auf eine detaillierte Korrektur der Einreichungen hinsichtlich ihrer sprachlichen Ausarbeitung verzichtet. D.h. die Bewertung erfolgte nur auf inhaltlicher Ebene. Trotzdem ergaben sich während der Erstellung der *Artefakte* viele sprachlich orientierte Fragen z.B. hinsichtlich der Wahl von Begriffen, die individuell von den Teilnehmenden in den Foren gestellt und dort auch beantwortet wurden.

4 Ergebnisse

Insgesamt registrierten sich 1.611 NutzerInnen für den Kurs, davon 1.062 als Teilnehmer in dem Kern und 549 für die Peripherie. Ein auffällig großer Anteil der Teilnehmenden, 77%, war männlichen Geschlechts. Die Altersverteilung der Teilnehmenden reichte von 16 bis 66 Jahren (wesentliche Nennungen bis zu einem Alter von 39 Jahren) und hatte den Schwerpunkt in der Altersgruppe der 22 bis 24 Jährigen liegen. Die ursprünglichen Herkunftsländer der registrierten Nutzer zeigen einen großen Anteil an syrischen Teilnehmenden auf, gefolgt mit großem Abstand von afghanischen Teilnehmenden (s. Tabelle 2). Die Angaben zum aktuellen Aufenthaltsstatus der Teilnehmenden zeigten eine breite Streuung: Einige warteten auf eine Asylberechtigung (24%), hatten diese (20%) oder eine Aufenthaltserlaubnis (18%). Das heißt, dass zum Zeitpunkt der Anmeldung zum Kurs für viele ein Studium in Deutschland durchaus planbar war. In Bezug auf ihren Bildungsstand und -abschluss gaben 35% der Teilnehmenden Abitur, 32% einen Bachelor- sowie 10% einen Masterabschluss an. Dies zeigt, dass viele vor allem ein Interesse daran

hatten, ihr Studium in Deutschland fortzusetzen oder einen weiteren Studienabschluss zu erwerben (s. Abb 2). Hinsichtlich der Sprachkenntnisse planten 55% der Teilnehmenden, eher in Englisch am Kurs teilzunehmen und 45% dies in Deutsch zu tun. Gemäß dem onDaF-Einstufungstest, der beim Kursstart angeboten wurden und an dem sich 369 Teilnehmende beteiligten, erlangten 45% in Deutsch das A1 Niveau, 27% das A2 Niveau, 17% B1 und nur 5% B2 (s. Abb 3).

Tabelle 2: Herkunftsländer der Teilnehmenden
(insgesamt 92 Länder, Datenquelle: Nutzerangabe bei der Registrierung)¹

| Herkunftsland | Anzahl | Herkunftsland | Anzahl |
|---------------------------|--------|--------------------------------------|--------|
| Arabische Republik Syrien | 821 | Ägypten | 22 |
| Deutschland* | 124 | Palästinensische Autonomiegebiete | 18 |
| Afghanistan | 115 | Sudan | 18 |
| Iran | 63 | Äthiopien | 16 |
| Irak | 37 | Nigeria | 13 |
| Albanien | 29 | Somalia | 12 |
| Pakistan | 25 | Russische Föderation | 10 |
| Eritrea | 24 | Sonstige | 200 |

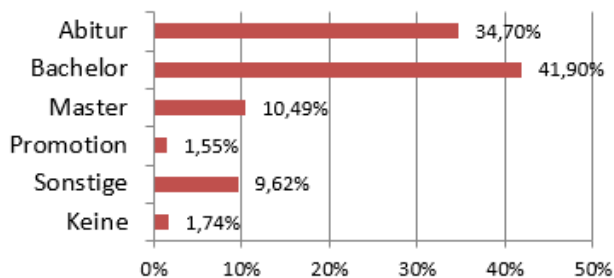


Abb. 2: Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden

¹ Die Angabe von sowohl Aufenthalts- als auch Herkunftsländer führte aufgrund sprachlicher Barrieren zu Missverständnissen bei den Registrierenden. Die Angabe von „Deutschland“ als Herkunftsländer kann daher nur bedingt als korrekt eingeschätzt werden.

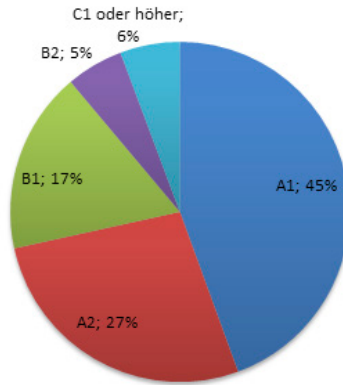


Abb. 3: Ergebnisse des Eingangssprachtests

Aufgrund dieser Ergebnisse wurde das ursprüngliche Vorhaben, den Kurs vorrangig nur in Deutsch zu betreuen zugunsten einer zweisprachigen Betreuung aufgegeben. Dabei galt jedoch die Prämisse, soweit wie möglich Deutsch als Betreuungssprache zu nutzen und Anfragen, die in Deutsch gestellt werden, auch nur in dieser Sprache zu beantworten.

