

Themenheft 71: MEDIDA25 – Beiträge aus dem Arbeitskreis Mediendidaktik
der Sektion Medienpädagogik der DGfE

Herausgegeben von Barbara Getto, Tobias M. Schifferle, Josef Buchner, Elke Höfler,
Michael Kerres, Franco Rau und Karsten D. Wolf

Förderung von Open Educational Practices zwischen projektseitiger Steuerung und ergebnisoffener Entwicklung

Erkenntnisse aus einer Design-Based Research Studie
in der Hochschullehre

Lars Gerber¹ 

¹ Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Zusammenfassung

Open Educational Resources (OER) werden Potenziale zugeschrieben, Austausch und kollaborative Entwicklung in der Hochschullehre zu fördern. Grösseren Einfluss als die Offenheit der Materialien scheint die Öffnung der Lehre im Sinne von Open Educational Practice (OEP) zu haben. Empirische Studien machen deutlich, dass sich die Öffnung nicht ohne Hindernisse vollzieht. Der Beitrag legt eine Design-Based Research (DBR) Studie zur Förderung von OEP dar, in der über zwei Semester sechs Teams aus Lehrenden und Studierenden verschiedener Fächer der Lehrkräftebildung mediendidaktisch begleitet wurden. Ziel ist, Erkenntnisse zur kontextsensiblen Ausgestaltung förderlicher Faktoren für OEP zu gewinnen. Mittels Gruppendiskussionen und Interviews konnten Perspektiven der Lehrenden und Studierenden erfasst und entlang einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Das operationalisierte Designprinzip erscheint geeignet, um auf organisationaler Ebene individuelle und kollektive Reflexionsanlässe zu gestalten. So beschreiben Lehrende und Studierende den ko-kreativen Austausch als produktiv zur Gestaltung eigener Materialien und Learning Designs. Zugleich zeigen die Projekterfahrungen, dass die Produktion von OER-Artefakten mediengestalterische Fragen in den Fokus rückte, während die Öffnung der eigenen Lehre häufig nur vermittelt durch Projektaktivitäten erfolgte. Die Studie bietet Anknüpfungspunkte an mediendidaktische Forschung zu OEP, indem sie offene Praktiken empirisch konturiert, DBR als Prozesslogik mediendidaktischer Gestaltungsprozesse produktiv anwendet und um eine organisationale Perspektive erweitert.

Fostering Open Educational Practices Between Project-Driven Governance and Development with Open Outcomes. Findings from a Design-Based Research Study in Higher Education

Abstract

Open Educational Resources (OER) are considered to enhance exchange and collaborative development in higher education. However, the openness of teaching practices, conceptualized as Open Educational Practice (OEP), seems to be more influential than the openness of the materials themselves. Empirical studies highlight that implementing such openness involves challenges. This paper presents a Design-Based Research (DBR) study on fostering OEP. Within the project, six teams of lecturers and students in teacher training were supported over two semesters in developing learning designs. The aim is to gain insights into the context-sensitive design of factors that encourage OEP. Perspectives of the participants were collected through group discussions and interviews then analysed using qualitative content analysis. Findings suggest that the operationalized design principle appears suitable for creating opportunities for both individual and collective reflection at the organizational level. Participants described the co-creative approach as productive for developing their learning designs. At the same time, the results indicate that the focus on producing OER artifacts brought aspects of media design to the fore, whereas openness often emerged through project-based activities. Overall, the study contributes to media educational research on OEP by empirically outlining open practices, demonstrating the productive application of DBR as a process logic for educational media design, and extending the research by incorporating an organizational perspective.

1. Einleitung

Im Kontext offener Wissenschaft haben Open Educational Resources (OER) international breite Anerkennung gefunden. Seit der Begriff 2002 vom UNESCO-Forum (UNESCO 2002) geprägt wurde, gelten OER als ein zentrales Element offener Bildung (Zawacki-Richter et al. 2020). Auf nationaler Ebene erhielt die Idee durch die OER-Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF 2022) eine bildungspolitische Rahmung zur Förderung von Open Educational Practices (OEP) und OER in allen Bildungsbereichen. Trotz dieser bildungspolitischen Zielvorstellungen (z. B. BMBF 2022; SWK 2022) und differenzierter Förderprogramme bleibt die Nutzung von OER und OEP an Hochschulen begrenzt (Otto 2022; Schmid et al. 2017; Deimann et al. 2015). Fehlende förderliche Rahmenbedingungen, urheberrechtliche Unsicherheiten, Qualitätsfragen sowie die mangelnde Anerkennung gelten als zentrale Hemmnisse (Bozkurt et al. 2019).

Gantenbrink und Tibbe (2024) betonen, dass die Öffnung der Lehre als OEP einflussreicher für die Entwicklung von Lehre scheint als die Offenheit der Materialien selbst. Damit rückt die Entwicklung einer «Kultur des Teilens» (Mayrberger 2024, 87) in den Mittelpunkt hochschulischer Veränderungsprozesse. Obwohl die Bedeutung verschiedener förderlicher Faktoren für OER und OEP hervorgehoben wird (z. B. Aksoy et al. 2025; Gantenbrink und Tibbe 2024; Bass et al. 2019), bleibt weitgehend ungeklärt, wie organisationale Rahmenbedingungen konkret auszugestalten sind, damit OEP als Praxis und Community-Prozess entstehen können (z. B. Baas et al. 2022; Stagg und Partridge 2019).

Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag ein fakultätsspezifisches Entwicklungsprojekt der Universität Vechta. Im Fokus steht die mediendidaktische Begleitung von Lehrenden und Studierenden bei der Etablierung von OEP im Sinne gemeinschaftlicher Lehr- und Lernkulturen durch OER. Ziel ist die Gewinnung von Erkenntnissen zur kontextsensiblen Ausgestaltung förderlicher Faktoren (Aksoy et al. 2025) innerhalb der Universität Vechta.

Zur Bearbeitung wurde ein entwicklungs- und gestaltungsorientierter Zugang (Reinmann 2024; Fraefel 2014) gewählt. Aus diesem Ansatz resultieren zwei zentrale Ergebnisse: ein praktisch umsetzbares Rahmenkonzept zur Förderung hochschulinterner Communities zu OER sowie ein Designprinzip (Althoff et al. 2025; Feulner et al. 2021) für die Gestaltung organisationaler Rahmenbedingungen.

Zur Einordnung der Gestaltungsentscheidungen werden zunächst zentrale Erkenntnisse der Forschung zu OER und OEP im Hochschulkontext dargestellt (Kap. 2). Darauf aufbauend werden Projektansatz und Designprinzip erläutert (Kap. 3). Anschliessend folgt die Darstellung des methodischen Vorgehens zur Reflexion des Designprinzips (Kap. 4). Kapitel 5 präsentiert die empirischen Ergebnisse bezogen auf das operationalisierte Designprinzip, bevor dessen Relevanz für die strukturelle Unterstützung von OEP sowie den Aufbau von OER-Communities an Hochschulen diskutiert wird (Kap. 6). Der Beitrag entwickelt damit eine theoretisch fundierte und empirisch gestützte Perspektive auf OEP als Organisationsentwicklungsaufgabe am Beispiel eines fakultätsspezifischen Projekts.

