



Tamara Diederichs |
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zwischen Wissenschaft und Praxis

BELTZ JUVENTA

Tamara Diederichs | Anna Katharina Desoye (Hrsg.)
Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Tamara Diederichs |
Anna Katharina Desoye (Hrsg.)

Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft

Zwischen Wissenschaft und Praxis

BELTZ  **JUVENTA**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> legal-code. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/ Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6979-2 Print
ISBN 978-3-7799-6980-8 E-Book (PDF)

1. Auflage 2023

© 2023 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Herstellung und Satz: Ulrike Poppel
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Danksagung	9
Transfer in Pädagogik und Erziehungswissenschaft <i>Tamara Diederichs, Anna Katharina Desoye</i>	11
I Deutungen	
Mehr als ein ‚Ortswechsel‘ ... Zu changierenden Bildern im Begriff des Transfers <i>Nicole Hoffmann</i>	26
Wissenschaftstheoretische Ausdeutungen zum Transfer in der Erziehungswissenschaft <i>Maria Kondratjuk</i>	33
Die Quintuple-Helix als Modell für Transfer und organisationales Lernen in der Organisationspädagogik <i>Miriam Voigt, Inka Engel, Henning Pätzold</i>	45
Wissen und Können in Bewegung. Zum reflexiven Mechanismus des Transfers in der pädagogischen Professionalität <i>Julia Schütz</i>	55
II Verhältnisse	
Perspektivwechsel. Reflexionen der Kooperation im Forschungsprojekt UDIN aus Sicht von Lehrer:innen, Student:innen und Wissenschaftler:innen <i>René Breiwe, Jessica Bau, Gabriele Buchenthal, Lucas Jachens, Anke B. Liegmann, Berit Michel</i>	66
Auf dem Weg zur selbstorganisierten Kita. Zur Begleitung von Lernprozessen als Transfervorhaben im Kontext eines organisationspädagogischen Beratungsprojektes <i>Maike Tobies-Jungenkrüger, Anja Mensching</i>	77

Vom Kopf in die Hand!? Reflexionen zur Aus- und Zugangsgestaltung kindheitspädagogischer Forschung als Grundlage eines gelingenden Transfers in die pädagogische Praxis von Kita-Mitarbeiter_innen <i>Katrin Lattner, Beatrice Rupprecht</i>	92
Die vernachlässigte Praxis? Landesinstitute als Schnittstellenakteur <i>Arne Düllberg, Vera Eberl, Veronika Manitius</i>	106
Vom Wissen zum Handeln. Was Transfer voranbringt <i>Beatrix Sieben, Martin Görlitz, Felix Schaaf</i>	120
Von der Praxis in die Wissenschaft. Transfer über Aus- und Weiterbildung <i>Franziska Heinze</i>	134

III Bedeutungen

Theorie-Praxis-Transfer als Einbahnstraße im Studium? Potenziale und Grenzen wechselseitiger Transfererfahrungen im erziehungswissenschaftlichen Studium für die Entwicklung pädagogischer Professionalität <i>Murielle Monique Orsina Paganetti</i>	148
Theorie-Praxis-Transfer im Kontext pädagogischer Professionalisierung. Überlegungen zur theoretischen Verortung von Lernprozessen berufserfahrener Studierender <i>Elise Glaß</i>	160
Theorie-Praxis-Transfer in der Sozialen Arbeit? Eine Reflexion der Lehrpraxis im berufs begleitenden Studium <i>Michael Görtler, Gabriele Taube, Nurdin Thielemann</i>	173

IV Impulse

Transfer durch OER? Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab <i>Jens Oliver Krüger, Christine Preller</i>	186
Diversitätsreflexive Wissenschaftskommunikation auf digitalen Plattformen zur Verbindung von Wissenschaft, Lehre und Praxis <i>Svenja Garbade, Katja Zehbe</i>	198

Implementierung kreativer Formen der Wissenschaftskommunikation in Hochschuldidaktik. Anregungen und Möglichkeiten <i>Vanessa Marina Dresbach</i>	212
Zum Transfer von Erkenntnissen Forschenden Lernens zwischen Lehrer_innenbildung und Schulentwicklung. Eine explorative Studie zur Rezeption auf Schulseite <i>Ingrid Kunze, Monika Fiegert, Frauke Milius, Marcel Veber, Sonja Nonte</i>	224
„Also das ist ganz wesentlich [...], dass man im Studium die Möglichkeit hat, sich da so ein bisschen auszuprobieren [...].“ Labore als Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis in der ersten Phase der Lehrer:innenbildung? <i>Anna Hartenstein, Mandy Schiefner-Rohs</i>	238
Transfer- und Transformationspotenziale von Schulübernahmen für die Lehrer/-innenbildung am Beispiel des Projekts <i>Studierende machen Schule!</i> <i>Markus Janssen, Thomas Wiedenhorn</i>	250
Gemeinsam für den Beruf lernen. Studierende der Wirtschaftspädagogik unterstützen Auszubildende mit Fluchthintergrund <i>Elisabeth Maué, Stephan Schumann</i>	262
Alle Klarheiten beseitigt? Der Studierendenkongress und die Bundesfachschaftentagung als studentische Transferräume <i>Karina Korneli, Bente Henrike Bartels</i>	277
 V Grenzen	
Grenzbereiche und unaufhebbare strukturelle Differenzen von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft <i>Imke Kollmer</i>	290
 Autorinnen und Autoren	 303

Transfer durch OER?

