
Themenheft Nr. 34:

Forschung und Open Educational Resources – Eine Momentaufnahme für Europa

Herausgegeben von Markus Deimann

Kultur des Teilens

Ein kritischer Blick auf ein zentrales Konzept der OER-Bewegung

Annekatriin Bock und Maren Tribukait

Zusammenfassung

Ausgehend von der gegenwärtig gesellschaftspolitisch geführten Debatte zur Verwendung von OER in der Schule, wendet sich der Beitrag der Frage zu, in welchem Verhältnis die Kultur des Teilens und die Funktionen von Schule zueinander stehen und wo unter Umständen Spannungen bestehen. Die Argumentation folgt dabei einem Dreischritt mit Blick auf Diskurs, Institution und Praktiken: Zunächst diskutieren wir, was Teilen in der Debatte über OER bedeutet und welche gesellschaftspolitischen Forderungen mit dem Verständnis einer Kultur des Teilens verknüpft sind. Dann beschreiben wir aus schultheoretischer Perspektive die Funktionen der Institution Schule und identifizieren dabei das Leistungs- und das Gemeinschaftsprinzip als analytische Linsen. Diese dienen uns im dritten Schritt zur Untersuchung von Praktiken des Teilens im Klassenraum am Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung. Als Ergebnis arbeiten wir heraus, dass das Verständnis des Begriffes «Teilen» in der Schule und im OER-Diskurs trotz inhaltlicher Überschneidungen differiert. Die sich daraus ergebenden Spannungen sind zum einen Erklärung dafür, warum OER in der Schule aktuell wenig verwendet werden und bieten gleichzeitig Handlungsimplikationen für Bildungspraxis und -politik. Der Beitrag endet mit einer Einladung zu weiterer OER-Forschung und schlägt den entwickelten Dreischritt als theoretischen Bezugsrahmen hierfür vor.

Culture of Sharing. A Critical Examination of a Key Concept of the OER Movement

Abstract

In the light of the contemporary socio-political debate on the appropriation of OER in schools, the paper asks how the culture of sharing and the function of the school are intertwined, and what circumstances create tensions between the two. The argumentation unfolds in three steps by looking at discourse, institution and practices. First, we discuss what sharing means in the context of the OER discourse and what socio-political challenges are associated with the understanding of the culture of sharing. Second, adopting a school theoretical perspective on the functions of school as an institution of education, we identify the achievement principle and the community principle to be analytical lenses. Third, we apply these lenses to the analysis of the practices of sharing in

a classroom observation. As a result we conclude that despite schools and OER discourse having contextual overlaps, the understanding of the culture of sharing diverges in these two instances. The resulting tensions serve as an explanation for the limited use of OER in schools at present while also providing a spring board for interventions from education policy-makers and practitioners. The paper closes with a call for further research into OER and proposes using the three steps developed here as a theoretical reference framework for future empirical approaches.

Ein Blick auf die OER-Bewegung und die Kultur des Teilens

Gegenwärtig diskutiert die Bildungspolitik in Deutschland *Open Educational Resources (OER)* als Ergänzung zu traditionellen Bildungsmedien. Dabei geht es nicht nur um ökonomische oder technische Fragen, sondern auch um zukunftsweisende Praktiken und gesellschaftspolitische Anliegen (u.a. Alquézar Sabadie et al. 2014, Edwards 2015, Fischer et al. 2015, Knox 2013, Ehlers 2011, Conole und Ehlers 2010). Zentral für die Auseinandersetzung mit OER ist für den letzten Punkt die Diskussion um Wandel und Beharrung der Institution Schule und die Demokratisierung von Bildung: Einerseits gibt es einen Hype um die *culture of sharing*, der im Bildungsbereich an offenen Bildungsmaterialien festgemacht und mit Erwartungen an eine Bildungsrevolution verknüpft wird. Andererseits gilt Schule als Institution, die individuellen Lernerfolg hervorbringen, bewerten und gleichzeitig Gesellschaft reproduzieren soll (u.a. Kiper 2013, Kolbe und Reh 2009).

Trotz der viel diskutierten Potenziale, die OER zugeschrieben werden, ist ihr Gebrauch, zumindest in deutschen Schulen, bisher nicht etabliert (Bock 2016, Panke und Seufert 2013, 117). Als Erklärung kristallisiert sich der Konsens heraus, dass Materialien alleine keine Bildungsrevolution anstossen können, sondern eine Veränderung der sozialen Praktiken umgekehrt eine Voraussetzung für ihre innovative Nutzung darstelle (Orr et al. 2015, 30; Albrecht et al. 2016, 59; Ehlers 2011). Die Erkenntnis ist ein wichtiger Ausgangspunkt, greift jedoch zu kurz, wenn das Ziel die stärkere Etablierung von OER in der Schule ist. Bisher fehlt es der Debatte über OER an einer Auseinandersetzung, die einerseits ihre gesellschaftspolitische Dimension und insbesondere das Ideal einer Kultur des Teilens kritisch reflektiert und andererseits die Schule als Institution mit ihren Logiken ernst nimmt. Aus diesem Grund wenden wir uns der Frage zu, wo Reibungspunkte im Verhältnis von einer Kultur des Teilens und ausgewählten Funktionen von Schule bestehen.

Zur Beantwortung folgt unsere Argumentation einem Dreischritt: Erstens skizzieren wir den Diskurs über OER und die Kultur des Teilens. Wir erläutern, was Teilen in der Debatte über OER bedeutet und welche gesellschaftspolitischen Forderungen mit dem Verständnis der Kultur des Teilens einhergehen. Im zweiten Schritt nutzen wir die schultheoretische Diskussion aus Makroperspektive zur Beschreibung der

Funktionen von Schule. Mit Blick auf die Integrations- und Selektionsfunktion (nach Fend 1980, 2006) identifizieren wir Leistungs- und das Gemeinschaftsprinzip als analytische Linsen zur Untersuchung schulischer Praktiken. Anschliessend wenden wir uns im dritten Schritt in Mikroperspektive einem Unterrichtsbeispiel¹ zu, um konkrete Praktiken des Teilens im Klassenraum zu beschreiben und auf Schnittmengen zum Verständnis von Teilen im OER-Diskurs abzugleichen. Der Beitrag endet mit einer Diskussion, die darauf zielt, Spannungen zwischen institutionellen Logiken in der Schule, ausgedrückt im Leistungs- und Gemeinschaftsprinzip, vor dem Hintergrund der *Sharing*-Debatte zu reflektieren sowie Anknüpfungspunkte für weitere Forschung zu OER, Bildungspolitik und -praxis zu identifizieren.

Open Educational Resources als Versprechen einer Kultur des Teilens

Seit 2011 engagieren sich in Deutschland Initiativen für die Verbreitung von OER. Sie schliessen dabei an eine internationale, von der UNESCO unterstützte Graswurzel-Bewegung an, die sich seit 2002 zunächst vor allem für frei zugängliche Bildungsressourcen in der Hochschulbildung in Entwicklungsländern einsetzte (Muuß-Merholz und Schaumburg 2014, 12-14). In Anlehnung an die von der UNESCO geprägte Definition werden hierzulande unter Open Educational Resources in der Regel Bildungsmaterialien verstanden, die entweder gemeinfrei sind oder unter freier Lizenz veröffentlicht und kostenlos genutzt, bearbeitet und verbreitet werden dürfen. «Offenheit» bezieht sich in dieser Definition also auf den kostenlosen und unbeschränkten Zugang sowie auf die Lizenz, die eine (zum Teil eingeschränkte) Verbreitung der bearbeiteten Materialien erlaubt (vgl. Wikimedia Deutschland 2016, 7; Muuß-Merholz und Schaumburg 2014, 6-10; UNESCO 2012). Im praktischen Handeln manifestiert sich Offenheit in fünf Aktivitäten, die Wiley (2010) als 5R formuliert und die als 5V-Freiheiten ins Deutsche übersetzt wurden: *retain* (verwahren & vervielfältigen), *reuse* (verwenden), *revise* (verarbeiten), *remix* (vermischen) und *redistribute* – (verbreiten).² Statt des fünften R – *redistribute* – wird oft synonym der Begriff *share* verwendet. In diesem Sinne ist Teilen eine alltägliche Handlung des Austausches in digitalen Netzwerken, die gleichzeitig ein zentrales Abgrenzungskriterium von OER zu anderen Bildungsmaterialien darstellt: «people sharing what they're doing» (Robertson 2010) lautet ein Verständnis von OER.