2. Forschungsstand zur Nutzung und Förderung von OER und OEP an Hochschulen

OER und OEP wird bildungspolitisch ein Potenzial zur Verbesserung der Hochschulbildung zugeschrieben (BMBF 2022; UNESCO 2019). Im Diskurs beziehen sich Definitionen von OER häufig auf die UNESCO (2019, 3f.), wonach OER gemeinfreie oder urheberrechtlich geschützte und unter einer offenen Lizenz veröffentlichte Lern-, Lehr- und Forschungsmaterialien in jedem Format und Medium sind, die verändert und weiterverbreitet werden dürfen. Sie ermöglichen sogenannte 5R-Aktivitäten, also das Recht, Lehr- und Lernmaterialien aufzubewahren, zu verwenden, zu verändern, zu kombinieren und zu verbreiten (Wiley und Hilton 2018).

In der Praxis zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen diesen zugeschriebenen Potenzialen und der tatsächlichen Verbreitung von OER (Otto 2022; Schmid et al. 2017; Deimann et al. 2015). Die Erstellung von OER durch Lehrende erfolgt weder «nebenbei» (SWK 2022, 138), noch entspricht die Nutzung gelebter Praxis. Zu den wesentlichen Barrieren zählen rechtliche Unsicherheiten, fehlende Zeit und institutionelle Rahmenbedingungen (Bozkurt et al. 2019; Schmid et al. 2017; Jung et al. 2016). Anreizsysteme, Infrastrukturen sowie Einstellungen in der Hochschule werden als entscheidende Rahmenbedingungen identifiziert (Otto 2022; Schröder und Donat 2022; Otto 2020; Deimann et al. 2015).

Aus der Diskussion über die praktische Umsetzung und Wirkung von OER entstand das weiterführende Konzept Open Educational Practices (OEP) (Otto 2022). OEP beschreibt nach Bellinger und Mayrberger (2019) eine partizipative Gestaltungspraxis an Hochschulen, die Lehrende und Studierende gleichermaßen als Akteur:innen offener Lehr-Lernpraktiken und -architekturen begreift (Bellinger und Mayrberger 2019; Bellinger et al. 2018). Die Konzeptualisierungen von OEP reichen von der Produktion, Nutzung und Remixen von OER über offene und partizipative Lernszenarien (Bellinger und Mayrberger 2019, 39) bis hin zur Umsetzung und institutionellen Rahmung einer «Open Pedagogy» nach Hegarty (2015). Dabei spielen OER eine Rolle, müssen es aber nicht, da der Fokus auf «Partizipation» liegt (Rahdes et al. 2024; Cronin 2017). OER und die damit verbundenen Konzepte von OEP sind im bildungswissenschaftlichen Diskurs gut etabliert (Cronin und MacLaren 2018). Dennoch erfolgt die Transformation zu einer «Kultur des Teilens» (Mayrberger 2024, 87) nicht selbstständig (Rahdes et al. 2024; SWK 2022; Deimann et al. 2015). Vor diesem Hintergrund gewinnen Fragen der Organisationsentwicklung und der institutionellen Förderung von OEP an Bedeutung.

Als Instrument der Organisationsentwicklung haben sich OER-Policies etabliert, die einen Rahmen setzen und «Open Pedagogy» (Hegarty 2015) strategisch verankern. Bossu und Stagg (2018) unterstreichen, dass OER-Policies dann transformatives Potenzial entfalten, wenn sie mit Governance- und Anerkennungssystemen (z. B. Lehrdeputatsreduktionen) verbunden und auf partizipative Learning Designs ausgerichtet sind. Eine Übersichtsarbeit von Aksoy et al. (2025) belegt zudem, dass die Nachhaltigkeit von OER-Initiativen von kohärenten Policies, stabilen Ressourcen, rechtlich-technischer Unterstützung, qualifizierender Personalentwicklung, verlässlichen Evaluations- und Qualitätssicherungsmechanismen sowie der Förderung von «Communities of Practice» (Wenger et al. 2002) abhängt. Empirische Befunde zu Hochschulen in Niedersachsen verweisen zugleich auf eine häufig enge Auslegung von Offenheit in den OER-Policies (z. B. Rahdes et al. 2024). Institutionelle Aktivitäten fokussieren eher auf OER-Bereitstellung und Repositorien, während explizite Anreize für offene Praktiken und communityorientierte Unterstützungsstrukturen noch unterentwickelt sind (Rahdes et al. 2024).

Die Forschung zu OER und OEP konzentriert sich bisher vorwiegend auf die individuelle Nutzung; die Gestaltung organisationsbezogener Entwicklungsprozesse ist kaum untersucht (z. B. Baas et al. 2022; Stagg und Partridge 2019). Der Beitrag adressiert diese Forschungslücke, indem er den Forschungs- und Entwicklungsprozess einer DBR-Studie zur Förderung von OEP anhand von OER-Artefakten empirisch reflektiert.

3. Gestaltungsorientierter Projektansatz des fakultätsspezifischen OEP-Projekts an der Universität Vechta

Im Folgenden werden Kernidee, Zielsetzung, zentrale Merkmale sowie Prinzipien von Design-Based Research als Form gestaltungsorientierter Forschung dargestellt und ihre projektbezogene Umsetzung erläutert. Auf Basis von als besonders relevant für das Projektziel angenommenen theoretischen und empirischen Erkenntnissen zu OER und OEP (Kap. 2) wurden im Projekt *«Mehr Open Educational Resources und Practices in Vechta»* (04/2024–03/2026), gefördert durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre, ein Designprinzip abgeleitet und eine Intervention entwickelt. Diese adressiert die geringe Etablierung von OEP auf organisationaler und individueller Ebene an einer Fakultät der Universität Vechta und bildet zugleich einen Ausgangspunkt für die Entwicklung einer (hochschulweiten) Policy. Die folgenden Ausführungen erläutern exemplarisch die Entwicklung des Designprinzips (Kap. 3.1) sowie die Ebenen der Intervention (Kap. 3.2 und 3.3). Das Projekt wird dabei als *«verschachtelte Intervention»* verstanden, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, mehrere Phasen umfasst sowie verschiedene Veranstaltungsformate und Lernaktivitäten inkludiert.

3.1 *Design-Based Research als methodologischer Rahmen und ein «Designprinzip» zur Förderung von Open Educational Practices*

Design-Based Research (DBR) zeichnet sich weniger durch eine einheitliche Methodologie als durch das Ziel aus, Interventionen zur Lösung einer Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Situation zu entwickeln (Reinmann 2024). Kelly (2013) empfiehlt die Anwendung designbasierter Forschung, wenn keine etablierten Leitlinien zur Problembewältigung existieren. Die in Kapitel 2 dargestellte Lücke zwischen OER/OEP-Forschung und Hochschulpraxis stellt ein solches Problem dar. Um die Verschränkung von förderlichen Faktoren (Aksoy et al. 2025) für OEP durch OER in einem auf bestimmte Studienbereiche begrenzten Projekt zu erproben und einen Theorie-Praxis-Bezug herzustellen, bietet sich der DBR-Ansatz besonders an. Zur Konkretisierung des methodologischen Rahmens werden anknüpfend an Tulodziecki et al. (2013) drei zentrale Prozessstandards und ihre projektbezogene Umsetzung erläutert.

