
Themenheft 62: Lehrer:innenbildung unter der Perspektive von Inklusion und Digitalisierung. Mit Offenen Bildungsressourcen (OER) zu offenen, innovativen Bildungspraktiken (OEP). Herausgegeben von Katrin Glawe, Anna-Maria Kamin, Jana Herding und Petra Bükér

Open Educational Practices mit, durch und trotz Open Educational Resources

(Hochschuldidaktische) Überlegungen zur Arbeit mit Open Educational Resources in der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung

Alina Schulte-Buskase¹ und Annika Gruhn¹ 

¹ Universität Siegen

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Zusammenarbeit der Hochschulstandorte Siegen und Wuppertal im Rahmen des Projekts InDigO und ihre Gestaltung von Open Educational Practices (OEP) im Kontext inklusionsorientierter Lehrkräftebildung. Unter besonderer Betrachtung von Material und dessen Bedeutsamkeit im Hochschulkontext sowie Planungsprozessen im Kontext der Lehre werden sowohl die Lehrplanung als auch Hürden und Gelingensbedingungen einer Arbeit mit Open Educational Resources (OER) skizziert. OER zeigen dabei spezifische Chancen für die kritische Reflexion eigener und fremder Lehre, die besonders in der gemeinsamen Auseinandersetzung sichtbar werden. Forschung sollte weiterhin kritisch betrachten, wie und unter welchen Bedingungen die Entwicklung hin zu einer offenen Lehr-Lern-Kultur erfolgt und OER bedeutsam werden.

Open Educational Practices With, through and despite Open Educational Resources. (University Didactic) Considerations about Working with Open Educational Resources in Inclusion-Oriented Teacher Training

Abstract

The article focuses on the cooperation between the universities of Siegen and Wuppertal as a part of the InDigO project and their design of Open Educational Practices (OEP) in the context of inclusion-oriented teacher training. With a special focus on material and its significance in the university context as well as planning processes in the context of teaching, both curriculum planning and the obstacles and conditions for success of working with Open Educational Resources (OER) are outlined. OER show specific opportunities for the critical reflexion of one's own and others' teaching, which become particularly visible in the joint discussion. Research should continue to look critically at

how and under what conditions the development towards an open teaching and learning culture takes place and OER become significant.¹

1. Einleitung

Open Educational Resources (OER) wird seit Jahren ein besonderer Wert für Bildungsprozesse zugesprochen. So resümiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung in seiner OER-Strategie:

«Offene, freie Bildungsmaterialien – Open Educational Resources, OER – bieten besondere Potenziale der Kollaboration und Kooperation, der Kompetenzentwicklung und der Entwicklung neuer pädagogischer Praxis, um die Entwicklung Lernender und Lehrender in allen Bildungsbereichen in einer digitalen Lebens- und Arbeitswelt im 21. Jahrhundert zu unterstützen». (BMBF 2022, o. S.).

Das Projekt InDigO² – Inklusion und Digitalisierung im OER-Format lernen, weiterentwickeln und verbreiten – untersuchte Open Educational Practices (OEP) und widmete sich den besonderen Potenzialen der Kollaboration und Kooperation unter Rückgriff auf OER. Zusammenarbeit und Erprobung erfolgten in drei Tandemkooperationen aus Teams zwischen jeweils zwei Hochschulstandorten und Mitarbeitende aus den Statusgruppen der Hochschullehrenden und des Mittelbaus. Durch weitere Mitarbeitende aus den Bereichen Infrastruktur und Technik sowie Medienpädagogik wurden die Tandems unterstützt. Eine gemeinsame inhaltliche und hochschuldidaktische Klammer bildete die Auseinandersetzung mit Inklusion im Rahmen der ersten Phase der Lehrkräftebildung.

Der folgende Artikel fokussiert die Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit am Beispiel der Standorte Siegen und Wuppertal. Das Tandem setzte sich mit den Themen «Beratung», insbesondere im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Sorgeberechtigten, sowie «Diagnostik» auseinander. Mit Blick auf das Fallporträt «Alexander» aus dem Vielfaltstableau³ fokussierten die beiden Standorte vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit dem «AO-SF Verfahren»⁴ als schulisch bedeutsame Kategorie und Beratungsanlass zwischen Sorgeberechtigten und Lehrkräften.

1 Translated with DeepL.

2 Siehe dazu auch Büker et al. (2024) in diesem Heft.

3 <https://vielfaltstableau.uni-paderborn.de/>.

4 Das «Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung» (MSB NRW 2022, o. S.), oftmals auch als AO-SF Verfahren bezeichnet, eröffnet je nach Befund den Zugang zu sonderpädagogischer Unterstützung für Lernende, die beispielsweise «aufgrund einer Behinderung oder wegen einer Lern- und Entwicklungsstörung besondere Unterstützung» (ebd.) benötigen.

Im Zentrum der Ausführungen steht einerseits die Beschreibung der Zusammenarbeit mit der Darstellung möglicher Gelingensbedingungen und Hürden vor dem Hintergrund der gemeinsamen Arbeit und Gestaltung von OEP. Gerahmt wird dies andererseits durch theoretische Bezüge zu hochschuldidaktischen Fragen nach Material und Planungsprozessen, um – anknüpfend an einen von Beat Döbeli Honegger (2017) für das Thema Digitalität und digitale Medien entwickelten Dreischritt – resümierend zu skizzieren, wie OEP mit, durch und trotz OER gestaltet werden.