In OER wird das Potential gesehen, Unterrichtsmaterialien schneller und praktischer zu erarbeiten und auszutauschen als bisher und so Kooperation und Kollaboration zwischen Lehrenden zu unterstützen (Orr et al. 2015, 12, 18f.). Auch ist es

1 Beispiele aus dem Projekt «Digitales Lehren und Lernen», Bock, Annekatriin und Probst, Larissa (2018) – Dossier – Digitales Lehren und Lernen. Wissenschaftliche Begleitforschung zur Einführung mobiler Endgeräte in Niedersächsischen Schulklassen der Sek I/ Level 2 ISCED. In: Eckert.Dossiers, online verfügbar unter <https://repository.gei.de/handle/11428/285>.

2 Vgl. <http://opencontent.org/definition/>; <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/>

Anspruch, mithilfe von OER eine Kultur des Teilens zwischen Lehrenden und Lernenden zu etablieren (Wikimedia Deutschland 2016, 11; Davis et al. 2010). Spätestens seit der Cape Town Declaration (2007) gelten OER als weitaus mehr als digital verbreitete Hilfen für Unterrichtsgestaltung oder Selbstlernen. Sie stehen für nicht weniger als eine «global revolution in teaching and learning», für eine Welt des schrankenlosen Zugangs zu Wissen und für eine neue Pädagogik, die darauf zielt, dass Lehrende und Lernende gleichberechtigt Wissen erschliessen (Cape Town Declaration 2007). Damit verorten die Unterstützer OER in der modernen Fortschrittserzählung, die von der Emanzipation der Unwissenden durch Bildung handelt (Knox 2013, 1). Gleichzeitig argumentieren sie mit den Erfordernissen der digitalen Wissensgesellschaften des 21. Jahrhunderts: OER unterstützen «the kind of participatory culture of learning, creating, sharing and cooperation that rapidly changing knowledge societies need» (Cape Town Declaration 2007). Hier wird ein Bezug zu Werten wie Partizipation, Kooperation und sozialen Praktiken wie einer Kultur des Teilens hergestellt, die als neue gesellschaftliche Leitvorstellungen ausgerufen werden.

Damit stellt sich die Frage, wie eine Kultur des Teilens vor dem Hintergrund dieser gesellschaftspolitischen Anliegen in Bildungsinstitutionen konkret aussehen könnte. Die Diskussion rekurriert hier auf Ansätze des kollaborativen oder kooperativen Lernens, die – unterschiedlich akzentuiert – soziale Prozesse bezeichnen, in denen Lernende ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich als Gruppe Wissen erarbeiten (Haake, Schwabe und Wessner 2012, 1f.; Dillenbourg 1999). Insbesondere der Begriff des kollaborativen Lernens ist eng mit konstruktivistischen Lerntheorien nach Vygotskij (1978) oder Lave und Wenger (1991) verbunden (Stahl 2012, 20f.; Carell 2006, 22f.)³. Diesen Ansätzen sind allerdings noch keine gesellschaftspolitischen Ideale eingeschrieben. Um Kooperation und Kollaboration in der Schule für die Demokratieerziehung fruchtbar machen zu können, entwickelt Mayrberger daher das Konzept des partizipativen Lernens (2012, 13). Hier schliesst sie an demokratiepädagogische Ansätze in der Tradition von Dewey (1993) an, die Schul- und Unterrichtskultur als Ort demokratischer Praxis begreifen (Henkenborg 2014). Mit Bezug auf das BLK-Programm «Demokratie leben & lernen» (Edelstein und Fauser 2001) betont sie die Notwendigkeit, Partizipation als Erfahrungs- und Lernprozess einzuüben, um das demokratische Bildungsziel des mündigen Bürgers zu erreichen (Mayrberger 2012, 10; vgl. Urban 2005). Da der Anspruch eines selbstgesteuerten kollaborativen oder kooperativen Lernens im schulischen Kontext sehr hoch sei, könnten Stufenmodelle von Partizipation (Arnstein 1969; Schröder 1995; Fletcher 2005) Unterstützung leisten (Mayrberger 2012, 17-20). Partizipatives Lernen zeichne sich dann dadurch aus,

³ Kollaboratives und kooperatives Lernen werden teilweise synonym und teilweise unterschiedlich verwendet. Das kooperative Lernen wird von einigen Autoren vom kollaborativen Lernen als ein durch die Lehrperson vorstrukturierter Prozess abgegrenzt, bei dem die Lernenden eher arbeitsteilig vorgehen und abschliessend ihre individuellen Ergebnisse additiv zusammentragen, (vgl. Carell 2006: 21-24). Zur Breite des Begriffs des kooperativen Lernens s. aber Konrad und Bernhart (2013).

das Lehrende und Lernende gemeinsam Verantwortung für die Gestaltung der Lernumgebung übernehmen. Innerhalb solcher Lernumgebungen sei das «Teilen von Ergebnissen individueller wie gemeinsamer, kollaborativer Lernprozesse» (Mayrberger 2014, 52) möglich. OER-Einsatz und -Erstellung könne diese Ansätze unterstützen. Teilen wird hier somit zum Stichwort einer emanzipatorischen Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel einer aktiven Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung der Lernprozesse, die der Demokratisierung von Bildung dient (vgl. auch Neumann 2014; Esken 2014).

Ebenfalls emanzipatorisch, aber in etwas anderer Akzentuierung verstehen Wiley und Green (2012) das OER-Potential in Hinblick auf eine Kultur des Teilens. Sie postulieren, dass der OER-Ansatz deshalb so passend für den Bildungsbereich sei, da Unterrichten und Erziehen das Teilen von Wissen bedeute:

«Education is, first and foremost, an enterprise of sharing. In fact, sharing is the sole means by which education is effected. If an instructor is not sharing what he or she knows with students, there is no education happening.» (Wiley und Green 2012, 82).

Durch diese enge Verknüpfung mit dem Begriff Erziehung (education), bekommt die Kultur des Teilens den Status eines moralischen Imperativs für Pädagogen. Darüber hinaus grenzt sich Wiley von institutionellen Logiken ab: Institutionen und Individuen scheinen, so Wiley, die wesentlichen Werte von Erziehung vergessen zu haben: «sharing, giving, and generosity» (Wiley 2010). Teilen dient hier als Schlüsselwort für ein anderes als das institutionell gelebte Bildungsverständnis und wird als eine emotional aufgeladene Handlung mit subversivem Potential verstanden. Dieses Verständnis greift antimodernistische Argumente aus pädagogischen Debatten um den Gegensatz von Bildung und Schule auf (vgl. Benner 2009, 15; Kemper 2009, 681), wobei insbesondere die Skepsis gegenüber Bildungsinstitutionen an radikale Formen der Schulkritik im Sinne Illichs (1973) anschliesst.

Während Teilen von einigen wie Mayrberger als Form der Kollaboration, Kooperation und Partizipation innerhalb eines institutionellen Kontextes verstanden wird, betonen andere wie Wiley den anti-institutionellen Charakter des Konzepts und laden ihn überdies als Gegenbegriff zu kommerziellen Bildungsmedien positiv auf. Damit schliessen letztere an Positionen an, die Teilen als antikapitalistisches Konzept betrachten. Die Kultur des Teilens wird von einigen Autorinnen und Autoren als Beginn einer neuen Wirtschafts- und Gesellschaftsform gedeutet, die den anthropologisch und kulturhistorisch belegten freundlichen, kooperativen Charakter des Menschen wieder hervorbringe (Grassmuck 2012). Die Überlegenheit der *sharing economy* gegenüber dem Kapitalismus wird auch mit ihrem effizienteren, Anreize schaffenden Produktions- und Distributionsmodus begründet. Teilen stelle einen rebellisch konnotierten «crime against capitalism» dar, da es eine Lebensform nach dem Kapitalismus präfiguriere (David 2017, 175).