Der erste Prozessstandard beschreibt «Gestaltung als Bestandteil des Forschungsprozesses und der Wissensgenerierung» (Tulodziecki et al. 2013, 227). Um die hier als mikrodidaktisches und organisationales Problem verstandene Diskrepanz zu adressieren, werden Interventionen in Form von Lehr-Lernangeboten durch die OER-Teams sowie Begleit- und Unterstützungsaktivitäten durch das Projektteam entwickelt. Anknüpfend an Sesink (2015) wird Entwicklung dabei «als reflexiver Prozess konzeptualisiert, der zwischen gestalterisch-kreativen Entwicklungsaktivitäten und den individuellen Entwicklungs- und Bildungsprozessen vermittelt» (Gerber 2025, 55). Durch die theoriebasierte Entwicklung und evidenzbasierte Weiterentwicklung der Intervention wird das Design selbst Teil des Forschungsprozesses.

Ein weiterer Prozessstandard betont den iterativen Charakter von Entwicklung und Erprobung (Tulodziecki et al. 2013). Fraefel (2014) formuliert eine zyklische Abfolge von Design, Erprobung, Analyse und Re-Design, in der praktische Entwicklungen und theoretische Erkenntnisse wechselseitig aufeinander bezogen werden. Für die vorliegende Studie wurde eine Struktur nach den Prozess- und Strukturmodellen von Fraefel (2014) und Reinmann (2024) gewählt, die zwei Zyklen umfasst. Die Zyklen dienen einer «schrittweise[n] Annäherung an eine immer bessere Lösung» (Tulodziecki et al. 2013, 229). Ihre Phasen werden in Kapitel 3.2 beschrieben.

Ein dritter Prozessstandard betrifft die intendierten Ergebnisse. DBR soll sowohl einen praktischen Output in Form konkreter Optimierungen für die Hochschulpraxis als auch einen theoretischen Output in Gestalt kontextualisierter Theorien und Designprinzipien generieren (Reinmann 2005; Edelson 2002). In dieser Studie besteht der praktische Output in einem *Projektkonzept zur Förderung von OEP*, das in der Hochschulpraxis erprobt wurde. Die theoretischen Ergebnisse umfassen eine «domain theory», die beschreibt, wie als förderlich angenommene Rahmenbedingungen auf die «Adoption» von OEP durch Lehrende und Studierende wirken. Ergänzend wird ein «design framework» angestrebt, das ein verallgemeinerbares Designprinzip mit präskriptivem Charakter für die Gestaltung von Policies für offene Hochschullehre formuliert.

Die Erstaufstellung von Designprinzipien schafft transparente Orientierungspunkte für die Entwicklung der Intervention (Hiller et al. 2025). Ihre Identifikation orientierte sich an Hillers (2017) dreistufigem Operationalisierungsprozess mit den Stufen «Leitprinzipien», «Umsetzungsprinzipien» und «zielgruppenspezifische Konkretisierung». Ziel war, Bedingungen zu schaffen, die Lehrenden und Studierenden ermöglichen, gemeinsam OER zu entwickeln und OEP innerhalb der Fakultät zu etablieren (Gerber et al. 2026). Exemplarisch wird diese Operationalisierung am Designprinzip «Individuelle und kollektive Reflexionsanlässe zur Gestaltung offener Hochschullehre» in Tabelle 1 dargestellt. Das Designprinzip basiert auf ausgewählten theoretischen und empirischen Erkenntnissen sowie praktischen Erfahrungen zur Förderung von OEP (s. Kapitel 2).

Designprinzip: Individuelle und kollektive Reflexionsanlässe zur Gestaltung offener Hochschullehre		
Stufe 1: Leitprinzipien	Stufe 2: Umsetzungsprinzipien	Stufe 3: Konkretisierung
Partizipation (Mayrberger 2019)	Ko-Kreation als Modus der Zusammenarbeit (Vardakosta et al. 2023).	Entwicklung von OER in Teams aus Lehrenden und Studierenden. Aushandlungsprozesse mittels Methoden des Design Thinking begleiten.
	Einbeziehung von Studierenden als Gestalter:innen (Purkarthofer und Mäntysalo 2022).	Mitwirkung von Studierenden an Konzeption, Produktion und Evaluation von OER und Learning Designs. Übernahme selbstbestimmter Aufgaben durch Studierende.
Problem- und Projektorientierung (Kerres 2018)	Mikrodidaktische Ebene: Lösung von Praxisproblemen durch zyklische Entwicklungslogik (Fraefel 2014; Reinmann 2024).	Entwicklung von «Design Challenges» aus fachbezogenen Praxisproblemen. Entwicklung von OER orientiert an Double-Diamond-Design-Prozessmodell (Design Council UK 2007).
	Organisationale Ebene: Projektplan entlang des Adoptionsprozesses von OER (De Hart et al. 2015).	Begleitung durch Workshops und Meilensteine. Bereitstellung rechtlicher, medien-gestalterischer und -didaktischer Qualifizierungsangebote (Bozkurt et al. 2019).
Gemeinschaftszentrierung (Baas et al. 2019; Wang und Wang 2017)	Förderung einer «Community of Practice» zu OER (Wenger et al. 2002).	Durchführung von Austauschformaten zur Förderung kollektiver und individueller Reflexion. Finanzierung von Lehraufträgen und SHK-Stellen zur Ermöglichung von Beteiligung.
	Ermöglichung von OEP durch «Boundary Crossing» (Akkerman und Bakker 2011; McBride und Abramovich 2022).	Nutzung von OER als «Boundary Objects» zur Initiierung von fachübergreifenden OEP (Bellinger und Mayrberger 2019).

Tab. 1: Operationalisierung des Designprinzips (eigene Darstellung in Anlehnung an Hiller 2017).

Das Designprinzip und die vorgenommene Operationalisierung werden in Kapitel 3.2 hinsichtlich der organisationalen Ebene und in Kapitel 3.3 bezogen auf die mikrodidaktische Ebene näher erläutert.

Durch den DBR-Ansatz gilt es, die spezifischen Bedingungen, Dynamiken sowie Strukturen für die Entwicklung und Implementierung von OEP im Projektkontext zu analysieren, um das Designprinzip weiterzuentwickeln. Im Mittelpunkt stehen folgende Fragestellungen:

- Inwiefern nehmen die beteiligten Akteure die (medien-)didaktische Begleitung als Lern- und Reflexionsanlass wahr?
- Welche Formen der Zusammenarbeit zwischen Studierenden und Lehrenden zeigen sich in den OER-Teams?
- In welchem Verhältnis stehen technische, organisatorische und kompetenzorientierte Unterstützungsaktivitäten bei der Etablierung von OEP?