Perspektiven für die digitale Bildungsarbeit im Kontext eines Open Educational Resources Lab

Jens Oliver Krüger, Christine Preller

„Die Regeln aus dem analogen Zeitalter kollidieren mit den neuen Grundbedingungen einer digitalen Welt“ (Muuß-Merholz 2018, S. 179) – diese Feststellung trifft auf den Bildungsbereich in besonderem Maße zu, da die digitale Transformation vieler Lebensbereiche nicht nur Lehrgegenstände, sondern auch die Art und Weise des Lehrens stark verändert. Der Transfergedanke spielt diesbezüglich eine zentrale Rolle, denn die Bereitschaft zum Teilen von Wissen ist vielleicht noch nie so groß gewesen, wie im Kontext der Kommunikation in und mit digitalen Medien. Gleichzeitig entstehen neue Herausforderungen, die sich insbesondere um die Fragen zentrieren, wie dabei mit dem Urheberrecht umzugehen ist (vgl. Dreier 2022) und wie sich ein Wissenstransfer im Kontext digitaler Medien qualitativ hochwertig und effektiv sicherstellen lässt (vgl. Koschorreck 2019). Bieten Open Educational Resources (OER) dabei eine Perspektive?

Diesen Fragen widmet sich der vorliegende, bewusst essayistisch gehaltene Beitrag, der damit gleichzeitig die transferbezogenen Leitlinien reflektiert, die den Aufbau eines OER Labs am Fachbereich Bildungswissenschaften der Universität Koblenz flankieren.¹

Der Transferbegriff, an dem wir uns im Folgenden orientieren, lässt sich im offenen Sinne der Weiterverbreitung, des Austausches und der Transformation von Wissen und Innovation verstehen. Damit grenzen wir uns vom engeren erziehungswissenschaftlichen Begriffsverständnis der 1980er und 90er Jahre ab, in dem *Transfer* überwiegend schul- und lernbezogen thematisiert wurde.² Dem

1 Das Projekt OER Lab (Projektleiter: Prof. Dr. Jens Oliver Krüger; wissenschaftliche Mitarbeiterin: Christine Preller) ist Teil des Projekts DigiKompASS an der Universität Koblenz, das von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre gefördert wird.

2 Das enge Begriffsverständnis dominiert bis heute die erziehungswissenschaftliche Lexikographie: Hier heißt es Transfer sei „gleichbedeutend mit den deutschen Termini Übungs- oder Lernübertragung“ (Wulf 1984, S. 590) oder man spricht von „Übungs- oder Lernauswirkung von früher Gelerntem auf später stattfindende Lernprozesse“ (Keller/Novak 1988, S. 343). Im Mittelpunkt steht dabei stets das schulische Lernen, in dem Transfer als „Übertragung von Einsichten und Fertigkeiten, die in einer bestimmten Lernsituation gewonnen wurden, auf andere, mehr oder minder vergleichbare Situationen“ (Meyers Lexikonredaktion 1988, S. 383) verstanden und immer schon normativ gerahmt wird. Transfer signifi-

gegenüber fasst man in jüngerer Vergangenheit den Transferbegriff eher organisational, indem beispielsweise der Transfer von Innovationen (vgl. Gräsel 2010) bzw. der von Wissen (vgl. Prenzel 2010) im Bildungsbereich in den Blick gerät. Es geht darum, dass „handlungsrelevantes Wissen [...] von der Forschung in die Praxis vermittelt“ (ebd., S. 23) wird. Diesbezüglich erschließt sich ein neuer erziehungswissenschaftlicher Untersuchungsbereich abseits des exklusiven Schulbezugs, indem man den „Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in Praxisanwendungen [...] als eigenständiges Handlungsfeld zwischen Forschung und Praxis“ (Einsiedler 2010, S. 59) berücksichtigt. Die Identifizierung eines solchen Handlungsfeldes indiziert bereits, dass eine lineare Übertragung im Rahmen von Transferaktivitäten nicht umstandslos gegeben ist, sondern dass Transfer – allgemein gesprochen – zunächst einen Möglichkeitsraum annonciert: Die Bedingungen und die Art und Weise von Transfer sind fallspezifisch zu eruieren, während man sich des Gelingens von Transfer nie sicher sein kann.

Um transferbezogene Perspektiven der OER-Bewegung genauer fokussieren zu können, beginnt der vorliegende Beitrag mit kurzen Ausführungen zur Geschichte von OER, um anschließend auf vier Dimensionen der Produktion von digitalen OER zu sprechen zu kommen, die transferbezogen eine zentrale Rolle spielen. Abschließend wird das damit verbundene Transferverständnis resümiert.

1 Open Educational Resources: Bewegung und Definition

Der Ursprung internationaler OER-Initiativen reicht in die frühen 2000er Jahre zurück. Sie nahmen ihren Anfang, als das Massachusetts Institute of Technology (MIT) im Jahr 2001 ankündigte, einen Großteil seiner Lehrmaterialien Open Access zu veröffentlichen. Wenig später fand in Paris ein unter anderem von der UNESCO einberufenes Forum über den hochschulbezogenen Einsatz von Open Courseware in Entwicklungsländern statt, das entscheidend dazu beitrug, die Wendung *Open Educational Resources* zu popularisieren (vgl. UNESCO 2002). In den Folgejahren entwickelte sich weltweit eine regelrechte *OER-Bewegung*, die sich selbst auch als solche reflektiert (vgl. hierzu Hug 2014). Im September 2007 fand ein Meeting von Anhängern dieser Bewegung in Kapstadt statt, auf dem die 2008 veröffentlichte *Cape Town Open Education Declaration* verabschiedet wurde. Diesem Dokument entsprechend sollen OER dem allgemeineren Ziel ver-

ziert im Sinne eines „positiven“ Transfers (ebd., S. 383) einen Lernerfolg. Davon ausgehend soll sich im Horizont einer Input-Output-Logik der „Transferwert“ (Keck/Sandfuchs/Feige 2004, S. 484) pädagogischer Interventionen bestimmen lassen. Der vorliegende Beitrag nimmt von diesem normativen Transferverständnis Abstand, um OER im Sinne offener Angebote zu thematisieren.

pflichtet sein „möglichst vielen Menschen Zugang zu Bildung zu ermöglichen“ (Capetown Declaration 2008).