Dazu werden in den jeweiligen Kapiteln zunächst die Spezifika von OER im Feld Hochschule beschrieben und damit zur Rolle von Material sowie Materialknappheit übergeleitet. OEP und differente Ansätze zur Definition werden benannt und vor dem Hintergrund des Anspruchs einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung eingeordnet (2). Das hieran anschliessende Kapitel gibt einen Einblick in das ›Constructive Alignment‹ und verschiedene Potenziale von OER in diesem Kontext sowie Planungsprozesse grundsätzlich (3). Die Tandemkooperation der beiden Standorte wird dargelegt, um anschliessend vor dem Hintergrund der theoretischen Horizonte eingeordnet zu werden (4). Daraus werden Schlussfolgerungen für die Arbeit mit OER sowie die Entwicklung von OEP an Hochschulen im Kontext inklusionsorientierter Lehrkräftebildung gezogen und zusammen mit weiteren Desideraten in einem Resümee zusammengefasst (5).

2. OER und OEP im Kontext inklusionsorientierter Lehrkräftebildung

Im Folgenden werden OER im Kontext Hochschule dargestellt und dabei Überlegungen zu Material und dessen Rolle in der Hochschullehre getätigt. In der daran anschliessenden Betrachtung des Umgangs mit Material wird der Begriff OEP hinsichtlich verschiedener Deutungsmöglichkeiten geschärft und mit inklusionsorientierter Lehrkräftebildung verknüpft.

«Das Bundesministerium für Bildung und Forschung sieht in Hochschulen grosses Potenzial der Verankerung von OER in der Bildungslandschaft» (BMBF 2022, 17). Schliesslich scheint «digital gestütztes Lehren und Lernen vor allem in der Hochschule beheimatet zu sein» (ebd., 18). OER haben im Hochschulbereich verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten. Im Rahmen von Förderlinien zur Lehre⁵ wird ihre Herstellung primär oder nachrangig eingefordert. Ebenso nehmen die Hochschulen in der Forschung zur OER eine wichtige Position ein. Deimann konstatiert noch 2018 (o. S.): «Die Entwicklung einer Forschung zu Open Educational Resources (OER) steht noch ganz am Anfang», nur wenige Jahre später erscheinen Themenhefte und Einzelbeiträge zu Forschung und OER/OEP (Bellinger und Mayrberger 2019; Otto

5 Die Förderlinie OER-Content.NRW stellt ein Beispiel für die explizite Förderung dar. Förderlinien wie Curriculum 4.0NRW fordern beispielsweise, dass «alle digitalen Lehr-/Lernmaterialien, Applikationen und Tools, die im Rahmen der geförderten Projekte entwickelt werden» als OER verfügbar gemacht werden müssen (Stifterverband 2019, 3).

et al. 2021). Nicht zuletzt sind Hochschullehrende in der Verknüpfung von eigener Forschung und Lehre selbst an der Entwicklung von Lernsettings und OEP beteiligt (BMBF 2022, 11). Somit können die drei Ebenen Entwicklung, Forschung und Praxis ausgemacht werden. Etwaige Entwicklungen zu den benannten Anknüpfungspunkten werden in Nordrhein-Westfalen seit 2021 durch die Plattform ORCA.nrw unterstützt, die durch verschiedene Vernetzungsmöglichkeiten die Funktionen eines Content-Management-Systems deutlich überschreitet. In der Kooperation mit ORCA.nrw ist das Projekt InDigO mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf den benannten drei Ebenen tätig.

Während die Verfügbarkeit von OER aus den dargelegten unterschiedlichen Gründen zunimmt, zeigt sich, dass sich die grundsätzliche Verfügbarkeit von (u. a. nicht frei lizenziertem) Material im Hochschulbereich von anderen Bildungsbereichen wie beispielsweise Schulen unterscheidet.

Schulen verfolgen meist ein sehr detailliertes Curriculum, das massgeblich durch die Richtlinien und Lehrpläne der jeweiligen Bundesländer vorgegeben wird. Bei mehrzügigen Jahrgängen zeigt sich zudem oftmals eine Abstimmung der Inhalte und des Tempos zwischen den verschiedenen Lerngruppen (vgl. Hartmann et al. 2020, 329f.). Schliesslich können Lehrkräfte auf ein breites Materialangebot, beispielsweise von Verlagen, zurückgreifen. Verschiedene Messen zeigen eindrücklich das Angebot.

Auch universitäre Lehre richtet sich nach den curricularen Vorgaben der einzelnen Studiengänge. Dennoch ist erkennbar, dass verschiedene Module durch Verantwortliche und deren Veranstaltungen inhaltlich und didaktisch different gestaltet werden. Die Gründe dafür sind vielfältig: verschiedene Lernziele, Inhalte sowie persönlicher Lehrstil oder möglicherweise auch die individuelle Verbindung von Forschungsinteressen und Lehrprojekten – nicht zuletzt auch die durch Art. 5, Abs. 3 GG besonders geschützte Freiheit von Wissenschaft, Forschung und Lehre. Zu betonen sind beispielsweise unterschiedliche didaktische Rahmenbedingungen durch Veranstaltungsformen wie Vorlesungen, Seminare, Blockseminare oder Übungen. Schliesslich existiert im Hochschulbereich kein vergleichbarer Materialpool durch Verlage, wie es für Schulen üblich ist. Material wird meist spezifisch für eine Veranstaltung z. B. in Form von Skripten oder Foliensätzen eigens erstellt sowie durch und mit Kolleg:innen des Lehrgebiets geteilt. Dies betrifft beispielsweise tradiertes Material, das stets an aktuelle Lerngruppen angepasst wird. Wenngleich ORCA.nrw seit 2021 in Betrieb ist und vielfältiges Material mit Inklusionsbezug vorhanden ist, zeigen sich sowohl quantitative als auch qualitative Weiterentwicklungsmöglichkeiten.⁶ Somit kann resümiert werden, dass die Genese von Lehr-/Lernmaterial sowie dessen Verwendung sehr individuell erfolgt.