Die Beantwortung und das Re-Design erfolgen durch einen qualitativen Forschungsansatz, der in Kapitel 4 hinsichtlich Datenerhebung und Datenauswertung erläutert wird.

3.2 Entwicklung und Erprobung von OER als Organisationsentwicklung

Die Entwicklung und Erprobung von OER wird als organisationaler Veränderungsprozess verstanden, der förderliche Rahmenbedingungen für OEP schaffen soll. Im Fachdiskurs identifizierte förderliche Faktoren in der institutionellen Dimension (Aksoy et al. 2025, 7), wie «[...] student and faculty support, professional development, [...] collaboration, incentives and funding» wurden gezielt im Projekt miteinander verschränkt.

Gemeinschaften, die sich mit OER beschäftigen, wird ein Potenzial zur Förderung beständiger OEP zugesprochen (z. B. Baas et al. 2019; Wang und Wang 2017). Zur Umsetzung eines solchen community-basierten Ansatzes orientierte sich das Projekt an dem von De Hart et al. (2015) vorgeschlagenen fünfphasigen Stufenmodell zum Adoptionsprozess von OER. Das Modell reicht von Sensibilisierung (Awareness) bis zur Verankerung von Materialien und Praktiken (Adoption). In der ersten Phase sensibilisierten Informationsveranstaltungen, Workshops und Kurzvorstellungen für die Potenziale von OER und OEP. Anschliessend eröffnete ein Ideenwettbewerb die Möglichkeit, OER und OEP in ausgewählten Lehrveranstaltungen zu entwickeln. Die Umsetzung wurde durch Lehrdeputatsreduktionen sowie die Finanzierung von Lehraufträgen und studentischen Hilfskraftstellen unterstützt. In den folgenden Phasen unterstützten Beratungsangebote, Workshops zu rechtlichen und gestalterischen Aspekten von OER sowie Reflexionsgelegenheiten in Projekttreffen Lehrende und Studierende dabei, Erfahrungen zu bündeln und zugänglich zu machen. Das Projekt versteht sich als teilformalisierte «Community of Practice» (Wenger et al. 2002) mit rhythmisierten Austauschformaten zur gemeinsamen Weiterentwicklung von Hochschullehre durch OER. Abbildung 1 visualisiert diese Austausch- und Unterstützungsformate im zeitlichen Verlauf.

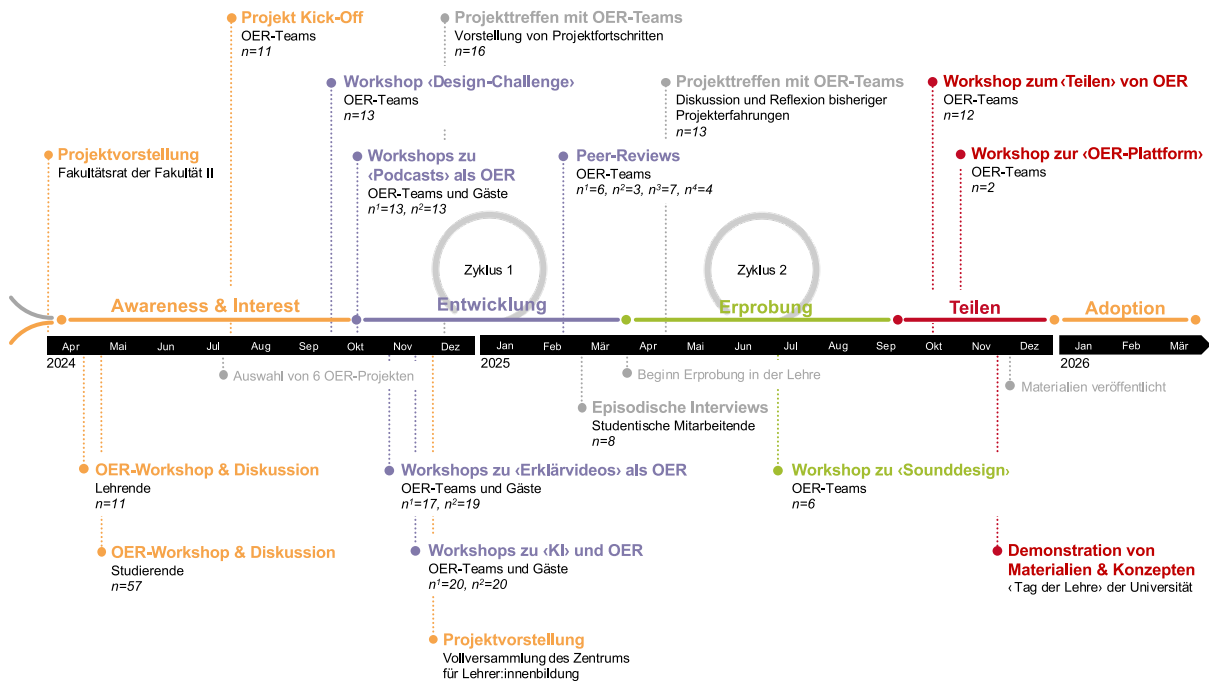


Abb. 1: Zyklen, Austauschformate und Erhebungen in dieser DBR-Studie (eigene Darstellung in Anlehnung an Voß et al. 2025).

Ein ko-kreativer, community-basierter Ansatz bildet damit den Rahmen, in dem Lehrende und Studierende in sogenannten OER-Teams gemeinsam OER entwickeln, erproben und reflektieren (Gerber et al. 2026). Im Rahmen des Ideenaufrufs zur Qualitätsentwicklung von Lernmaterialien und Lehrveranstaltungsformaten wurden acht Ideenskizzen eingereicht, von denen sechs gefördert wurden. Auswahlkriterien waren der veranstaltungsbezogene Innovationsgrad sowie die Beteiligung von Studierenden. Abbildung 2 zeigt die beteiligten Akteur:innen und verdeutlicht die unterschiedlichen Teamkonstellationen. Der gestrichelte Kreis markiert den Partizipationsraum der Community of Practice, in dem sich offene Bildungspraktiken vollziehen. Zugleich verdeutlicht er die Offenheit für sich im Projektverlauf verändernde Beziehungen, die sich in Anlehnung an Granovetter (1973) als «strong ties» und «weak ties» zwischen den OER-Teams sowie zwischen OER-Teams und Projektteam ausdrücken können. Insgesamt beteiligten sich 17 Personen in den OER-Teams sowie fünf Personen im Projektteam. Zwei Teams wurden extern bei der audiovisuellen Gestaltung unterstützt. Die Beteiligten stammen aus den Studienfächern Mathematik, Musik, Katholische Theologie, Geschichtswissenschaft, Sachunterricht und Germanistik.

