

Medienbezogene Routinen in formalen Bildungskontexten – Beobachtungen am Beispiel OER

Sandra Hofhues

0. Vorbemerkung

Seit dem Hochschuldidaktik-Tag 2016 an der Universität Siegen, in dessen Rahmen das zugehörige Plädoyer¹ ursprünglich entstanden ist, ist in Bezug auf offene Bildungsressourcen (OER) in Deutschland viel passiert. Es wurde mit spürbarer Vehemenz in Schulen, Hochschulen und in der Weiterbildung darüber diskutiert, welche Rolle OER als digitale Lernmaterialien in unterschiedlichen Kontexten haben bzw. in Bildungseinrichtungen spielen könnten. Leitend ist in allen Diskussionen die Materialperspektive auf OER: Als Materialien sollen sie frei im Netz heruntergeladen, vervielfältigt und in diversen anderen Kontexten eingesetzt bzw. weiterverwendet werden. Nicht zuletzt deshalb bestimmen medien- und urheberrechtliche Fragen vielerorts die Diskussion. Eingeführt werden u.a. Creative Commons-Lizenzen², die die Nachnutzung einzelner Dokumente regeln und präzisieren, ob und inwieweit diese collagiert werden *dürfen*. Die Änderungsbestrebungen um §42 UrhG³ verstärken die Entgrenzung traditioneller Blickwinkel auf Autorenschaft weiter (zum „Lob der Kopie“ vgl. Gehlen, 2011).

Auch aufgrund dieser Diskussionen werden in den Jahren 2017 und 2018 in Deutschland Leuchtturmprojekte durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Sie haben zum Ziel, unterschiedliche Berufsgruppen für den Nutzen von OER zu sensibilisieren und sie für deren Anwendung zu qualifizieren. In der zugehörigen Förderlinie OERinfo⁴ wird ein Schwerpunkt auf digitales Lernmaterial gelegt. Darin wird implizit davon ausgegangen, dass sich die Lehr-Lernpraxis durch das Vorhandensein digitaler Materialien ändern könnte. Quantitativ betrachtet, sprießen die OER-Projekte seither in allen Bundesländern wie Pilze aus dem Boden.

Was allerdings die Qualität der Diskussion bzw. konkrete Diskussionsinhalte betrifft, werden OER zunehmend als digitale Lernmaterialien im engeren Sinne begriffen. Die Engfassung ist hilfreich, um innerhalb einer breit geführten Debatte überhaupt erst einmal produktiv zu werden, hatte doch Deutschland das Thema OER bis dato eher stiefmütterlich behandelt (Orr et al., 2017). Gleichwohl führt genau diese (öffentliche) Lesart dazu, dass das eigentliche Anliegen der Diskussion um OER – die Veränderung von Praxis/Handlungspraktiken – in den Hintergrund rückt. Dieses Anliegen wird im vorliegenden Beitrag wieder in den Vordergrund gerückt – es wird vor allem der Frage nachgegangen: Inwieweit lassen sich medienbezogene Handlungspraktiken durch OER in formalen Bildungskontexten verändern?

1. Potenziale von OER: eine (öffentliche) Bestandsaufnahme

Es ist einigermaßen eingängig, zunächst über Potenziale von OER zu schreiben. So bestimmen diejenigen Akteure die Debatten um OER, die *selbst* von diesen überzeugt sind. Eli Pariser (2012) würde wahrscheinlich von einer Filterblase sprechen, in der sich OER-Akteure befinden. Immerhin beziehen sie sich mit ihren öffentlichkeitswirksam dokumentierten Forde-

¹ ursprünglich ‚Plädoyer für OER aus medienpädagogischer Sicht‘: <https://www.slideshare.net/SHofhues/pldoyer-fr-oer-hochschuldidaktiktag-universitt-siegen> (28.03.2018)

² siehe <https://creativecommons.org/> (28.03.2018)

³ siehe <https://dejure.org/gesetze/UrhG/42.html> (28.03.2018) sowie <https://irights.info/kategorie/themen/autor-text> (28.03.2018)

⁴ siehe <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1132.html> (28.03.2018)

rungen, Tweets und Vorträgen wechselseitig aufeinander und bilden eine Gemeinschaft. Sie drücken damit gleichzeitig aus, wer im Inneren der Blase ist (und wer nicht). Für die Aufnahme der Diskussion in der Breite und die Durchdringung offen bzw. frei zugänglichen Lernmaterials über die Blase hinaus ist es aber vonnöten, die Besonderheiten von Bildungsorganisationen wie auch bestehende Strukturen in formaler Bildung anzuerkennen (Berger & Luckmann, 2003; für den Kontext Hochschule Musselin, 2007; Weick, 1976).

So gleichen viele Potenziale von OER *grundsätzlich* denen, die man aus den Diskussionen zum E-Learning lange kennt: Zumindest werden die freie, zeit- und ortsunabhängige Zugänglichkeit genauso wie die Multimedia-Prinzipien digitaler Medien oft angeführt, wenn es um die Nutzung von OER in formalen Bildungskontexten wie Schulen und Hochschulen geht. Das ist erstaunlich, da in der Mediendidaktik weitestgehend gut erforscht ist, wie und zu welchen Zwecken digitale Medien in Bildungskontexten eingesetzt werden können (z.B. Kerres, 2013; Petko, 2014; Schulmeister, 1997; Tulodziecki & Herzig, 2009). Weil sich aber nicht jede*r der involvierten Akteurinnen und Akteure damit disziplinar oder professionell auseinandersetzt, muss der Wissenstransfer ständig und jenseits der Filterblase wiederholt in Gang gesetzt werden. Ähnlich dem E-Learning ist die Debatte um OER keine ausschließlich didaktische; sie ist auch von ökonomischen Fragen (u.a. Geschäftsmodelle für OER) bzw. Qualitätsfragen (u.a. Verantwortungsverschiebung von Verlagen hin zu Nutzer*innen) geprägt (Heimstädt & Dobusch, 2017; Wikimedia Deutschland e.V., 2016). Hinzu kommt das aufklärerische Moment der Bildung für alle (siehe Kapitel 2).