6 Siehe dazu Gantenbrink und Tibbe (2024) sowie Becker et al. (2024).

Die oben bereits genannten inhaltlichen und didaktischen Entscheidungen sowie Rahmenbedingungen der Kooperation definieren schliesslich auch die Art und Weise, wie mit Material umgegangen wird und damit, wie OEP gestaltet werden. Bellinger und Mayrberger (2019) beschreiben beispielsweise vier Dimensionen des sehr unterschiedlich ausgelegten Begriffs.

«Dem [...] Dimensionsabschnitt «sehr eng» liegt die Arbeitsthese zugrunde, dass mit OEP bestimmte (medien-)didaktische Szenarien (bspw. MOOCs) gemeint sind, bei denen OER zum Einsatz kommen» (ebd., 39).

Dazu gegensätzlich im Sinne eines «eher sehr weit[en Verständnisses werden ...] Prinzipien einer Open Pedagogy (vgl. Hegarty 2015) für den formalen Bildungskontext Hochschule adaptiert» (ebd., 36). Dazu formuliert Hegarty (zit. nach Grimm 2022, o. S.) acht Attribute:

- «Partizipativer Technologieeinsatz [...]
- Innovative und kreative Lernumgebungen [...]
- Teilen von Ideen & Ressourcen [...]
- Reflexive Pädagogische Praxis [...]
- Menschen, Offenheit, Vertrauen [...]
- Pädagogische Gemeinschaft [...]
- Ko-Kreation [...]
- Kolleg:innen-Feedback [...]

Die Gesamtheit der Attribute kann an dieser Stelle nicht erläutert werden, eine fokussierte Betrachtung erfolgt in Kapitel 5. Grundsätzlich unterstreichen sie jedoch nochmals einerseits die Loslösung von OER und Material, die Komplexität von Lernsettings, andererseits die Bedeutsamkeit von Kooperationen. Diese Aspekte besitzen für OEP, speziell die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung, eine besondere Relevanz. Plate (2016) stellt klar: «Eine «angemessene» Lehrer_innenbildung für Inklusion kann m. E. nach nur eine Lehrer_innenbildung durch Inklusion sein, d. h. basierend auf inklusiven Kulturen, Strukturen und Praktiken» (ebd., 195). Diese müssen sich entsprechend in der Lehr-/Lernkultur der entsprechenden Veranstaltungen wiederfinden. Im Sinne eines «breiten Inklusionsverständnisses» (Budde und Hummerich 2013, o. S.) muss das Ziel sein, diversitätssensibel «mit Anspruch auf Intersektionalität und Interdisziplinarität» (ebd. o. S.) zu agieren und allen Beteiligten adäquate Möglichkeiten für die Kompetenzentwicklung bereitzustellen. Zu betonen ist dabei, dass auch die Kompetenzerwartungen selbst als komplex bezeichnet werden können:

«Die für den Lehrerberuf benötigten Kompetenzen schliessen neben Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Einstellungen und Haltungen gegenüber Vielfalt ein, die durch professionsbezogene, erfahrungsbasierte, theoriegestützte Reflexion entwickelt und durch Praxiserfahrungen erlebbar werden müssen.» (KMK und HRK 2015, 3)

Wenngleich dies eingefordert wird, besteht die Herausforderung, dass es nur sehr wenige konkrete hochschuldidaktische Beschreibungen für den Einsatz von Material und die Umsetzung von Methoden gibt, die den oben skizzierten Zielen dienen (vgl. Greiten et al. 2017; Greiten et al. i. Dr.). Umso dringlicher erscheint deren fundierte Verknüpfung, ganz besonders mit Fokus auf OER.

3. Hochschuldidaktische Planungsprozesse, Material und Potenziale von OER

Die Entwicklung solcher komplexer Lehr-/Lernsituationen erfordert eine sorgsame hochschuldidaktische Planung. Im Folgenden wird exemplarisch ein gängiges Modell⁷ für hochschuldidaktische Planungsprozesse kurz skizziert, bevor diese im Kontext des Projekts InDigO in Kapitel 4 konkretisiert werden. «Constructive Alignment» (Biggs und Tang 2011, 11) ist ein Modell zur Planung von Veranstaltungen und betrachtet Lernziele, Prüfungsformen sowie Lernaktivitäten in ihrem Zusammenspiel sowie damit verbundene Fragen für den Planungsprozess. Eingangs werden die Lernziele, also Kompetenzerwartungen, bestimmt. In einem zweiten Schritt erfolgt die Festlegung von Prüfungszielen und -formen. Schliesslich werden diejenigen Lernaktivitäten gestaltet, die den Kompetenzerwerb ermöglichen sollen. Diese drei Schritte sind nicht als statisch zu betrachten und können Iterationsprozesse durchlaufen: «reflect-plan-apply-evaluate» (ebd., 51).