Das utopische Potential des Teilens als neue Wirtschafts- und Gesellschaftsform wird allerdings hinterfragt. John macht auf die Mehrdeutigkeit des Begriffs *sharing* aufmerksam. Diese habe zur Folge, dass positive Werte wie Offenheit, Vertrauen und Gemeinschaftssinn, die mit dem Begriffsverständnis von *sharing* als zwischenmenschlichem Sprechakt assoziiert werden, auf Aktivitäten in sozialen Netzwerken und auf wirtschaftliches Handeln übertragen werden. Dadurch transportiere der Begriff den Anspruch, die kapitalistische Wirtschafts- und Gesellschaftsform menschlicher zu machen, ohne dass die mit ihm bezeichneten Handlungen dies einlösen würden (John 2017, 4, 148, 154). Andere Autoren verweisen auf die Machtverhältnisse im digital geprägten Kapitalismus: Private digitale Plattformen seien mächtige Agenten, die sich die privaten Daten des Einzelnen, der Inhalte oder Dinge über digitale Netzwerke teilt, aneigneten und für die eigene Wertsteigerung zunutze machten (Sarikakis 2012, 41; Srnicek und De Sutter 2017). Selwyn trägt die Kritik an der Kultur des Teilens in die Debatte über offene Bildungsressourcen, der er attestiert, Machtstrukturen und politische Steuerungsprozesse auszublenden (Selwyn 2014, 65). Ein Szenario, in dem die breite Masse von Lehrern und Schülern sich aktiv ermächtigen, sei vor dem Hintergrund kapitalistischer Dynamiken unwahrscheinlich (Selwyn 2014, 78).

Wie der kurze Blick auf den Diskurs über OER zeigt, ist das Konzept OER eng mit dem Begriff des Teilens verbunden. Die erste Ebene des Begriffs Teilen bezeichnet eine Alltagshandlung in digitalen Netzwerken und bezieht sich als Synonym von *re-distribute* (verbreiten) auf ein zentrales Kriterium der Offenheit von Bildungsressourcen. Da der Begriff mit positiven emotionalen Werten wie Offenheit, Vertrauen, Nähe und Gemeinschaftssinn assoziiert wird, verbinden sich auf einer zweiten Ebene mit einer Kultur des Teilens in Bildungsinstitutionen kollaborative Praktiken, die partizipatorische Weiterentwicklung des Unterrichts oder die Rückbesinnung auf pädagogische Werte. Schliesslich bietet der Begriff auf einer dritten Ebene eine antikapitalistische Lesart und damit eine utopische Dimension, die ebenfalls auf der Assoziation des Begriffs mit Werten wie Gemeinschaftssinn, jedoch auch auf der diskursiven Ausblendung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Machtverhältnisse beruht.

Gemeinschaftssinn und Leistungsorientierung – zu den Funktionen der Schule

Da der Begriff des Teilens in Hinblick auf seine gesellschaftspolitische Bedeutung ambivalent ist, stellt sich die Frage, wo sich Spannungen zwischen einer Kultur des Teilens und den gesellschaftlichen Funktionen der Schule ergeben. Ausgehend von dem entwickelten Gedanken, dass der Begriff des Teilens mit gemeinschaftlichen Idealen verbunden wird, dabei jedoch marktwirtschaftliche Logiken ausblendet, ist dabei von besonderem Interesse, welche Relevanz den Konzepten Gemeinschaft und Marktwirtschaft in der Institution Schule zukommt.

Zu diesem Zweck greift der Beitrag auf eine in den 1970er Jahren entwickelte Bestimmung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft zurück. Mit Bezug auf strukturfunktionalistische Ansätze (Parsons 1964) unterscheidet Fend (1980, 2006) in differenzierungstheoretischer Perspektive Kernfunktionen von Schule (vgl. auch Blömeke und Herzig 2009). Dabei unterstreicht er die Doppelfunktion des Bildungssystems, die in der *Reproduktion von Gesellschaft* und dem *Aufbau von Persönlichkeiten* bestehe. Er identifiziert vier gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen: die Enkulturationsfunktion, die die Reproduktion kultureller Sinnsysteme anspricht; die Qualifikationsfunktion, die den Kompetenzerwerb für den Arbeitsmarkt meint; die Selektions- (1980) bzw. Allokationsfunktion (2006), die dem Erhalt der (ungleichen) Sozialstruktur dient, und die Integrationsfunktion, die die Übertragung von politischem Orientierungswissen und staatsbürgerlichen Grundhaltungen betrifft und so das politische System stabilisieren soll. Dabei geht er von einer Spannung zwischen gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen und individueller Funktion der Persönlichkeitsentwicklung aus (Fend 1980), da gesellschaftliche und individuelle Interessen nicht immer zur Deckung kommen. In seiner neuen Theorie der Schule erweitert Fend die gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen der Schule um den Aspekt der Innovation (Fend 2006, 49), mit dem er auf den dynamischen Charakter gegenwärtiger Gesellschaften reagiert. Zudem ergänzt er den strukturtheoretischen Ansatz um eine handlungs- und gestaltungsorientierte Perspektive (ebd., 169).

Aus den Funktionen der Schule ergibt sich in praxeologischer Perspektive (u.a. in Anlehnung an Schatzki 2010), um die wir den strukturtheoretischen Ansatz ähnlich wie Fend erweitern möchten, dass Schule ein Ort sozialer Interaktion darstellt, der durch divergierende normative Handlungsorientierungen gerahmt wird. Diese Handlungsorientierungen leiten sich für die Lehrpersonen aus den in den Schulfunktionen begründeten institutionellen Logiken ab. Empirisch sind sie zum einen als Normen in den gesetzlich verankerten Bildungszielen der 16 Bundesländer zu fassen und zum anderen in konkreten Unterrichtspraktiken beobachtbar.

Da wir uns für Reibungspunkte zwischen der Kultur des Teilens und den Funktionen von Schule interessieren, fokussieren wir, informiert durch die dargestellte Diskussion zur *Sharing*-Debatte, im Folgenden insbesondere auf Spannungen in Bezug auf die Konzepte Gemeinschaft und Marktwirtschaft. Die beiden Konzepte sind in strukturtheoretischer Perspektive assoziiert mit der Integrations- bzw. Selektionsfunktion. Wie diese Funktionen in Bildungsziele übersetzt werden und welche Rolle den Konzepten Gemeinschaft und Marktwirtschaft dabei zukommt werden wir nun erläutern, um die normativen Handlungsorientierungen der Lehrkräfte zu konkretisieren.

In Hinblick auf die Integrationsfunktion lässt sich Schule verstehen als Ort staatsbürgerlicher und demokratischer Orientierung. Diese Funktion ist in allen bundesdeutschen Schulgesetzen von grosser Bedeutung: Viele Schulgesetze verweisen

darauf, dass Unterricht und Erziehung dem Grundgesetz und der jeweiligen Landesverfassung verpflichtet sind. In der Regel bestehen staatsbürgerliche Bildungsziele in der «Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten». Demokratische Bildungsziele umfassen die grundlegenden Werte Freiheit, Demokratie, Menschenwürde, Toleranz, Respekt vor anderen Überzeugungen, Frieden bzw. Völkerverständigung.⁴ Hinzu kommen in einigen Bundesländern die Werte Gerechtigkeit und Solidarität, wodurch Gemeinschaftssinn als allgemeiner gesellschaftlicher Wert verankert wird.⁵ Auch wird in vielen Schulgesetzen der Charakter der Schule als soziale Gemeinschaft betont, in der Verantwortung für das Gemeinwohl übernommen und Solidarität gelebt werden soll:

«Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung sowie das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler verwirklicht, Benachteiligungen ausgeglichen und Chancengleichheit hergestellt werden.» (§4 (2) Berliner SchulG).