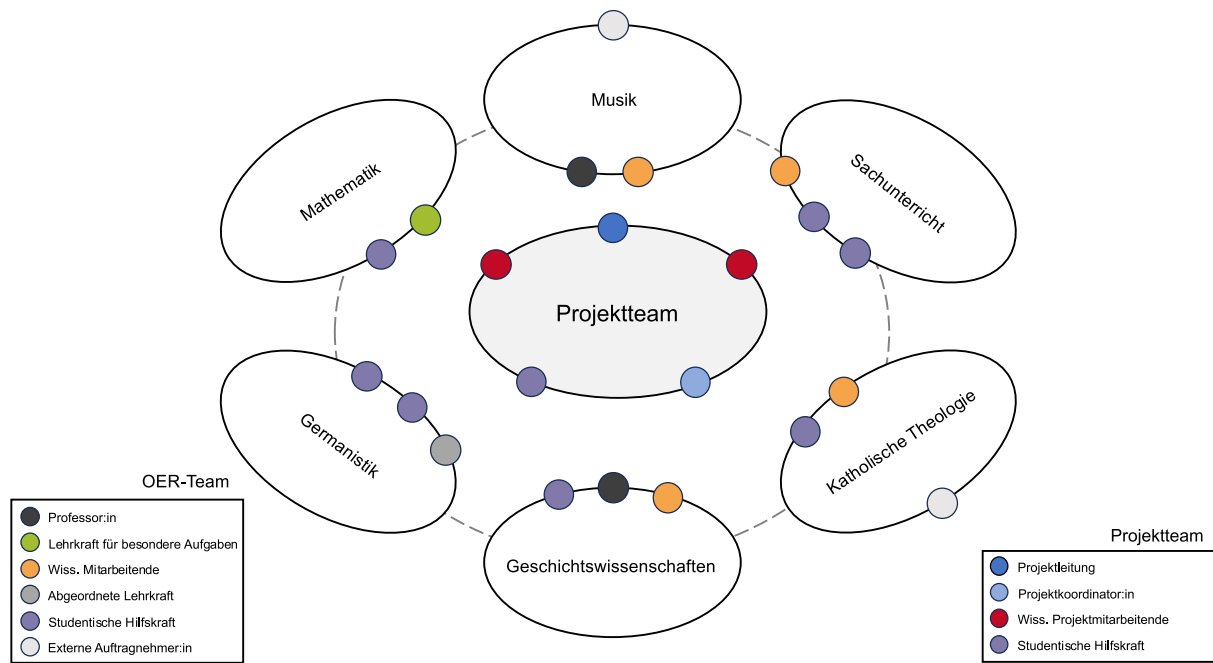


Abb. 2: Sample-Übersicht und Visualisierung der beteiligten Akteur:innen nach OER-Teams in der 'Community of Practice' (eigene Darstellung in Anlehnung an Gerber et al. 2025).

Die teamübergreifenden Projektaktivitäten zielen somit auf ein «eher weites» Verständnis von OEP (Bellinger und Mayrberger 2019, 37), als eine Öffnung der eigenen Lehre innerhalb der Community bzw. Fakultät durch die Auseinandersetzung mit OER-Artefakten.

3.3 Entwicklung und Erprobung von OER auf mikrodidaktischer Ebene

Auf der Ebene der OER-Teams wurde ein «eher enges» Verständnis von OEP (Bellinger und Mayrberger 2019, 38) mit direktem Bezug zur Entwicklung und Erprobung offener Lehr- und Lernmaterialien gewählt. Diese Materialien werden als OER verstanden, die unter offenen Lizenzen veröffentlicht werden und 5R-Aktivitäten ermöglichen (Wiley und Hilton 2018). Zur Entwicklung nutzendenzentrierter Lösungen wurden Elemente des Design Thinking mit der Prozesslogik von Design-Based Research kombiniert. Der Entwicklungsprozess auf mikrodidaktischer Ebene gliederte sich in zwei Zyklen, eine Entwicklungs- und eine Erprobungsphase, die jeweils ein Semester umfassten und durch divergente sowie konvergente Entwicklungsbewegungen gekennzeichnet waren (s. Abbildung 1).

Die Entwicklungsphase orientierte sich am *Double-Diamond-Designprozessmodell* (Design Council UK 2007). Ausgangspunkt waren konkrete Praxisprobleme in den ausgewählten Lehrveranstaltungen. In den Ideenskizzen berichteten die Lehrenden

beispielsweise von Schwierigkeiten der Studierenden, theoriegeleitete Unterrichtsplanungen zu erstellen und sich abstrakte fachliche Inhalte zu erschliessen. Zur Exploration dieser «Problemräume» wurden in einem Workshop zentrale Praxisprobleme identifiziert und zu «Design Challenges» verdichtet. Design Thinking Methoden unterstützten diese Teilphase, indem sie dazu beitrugen, für Lehrende und Studierende einen gemeinsamen Diskussionsraum zu schaffen. Der ko-kreative Charakter ist dazu massgeblich, da so unterschiedliche Perspektiven auf Lernhindernisse, Erwartungen und Bedarfe sichtbar werden können. Ergänzend führten mehrere Teams Befragungen von Studierenden in ihren Lehrveranstaltungen durch, um implizite Problemstellungen zu identifizieren und bestehende Annahmen kritisch zu prüfen. In der anschliessenden Teilphase fokussierten die Teams mögliche Ideen zur Lösung der «Design-Challenges». Begleitet durch mediendidaktische Workshops entwickelten sie Prototypen offener Learning Designs und Materialien, darunter thematische Podcasts und Erklärvideos oder KI-gestützte Assistenten. Eine ausführliche Darstellung zu den Umsetzungsideen und medialen Zugängen der OER-Teams findet sich bei Gerber et al. (2026). Die Prototypen wurden als niedrigschwellige Entwürfe verstanden, die ein experimentierendes und iteratives Vorgehen ermöglichen.

In der Erprobungsphase erprobten und evaluierten die OER-Teams die prototypischen Learning Designs in ihrer Lehrpraxis. Die Teams nutzten jeweils passende methodische Zugänge von standardisierten Befragungen über Beobachtungen bis zur Analyse studentischer Lernprodukte. Dieses Vorgehen sollte dazu beitragen, getroffene Designentscheidungen empirisch zu fundieren und Materialien iterativ zu optimieren. Eine vertiefte Darstellung der Ergebnisse ist in diesem Beitrag nicht vorgesehen.

Im Zentrum der Projektgestaltung stand die Förderung kollegialer Verständigung innerhalb der Community. Dazu wurde ein Peer-Review-Format zwischen jeweils zwei OER-Teams und dem Projektteam durchgeführt, das eine diskursive Interpretation und frühe Reflexion ermöglichen sollte. Wenn Akteur:innen aus unterschiedlichen Fachdisziplinen miteinander in Austausch treten sollen, ist nach Schellenbach-Zell und Hartmann (2022, 112) das «temporäre Überschreiten» fachlicher Grenzen, das sich als «Boundary Crossing» (Akkerman und Bakker 2011) beschreiben lässt, Voraussetzung für einen gelingenden Austausch. In diesem Zusammenhang fungieren die fachspezifischen OER und Learning Designs als «Boundary Objects» (Akkerman und Bakker 2011). Sie werden zu Bezugspunkten für den Austausch über geteilte Herausforderungen in der Hochschullehre und können durch Reflexion sowie Übernahme individuelle Praktiken verändern (Gantenbrink und Tibbe 2024; McBride und Abramovich 2022). Ziel war, durch diese «Brückenfunktion» und den offenen Charakter der OER-Artefakte OEP als Aushandlungen, Verständigungen und gemeinsame Entwicklung innerhalb der Community anzustossen. Das Projekt folgt der Annahme, dass sich OEP in sozialen und diskursiven Praktiken durch die Auseinandersetzung mit den materiellen OER-Artefakten teamübergreifend und innerhalb der OER-Teams realisieren.