Was sich in Bezug auf OER analysieren lässt, trifft auf andere bildungstechnologische Entwicklungen genauso zu. *Historisch* wurden immer neue Anlässe benötigt, um Prinzipien des Lernens mit Medien zu erläutern und darauf zu verweisen, dass weniger das Medium ‚an sich‘ als das didaktische Arrangement dafür verantwortlich ist, welche Lernerfolge in Bildungskontexten erzielt werden können. Entsprechend reihen sich ältere Debatten um Massive Open Online Courses (MOOCs), Präsenz- und Online-Universitäten und Learning Management-Systeme ein, um nur wenige zu nennen (vgl. z.B. Schulmeister, 2013). In allen Debatten haben Medien einen Wert an sich. Dass manche „Bildungsprobleme“ (Kerres, 2012, S. 276) erst *durch* Medien erzeugt oder sichtbar werden, ist demgegenüber wenig präsent. Gerade das Türöffner-Prinzip digitaler Medien, welches ich in meinem ursprünglichen Plädoyer (vgl. Fußnote 1) stark gemacht habe, bleibt damit eher den Eingeweihten, Erfahrenen bzw. Expertinnen und Experten vorbehalten. Die Debatte um OER wird so zum Spezialdiskurs, was eigenen Forderungen nach breiter Zugänglichkeit widerspricht.

Denn in *keiner* Bestandsaufnahme zu OER dürfen die Begriffe frei/open, Openness/Offenheit oder Partizipation an Gesellschaft fehlen – speziell in der öffentlichen Debatte um OER werden sie strapaziert, um auf der Welt freien Zugang zu Bildung und Wissen zu erreichen. Die Kapstadt Open Education Declaration (2007) skizziert etwa, *wie* das übergeordnete Ziel einer offenen Bildung zu organisieren wäre. Sie erinnert u.a. öffentlich finanzierte Bildungsorganisationen daran, dass das von ihnen produzierte Wissen *prinzipiell* für alle zugänglich sein sollte. Entsprechend eng verwoben sind die OER-Debatten mit denen um Open Access. Denn der freie Zugang zu Wissen muss zunächst technisch und organisatorisch (z.B. über Repositories) sichergestellt sein.⁵

Obschon Zusammenhänge *zwischen* den Open-Bewegungen auf der Hand liegen, werden diese von unterschiedlichen Akteuren und ausgehend von sich unterscheidenden Denk- und Handlungslogiken bearbeitet (Köhler et al., 2017): So tauschen sich erst sukzessive Akteurin-

⁵ Bildungspolitisch haben Mittelgeber und Entscheider in den letzten Jahren zusätzlich in zweierlei Hinsicht in die (gängige) Praxis eingegriffen: So stehen extern geförderte Projekte a) vor der Anforderung, ihre Ergebnisse frei verfügbar zu machen. Ein prozessorientiertes Forschungsdatenmanagement schließt sich b) an, sodass nicht nur (interpretierte) Ergebnisse aus der Forschung, sondern auch Rohdaten und Zwischenergebnisse zur Verfügung gestellt werden.

nen und Akteure der Open Science, des Open Access, der Open Education und pro OER untereinander aus. OER steht dabei nicht grundlos als letztes in der Reihe: Die Erstellung digitalen Lernmaterials ist der Öffnung von Wissenschaft (Open Science) nachrangig. Im Bildungskontext Schule lässt sich die Diskussion umgekehrt und etwa am digitalen Schulbuch festmachen (z.B. Heimstädt & Dobusch, 2017, S. 2); eine Öffnung u.a. des Produktionsprozesses und ein Austausch darüber, z.B. für Lehr- und Forschungszwecke in den Bildungswissenschaften oder Fachdidaktiken, wird aktuell wenig verfolgt.

Derzeit lässt sich nur mutmaßen, wie sich Bildungskontexte verändern würden, wären Openness und OER *alltäglich*. Solange digitale Lernmaterialien in formalen Bildungskontexten als etwas Besonderes benannt und konzipiert werden, was anderen Diskussionen zum Lernen *mit* Medien entspricht, sind eher kleine als große Veränderungen von Praxis wahrscheinlich (vgl. Andrasch et al., 2017). Möglicherweise ist es aber auch ein Erfolg, wenn durch OER ein „Verlassen der Komfortzone“ und *andere* medienbezogene Routinen in formalen Bildungskontexten erreicht werden (siehe Kapitel 2).

2. OER als „Verlassen der Komfortzone“: Medienbezogene Routinen in formalen Bildungskontexten

Die öffentliche Debatte um OER ist von der *gesellschaftlichen* Utopie einer Bildung für alle bestimmt. An ihr richten sich viele OER-Akteure aus, sie arbeiten sich in den diversen Bildungskontexten geradezu daran ab.