Den deutschsprachigen Diskurs erreichte die OER-Bewegung verstärkt ab dem Jahr 2011 (vgl. Mayrberger et al. 2018, S. 23). Dabei spielte die Auseinandersetzung um den sogenannten Schultrojaner eine größere Rolle. Hierbei ging es um Presseberichte über die Initiative einzelner Schulbuchverlage, die den Einsatz einer Spähsoftware auf Schulservern anstrebten, um Lehrer*innen im Falle von aufgefundenen, unberechtigt angefertigten digitalen Kopien von Lehrmaterialien juristisch zu sanktionieren (vgl. Beckedahl 2011). Im Zuge der Kritik an dieser Initiative begann man auch in Deutschland verstärkt über den Einsatz freier Bildungsmaterialien zu diskutieren, doch erst ab dem Jahr 2016 wurde die systematische Verbreitung des OER-Gedankens auch auf bundespolitischer Ebene durch die Kultusministerkonferenz und das Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgegriffen und weiterentwickelt.

So beteiligte sich Deutschland erst 2017 am zweiten UNESCO Weltkongress zu OER (vgl. Orr/Neumann/Muuf-Merholz 2018, S. 12). Dieser Kongress widmete sich dem Thema *OER für inklusive und chancengerechte hochwertige Bildung*. Man verabschiedete den sogenannten Ljubljana Action Plan und erweiterte die Definition von OER als Bezeichnung für offen lizenzierte Contentformate – die auf das UNESCO Forum von 2002 zurückging – um soziopolitische Aspekte, sodass OER bis in die Gegenwart hinein häufig wie folgt bestimmt werden:

„Open Educational Resources (OER) support quality education that is equitable, inclusive, open and participatory. OER are teaching, learning and research materials in any medium – digital or otherwise – that reside in the public domain or have been released under an open license that permits no-cost access, use, adaptation and redistribution by others with no or limited restrictions. Open licensing is built within the framework of intellectual property rights as defined by relevant international conventions to respect the authorship of work. OER are a strategic opportunity to improve knowledge sharing, capacity building and universal access to quality learning and teaching resources.“ (UNESCO 2017, S. 1)

2 Vier transferbezogene Dimensionen der Produktion von OER

Der Erstellung und Nutzung von OER lassen sich unter konzeptionellen Gesichtspunkten vier Dimensionen zuschreiben:

- *Ideell* gilt es, die Bedeutung und den Sinn des Teilens von Wissen im Allgemeinen und digitaler Lehrressourcen im Besonderen zu reflektieren.
- *Rechtlich* sind die Bedingungen der Nutzung und Weiterverarbeitung medialer Inhalte zu berücksichtigen und festzulegen.

- *Technisch* müssen die Voraussetzungen für die Erarbeitung und Weiterverbreitung digitaler Lehrressourcen gegeben sein.
- *Inhaltlich* ist schließlich auf eine sorgsame Kuratierung von OER und eine didaktisch-methodisch sinnvolle Adressierung und Aufbereitung zu achten.

Diese vier Dimensionen lassen sich mit unterschiedlichen Facetten eines allgemeineren Transferverständnisses in Verbindung bringen. Sie können helfen, Transfer als Möglichkeitsraum näherungsweise zu bestimmen und beschreiben unter anderem einige Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit Transfer überhaupt erst möglich wird. Im Folgenden werden sie nacheinander genauer in Augenschein genommen.

2.1 Die ideelle Dimension

Im Kontext digitaler Medien ist auffällig häufig vom *Teilen* die Rede (vgl. John 2017). Das betrifft nicht nur Initiativen der sogenannten *Sharing-Economy* oder die Open-Source-Bewegung, die die Offenlegung, Bearbeitungsfähigkeit und Weitergabe von Software-Quelltexten befürwortet. Auch die OER-Definition der UNESCO spricht vom „knowledge sharing“ (UNESCO 2017, S. 1). Ideelle Motive können durchaus als treibendes Moment in der Popularisierung der OER-Bewegung weltweit beschrieben werden.³ „Mit dem Begriff des Teilens [werden; J.O.K/C.P] seit jeher Utopien“ (Blaumer et al. 2017, S. 14) assoziiert. Das gilt auch für die Rede vom „Teilen“ des Wissens:

„Wenn wir davon reden, dass man Wissen teilen kann, so entspricht dies einem Konzept von Wissen als Gut und als Besitz. Wissen teilen kann nur der, der welches hat. Es geht also um Geben und Empfangen, und die Rede vom Wissen-Teilen hat deshalb rasch einmal einen karitativen Anklang. Denn wo ein Besitz ist, wäre es ebenso naheliegend, dass es um Konsum, um Verkauf und um Geld geht. Um Macht geht es in jedem Fall.“ (Linke 2009, S. 34)

Die Unterstellung einer allein ideellen Motivlage reicht also häufig nicht hin, um das Teilen von Wissen zu erklären. Trotzdem spielt diese ideelle Motivlage insbesondere in Diskursen um die Teilhabe an Bildung und die Erhöhung von Chancengleichheit eine entscheidende Rolle, denn:

3 Neben ideellen Motiven spielen ggf. auch andere Motive (Marketing; Vernetzung) eine Rolle (vgl. Zauchner/Baumgartner 2007, S. 246 f.).

