

ZWEI THESEN ZUM DISRUPTIVEN POTENZIAL VON OER FÜR ÖFFENTLICHE HOCHSCHULEN

2020

Kristina S. Weißmüller

Universität Bern

Kompetenzzentrum für Public Management

Universität Hamburg

Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,

Author Note

Kristina S. Weißmüller:  <https://orcid.org/0000-0001-7697-6550>

Conflict of Interest: There are no conflicts of interest.

Funding: Nothing to declare.

License: 

Correspondence concerning this article should be addressed to Kristina S. Weißmüller,

Universität Bern, KPM, Schanzeneckstrasse 1, CH-3012 Bern, Switzerland. Email:

kristina.weissmueller@kpm.unibe.ch

ZWEI THESEN ZUM DISRUPTIVEN POTENZIAL VON OER FÜR ÖFFENTLICHE HOCHSCHULEN

Zusammenfassung

Die Nutzung und zunehmende Verbreitung von Open Educational Resources (OER) im Kontext der mediatisierten Hochschulbildung birgt ein gewaltiges disruptives Potential sowohl hinsichtlich der gesellschaftlichen Rolle der institutionalisierten öffentlichen Hochschulen, als auch bezüglich des Verhältnisses zwischen Lehrenden und Lernenden. Bislang finden ökonomisch-marktanalytische Perspektiven im Diskurs über die Chancen und Grenzen des Einsatzes von OER in der deutschsprachigen Hochschullandschaft kaum Beachtung und eine systematische Analyse aus rechtlich-wohlfahrtsökonomischer Perspektive fehlt noch weitestgehend. Dabei sind insbesondere profit-orientierte Marktakteure aktuell die treibenden Kräfte des Angebots von OER und es besteht die Gefahr, dass besonders gravierende Regulierungslücken langfristig zu einem Verlust der hochschulischen Steuerungsautorität bezüglich der im Hochschulwesen eingesetzten Lehrlernmedien zugunsten gewinnorientierter Akteure führen könnten.

Kennworte: Digitalisierung der Hochschulbildung; Open Educational Ressources (OER); Zukunftsfähigkeit öffentlicher Hochschulen; Ökonomische Analyse des Rechts

Fachgebiet: Medienbildungsforschung; Hochschulmanagement; Angewandte Mikroökonomie.

Einleitung: Hochschuldidaktik im Wandel

Aus der zunehmenden Digitalisierung der Gesellschaft folgt auch ein Wandel der Hochschulen auf allen Ebenen: organisational, kulturell, politisch-sozioökonomisch und akteurs-individuell. Die zunehmende Mediatisierung der persönlichen Lernumgebungen führt zu einer Entgrenzung und Amalgamierung der Sphären des Privaten und des Studiums. Sowohl für Lernende als auch für Lehrende kommt es zu einer Grenzverschiebung und Auflösung spezifischer räumlicher und zeitlicher (Bildungs-)Strukturen auf der Individualebene: Digitale Lehrlernmedien und -räume ermöglichen ganz neue Formen von Diskursivität, von Koproduktion und von Interaktivität (Jörrisen 2011; Mayrberger & Bettinger 2014). Sesink (2007) bringt es auf den Punkt, indem er postuliert, dass die Nutzung digitaler („neuer“) Medien in der Hochschullehre einen fundamentalen Paradigmenwandel darstellt, da es sich um eine gänzliche „Richtungsumkehrung der von den Medien zu leistenden Vermittlung [handelt]. Die alten Medien vermittelten die Welt als eine lesbare, beschreibbare, berechenbare Welt. Das neue Medium dagegen [...] vermittelt die Welt als eine konstruierbare (scheinbare)“ (Sesink 2007:79).

Ähnlich wie Jörrisen (2011) gehen Allert und Richter (2016: 11) so weit, „Bildung und Kompetenz als gestaltende und produktive Auseinandersetzung mit Unbestimmtheit in einer digitalen Kultur“ zu definieren. Im Sinne des Kompetenz-Ansatzes ist Medienbildung damit die Ermöglichung der informierten Teilhabe und die Befähigung zur kritischen Würdigung (in) einer dynamischen, medialen Umwelt (Mayrberger & Bettinger 2014).

Medien stellen als digitale Artefakte den Dreh- und Angelpunkt hochschulischer Lehre- und Lernprozesse dar. Auch wenn die sich wandelnde Medienausstattung und -nutzung Lern- und Lehrprozesse für den/die einzelne/n Lernende/n und den/die einzelne/n Lehrende eher inkrementell und nicht zwingend disruptiv verändert, wandelt sich die Rolle

der Hochschulen als Produzenten der Lehrlernumgebung und als öffentliche Ermöglichungs- und Steuerungsinstitutionen des Bildungsprozesses durch Forschung und Lehre tiefgreifend (Mayrberger & Bettinger 2014).