OER bieten besondere Chancen für die Hochschullehre in Form von Arbeitsmaterial, aber auch für den Planungsprozess selbst. Im Kontext der oben benannten Materialknappheit für den Hochschulbereich stellen sie bereits durch ihre Existenz eine besondere Quelle dar. Material, das in Hochschulen eingesetzt wird, ist zwar der Öffentlichkeit nicht immer zugänglich, besitzt aber eine grosse Relevanz für das Lernen. Vorlesungen, Seminare, Übungen und weitere Veranstaltungstypen greifen massgeblich auf Material wie Fachtexte, Skripte, Foliensätze, (Lern-)Videos oder auch spezielle Aufgabentypen in Lernmanagementsystemen zurück. Diese werden sowohl während Phasen des gemeinsamen, synchronen Lernens als auch in asynchronen Phasen der Vor- oder Nachbereitung im Rahmen der Lernaktivitäten bedeutsam.

⁷ Weitere Modelle mit durchaus verschiedenen Grundsätzen können an dieser Stelle nicht berücksichtigt werden. Ebenso sei angemerkt, dass Constructive Alignment als «framework for reflecting on the questions that need to be answered at crucial stages of teaching in general» (Biggs und Tang 2011, 49) angesehen werden sollte.

Wenngleich die Lehrplanung individuell verantwortet und umgesetzt wird, gehören Kollaboration und Austausch unter Kolleg:innen in unterschiedlicher Intensität ebenso fest zum Alltag an Hochschulen. Wie in Kapitel 2 beschrieben, werden Lehr-/Lernkonzepte auch aufgrund der Knappheit (öffentlich) verfügbaren Materials, gemeinsam geplant, evaluiert, erstellt, ergänzt sowie geteilt. Im Rahmen dieser stetigen Weiterentwicklung und aufgrund von Versionierungen verringert sich u. a. die Sichtbarkeit der einzelnen Autor:innen und ihrer spezifischen Beiträge zum Produkt.

OER bieten im Feld Hochschule besondere Potenziale, die sich von anderen Ressourcen unterscheiden. Sehr prägnant ist die offene Lizenzierung. Diese gibt klare Auskunft über die Möglichkeiten und Regelungen einer weiteren Verarbeitung und Veröffentlichung. Im Zuge von klaren Zitationsregeln und Versionierungen bleiben Änderungen und Autor:innen transparent. Die öffentliche und zentrale Verfügbarkeit in Repositorien ermöglicht eine schnelle Auffindbarkeit. Verknüpft mit der Verfügbarkeit in Repositorien ist oftmals eine umfassende Sammlung von Metadaten. Sie geben Personen, die in keiner direkten Beziehung zu Autor:innen der Ressource stehen, benötigte Informationen zur Erschließung des Materials (vgl. Eckhoff o. J., o. S.). Durch diese und weitere Merkmale stellen OER einen bedeutsamen ›Blick durchs Schlüsselloch‹ in die berufliche Lehrpraxis anderer Personen dar. Im Sinne einer Entgrenzung ist es möglich, Einblicke über die Grenzen der eigenen Bildungsinstitution hinaus zu gewinnen und zu erfahren, wie sich andere Personen mit derselben Thematik auseinandersetzen. Communityaktivitäten, die mit der OER- und OEP-Bewegung⁸ verbunden sind, ermöglichen zudem eine niederschwellige Vernetzung mit (Fach-)Kolleg:innen und Zugang zu weiteren Ressourcen wie Fortbildungsveranstaltungen. Im Sinne der OER-Strategie ist davon auszugehen, dass die Veröffentlichungen und Wege der Interaktion sich in der Zukunft noch ausdehnen werden. Allerdings gilt es, kritisch zu betrachten, dass die Erstellung und Veröffentlichung von OER aktuell mit verschiedenen Hemmnissen verbunden ist und zum Teil noch schleppend verläuft (vgl. Geurden et al. 2023, 18f.). Massgeblich sind ebenso Vorbehalte bezüglich der Qualität von OER, da Qualitätssicherungsverfahren sich deutlich von üblichen Vorgehensweisen im Rahmen anderer wissenschaftlicher Publikationen unterscheiden (Deimann 2018; Otto et al. 2021).

Nach Abwägung von Vor- und Nachteilen wird angenommen, dass OER einen Raum für verschiedene Weiterentwicklungen und Transformationen eigener Praxis – auch im Sinne der oben benannten Offenen Pädagogik – öffnen können. Kapitel 4 skizziert Potenziale und Grenzen exemplarisch anhand der Tandemkooperation zwischen den Standorten Siegen und Wuppertal.

8 Als Beispiel ist hier das HumHub von ORCA.nrw zu nennen.

4. Beschreibung der Planungsprozesse

Im Folgenden konzentrieren sich die Ausführungen auf die Tätigkeiten und Erfahrungen innerhalb des Tandems. Weitere Informationen zu grundsätzlichen Rahmenbedingungen finden sich in den Beiträgen von Büker et al. (2024) sowie zu Evaluationsergebnissen der Begleitforschung bei Gantenbrink und Tibbe (2024) in diesem Themenheft.