Auf Basis der Analyse der Zugriffe auf den Kurs über die gesamte Kursdauer mit Hilfe von Google Analytics ergab sich das Bild einer – wie antizipiert wurde – vorrangig mobilen Nutzung der Kursumgebung durch die Teilnehmenden: 53% der Teilnehmenden nutzten ein Smartphone, 38% einen Desktop-Rechner und nur 9% ein Tablet zur Teilnahme.

Im Verlauf der Kurswochen gelang es, die Zahl der Teams bestehend aus den Vollzeiteilnehmenden recht stabil zu halten, wobei die Anzahl der Einreichungen durch die Teams entlang der Kursphasen – wie in MOOCs üblich – etwas zurück ging (s. Abb. 4) Auch zeigte sich, dass die Bereitschaft der Teilnehmenden, die *Artefakte* innerhalb des Kurses öffentlich bereitzustellen und kommentieren zu lassen, ab Phase 2 anstieg und im Verhältnis zu den Einreichungen konstant blieb. Dies ist ggf. auf eine zunehmende Gewöhnung an die Kursumgebung zurückzuführen.

Während wie oben beschrieben die Einreichungen auf Gruppenebene stattfanden, so konnten Teilnehmende in den Foren zu jeder Phase Fragen stellen. Dies wurde umfangreich vor allem in den frühen Kursphasen genutzt, wo noch viele Klärungen zum Ablauf, zu den Zielen und zur Organisation des Kurses usw. stattfanden aber auch zu Anliegen, die außerhalb des Kursinhaltes lagen und z.B. konkrete

Bewerbungssituationen und Zulassungen zu Studiengängen usw. betrafen (s. Abb. 5). Später nahm diese Art an Anfragen in den Foren ab und es nahmen sprachliche Klärungen zu den Aufgaben zu. Zugleich nahm auch die Gesamtaktivität der Teilnehmenden auf der Plattform im Kursverlauf etwas ab.

Blickt man auf die Bewertungen der Gruppeneinreichungen im Kursverlauf, so ist durchgängig eine Verteilung auf sehr gute bis ausreichende Einreichungen auf der einen Seite und mangelhafte auf der anderen zu sehen, welche die Mindeststandards z.B. auf sprachlichen Niveau oder durch reines *Copy & Paste*-Vorgehen auf inhaltlichen Niveau nicht erreichen konnten. Wie oben schon angedeutet war es wichtig, den Teilnehmenden, die über keine ausreichenden Sprachkenntnisse für ein Studium in Deutschland verfügen, dies auch entsprechend rückzuspiegeln. Es war eins der im Kurs angestrebten Ziele, Transparenz in Bezug auf die für ein Studium zu erfüllenden Anforderungen in verschiedenen Bereichen herzustellen.

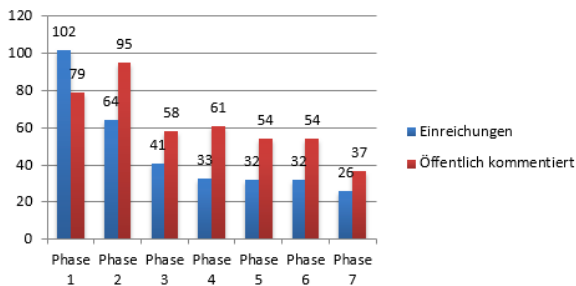


Abb. 4: Gruppeneinreichungen nach Kursphasen

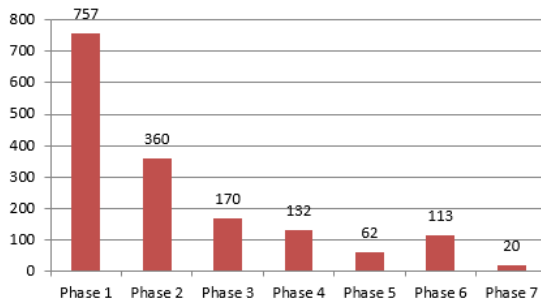


Abb. 5: Forumspostings nach Kursphasen

5 Fazit und Ausblick

Mit dem Kurs *Ready for Study* ist es gelungen, ein für die Zielgruppe geeignetes didaktisches Konzept, Curriculum und Betreuungskonzept zu entwickeln und umzusetzen. Die große Herausforderung des Kurses insbesondere im Hinblick auf die Formatentwicklung waren die extrem heterogenen Lernbedarfe der beschriebenen Zielgruppen und die Kombination aus Kompetenz- und Sprach- sowie inhaltlichem Wissenserwerb. Dieser Heterogenität konnte vor allem durch die differenzierten und flexiblen Teilnahmemöglichkeiten, die zweisprachige Betreuung und die individuelle Unterstützung in den Foren Rechnung getragen werden. Dies war nur durch eine permanente Beobachtung des Kursverlaufs, die Supervision der Tutoren und entsprechende Anpassung des Betreuungskonzeptes möglich.