Dabei ähneln viele OER-Erfahrungen den Erkenntnissen zu Implementierungsprozessen digitaler Medien in Organisationen. So berichtet beispielsweise Seufert (2004) für Hochschulen, dass die Einführung verschiedener E-Learning-Maßnahmen als „Auslöser von Widerständen“ (ebd., S. 544) fungiert und Beteiligte oft *gegen* deren Einsatz argumentieren. Technische und zielgruppenspezifische Argumente (Passung digitaler Medien zur traditionellen Präsenzlehre) würden zuvorderst angeführt, dann wirtschaftliche und rechtliche Argumente sowie solche, die unspezifisch sind und auf „eingeschliffene Prozesse und Routinen“ (ebd.) in Organisationen hindeuten. Die Folgen sind Trägheit und Desinteresse, aber auch Willens- und Wissensbarrieren im psychologischen Sinn (ebd., S. 544-545).

So reagieren Menschen bei Beschäftigung mit OER *gleichzeitig* euphorisch, zurückhaltend, kritisch oder unwissend bzw. sie zeigen sich skeptisch bezüglich der Veränderungsprozesse, die mit OER in ihren Organisationen adressiert werden. In den BMBF-geförderten Leuchtturmprojekten wird zum Teil von ihnen gefordert, dass sie Lernmaterial nicht nur in Unterricht und Lehre nutzen und für eigene Zwecke verändern, sondern auch über Kolleg*innen hinaus und/oder über das Internet mit anderen teilen. Wie selbstverständlich sollen sie sich mit dem Urheberrecht auseinandersetzen, anstelle die Verantwortung dafür an andere, womöglich Jüngere, abzugeben oder Expert*innen, etwa Jurist*innen, diesbezüglich zu involvieren. Auch rechnen Zielgruppen der Leuchtturmprojekte mit Erstaunen und/oder mit Schrecken damit, dass durch Mediennutzung im professionellen Zusammenhang ihr persönliches (mitunter privates) Handeln sichtbar wird. Infolge institutioneller Zwänge werden sie nicht selten darauf gestoßen, sich damit auseinander zu setzen, wie sie selbst zu Medien stehen, wie souverän sie mit Medien umgehen und inwieweit sie willens sind, ihre eigenen Handlungspraktiken in Bezug auf Medien zu hinterfragen bzw. sich andere im Handeln *praktisch* anzueignen.

Es handelt sich daher nicht um eine Momentaufnahme, wenn im Multistakeholder-Dialog (MSD) der OERlabs⁶ mündlich darauf verwiesen wird, dass die Beschäftigung mit und die

⁶ Bei den OERlabs handelt es sich um ein BMBF-gefördertes Praxis- und Entwicklungsprojekt zur Förderung von Wissensteilung und Kooperation in der Lehrer*innenbildung unter der Leitung der Universität zu Köln und Mitwirkung der TU

tatsächliche Anwendung von OER dem „Verlassen der Komfortzone“ gleichkommt. Hinter dem alltagsweltlichen Ausspruch eines Teilnehmers steht die weit verbreitete Vorstellung, dass OER erfordert, das eigene Wissen und die jeweiligen Fähigkeiten in Bezug auf Medien zu hinterfragen und sich z.B. darauf einzulassen, Fähigkeiten zur Konzeption von Bildungsangeboten ständig weiterzuentwickeln. Dies fällt vielen Beteiligten deshalb schwer, weil sie über Jahrzehnte und unter anderen medialen Voraussetzungen daran gewöhnt sind, Medien als *zusätzliches* Werkzeug für Lehren und Lernen zu betrachten (vgl. Kapitel 1). Geübt wurde etwa, wie sich didaktische Szenarien entweder mit oder ohne (digitale) Medien gestalten lassen; als ‚unmodern‘ empfanden sich bald diejenigen, die auf analoge anstelle digitaler Medien zurückgriffen. Auch hinsichtlich der eigenen Weiterbildung hat sich über Jahrzehnte etabliert, eher eine Schulung mit entsprechend hohen Anteilen an Präsenz und Instruktion zu besuchen, als sich spezielle Fähigkeiten in Bezug auf Medien selbst – womöglich informell – anzueignen (vgl. Tully, 1994). Formal organisierte (Weiter-)Bildung in Schulen, Hochschulen und Unternehmen unterstützt diese Tendenz gerne, da so der Lernerfolg einzelner Teilnehmer*innen *vermeintlich* sichergestellt wird oder die „Modernität“ der Einrichtung zur Geltung kommt. „Was OER denn nun ist,“ fragen deshalb unsicher, aber wissbegierig andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer des MSD.

Unter Rückgriff auf den Digitalisierungsbegriff wird die bisherige Weiterbildungspraxis eher verfestigt, als dass medienbezogene Routinen der Akteurinnen und Akteure sich in ihrem Kern ändern würden, denn: Der Begriff der Digitalisierung legt nahe, dass bislang analog genutzte Medien künftig digital eingesetzt werden. Nicht antizipiert wird, dass für aktuelle Medienkultur Regeln der Wissensgesellschaft der 1990er/2000er Jahre nicht mehr gelten *können* (vgl. Dittler, 2017). Medienhandeln ‚im digitalen Zeitalter‘ bedeutet vielmehr, eine Vielzahl an Regeln aufzunehmen (beispielsweise geltendes Urheberrecht und diesbezügliche Grauzonen bzw. etablierte Praxen) und Ausnahmen von der Regel gemeinsam, ständig und wiederholt zu definieren – zur Routine wird die *ständige* kreative Leistung (Moldaschl, 2017, S. 49-51). Sie kann subversiv, perversiv und destruktiv sein (ebd.).

