

Open Education als partizipative Medienkultur? Eine bildungstheoretische Rahmung

Markus Deimann

Abstract: Akademisches Lernen befindet sich aktuell in einem umfassenden Transformationsprozess und überschreitet dabei zunehmend Grenzen. Waren es bis vor einigen Jahren noch die Learning-Management-Systeme, die Hörsäle und damit Raum-Zeit-Grenzen überwandten, so kommt es mit den Open Educational Resources zu einer weiteren Öffnung. OER können als digitale Fortsetzung der Open Education Bewegung betrachtet werden. Auf Portalen wie MIT OpenCourseware stehen Materialien jedem Interessierten unbeschränkt zur freien Verfügung und können auch ohne direkte Verbindung zur Hochschule genutzt werden. Unter anderem werden frei zugängliche (Massen-) Kurse (sog. MOOCs) angeboten als Antwort auf die Veränderungen einer digitalen „postmodernen“ Gesellschaft. Folgt man der Perspektive der strukturalen Bildungstheorie (Marotzki 1990), so lassen sich MOOCs als intentional erzeugte Unbestimmtheitsräume bezeichnen, zu deren Bearbeitung reflexive und tentative Erfahrungsmodi notwendig sind. Obschon die Frage, wie sich Menschen in MOOCs orientieren, in der Community intensiv diskutiert wird, hat die Arbeit an einer bildungstheoretischen Rahmung noch nicht begonnen. Vor diesem Hintergrund entwickelt der vorliegende Beitrag ein theoretisches Gerüst zur Analyse der offenen digitalen Räume und lotet die bildungstheoretischen Implikationen aus.

1. Einleitung

Mit dem Aufkommen neuer Informations- und Kommunikationstechnologien werden viele gesellschaftliche Bereiche erodiert, zu überwältigend sind die Neuerungen und die damit verbundenen Potentiale und so beginnt auch innerhalb der Bildungswissenschaft ab der Jahrtausendwende eine intensive Diskussion zur „Bildung in virtuellen Welten“ (Marotzki 2009), zum „Bildungswert des Internets“ (Marotzki, Sander & Meister 2000) sowie zu den „bildungstheoreti-

schen Dimensionen des Cyberspace“ (Marotzki & Nohl 2004). Dabei geht es darum zu erkunden, „wie Menschen das Netz kreativ für eigenen Präsentationen, Identitätskundgebungen und Manifestationen nutzen können“ (Marotzki 2009, S. 151). Die dabei zugrunde gelegte bildungstheoretische Perspektive versteht Bildung als eine „Form komplexer, selbstreflexiver Lern- und Orientierungsprozesse“ (Marotzki & Jörissen 2010, S. 19), die sich nun mehr und mehr in medial geprägten Lebenswelten und in medialen Interaktionsprozessen abspielen. Gerade in der komplexen Struktur des weltumspannenden Netzes kommt der Fähigkeit sich zu orientieren eine entscheidende Rolle zu, da sich erst dadurch Potentiale für Artikulation und Partizipation erschließen lassen (im weiteren Verlauf dieses Beitrags wird mit den Massive Open Online Courses noch ausführlicher auf diesen Aspekt eingegangen).

Die Besonderheiten des Internets als neuer Kultur- und Bildungsraum liegen – in enger Anlehnung an die klassische bildungstheoretische Figur – in den vielfältigen Veränderungen der Welt- und Selbstreferenzen. So werden dann beispielsweise virtuelle Communities als Ausformung neuer Sozialräume in ihrer orientierenden Bedeutung untersucht (Marotzki & Nohl 2004). Die neuen virtuellen Räume wirken sich unmittelbar auf das Verhältnis, das der Mensch zu sich selbst eingeht, aus und es kommt zu einer „Flexibilität der Identitätskonstitution und der biographischen Entwürfe“ (ebd., S. 338).

Waren es in dieser bildungstheoretischen Forschungsrichtung hauptsächlich Gegenstände, die nicht per se als pädagogisch einzustufen sind, z. B. kollektive Erinnerungskulturen (Marotzki & Jörissen 2010), so lässt sich mit OER ein explizit pädagogisches Internetphänomen als neues Forschungsobjekt einführen, dessen bildungstheoretische Implikationen bislang stark vernachlässigt wurden (Deimann 2013; 2012a; 2012b).

2. Der Traum einer humanistischen Bildung im Netz: Open Educational Resources

Open Educational Resources werden seit der Entscheidung des Massachusetts Institute of Technology (MIT) im Jahr 2001, alle Lehr- und Lernmaterialien über das Internet im Rahmen des Projekts OpenCourseWare (OCW) frei verfügbar anzubieten, folgendermaßen definiert:

„OER are teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits their free use or re-purposing by others. Open educational resources include full courses, course materials, modules, text-

books, streaming videos, tests, software, and any other tools, materials, or techniques used to support access to knowledge.“ (Atkins, Brown & Hammond 2007, S. 4)

OER stehen in der Tradition von Open Education, einer reformpädagogischen Strömung, die ab den 1960er Jahren die Überwindung von Grenzen und die Befreiung von vermeintlich überkommenen Strukturen (z. B. Frontalunterricht) in der Schule, forderte (Denton 1975). Dies wurde sowohl auf der Ebene der Architektur (Wie können Schulgebäude offener gestaltet werden?) als auch auf der pädagogischen Ebene (informelles Lernen im Sinne eines *learning by doing*) behandelt. Diese „kindgerechte“ Erziehung hat ihre Wurzeln in der Romantik, z. B. in den Werken von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel, später dann fortgeführt im Pragmatismus von Dewey, und betont eine nicht-hierarchische, demokratische Vorgehensweise. Beispielfhaft ausgearbeitet wurden diese Ideen im Buch „Deschooling Society“ von Ivan Illich (1971) und finden sich zum Teil in der heutigen bildungspolitischen Debatte zum „Lebenslangen Lernen“ wieder (Schömann & Leschke 2008).

Ideengeschichtlich lässt sich Open Education noch weiter zurück datieren: „We can group the appearance of the notion ‚openness‘ in education around a successive series of utopian historical moments based on a set of similar ideas stemming from core Enlightenment concepts of freedom, equality, democracy and creativity“ (Peters 2008, S. 7). Die Öffnung verkrusteter Strukturen war von Beginn an geprägt von politischen und sozialen Freiheitsidealen, die eine Alternative zur konventionellen Pädagogik darstellten. So war beispielsweise die Entwicklung des Fernstudiums ab der Mitte des 19. Jahrhunderts angetrieben von dem Bestreben, Distanz zu überwinden durch den Einsatz postalisch zugestellter Materialien, ergänzt durch Massenmedien wie Radio, um so der sozial benachteiligten Arbeiterklasse Möglichkeiten zur Bildung zu verschaffen (sog. Correspondance Education; für einen historischen Überblick siehe Peters 2010). Ein Meilenstein dieser Entwicklungen war dann 1969 die Gründung der Open University in England (OUUK), die Kommunikationstechnologien für die Planung, Durchführung und Abwicklung (z. B. Vergabe von Abschlüssen) von akademischen Studiengängen einsetzte und damit auch solche Menschen erreichte, die – aus verschiedensten Gründen – nicht regelmäßig zum Campus kommen konnten. Als „open to people, places, methods and ideas“ wurde die OUUK zum Vorreiter der nun mehr institutionalisierten Open Education Bewegung (Tait 2008). Fünf Jahre später wurde mit der FernUniversität in Hagen ein deutsches Pendant eröffnet, wenn auch mit kleinen, aber signifikanten Unterschieden (z. B. kann an der FernUniversität nicht ohne formale Hochschulzugangsberechtigung studiert werden).

