

(K)ein Thema für Bildungsorganisationen?

# OER und Openness

SABINE DIGEL · CARMEN BIEL · LARS KILIAN

Wie stehen Lehrende und Einrichtungen der EB/WB zu offenen Bildungsmaterialien und zu »Openness«? Die Autorinnen und der Autor stellen Ergebnisse einer Untersuchung vor und kommen zu dem Schluss, dass die Frage der Offenheit große Relevanz nicht nur für die Lehrenden, sondern auch für die Einrichtungen der Weiterbildung hat.

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs ist zunehmend durch das Thema der Offenheit (Openness) der Bildung geprägt. Dort geht es nicht nur um Fragen der Zugänglichkeit und Vernetzung von Bildungsangeboten, sondern vielmehr auch um die Möglichkeiten und Konditionen der Nutzung, Veränderung und Verbreitung von Bildungsmaterialien. Dabei wird die Idee des Generierens und Teilens von Wissen mit digitalen Technologien in Verbindung gebracht, die den Weg für die Erstellung und Nachnutzung offener Bildungsressourcen ebnet. Offene Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) werden dabei verstanden als »Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen in Form jeden Mediums, digital oder anderweitig, die gemeinfrei sind oder unter einer offenen Lizenz veröffentlicht wurden, welche den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen erlaubt« (UNESCO, 2015, S. 6). Die Frage der Lizenzen bezieht sich dabei einerseits auf die Materialität der Bildungsressourcen, andererseits auf die technischen Softwareinstrumente und IT-Infrastrukturen (Deimann, 2019, S. 3 f.).

Es gibt somit zahlreiche Herausforderungen inhaltlicher, technischer und rechtlicher Natur, will man offene Bildungsressourcen und Bildungsangebote entwickeln und verfügbar machen. Gerade deshalb aber bedarf eine zunehmende Offenheit von Bildung einer Mentalität und Bereitschaft der Akteure in der Bildungslandschaft, die Idee eines aktiven Wissens-

austausches zu unterstützen, um dazu beizutragen, einen Pool offener und geteilter Bildungsressourcen zu schaffen (Wiley, 2010, S. 16). Denn OER brechen »mit den klassischen Denkfiguren und Werten des technologisch unterstützten Lehrens und Lernens« (Deimann, 2019, S. 4). Es ist vielmehr eine Veränderung eines Mindsets hin zu mehr Flexibilität und Innovation notwendig, das auf Offenheit angelegt und durch die Bereitschaft zum Teilen gekennzeichnet ist. Hier stellen sich Fragen im Blick auf die individuellen Voraussetzungen (*Wollen und Können*) sowie die kulturellen Gegebenheiten und strukturellen Rahmungen seitens der Bildungsorganisationen (*Dürfen*). Welche Voraussetzungen können und müssen Bildungsorganisationen schaffen, damit sich OER und das Prinzip der Offenheit durchsetzen können? Wie können Lehrende in die Lage versetzt werden, als Erstellende und Nutzende von OER zur Umsetzung einer zunehmenden Offenheit der Bildung beizutragen?

## Relevanz von OER aus Sicht der Lehrenden

Zu den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die die Etablierung einer Praxis des Teilens von Bildungsressourcen unter Lehrenden unterstützen, liegen bis dato wenig Befunde vor. Vorwiegend ist der Forschungsstand durch Reviews und einen Diskurs zu den Chancen und Grenzen von OER geprägt,

wobei häufig Fragen der Qualität und des didaktischen Mehrwerts adressiert oder konkrete rechtliche und technische Aspekte diskutiert werden (z.B. Blees et al., 2015). Zudem gibt es wenige Untersuchungen, die sich mit dem Bildungskontext der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigen. Zwar können die vorliegenden Annahmen und Befunde zu den Voraussetzungen Lehrender an Schulen und Hochschulen sowie zu den dort vorhandenen Rahmenbedingungen grundsätzlich auf die Erwachsenen- und Weiterbildung übertragen werden. Doch die große Heterogenität der Lehrenden und ihrer beruflichen Situation sowie die Zusammensetzung der Landschaft im quartären Bildungsbereich in Deutschland (Martin et al., 2016) ist sehr spezifisch und bringt besondere Herausforderungen mit sich, die eigene Untersuchungen zu den Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für eine verstärkte Offenheit der Erwachsenenbildung nötig machen.