„Was Teilen als pädagogisch relevantes Phänomen betrifft, so ist die moralische Dimension unübersehbar.“ (Hug 2014, S. 231)

Die Definition von OER nach dem Ljubljana Action Plan ist stark von Wertvorstellungen sozialer Gerechtigkeit durchdrungen. OER sollen jenseits von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten und unabhängig von Alter, körperlichen Fähigkeiten, sozioökonomischem Status und Lokalität möglichst allen Menschen zugänglich gemacht werden (vgl. UNESCO 2017, S. 4). Dieser inklusive Anspruch des „knowledge sharing“ (ebd., S. 1) umfasst nicht zuletzt auch den Hochschulsektor, in dem das Teilen von Wissen im Kontext der Lehre oder der Wissenschaftskommunikation zum primären Geschäftsfeld gehört.

Doch bei dem ideellen Anspruch der Gewährleistung einer offenen Zugänglichkeit von Wissen bleibt die OER-Definition nicht stehen. Zusätzlich werden Freiheiten in der Bearbeitung befürwortet. Dokumente sollten im Kontext ihrer Weiterverbreitung (in Abhängigkeit von der jeweiligen Lizenz) nach Möglichkeit veränderbar bleiben. Hier zeigt sich, dass ein quasi logistisches Transferverständnis, das lediglich die Übertragbarkeit bzw. den Transport von Wissen von einem Ort an einen anderen berücksichtigt, nicht hinreicht, um das Transferverständnis, das mit OER assoziierbar ist, adäquat zu beschreiben. Transferbezogen wird stattdessen zusätzlich die Möglichkeit einer Veränderung des Transferierten im Transferprozess befürwortet. Das bedeutet gleichzeitig, dass Wissen nicht in sich abgeschlossen, sondern offen und prozessual gedacht wird. Der Wissenstransfer durch OER schließt semantisch die rekursive Weiterentwicklung des Wissens im Transfer mit ein.

Ferner ist zu berücksichtigen, dass ein solcher Wissenstransfer nicht monodirektional, sondern partizipativ gedacht wird. Gerade der Aspekt des Teilens wird im Lichte einer rekursiven Weiterentwicklung des Transferierten zu einem Projekt, das von kollaborativer Arbeit profitiert. Transfer durch OER bedeutet also nicht nur Wissenstransfer von einem Ort zum anderen, sondern die Rede von Transfer rechnet mit der Möglichkeit eines wechselseitigen Austausches im Transferprozess. Für einen solchen Austausch ist die Berücksichtigung adäquater rechtlicher Rahmenbedingungen unerlässlich.

2.2 Die rechtliche Dimension

Das deutsche Urheberrecht verwehrt in vielen Fällen eine offene Nutzung, Veränderung und Vervielfältigung von fremdem Material. Dafür gibt es Gründe, denn „die individuellen Eigentumsrechte von Urhebern und Künstlern sowie teils eigene, teils abgetretene Rechte der Verwerter (Verlage, Sendeunternehmen, Tonträger- und Filmproduzenten)“ (Dreier 2022, S. 9) verdienen Schutz. Gleichzeitig fürchten Nutzer*innen um die Einschränkung von Handlungsmöglichkei-

ten in der digitalen Kultur, was beispielsweise in den Jahren 2018/2019 im Rahmen von öffentlichen Demonstrationen gegen Artikel 13 der Richtlinie zum Urheberrecht im digitalen Binnenmarkt zum Ausdruck kam (ebd., S. 6 ff.). Wiederkehrend wird festgestellt, dass das Urheberrecht in seiner heutigen Form mit der „Kultur der Digitalität“ (vgl. Stalder 2016, S. 15) in ein Spannungsverhältnis geraten kann.

Das zeigt sich auch in pädagogischen Kontexten, in denen das Teilen und Umarbeiten von Lehrmaterialien zur Alltagspraxis gehört. Pädagog*innen denken sich die Lehrmaterialien, die sie verwenden, nicht immer neu aus, sondern sie greifen mitunter auf Vorhandenes zurück, passen dieses den eigenen Bedürfnissen an oder lassen sich inspirieren. In diesem Sinne spricht der Pädagoge Jöran Muuß-Merholz durchaus affirmativ von „Lehrkräfte[n] als Remixkünstler[n]“ (Muuß-Merholz 2018, S. 13):

„Lehrkräfte selbst sind diejenigen, deren Beruf wie kaum ein anderer das ständige Kopieren & Neuzusammenfügen von Materialien erfordert. Lehrende sind ‚Remixkünstler‘ – das war schon zu analogen Zeiten so. Mit Papier, Schere, Klebestift und Kopierer lassen sich Materialien aus verschiedenen Quellen kombinieren, mit eigenen Inhalten zusammenfügen und vervielfältigen. Lehrkräfte sind Meister des Remixens! Sie sorgen dafür, dass Lehr-Lern-Materialien auf die jeweilige Lernsituation im wahrsten Sinne des Wortes zugeschnitten sind.“ (Muuß-Merholz 2018, S. 14)

Auch wenn diese, primär auf die mediale Handlungspraxis von Lehrkräften abgestellte, Beschreibung für andere pädagogische Handlungsfelder gesondert zu reflektieren wäre, so wird hier dennoch die Herausforderung sichtbar, das Verhältnis von medialer Produktion und Reproduktion in Hinblick auf die pädagogische Praxis, *Remixe zu erstellen*, genauer zu durchdenken. Wie müssten rechtliche Rahmenbedingungen beschaffen sein, um der Handlungspraxis, *Remixe zu erstellen*, in pädagogischen Kontexten maximale Spielräume zu eröffnen?