In der aktuellen OER Literatur finden sich kaum Bezüge auf die ältere Open Education Forschung, vielleicht weil die Unterschiede, insbesondere was die technologischen Aspekte betrifft, zu groß sind, und so wird der Eindruck einer gänzlich neuen pädagogischen Innovation geschürt, deren Vorläufer eher im Bereich „Open Content“ oder „Learning Objects“ zu lokalisieren sind (Lane 2008). Diese Diskontinuität ist insofern problematisch als dass einige der früheren Schwachstellen nun in neuem Gewand erscheinen. Eine Rezeption der älteren Literatur könnte helfen, bereits gemachte Fehler zu vermeiden, so z. B. im Zusammenhang mit der mangelnden theoretischen Fundierung, die bereits 1969 als „(...) lack of an apparent underlying rationale“ (Barth 1969, S. 29) konstatiert wurde. Wie zum Beleg kritisiert dann Peters (2008) die aktuelle OER Bewegung:

„While they touch on conceptual issues to do with openness they do not often make the necessary theoretical links to the wider literature. They do not explore the concept of openness itself, nor investigate its history in the development of open systems. It is important to realize that today's ‚open education‘ is not just a happy coincidence of technology and inclination, online learning and Web 2.0 technologies. Open education as an emergent paradigm has a history that provides much of the context and the motivating values. It is part of the Enlightenment story of freedom and it cannot be separated from wider political questions concerning epistemology, ontology and ethics.“ (Peters 2008, S. 14)

Neben dem anglo-amerikanischen Raum wurde in den 1960er und 1970er Jahren auch in Deutschland an einer offenen Pädagogik/Bildung gearbeitet, bekannt geworden unter dem Begriff „Offener Unterricht“. Hierunter findet sich eine bunte Palette an didaktischen Methoden, zum Teil aus reformpädagogischen Strömungen abgeleitet, die für eine Öffnung des Unterrichts für verschiedene Einflüsse von außen eintreten (Berg 2010). Angesichts der ausgegebenen Vielfalt, die sich in Begriffen wie „offenes Curriculum“ niederschlug, erscheint es nicht besonders überraschend, dass mit dem Aufsatz „Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion“ 1976 und damit quasi auf dem Höhepunkt der Offenheitsbestrebungen eine ziemlich vernichtende Kritik publiziert wurde (Lenzen 1976). Diese geht davon aus, „daß der Terminus ‚offenes Curriculum‘ in einer seltenen Weise die semantischen Merkmale eines ‚Schlagwortes‘ und gleichzeitig die pragmatischen Merkmale eines ‚Slogans‘ besitzt“ (ebd., S. 144). Somit waren auch viele Versuche, Konzepte des offenen Unterrichts theoretisch abzusichern, zum Scheitern verurteilt, mangelte es doch an einer systematischen Erforschung der Forderungen und Interpretationen, die über die vermeintliche Einigkeit der Offenheit in der Pädagogik hinausgehen (Rakhkockkine 2003). Offenheit als eigenständiges Charakteristikum wurde dann auch arbiträr entlang verschiedener Ebenen (z. B. institutionelle) gemischt, ohne sich die Mühe zu machen, eine Theorie der Offen-

heit zu entwickeln. Wie fruchtbar ein solches Vorhaben überhaupt wäre, wurde bislang auch nicht ausreichend problematisiert.

Mittlerweile gibt es bereits einen OER Standard, der durch folgende Bedingungen konstituiert wird: Erstens müssen OER frei und unbeschränkt verfügbar sein, zweitens dürfen sie urheberrechtlich unbedenklich weiterverarbeitet bzw. verändert werden und drittens sollten sie mittels Open Source Software bearbeitet werden. Durch finanzielle Unterstützung von Stiftungen wie der William and Flora Hewlett- oder der Bill Gates-Foundation wurden Portale zum schnelleren Auffinden von Materialien geschaffen (z. B. *Open Learn* an der Open University UK). Angetrieben werden diese Entwicklungen von der Bestrebung, mit Hilfe von Informationstechnologien offenen Zugang zu Wissen für alle Menschen zu schaffen. Begründet wird dies durch die Überzeugung, dass „the world’s knowledge is a public good and that technology in general and the World Wide Web in particular provide an extraordinary opportunity for everyone to share, use, and reuse knowledge“ (Atkins et al. 2007, S. 5). Daneben sind es wichtige politische Akteure wie die Europäische Kommission oder die UNESCO, die sich für OER stark machen. Mit der sog. Pariser Erklärung verabschiedete die UNESCO im Juni 2012 eine Art Maßnahmenpaket, an dessen oberster Stelle steht:

„Promote and use OER to widen access to education at all levels, both formal and non-formal, in a perspective of lifelong learning, thus contributing to social inclusion, gender equity and special needs education. Improve both cost-efficiency and quality of teaching and learning outcomes through greater use of OER.“¹

Der daraus entstehende Druck zur Öffnung von Bildung kommt zu einer Zeit, in der die Hochschullandschaft ohnehin durch enormen Wettbewerbsdruck gekennzeichnet ist und händeringend nach neuen Geschäftsmodellen sucht. Dabei sind MOOCs nur vordergründig eine Lösung (die mit entsprechendem Hype gefeiert wird), kommt es doch gleichzeitig zu einer Zersetzung der Hochschulbildung. Nachvollziehbar sind damit auch die Kämpfe um die Filetstücke Inhalt und Zertifizierung, in welche Hochschulen und finanzstarke globale Akteure (z. B. Apple mit dem Dienst iTunesU) gleichermaßen verstrickt sind, und drastische Formulierungen wie „The End of the University as we know it“², die als Begleitmusik dieser disruptiven Prozesse dienen.

1 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/Paris%20OER%20Declaration_01.pdf Zugegriffen 13. Februar 2013

2 <http://www.the-american-interest.com/article.cfm?piece=1352> Zugegriffen: 13. Februar 2013

3. Kostengünstige Bildung für die Masse: Die Massive Open Online Courses (MOOCs)

Da der unbeschränkte Zugang zu Informationen noch keine Veränderungen von Bildung und Erziehung auslöst – diese Erkenntnis stellte sich erst mit einiger Verzögerung ein –, wird an der Umgestaltung der pädagogischen Praxis gearbeitet, was, wiederum mit dem Präfix „Open“ versehen, auf verschiedene Weise zum Ausdruck gebracht wird (Open Educational Practices, Open Participatory Learning Infrastructure). Um möglichst vielen Menschen an verschiedenen Orten auf der Welt Zugang zu Bildung zu verschaffen und dabei gleichzeitig eine gewisse didaktische Struktur anzubieten, wurden MOOCs entwickelt. Sie stehen in der Tradition von OER, d. h. sie bieten kostenfreien und unbeschränkten Zugang zu einer Vielzahl von Ressourcen. Zum ersten Mal durchgeführt wurde ein MOOC im Herbst 2008 von Stephen Downes und George Siemens mit dem über 14 Wochen dauernden Online Kurs „Connectivism and Connective Knowledge“ (Robes 2012). Der Offenheitsgedanke wurde in radikaler Weise realisiert, d. h. es gab keine vorgegebenen Lernziele, keine Prüfungen oder Tests, keine Anmeldung bei einem Anbieter, sondern „nur“ das Versprechen auf gemeinsame Lernaktivitäten und -erfahrungen. Dieses offene Modell traf augenscheinlich den Nerv der Zeit, da sich über 2.200 Teilnehmende weltweit für den Kurs registrierten.