Im Rahmen des InDigO-Projekts war es die Aufgabe der drei Tandems, gemeinsam Lehrveranstaltungen des Sommersemesters 2023 mit inhaltlichem Fokus auf Inklusion zu planen und dabei inklusionsbezogene OER im Sinne der «5V-Rechte» nach Wiley (o. J.) einzubeziehen (siehe Abbildung 1).



Abb. 1: 5V-Freiheiten nach Wiley (vgl. Eggstein et al. 2015; <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/>).

Ein Fokus lag dabei vor allem auf dem Vermischen von Ressourcen und damit der Weiterentwicklung sowie Neuschaffung von OER – wobei auch die unter eins bis drei benannten Aspekte zur Anwendung kamen. Dieser Anspruch forderte einerseits eine intensive Auseinandersetzung mit dem bestehenden Material. Andererseits wurden gemäss dem Constructive Alignment eigene Lehr-/Lernziele sowie mögliche Lern- und Prüfungsaktivitäten der beteiligten Hochschullehrenden fokussiert. Die Planungsprozesse lassen sich grundsätzlich in die folgenden sechs Phasen gliedern:

- Erstellung des OER-Pools
- Klärung der Perspektiven und möglicher Themenbereiche
- Grobplanung möglicher Inhalte
- Feinplanung möglicher Inhalte
- Umsetzung
- Erprobung und Reflexion

Alle Tandem-Partner:innen sichteten im Wintersemester 2022/2023 mögliche OER für eine Erprobung. Diese wurden als Materialpool im Paderborner Kooperations-Moodle zusammengefasst, das ebenso als Entwicklungsumgebung diente.

In den jeweiligen Tandems galt es, die unterschiedlichen Expertisen und Perspektiven auf Inklusion zu klären. Das Tandem Siegen-Wuppertal zeichnete die Verknüpfung von grundschulpädagogischem und sonderpädagogischem Arbeitsbereich aus. Entsprechend begann die Kooperation mit einer Erörterung von Begriffen und möglichen Themenbereichen für die weitere Auseinandersetzung. Dabei standen zunächst Heterogenität, Differenz und Inklusion im Fokus. Das AO-SF-Verfahren wurde als verbindendes Element zwischen beiden Standorten bestimmt und besonders betrachtet. Als Ziel wurde formuliert, das Verfahren in seiner Struktur und seinen spezifischen pädagogischen Herausforderungen kritisch zu betrachten.

In der weiteren Konkretisierung der Lehrveranstaltungen wurden einerseits bestehende eigene Materialien sowie OER aus dem Materialpool gesichtet und auf ihre Potenziale bzgl. verschiedener Lernziele und -aktivitäten hin untersucht. In einem zweiten Schritt wurden im Sinne des Constructive Alignments mögliche Lernziele und damit verknüpfte Lernaktivitäten geplant. Es wurde festgestellt, dass viele OER in sich eher geschlossen sind und eine je eigene Granularität besitzen. Entsprechend wurde das Ziel verfolgt, das Erprobungsmaterial modulartig zu gestalten, sodass eine Anpassung an beiden Standorten niederschwellig erfolgen konnte.

Die Grobplanung möglicher Inhalte wurde mittels einer Planungstabelle realisiert und erfolgte unter den Stichworten Behinderung, Diagnostik, AO-SF und Beratung. Viele Entwicklungsmöglichkeiten konnten aufgrund des Umfangs jedoch nicht im Rahmen des Projekts umgesetzt werden.

In der Feinplanung wurde daher ein Modul mit dem Ziel entwickelt, dazu anzuregen, die Wechselbeziehungen von Diagnostik und Beratung im Kontext des Feststellungsverfahrens des Sonderpädagogischen Förderbedarfs kritisch zu reflektieren. Das Material ist als Selbstlernmaterial ausgelegt.

In der konkreten Entwicklung des Materials zeigten sich verschiedene Herausforderungen. Zum einen sind technische Hürden zu benennen. Nicht alle OER sind downloadfähig oder ohne Barrieren, wie beispielsweise eine Registrierung für Homepages, zu erreichen. Ebenso betrifft dies die Weiternutzung und den Upload, da besondere Lernarchitekturen von Lernmanagementsystemen wie Moodle

spezifische Down- und Uploadmodalitäten besitzen. Besonders relevant werden diese, wenn einzelne Elemente aus bestehenden Kursen extrahiert und weiterverwendet werden sollen. Probleme zeigten sich hier beispielsweise im Umgang mit H5P-Ressourcen, die sich nicht problemlos aus Kursen extrahieren und in andere importieren lassen. Des Weiteren werden zur Gestaltung von H5P-Elementen spezifische Kenntnisse der Bearbeitung vorausgesetzt – ein Umstand, der ebenso für weitere Software gilt.

Andererseits existierten inhaltliche Herausforderungen. Der erfreuliche Umstand der Verfügbarkeit umfangreichen Materials forderte eine zeitlich und inhaltlich extensive Auseinandersetzung und Prüfung der Passung zu eigenen Zielen. Das Material ermöglichte zwar eine recht unmittelbare Anwendung, doch erschien eine Anpassung obligatorisch. Dabei stellt sich die Frage des Kosten-Nutzen-Verhältnisses zwischen der Möglichkeit, bestehendes Material zeitaufwendig anzupassen oder es zeitsparend grundständig selbst zu erstellen. Im Prozess übten OER-Qualitätskriterien bzw. Gütekriterien⁹ einen mehr oder minder starken Druck aus – vor allem im Hinblick auf eine zweifache Adressierung des Materials. Das Material sollte einerseits adäquat für die spezifischen Lerngruppen sein, andererseits auch Dritten ein schnelles Verständnis und Flexibilität in der Nutzung ermöglichen. Wenngleich das Ziel verfolgt wurde, informationsreiche Materialien zu schaffen, muss betont werden, dass nicht alle Gütekriterien berücksichtigt werden konnten. Organisatorische Herausforderungen betrafen übliche Aspekte wie Zeitmangel zur Bearbeitung sowie Feedbackschleifen.