Auch deshalb ist nicht abzusehen, wohin die Beschäftigung mit OER *genau* führt. Wohl aber lässt sich nach Betrachtung medienbezogener Routinen in formalen Bildungskontexten sagen, dass das Phänomen OER für viele Beteiligte anstrengend empfunden wird, *weil* es Ausdruck einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung in Richtung von Unbestimmtheit, (mehr) Unsicherheit und Entgrenzung von Lernen, Bildung bzw. Organisation ist. In Bezug auf die medienbezogenen Routinen lässt sich daher folgern, dass vor allem die Kommunikation darüber und Aushandlungsprozesse unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure an Bedeutung gewinnen, weniger das Suchen und Finden von technischen Standards an sich (vgl. ebd., S. 61). Diese sind in aktueller Medienkultur ohnehin nur noch eingeschränkt vorhanden oder rasch überholt. Mit OER könnte es also darum gehen, die Ausnahme *durch Kommunikation* zur Regel zu machen. Nicht nur deshalb wird im Folgenden auf Begriff und Konzept der Mediatisierung zurückgegriffen, ist diesem doch die Veränderung *sozialer* Praxis durch Medien/Kommunikation eingeschrieben (Krotz, 2012).

3. Welche Praxis? OER in der Perspektive offener Handlungspraktiken

Mit dem Einsatz digitalen Lernmaterials soll sich die Praxis in Schulen, Hochschulen oder Weiterbildung ändern. Es sollen schlicht mehr (digitale) Medien für Lehren und Lernen ein-

Kaiserslautern (Förderkennzeichen: 01PO16018A+B, siehe <https://oerlabs.de/>). Der Multistakeholder-Dialog (MSD) sieht methodisch vor, alle an Hochschule beteiligten Akteure (inkl. Studierende) an einen runden Tisch zu bringen und gemeinsam zu erarbeiten, was Akteure/Akteursgruppen unter OER in der Lehre verstehen und wie das Thema künftig im Kontext der Organisation bearbeitet/verortet werden könnte. Ziel des MSD ist es, dass sich in Köln und Kaiserslautern ein *eigenes* Bild von OER festigt und sich so ein Schneeballeffekt zur Durchdringung des Themas in der Breite ergibt.

gesetzt werden; Akteurinnen und Akteure sollen medienkompetent(er) werden; ganze Organisationen sollen sich durch Medien und OER wandeln, lauten dahinterstehende pädagogische und bildungspolitische Hoffnungen. Statt der Veränderung von Praxis wird deshalb von digitaler Transformation gesprochen, weil sich von der Kompetenz- bis hin zur Organisationsentwicklung neue, bestenfalls offene Handlungspraktiken ergeben *sollen*. Der Begriff der Praxis ist dabei ähnlich diffus bzw. unpräzise wie jener der Offenheit. Was meinen schon ‚die Praxis‘ und ‚offene‘ Handlungspraktiken?

In der Soziologie steht Praxis für einen weitgehend erschlossenen Begriff, der unter Rückgriff auf dessen Historizität beschreibt, dass sich durch Handeln von Akteuren objektive Handlungspraktiken in Bildungsorganisationen wie Hochschulen ergeben *können* (z.B. Krücken, 2008). Er beschreibt demnach eine *soziale* Praxis, die sich erst durch handelnde Akteure ergibt. Auf diese Grundannahmen rekurriert auch das zuvor eingeführte Verständnis von Mediatisierung – mit einem Fokus auf gewandelte Praxis durch Medien/Kommunikation (Krotz, 2001; 2012) sowie auf praxeologische Medienforschung (z.B. Paus-Hasebrink, 2017, S. 105-106). Soziologisch lässt sich daher beschreiben, welche medienbezogenen Routinen bei Akteurinnen und Akteuren bestehen und nicht zuletzt welche OER-Praxis sich ergibt.

Anders als der reflexive Praxisbegriff der Soziologie sind Pädagogik und Didaktik als gestaltungsorientierte Disziplinen (Tulodziecki et al., 2014) per se eher daran interessiert, gegenwärtige Handlungspraktiken *durch* die Befähigung von Subjekten zu verändern und Praxis auf diese Weise zu gestalten. Die Perspektive auf Praxis ist deshalb in der Pädagogik, aber auch in der (Allgemeinen) Didaktik von normativen Diskursen darüber geprägt, *welche* Praxis sich institutionalisieren lässt. Didaktische Szenarien zeichnen dann vor, *wie* gelernt werden soll und welche Praxis aufgrund eines vorher definierten (Lern-)Ziels erreicht wird.

So stellt sich aus didaktischer Sicht weniger die Frage danach, ob der Einsatz von OER subjektiv Sinn macht. Es wird vielmehr überlegt, wie OER in diverse didaktische Szenarien integriert werden können. OER werden damit funktionalisiert und dienen z.B. der Erreichung fachlicher Lehr-Lernziele. Medien im weitesten Sinne zielen darüber hinaus auf die Motivation von Lernenden ab (vgl. kritisch Schulmeister & Loviscach, 2017, S. 10-13) oder unterstützen die Integration von Feedback oder Peer-Lernen ins Lehrszenario.⁷ Aus didaktischer Sicht liegt deshalb nahe, mit entsprechenden Szenarien nach einem Wandel der Lehr-Lernkultur zu streben. Die Lehr-Lernkultur⁸ nimmt jedoch nur die untereinander verhandelten, impliziten *und* expliziten Handlungspraktiken von Lehrenden und Lernenden auf und legt einen Schwerpunkt auf Lehre/Interaktion. Handlungspraktiken oder -muster werden unter dieser Perspektive nur eingeschränkt erfasst und individuelle Widerstände bzw. subjektive Sinnzuschreibungen gegenüber OER klären sich auf diese Weise nicht.