Aktuell wird durch die Partner eine Weiterentwicklung des Kurses angestrebt wie z.B. eine Umsetzung als Blended Learning-Format durch eine stärkere Integration bestehender Sprachlernangebote an Hochschulen sowie eine mögliche Verstärkung des Kurses als Angebot für ausländische Studieninteressierte.

Literatur

- [Ar12] Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell.* Heidelberg: Carl-Auer.
- [At11] Atkisson, M. (2011): *Comparing MOOCs, MIT's OpenCourseWare, and Stanford's Massive AI Course*, 28.8.11.
- [Bo96] Boud, D. (1996): *Enhancing Learning through Self Assessment.* London: Routledge.
- [Br13] Bremer, C. (2013): *Massive Open Online Courses.* In: T. Knaus, O. Engel (Hrsg.): *fraMediale – digitale Medien in Bildungseinrichtungen [Band 3].* München: kopaed, S. 30–48.
- [Ca06] Caspari, D. (2006), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht.* In: K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs, G. Frank, H.-J. Krumm (Hrsg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Narr. S. 33–42.
- [Gr97] Gräsel, C.; Bruhn, J.; Mandl, H. & Fischer, F. (1997): *Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive.* *Unterrichtswissenschaft* 25 1, S. 4–18.
- [Ha13] Haug, S. & Wedekind, J. (2013): *cMOOC - ein alternatives Lehr/ Lernszenarium?* In: R. Schulmeister, (Hrsg.): *MOOCs – Massive Open Online Courses Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann. S. 161–206.
- [Ke08] Keller, H. & Seyfarth, F. C. (2008): *Eine Universität erneuert sich grundlegend: Leuphana Universität.* In: Siebenhaar, K. (Hrsg.), *Unternehmen Universität.* Wiesbaden: VS.

-
- [Mü05] Müller-Hartmann, A. & Schocker-v Ditfurth, M. (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklungen. Forschung und Praxis, Perspektiven. In: A. Müller-Hartmann & M. Schocker-v Ditfurth (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht – Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr. S. 1–15.
- [Re06] Redaktionsteam PELe (2006): Didaktische Modelle. e-teaching.org. Didaktisches Design. 19.07.2006.
- [Sc13a] Schulmeister, R. (Hrsg.) (2013): MOOCs – Massive Open Online Courses Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann.
- [Sc13b] Schulmeister, R. (Hrsg.) (2013): Der Beginn und das Ende von OPEN. Chronologie der MOOC-Entwicklung. In: R. Schulmeister, (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann. S. 17–59.
- [Se16a] Seyfahrt, F. & Bremer, C. (2016): Kooperative Trägerschaft supraföderaler Lehrveranstaltungen: Der Mentored MOOC „Ready for Study“ für Geflüchtete in Deutschland. In: N. Apostolopoulos, W. Coy, Karoline von Köckritz, U. Mußmann, H. Schaumburg, A. Schwill (Hrsg.): Die offene Hochschule: Vernetztes Lehren und Lernen Tagungsband der GML 2016: Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. Münster: Waxmann. S. 259–273.
- [Se16b] Seyfahrt, F.; Bremer, C. & Paland, I. (2016): Integrative Bildungsangebote für Flüchtlinge online skalieren: Ein didaktisches Modell zur Kompetenzvermittlung. In: J. Wachtler, M. Ebner, O. Gröbinger, M. Kopp, E. Bratengeyer, H.-P. Steinbacher, C. Freisleben-Teutscher, C. Kapper (Hrsg.): Digitale Medien: Zusammenarbeit in der Bildung. Münster: Waxmann. S. 270–275.
- [Sp13] Spoun, S.; Keller, H. & Grünberg-Bochard, J. (2013): Global Learning in Teams: Think Tank Ideal City. Zur Entwicklung eines Studienkonzepts für digitales Lernen. In: R. Schulmeister, (Hrsg.): MOOCs – Massive Open Online Courses Offene Bildung oder Geschäftsmodell? Münster: Waxmann. S. 127–145.
- [Th05] Thonhauser, I. (2005): Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia* 3/10. S. 8.15
- [Th13] Thillosen, A.; Bremer, C. (2013): Der deutschsprachige Open Online Course OPCO12. In: C. Bremer, D. Krömker: E-Learning zwischen Vision und Alltag. Münster: Waxmann. S. 15–27.
- [Wa16] Watolla, A. K. (2016): Distributed teaching: Engaging learners in MOOCs. In: Khalil, M., Ebner, M., Kopp, M., et al. (Hrsg.): EMOOCS 2016. Graz. S. 305–318.