Der im Kontext der OER-Bewegung vielfach zitierte US-amerikanische Publizist David Wiley hat vorgeschlagen, zusätzlich zum Remix noch vier weitere Reproduktionsaktivitäten in Betracht zu ziehen (vgl. Wiley 2014). Es gehe um *retain* (also das Recht Kopien anzufertigen und zu speichern), um *revise* (das Recht auf Überarbeitung, z. B. im Kontext einer Übersetzung), um *reuse* (das Recht auf öffentliche Wiederverwendung, z. B. in Hinblick auf den Einsatz von Lehrmaterialien) und um *redistribute* (das Recht auf Weitergabe von veränderten oder nicht veränderten Kopien) (vgl. Wiley o. J.).

Wiley spricht hier sehr unterschiedliche Aktivitäten an, die allesamt im Transfer durch OER eine bedeutsame Rolle spielen können und denen im Kontext der OER-Bewegung durch die Forderung nach einer adäquaten Ausgestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen Rechnung getragen wird (vgl. hierzu Kreutzer 2013).

Eine Antwort auf diese Forderung stellt die Bereitstellung von Bildungsmaterialien unter offenen Lizenzen dar. Mit Lizenzen sind hier standardisierte Lizenzverträge über Nutzungsrechte gemeint. Am bekanntesten ist das Lizenzmodell der Creative Commons Initiative, die im Jahr 2001 gegründet und federführend durch den Rechtswissenschaftler Lawrence Lessig vorangetrieben wurde. Lessig plädiert dafür, den rechtlichen Status von Dokumenten durch sogenannte *Tags* sichtbar zu machen (vgl. Lessig 2004, S. 11). Es gibt insgesamt sechs solcher Tags, die als Lizenzbausteine in wechselnder Kombinatorik zu insgesamt sieben verschiedenen Lizenzen verbunden werden können.⁴ Dieses Baukastensystem eröffnet den Rechteinhaber*innen die Freiheit, die Nutzungsbedingungen der von ihnen geschaffenen Erzeugnisse auf leicht verständliche Art und Weise kenntlich zu machen. Das heißt, nicht alle Creative Commons Lizenzen sind offene Lizenzen, aber es ist möglich, über die Creative Commons rechtliche Öffnungen kenntlich zu machen.

Solche Öffnungen tragen aus mindestens zwei Perspektiven zur Erweiterung des Transferpotenzials bei. Zum einen wird es Produzent*innen eines entsprechenden Bildungsmaterials mithilfe dieser Lizenzen ermöglicht, das Material mit möglichst vielen interessierten Menschen zu teilen, ohne künftige Nutzer*innen über potenzielle Urheberrechtsverletzungen im Unklaren zu lassen. Zum anderen können an der Nutzung eines solchen Materials Interessierte an einer solchen Lizenz recht niedrigschwellig erkennen, ob und in welchem Umfang sie dieses nutzen, so zum Beispiel bearbeiten, vermischen oder weitergeben, dürfen (vgl. Kreutzer 2013).

Um OER für Transferinitiativen fruchtbar zu machen, ist ein Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen ein wichtiges Erfordernis. In praktischen pädagogischen Arbeitszusammenhängen lässt sich hier an vielen Stellen ein Sensibilisierungsbedarf konstatieren. Dem Wissenstransfer *durch* OER geht ein Wissen um die rechtliche Ausgestaltbarkeit *von* OER voraus.

4 Jede dieser sieben Lizenzen enthält den Baustein CC als Indikator dafür, dass es sich hierbei um eine Creative Commons Lizenz handelt. Der Baustein 0 (zero) kann aufgrund seiner Bedeutung, dass das Material in die Public Domain entlassen und – soweit gesetzlich möglich – auf alle urheberrechtlichen und verwandten Schutzrechte verzichtet wird, allein mit dem Baustein CC kombiniert werden. Außer der Lizenz CC 0 enthalten alle anderen CC-Lizenzen die Pflicht zur Namensnennung der Urheber*in (vgl. den Baustein BY – attribution/by whom). Wenn eine kommerzielle Nachnutzung ausgeschlossen werden soll, kann die Lizenz mit dem Baustein NC (non-commercial) versehen werden. Sollen mögliche Veränderungen an einem Werk ausgeschlossen werden, kann als weiterer Baustein ND (no derivatives) ausgewählt werden. Um sicherzustellen, dass auch Abwandlungen eines Materials weiterhin einer möglichst großen Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, kann die Lizenz um den Baustein SA (share alike) erweitert werden. Die Bausteine SA und ND schließen sich dabei gegenseitig aus und sind nicht miteinander kompatibel. Detaillierte Informationen finden sich auf der Seite der Creative-Commons-Organisation www.creativecommons.org (04.07.2022).