Die offenen Materialien und Learning Designs wurden nach ihrer Finalisierung auf einer OER-Plattform veröffentlicht¹ und zur Nachnutzung bereitgestellt.

4. Methodischer Forschungsansatz zum Re-Design

Dieses Kapitel beschreibt den methodischen Ansatz zum Re-Design in dieser Studie. Ziel der Phase «Analyse und Re-Design» (Fraefel 2014) ist es, die mit der Intervention zur Förderung von OEP gemachten Erfahrungen und Perspektiven der beteiligten Akteur:innen zu erfassen. Auf dieser Grundlage wird ein empirisch fundiert formuliertes Designprinzip zum Verhältnis von technischen, organisatorischen und kompetenzorientierten Unterstützungsaktivitäten abgeleitet.

4.1 Instrumente zur Datenerhebung

Für die Untersuchung wurde ein qualitativer Zugang gewählt, um soziale und reflexive Prozesse im Projektverlauf zu erfassen. Ziel war es, die Erfahrungen und Perspektiven der Beteiligten retrospektiv und prospektiv für die Gestaltung förderlicher Rahmenbedingungen für OEP nutzbar zu machen.

Zur Datenerhebung wurden Prozessdokumentationen (April 2024 bis Oktober 2025), Gruppendiskussionen und Interviews kombiniert, um individuelle und kollektive Dynamiken sichtbar zu machen. Die Dokumentationen bestehen aus Sitzungsprotokollen und Memos des Projektteams zu Veranstaltungen sowie Interaktionen mit den OER-Teams. Ergänzend wurden Gruppendiskussionen (Kühn und Koschel 2011) im Kontext von Peer-Reviews und Projekttreffen sowie Interviews (Flick 2025) mit den studentischen Mitarbeitenden durchgeführt.

In vier Peer-Reviews (60–75 Minuten) trafen sich Mitglieder der OER-Teams und des Projektteams ($n^1 = 6$, $n^2 = 3$, $n^3 = 7$, $n^4 = 4$), um entwickelte Materialien zu diskutieren und Lehr-Lernerfahrungen gemeinsam zu reflektieren. Ein digitales ($n = 16$, 92 Minuten) und ein hybrides Projekttreffen mit Diskussion ($n = 13$, 95 Minuten) wurden audiotekhnisch aufgezeichnet, um kollektive Perspektiven zu Projektfortschritten und die Zusammenarbeit der Teams zu erfassen.

Mit allen studentischen Mitarbeitenden ($n = 8$, 23–44 Minuten) wurden im März 2025 leitfadengestützte, episodische Interviews mit narrativem Erzähleinstieg (Flick 2025) durchgeführt. Sie zielten auf Formen der Partizipation und auf das subjektive Erleben der Zusammenarbeit mit den Lehrenden. Ein Pretest mit einer studentischen Mitarbeiter:in aus einem vergleichbaren Projekt prüfte die Verständlichkeit und Angemessenheit des Leitfadens. Die Interviews fanden per Videokonferenz sowie in Präsenz statt und wurden aufgezeichnet.

Diese Verfahren ermöglichten es, individuelle Erfahrungen, Gruppenreflexionen und -dynamiken zu analysieren und Gestaltungsentscheidungen zu beurteilen.

1 Sammlung auf twillo: «Mehr Open Educational Resources und Practices in Vechta», <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/collections?id=f1f738fe-6a85-42fd-b9b6-8c00a429e8a0>.

4.2 Vorgehen zur Datenauswertung

Die Audioaufzeichnungen der Erhebungssituationen wurden mithilfe einer lokalen Instanz der von «OpenAI» entwickelten Software «Whisper» wörtlich transkribiert und anschliessend manuell überprüft, überarbeitet und pseudonymisiert.

Für die Analyse wurde eine inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) gewählt. Die deduktiv-induktive Kategorienbildung erfolgte mit der Software MAXQDA. Das Material wurde erhebungssituationsübergreifend fallorientiert (Kuckartz und Rädiker 2022) sowie fallübergreifend in Anlehnung an die thematische Analyse (Döring und Bortz 2016) ausgewertet. Ziel war es, ein Kategoriensystem zu entwickeln, das Projekterfahrungen, -situationen und Sichtweisen strukturiert und verbindet.

Zunächst erfolgte eine a-priori-Kategorienbildung auf Basis des Interview-Leitfadens und der theoretischen Konzepte zu OEP (Bellinger und Mayrberger 2019) und Partizipation (Mayrberger 2019). Aussagen zu (studentischer) Partizipation, OEP sowie Lern- und Reflexionsmomenten (Lenske und Lohse-Bossenz 2023) wurden kodiert. Anschliessend wurden am Material induktiv weitere Kategorien gebildet. «Fallbezogene thematische Summaries» (Kuckartz und Rädiker 2022, 143) ermöglichten die fallübergreifende kategorienorientierte Auswertung. Zur kommunikativen Validierung und Diskussion wurden zentrale Zwischenschritte und vorläufige Ergebnisse auf (Arbeits-)Tagungen vorgestellt und mit Fachkolleg:innen diskutiert.

Die Ergebnisse dienen als Leitlinie zur Beurteilung der Angemessenheit der Intervention (Sesink und Reinmann 2015) und ermöglichen ein tieferes Verstehen der Entwicklungsprozesse in den OER-Teams. Kapitel 5 reflektiert das Designprinzip (s. Kapitel 3.1) empirisch. Das OEP-Projekt war zum Zeitpunkt der Manuskriptabgabe noch nicht abgeschlossen. Daher werden im Folgenden Ergebnisse vor Abschluss der Veröffentlichungsphase präsentiert.

5. Zentrale Ergebnisse zum Designprinzip für lokale OEP-Projekte

Über zwei Zyklen und deren Phasen wurde das Designprinzip des Projektkonzepts (Gerber et al. 2026) ausgearbeitet. Es bietet einen Orientierungsrahmen, wie OEP mittels Design Thinking, ko-kreativer und communitybasierter Formate in lokalen OEP-Projekten an Hochschulen gefördert werden können. Auf Basis der Datenauswertung wurde das Designprinzip zu individuellen und kollektiven Reflexionsanlässen weiterentwickelt. Die Unterkapitel – Einbeziehung von Studierenden, Schaffung von klaren Rahmenbedingungen und Förderung diskursiver Lernräume – bezeichnen drei zentrale Umsetzungsprinzipien, die entlang der empirischen Ergebnisse konkretisiert und mit den theoretischen Grundlagen verknüpft werden.