Aus diesem Paradigmenwechsel ergibt sich auch der Ruf nach einer Wendung hin zu einer Kultur der Digitalität als kollektive Praktik, die didaktische und wissenschaftliche Offenheit (*open education* und *open science*) forciert (Phelan 2012; Allert & Richter 2016). Aus dieser Idee leitet sich auch ein neuer, offener Umgang mit den Medien der Hochschuldidaktik ab, in dessen Kern der offene Austausch von Ideen aber auch Lernmaterialien in Form von *Open Educational Ressources* (OER) steht (Hegarty 2015). OER sind „Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz veröffentlicht werden. Eine solche offene Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Andere ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen. Dabei bestimmen die Urheber selbst, welche Nutzungsrechte sie einräumen und welche Rechte sie sich vorbehalten“ (UNESCO 2016). OER umfassen daher jegliche Form von Bildungsressource (z.B. auch Lehrbücher, Lehrplänen, Kursmaterialien, Streaming-Videos, Multimedia-Anwendungen, Podcasts, Programmiercode sowie jegliches weitere Material), welche zu Lehr- und Lernzwecken [von Lehrenden und Lernenden] entwickelt und frei zugänglich (*open access*) bereitgestellt wird (UNESCO 2013). Durch die Digitalisierung sind die Grenzkosten einzelner OER pro Download bzw. pro Nutzung oder Nutzer marginal und quasi gleich null, sodass anzunehmen ist, dass sich zusätzliche Leistungen durch sehr geringe Gebühren pro Inanspruchnahme realisieren ließen und daher vulnerable Gruppen, die früher aus Kostengründen vom Hochschulsektor ausgeschlossen waren, hierdurch erstmals Zugang erhalten (García-Peñalvo, García de Figuerola & Merlo 2010; Phelan 2012; Rifkin 2014).

OER bilden damit das Zentrum eines Kulturwandels innerhalb der Hochschuldidaktik auf der Mikroebene (*grass root movement*) hin zu einer Philosophie der *Open Educational Practices* (OEP). OEP bezeichnen institutionalisierte Praktiken, die der (gemeinschaftlichen) Erstellung, Nutzung und Verbreitung von OER dienen. Damit einhergehend folgt auch ein fundamentaler Wandel des Rollenverständnisses von Lehrenden und Lernenden als gemeinschaftliche Akteur eines synergetischen, lebenslangen Lernprozesses (OPAL 2011; Olcott 2012; Hegarty 2015). Als verteilte Praktik ist die zunehmende Erstellung, Nutzung und Verbreitung von OER daher nicht nur eine Bewegung einzelner engagierter Gestalter des Lehrlernprozesses (als Mikroakteur), sondern sie betrifft die Hochschulen als Makroakteure des, politisch und gesellschaftlich institutionalisierten, kollektiven Bildungsprozesses in fundamentaler Weise.

Auch wenn OER vor dem Hintergrund des gesellschaftspolitischen Bildungsauftrags und -privilegs der Hochschulen viele als positiv zu bewertende Möglichkeiten bieten – u. A. die Ermöglichung von sozialer Teilhabe über zeitliche und räumliche Grenzen hinweg, das Potential zur Realisierung von erheblicher Kostenreduktion bei langfristiger Qualitätssteigerung der Materialien durch Skalierungseffekte und Kollaboration, die Erhöhung von (internationaler) Sichtbarkeit und die Entwicklung neuer und auf Nachhaltigkeit ausgelegter Geschäftsmodelle (Geith & Vignare 2008; Hockings, Brett & Terentjevs 2012; UNESCO 2013) – so werden zunehmend auch Stimmen laut, die vor einer zunehmenden Ökonomisierung der Vermittlung mit OER und vor einer wachsenden Hegemonie einzelner internationaler institutioneller und/oder profitorientierter Akteure warnen (Allert & Richter 2016).

Bislang entstehen OER in der deutschsprachigen Bildungslandschaft oft unter mangelnder Rechtssicherheit. An vielen Hochschulen fehlen bisher klare Richtlinien bzgl. des

Urheberrechts und der Nutzungsrechte hinsichtlich des in der Tätigkeit als Lehrende/r erstellten OER Materials. Notwendigkeit ist auch die Entwicklung klarer Richtlinien im Bereich Personalwirtschaft, welche z.B. festlegen, inwiefern die Erstellung von OER Teil der Arbeitsplatzbeschreibung der sehr häufig aus öffentlichen Mitteln finanzierten Mitarbeitenden ist (UNESCO 2013). Zudem kommt es im speziellen Fall öffentlich-rechtlich finanzierter Hochschulen zu einem schleichenden Kontrollverlust des öffentlichen Akteurs und damit mit einer latenten Abnahme der demokratischen Kontrollhoheit des öffentlichen Akteurs: In der Pariser Erklärung zu OER betont die UNESCO (2012: f), dass Regierungen bzw. die zuständigen Behörden „beträchtlichen Nutzen für ihre Bürger erzielen [könnten], indem sie sicherstell[t]en, dass öffentlich finanzierte Bildungsmaterialien unter offenen Lizenzen (mit allen Einschränkungen, die ihnen notwendig erscheinen) verfügbar gemacht w[ü]rden, um die Wirkung der Investition zu maximieren.“ Doch bislang ist unklar, wie genau Anreize geschaffen werden können, um sicher zu stellen, dass effektiv öffentlich finanzierte Bildungsmaterialien auch *gesellschaftlich offen* bereitgestellt werden.