Nicht zuletzt, weil Praxis nicht einem zuvor festgelegten Handlungsschema folgt, lässt sich diese alles andere als ‚einfach‘, z.B. durch den dauerhaften Einsatz von OER, verändern. Solche Schwierigkeiten attestieren auch OER-Akteure Handelnden diversen Bildungskontexten in Bezug auf offene Handlungspraktiken (*Open Educational Practices*, Mayrberger & Hofhues, 2013). Wissensteilung und Zusammenarbeit, interaktionistische oder sozialkonstruktivistische didaktische Szenarien sowie die Anerkennung extern erworbener Leistungen, die alle Ausdruck von Offenheit in Bildungsorganisationen wären, sind hier nach wie vor

⁷ Zwei Konzepte mit Bezug zu OER verdeutlichen dies: Erstens können OER z.B. durch Lehramtsstudierende für den Einsatz in der Schule produziert werden, um rechtssicheres Unterrichtsmaterial zu erzeugen. Durch den Projektcharakter sowie durch die Kooperation mit Schulen wird in diesem Szenario von Service Learning gesprochen. Zweitens können Schüler*innen oder Studierende Veränderungen durch den Einsatz von OER in unterschiedlichen Organisationen selbst erforschen. Weil sich Lernende darin eigene Fragen stellen, werden so Szenarien forschenden Lernens umgesetzt (Hofhues, 2016).

⁸ Hinzu kommt, dass der Begriff der Kultur bzw. der Lernkulturveränderung seit geraumer Zeit aus Steuerungsperspektive von Organisationen strapaziert wird. Unter Verwendung scheinbar ähnlicher Begrifflichkeiten wird dann die Etablierung einer neuen Praxis unter ökonomischen Gesichtspunkten angestrebt.

keine Selbstverständlichkeit (ebd., S. 8-10). Beobachtet man, welche Praxis sich ergibt, werden beispielsweise die Widerstände der Beteiligten bei der Implementierung von OER offengelegt. Ausgehend vom Wissen *über* Praxis und Sinnzuschreibungen lassen sich dann Gestaltungsmaßnahmen planen. So lassen sich offene Handlungspraktiken nicht von vornherein (etwa Kriterien-geleitet) als solche definieren. Stattdessen sollten Akteure diese durch ihr Handeln erzeugen und im Dialog darüber entscheiden, welche OER-bezogenen Handlungspraktiken für sie subjektiv, sprich *tatsächlich* bedeutsam sind. Sie werden erst im Nachhinein als *offene* Handlungspraktiken intersubjektiv beschrieben und mit passenden didaktischen Szenarien angestrebt (zu „Theriefamilien der Didaktik“ vgl. Terhart, 2005, S. 3-5).

Legt man diese Annahmen zugrunde, ergeben sich offene Handlungspraktiken dadurch, *dass* über die Gestalt(ung) von Praxis kommunikativ verhandelt wird. (Moderierte) Verhandlungsprozesse erhalten so auch in Organisationen an Bedeutung, wie sich am Beispiel der OERlabs zeigt. Hier wird durch einen runden Tisch unterschiedlicher Hochschulakteure darüber beraten, was OER an zwei verschiedenen Universitäten sind und welche Praxis sich insbesondere in Studiengängen des Lehramts ergeben *soll*. Teilnehmerinnen und Teilnehmer (über-)setzen durch die gewählte Methode die externe OER-Diskussion in eigene Kontexte. Sie adaptieren so diejenigen Teile, die für sie subjektiv relevant sind – und sie internalisieren idealerweise solche, die von anderen Akteuren als bedeutsam beschrieben werden. Auch das Handeln nach zentralen OER-Prinzipien kommt innerhalb der OERlabs nicht zu kurz: So wird in allen zugehörigen Veranstaltungen auf das 5R-Prinzip⁹ rekurriert. Für souveränes, OER-bezogenes Handeln innerhalb organisierter Bildung ist schließlich wahrscheinlich, dass erst ein „intuitive[r] Handlungsmodus“ (Moldaschl, 2017, S. 59) Akteure dazu bringt, ‚einfach‘ zu handeln. Gerade handlungsorientierte Szenarien¹⁰ spielen allerdings innerhalb der Bildungsorganisationen eine untergeordnete Rolle. Vielmehr dienen Medienentwicklungs- oder Digitalisierungsstrategien als ‚Leitplanken‘ und werden als (objektive) Regularien des Handelns interpretiert, anstelle dass sie die Scheu der subjektiven Beschäftigung mit Medien nehmen.