Dieser Kurs sollte als Grundmodell für weitere MOOCs dienen, die nun in regelmäßigen Abständen von zumeist nordamerikanischen Konsortien angeboten wurden (z. B. PLENK2010³, change11⁴). Ungeachtet der proklamierten Offenheit lassen sich einige zentrale Prinzipien, nach denen sich die Lernenden in einem MOOC richten sollen, identifizieren:

1. Orientieren (Aggregate): sich einen Überblick verschaffen und aus der Fülle an Materialien auswählen, was einen interessiert.
2. Ordnen (Remix): ein Thema für sich festhalten und sortieren; nach Anknüpfungspunkten und Verbindungen zum eigenen Alltag suchen.
3. Beitragen (Repurpose): einen eigenen Beitrag oder Kommentar zu einem Thema verfassen; dazu die Möglichkeiten nutzen, die das Netz bietet (Blogs, Twitter, Soziale Netzwerke).
4. Teilen (Feed Forward): die eigenen Beiträge mit anderen Teilnehmenden frei über das Netz teilen.

Begründet wird ein solches Lernen durch den Ansatz *Connectivism*, eine Art Internet-Lernmodell, das sich in logischer Weiterentwicklung der drei klassischen

3 <http://connect.downes.ca/> Zugegriffen: 13. Februar 2013.

4 <http://change.mooc.ca/> Zugegriffen: 13. Februar 2013.

Lernparadigma (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) sieht und vor dem Hintergrund einer immer stärkeren Penetration durch neue Technologien die Reformulierung grundlegender Prinzipien des Lernens propagiert (Siemens 2005). Bei näherer Betrachtung entpuppt sich *Connectivism* als ein Ansatz, der aufgrund einiger epistemologischer Mängel nicht als Lerntheorie eingestuft werden kann (Bell 2011). Eine Rezeption der deutschsprachigen Bildungswissenschaft steht noch aus und dürfte sich wohl ebenso an dem dünnen theoretischen Fundament stoßen, das zudem auf zentrale bildungstheoretische Fragestellungen (z. B. Subjektkonstitution) überhaupt nicht eingeht.

4. Ein Schritt zurück: Kommerzialisierung und Kommodifizierung von Bildung durch die Open Courses

Die Massive Open Online Courses der nordamerikanischen Anbieter (z. B. change11) erreichten nicht nur sehr hohe Teilnehmerzahlen, sondern bald auch starke Aufmerksamkeit der Mainstream Medien. So proklamierte beispielsweise die New York Times in einem Artikel vom 2. November 2012 das „Year of the MOOC“ und begründete es wie folgt: „Traditional online courses charge tuition, carry credit and limit enrollment to a few dozen to ensure interaction with instructors. The MOOC, on the other hand, is usually free, credit-less and, well, massive“ (Papano 2012, n. P.). Es sind hauptsächlich digitale Technologien („Web 2.0“), die nun bislang völlig unbekannte Möglichkeiten der Skalierung bieten. Lehrveranstaltungen mit mehr als 100.000 Teilnehmern sind damit keine Seltenheit mehr.

Im Jahr 2011 entschloss sich Sebastian Thrun, ein deutscher Informatik-Professor an der Stanford University und einer der Lehrenden eines der zahlenmäßig größten MOOCs, zu einem radikalen Schritt. Er kündigte seine Stelle und gründete das Unternehmen Udacity, eine Art Online Akademie, die Kurse digital über das Netz für ein Massenpublikum anbietet. In einem Interview mit Spiegel Online begründet Thrun seine Entscheidung wie folgt:

„Durch das Internet-Lehrprojekt habe ich gemerkt, was für eine wahnsinnige Macht dieses Medium hat. Als wir 160.000 Anmeldungen hatten, wurden wir von Stanford gebeten, keine weiteren Studenten mehr aufzunehmen. 23.000 Studenten haben am Ende eine Prüfung abgelegt und bestanden. Ich habe wirklich Tausende von Danke-E-Mails bekommen. Mit dieser einen Vorlesung habe ich mehr Menschen beeinflusst, als zuvor in meiner gesamten akademischen Karriere.“⁵

5 <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/sebastian-thrun-stanford-university-lehrt-wie-vor-1000-jahren-a-817889.html> Zugegriffen: 15. Februar 2013.

Auf die Frage, warum es erst dieses Experiments – der Öffnung eines regulären Informatikkurses für die ganze Welt bedurfte –, um solche Effekte zu erzielen, antwortete Thrun:

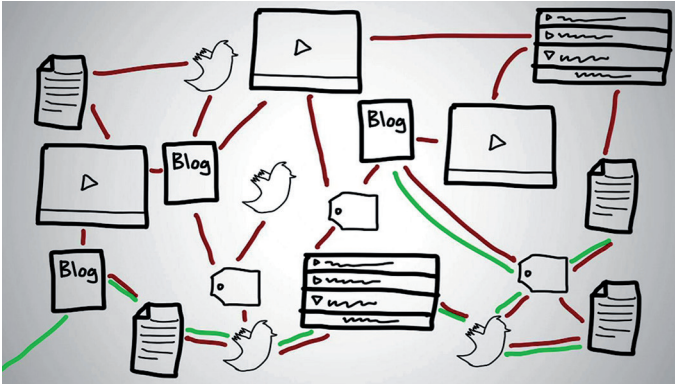
„Trotz moderner Medien benutzen wir immer noch Unterrichtsmethoden wie vor 1000 Jahren. Dabei sollte Unterricht wie ein guter Film funktionieren. Er muss so spannend sein, dass man erst ausschaltet, wenn er vorbei ist. Ich glaube, Universitäten sind oft weniger innovativ als sie gerne wären.“ (ebd.)

Udacity sowie das kurz danach gegründete Unternehmen Coursera sind nur vordergründig in die Entwicklungslinie von Open Education eingebettet. Tatsächlich verfolgen sie wirtschaftliche Interessen, auch weil hauptsächlich Risikokapital zur Finanzierung eingesetzt wird.⁶ Die pädagogischen Ziele werden plakativ benannt als „Democratisation of Education“ sowie „We need to make education so much fun that students can't help but learn“ (ebd.). Mittlerweile konnten mehrere Universitäten als Partner gewonnen werden, die ihre (zumeist) Einführungskurse auf der Online Plattform Coursera anbieten. Damit ist jedoch kein vollwertiges Studium möglich, sondern nur ein abgespeckter „Schnupperkurs“, der am Ende eine Teilnahmebescheinigung bietet. Auch in Deutschland wurde nun auf diesen Trend reagiert und so startet die IMC AG im Januar 2013 die Plattform *OpenCourseWorld* mit zwei betriebswirtschaftlichen Kursen („Learn how to lead“ und „Business Process Management“ mit einer Dauer von jeweils sechs Wochen und beworben durch den Spruch „Von den Besten lernen“.⁷ Anders als in den MOOCs, die in Deutschland von einem Verband rund um die Universität Frankfurt am Main 2011 und 2012 angeboten wurden, sind diese Open Courses nicht wirklich „open“. Anstelle einer offenen und sozial-partizipativen digitalen Architektur (siehe Abbildung 1) wird ein geschlossenes System verwendet, das in seiner Logik frappierend dem Modell des Klassenzimmers ähnelt – ein Ansatz wie er von der frühen Open Education Bewegung gerade erst überwunden werden sollte.