Aus dieser Regulierungslücke ergibt sich direkter Forschungsbedarf. Bislang findet ein systematischer, ökonomisch-marktanalytischer Diskurs über die Chancen und Grenzen des Einsatzes von OER in der deutschsprachigen Hochschullandschaft unter Berücksichtigung von hochschul- und mediendidaktischen sowie wohlfahrtsoptimalen und rechtlichen Notwendigkeiten kaum statt. Dies ist problematisch, da sich international bereits abzeichnet, dass bei ausbleibender Regulierung insbesondere profit-orientierte Marktakteure die treibenden Kräfte des Marktes von OER bilden und als Quasi-Monopolisten die Mediennutzung in der Hochschulbildung gravierend (und nicht wohlfahrtsoptimal) umgestalten. Langfristig gefährdet dies auch die staatlich-föderale Steuerungsautorität über das öffentliche Hochschulwesen und könnte zu einer gravierenden Verminderung der

Wettbewerbsfähigkeit der deutschsprachigen Hochschulen im internationalen Vergleich führen.

Um dieser Gefahr zuvorzukommen und um die strategische Handlungsfähigkeit öffentlicher Hochschulen in einer digitalisierten Welt nachhaltig zu gewährleisten, gilt es daher (1) die bislang entstandenen Gesetze, Richtlinien, und Praktiken (und *best practices*) zu OER systematisch und vollständig für die deutschsprachige Hochschullandschaft zu erfassen um (2) nach einer marktbasierten Evaluation der Chancen und Risiken von OER für die beteiligten Akteure (3) strategische Handlungsempfehlungen für die Regulierung, Nutzung, und Förderung von OER aus legislativer und hochschulmediendidaktischer Perspektive abzuleiten.

OER sind disruptiv

Im Rahmen der Pariser Erklärung zu OER fordert die UNESCO alle Staaten explizit dazu auf, Rechtssicherheit für alle Akteure zu schaffen, indem der Gesetzgeber „die Entwicklung spezifischer Regelungen zur Erstellung und Nutzung von OER innerhalb breiter angelegter Strategien zur Bildungsförderung unterstützen [soll]“ (UNESCO 2012: c). Dies ist für die deutschsprachige Bildungslandschaft aufgrund ihrer im internationalen Vergleich hohen Spezifität und der Komplexität der anreizoptimalen Gestaltung des OER-Rechts jedoch bislang ausgeblieben. Der folgende Abschnitt legt dar, worin genau das Anreizproblem besteht und leitet Thesen aus der Gesamtheit der rechtlichen, ökonomischen und mediendidaktischen Abwägungen ab.

OER entstehen in konfligären Anreizstrukturen

Die Chancen von OER sind vielfältig und ihr potentieller Nutzen in Zeiten einer digitalisierten und mediatisierten Welt wegen ihres disruptiven Potentials kaum absehbar.

Dennoch sind die bestehenden managerialen und organisationalen Strukturen der (deutschsprachigen) Hochschullandschaft kaum darauf ausgelegt, OEP und OER hinreichend und rechtssicher zu integrieren (Olcott 2012). Bei der Analyse des Anreizsystems zur Schaffung, Nutzung und Verbreitung von OER muss zwischen den Anreizen des Mikroakteurs und des Makroakteurs unterschieden werden (vgl. Abb. 1). Unter Mikroakteuren versteht man eine einzelne Person, z.B. aus der Gruppe der Hochschuldozierenden, der Professor/inn/en, des technischen und Verwaltungspersonals, oder der Hochschulleitung. Unter Makroakteuren hingegen versteht man kollektive Akteure, d.h. aus institutionalisierten Individuen bestehende Entitäten, die einen nach außen homogen handelnden Akteur bilden, jedoch aus mehr als einem Individuum bestehen, beispielsweise eine Hochschule als Gesamtorganisation, welche eine bestimmte Strategie verfolgt und nach außen wirksam handelt. Dazwischen existiert noch die Zwischenebene der Mesoakteure, kleinerer koordinierter Akteure aus mehr als einem Individuum, z.B. Fachbereiche an Fakultäten, interne Stakeholdergruppen, Teams, oder Institute innerhalb der Hochschule. Im Gegensatz zu Makroakteuren sind Mesoakteure selbst nicht legitimiert, mit der Organisationsumwelt politisch zu interagieren.