4. Scheuer Umgang mit OER: Interdisziplinäre Perspektiven

Speziell die kritische Reflexion über institutionelle Strukturen und persönliche Verantwortlichkeiten würde helfen, die Scheu im Umgang damit *praktisch* zu verlieren. Aufgrund der mangelnden Verknüpfung von OER- bzw. Medien-bezogenem Wissen und Handeln in institutionellen Umgebungen gelingt es aber nur wenigen Akteuren, innerhalb des Rahmens souverän mit OER zu handeln, obwohl in Organisationen „autonomes, selbstgesteuertes Handeln [...] sowohl objektivierend als auch subjektivierend“ (Böhle, 2017, S. 79) erfolgt. Stattdessen werden medienbezogene Routinen ständig wieder abgerufen. Sie werden verfestigt in der Form, wie sie sich in Bildungsorganisationen bis dato als regelhaftes Verhalten ‚eingeschliffen‘ haben (vgl. Seufert, 2004).

Beobachtungen wie diese stützen ältere Arbeiten zum individuellen bzw. organisationalen Wissensmanagement. So sind in der Hochphase des Wissensmanagements um die Jahrtausendwende viele technische Plattformen in Organisationen entstanden, die wie ‚gelbe Seiten‘ funktionierten und noch heute angeführt werden, um Schwierigkeiten im Wissensmanagement durch Technologie(n) zu lösen. Angenommen wurde, dass die Bereitstellung von Information Problemlösung genug sei. Umfassend gelöst wurden die Herausforderungen der Wissensteilung trotz Medieneinsatz nicht: Die Haltungen der Beteiligten änderten sich trotz Medien/Technologie nicht. So kristallisierte sich rasch heraus, dass es über Medien, Formate und Organisationen hinweg um die persönliche Bereitschaft Wissen zu teilen geht (z.B. Reinmann

⁹ <http://opencontent.org/definition/> (28.03.2018)

¹⁰ wengleich Handlungsorientierung in der Medienpädagogik eine der Leitideen für souveränes Medienhandeln in unterschiedlichen Kontexten ist (weiterführend Helbig & Hofhues, 2018).

& Eppler, 2007). Im Zusammenhang mit OER ist erst recht wichtig zu wissen, *warum* und unter welchen Bedingungen Menschen bereit sind, ihr Wissen (nicht) zu teilen, anstelle dies nur an der OER-Nutzung intern bzw. objektiv in Kennzahlen oder Repositories festzumachen. Rücken subjektive Gründe für/gegen die OER-Nutzung in den Vordergrund, liegt die Betrachtung derselben Debatte im Kontext von Medienkompetenzmodellen nahe. Immerhin modellieren diese Medienentwicklungen zur inhaltlich-thematischen Auseinandersetzung durch Individuen. Sie zeigen zudem auf, dass und wie aktuelle Medien/Technologien durch Handeln angeeignet werden und sie adressieren deutlich Komponenten kritischer (Medien-)Reflexion (für einen Überblick siehe Moser et al., 2010; Süß et al., 2010).

Im Gegensatz zum Fachdiskurs in Medienpädagogik/-didaktik erinnern viele OER-Maßnahmen daher eher an Konzepte zur Entwicklung *professioneller* Medienkompetenzen im Kontext von Arbeit und Beruf. OER führen in vielen Organisationen (vermeintlich) vor Augen, dass technisch-instrumentelle Fähigkeiten bei der Erstellung, Produktion und Nutzung offener Bildungsmaterialien bei spezifischen Zielgruppen fehlen. Diese weit verbreitete Defizitperspektive auf ‚reine‘ Bedienkompetenzen bzw. die technisch-instrumentelle Seite der Medienkompetenzen ist oft verantwortlich dafür, dass von den diversen Akteursgruppen nach Weiterbildungen für OER gerufen wird (vgl. Kapitel 2).

Folge ist, dass das eigene Handeln mit/durch OER in formalen Bildungskontexten ähnlich kurz kommt wie die *kritisch-reflexive (offene)* Diskussion über mögliche Folgen zwischen Organisations- und Professionsentwicklung. So zeichnen sich Medienkompetenzen nicht ausschließlich dadurch aus, den Computer, das Internet oder ein spezifisches *anderes* Programm bedienen zu können. Medienkompetent ist, wer darüber hinaus über (eigenes) Medienhandeln und sich wandelnde mediale Angebote bzw. Strukturen reflektieren kann, dies artikuliert und sich souverän in/mit/durch Medien in den vielfältigen Bereichen der Gesellschaft bewegt. Medienkompetenzen und Medienbildung sind demnach ‚zwei Seiten derselben Medaille‘ (Hugger, 2008). Forschungsarbeiten zur Medienbildung werden aber – die Flensburg Winter School¹¹ ausgenommen – so gut wie nicht in die Diskussion um OER einbezogen.

Angesichts der konzeptionellen Engführung und sichtbarer Maßnahmen-Schwerpunkte über- rascht es daher nicht, dass sich heute viele OER-Initiativen mit den Grenzen technisch-instrumenteller Medienkompetenzentwicklung auseinandersetzen und damit bekannte Ergebnisse erzeugen. Dabei verhält es sich – streng genommen – mit OER nicht anders als mit anderem Unterrichtsmaterial, das innerhalb eines didaktischen Szenarios als Medien einzusetzen ist.¹² Weil die Diskussion um Medienkompetenzen aber in den späten 1990er Jahren bzw. Anfang der 2000er Jahre verortet ist, scheinen damalige Modelle angesichts aktueller Medienkultur aus der Zeit gefallen. Mindestens ‚digitale Kompetenzen‘ sollten anvisiert werden, wengleich Definitionen hierfür fehlen.