6 Dies beläuft sich auf 21 Millionen Dollar, Stand Oktober 2012. <http://venturebeat.com/2012/10/25/udacity-15-million-andreesen-horowitz/> Zugegriffen: 15. Februar 2013.

7 <http://www.pressetext.com/news/20130107013> Zugegriffen: 15. Februar 2013.

Abbildung 1: Darstellung der offenen digitalen Architektur eines MOOCs



Quelle: <http://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc> Zugegriffen: 12. Februar 2013.

Ein weiterer zentraler Unterschied liegt in der relativ aufwendigen Anmeldeprozedur der OpenCourseWorld, die sehr viele Klauseln zu Nutzungsbestimmungen enthält und damit in klarer Abkehr zu den ursprünglichen Prinzipien von Open Content steht. Diese werden auch als 4R bezeichnet und umfassen (Wiley 2009):

1. Reuse – the right to reuse the content in its unaltered / verbatim form
2. Revise – the right to adapt, adjust, modify, or alter the content itself
3. Remix – the right to combine the original or revised content with other content to create something new
4. Redistribute – the right to make and share copies of the original content, your revisions, or your remixes with others.

Die restriktive Handhabung von Urheber- und Nutzungsrecht befördert einen Prozess der Kommodifizierung von Bildung – Bildung wird zu einer Ware –, der im Zuge der Internationalisierung und Virtualisierung von Bildungsangeboten seit der Jahrtausendwende einsetzte (Hahn 2003). Ein wichtiges Charakteristikum ist die Gründung sog. „Offshore“- oder „Branchcampuses“ (aktuell Coursera und Udacity), die einen aggressiven Kurs des Bildungsexports bzw. -imperialismus verfolgen. Dagegen favorisiert die OER Bewegung eine liberale Lizenzierung, z. B. mittels Creative Commons, die durch ihr differenziertes Lizenzmodell eine Alternative zum klassischen Urheberrecht bietet. Das erlaubt dann erst die rechtlich unbedenkliche Nutzung und Wiederverwertung digitaler Materialien und trägt damit bei zum Ideal der freien und ungehinderten Verbreitung von Wissen.

Als eine deutlich spürbare Herausforderung kristallisierten sich in den letzten Jahren die Bemühungen heraus, OER in institutionalisierte Lehr- und Lernarrangements zu integrieren. Deimann & Bastiaens (2010) identifizierten in ihrer Delphi-Studie insbesondere kulturelle Hürden, die die fehlende Bereitschaft, selbst erstellte Materialien mit anderen frei zu teilen, bedingten. Aktuell wird daher an diesen sowie technischen und rechtlichen Aspekten gearbeitet (siehe z. B. Nikoi & Armellini 2012) und daran, eine Übersicht kulturell-spezifischer OER Angebote (z. B. für die Sekundarstufe) zu erstellen, die dann hinsichtlich eines sog. OER-Quality-Index auf pädagogische Eignung geprüft werden können (Rossegger, Ebner & Schön 2012). Die bildungstheoretischen Implikationen, die sich mit der zunehmenden Öffnung sowie der steigenden Verbreitung freier Bildungsressourcen auf verschiedenen pädagogischen Feldern ergeben, wurden allerdings bislang noch nicht ausgelotet (Deimann 2013). Mit den nachfolgenden Ausführungen wird daher der Versuch unternommen, die Open Education Bewegung nicht nur hinsichtlich des (explizierten und implizierten) Verständnisses von Bildung zu befragen, sondern auch nach Möglichkeiten Ausschau zu halten, wie Bildungstheorie vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Öffnungsbewegungen weitergedacht werden kann.

5. Bildungstheoretische Implikationen

5.1 *Welcher Bildungsbegriff/welche Vorstellung von Bildung steckt hinter Open Education/OER?*

Open Education vertritt seit den 1960er Jahren eine Art Befreiungsrhetorik, die ausgehend vom schulpädagogischen Bereich an der Überwindung von (Bildungs-) Grenzen und der Emanzipation sozial, politisch und ökonomisch Benachteiligter arbeitet. Oberstes Ziel ist die Demokratisierung von Bildung im Sinne einer größeren Chancengleichheit durch bessere Möglichkeiten zur Partizipation, Kollaboration und Artikulation. Es sollen Grenzen durchbrochen und Mauern eingerissen werden (illustriert durch Begriffe wie *unlocking the gates* oder *removing barriers*), um so Freiheit und Autonomie auch für die zu erziehenden „Zöglinge“ herzustellen (kindgerechte Erziehung). Entsprechend energisch wird dann auch auf die Epoche der Aufklärung verwiesen, die aus bildungstheoretischer Sicht mit einem Wandel des Bildungsbegriffs verbunden ist von der organologischen Form (Bildung als naturhaft-organischer Wachstumsprozess) hin zur Konzeption von Selbstreflexivität des Subjekts (Stegemann 1983). Die Verwirklichung von Freiheit verläuft jedoch eingeschränkt, da sie nur auf das autonome bürgerliche

Individuum ausgerichtet ist und zudem Freiheit im Sinne der Entwicklung und Entfaltung der kapitalistischen Warenproduktion (Freiheit der Ware Arbeitskraft) versteht. Die gesellschaftliche Praxis der sich damals neu formierten bürgerlichen Gesellschaft konnte die hochgesteckten Erwartungen jedoch nicht erfüllen, und das später maßgeblich von Humboldt propagierte Bildungsideal scheiterte an der praktischen Umsetzung, worauf Adorno (2006) mit der These des doppelten Charakters von Kultur abhob. Aufklärung habe sich durch die stetige Selbstvergewisserung von Fortschritt und Befreiung wieder zu einem Mythos transformiert, aus dem heraus sie eigentlich entstanden ist (Horkheimer & Adorno 1969).

Die ältere Open Education Literatur, die ohnehin als untertheoretisiert gekennzeichnet ist, blendet diese Zusammenhänge aus und verwendet einen in der Tradition des Deutschen Idealismus stehengebliebenen Bildungsbegriff. Dies wird auch deutlich durch die von Barth (1969) identifizierten Grundprinzipien von Open Education im Zusammenhang mit Lernen von Kindern, die, und das ist auch einer seiner Hauptkritikpunkte, allerdings nicht durch empirische Forschung abgesichert sind. Sie gehen von einer angeborenen und immanenten Neugier aus, die zu explorierendem Verhalten führt. Eine direkte Abhängigkeit von Erwachsenen (z. B. zur Motivation gewünschten Verhaltens) wird abgelehnt. Das korrespondiert mit der von Humboldt vertretenen anthropologischen Prämisse der allen Menschen innewohnenden Kraft („innere Unruhe“), die auf Entfaltung in Form eines Abarbeitens an der Welt drängt (Junga 2011). Dies kann jedoch durchaus im Rahmen von Erziehungsprozessen geschehen, da Bildung immer im Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung bzw. zwischen „führen“ und „wachsen lassen“ entsteht (Rittelmeyer 2012). In der Open Education Bewegung zeigte sich das beispielsweise in Debatten, die einerseits auf die Forderung nach möglichst großer Autonomie und Freiheit des Kindes abhoben, auf der anderen Seite aber auch die Notwendigkeit der Selektion von Lernmaterialien betonten, wodurch die gewährte Freiheit wieder eingeschränkt wurde (Barth 1969).