Hieraus werden demokratische Mitwirkungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler abgeleitet:

«[Sie] werden ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend in die Entscheidungsfindung über die Gestaltung des Unterrichts, des außerunterrichtlichen Bereichs und der schulischen Gemeinschaft eingebunden. Es gehört zu den Aufgaben der Schule ihnen diese Mitwirkungsmöglichkeiten zu erschließen.» (§4 (4) SchulG Rheinland-Pfalz).

Einige Schulgesetze zielen ausserdem auf die Vermittlung aktiven demokratischen Handelns wie kritischer Nutzung von Informationen, Meinungsbildung, vorurteilsfreies Miteinander, Konfliktlösung, Reflexion über andere Kulturen, kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Strukturen und ehrenamtliches Engagement, die in der schulischen Gemeinschaft eingeübt werden sollen.⁶ Ein Gemeinschaftssinn, der sich im aktiven demokratischen Handeln ausdrückt, ist somit ein wichtiges Prinzip, das in der Schule als Ort staatsbürgerlicher und demokratischer Orientierung vermittelt werden soll.

Da die Institution Schule in einem an ökonomischer Wertschöpfung orientierten Gesellschaftssystem verortet ist, übt sie gemäss Fends Theorie auch eine Selektions- bzw. Allokationsfunktion für die Gesellschaft aus. Diese besteht darin, Leistungen von Einzelpersonen zu messen und zu vergleichen und diese mithilfe von Prüfungen und Zulassungsberechtigungen entsprechenden Bildungs- und Berufswegen

4 Auf diese Ziele hat sich auch die Kulturministerkonferenz im Beschluss «Zur Stellung des Schülers in der Schule» vom 25.5.1973 verständigt, vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz: Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss vom 25.05.1973, S. 2f.: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1973/1973_05_25_Stellung_Schueler.pdf.

5 Zum Beispiel in den von linken politischen Parteien geprägten Bundesländern Brandenburg, Bremen und Hamburg (§4 (5) BbgSchulG, §5 (2) BremSchulG, §2 (1) HmbSG), vgl. Helbig und Nicolai 2015, 305f.

6 Diese Ziele sind ebenfalls prominenter in von linken Parteien geprägten Bundesländern wie zum Beispiel Brandenburg, Bremen, Hessen oder Mecklenburg-Vorpommern.

zuzuordnen. Durch den Wettbewerb um Zulassungsberechtigungen wird das Prinzip der individuellen Leistungsorientierung im Bildungssystem verankert. Schule ist daher ein Ort der Vermittlung marktwirtschaftlicher Prinzipien. In den Bildungszielen stellen Formulierungen wie «Leistungswillen und Eigenverantwortlichkeit» (§1 (2) SchG für Baden-Württemberg) oder «Leistungsbereitschaft» (§3 (3) Berliner SchulG)⁷ den Bezug zur Selektionsfunktion explizit her. Häufig ist allerdings die Formulierung anzutreffen, dass Schülerinnen und Schüler lernen sollen, «für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen» (§3 (2) Berliner SchulG),⁸ die das Prinzip individueller Leistung in Bezug zur Schule als Gemeinschaft setzt.

Schule ist sowohl Ort staatsbürgerlicher und demokratischer Orientierung als auch Ort der Vermittlung marktwirtschaftlicher Prinzipien. Aus dieser Überlagerung ergibt sich zum einen die Vermittlung eines Gemeinschaftssinns, was die Integrationsfunktion der Schule stärkt. Zum anderen ist das Prinzip individueller Leistungsorientierung in der Schule verankert, in dem sich die Selektionsfunktion der Schule manifestiert. Letzteres wird jedoch auf rhetorischer Ebene bis zu einem gewissen Grad durch das Prinzip des Gemeinschaftssinns relativiert. Setzt man diesen Befund mit dem Diskurs über die Kultur des Teilens in Beziehung, kann man eine hohe Affinität zwischen dem Begriff des Teilens und dem Gemeinschaftssinn feststellen. Während im Diskurs über die Kultur des Teilens jedoch ein Gegenprinzip fehlt, wird in den Bildungszielen der Schule explizit das Prinzip individueller Leistung als Widerlager benannt, das mit dem Gemeinschaftssinn austariert werden muss. Der nun folgende empirische Blick auf schulische Praktiken des Teilens soll schlaglichtartig erhellen, wie sich Gemeinschaftssinn und Leistungsorientierung aktuell in der Schule – vor der Einführung offener Bildungsressourcen – äussern.

Schulische Praktiken – Spannung zwischen den Funktionen von Schule und der Kultur des Teilens im Unterrichtsalltag

Die in den Bildungszielen konkretisierten Funktionen von Schule drücken sich aus in institutionellen Logiken, welche wiederum durch die Lehrperson im Unterrichtsalltag in schulische Praktiken übersetzt werden. In Anlehnung an praxeologische Zugriffe (u.a. Schatzki 2010; Schäfer 2013) verstehen wir Praktiken als Ausdruck eines impliziten, von den handelnden Akteuren zum Teil unbewussten Verständnisses, wie sie etablierte institutionelle Regeln, in alltägliches Handeln zu interpretieren haben. Wir beobachten daher eine Unterrichtssituation aus dem schulischen Alltag im Sinne von Agar als «rich point» (Agar 2006; Bock 2017) und rekonstruieren mit Blick auf

7 Ebenfalls: §1 (2) SchulG Rheinland-Pfalz, §1 (2) SchulG LSA, «Lernfreude» (§2 (9) SchulG NRW, §1 (4) SächsSchulG,), ausserdem «Lernfreude» (§2 (9) SchulG NRW, §1 (4) SächsSchulG) und «Stärkung von Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft» (§2 (2) HmbSG, auch §5 (3) BremSchulG).

8 Ähnlich: §4 (5) BbgSchulG, §5 (3) BremSchulG, §2 (3) HSchG, §1 SchulG M-V, §2 (1) NSchG, §2 (6) SchulG NRW; §1 (5) SächsSchulG, §4 (4) SchulG Schleswig-Holstein.

die beobachteten pädagogischen Praktiken institutionelle Logiken. Diese institutionellen Logiken äussern sich in der Gestaltung des Unterrichts durch die Wahl der Sozialform, die Formulierung des Arbeitsauftrages oder die Vorgaben der Lehrperson für die Bearbeitung der Aufgaben. Wir betrachten im dritten Teil des Dreischritts die Praktiken im Unterricht, weil sich hier zeigt, wie Teilen im Schulalltag mit Leben gefüllt wird. Zudem möchten wir dadurch ein vertieftes Verständnis dafür bekommen, wie Leistungs- und Gemeinschaftsprinzip von der Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern interpretiert und in Praktiken sichtbar werden.

Als Material für die Analyse von Unterrichtspraktiken dient das Beispiel einer Unterrichtsbeobachtung⁹ aus dem Projekt «Digitales Lehren und Lernen». Die Analyse einer Gruppenarbeit ist für die Argumentation des Beitrags aus drei Gründen sinnvoll. Erstens ist Gruppenarbeit eine schulische Sozialform, die Teilen in Form von Kollaboration und Kooperation von Schülerinnen und Schülern begünstigt. Dabei verstehen wir in Anlehnung an konstruktivistische Lerntheorien kollaboratives und kooperatives Lernen gleichbedeutend als soziale Prozesse, in denen Lernende ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich als Gruppe Wissen erarbeiten (Haake, Schwabe und Wessner 2012, 2) und verwenden im Folgenden den Begriff des kollaborativen Lernens. Zweitens ist die analysierte Arbeitssituation ein typisches Beispiel für die alltäglichen Unterrichtspraktiken, das stellvertretend für viele weitere Beobachtungen im Rahmen der Feldforschung im Projekt «Digitales Lehren und Lernen» steht. Jedoch wird in dieser verbreiteten Form der Gruppenarbeit in der Regel nur ansatzweise kollaborativ gearbeitet. Da die Lehrpersonen meist die Themen vorgeben und die Lernumgebung weitgehend allein gestalten, lässt sie sich zudem nur als Vorstufe eines partizipatorischen Lernens bezeichnen (Mayrberger 2012, 18). Drittens verdeutlicht das Gruppenarbeitsbeispiel die zentralen Prinzipien unterrichtlicher Praxis, die Reibungsflächen zwischen einer Kultur des Teilens und den Funktionen von Schule bieten:

1. das Gemeinschaftsprinzip ausgedrückt durch kollaboratives Arbeiten zum (kreativen) Erschaffen eines gemeinsamen Produktes sowie
2. das Leistungsprinzip ausgedrückt durch die Bewertung von Einzelleistungen der Teilnehmer einer Gruppe.