## »OER werden von Bildungsanbietern oftmals als Add-on verstanden.«

Eine erste Untersuchung der Autorengruppe dieses Beitrags hat sich der subjektiven Sichtweise der Lehrenden in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu Herausforderungen im Umgang mit OER gewidmet (Schöb, Biel & Kilian, 2021). Dabei konnte gezeigt werden, dass die Bereitschaft Lehrender, OER zu teilen, von individuellen Aspekten wie subjektiven Haltungen und Motiven sowie den eigenen Kompetenzen ebenso abhängig ist wie von sozialen Normen und Regelungen der Communities, in denen ein aktiver Informations- und Wissensaustausch zur Nutzung von OER etabliert werden soll. Während die sachliche Dimension des *Könnens* und die persönliche Dimension des *Wollens* in der Verantwortung der Einzelnen liegt, wird bei der sozialen Dimension des *Dürfens* von den Befragten auf die organisationalen und gesellschaftlichen Bedingungen verwiesen, die rahmende Unterstützungsfaktoren bieten und damit den Möglichkeitsraum für ein Teilen von Bildungsressourcen definieren sowie die Qualität von OER sichern (sollten). Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Untersuchung widmen wir uns im Folgenden diesem Möglichkeitsraum.

## Zur Rolle von Bildungsorganisationen

Die Qualitätsdebatte um OER integriert die Perspektiven von Bildungsanbietern, die Position und Rolle von Lehrenden und Lernenden innerhalb der Bildungsorganisationen sowie die in der Bildungspraxis etablierten Handlungsweisen als eine gewachsene Lern- und Lehrkultur (Brückner, 2018, S. 52). Diese kulturellen Praxen prägen den Umgang mit Neuerung bezüglich der Konzeption und Umsetzung von Bildungsangeboten maßgeblich.

Ebenso wie in Bezug auf den Umgang mit Fragen der zunehmenden Digitalisierung und der Implementation von digitalen Bildungsangeboten und Lernmaterialien in formalen Bildungskontexten ist auch in Bezug auf den Einsatz und die Verbreitung von OER über alle Bildungskontexte hinweg eher Zurückhaltung seitens der Bildungsorganisationen zu spüren (Hofhues, 2020, S. 16–17). OER werden von Bildungsanbietern oftmals als Add-on verstanden, die als zusätzliche Werkzeuge eingesetzt werden können, aber nicht Teil der klassischen und vertrauten Lehr-Lernsettings sind, an denen aufgrund tradierter Prozesse und Routinen festgehalten wird (Hofhues, 2020, S. 18). Sich auf den Gedanken einzulassen, die Fähigkeiten zur Konzeption von Bildungsangeboten stetig weiterzuentwickeln und damit sicheres Terrain zu verlassen, stellt eine hohe Herausforderung, wenn nicht gar Überforderung dar. Dies kann auf psychologischer Ebene Widerstände gegenüber OER auslösen, die sich in Ängsten, Trägheit und Willensbarrieren manifestieren (Seufert, 2004, S. 544–545). Über alle Bildungskontexte hinweg sind »Wissensteilung und Zusammenarbeit, interaktionistische oder sozial-konstruktivistische didaktische Szenarien sowie die Anerkennung extern erworbener Leistungen, die alle Ausdruck von Offenheit in Bildungsorganisationen wären, ... nach wie vor keine Selbstverständlichkeit« (Hofhues, 2020, S. 21).

Blickt man konkreter auf die Erwachsenen- und Weiterbildung, zeigen die Befunde unserer Studie, dass die Erstellung von OER für drei Viertel der knapp 100 befragten Lehrenden (n=97) als eher hoher Aufwand gesehen wird, für den sie aufgrund ihrer regulären Arbeitstätigkeit kaum Zeit aufbringen können. Zudem haben Sie überwiegend den Eindruck, dass eine Investition in OER von Seiten der Arbeit gebenden Organisationen bislang kaum wertgeschätzt und unterstützt wird. Die Befragten wünschen sich, dass die Organisationen Infrastrukturen bereitstellen, die ein Auffinden von OER unterstützen können (79,4%), geeignete Tools für die technische Gestaltung und Nutzung von OER umfassen (29,9%) und einen Onlinespeicher für die Bereitstellung bieten (53,6%). Bislang fehlten überdies Anreizsysteme sowie eine organisationsinterne Policy für das Teilen von Wissen und den Umgang damit. Dabei scheinen monetäre Aspekte wie eine Bezahlung für die Bereitstellung der eigenen Materialien als OER weniger

relevant zu sein (nur 4,1 % legen darauf Wert); vielmehr haben die Befragten die Sorge, dass andere entweder ihre Materialien inhaltlich kritisieren könnten (29,9 %) oder ihre Ideen einfach übernehmen würden (19,6 %), wodurch gar ihre Expertise und Auftragslage gefährdet werden könnten (9,3 %).