Die abschliessende Erprobung erfolgte im Rahmen eines Seminars und einer Vorlesung, sodass der Charakter des Selbstlernkonzepts an das jeweilige Konzept angepasst wurde.

5. OEP mit, durch und trotz OER

Im Zuge des zweiten Kapitels ist deutlich geworden, wie different OEP gestaltet werden können und welche Bedeutsamkeit eine «eher sehr weite» Auslegung nach Bellinger und Mayrberger (2019, 36f.) vor allem für die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung hat. Das dritte Kapitel beschrieb mögliche Potenziale von OER für die Planung und Durchführung von Lehre, woraufhin Kapitel vier Einblicke in die Planungsprozesse der Tandemkooperation gab. Kapitel 5 skizziert nunmehr schlussfolgernd, wie OEP mit, trotz und durch OER gestaltet wurden und nimmt dabei Rückbezug auf die acht Attribute von Open Pedagogy nach Hegarty (2015). Döbeli Honegger (2017, 76ff.) beschreibt, wie Unterrichten mit, über und trotz Medien sich darstellen kann und wie digitale Medien als Werkzeug, Thema und Ablenkung wirken. Die Logik

9 Siehe dazu auch Becker et al. (2024) in diesem Heft.

dieses Dreischritts wird in veränderter Form auf die Ausführungen der vorherigen Kapitel angewandt und beschreibt nun OER als Arbeitsmaterial, Diskussionsgegenstand und Herausforderung.

OEP werden *mit* OER gestaltet, da sie – bereits bedingt durch das Forschungs- und Erprobungsdesign des Projekts InDiGo – in besonderem Fokus stehen und (eine) Grundlage der Lernaktivitäten bilden. Im Sinne aller Ebenen der 5V werden neue OER, unter Rückgriff auf den Materialpool erzeugt und in der Lehre erprobt.

OEP finden jedoch auch *durch* OER statt, indem diese eher vor- und nachgelagerte sowie begleitende Prozesse der Materialentwicklung befördern und somit ein Stück weit Distanz zum eigentlichen Material und dessen Einsatz hergestellt wird. OER werden als Vehikel zur Erschliessung von Themen und Gegenstand der Auseinandersetzung genutzt. Wenngleich die Attribute Offener Pädagogik nach Hegarty sich ursprünglich sehr auf Technologie sowie das Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden beziehen, können einige Attribute in gewissem Mass auf die Tandemkooperation übertragen werden. Dazu zählen beispielsweise: «Reflexive Pädagogische Praxis [...], Pädagogische Gemeinschaft [...], Kolleg*innen-Feedback» (Hegarty 2015, 4, zit. n. Grimm 2022, o.S.)

Eine Reflexive Pädagogische Praxis wird befördert, indem das Material einen Einblick in die Praxis anderer Personen ermöglicht. In der Diskussion können inhaltliche und didaktische Perspektiven der Kooperation aufgeworfen werden. Im disziplinübergreifenden Austausch werden implizite Annahmen und Sichtweisen zu Gegenständen expliziert und damit aktiv bearbeitbar. Besondere Eigenschaften von OER kommen dabei unterstützend zum Tragen. OER-spezifische Gütekriterien, die während des Projekts entwickelt wurden, unterstützen den iterativen Prozess. Dies gilt sowohl für die Adressierung des Materials an unterschiedliche Gruppen wie die Lernenden des jeweiligen Standorts als auch für ein unbekanntes Publikum im Zuge einer möglichen Veröffentlichung der OER.

In der Tandemarbeit gilt es, auch die Rolle der Pädagogischen Gemeinschaft näher zu betrachten, die sich projektseitig als Learning Community versteht. Wie beschrieben, besteht diese aus den drei Tandems sowie Mitarbeitenden aus Technik und Infrastruktur, Medienpädagogik und weiteren Bereichen. Zu betonen ist jedoch der Anschluss an eine erweiterte Fachcommunity, die sich beispielsweise über ORCAs HumHub organisiert. Verschiedene Möglichkeiten der Vernetzung und der Weiterbildung tragen einerseits zur Kompetenzentwicklung technischer Fähigkeiten (z. B. zu H5P) bei, andererseits tragen sie pädagogische und didaktische Impulse in das Projekt.

Schliesslich ermöglicht diese Community mit den benannten Untergruppen sowie mit der ihr inhärenten Multiprofessionalität multiperspektivisches Feedback zum Gegenstand *hochschuldidaktische Ideen* wie auch zu Produkten der Gestaltung.