Der folgende Auszug aus einem Beobachtungsbeispiel fokussiert die Stundenstruktur und Dynamiken in einer Arbeitsgruppe und klammert die Beschreibung fachlicher Inhalte aus. Als Ausgangspunkt für die Gruppenübung stellt die Lehrperson (Horst) verschiedenes Informationsmaterial (Links zu YouTube-Clip und Onlineseiten, PDF-Dokument mit Text und Abbildungen, gedrucktes Schulbuch, digitale

⁹ Schülerinnen und Schüler der 7. Klasse, Gymnasium; Auszüge aus dem Projekt «Digitales Lehren und Lernen», bei dem im Zeitraum von 2014-2017 durch Unterrichtsbeobachtungen, Leitfadenterviews mit Lehrenden und einer Onlinebefragungen von Schülerinnen und Schülern Daten in der Sekundarstufe II eines Niedersächsischen Gymnasiums erhoben wurden (Bock und Probst 2018).

Version der Schulbuchsbuchseiten) bereit. Die Schülerinnen und Schüler werden zufällig in drei Gruppen eingeteilt (Gruppe A: elf Personen, Gruppe B: acht Personen, Gruppe C: 7 Personen), müssen sich dann allerdings in den Gruppen eigenständig organisieren, ihre Arbeitsaufträge und das Material aufteilen, bearbeiten und schliesslich zwei aus der Gruppe bestimmen, die vor der Klasse präsentieren. Der Beobachtungsausschnitt begleitet Gruppe B, die sich im Lauf der Stunde in zwei Vierer-Arbeitsgruppen mit vier Schülern und vier Schülerinnen aufteilt:

Horst: «Wenn ihr euch gleich anmeldet, findet ihr Material und Aufgaben. Wartet erstmal, hört erstmal zu. Es gibt drei Arbeitsgruppen, die erste Aufgabe wird sein, dass ihr rausfindet, in welcher Gruppe ihr seid. Ich habe euch individuelle Aufgaben gegeben, da ist relativ viel Material, ihr könnt auch noch weiter recherchieren, das Material was da ist, reicht aber eigentlich aus. [...] und denkt daran, dass ihr die Ergebnisse dann auch vorne vortragen können müsst. Ab jetzt seid ihr frei, Zeitpunkt würde ich sagen eine halbe Stunde.» [...]

Arbeitsgruppe B (vier Schülerinnen und vier Schüler): *Alle Schülerinnen und Schüler sichten zunächst die Materialien an ihren eigenen Laptops/Tablets. Zwei Schüler haben bereits ihre Kopfhörer an die Tablets angeschlossen, zwei Schüler teilen sich einen Kopfhörer. Ein Schüler teilt den Arbeitsauftrag zu, er sagt der Vierer-Schülerinnengruppe neben sich:*

«Ihr macht 1 und wir 2.»

Die vier Schüler und vier Schülerinnen bilden jeweils Viersitzgruppen etwas von einander abgerückt, aber noch an einem zusammen geschobenen Tisch.

Die vier Schülerinnen sind sich schnell einig darüber, dass sie die Ergebnisse gleich in die PowerPoint Präsentation (PPP) eintragen, jede einzelne von ihnen beginnt eine eigene PPP zu erstellen. Bei den vier Mädchen sind die Schulbücher aufgeklappt, sie haben ein Diagramm herausgesucht, das sie in ihrer PPP verwenden wollen. Sie schneiden die Diagramme aus der Onlineversion des Schulbuchs aus, die sie sich vorher im analogen Buch ausgesucht haben. Die Schülerinnen sind mit dem Design der PPP beschäftigt. [...] Eine der Schülerinnen zeigt der anderen den blauen Hintergrund ihrer PowerPoint Folien, darauf die andere Schülerin:

«Ich will mir auch ne Farbe aussuchen.»

Eine Schülerin, die bereits angemerkt hat, dass sie erst den Inhalt machen sollten:

«Jetzt lass uns das doch erstmal ausfüllen.»

Ihre Sitznachbarin, die auf ihren Bildschirm schauen kann, fragt diese:

«Warum machst du das jetzt auf eine Folie?»

Damit meint sie die zwei Diagramme die sie ausgeschnitten hat. Die Schülerin antwortet:

«Na weil das doch der Vergleich ist.»

Alle vier Schülerinnen erstellen gleichzeitig ihre PPP, eine der Schülerinnen fragt:

«Wer lädt dann eigentlich hoch?»

Darauf antwortet keine der drei anderen Schülerinnen. Die vier Schüler der Arbeitsgruppe B arbeiten ebenfalls an ihrem Arbeitsauftrag: Derjenige der vier, der alleine auf der einen Tischseite sitzt, schaut sich mit seinem Kopfhörer das YouTube Video an, die anderen drei erstellen ein Worddokument. Sie sitzen zu dritt vor einem Tablet, derjenige, der in der Mitte sitzt, schreibt am Tablet, die anderen beiden reden miteinander und diktieren. [...]

Horst sagt zu den vier Schülerinnen der Gruppe B:

«Jetzt macht jeder von euch eine PPP, sinnvoll wäre es, wenn einer die macht und die anderen sich überlegen, was man dazu sagen kann, ihr braucht ja auch nicht so viel Text zu den Diagrammen. Das Ergebnis könnt ihr euch ja dann zuschicken.»

[...] Die Schülerinnen machen auch trotz Horsts Tipp weiterhin jede ihre eigene PPP, die eine in blau, die anderen in grün. [...] Die drei Schüler der anderen Teilgruppe schauen immer noch zusammen auf das Tablet, dann tippt der Schüler rechts auf der Tastatur des Tablets, zieht dieses dafür ein Stück zu sich heran, schiebt es dann wieder rüber.

Schüler: «Ich finde deine Tastatur komisch [...] oder ungewohnt.»

Der Schüler, dem das Tablet gehört tippt weiter, während der Schüler mit den Kopfhörern noch einen Text am Tablet liest. Einer der drei Schüler die zusammen am Tablet arbeiten, fragt diesen:

«Was machst du da eigentlich?»

Schüler: «Ich lese noch.»

Schüler: «Warum liest du so langsam?»

Schüler: «Weil ich Musik beim Lesen höre.» [...]

Die vier Schülerinnen der Gruppe B diskutieren über eine Abschlussfolie:

Schülerin zu ihrer Sitznachbarin:

«Sie will noch Vielen Dank für ihre Aufmerksamkeit machen.»

Schülerin: «Das brauchen wir doch nicht, die drei Folien sind doch das wichtigste.»

Schülerin: «Welche sollen wir denn jetzt hochladen?»

Schülerin: «Fragen wir doch Herrn [Horst].»

Die eine der vier Schülerinnen mit der Präsentation ohne Abschlussfolie lässt sich von Horst schnell am Tablet zeigen, wie man die Präsentation hoch lädt. Damit scheint entschieden zu sein, welche Präsentation es wird, die anderen

Schülerinnen scheinen damit nicht zufrieden (genervter Gesichtsausdruck der einen). [...]