5.1 Einbeziehung von Studierenden als Gestalter:innen und Adressat:innen

Ein zentrales Umsetzungsprinzip des Leitprinzips ›Partizipation‹ (Mayrberger 2019) betrifft Ko-Kreation (Vardakosta et al. 2023) und die Einbeziehung von Studierenden als Gestalter:innen und Adressat:innen (Purkarthofer und Mäntysalo 2022). Aufbauend auf praxistheoretischen Ansätzen zu OEP (Bellinger und Mayrberger 2019) wurde in der Projektkonzeption eine Beteiligung von Studierenden betont, die Studierende nicht nur als Zielgruppe, sondern als Mitgestaltende von OER versteht. Auf Basis der Prozessdokumentationen und Befragungen der studentischen Mitarbeitenden konnten unterschiedliche Partizipationsformen nach Mayrberger (2019) rekonstruiert werden. So bestimmten Studierende in vielen OER-Teams die Konzeption, Produktion und Evaluation prototypischer Materialien mit, übernahmen in einzelnen Teams temporär selbstbestimmte Aufgaben in der Produktion oder gestalteten einzelne Veranstaltungstermine eigenständig:

«Also [SHK 1] und [SHK 2] sind [...] als Peer-Tutoren praktisch immer in die Seminare mit reingekommen, haben dann [...] vermittelt und sind [...] mit rumgegangen, haben sich die Videos angeguckt.» (Lehrperson, 25-02-12/464)

Die Beteiligung der Veranstaltungsteilnehmenden erfolgte häufig in Form von Anhörungen, etwa durch Bedarfserhebungen im Vorfeld oder Bewertung von Prototypen, wobei das Risiko besteht, dass Studierende sich lediglich instrumentell eingebunden fühlen.

Die Interviews zeigten, dass die studentischen Mitarbeitenden diese Partizipationsmöglichkeiten als motivierend und bereichernd erlebten:

«Hatte natürlich auch eine gewisse befriedigende Seite, wenn man dann von einem Professor zurückgemeldet bekommt, dass das eine gute Idee ist.» (Student:in, 12/45)

Zugleich stellte die Rollenklärung eine Herausforderung dar, die intensiver begleitet werden sollte. Insbesondere zu Beginn der Entwicklungsphase bestand ein Spannungsfeld zwischen dem Prozess einer ergebnisoffenen Lösungsfindung und der Erwartung klarer Aufgabenstellungen:

«Am Anfang fand ich es sehr schwer zu greifen, was genau mit dem Projekt überhaupt erzielt werden möchte. [...] jetzt sind wir auch einen Weg eingeschlagen, wo wir viel hin und her springen müssen, auch weil es sonst immer wieder zu gross wird. Aber am Anfang [...] fand ich das sehr schwer zu greifen, was direkt mein Job ist.» (Student:in, 12/8)

Der gemeinsame Workshop zur Design Challenge sowie die enge Zusammenarbeit in den OER-Teams scheinen wesentlich zu einem Perspektivwechsel bei Studierenden und Lehrenden beigetragen zu haben:

«[...] [Haben] nach dem Design Thinking Workshop angefangen, zu dritt zusammenzuarbeiten und wirklich auch einmal diese Kopfstandmethode und die Personas durchzuspielen, [...] war sehr hilfreich, [...] um die Sachen im weiteren Prozess mit zu bedenken.» (Lehrperson, 24–12–06/51)

Ko-Kreation mittels Design Thinking bietet so vielfältige Anlässe für Reflexion und Perspektivwechsel. Das Erleben des damit unterstützten «Boundary Crossings» ermöglicht Lernsituationen im Überdenken eigener Lehr- und Lernpraktiken. Insbesondere studentische Mitarbeitende erhalten so tiefere Einblicke in Fachkulturen und Lehrkonzepte ihrer Lehrenden. Für die Verbesserung von Lernerfahrungen und Learning Designs durch OEP erscheint ein ko-kreatives Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden zielführend.

5.2 Schaffung von klaren Rahmenbedingungen bei ergebnisoffener Entwicklung

Die Schaffung klarer Rahmenbedingungen bei gleichzeitiger ergebnisoffener Lösungsfindung in den OER-Teams betrifft das Leitprinzip «Problem- und Projektorientierung». Aufbauend auf theoretischen Überlegungen zu Offenheit als didaktischem und organisatorischem Prinzip von OEP (Bellinger und Mayrberger 2019) ging die Projektkonzeption davon aus, dass kooperative Gestaltungsprozesse nur gelingen, wenn (zeitliche) Freiräume (Aksoy et al. 2025) für kreative Exploration ermöglicht werden.

Die Auswertung der Projekterprobung zeigt, dass Lehrende und Studierende die Offenheit der Projektanlage ambivalent wahrnahmen. Einerseits bot der Freiraum zu Beginn der Entwicklungsphase das Potenzial, passgenauere Lösungsideen hervorzubringen:

«Wir haben am Anfang von einem [Katalog] gesprochen, haben aber dann feststellen müssen, das trifft überhaupt gar nicht so ganz, sondern eigentlich wollen wir Leitfragen haben, keine knallharten Kriterien, die da irgendwie abzuarbeiten sind [...].» (Lehrperson, 24–12–06/78)

Andererseits führten unbestimmte Ziele und das iterative Vorgehen zu mühsamen Suchbewegungen, wenn kein Ziel zu Beginn klar erarbeitet werden konnte:

«Am Anfang war das Ganze für uns noch nicht so klar, was jetzt auch das Ziel ist. [...] Und das ist dann halt super schwierig, weil man versucht dann noch super viele andere Dinge, aber man kommt zu keinem Ziel.» (Student:in, 15/20–52)

Zum Umgang mit diesem Spannungsfeld wurde ein Ansatz zur Gestaltung der Community of Practice gewählt, der Projektsteuerung mit prozessoffenen Verfahren kombinierte. Die begleitenden Veranstaltungen stellten wiederkehrende Ankerpunkte in der zyklischen Prozesslogik dar, boten den OER-Teams Orientierung und Anlass zur Klärung von Prozessschritten und Vergleichen:

«Wir hatten ein erstes Gefühl, als wir so in den ersten Wochen, [...] relativ weit vor allen sind und dann [als] die Semesterferien angefangen haben, waren irgendwie schon alle halb durch mit ihren Sachen, die sie sich vorgenommen haben. Und dann waren wir ein bisschen so: Ups, da ist uns wohl die Zeit verloren gegangen.» (Student:in, I5/20–52)

Der Projektansatz einer ergebnisoffenen Entwicklung sollte nicht als Abwesenheit von Steuerung verstanden werden, sondern als Möglichkeitsraum zur Aushandlung, der kommunikativ vereinbart und organisatorisch gestaltet werden muss.

Vor allem nach Workshops lassen sich Aktivitäten bezogen auf die 5R (Wiley und Hilton 2018) seitens der OER-Teams beobachten. Die in mediengestalterischen Workshops gezeigten Beispiele für OER oder die Workshopkonzepte selbst wurden von einzelnen OER-Teams genutzt, um sie für eigene Materialien und Lehrzwecke zu «remixen». Besonders von den Studierenden wurden sie zu Beginn als hilfreiche Inspiration und Unterstützung erlebt:

«Tatsächlich waren die Workshops überraschend, aber ich war positiv überrascht, dass das so angeboten wird, dass man da auch an die Hand genommen wird und nicht gesagt wird: Mach mal!» (Student:in, I1/83)

Hingegen konnte eine «Nutzung» oder ein «Remixen» von existierenden fachbezogenen OER in den Artefakten nicht identifiziert werden.