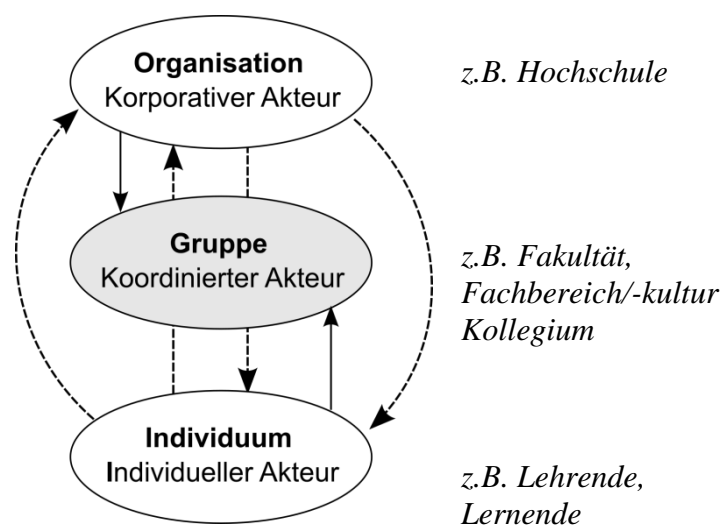


Abb. 1: Mikro-Meso-Makro-Struktur

Auf der Mikroebene, d.h. für den einzelnen Akteur, stellt die aktuelle rechtliche Regulierung and vielen Hochschulen ein Dilemma dar: Einerseits ist zwar über die Creative Common (CC) Lizenzen das persönliche Urheberrecht klar geregelt (wenn auch für den einzelnen Akteur nur schwer prüf- bzw. durchsetzbar), andererseits gibt es für die Gruppe der Hochschuldozent/inn/en (zumeist Tarifpersonal bzw. in abhängigen Beschäftigungsverhältnissen) keine Rechtssicherheit bzgl. der innerhalb ihrer bzw. seiner Arbeitszeit erstellten OER. Der Arbeitgeber hat ein direktes Interesse und evtl. auch ein arbeitsrechtliches Vorrecht, die durch den/die Dozenten/in erschaffene OER als sein Eigentum zu beanspruchen, da ja OER zum Zeitpunkt ihrer Erstellung nicht kostenlos sind, sondern direkt oder indirekt wenigstens Herstellungskosten in Form von Personalkosten (in Mannstunden) angefallen sind (Geith & Vignare 2008; Annand & Jensen 2017). Diese oftmals latenten Personalkosten können ein erhebliches Ausmaß annehmen und ein entscheidendes Hemmnis für die Institutionalisierung von OEP darstellen. Allen und Seaman (2014; 2016) bekräftigen diese Annahmen in zwei großangelegten quantitativen Befragungsstudien, welche mit mehr als $N = 5.000$ Hochschullehrenden in den U.S.A durchgeführt wurden. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass das größte Hemmnis der Institutionalisierung von OEP die als unüberschaubar angenommenen Kosten für Arbeitszeit sind, welche für die Lokalisation, Koordination, und Evaluation des vorhandenen bzw. zu erstellenden Materials getragen werden müssten.

Inbesondere bei hochgradig intrinsisch motivierten Dozierenden verschwimmen jedoch die Grenzen von Arbeits- und Freizeit in hohem Maße, was eine Abgrenzung – und damit eine rechtlich scharfe Trennung – erschwert. Auch fallen langfristig Kosten unter anderem in Form von Investitionen für Arbeitszeit für die detaillierte Planung der OER, für ihre inhaltliche Gestaltung und die technische Umsetzung sowie die digitale Bereitstellung bzw. Zugänglichmachung an, welche oft als latente Gemeinkosten über die Infrastruktur der

Hochschule getragen werden, woraus rechtstheoretisch auch ein Eigentumsanspruch aus der indirekten Koproduktion der OER abgeleitet werden könnte, wenn auch nicht ein Urheberanspruch (für eine Übersicht der im Diskurs festgehalten Probleme vgl. Annand und Jensen 2017). Es ist festzuhalten, dass der/die einzelne Dozent/in, der/die vielleicht nicht in besonders hohem Maße intrinsisch motiviert ist, OER bereit zu stellen, dann

„am ehesten angemessene wirtschaftliche Anreize zum offenen Teilen von Inhalten [erhält], wenn seine[/ihre] Institution über Verfahrensweisen verfügt, derlei Aktivitäten vernünftig zu entlohnen. Bisher tendieren viele institutionelle und nationale Strategien sowie die finanziellen Rahmenbedingungen dazu, Zusammenarbeit und öffentliches Verfügbarmachen von Wissen schlimmstenfalls zu bestrafen (indem sie mögliche Einkommensströme kürzen, wenn Wissen offen geteilt wird) oder bestenfalls zu ignorieren (wie dies viele Universitäten tun, indem sie Forschungspublikationen stärker entlohnen als andere Arbeiten)“ (UNESCO 2013:15).

Dieses Spannungsfeld wird in einer groß angelegten, qualitativen Studie von Kaatrakoski, Littlejohn und Hood (2017) belegt. Die Autoren stellen fest, dass für Lehrende erhebliche Konflikte bzw. Dilemmata durch OER entstehen, da es in vielen Hochschulen keine prozedurale Klarheit und oftmals auch keine kulturelle Akzeptanz der *open access* Philosophie gibt. In diesem auf der Mikro- und Mesoebene ausgetragenen Konflikt kann die intrinsische Motivation der Lehrenden trotz einer objektiven Verbesserung der Bildungsressource sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden soweit vermindert werden, dass es zu einer Einstellung des OER-Engagements kommt (Kaatrakoski, Littlejohn & Hood 2017).