Neben den vielen Potenzialen lassen sich auch OEP *trotz* OER ausmachen. Aufgrund der bestehenden Qualitätskriterien für OER wie auch der im Projekt entstandenen Gütekriterien besteht ein mehr oder minder wahrgenommener normativer Anspruch. Auch der implizite oder explizite Aufruf zum Vermischen und Verbreiten, der den 5V inhärent ist, kann zusätzlichen Druck ausüben, wie in Kapitel drei bereits angerissen. Neben diesen semantisch-inhaltlichen Herausforderungen müssen ebenso infrastrukturelle, qualitative und technische Grenzen betrachtet werden. Die Verfügbarkeit, Passfähigkeit und teilweise ebenso die Qualität sind nicht immer anschlussfähig an die Bedarfe des Vorhabens oder den Kompetenzstand und benötigen oft Zeit für Auseinandersetzung und Weiterbildung, die, wie oben beschrieben, gewinnbringend wie auch kritisch im Sinne von Kosten-Nutzen-Überlegungen bewertet werden kann. Open Educational Practices können somit unter Umständen durch benannte (begleitende) Aspekte von OER und damit verbundene Anforderungen gehemmt werden.

6. Gelingensbedingungen

In der Gesamtbetrachtung der Tandemarbeit zeigt sich grosses Potenzial von gemeinschaftlichen OEP für die Hochschullehre. Es wurden sowohl im vergangenen Kapitel als auch in Kapitel drei verschiedene Hürden benannt, sodass nun der Versuch erfolgt, Gelingensbedingungen zu formulieren.

Bezüglich der Technik und Infrastruktur wirkt eine klare und offene Lizenzierung hilfreich sowie Dateiformate, die sich leicht bearbeiten und weiterverwenden lassen. Ein Rückgriff auf die Community zwecks Weiterbildungsmöglichkeiten, aber auch die Verfügbarkeit von Ansprechpartner:innen¹⁰ können unterstützend wirken und sind für die Zukunft wünschenswert. Für die gemeinsame Entwicklung, auch über Hochschulstandorte hinweg, sind geeignete Umgebungen, z. B. offene Content-Management-Systeme, ein grosser Gewinn.

Inhaltlich betrachtet sind Ressourcen wertvoll, die über klare, vollständige Metadaten mit hohem Informationsgehalt verfügen. So können OER schnell auf ihre Inhalte hin untersucht werden. Darüber hinaus bleibt zu hoffen, dass sich auch der Materialpool selbst weiter vergrössern wird. Im Rahmen der Zusammenarbeit in der Community bieten verschiedene Möglichkeiten des Austauschs neue Anregungen für die Weiterentwicklung von OER und OEP.

In der konkreten Zusammenarbeit und Entwicklung von Ideen und Material unterstützen klare Zielsetzungen und Zeitpläne sowie ggf. Ansprechpersonen zur Schaffung von Struktur und Transparenz die Prozesse. Offenheit für den Dialog und mehrere Iterationsschleifen sind bedeutsam für eine differenzierte Auseinandersetzung. Ebenso kann es hilfreich sein, kritisch mit normativen Anforderungen

¹⁰ In NRW nehmen in diesem Zusammenhang die ORCA-Netzwerkstellen eine besondere Bedeutung ein.

umzugehen und kleine, erreichbare Ziele zu setzen. OER sollen dazu einladen, weiter verändert und angepasst zu werden, und erheben – trotz Wahrnehmung der Verantwortung bzgl. Qualität – keinen Anspruch auf Vollständigkeit. In diesem Sinne können OEP und die Entwicklung von OER nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Form selbst als *Exploration im Rahmen von Hochschulentwicklung* verstanden werden.

7. Ausblick

Zusammenfassend wird sichtbar, dass OER über die Verwendung als Arbeitsmaterial in der Lehre hinaus eine grosse Bedeutsamkeit zukommt. Sie sind ebenso ein Gegenstand, der genutzt werden kann, um eigene und fremde Lehre sowie fachliche Perspektiven – ggf. kooperativ und kollaborativ – kritisch zu betrachten und weiterzuentwickeln. Informationsreiche OER können durch ihre Struktur und Adressierung auch unabhängig von institutionalisierter Zusammenarbeit, wie sie im Beitrag exemplarisch anhand der benannten Tandemkooperation der Hochschulstandorte Siegen und Wuppertal beschrieben wurde, einzelne Lehrende unterstützen, indem sie einen Blick durchs Schlüsselloch auf die Praxis anderer Personen ermöglichen. Dies ist sowohl vor dem Hintergrund individueller (Planungs-)Verantwortung als auch im Zusammenhang mit der beschriebenen Materialknappheit an Hochschulen relevant. Verstärkt wird dies zusätzlich durch die Notwendigkeit komplexer Lernsettings im Rahmen einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung, in deren Zusammenhang OEP eine besondere Bedeutung erfahren. Der Artikel hat am Beispiel der Tandemkooperation Siegen-Wuppertal grob skizziert, wie OER OEP bereichern und wo Hürden auszumachen sind.

Ausgehend von den Erfahrungen, die im Kontext des Projekts InDigO gesammelt werden konnten, gilt es in Zukunft, OEP (mit, durch und trotz OER) weiter zu analysieren. Dabei kann beispielsweise danach gefragt werden, wie sich die in der Einleitung benannte Entwicklung neuer pädagogischer Praxis vollzieht und darstellt. In diesem Zusammenhang kann kritisch reflektiert werden, wie und unter welchen Bedingungen die Entwicklung hin zu einer offenen Lehr-/Lernkultur erfolgt und wie OER darin bedeutsam werden.