2.3 Die technische Dimension

Die Produktion qualitativ hochwertiger, digitaler OER birgt zweifelsohne einige technische Herausforderungen. Andererseits unterscheiden sich diese Herausforderungen auch nicht substantiell von anderen Herausforderungen, die die Digitalisierung in vielen Bildungsbereichen mit sich bringt (vgl. Mayrberger et al. 2018, S. 29). Zunächst bedarf es einer gewissen technischen Infrastruktur, um OER nutzen oder produzieren zu können. Angefangen bei der Ausstattung mit Soft- und Hardware über einen stabilen und schnellen Zugang zum Internet bis hin zur Ansteuerbarkeit von OER-Repositoryn mit guter Usability in Bezug auf Auffindbarkeit, Struktur und Nutzbarkeit und hoher Konnektivität, sind hier diverse technische Parameter zu berücksichtigen. All diese technischen Voraussetzungen sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn es auch jemanden gibt, der oder die sie angemessen zu bedienen weiß. In Medienkompetenzkatalogen finden technische Fähigkeiten daher regelmäßig prominente Erwähnung. Bereits bei Dieter Baacke finden neben der *Medienkritik* die sogenannte *Medienkunde* (also – neben der instrumentell-qualifikatorischen Fähigkeit zur Handhabung und Bedienung der Technik – das rein informative Wissen, welche heutigen Medien und Contentformate es gibt), die *Mediennutzung* (die die rezeptive und interaktive Nutzung der Medien umfasst) und die *Mediengestaltung* (also die Kompetenz, innovativ und kreativ Content zu verändern oder selbst zu erschaffen) Erwähnung (vgl. Baacke 1996, S. 120).

Die Relevanz technischen Grundlagenwissens ist zuletzt unter anderem im Zuge der Digitalisierungsbemühungen rund um die Hochschullehre unter Distanzbedingungen während der Corona-Pandemie deutlich geworden. Das lässt sich am Diskurs um den Einsatz von OER im Hochschulsektor gut zeigen (vgl. u. a. Lübcke/Bartels/Preiß 2019, S. 150). Insbesondere für die Produktion von digitalen OER wird dieses Grundlagenwissen im Hochschulsektor mutmaßlich auch in Zukunft Bedeutung behalten, insofern man einer Deskription des Philosophen Jaques Derrida folgt, der den Raum der Universität einer starken Transformationsdynamik ausgesetzt sieht, wenn er schreibt:

„Zu den Umwälzungen, die heute den Ort und die Natur der universitären Arbeit heimsuchen, zählt auch eine ent-ortende Virtualisierung des Raumes der Kommunikation, der Diskussion, der Publikation, der Archivierung. Nicht, daß die Virtualisierung ihrer Struktur nach etwas völlig Neues wäre [...]. Neu sind aber das quantitative Ausmaß einer solchen gespenstischen Virtualisierung, ihr beschleunigter Rhythmus, ihre Reichweite, ihre kapitalisierende Potenz. Daher die Notwendigkeit, die Begriffe des Möglichen und des Unmöglichen zu überdenken. Wie wir wissen führt diese neue technische ‚Stufe‘ der Virtualisierung (Datenverarbeitung, Digitalisierung, virtuell unmittelbares Weltweit-Werden der Lesbarkeit, Tele-Arbeit etc.) zu einer Destabilisierung des angestammten Raumes der Universität. Sie erschüttert deren Topologie,

sie bringt ihre ganze Ortsverteilung durcheinander, nämlich die Ordnung ihres nach Forschungsgebieten und Fachgrenzen unterteilten Territoriums ebenso wie die Orte der akademischen Diskussion, den Kampfplatz, das Battlefield theoretischer Auseinandersetzungen – und die gemeinschaftsstiftende Struktur ihres ‚Campus‘“ (Derrida 2001, S. 25).

Folgt man Derrida, so ist der Transformationsdruck, der durch die Etablierung neuer Technologien auf die Institution *Universität* ausgeübt wird, beträchtlich. Diese Einschätzung passt zu einer Feststellung des Medientheoretikers Marshall McLuhan, der bereits 1967 bemerkte, dass der Gebrauch von Medien „die Form und Struktur sozialer Beziehungsmuster“ (McLuhan/Fiore 2011, S. 8) grundlegend determiniert und verändert. In der Reflexion über den Mediengebrauch sei man dazu gezwungen, „praktisch jeden Gedanken, jede Handlung und jede Institution, die bisher als selbstverständlich galten, zu überdenken und neu zu bewerten“ (ebd., S. 8). McLuhan wähnt sich vor diesem Hintergrund in einer Zeit des „Herumexperimentierens“ (ebd., S. 10).

Herumexperimentieren – genau dazu ist man auch im Kontext der Erschließung neuer technischer Möglichkeiten in der Hochschullehre und weiteren pädagogischen Kontexten permanent herausgefordert. OER erweitern die Spielräume für ein solches Herumexperimentieren, das seinerseits die Bedingungen für Transfer erweitert.

2.4 Die inhaltliche Dimension

Im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik bestand ein Ziel der Medienkompetenzvermittlung lange darin, die pädagogischen Adressat*innen von passiven Medienrezipient*innen zu aktiven Medienproduzent*innen weiterzubilden (vgl. hierzu Baacke 1997). Nur wer verstehe, wie mediale Inhalte hergestellt und verbreitet werden, könne ein emanzipiertes Verhältnis zur medialen Vermitteltheit von Welt aufbauen. Ferner hoffte man, durch Medienkompetenzvermittlung die Fähigkeit zur Partizipation am öffentlichen Diskurs zu erhöhen. Diese Zielsetzungen klingen nach wie vor attraktiv, aber die Ausgangsbedingungen haben sich geändert.

Heute ist es – zum Beispiel im Kontext von Social-Media-Anwendungen – relativ niedrigschwellig möglich, mediale Content zu produzieren. Soziale Medien leben davon, dass jede*r Einzelne immer schon in der Doppelrolle als Medienkonsument*in und -produzent*in adressiert wird.

Zum systematischen Problem wird dabei weniger die Medienproduktion als die Medienrezeption. Der Soziologe Andreas Reckwitz stellt fest, dass es sich bei der digitalen Technologie um eine „Überflusstechnologie“ (Reckwitz 2019, S. 238) handle. Wenn jede*r mediale Content produziert, stelle sich irgendwann

die Frage, wer all diesen Content noch zur Kenntnis nehmen soll: die „Egalisierung der Kulturproduktion [sei] mitverantwortlich für die gewaltige Überproduktion von digitalen Kulturelementen“ (ebd., S. 240). Dieser Überproduktion stehe eine „Knappheit der Aufmerksamkeit“ (ebd., S. 238) gegenüber.