Zu dieser arbeits-/dienstrechtlichen Unsicherheit kommt die generelle Problematik, dass hinsichtlich der direkten Interessen des individuellen Erstellers der OER und der Hochschule ein Konflikt bezüglich des Grads der freien Zugänglichkeit der OER besteht (Geith & Vignare 2008). Für das Individuum kann die Erstellung und Verbreitung von OER

auch dann interessant sein, wenn sie nicht direkt vergütet wird, da offene Lizenzen einerseits eine Schutzfunktion für den/die Urheber/in darstellen, indem sie einerseits ein hohes Maß an Dispersion und Transparenz ermöglichen und andererseits die Sichtbarkeit und Reichweite der selbsterstellten OER in der internationalen Forschungs- und Lehrcommunity deutlich erhöhen. In einer zunehmend entgrenzten und vernetzten akademischen Welt ist Sichtbarkeit (und ggf. auch Prestige für qualitativ hochwertige OER) ein wichtiger Faktor für die beruflich – zunehmend internationale – Laufbahn der Hochschuldozent/inn/en (UNESCO 2013; UNESCO 2015). Andererseits ist die Hochschule als korporativer Akteur an einer Beschränkung der Zugänglichkeit der OER interessiert, da die Finanzierung der Hochschulen in hohem Maße daran gekoppelt ist, wie viele Studierende strukturierte Bildungsprozesse erfolgreich durchlaufen, d.h. die Hochschulen werden seitens des Gesetzgebers oft nicht explizit dafür belohnt, möglichst viele Personen zu *bilden* sondern möglichst viele Personen *zu formalisierten Abschlüssen zu verhelfen*. Eine unbeschränkte Offenheit der Bildungsmaterialien könnte dazu führen, dass sich langfristig mehr und mehr Personen dazu entscheiden, sich ohne die formelle Immatrikulation zu bilden und damit das politisch institutionalisierte „Geschäftsmodell“ der Hochschulen indirekt auszuhöhlen (Olcott 2012). Aus diesem komplexen Gefüge der Mikro- und Makroanreizen folgt, dass

These 1: konfliktäre Anreizstrukturen zwischen Hochschulen und Lehrenden die flächendeckende Nutzung und Verbreitung von OER hemmen.

Da der Preis- und Allokationsmechanismus durch die Rechtsunsicherheit hinsichtlich der Nutzungsrechte ausgehebelt ist, besteht ein Marktversagen. Der offene Zugang zu Bildung über Grenzen sozialer Schichten hinweg ist jedoch im Grundgesetz und in der Charta der Menschenrechte der UN festgeschrieben und erneut in der UN-Bildungsagenda 2030 (mit expliziter Nennung von OER) bekräftigt worden (UNESCO 2017). Folglich ist durch die

technische Fortentwicklung und Digitalisierung die Erstellung und Verbreitung von OER nach dieser Logik zu einer Kernaufgabe der Hochschulen als öffentlich-rechtlich legitimierte Institutionen der Bildung geworden, da OER Bildung über zeitliche-räumliche und monetäre Schranken hinweg ermöglichen und damit eine die Gesellschaftsschichten übergreifende Teilhabe aller Bürger – insbesondere auch vulnerable Personengruppen – am Bildungsprozess erlaubt (Wiley 2006; Hockings, Brett & Terentjevs 2012; Annand & Jensen 2017). Daraus ergibt sich gemäß Subsidiaritätsprinzip direkt der Zwang zur politischen Regulierung und Forschungsbedarf zur wohlfahrtsoptimalen Ausgestaltung dieser Regulierung.

Merkantilisierung der Hochschulbildung durch Added-Value-Modelle

Um die Kosten für die Erstellung, Weiterentwicklung und Verbreitung von OER zu decken, gibt es aktuell verschiedene Möglichkeiten. Die Langzeitwirkungen auf die öffentliche Wohlfahrt und die Nachhaltigkeit dieser Möglichkeiten sind jedoch bislang ungeklärt (Olcott 2012). International vergleichende Studien von Hylén (2006), Vignare, Geith und Schiffman (2006) und Geith und Vignare (2008) teilen die bestehenden Modelle in drei Archetypen ein: (1) *Kosten/Nutzen-Modelle*, (2) *Beteiligungsfinanzierungsmodelle* durch Dritte und (3) *Added-Value-Modelle*.

In *Kosten-Nutzen-Modellen* fördern Hochschulen die Erstellung, Weiterentwicklung und Nutzung von OER aus eigenen (Haushalts-)Mitteln und aus eigennutzmaximierender Motivation heraus, da OER zu einer Kostendegression führen kann was Lizenzgebühren für extern erstellte Medien angeht (Annand & Jensen 2017). Zudem erhöht die offene Verfügbarkeit von qualitativ hochwertigen, relevanten Lehrmaterialien die Produktivität der Lehrenden, da eine Dopplung des Arbeitsaufwands bei der Materialerstellung entfällt (UNESCO 2013). Dieser Synergieeffekt wirkt sich positiv auf die Effizienz der Hochschullehrenden aus und verbessert durch die (offen begrüßte) kontinuierliche und

kollaborative Weiterentwicklung der Materialien deren Qualität bei gleichbleibenden bzw. schrittweise reduzierten Kosten durch Skalierungseffekte und eine Minimierung der Grenzkosten (Geith & Vignare 2008; UNESCO 2013; Rifkin 2014; Annand & Jensen 2017). Auch können spezifisch für das Angebot der Hochschule entwickelte OER die durch die Studierenden empfundene Servicequalität erhöhen und daher die Attraktivität der Hochschule fördern (Annand & Jensen 2017).