5. Schlussbemerkung: Zum Wert aufmerksamer Beobachtung

Persönliche Beweggründe und subjektive Sinnzuschreibungen sind zweifelsohne mitverantwortlich für die Durchdringung von OER und offenen Handlungspraktiken in formalen Bildungskontexten, denn: Die Veränderung der Praxis im Lokalen ist oft schwierig und bezüglich eigener Routinen unangenehm (vgl. Kapitel 2). Während der OER-Referenzrahmen noch an globalen Vorstellungen orientiert ist (etwa idealistische Vorstellungen der Ge-

¹¹ <https://mediamatters-sh.de/flensburg-winter-school/flensburg-winter-school-2017/> (28.03.2018)

¹² Dafür gelten bestimmte Kriterien oder Bedingungen, denen zufolge es gut oder schlecht, hoch- oder minderwertig, altersangemessen oder -übergreifend einzusetzen ist. Auch rechtliche Rahmenbedingungen würden sich in diese Kriterien einreihen. Es würde z.B. selbstverständlich, sich bei der digitalen Materialproduktion gleich um Lizenzen oder um das Copy Left (anstelle von Copy Right) Gedanken zu machen. Die Durchdringung von OER bleibt aber schwierig, weil nicht jede/r ein Interesse daran hat, Lernmaterialien oder, abstrakt gesprochen, sein Wissen digital zu teilen bzw. das von anderen zu remixen.

stalt(ung) und Veränderung von Welt durch OER), wird lokal unter Einbezug persönlicher Motive, organisationaler Strukturen und impliziter Annahmen, also global (Münch, 2009) und innerhalb bestimmter Grenzen gehandelt.

Die Antwort auf die zentrale Fragestellung des Beitrags, inwieweit sich medienbezogene Handlungspraktiken durch OER in formalen Bildungskontexten verändern lassen, ist deshalb in Teilen ernüchternd: Unter Einbezug unterschiedlicher wissenschaftlicher Erkenntnisse muss zumindest angenommen werden, dass der Einsatz von OER nicht zwingend zur Veränderung medienbezogener Routinen bzw. Praxis im zuvor genannten Sinne führt. Stattdessen konnte gezeigt werden, dass die Analyse aktueller Handlungspraktiken innerhalb von Bildungsorganisationen dann von Bedeutung ist, wenn man die unterschiedlichen Haltungen und auch die Vorbehalte gegenüber Medien im Allgemeinen und OER im Speziellen verstehen will.

Die aufmerksame Beobachtung der Praxis ist besonders für solche Disziplinen von Wert, die an Gestaltung interessiert sind: Sie müssen Kontexte zunächst verstehen, ehe sie diese gestalten/verändern können. Die Analyse spezifischer Rahmenbedingungen als typische Herangehensweise der Didaktik greift hier zu kurz. Sie unterstellt, dass Praxis per se zu verändern ist. Die schwerfällige Annahme der Open-Bewegung innerhalb von Bildungsorganisationen ist allerdings ein Beispiel dafür, dass Veränderung durch Gestaltungsmaßnahmen lediglich ange-regt werden kann. Wie sich Praxis mit/durch OER *tatsächlich* verändert, ist nicht exakt vor-zuzeichnen oder abzusehen, auch wenn dies öfter versprochen wird.

Die Beobachtung der Praxis kann folglich als sozialwissenschaftliche Methode *und* als Refle-xionsmodus verstanden werden, wobei letzterer bedeutet, „eine epistemisch kritische Haltung einzunehmen in Bezug auf Wissen und Gewissheiten, seien es das eigene oder solche der so-zialen Welt, in der man sich bewegt“ (Moldaschl, 2017, S. 56). Bezüglich OER gehört dann dazu, ständige Bezüge zwischen *verschiedenen* fachlichen und öffentlichen Diskussionen her-zustellen und sich im Falle von Gestaltungsmaßnahmen nicht von einer Diskussion allein lei-ten zu lassen: kurzum den Weg aus der *eigenen* Blase zu schaffen. Dass dazu permanenter Wissenstransfer zwischen Disziplinen, Wissenschaft und Gesellschaft stattfinden muss, wird am Beispiel OER mehr als deutlich und zur *eigentlichen* Anforderung im Kontext OER.