Ihre Bereitschaft, OER zu erstellen und zu teilen, machen die Befragten zudem zu über 60 Prozent von einer entsprechenden Kultur der Reziprozität abhängig. Sie befürworten die Etablierung einer inner- oder überorganisationalen Community, um sich arbeitsnah und ressourcenadäquat mit dem Einsatz von OER in Bildungsangeboten auseinandersetzen zu können. Eine solche Community solle durch geteilte Werte geprägt sein, fachlichen und überfachlichen Austausch ermöglichen (23,7 %) sowie das Lehrende mit dem planend-disponierenden Personal vernetzen (35,1 %). Erst wenn durch eine neue Praxis der gemeinsamen Kommunikation und Interaktion bestehende Denk- und Handlungslogiken »unterlaufen« werden, kann das Thema Openness aus Sicht der Befragten an Präsenz und Relevanz in der Breite der Bildungspraxis gewinnen.

### Openness als strategischer Ansatz – welcher Anforderungen es bedarf

Die Öffnung der Bildung bedeutet, traditionelle Bildungsstrukturen und -mustern zu überdenken. Sie erfordert eine veränderte Strategie, die den Schwerpunkt auf Flexibilisierung statt auf festgefahrene Traditionen legt. Die Herausforderung besteht darin, zu einer Open Educational Practice (OEP) überzugehen (Ehlers, 2016, S. 194), die durch »acts of generosity, sharing, and giving« (Wiley, 2010, S. 16) und die dafür notwendige Haltung aller Beteiligten geprägt ist. Es bedarf einer Veränderung sozialer Praxis hin zu offenen Handlungspraktiken »to stimulate the (re)use and production of OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path« (Ehlers, 2016, S. 194). Diese offenen Handlungspraxen sind dadurch gekennzeichnet, dass über die Gestaltung von Bildungsangeboten und den Einsatz von OER kommunikativ verhandelt wird und dabei die subjektiv bedeutsamen Denkweisen und Handlungspraktiken intersubjektiv beschrieben werden. So können sie bewusst thematisiert und darüber dann in passende, gemeinsam geteilte didaktische Szenarien überführt werden (Hofhues, 2020, S. 21).

Um eine Strategie der Openness für die formal geprägte Weiterbildungspraxis zu entwickeln, bedarf es eines erweiterten Qualitätsverständnisses, »das der spezifischen Eigenart von offenen Bildungsressourcen gerecht wird und die freie Zugänglichkeit sowie den Distributions- und Veränderungsgedanken in den Blick nimmt« (Brückner, 2018, S. 60). Offenheit – als Grundcharakteristikum von OER und OEP – entzieht sich

klassischer Steuerung. Die Entwicklung von Einsatzszenarien und die Bestimmung von Qualität sollte deshalb als kollektiver Aushandlungsprozess im Aktionsfeld des Kommunizierens und Teilens erfolgen, statt sich auf statische Standards und Normierung zu fixieren (Brückner, 2018, S. 59).

Die Lehrenden selbst sind aus ihrer Berufsrolle heraus Expertinnen und Experten darin, bedarfsgerechte, in hohem Maße nachnutzbare Bildungsmaterialien zu erstellen. Damit können sie einen professionellen Beitrag zur Bestimmung der Qualität von OER leisten (Brückner, 2018, S. 59). Es geht darum, Lehrende in einer nicht kommerziell motivierten Community zu vereinen, in der sie bei der Erstellung von OER kollaborativ zusammenwirken und dazu beitragen, freie Materialien zugänglich zu machen und ihre Nutzung zu steigern. Unterstützungsangebote im institutionellen Rahmen können Raum für die Hilfe zur Selbsthilfe schaffen und Lehrende ermächtigen,

## »Offenheit entzieht sich klassischer Steuerung.«

selbst die Verantwortung für OER übernehmen zu *können* und zu *dürfen* (Brückner, 2018, S. 59). Gemeinsam von den Community-Mitgliedern geteilte Werte und Grundhaltungen könnten dabei einen offenen und reziproken Austausch begünstigen. Diese Werte und Grundhaltungen wiederum könnten auf der Ebene der Organisationen in einer Open Education Policy festgehalten werden, die den Umgang mit OER rahmt und die institutionelle Strategie zur Unterstützung der Erstellung und des Austausches von Wissen unterstützt.