In *Beteiligungsfinanzierungsmodellen* streben Hochschulen an, die Kosten der OER durch externe Finanzierungsprogramme – z.B. durch öffentliche Förderprogramme – zu gewährleisten oder im Sinne einer öffentlich-privatwirtschaftlichen Partnerschaft Investitionspartner aus der freien Wirtschaft (z.B. Verlage) oder in Form von gemeinnützigen Stiftungen zu gewinnen (Annand & Jensen 2017). Diese Form der Finanzierung ist jedoch wenig planbar und erlaubt die Verfolgung langfristig nachhaltiger, hochschulweiter, nicht-fachspezifischer OER-Strategien nur in geringem Maße, da man von Schwerpunktförderprogrammen abhängig bleibt. Auch wenn die UNESCO (2015) die politischen Akteure explizit dazu auffordert, langfristige nationale Förderprogramme für OER aufzubauen, ist dieses wohlfahrtsunbedenkliche Finanzierungsmodell bislang in der bestehenden Förderlandschaft kaum praktisch realisierbar.

Bei *Added-Value-Modellen* handelt es sich tatsächlich um eine Angebotserweiterung der Hochschulen abseits klassischer Studiengänge im Sinne eines nicht-ortsgebundenen (Weiter-)Bildungsangebots. Dabei werden OER zwar offen bereitgestellt, gleichzeitig jedoch ein weiter reichendes Service- oder Betreuungsangebot ggf. mit der Option einen anerkannten Studienabschluss zu erwerben gegen Gebühr angeboten (Geith & Vignare 2008; UNESCO 2013). Ein bekanntes Vorbild für dieses Modell ist das Vorgehen des MIT, welches zwar im Rahmen der Initiative MIT OCW alles vorhandene Kursmaterial frei zugänglich und über das

Internet abrufbar bereitstellt, jedoch einen Bildungsabschluss klar an eine formale und kostenpflichtige Immatrikulation am MIT knüpft. Auch Harvard verfolgt diese Strategie mit edX (MIT & Harvard University 2012; Phelan 2012).

Entscheidet sich eine Hochschule für ein Added-Value-Modell zur Finanzierung ihrer OER, verfolgt sie (als Makroakteur) eine spezifische, eigennutzmaximierende Strategie in dem Sinne, dass sie versucht, eine wettbewerbsfähige Marktposition innerhalb des sehr volatilen (Welt-)Marktes für Hochschulbildung einzunehmen. Gleichzeitig etabliert sie sich damit auch als internationale Marke (Olcott 2012). Daraus entsteht ein expliziter Anreiz für Hochschulen, den Grad der Offenheit und die Verfügbarkeit von OER möglichst breit auszubauen. Durch einen möglichst weitreichende *openness* werden andere Hochschulen (insbesondere öffentlich finanzierte ohne Finanzierungsdruck) und/oder solche Hochschulen ohne eigene (kommerzielle) OER-Agenda dazu angeregt, zur Verbesserung bzw. Ergänzung ihres eigenen Lehrangebots auch auf die OER eines spezifischen Anbieters zurückgreifen. Hierdurch steigt der Bekanntheitsgrad und das Renommee dieses spezifischen Anbieters, was langfristig auch zu einer Erhöhung der Nachfrage nach dem (kostenpflichtigen) Zusatzangebot führt (Nikoi & Armellini 2012). Auch eine direkte Steigerung der Attraktivität für Studienanfänger zeichnet sich ab (MIT 2006). Indirekt besteht daher die Gefahr, dass Added-Value-Modelle langfristig zu einer verstärkten Merkantilisierung der Hochschulbildung führen, da die Hochschule selbst über die Granularität der *openness* der OER entscheiden und direkt finanzielle Interessen involviert sind (Nikoi & Armellini 2012; Olcott 2012; Knox 2013).

Die Vorreiter des Added-Value-Modells – welche nur Vorreiter sein können, da sie bereits über eine hohe Reichweite (Renommee) und hoch Finanzkraft (Investitionsleistung für OER) verfügen – nehmen daher die treibende Stellung im weltweiten Markt für

„offene“ Hochschulbildung ein. Dadurch gestalten sie selbst die Vorlage anhand derer weitere Hochschulen ihr OER-Finanzierungsmodell auswählen, da die nachfolgenden Akteure von dem Erfolg und der Reichweite der von z.B. MIT und Harvard verfolgten Strategie erfahren und diese emulieren (Knox 2013). Dieser Lerneffekt setzt ein, da Hochschulen höchstspezifische und komplexe Organisationsorganismen sind, die – sofern sie nicht auf unbestimmte Zeit voll öffentlich ausfinanziert werden *und* dabei volle Handlungsautonomie besitzen – unter ständigem Selektionsdruck in einer stark umkämpften Umwelt (*rigidities* im Hochschulbildungsmarkt) um begrenzte Ressourcen (*money* and *talent*) konkurrieren. Dies ist in einem voll-medialen Zeitalter nur scheinbar paradox, da zwar quasi unbegrenzt Material (*content*) in Form von OER verfügbar ist oder sein könnte, durch die Masse des Angebots jedoch auch die Kosten der Qualitätssicherung exponentiell steigen.