Dieses Problem scheint auch dort auf, wo es die um Produktion und Distribution von OER geht. Die Anzahl der Online-Repositorien, der öffentlich zugänglichen Mediatheken und Bildungsserver ist inzwischen stark gewachsen. Noch unüberschaubarer ist die Anzahl der OER, die hier versammelt sind. War es bis vor wenigen Jahren noch ein Problem, überhaupt OER ausfindig zu machen, besteht ein zentrales Problem heute darin, qualitativ hochwertige und zum eigenen Bedarf passende OER auszuwählen.

Das Ziel eines Transfers durch OER kann dementsprechend nicht darin bestehen, immer mehr Content zu produzieren. Immer wichtiger werden stattdessen die sorgfältige Kuratierung und bedarfsgerechte Sortierung der zur Verfügung stehenden Inhalte.

Für den Transfer durch OER ist daher eine inhaltliche Profilierung sinnvoll, die möglichst passgenau auf die Bedürfnisse des fokussierten Adressat*innenkreises abgestimmt ist und eine gute Auffindbarkeit ermöglicht.

3 Fazit

OER Labs lassen sich inzwischen an mehreren Hochschulstandorten auffinden (vgl. Steiner 2017), wobei die konkreten „Anforderungen an die Hochschulbildung“ (Lübcke/Bartels/Preiß 2019, S. 150) im Kontext von OER-Initiativen erst langsam breitere Beachtung erfahren. Eine zentrale Herausforderung besteht darin, die Qualität von OER-Initiativen wiederkehrend zu hinterfragen, denn schließlich soll es – wenn man ein Diktum der UNESCO ernst nimmt – um „quality education“ (UNESCO 2017, S. 1) gehen. Im Lichte der bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass eine starre, gar skalierte Normierung der Qualität von OER vor dem Hintergrund ihrer inhärenten Offenheit wenig plausibel erschiene. OER profitieren von ihrer Veränderlichkeit. Das liegt in der fluiden Natur der Sache und bildet eines ihrer Gütekriterien. Genauso, wie sich einzelne OER immer wieder verändern, muss auch die „Qualität von OER [...] kontinuierlich weiterverhandelt werden“ (Brückner 2018, S. 8). Für OER bedarf es also eines erweiterten Qualitätsverständnisses, „das der spezifischen Eigenart von freien Bildungsmaterialien gerecht wird und die freie Zugänglichkeit sowie den Distributions- und Veränderungsgedanken in den Blick nimmt“ (Brückner 2018, S. 10).

Alle im Kontext des vorliegenden Artikels erwähnten Dimensionen können dabei eine Rolle spielen: Idealismus allein hilft nicht weiter, wenn zur Qualität auch die Fähigkeit zu Selbstkritik gehört. Rechtlich ist bei jeder Verwendung auf die Eignung und Kompatibilität der Lizenzen des verwendeten Materials zu achten, ge-

nauso wie in Hinblick auf die Distribution geeignete Lizenzen sorgfältig auszusuchen sind. Technisch ist neben der professionellen Contenterstellung auch auf eine geeignete Distribution dieses Contents zu achten. So ist fallspezifisch zu prüfen, ob ein geeignetes (offenes) Dateiformat gewählt wurde, ob die Ressource mit hinreichenden Metadaten (wie Autor, Titel/Thema, Jahr, Contentformat) versehen und ob eine Verschlagwortung mit passenden und ausreichenden Keywords vorgenommen wurde. Und schließlich gehört zur Qualität auch die kritische Reflexion des Inhalts und seiner angemessenen didaktischen Aufbereitung.

Bei aller Sorge um die Qualität bleibt allerdings zu berücksichtigen, dass sich der Erfolg von OER-Initiativen nie zuverlässig voraussagen lässt. Das liegt nicht zuletzt daran, dass die Produktion von OER nicht mit Transfer identisch ist, sondern allein auf eine Verbesserung der Bedingungen für Transfer zielen kann. Wenn der Transferbegriff in der Bildungspraxis also mitunter ganz selbstverständlich mit dem Thema *OER* assoziiert wird (vgl. Bles/Mollenhauer 2018), dann bleibt darauf hinzuweisen, dass Transfer nicht nur auf einem komplexen Bedingungsgefüge basiert, das nicht ohne die differenten Rezeptionspraktiken der Adressat*innen gedacht werden kann. Speziell auf das Thema OER bezogen ist der Umstand zu berücksichtigen, dass unter Transfer Unterschiedliches verstanden werden kann: Im Sinne eines logistischen Verständnisses bedeutet Transfer Transport und Übertragung. Transfer kann jedoch ebenso prozessual und kollaborativ verstanden werden. Die letzten Punkte betreffend liegen Anschlüsse an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um die nicht abschließend zu garantierende pädagogische Wirksamkeit nahe (vgl. Krüger/Müller 2019). Ob ein Transfer durch OER gelingt und wie ein solches Gelingen konkret aussehen könnte, hat sich praktisch stets aufs Neue zu bewähren.