Literatur

- Andrasch, M., Hofhues, S., Reder, C. & Schiefner-Rohs, M. (2017). Von Lizenzfragen zum Remix-Prinzip: Wie OERlabs zum Türöffner für Medienbildung werden. *Synergie. Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre*. 3, 50-53.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2003). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (19. Auflage). Berlin: Fischer.
- Böhle, F. (2017). Improvisation durch objektivierendes und subjektivierendes Handeln. In W. Stark, D. Vossebrecher, C. Dell & H. Schmidhuber (Hrsg.), *Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme* (S. 73-92). Bielefeld: transcript.
- Dittler, U. (2017). Die 4. Welle des E-Learning: Mobile, smarte und soziale Medien erobern den Alltag und verändern die Lernwelt. In U. Dittler (Hrsg.), *E-Learning 4.0: Mobile Learning, Lernen mit Smart Devices und Lernen in Sozialen Netzwerken* (S. 43-67). München: Oldenbourg.
- Gehlen, D. (2011). *Mashup – Lob der Kopie*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Helbig, C. & Hofhues, S. (2018). Leitideen in der medienpädagogischen Erwachsenenbildung: Ein analytischer Blick. *MedienPädagogik 30* (Themenheft ‚Medienpädagogik und Erwachsenenbildung‘), 98-114.
- Heimstädt, M. & Dobusch, L. (2017). Open Educational Resources (OER) für die (sozio-)ökonomische Bildung an Schulen in NRW und in Deutschland. Düsseldorf: FGW. Online verfügbar unter: http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/FGW_Impuls-NOED-06-Dobusch-A1-Web.pdf (28.03.2018).
- Hofhues, S. (2016). Offene Bildungsressourcen (OER) an Universitäten und Hochschulen: Plädoyer für eine didaktische Sicht. *Wikimedia*. <http://blog.wikimedia.de/2015/07/27/freies-wissen-und-wissenschaft-teil-02-offene-bildungsressourcen-oer-an-universitaeten-und-hochschulen-plaedoyer-fuer-eine-didaktische-sicht/> (28.03.2018).
- Hugger, K.-U. (2008). Medienkompetenz. In U. Sander, F. v. Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 93-99). Wiesbaden: VS.
- Kapstadt Open Education Declaration (2007). *Gemeinsam das Potenzial von „Open Educational Resources (OER)“ realisieren*. Kapstadt. Online verfügbar unter: <http://www.capetowndeclaration.org/translations/german-translation> (28.03.2018).
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote* (3. Auflage). München: Oldenbourg.
- Krücken, G. (2008). Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und organisationalen Praktiken: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wettbewerbskonstitution im Hochschulbereich. In K. Zimmermann, M. Kamphans & S. Metz-Göckel (Hrsg.), *Perspektiven der Hochschulforschung* (S. 165-175). Springer: VS.
- Köhler, T., Hafer, J., Hofhues, S., Bremer, C., Himpl-Gutermann, K. & Gumpert, A. (2017). *OER meets Open Science*. Lightning Talk at Open Science Conference 2017. Hannover. Online verfügbar unter: https://www.open-science-conference.eu/wp-content/uploads/2016/02/08_Talk.pdf (28.03.2018).
- Krotz, F. (2012). Von der Entdeckung der Zentralperspektive zur Augmented Reality: Wie Mediatisierung funktioniert. In F. Krotz & A. Hepp (Hrsg.), *Mediatisierte Welten: Forschungsfelder und Beschreibungsansätze* (S. 27-55). Wiesbaden: Springer VS.
- Krotz, F. (2001). *Die Mediatisierung kommunikativen Handelns. Der Wandel von Alltag und sozialen Beziehungen, Kultur und Gesellschaft durch die Medien*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mayrberger, K. & Hofhues, S. (2013). Akademische Lehre braucht mehr „Open Educational Practices“ für den Umgang mit „Open Educational Resources“ – ein Plädoyer. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(4), 56–68.
- Moldaschl, M. (2017). Reflexivität und Kreativität. Konträre Quellen kompetenter Improvisation. In W. Stark, D. Vossebrecher, C. Dell & H. Schmidhuber (Hrsg.), *Improvisation und Organisation. Muster zur Innovation sozialer Systeme* (S. 47-72). Bielefeld: transcript.
- Moser, H., Grell, P. & Niesyto, H. (Hrsg.) (2010). *Medienbildung und Medienkompetenz: Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik*. München: kopaed.
- Münch, R. (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten: Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (eds.), *Towards a Multiversity?* (S. 63-84). Bielefeld: transcript.
- Orr, D., Neumann, J. & Muuß-Merholz, J. (2017). *German OER Practices and Policy – from Bottom-up to Top-down Initiatives*. Moskau: UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Online available at: https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/UNESCO_Report_-German_OER.pdf (28.03.2018).
- Pariser, E. (2012). *The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think*. New York: Penguin.
- Paus-Hasebrink, I. (2017). Praxeologische (Medien-)Sozialisationsforschung. In D. Hoffmann et al. (Hrsg.), *Mediatisierung und Mediensozialisation* (S. 103-118). Springer: VS.
- Petko, D. (2014). *Einführung in die Mediendidaktik: Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. & Eppler, M. J. (2007). *Wissenswege. Methoden für das persönliche Wissensmanagement*. Bern: Huber.
- Schulmeister, R. (2013). *MOOCs Massive Open Online Courses: Offene Bildung oder Geschäftsmodell?* Münster: Waxmann.
- Schulmeister, R. (1997). *Grundlagen hypermedialer Lernsysteme: Theorie – Didaktik – Design*. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, R. & Loviscach, J. (2017). Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs*. Hagen: deposit.
- Seufert, S. (2004). Gestaltung von Veränderungen: Förderung der Innovationsbereitschaft durch „Change Management-Akteure“. In S. Seufert & D. Euler (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (543-559). München: Oldenbourg.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. W. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*. 51 (1), 1–13.
- Tully, C. J. (1994). *Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Grafe, S. (2014). Medienpädagogische Forschung als gestaltungsorientierte Bildungsforschung vor dem Hintergrund praxis- und theorierelevanter Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft. *MedienPädagogik*. Einzelbeitrag, 1-18.
- Tulodziecki, G. & Herzig, B. (2009). *Mediendidaktik: Medien in Lehr- und Lernprozessen*. München: kopaed.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organization as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. 21(1), 1-19.
- Wikimedia Deutschland e.V. (2016). *Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland*. Ergebnisse des BMBF-geförderten Projekts „Mapping OER“. Online verfügbar unter: http://mapping-oer.de/wp-content/uploads/2016/02/Praxisrahmen-fu%CC%88r-OER-in-Deutschland_Online-1.pdf (28.03.2018).