Eine neue Stoßrichtung der bildungstheoretischen Implikationen nimmt Open Education durch den Transformationsprozess hin zu Open Educational Resources (OER) bzw. Open Educational Practices (OEP), der ab der Jahrtausendwende einsetzt. Dieser ist nun nicht mehr nur vom emanzipatorischen Gedanken getragen, sondern verbindet diesen mit einer missionarischen Komponente: Dank des Internets kann Bildung nun Menschen auf der ganzen Welt gleichermaßen durch den offenen und kostenfreien Zugang zu Materialien ermöglicht werden. Es ist somit wohl auch kein Zufall, dass mit dem Massachusetts Institute of Technology (MIT) eine weltweit renommierte US-amerikanische Hochschule am Anfang

dieser Form von Bildungsimperialismus steht und so heißt es in der „President’s Message“:

„The goal of advancing education around the world is shared by the MIT Faculty. (...) There is no limit to the power of the mind. We encourage you to use OCW [das weltumspannende Open Course Ware Netz, MD] – learn from it and build on it. Find new ways not only to pursue your personal academic interests, but to use the knowledge that you gain – and that you create – to make our world a better place. In the spirit of open sharing, we also encourage you to share your scholarship with others, as hundreds of other universities are already doing through their own OCWs. We have been astounded and deeply gratified by the worldwide response to OCW. We thank you for being part of the worldwide community of educators and learners who are demonstrating the power of unlocking knowledge.“⁸

Dem schlossen sich weitere Institutionen aus dem westlichen Kulturkreis an, und so bildete sich eine Kolonialisierung der Bildung durch OER (Sclater 2011). Lehr- und Lernmaterialien werden, unterstützt durch neue Policies, frei zugänglich und liberal lizenziert erstellt und an „benachteiligte“ Gruppen, wie z. B. LehrerInnen in Afrika weitergegeben, reflektieren aber immer die kulturellen und pädagogischen Werte der erstellenden Institution. So ist gegenwärtig die Mehrheit an offenen digitalen Bildungsressourcen immer noch in englischer Sprache verfasst, wenn auch die Möglichkeiten für einen „multikulturellen Mix“ steigen (Santos, McAndrew & Mendon 2010).

Weiterhin unterliegt die OER Bewegung einer deutlichen ökonomische Engführung, was sich z. B. in Begründungen für die Unterstützung und Förderung von OER ausdrückt: „OER are understood to be an important element of policies that want to leverage education and lifelong learning for the knowledge economy and society“ (Geser 2007, S. 12), und weiter zur Annahme, dass OER ein wichtiger Schlüssel für weltweites wirtschaftliches Wachstum sind, verdichtet wird (Cassery 2007). Entsprechend wichtig ist es dann, Beschränkungen aufzuheben und damit einen möglichst ungehinderten Fluss der Ware „Wissen“ zu ermöglichen, z. B. mit der Verwendung liberaler Lizenzen (Naughton 2012).

Genau das aber tun die sog. Open Courses auf den Plattformen von Udacity, Coursera usw. jedoch nicht, sondern implementieren ein restriktives Nutzungsrecht, womit dann zwar (kosten-)freie, jedoch keine frei verwert- und veränderbaren Kurse angeboten werden. Irritierend ist weiterhin die künstliche zeitliche Verknappung bei der Bearbeitung der Kurse. So stehen nur ganz bestimmte Fristen für die Bearbeitung von zumeist Multiple-Choice Aufgaben zur Verfügung. Hier könnte nun eingewendet werden, dass dies auch in traditionellen Bildungsveranstaltungen üblich sei. Der Einwand überzeugt nicht, da die Open Courses

8 <http://ocw.mit.edu/about/presidents-message/> Zugegriffen: 20. Februar 2013

ja gerade als Alternative zu klassischer Lehre angetreten sind. Somit ergibt sich ein aus bildungstheoretischer Perspektive düsterer Eindruck der Bildungspotentiale von Open Courses. Genauer gesagt zeigt sich hier eine erhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit, d. h. einerseits werden Heilsversprechungen gegeben („revolutionize higher education“),⁹ die ihre Legitimation allerdings aus einer juristischen (kodifiziertes Recht auf Bildung) und nicht aus einer theoretisch-philosophischen Quelle speisen. Andererseits wird in der tatsächlichen Praxis ein dem Behaviorismus nahestehender Lernprozess intendiert. Vorgefertigte Materialien (z. B. Vorlesungsmitschnitte) sollen in einer genau festgelegten Reihenfolge „bearbeitet“ werden, das dadurch erworbene Wissen wird dann mittels Multiple-Choice bewertet. Dies ist den technischen Möglichkeiten (*Big Data*, *Learner Analytics*) geschuldet, zeigt jedoch auch deutlich die Grenzen des didaktischen Konzepts auf. Ob damit jedoch die zur Zeit sehr niedrigen Erfolgsquoten – Berichte sprechen von lediglich 5 % der eingeschriebenen (Mausklick auf den Button *Sign me in*) Personen, die dann den Kurs vollständig durcharbeiten¹⁰ – umfassend erklärt werden können, bleibt zu diskutieren, denn mit hoher Wahrscheinlichkeit treibt die von den Massenmedien verbreitete Euphorie viele Menschen zu diesem *Next Big Thing*, ohne sich vorher ausreichend Gedanken über den tatsächlichen Nutzwert gemacht zu haben.

In dem Maße, wie die Open Courses den Lernprozess massenkompatibel – basierend auf einem simplen didaktischen Modell mit restriktiven Rahmenbedingungen – anbieten, verschenken sie die Bildungspotentiale, die sich bei einer offeneren, partizipativeren Architektur böten. Dies war gerade bei den „klassischen“ MOOCs noch der Fall: ein absichtlich erzeugtes Chaos bzw. ein Unbestimmtheitsraum (siehe Abbildung 1), in dem sich Lerner bildend, d. h. durch reflexive und tentative Erfahrungen, abarbeiten können.

5.2 Befreiung durch OER oder Beginn einer neuen Epoche der Unterdrückung?

Mit zunehmender Rezeption der Schriften von Michel Foucault in der Erziehungswissenschaft (Pongratz, Wimmer, Nieke & Masschelein 2004; Lüders 2004) ergeben sich neue Denkfiguren, die u. a. auch das Bildungsideal infrage stellen. Dieses geht im Kern davon aus, dass Emanzipation durch Bildung zwar – wie in der Tradition der Aufklärung proklamiert – den Ausgang aus einer selbstverschul-

9 <http://nation.time.com/2012/09/04/mooc-brigade-will-massive-open-online-courses-revolutionize-higher-education/> Zugegriffen: 20. Februar 2013.

10 <http://augmentedtrader.wordpress.com/2013/01/06/about-mooc-completion-rates-the-importance-of-investment/> Zugegriffen: 20. Februar 2013.

deten Unmündigkeit bedeutet, dies jedoch wiederum nur der Beginn einer neuen Form der Unterdrückung ist. Foucault (1994) beschreibt in seinem Buch „Überwachen und Strafen“ detailreich, wie sehr sich Institutionen wie Schule, Kliniken und militärische Kasernen in ihren Disziplinierungsformen ähneln und prägt damit das Bild der „Disziplinargesellschaft“, die sich auszeichnet durch eine „ausgefeilte Maschinerie zur Zurichtung und politischen Neutralisierung der (lernenden) Individuen“ (Lüders 2007, S. 185). Es geht dabei um die Normierung, Standardisierung und Regulierung, deutlich z. B. im Bestreben zur Herstellung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums (Bologna Reform). Aber auch im Zusammenhang mit der Open Education Bewegung lassen sich Effekte der Disziplinierung identifizieren. Dies betrifft die selbstauferlegte – und damit ein zentrales Charakteristikum der von Foucault beschriebenen Unterdrückungsmechanismen, insbesondere in der Figur des Panoptikums als Internalisierung von Disziplin – Verpflichtung zur Offenlegung und Weitergabe eigener Werke zur Realisierung einer weltweit offenen Bibliothek menschlichen Wissens.¹¹ Diese mit geringem Zweifel von Vielen geteilten humanistischen Ideale werden jedoch zu einem hohen Preis erkaufte, nämlich der Ausgrenzung all der Verweigerer oder Unwilligen, also von Menschen, die sich dem Offenheits-Postulat entziehen.