Es ist daher unter begrenzten Ressourcen für eine Hochschule als rationaler Makroakteur logisch, die erfolgreichen Finanzierungsmodelle der Vorreiter zu emulieren, da die Risiken einer Alternativstrategie prohibitiv hoch werden, je mehr anderer Marktakteure bereits dem Added-Value-Modell folgen. Dadurch verengt sich im Zeitverlauf der verfügbare strategische Handlungsspielraum immer weiter (vgl. Abb. 2) und es bilden sich isomorphe Geschäftsmodelle heraus (Aldrich & Pfeffer 1976; Aldrich et al. 1984; Burgelman 1991; Scott & Davis 2007).

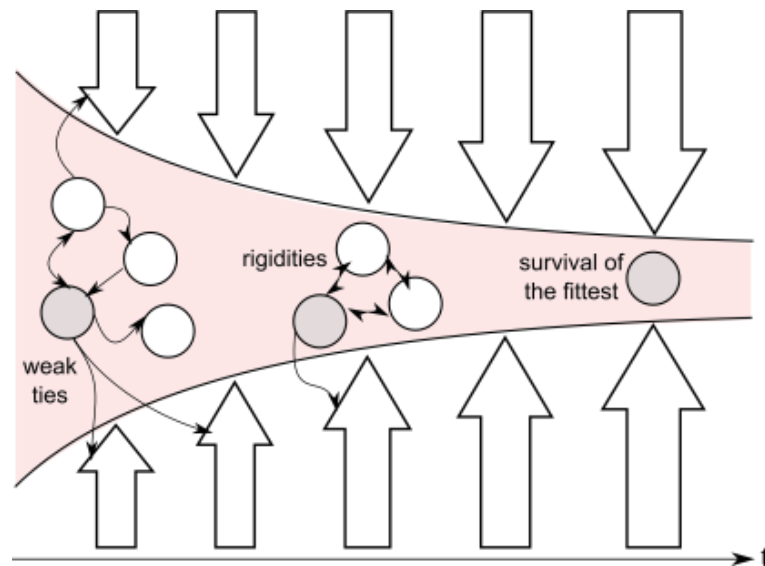


Abb. 2: Beschränkung des strategischen Handlungsspielraums einzelner Hochschulen durch zunehmenden Selektionsdruck.

Bei begrenzten Ressourcen (Austerität des Bildungssektors) erzeugt dieser Selektionsdruck einen ausgeprägten Isomorphismus innerhalb der Organisationspopulationen, sodass die einzelnen Hochschulen gezwungen werden, diejenigen Geschäftsmodelle zu emulieren, die sich bei einzelnen Vorreitern (z.B. dem MIT OCW) als erfolgreich erwiesen haben. Die Vorreiter haben dabei einen entscheidenden Vorteil gegenüber Ihren Mitbewerbern, da sie die Richtung der Marktentwicklung als Zentroiden vorgeben („*first mover's advantage*“). Im Zeitverlauf ergibt sich daher eine zunehmende Verengung des strategischen Handlungsspielraums und es kommt zu Pfadabhängigkeiten aufgrund derer nur diejenigen Akteure bestehen bleiben, die frühzeitig in die strategische (d.h. eigennutzmaximierende) Nutzung von OER investiert haben („*survival of the fittest*“) (Aldrich & Pfeffer 1976; Hannan & Freeman 1977; Scott & Davis 2007). Dieser Isomorphismus ist bedenklich, da er zu einer nachhaltigen Verschiebung hin zu einer von Kosteneffizienz getriebenen Monokultur der Bildung führen kann, und die dem

humboldtschen Bildungsideal zu Gunsten eines neoliberalen Bildungsverständnisses – Bildung als individuelles Humankapital – widerspricht (Knox 2013). Aus dem Phänomen des strategischen Isomorphismus folgt daher:

These 2: In unregulierten Bildungsmärkten befördert das Added-Value-Finanzierungsmodell eine monopolistische Merkantilisierung der Hochschulbildung.