Horst: «3 Minuten noch, dann müssen wir anfangen mit Präsentieren. Bis auf eine Gruppe ist das auch gar kein Problem und ihr müsstet jetzt so ein bisschen Tempo machen, auch wenn eure Präsentation dann nicht perfekt ist». [...]

Horst: «So...jetzt ladet ihr bitte alle hoch.» *Er zählt runter: «10, 9,...» [...]*.

Aus der Beschreibung interpretieren wir, wie Horst zunächst Handlungsräume für die Schülerinnen und Schüler eröffnet, indem er unterschiedliches Material anbietet, die Organisation der Gruppenstruktur freistellt und zudem betont: «ab jetzt seid ihr frei». Gleichzeitig erinnert er mit dem Hinweis «Zeitpunkt würde ich sagen eine halbe Stunde» an die strukturellen Restriktionen, welche die Arbeitsphase nun rahmen werden. Die Unterrichtsstunde dauert 45 Minuten und in diesem Zeitrahmen müssen alle Gruppenleistungen erbracht und bewertet werden: «3 Minuten noch, dann müssen wir anfangen mit Präsentieren», sagt Horst und betont das wir «müssen». Wer das «Muss» determiniert, beispielsweise seine Interpretation institutioneller Zwänge (verfügbare Unterrichtszeit oder Lehrplanvorgaben zu Themenumfang), macht Horst im Beispiel nicht explizit, er thematisiert jedoch Vorgaben von Schulleitung und Lehrplan in den mit uns geführten Reflexionsgesprächen.

Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert ein Gruppenprodukt herzustellen, welches von zwei Personen der Grossgruppe stellvertretend vor der Klasse präsentiert wird. Das vermeintlich gemeinsam hergestellte Produkt ist hier jedoch eher eine individuelle Leistung. So umgeht eine der Schülerinnen den Aushandlungsprozess mit ihrer Gruppe, indem sie die von ihr als «wichtigste» eingestuften Folien kurzerhand mit Hilfe der Lehrperson hochlädt. Auch die Gruppe der vier Schüler arbeitet auf den zweiten Blick nicht unmittelbar miteinander. Ein Schüler hört Musik und liest. Er sitzt den drei Gruppenmitgliedern gegenüber und hat keine Möglichkeit auf den Laptop zuzuschauen bzw. den Arbeitsfortschritt zu verfolgen. Er kombiniert hier sein Bedürfnis nach Unterhaltung (Musik hören) mit dem Anspruch, den Arbeitsauftrag (Lesen) zu erledigen, kommt aber dadurch aus Sicht seiner Gruppe nicht schnell genug voran: «Warum liest du so langsam?», wird er gefragt und damit impliziert, dass das Lesen für die Gruppe nicht schnell genug geht. Der Schüler in der Mitte arbeitet ein, was ihm von den beiden Sitznachbarn diktiert wird. Zwar lässt sich diese gemeinsame Textproduktion als kollaborativer Lernprozess von drei Schülern beschreiben, aber auch hier mangelt es an einem Aushandlungsprozess der Beteiligten über die Form des gemeinsamen Arbeitsprozesses. Der Umgang mit dem Gruppenergebnis in der Schülerinnengruppe steht exemplarisch dafür, wie sich das Leistungsprinzip am Gemeinschaftsprinzip reibt. Eine der Schülerinnen macht sehr deutlich, dass sie weiss, welches die «wichtigen» bzw. die «richtigen» Informationen

sind und stellt sicher, dass ihre Präsentation als Grundlage für die Leistungsbewertung im Vortrag dient. Das Verhalten der Schülerinnen lässt sich als Konflikt deuten, denn einerseits hat die Lehrperson einen möglichst kollaborativen Rahmen für das Arbeiten gesetzt, andererseits aber auch klar gemacht, dass die finale Leistung den üblichen Regeln der Leistungsmessung folgt. Die Schülerinnen handeln somit in dem Wissen, dass ihre Gruppe auf Grundlage der Präsentation beurteilt wird. Wie zentral das Leistungsprinzip für die Lehrperson und somit für die Schülerinnen und Schüler ist, thematisiert Horst zudem noch einmal im Interview im Nachgang der Unterrichtsbeobachtung: «Und natürlich, aus der Rolle kommt er [der Lehrer] nie raus, er ist immer derjenige, der das Ergebnis bewerten muss.»¹⁰.

Mit Blick auf die Unterrichtsbeobachtungen gehen wir davon aus, dass institutionelle Logiken die Praktiken des Teilens rahmen. Besonders deutlich wird dies im Handeln der Schülerinnen und Schüler, die die institutionellen Logiken von individueller Leistungsmessung verinnerlicht haben und damit das Leistungsprinzip aktualisieren. Das Gemeinschaftsprinzip, das durch kollaborative Lernformen eigentlich begünstigt werden soll, wird dabei ausgehebelt. Die Quintessenz des Schülerhandelns wäre: Ich arbeite in der Gruppe mit den guten Schülerinnen und Schülern, um wenig Aufwand zu haben oder um gute Noten zu bekommen und halte mich nicht lange mit Aushandlungsprozessen auf, sondern wende mich an die Lehrperson als Entscheidungsinstanz. Ich finde Farben und Design schön und würde mich damit gern länger befassen, aber die Zeit ist begrenzt und daher fülle ich schnell Inhalt aus Material ein, dem ich vertraue, was für mich konkret heisst, ich nutze das Schulbuch und alles, was die Lehrperson vorausgewählt hat.

Aus der Zuspitzung der Unterrichtsbeobachtung lesen wir somit drei Aspekte heraus, die die Spannung zwischen den Praktiken des Teilens in der Schule und den Idealvorstellungen einer Kultur des Teilens verdeutlichen:

1. Das Zusammenarbeiten in der Gruppe, wie es von der Lehrperson eingeleitet wird, schliesst ein Teilen in dreierlei Hinsicht mit ein: Teilen in der Bedeutung von Aufteilen, Zuteilen oder Mitteilen von Informationen, von Arbeitsaufträgen und von Arbeitsergebnissen im Klassenverband. Das (Mit-)Teilen der Arbeitsergebnisse mit Hilfe digitaler Netzwerke über den Klassenverband hinaus, d.h. das Verbreiten (redistribute) im Sinne Wileys (2010) findet im Beispiel nicht statt.
2. Das präsentierte (mitgeteilte) Produkt der Gruppenarbeit ist im schulischen Kontext in erster Linie ein Leistungsnachweis. Hingegen steht für OER-Vertreter der gemeinschaftliche Prozess des Teilens von Materialien im Vordergrund (u.a. Robertson 2010). Dem prozesshaften Verständnis von Teilen wohnt inne, dass es kein finales Ergebnis gibt, sondern immer wieder eine neue Version, die jederzeit weiter verbessert werden kann.

¹⁰ Interview - Horst: 11:40

3. Das Teilen in der Gruppenarbeit, welches ein Absprechen, Verständigen, Aushandeln voraussetzt, ist für die Schülerinnen und Schüler in der beobachteten Unterrichtssituation nicht immer selbstverständlich. Auch die Lehrperson eröffnete nur einen begrenzten Gestaltungsspielraum. So fokussieren die Schülerinnen und Schüler eher auf das Leistungsprinzip und weniger auf das Gemeinschaftsprinzip.

Zusammenarbeit ergibt sich aus ähnlichen Denk- und Arbeitsweisen, aus Sympathien oder aus der Sitzordnung. Teilen, in der Bedeutung von kollaborativem Arbeiten oder im Rahmen aktiver Partizipation an der Gestaltung der Lernprozesse im Sinne von Mayrberger (2014), fand daher nur in Ansätzen statt.