Die im Zusammenhang mit der Open Education Bewegung zentralen Begriffe Autonomie, Freiheit und Entgrenzung lassen sich damit weitaus tiefer betrachten als es simple Dichotomien (Autonomie vs. Heteronomie) suggerieren. Dies ist in jüngster Zeit deutlicher in Erscheinung getreten im Zusammenhang mit der starken Verbreitung der Open Courses, und so nutzt beispielsweise Coursera zur Begründung der Geschäftsstrategie das sog. Right-based Education Modell, das auf die UNESCO Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte von 1948 zurückgeht und fordert:

„(1) Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be compulsory. Technical and professional education shall be made generally available and higher education shall be equally accessible to all on the basis of merit.

(2) Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote un-

11 Genau darauf hebt das Projekt Wikipedia ab, die zwar einerseits betont: „Das Ziel der Wikipedia ist der Aufbau einer Enzyklopädie durch freiwillige und ehrenamtliche Autoren“ (http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:%C3%9Cber_Wikipedia Zugegriffen: 20. Februar 2013). Diese Freiwilligkeit steht jedoch im Spannungsfeld eines sich herausbildenden Dispositivs, d. h. ein Netz mit einer bestimmten Verschränkung von Macht- und Wissensverhältnissen (Agamben 2008).

derstanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.“¹²

Diese Befreiung durch Bildung wird jedoch konterkariert dadurch, dass Coursera und andere Anbieter in ihren Kursen einen regelrechten Bildungsimperialismus propagieren. So werden beispielsweise in Statistikvorlesungen gerne Illustrationen aus dem Bereich populärer US-amerikanischer Sportarten wie Baseball verwendet, um komplexe Zusammenhänge besser verständlich zu machen. Für Europäer dürfte das weniger intuitiv sein und erschwert den Lernprozess damit zusätzlich. Da sich Coursera jedoch an die gesamte Weltbevölkerung richtet, ergibt sich dadurch eine diskriminierende und somit ausgrenzende Wirkung durch die eingesetzten Lehrmethoden. Hinzu kommt eine „Ökonomie der Offenheit“, da es gerade die renommierten Ivory-League Hochschulen Stanford und Harvard sind, die Open Courses initiierten und erfolgreich durchführen, also Einrichtungen, die schon vor der MOOC-Welle über herausragende finanzielle Mittel verfügten. Mit den Plattformen Coursera und Udacity wird die wirtschaftliche Potenz noch größer, da sich durch ihr enormes soziales Kapital mehr Lernende „anwerben“ lassen. Nur vorgeblich kommt es dabei zu einer Veränderung der Mission von der elitären hin zur egalitären Bildung, tatsächlich aber verstärkt sich die politische Ökonomie und mehr Lernende als je zuvor unterwerfen sich der Disziplinarmacht und verschaffen dadurch den renommierten Hochschulen völlig neue Einkommensquellen. Eine davon betrifft den kürzlich bekannt gewordenen Dienst „Coursera Career Services“, ein Angebot zur Rekrutierung begabter Studierender auf Basis von Learner Analytics:

„A participating employer is given a list of students who meet its requirements, usually the best-performing students in a certain geographic area. If the company is interested in one of those students, then Coursera sends an e-mail to the student asking whether he or she would be interested in being introduced to that company. The company pays a flat fee to Coursera for each introduction, and the college offering the course gets a percentage of that revenue, typically between 6 and 15 percent.“¹³

Die subtilen Mechanismen der Überwachung und Disziplinierung des Individuums steigern sich damit, und es kommt zu einem Zustand des digitalen Panoptikums, der besonders im Modus der *Prüfung* prägnant wird:

„Die Prüfung kehrt die Ökonomie der Sichtbarkeit in der Machtausübung um. Die traditionelle Macht ist diejenige, die sich sehen läßt, die sich kundtut und die die Quelle ihrer Kraft gerade in der Bewegung ihrer Äußerung findet. Jene aber, an denen sich die Macht entfaltet, bleiben im Dunkeln; sie empfangen nur soviel Licht von der Macht, wie diese ihnen

12 <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> Zugegriffen: 20. Februar 2013

13 <http://chronicle.com/article/article-content/136117/> Zugegriffen: 21. Februar 2013

zugesteht: den Widerschein eines Augenblicks. Ganz anders die Disziplinarmacht: sie setzt sich durch, indem sie sich unsichtbar macht, während sie den von ihr Unterworfenen die Sichtbarkeit aufzwingt. In der Disziplin sind es die Untertanen, die gesehen werden müssen, die im Scheinwerferlicht stehen, damit der Zugriff der Macht gesichert bleibt. Es ist gerade das ununterbrochene Gesehenwerden, das ständige Gesehenwerdenkönnen, was das Disziplinärindividuum in seiner Unterwerfung festhält.“ (Foucault 1994, S. 238)

5.3 *Impulse von Open Education für die Denkfigur Bildung*

Die bisherige Argumentation war darauf gerichtet, die Open Education Bewegung durch Bildungstheorie zu rahmen und kritisch zu reflektieren, was sich hinter den vielen – zum Teil sehr verführerisch klingenden – Versprechungen verbirgt. In diesem Abschnitt soll nun in die entgegengesetzte Richtung geblickt und diskutiert werden, inwieweit sich Open Education eignet Bildung weiterzudenken.

Im Kern geht es in der Open Education Bewegung um die Öffnung von Zugängen, sei es zu institutionellen Lehr-/Lernarrangements oder zu Bildungsressourcen. Dies impliziert, dass sich eine Institution oder eine einzelne Person dazu bereit erklärt, Materialien frei, d. h. durch liberale Lizenzierung anderen zur Verfügung zu stellen, wobei explizit auch unfertige (*work in progress*) Dokumente miteingeschlossen sind. Wie aus einer eigenen Untersuchung bekannt ist, fühlen sich Lehrende unsicher, wenn sie z. T. noch nicht fertige Materialien ins Netz stellen sollen, insbesondere dann, wenn das Gegenüber unbekannt ist (Deimann & Bastiaens 2010). Dagegen ist die Motivation zum Teilen innerhalb einer Fachgemeinschaft (mit z. T. persönlich bekannten Kolleginnen und Kollegen) höher.