Formen solch gelebter OEP auf der Mesoebene wiederum bedürfen einer stärkeren Unterstützung auf der Makroebene durch die Politik: »In order to facilitate this shift from OER to OEP, it is important to provide more guidance and support to show how to deal with creation, assembly, use, sharing and reuse of OER for learners, educational professionals and organizational leaders« (Ehlers, 2016, S. 195). Aufgabe der Politik ist es dementsprechend, Anreize zu schaffen, die die Erstellung und Nutzung von OER in Bildungsorganisationen anregen sowie die Entwicklung von Lehr-Lernszenarien unter deren Integration fördern.

## Fazit



Zusammenfassend lässt sich sagen, dass OER und Openness sehr wohl Themen für die Organisationen der Weiterbildung darstellen, für deren Bearbeitung sich Ansatzpunkte auf Meso- und Mikroebene identifizieren lassen: Auf der Mesoebene werden organisationale Strategien benötigt, die auf eine Veränderung der Kultur und Strukturen der Konzeption von Bildungsangeboten und -ressourcen abzielen. Auf der Mikroebene sollte der Community-Aspekt fokussiert und eine operative Planungs- und Lehrpraxis gelebt werden, die eine Entwicklung und Nutzung innovativer Bildungsangebote fördert. Wird der Umgang mit OER in den Leitlinien der Organisationen als eine Selbstverständlichkeit verankert und durch begünstigende Rahmenbedingungen gefördert, nehmen die Lehrenden OER als etwas wahr, das sie tun *dürfen*. Es ist wahrscheinlich, dass solche sozialen Normen die persönlichen Einstellungen der einzelnen Lehrenden gegenüber OER verändern und dies in der Folge zu einem veränderten Nutzungsverhalten von OER führt – und dazu, dass Lehrende häufiger OER erstellen. Beispiele guter Praxis zu verbreiten könnte wiederum überorganisational Orientierung bieten und mehr Akteure dazu inspirieren, mit OER und OEP zu experimentieren. Dies würde wohl helfen, die bis dato noch verbreitete Zurückhaltung in der Erwachsenen- und Weiterbildung zu überwinden.

- Brückner, J. (2018). Eine Frage der Qualität. Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule. *MedienPädagogik*, 32, 51–62.
- Deimann, M. (2019). Lernen mit Open Educational Resources. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Lernen mit Bildungstechnologien* (S. 699–708). Wiesbaden: Springer.
- Ehlers, U.-D. (2016). Open Educational Resources in Germany. In M. Fengchen, M. Sanjaya & R. McGreal (Hrsg.), *Open Educational Resources: Policy, Costs and Transformation* (S. 87–98). UNESCO.
- Hofhues, S. (2020). Medienbezogene Routinen in formalen Bildungskontexten – Beobachtungen am Beispiel OER. In A. Schnücker & S. Schönauer (Hrsg.), *Die Neue Offenheit. Perspektiven und Potentiale offener Bildungsressourcen* (S. 13–34). Siegen: Universität Siegen.
- Martin, A., Lencer, S., Schrader, J., Koscheck, S., Ohly, H., Dobischat, R. et al. (Hrsg.) (2016). *Das Personal in der Weiterbildung: Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen, Qualifikationen, Einstellungen zu Arbeit und Beruf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Schöb, S., Biel, C. & Kilian, L. (2021). Offene Bildungsmaterialien als Wegbereiter zu einer Kultur des Teilens in der Erwachsenen- und Weiterbildung – Befunde aus Sicht der Lehrenden. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 44, 97–112.
- 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* (S. 543–559). München: Oldenbourg.
- UNESCO (2015). *Position Paper on Education Post-2015*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227336/PDF/227336eng.pdf.multi>. Zugriffen: 28.01.2022.
- Wiley, D. (2010). Openness as Catalyst for an Educational Reformation. *Educause Review*, 45(4), 15–20.



DR. SABINE DIGEL

ist in Forschung und Lehre für die Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung der Universität Tübingen tätig.

sabine.digel@uni-tuebingen.de



CARMEN BIEL

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e.V.

biel@die-bonn.de



DR. LARS KILIAN

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen (DIE) e.V.

kilian@die-bonn.de