Literatur

- Becker, Veronika, Franziska Schaper, Alina Schulte-Buskase, und Tim Tibbe. 2024. «(Qualitäts-) Ansprüche an OER: Zur Entwicklung eines Kriterienkatalogs für OER im Kontext von inklusionsbezogener Lehrkräftebildung». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 62 (InDigO): 105–15. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.06.X>.
- Bellinger, Franziska, und Kerstin Mayrberger. 2019. «Systematic Literature Review zu Open Educational Practices (OEP) in der Hochschule im europäischen Forschungskontext». *MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 34: 19–46. <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.18.X>.
- Biggs, John, und Catherine Tang. 2011. *Teaching for Quality Learning at University. What the Student does*. Berkshire: Open University Press. 4. Auflage.
- Büker, Petra, Anna-Maria Kamin, Katrin Glawe, Jana Herding, und Franziska Schaper. 2024. «Von der Entwicklung von Open Educational Resources zur Umsetzung von Open Educational Practices in der inklusiven Lehrkräftebildung: Anforderungen und Lösungswege am Beispiel der Projekte inklud.nrw und InDigO». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 62 (InDigO): 1–23. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.01.X>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). 2022. «OER-Strategie. Freie Bildungsmaterialien für die Entwicklung digitaler Bildung». https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.pdf?__blob=publicationFile&v=6.
- Budde, Jürgen, und Merle Hummrich. 2013. «Reflexive Inklusion». *Zeitschrift für Inklusion Online*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.
- Deimann, Markus. 2018. «OER-Forschung. Warum es sie bisher nicht gab und wie sich das ändern kann». <https://hochschulforumdigitalisierung.de/blog/oer-forschung-warum-es-sie-bisher-nicht-gab-und-wie-sich-das-aendern-kann>.
- Döbeli Honegger, Beat 2017. *Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt*. Bern: hep. 2. Auflage.
- Eckhoff, David. o. J. «Der Mehrwert von OER für die Hochschule». <https://open-educational-resources.de/dossierseite/?praxis=oer-einfuehren&bereich=hochschule>.
- Eggstein, Julia, Jöran Muuß-Merholz, und Jörg Lohrer. 2015. «Die 5V-Freiheiten für Offenheit». In Muuß-Merholz, Jöran. 2015. «Zur Definition von «Open» in «Open Educational Resources» – die 5R-Freiheiten nach David Wiley auf Deutsch als die 5-V-Freiheiten». <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/>.
- Gantenbrink, Sina, und Tim Tibbe. 2024. «Kollaborative Nutzung und Weiterentwicklung von Open Educational Resources: Eine Studie zu Gelingensbedingungen am Beispiel der inklusionsbezogenen Lehrer:innenbildung in NRW im Projekt InDigO». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 62 (InDigO): 163–86. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.10.X>.

- Geurden, Bianca, Markus Jahn, Christina Josupeit, Sarah Schotemeier, und Tassja Weber. 2023. «OER in NRW. Was motiviert? Was hindert? Ergebnisse einer Umfrage zur Nutzung und Veröffentlichung von Open Educational Resources an Hochschulen». https://www.orca.nrw/sites/default/files/dokumente/Umfrage_OER-in-NRW.pdf.
- Greiten, Silvia, Georg Geber, Annika Gruhn, und Manuela Königer. i. Dr. *Lehrer:innenbildung für Inklusion*. Hochschuldidaktische Konzepte und Perspektiven. Weinheim: Beltz.
- Greiten, Silvia, Georg Geber, Annika Gruhn, und Manuela Königer. Hrsg. 2017. *Lehrerausbildung für Inklusion: Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung*. Münster, New York: Waxmann.
- Grimm, Susanne. 2022. «Offenheit im Bildungsbereich. Keine OER ohne Open Pedagogy?» <https://open-educational-resources.de/keine-oer-ohne-open-pedagogy/>.
- Hartmann, Ulrike, Dirk Richter, und Cornelia Gräsel. 2020. «Same Same But Different? Analysen zur Struktur kollegialer Kooperation unter Lehrkräften im Kontext von Schul- und Unterrichtsentwicklung». *Unterrichtswissenschaft* 49: 325–44. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00090-8>.
- Hegarty, Bronwyn. 2015. «Attributes of Open Pedagogy: A Model for Using Open Educational Resources». *Educational Technology* 55 (4, July–August): 3–13. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Ed_Tech_Hegarty_2015_article_attributes_of_open_pedagogy.pdf.
- Kultusministerkonferenz, und Hochschulrektorenkonferenz (KMK, und HRK). 2015. «Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt». https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf.
- Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB NRW). 2022. «Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Kliniksule (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO–SF)». <https://bass.schul-welt.de/pdf/6225.pdf>.
- Otto, Daniel, Nadine Schröder, Daniel Diekmann, und Pia Sander. 2021. «Offen gemacht. Der Stand der internationalen, evidenzbasierten Forschung zu Open Educational Resources (OER)». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24, 1061–85. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01043-2>.
- Plate, Elisabeth. 2016. «Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion». In *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung*, herausgegeben von Dannenbeck, Clemens, Carmen Dorrance, Anna Moldenhauer, Andreas Oehme, und Andrea Platte, 194–214. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stifterverband. 2019. «Curriculum 4.0NRW. Gestaltung von Hochschulcurricula für die digitale Welt». https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/mkw_nrw_aus-schreibung_curriculum_4.0.nrw_.pdf.
- Wiley, David. o. J. «Defining «Open» in Open Content and Open Educational Resources». <https://opencontent.org/definition>.