Der Schritt in die digitale Öffentlichkeit kann in Anlehnung an den Prozess „Coming-out“ als das Heraustreten aus vormals privaten Handlungszusammenhängen verstanden werden, gleichsam ohne zu starke Parallelen zum sozialgeschichtlichen Kontext der Schwulen- und Lesbenbewegung zu ziehen. Vielmehr geht es um eine Art Bekenntnis zur Transparenz, wie es aktuell in den Debatten zur „Post-privacy“ gefordert wird (Heller 2011). Für die Bildungstheorie interessant ist dieser Prozess, da er Veränderungen und Transformationen des Selbst- und Weltverhältnisses umfasst. Ein Verwandter aus einem prä-digitalen Zeitalter ist das *Coming-of-age*, ein in der literarischen Gattung des Bildungsromans beschriebenes Erwachsenwerden. In diesem Zusammenhang ist auch der Gastbeitrag des Tübinger Medienwissenschaftlers Bernhard Pörksen zu sehen, in dem er konstatiert:

„Im Umgang mit den Web-2.0-Technologien zeigt sich ein noch unentdeckter, noch unverstandener Bildungsauftrag, der an den Schulen und Universitäten die Lehrpläne verändern müsste. (...) Die Phase der mentalen Pubertät im Angesicht der digitalen Revolution kann nur

einem reiferen Gebrauch weichen, wenn jeder versteht, dass er selbst zum Sender geworden ist.“ (Pörsken 2012, n. P.)

Ein weiterer Impuls betrifft den Umgang mit Wissen, das in Kontrast zu gesellschaftlichen Idealen steht. Ein Beispiel dafür ist das Ende 2012 im Netz eröffnete „Wikiweps“, ein kollektives offenes Portal zur Entwicklung von Waffen, die mittels 3D-Drucker hergestellt werden können. Das Projekt beschreibt sich selbst wie folgt:

„Wikiweps is a Defense Distributed project, a space for the collaborative production and sharing of knowledge related to printable firearms and their manufacture. As word of the WikiWep project has grown, the most consistent contributions we've received have been from engineers, firearm enthusiasts and hobbyists offering their takes and critiques on the problems posed by our goal: a fully-functioning firearm printed from thermoset.“¹⁴

Die Macher von Wikiweps berufen sich auf das in der US-amerikanischen Verfassung durch den zweiten Zusatzartikel verbrieftete Recht eines jeden, Waffen bei sich zu führen, treiben das jedoch noch weiter, indem sie eine Technologie zur Sammlung, Dokumentation und Verbreitung von Wissen nutzen, die als ein wichtiger Antreiber der jüngeren Open Education Bewegung diene. Was sich schon beim Projekt „Wikileaks“ andeutete, tritt hier sehr deutlich zu Tage, nämlich die Kollision zwischen einer humanistischen Philosophie („Freiheit des Wissens“) und der konkreten Ausgestaltung in Form individueller¹⁵ und kollektiver Praktiken. Der Bildungstheorie bietet sich hier die Aufgabe, Diskurse anzuleiten, in denen die Auswirkungen solcher Entwicklungen antizipiert bzw. reflektierend begleitet und konkrete Maßnahmen für die Medienpädagogik abgeleitet werden.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag bietet vor dem Hintergrund des stark gestiegenen Interesses an offenen Bildungsangeboten eine Einführung in die Open Education Bewegung und wirft ein Schlaglicht auf die bildungstheoretischen Implikationen. Dazu wurden zunächst einleitend und allgemein Bildungspotentiale digitaler Arrangements vorgestellt und in Zusammenhang mit der strukturalen Bildungstheorie gesetzt. Da diese jedoch bislang nicht auf die Open Education Bewegung referenzierte, wurden in einem nächsten Schritt die verschiedenen Phasen dieses

14 http://wikiweps.org/index.php?title=Main_Page Zugegriffen: 20. Februar 2013.

15 Siehe dazu den Fall Bradley Manning: Ein junger US-Soldat spielt 2010 eine gewaltige Menge klassifizierter Daten der Plattform Wikileaks zu, begeht damit den „größten Verrat in der Geschichte der USA“ (Rosenbach & Stark 2011, S. 131) und sitzt seither in einem Hochsicherheitsgefängnis in Einzelhaft ein.

Paradigmas systematisch-chronologisch entwickelt. Damit konnten Bruchlinien herausgearbeitet werden, die für die spätere bildungstheoretische Rahmung wichtig sind. So ging beispielsweise die frühe Open Education Bewegung der 1960er und 70er Jahre von einem der Tradition der Aufklärung nahestehenden idealistischen Bildungsbegriff aus, den sie – ganz dem damaligen Zeitgeist folgend – stark politisierend verwendete zur Befreiung unterdrückter Lerner.

Genau diese „ideologische Gravitation“ führte zum fast vollständigen Verschwinden von Open Education Ansätzen im Zuge einer konservativen Wende und dem Wiedererstarken lehrerzentrierter Methoden. Allerdings wurden damit die (ohnehin eher verhaltenen) Bemühungen zur theoretischen Absicherung von Open Education obsolet. Denn im Zuge der Revitalisierung ab der Jahrtausendwende waren es nun technologische Gesichtspunkte, die Open Education bzw. OER langsam wieder auf die Agenda brachten. Hinzu kamen dann fundamentale humanistische Prinzipien (Menschenrechte), die direkt auf die neuen technischen Möglichkeiten bezogen wurden (weltweit freier Wissensfluss). Die Entwicklungslinie wird jedoch gebrochen durch den neu einsetzenden Trend zur Kommodifizierung bzw. Kommerzialisierung von Bildung mittels sog. Open Courses, der zu einer Abwendung von den klassischen Offenheits-Prinzipien („4R“) führte.

Im zweiten Teil wurde die Open Education Bewegung dann nach bildungstheoretischen Implikationen befragt. Zunächst war zu erörtern, welcher Bildungsbegriff bzw. welches Bildungsverständnis intendiert ist. War es in der älteren Literatur noch ein romantisches, z. B. in den Werken von Rousseau etabliertes, Verständnis von Bildung, so finden sich in jüngeren Ansätzen wenig explizite Annahmen. Dies ist wiederum auf die starke Technikaffinität zurückzuführen, denn Wissen und Bildung werden nun als auslagerbar und im weltweiten Netz verbreitet verstanden (Connectivism). Grundsätzlich kann jedoch, wie an anderer Stelle ausführlicher dargestellt (Deimann 2013), eine Seelenverwandtschaft zwischen Bildung und Open Education konstatiert werden, denn der freie und unbeschränkte Zugang zu digitalen Wissensartefakten und kulturellen Repräsentationen bildet den Nährboden, in dem Bildung verwurzelt ist.

Im letzten Teil wurden dann skizzenhaft einige Fragen für die Bildungstheorie aufgeworfen, die sich durch die zunehmende Öffnung ergeben. Im Anschluss an die Überlegungen von Foucault zur Disziplinarmacht lässt sich Open Education differenzierter beschreiben, indem die inhärenten Strukturen nicht nur als Form der sozialen Inklusion bisher Benachteiligter (insbesondere aus der sog. Dritten Welt), sondern auch als Ausgrenzung derjenigen Personen, die sich der digitalen Vernetzung und Transparenz verweigern, zu verstehen sind. Eine wei-

tere spannende Frage ist die nach dem Umgang mit kollektiv erstelltem Wissen, das jedoch in Kontrast zu Idealen einer offenen und humanen Gesellschaft steht.

Insgesamt bietet sich mit Open Education ein für die Bildungstheorie reizvoller Gegenstand, der eine größere Aufmerksamkeit als bisher verdient. Dieser Beitrag soll dafür einen Auftakt liefern.