Zusammenfassung und Ausblick

Vor dem Hintergrund der aktuell geführten Debatte um Open Educational Resources ging der Beitrag der Frage nach, wo Reibungspunkte im Verhältnis von einer Kultur des Teilens und ausgewählten Funktionen von Schule bestehen. Unsere Argumentation folgte einem Dreischritt mit Blick auf Diskurs, Institution und Praktiken. Aus dem Diskurs über OER zeichnen sich drei Verständnisse des Begriffs Teilen ab: Teilen ist erstens eine alltägliche Handlung des Austausches in digitalen Netzwerken, zweitens ein partizipatorischer Akt, der eine demokratische Weiterentwicklung des Unterrichts darstellt, und drittens ein ideologisch aufgeladenes Ideal von Gemeinschaft. In schultheoretischer Perspektive bilden Integration und Selektion zwei zentrale gesellschaftliche Funktionen von Schule. Aus diesen ergeben sich institutionelle Logiken, die sich unter anderem in Leistungsorientierung und Gemeinschaftssinn manifestieren. In der exemplarischen Unterrichtsbeobachtung werden die Spannungen zwischen den Praktiken des Teilens in der Schule und den Idealvorstellungen einer Kultur des Teilens an drei Punkten sichtbar: Erstens erschöpfen sich schulische Aktivitäten im Aufteilen, Zuteilen und Mitteilen in der Klasse, während Teilen als Verbreiten (redistribute) über den Klassenverband hinaus keine Rolle spielt. Zweitens fokussiert Schule auf das Produkt des Teilens als Leistungsnachweis anstelle des gemeinschaftlichen Prozesses und drittens setzt sich als Handlungsorientierung in der Schule das Leistungs- gegen das Gemeinschaftsprinzip durch.

Der Beitrag konnte zeigen, dass auf den ersten Blick eine Affinität zwischen OER und Schule besteht, weil beide rhetorisch auf die Ausbildung eines Gemeinschafts-sinns zielen. Beim zweiten Hinsehen wird jedoch sichtbar, dass sich in den institutionell gerahmten schulischen Praktiken tendenziell das Leistungsprinzip gegenüber dem Gemeinschaftsprinzip durchsetzt. Damit geraten die schulischen Praktiken des Teilens in Gegensatz zu dem Ideal einer Kultur des Teilens, die von einigen ideologisch als Gegenentwurf zu einer kapitalistischen Gesellschaft konstruiert wird. Diese Spannungen sowohl zwischen Leistungsorientierung und Gemeinschaftssinn als

auch zwischen schulischen Praktiken und dem Ideal des Teilens wurden bisher in der Debatte über OER wenig thematisiert. Dabei stellen sie aus unserer Sicht einen zentralen Grund dar, warum Schulen nur zögerlich mit OER arbeiten. Angesichts der Tatsache, dass die marktwirtschaftlich organisierte Gesellschaft auch im 21. Jahrhundert auf die schulische Funktion der Selektion angewiesen ist, wird das Leistungsprinzip auch in naher Zukunft Geltung haben. Dies erklärt das Beharrungsvermögen der Institution Schule. Zugespitzt formuliert: Wie soll Schule das Leistungsprinzip herausfordern, wenn sie als Institution gleichzeitig aufgefordert ist, die Leistungsgesellschaft zu reproduzieren?

Dieser stabile Funktionszusammenhang führt auch dazu, dass gegenwärtige schulische Praktiken, die durch institutionelle Logiken hervorgebracht und perpetuiert werden, nur schwerlich zu ändern sind. Nimmt man jedoch die gegenwärtig geführte Debatte um den Wandel von Schule ernst, wäre genau hier anzusetzen. Für Bildungspraxis und Bildungspolitik, die die Verwendung von OER in der Schule mit dem Ziel einer Weiterentwicklung der Institution voranbringen möchten, sind unsere Überlegungen insofern relevant, als sie darauf aufmerksam machen, dass der Einsatz von OER nicht alle Funktionen der Schule unterstützt. Während er im Kontext von Aufgaben, die der Messung individueller Leistung dienen, wenig produktiv ist, sind die Potentiale von OER in Hinblick auf andere Funktionen von Schule, wie die Persönlichkeitsentwicklung und die Qualifikation höher einzuschätzen. Beispielsweise könnte kollaboratives und partizipatives Lernen auf eine sich verändernde Arbeitswelt vorbereiten, in der der Ko-Kreation von Wissen Bedeutung zukommt. Jedoch können die entsprechenden Bildungsziele nur dann verwirklicht werden, wenn die Schule es schafft, jenseits des Leistungsprinzips Freiräume zu schaffen, in denen Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler anderen Handlungsorientierungen folgen können.

Für die Forschung zu OER sind die Ergebnisse anschlussfähig, weil sie den Umgang mit Bildungsmaterialien als Praktiken im Kontext von Diskurs und Institution interpretieren. Unsere Argumentation setzt damit einen Impuls für weitere Studien, die empirisch in praxeologischer Perspektive die Verwendung von OER in der Schule untersuchen. Für weiterführende empirische Untersuchungen lässt sich der von uns vorgeschlagene Dreischritt mit Blick auf Diskurs, Institution und Praktiken somit als theoretischer Bezugsrahmen nutzbar machen.

Literatur

Agar, Michael. 2006. «An Ethnography By Any Other Name ...» *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* Vol 7 (September): No 4 (2006): Qualitative Research in Ibero America. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.177>.

- Albrecht, Steffen, und Christoph Revermann. 2016. «Digitale Medien in der Bildung». Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag.
- Alquézar Sabadie, Jesús, Jonatan Muñoz, Yves Punie, Christine Redecker, und Riina Vuorikari. 2014. «OER: A European Policy Perspective». *Journal of Interactive Media in Education* 2014 (1): Art. 5. <https://doi.org/10.5334/2014-05>.
- Arnstein, Sherry R. 1969. «A Ladder Of Citizen Participation». *Journal of the American Institute of Planners* 35 (4): 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Benner, Dietrich. 2009. «Schule und Bildung. Widerspruch oder Entsprechung?» In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/1 Schule*, herausgegeben von Stephanie Hellekamps, Wilfried Plöger, und Wilhelm Wittenbruch, 9–30. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Blömeke, Sigrid, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik, und Werner Sacher, Hrsg. 2009. *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung*. UTB Schulpädagogik 8392. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Blömeke, Sigrid, und Bardo Herzig. 2009. «Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution. Ein systematischer Überblick über aktuell und historische Schultheorien». In *Handbuch Schule: Theorie – Organisation – Entwicklung*, herausgegeben von Sigrid Blömeke, Thorsten Bohl, Ludwig Haag, Gregor Lang-Wojtasik, und Werner Sacher. UTB Schulpädagogik 8392. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bock, Annekatriin. 2016. *OER in der Schule: Auf dem Weg, aber nicht angekommen*. Bundeszentrale für Politische Bildung. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/235441/oer-in-der-schule-auf-dem-weg-aber-nicht-angekommen>.
- Bock, Annekatriin. 2018. «Viel gesehen – nichts beobachtet. Techniken der Analyse von Beobachtungsmaterial». In *Auswertung qualitativer Daten: Strategien, Verfahren und Methoden der Interpretation nicht-standardisierter Daten in der Kommunikationswissenschaft*, herausgegeben von Andreas M. Scheu und Michael Meyen, 145–159. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18405-6_10.
- Bock, Annekatriin, und Larissa Probst. 2018. «Digitales Lehren und Lernen Wissenschaftliche Begleitforschung zur Einführung mobiler Endgeräte in Niedersächsischen Schulklassen der Sek I/ Level 2 ISCED». Braunschweig. <https://repository.gei.de/handle/11428/285>.
- Carell, Angela. 2006. *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen: Eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse*. 1. Aufl. Münster: Waxmann.
- Conole, Gráinne, und Ulf-Daniel Ehlers. 2010. «Open Educational Practices: Unleashing the Power of OER». Gehalten auf der UNESCO Workshop on OER, Namibia. https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OEP_Unleashing-the-power-of-OER.pdf.
- David, Matthew. 2017. *Sharing: Crime Against Capitalism*. 1 edition. Cambridge, UK ; Malden, MA: Polity.
- Davis, Hugh C., Leslie A. Carr, Jessie M. N. Hey, Yvonne Howard, Dave Millard, Debra Morris, und Su White. 2010. «Bootstrapping a Culture of Sharing to Facilitate Open Educational Resources». *IEEE Transactions on Learning Technologies* 3 (2): 96–109. <https://doi.org/10.1109/TLT.2009.34>.