Literatur

- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In: Reins, Antje von (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 112–124.
- Baacke, Dieter (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.
- Beckedahl, Markus (2011): Der Schultrojaner – Eine neue Innovation der Verlage. netzpolitik.org/2011/der-schultrojaner-eine-neue-innovation-der-verlage (05.07.2022).
- Blaumer, Nikolai/Ebert, Johannes/Lehmann, Klaus-Dieter/Ströhl, Andreas (2017): Einleitung. In: Blaumer, Nikolai/Ebert, Johannes/Lehmann, Klaus-Dieter/Ströhl, Andreas (Hrsg.): Teilen und Tauschen. Frankfurt am Main: Fischer, S. 13–19.
- Bles, Ingo/Mollenhauer, Luca (2018): Informationsstelle OER – Information, Vernetzung, Transfer zu Open Educational Resources, OERinfo. In: Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Projekte der BMBF-Förderung OERinfo 2017/2018. Sonderband zum Fachmagazin Synergie. Hamburg: Universität Hamburg, S. 138–145.
- Brückner, Jane (2018): Eine Frage der Qualität. Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule. In: Medienpädagogik (32), S. 51–62.
- Capetown Declaration (2008): Kapstadt Open Education Declaration. www.capetowndeclaration.org/read/german-translation (05.07.2022).
- Derrida, Jaques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dreier, Thomas (2022): Copyright. Berlin: Wagenbach.

- Einsiedler, Wolfgang (2010): Didaktische Entwicklungsforschung als Transferförderung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 59–81.
- Gräsel, Cornelia (2010): Stichwort: Transfer und Transferforschung im Bildungsbereich. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 7–20.
- Hug, Theo (2014): Bildung für alle – eine Neuauflage? Offenheit und Teilen in der Open Educational Resources (OER) Bewegung. In: Missomelius, Petra/Sützl, Wolfgang/Hug, Theo/Grell, Petra/Kammerl, Rudolf (Hrsg.): Medien – Wissen – Bildung: Freie Bildungsmedien und Digitale Archive. Innsbruck: Universität Innsbruck, S. 227–257.
- John, Nicholas (2017): The Age of Sharing. Malden: Polity Press.
- Keck, Rudolf W./Sandfuchs, Uwe/Feige, Bernd (2004): Wörterbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Keller, Josef A./Novak, Felix (1988): Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Koschorreck, Jan (2019): Offenheit, Entgegenkommen und Respekt. OER und die Kultur kollegialer Zusammenarbeit. In: Weiter bilden (2), S. 53–56.
- Kreutzer, Till (2013): Open Educational Resources (OER), Open-Content und Urheberrecht. urn:nbn:de:0111-opus-80084. doi: 10.25656/01:8008 (05.07.2022).
- Krüger, Jens Oliver/Müller, Thomas (Hrsg.) (2019): Wirksamkeit als Argument. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.
- Lessig, Lawrence (2004): The Creative Commons. In: Montana Law Review 65 (1), S. 2–14.
- Linke, Angelika (2009): Wie man Wissen teilt – oder: Vom Glück der Kommunikation. In: Rieger, Hans-Ulrich/Arioli, Martina/Murer, Heini (Hrsg.): Universitäres Wissen teilen. Forschende im Dialog. Zürich: vdh, S. 33–46.
- Lübcke, Eileen/Bartels, Mareike/Preiß, Jennifer (2019): Fallvignetten und didaktische Muster. Forschungsartefakte im Kontext von Open Educational Resources und Practices. In: Hafer, Jörg/Mauch, Martina/Schumann, Marlen (Hrsg.): Teilhabe in der digitalen Bildungswelt. Münster: Waxmann, S. 150–155.
- Mayrberger, Kerstin/Getto, Barbara/Waffner, Bettina/Eckhoff, David/Heinen, Richard (2018): Freie Bildungsmaterialien für offen Lernräume: OER-Strategien an Hochschulen. In: Mayrberger, Kerstin (Hrsg.): Synergie(n!). Beiträge zum Qualitätspakt Lehre im Jahr 2017. Hamburg: Universitätskolleg, S. 23–32.
- McLuhan, Marshall/Fiore, Quentin (2011): Das Medium ist die Massage. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Meyers Lexikonredaktion (1988): Meyers kleines Lexikon Pädagogik. Mannheim: Brockhaus.
- Muuß-Merholz, Jöran (2018): Freie Unterrichtsmaterialien finden, rechtssicher einsetzen, selbst machen und teilen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Orr, Dominic/Neumann, Jan/Muuß-Merholz, Jöran (2018): OER in Deutschland: Praxis und Politik. Bottom-Up-Aktivitäten und Top-Down-Initiativen. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK).
- Prenzel, Manfred (2010): Geheimnisvoller Transfer? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, S. 21–37.
- Reckwitz, Andreas (2019): Die Gesellschaft der Singularitäten. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix (2016): Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp.
- Steiner, Tobias (2017): openLab. Nexus der Entwicklung in Richtung Openness. In: Synergie: Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre 4, S. 72–73.
- UNESCO (2002): Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report, Paris. unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515 (05.07.2022).
- UNESCO (2017): Second World OER Congress. Ljubljana OER Action Plan 2017. en.unesco.org/sites/default/files/ljubljana_oer_action_plan_2017.pdf (05.07.2022).
- Wiley, David (2014): The Access Compromise and the 5th R. opencontent.org/blog/archives/3221 (05.07.2022).
- Wiley, David (o. J.): Defining the „Open“ in Open Content and Open Educational Resources, opencontent.org/definition (05.07.2022).
- Wulf, Christoph (1984): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper.
- Zauchner, Sabine/Baumgartner, Peter (2007): Herausforderung OER – Open Educational Resources. In: Merkt, Marianne/Mayrberger, Kerstin/Schulmeister, Rolf/Sommer, Angela/Berk, Ivo van den (Hrsg.): Studieren neu erfinden – Hochschule neu denken. Münster: Waxmann, S. 244–252.