Literatur

- Adorno, T. (2006). *Theorie der Halbbildung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Zürich: Diaphanes.
- Atkins, D., Brown, J. & Hammond, A. (2007). *A review of the open educational resources (OER) movement achievements, challenges, and new opportunities*. Menlo Park, CA: William and Flora Hewlett Foundation.
- Barth, R. S. (1969). Open Education – Assumptions about Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 1(2), 29-39.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3), 98-108.
- Berg, A. (2010). *Lernen in heterogenen Gruppen. Ein ressourcenorientierter Weg zur Öffnung der Schule zur Schule für alle*. Frankfurt am Main: Lang.
- Casserly, C. (2007). The Economics of Open Educational Resources. *Educational Technology*, 47(6), 14-19.
- Caswell, T., Henson, S., Jensen, M., & Wiley, D. (2008). Open educational resources: Enabling universal education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(1). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/469/1001> Zugegriffen: 20. Februar 2013.
- Deimann, M. (2013). Open Education and Bildung as kindred spirits. *E-Learning and Digital Media*, 10(2), 190-199.
- Deimann, M. (2012a). Offene Bildung und offenes Lernen – mehr als nur eine Alternative für E-Learning. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis* (Bd. 42). Köln: Wolters & Kluwers.
- Deimann, M. (2012b). Lernen und Bildung der Zukunft: Radikal offen und komplex?! Anmerkungen aus Sicht der Bildungstheorie. In E. Blaschitz, G. Brandhofer, C. Nosko, & G. Schwed (Hrsg.), *Die Zukunft des Lernens – Wie digitale Medien Schule, Aus- und Weiterbildung verändern* (S. 75-92). Boizenburg: vwh.
- Deimann, M., & Bastiaens, T. (2010). Potenziale und Hemmnisse freier digitaler Bildungsressourcen – eine Delphi Studie. *Zeitschrift für E-Learning*, 5, 7-18.
- Denton, D. (1975). Open Education: Search for a New Myth. *Educational Theory*, 25(4), 397-406.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Geser, G. (2007). *Open educational practices and resources: OLCOS Roadmap 2012*. Salzburg: Salzburg Research.
- Hahn, K. (2003). Die Globalisierung des Hochschulsektors und das „General Agreement on Trade in Services“ (GATS). *Die Hochschule*, 12(1), 48-73.
- Heller, C. (2011). *Post Privacy: Prima leben ohne Privatsphäre*. München: Beck.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1969). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. London: Marion Boyars.
- Junga, K. (2011). *Wissen – Glauben – Bilden: ein bildungsphilosophischer Blick auf Kant, Schleiermacher und Wilhelm von Humboldt*. Paderborn: Schöningh.
- Lane, A. (2008). Who puts the Education into Open Educational Content? In *The tower and the cloud : higher education in the age of cloud computing*. EDUCAUSE. Abgerufen von <http://www.worldcat.org/isbn/9780967285399> Zugegriffen: 20. Februar 2013.
- Lenzen, D. (1976). Offene Curricula – Leidensweg einer Fiktion. In H.-D. Haller & D. Lenzen (Hrsg.), *Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion?* (S. 138-162). Stuttgart: Klett.
- Lüders, J. (2004). Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In L.A. Pongratz, M. Wimmer, W. Nieke & J. Masschelein (Hrsg.), *Nach Foucault. Diskurs- und machanalytische Perspektiven der Pädagogik* (S. 50-69). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lüders, J. (2007). Soziale Arbeit und „Bildung“. Ein foucaultscher Blick auf ein umstrittenes Konzept. In R. Anhorn, F. Bettinger, & J. Stehr (Hrsg.), *Foucaults Machtanalytische und Soziale Arbeit* (S. 185-202). Wiesbaden: VS Verlag.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (2009). Bildung in virtuellen Welten. In L. Wigger (Hrsg.), *Wie ist Bildung möglich?* (S. 151-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marotzki, W. & Jörissen, B. (2010). Dimensionen strukturaler Medienbildung. In B. Herzig, D.M. Meister, H. Moser & H. Niesyto (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 8* (S. 19-39). VS Verlag.
- Marotzki, W. & Nohl, A.-M. (2004). Bildungstheoretische Dimensionen des Cyberspace. In U. Thiedeke (Hrsg.), *Soziologie des Cyberspace: Medien, Strukturen und Semantiken* (S. 335-354). Wiesbaden: VS Verlag.
- Marotzki, W., Sander, U. & Meister, D. (Hrsg.). (2000). *Zum Bildungswert des Internet*. Opladen: Leske + Budrich.
- oughton, J. (2012). *From Gutenberg to Zuckerberg: What you really need to know about the Internet*. London: Quercus.
- Nikoi, S. & Armellini, A. (2012). The OER mix in higher education: purpose, process, product, and policy. *Distance Education*, 33(2), 165-184.
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times*, November 2. http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0 Zugegriffen: 15. Februar 2013.
- Peters, M. (2008). The history and emergent paradigm of open education. In M.A. Peters & R.G. Britez (Hrsg.), *Open education and education for openness* (S. 3-15). Sense Publishers.
- Peters, O. (2010). *Distance education in transition: Developments and issues*. Oldenburg: Bis.
- Pörsken, B. (2012). Neue Instrumente der Skandalisierung. *Süddeutsche Zeitung*, 24. Dezember. <http://www.sueddeutsche.de/digital/digitale-revolution-neue-instrumente-der-skandalisierung-1.1557186> Zugegriffen: 20. Februar 2013.

- Pongratz, L., Wimmer, M., Nieke, W. & Masschelein, J. (Hrsg.). (2004). *Nach Foucault: diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Rakhkochkine, A. (2003). *Das pädagogische Konzept der Offenheit in internationaler Perspektive*. Münster: Waxmann.
- Rittelmeyer, C. (2012). *Bildung. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Robes, J. (2012). Massive Open Online Courses: Das Potenzial des offenen und vernetzten Lernens. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Hrsg.), *Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Wolters & Kluwers.
- Rosenbach, M. & Stark, H. (2011). *Staatsfeind WikiLeaks: Wie eine Gruppe von Netzaktivisten die mächtigsten Nationen der Welt herausfordert*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Rossegger, B., Ebner, M. & Schön, S. (2012). Frei zugängliche Bildungsressourcen für die Sekundarstufe – eine Analyse von deutschsprachigen Online-Angeboten und der Entwurf eines „OER-Quality-Index“. In G. Csayni, F. Reichl, & A. Steiner (Hrsg.), *Digitale Medien – Werkzeuge für exzellente Forschung und Lehre*. Münster: Waxmann.
- Santos, A., McAndrew, P. & Mendon, M. (2010). Cultural imperialism or multicultural mix? Promoting OER reuse through collaboration. Vortrag auf der Open Educational Resources 2010 (OER10), Cambridge, UK. <http://oro.open.ac.uk/26995/1/> Zugegriffen: 20. Februar 2013.
- Schömann, K. & Leschke, J. (2008). Lebenslanges Lernen und soziale Inklusion – der Markt alleine wird's nicht richten. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 347-383). Wiesbaden: VS Verlag.
- Sclater, N. (2011). Open Educational Resources: Motivations, Logistics and Sustainability. In N.F. Ferrer & J.M. Alfonso (Hrsg.), *Content Management for E-Learning* (S. 179-193). New York: Springer.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1). <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> Zugegriffen: 20. Februar 2013.
- Stegemann, W. (1983). *Tätigkeitstheorie und Bildungsbegriff*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Tait, A. (2008). What are open universities for? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 85-93.
- Wiley, D. (2009). Defining “Open”. *Open Content*. <http://opencontent.org/blog/archives/112> Zugegriffen: 10. Februar 2013.