- Declaration, Cape Town. 2007. *The Cape Town Open Education Declaration*. <https://www.cape-towndeclaration.org/read-the-declaration>.
- Deutschland, Wikimedia. 2016. «Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland». Berlin. http://mapping-oer.de/wp-content/uploads/2016/02/Praxisrahmen-fu%CC%88r-OER-in-Deutschland_Online-1.pdf.
- Dewey, John. 1993. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. Übersetzt von Gudrun und Harald Hylla. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Dillenbourg, Pierre. 1999. «What Do You Mean by Collaborative Learning?» In *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, herausgegeben von Pierre Dillenbourg, 1–19. Oxford: Elsevier. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190240>.
- Edelstein, Wolfgang, und Peter Fauser. 2001. *Demokratie lernen und leben: [Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK]*. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 96. Bonn: BLK.
- Edwards, Richard. 2015. «Knowledge infrastructures and the inscrutability of openness in education». *Learning, Media and Technology* 40 (3): 251–264. <https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1006131>.
- Ehlers, Ulf-Daniel. 2011. «Extending the Territory: From Open Educational Resources to Open Educational Practices». *Journal of Open Flexible and Distance Learning* 15 (2): 1–10. <http://www.jofdl.nz/index.php/JOFDL/article/view/64>.
- Esken, Saskia. 2014. «Fazit. Das wahre Potential von Open Educational Resources». In *Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen*, herausgegeben von Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fend, Helmut. 1981. *Theorie der Schule*. 2., durchges. Aufl. U-&-S-Pädagogik. München Wien Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90169-5>.
- Fischer, Lane, John Hilton, T. Jared Robinson, und David A. Wiley. 2015. «A Multi-Institutional Study of the Impact of Open Textbook Adoption on the Learning Outcomes of Post-Secondary Students». *Journal of Computing in Higher Education* 27 (3): 159–172. <https://doi.org/10.1007/s12528-015-9101-x>.
- Fletcher, Adam. 2005. *Meaningful Student Involvement - Guide to Students as Partners in School Change*. HumanLinks Foundation. <https://soundout.org/wp-content/uploads/2015/06/MSIGuide.pdf>.
- Grassmuck, Volker. 2012. «The Sharing Turn: Why We Are Generally Nice and Have a Good Chance to Cooperate Our Way out of the Mess We Have Gotten Ourselves Into». In *Media Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing. Medien – Wissen – Bildung: Kulturen Und Ethiken Des Teilens*, herausgegeben von Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Meyer, und Theo Hug, 17–34. Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf.

- Haake, Jörg, Gerhard Schwabe, und Martin Wessner. 2012. *CSCL-Kompodium 2.0, Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*. 2., völlig überarb. und erw. Aufl. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486716825>.
- Helbig, Marcel, und Rita Nikolai. 2015. *Die Unvergleichbaren. Der Wandel der Schulsysteme in den deutschen Bundesländern seit 1949*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henkenborg, Peter. 2014. «Politische Bildung als Schulprinzip». In *Handbuch politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Sander, 212–221. Bonn: bpb.
- Illich, Ivan. 1973. *Entschulung der Gesellschaft: eine Streitschrift*. 6. Aufl. Beck'sche Reihe 1132. München: Beck.
- John, Nicholas A. 2017. *The Age of Sharing*. Cambridge: Polity.
- Kemper, Herwart. 2014. «Schulkritik als Ferment der Schulentwicklung». In *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II/1 Schule*, 677–686. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kiper, Hanna. 2013. *Theorie der Schule: institutionelle Grundlagen pädagogischen Handelns*. Schulpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knox, Jeremy. 2013. «Five critiques of the open educational resources movement». *Teaching in Higher Education* 18 (8): 821–832. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.774354>.
- Kolbe, Fritz-Ulrich, und Reh Sabine. 2009. «Grenzverschiebungen. Schule und ihre Umwelt – Systembildung und Autonomisierung im Modernisierungsprozess». In *Ganztagschule als symbolische Konstruktion: Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*, herausgegeben von Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Bettina Fritzsche, und Kerstin Rabenstein, 223–243. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91354-4_13.
- Konrad, Klaus, und Dominik Bernhart. 2013. «Kooperatives Lernen: Theoretisch fundiert – praktisch erfolgreich». In *Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse*, herausgegeben von Helmut Wehr und Gerd-Bodo von Carlsburg, 137–157. Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Lave, Jean, und Etienne Wenger. 1991. *Situated learning: legitimate peripheral participation. Learning in doing*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten. Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21 (Januar): 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.
- Mayrberger, Kerstin. 2014. «Partizipativ Lehren und Lernen mit digitalen, freien Bildungsmaterialien – ein Beitrag aus mediendidaktischer Perspektive». In *Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen*, herausgegeben von Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg, 51–57. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Muuß-Merholz, Jöran, und Felix Schaumburg. 2014. «Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014». https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/OER-Whitepaper_OER-in-der-Schule-2014.pdf.
- Neumann, Jan. 2014. «Open Educational Resources – Grundlagen und Herausforderungen». In *Schöne neue Welt? Open Educational Resources an Schulen*, herausgegeben von Ute Erdsiek-Rave und Marei John-Ohnesorg, 21–34. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

- Orr, Dominic, Michele Rimini, und Dirk van Damme. 2015. *Open educational resources: a catalyst for innovation*. Educational research and innovation. Paris: OECD Publishing.
- Panke, Stefanie, und Tina Seufert. 2013. «What's Educational about Open Educational Resources? Different Theoretical Lenses for Conceptualizing Learning with OER». *E-Learning and Digital Media* 10 (2): 116–134. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.2.116>.
- Parsons, Talcott. 1970. *Social Structure and Personality*. New York; London: The Free Press: Collier Macmillan, Ltd.
- Robertson, John. 2010. *Are OERs just Re-usable Learning Objects with an open license?* <http://blogs.cetis.ac.uk/johnr/2010/09/01/rlosoersopened/>.
- Sarikakis, Katharine. 2012. «Sharing, Labour and Governance on Social Media: A Rights Lacuna». In *Media Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing. Medien – Wissen – Bildung: Kulturen Und Ethiken Des Teilens*, herausgegeben von Wolfgang Sützl, Felix Stalder, Ronald Meyer, und Theo Hug, 35–44. Innsbruck University Press. https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf.
- Schäfer, Hilmar. 2013. *Die Instabilität der Praxis: Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatzki, Theodore R. 2010. *Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Penn State Press.
- Schröder, Richard, und Wassilios E. Fthenakis. 1995. *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Selwyn, Neil. 2014. *Distrusting educational technology: critical questions for changing times*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Srnicek, Nick, und Laurent De Sutter. 2017. *Platform capitalism*. Theory redux. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity.
- Stahl, Gerry. 2012. «Theorien des CSCL». In *CSCL-Kompendium 2.0, Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen*, herausgegeben von Jörg Haake, Gerhard Schwabe, und Martin Wessner, 2., völlig überarb. und erw. Aufl., 16–30. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1524/9783486716825>.
- UNESCO. 2012. «Paris OER Declaration». http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf.
- Urban, Ulrike. 2005. «Demokratiebaustein: Partizipation». Berlin: BLK.
- Vygotskij, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Herausgegeben von Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, und Ellen Souberman. Nachdr. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Wiley, David. 2010. *Openness as Catalyst for an Educational Reformation*. <https://er.educause.edu/articles/2010/8/openness-as-catalyst-for-an-educational-reformation>.
- Wiley, David, und Cable Green. 2012. «Why openness in education?» In *Game changers: Education and information technologies*, herausgegeben von Diana Oblinger, 81-89. Washington, DC: Educause. Accessed on 30 January 2019. <https://www.educause.edu/~media/files/library/2012/5/pub72036-pdf.pdf>.