Literaturverzeichnis

- Aldrich, H. E., McKelvey, B. & Ulrich, D. (1984), 'Design strategy from the population perspective', *Journal of Management* **10**(1), 67–86.
- Aldrich, H. E. & Pfeffer, J. (1976), 'Environments of organizations', *Annual Review of Sociology* **2**, 79–105.
- Allen, I. & Seaman, J. (2014), 'Opening the curriculum: Open educational resources in U.S. higher education, 2014. Report published by Babson Survey Research Group'.
<http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/openingthecurriculum2014.pdf>
- Allen, I. & Seaman, J. (2016), 'Opening the textbook: Educational resources in U.S. higher education, 2015-16. Report published by Babson Survey Research Group'.
<http://www.onlinelearningsurvey.com/oer.html>.
- Allert, H. & Richter, C. (2016), *Kultur der Digitalität statt digitaler Bildungsrevolution*.
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-47527-7>
- Annand, D. & Jensen, T. (2017), 'Incentivizing the production and use of open educational resources in higher education institutions', *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* **18**(4).
- Burgelman, R. A. (1991), 'Intraorganizational ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research', *Organization Science* **2**(3), 239–262.
- Garcá-Peñalvo, F. J., de Figuerola, C. G. & Merlo, J. A. (2010), 'Open knowledge: challenges and facts', *Online Information Review* **34**(4), 520–539.

- Geith, C. & Vignare, K. (2008), 'Access to education with online learning and open educational resources: Can they close the gap', *Journal of Asynchronous Learning Networks* **12**(1), 105–126.
- Hegarty, B. (2015), 'Attributes of open pedagogy: A model for using open educational resources', *Educational Technology*, 3–13.
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Ed_Tech_Hegarty_2015_article_attributes_of_open_pedagogy.pdf
- Hockings, C., Brett, P. & Terentjevs, M. (2012), 'Making a difference – Inclusive learning and teaching in higher education through open educational resources', *Distance Education* **33**(2), 237–252.
- Hylén, J. (2006), *Open educational resources: Opportunities and challenges*, Paris: OECD's Center for Educational Research and Innovation.
- Jörrisen, B. (2011), '"Medienbildung" – Begriffsverständnisse und Reichweiten', *Medienbildung und Medienkompetenz. Beiträge zu Schlüsselbegriffen der Medienpädagogik* **20**.
- Kaatrakoski, H., Littlejohn, A. & Hood, N. (2017), 'Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within open educational practice', *Higher Education* **74**, 599–615.
- Knox, J. (2013), 'Five critiques of the open educational resources movement', *Teaching in Higher Education* **18**(8), 821–832.

Massachusetts Institute of Technology (MIT) (2006), '2005 program evaluation findings report: MIT OpenCourseWare. Cambridge, MA'.

http://ocw.mit.edu/ans7870/global/05_Prog_Eval_Report_Final.pdf

Massachusetts Institute of Technology (MIT) & Harvard University (2012).

<http://www.edxonline.org>

Mayrberger, K. & Bettinger, P. (2014), Entgrenzung akademischen Lernens mit mobilen Endgeräten Nutzungspraktiken Studierender in ihrer persönlichen Lernumgebung in: Kammerl et al. *Jahrbuch Medienpädagogik 11. Diskursive und produktive Praktiken in der digitalen Kultur*, Springer Fachmedien Wiesbaden, 155–172.

Nikoi, S. & Armellini, A. (2012), 'The OER mix in higher education: purpose, process, product, and policy', *Distance Education* **33**(2), 165–184.

Olcott, D. (2012), 'OER perspectives: emerging issues for universities', *Distance Education* **33**(2), 283–290.

OPAL Report (2011), 'Beyond OER: Shifting focus to Open Educational Practices'.

<https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/OPAL2011.pdf>

Phelan, L. (2012), 'Politics, practices, and possibilities of open educational resources', *Distance Education* **33**(2), 279–282.

Rifkin, J. (2014), *The Zero Marginal Cost Society: The Internet of Things, the Collaborative Commons and the Eclipse of Capitalism*.

Scott, W. R. & Davis, G. F. (2007), *Organizations and Organizing – Rational, Natural, and Open System Perspectives*, Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Sesink, W. (2007), *Bildung und Medium. Bildungstheoretische Spurensuche auf dem Felde der Medienpädagogik*, VS-Verlag Wiesbaden, 74–101.

UNESCO (2012), ‘Pariser Erklärung zu OER’.

https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Pariser_Erkl%C3%A4rung_zu_OER.pdf

UNESCO (2013), ‘Was sind Open Educational Resources? Und andere häufig gestellte Fragen zu OER’.

https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Was_sind_OER__cc.pdf

UNESCO (2015), ‘Leitfaden zu Open Educational Resources in der Hochschulbildung.

Empfehlungen für Politik, Hochschulen, Lehrende und Studierende’.

https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/DUK_Leitfaden_OER_in_der_Hochschulbildung_2015_barrierefrei.pdf

UNESCO (2016), ‘Open Educational Resources’. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources.html>

UNESCO (2017), ‘OER-Aktionsplan von Ljubljana’.

https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/OER-Aktionsplan_von_Ljubljana_DUK_%C3%9Cbersetzung_final.pdf

Vignare, K., Geith, C. & Schiffman, S. (2006), ‘Business models for online learning: An exploratory survey.’, *Journal of Asynchronous Learning Networks* **10**(2).

Wiley, D. (2006), *On the sustainability of open educational resources in higher education*, Paris: OECD’s Centre for Educational Research and innovation.