5.3 Förderung von kollektiven und individuellen Reflexionsgelegenheiten in diskursiven Lernräumen

Ein Umsetzungsprinzip des Leitprinzips «Gemeinschaftszentrierung» betrifft die Etablierung diskursiver Lernräume, in denen Lehrende und Studierende ihre Erfahrungen mit OER – als «Boundary Objects» – austauschen und Learning Designs gemeinsam weiterentwickeln können. Im Projekt wurden hierzu verschiedene communityorientierte Formate implementiert, darunter Peer-Reviews, Projekttreffen und Workshops, um offene Praktiken zu fördern.

Die empirischen Befunde zeigen, dass diese diskursiven Räume im Sinne des «Boundary Crossing» ambivalent erlebt wurden. Einerseits boten sie Anlässe für Austausch und Selbstreflexion:

«Jetzt kommt doch noch mal! Und jetzt erzähl[t] doch noch mal, wo man dachte: Ja, es ist gut, wenn man so einen Impuls hat und sagt: Okay, [...] da muss ich noch mal in mich gehen und das noch mal neu sortieren.» (Lehrperson, 25–04–28/2)

Andererseits wurden sie als zeitintensiv und «kontrollierend» beschrieben:

«Das war [...] eine kleine Herausforderung, weil das doch wirklich sehr viel Kontrolle ist und auch sehr viel, was man beachten muss. [...] Dass man sich alles immer so gegenseitig zuschickt und so, das ist ja auch nochmal, dass man das von den anderen mitbekommt.» (Student:in, I1/53–93)

Gleichwohl betonte die Mehrheit, dass die wiederkehrenden Impulse durch das Projektteam halfen, das eigene Vorgehen zu reflektieren und Erfahrungen Anderer in die eigenen Überlegungen zu integrieren.

Zugleich zeigte sich dabei ein Spannungsfeld zwischen Produkt- und Prozessorientierung, insbesondere durch die Fokussierung auf die Produktion von Artefakten: «Dass wir uns [...] nicht gemeldet haben, liegt schlicht daran, dass wir problemlos [...] vorankommen» (Lehrperson, 25–06–18/32). In Phasen hoher Arbeitsbelastung rückte die Fertigstellung der OER-Artefakte in den Vordergrund, während Reflexionsaktivitäten und Fragen zur Lizenzierung von OER an Bedeutung verloren: «OER haben wir irgendwann auch nicht mehr so ganz im Blick gehabt, weil wir froh waren, dass was [am Artefakt] funktionierte» (Lehrperson, 25–03–20/32).

Das Teilen und Kommentieren von Prototypen kann als Auslöser offener Praktiken beschrieben werden. Teilweise erfolgte dies auf Basis angenommener formaler Projektanforderungen:

«Und ich würde auch ganz gerne das Fach noch einmal einbinden, weil das war ja auch im Projekt mit vorgesehen, und würde da auch noch mal zum Workshop bitten, um das zu testen und auch zu dokumentieren.» (Lehrperson, 25–03–20/110)

«Natürlich können wir das insoweit für unsere Universität freigeben. Das ist kein Ding. Wenn das, ich weiss jetzt nicht genau, wie OER jetzt, wie weit ihr das denkt, aber für unsere Uni ist das gar kein Problem.» (Lehrperson, 25–03–20/24–28)

Die Wahrnehmung des Austauschs und des Teilens von Prototypen als formelle Anforderungen der Projektförderung ist häufiger Anlass und Grund für offene Praktiken. Gleichzeitig zeigte sich, dass die OER-Artefakte als «Boundary Objects» so stark mit dem fachlichen Inhalt verwoben waren, dass für die Studierenden und Lehrenden der Mehrwert einer Auseinandersetzung mit den Materialien aus anderen Fachdisziplinen nicht (unmittelbar) erkennbar war. Das durch das Format «Peer-Review» forcierte «Boundary Crossing» ermöglichte individuelle und kollektive Reflexionsgelegenheiten. Bedeutsam ist jedoch, OER an diesen fachlichen Grenzen als kontinuierlichen Aushandlungsprozess zu verstehen und zu begleiten. Die Beobachtung, dass anfänglich die Öffnung der eigenen Lehre eher begrenzt auf bekannte Communities und durch die Projektrahmung erfolgt, deutet an, dass Offenheit performativ hergestellt und durch Begleitung in Routinen überführt werden kann.

6. Diskussion und Schlussfolgerungen für die Förderung von Open Educational Practices in lokalen Communities

Für die hochschul- und mediendidaktische Praxis erscheint das in dieser Studie basierend auf den «Leitprinzipien» (Hiller 2017) «Partizipation», «Problem- und Projektorientierung» und «Gemeinschaftszentrierung» entwickelte sowie erprobte Designprinzip als relevanter praktischer und theoretischer Output. Die Design-Based Research Studie verdeutlicht, dass Interventionen für reflexive und gemeinschaftsorientierte hochschuldidaktische Praxis neben individuellen Zugängen auch organisationale Veränderungsprozesse adressieren sollten, um Open Educational Practices in lokalen Communities zu fördern.

Ziel war es, ein theoriebasiertes Projektkonzept zur Förderung von OEP in der hochschuldidaktischen Praxis zu erproben und reflexiv zugänglich zu machen. Die Prozessdokumentationen liefern Einblicke in individuelle und kollektive Reflexionsprozesse sowie in die mediendidaktische Gestaltungspraxis der Beteiligten. Die Ergebnisse der Datenauswertung unterstützen, dass das aufgestellte Designprinzip bis zur Ebene der «Umsetzungsprinzipien» insgesamt geeignet erscheint, um Orientierung für die Gestaltung von Policies offener Hochschullehre zu bieten, die OEP und communityorientierte Unterstützungsstrukturen berücksichtigen. Auf der dritten Operationalisierungsebene als «zielgruppenspezifische Konkretisierung» (Hiller 2017) wurden zugleich Notwendigkeiten eines Re-Designs sichtbar. Reduzierte Lehrdeputate und die begrenzte Finanzierung von Lehraufträgen boten nur eingeschränkte Entwicklungsfreiräume, teils bedingt durch strukturelle Rahmenbedingungen in den Studienfächern der Universität Vechta. Ähnliche institutionelle Interventionen sollten diesem Spannungsverhältnis flexibel begegnen, beispielsweise durch mediengestalterische Zuarbeiten oder externe Aufträge. Ein sorgfältiges Abwägen zwischen projektseitiger Steuerung und Ergebnisoffenheit ist notwendig, um Akteure einzubeziehen und einem «eher engen Verständnis» von OEP (Bellinger und Mayrberger 2019) als Gestaltung von OER durch integrierte Reflexionsanlässe im Sinne des «Boundary Crossings» produktiv zu begegnen. Diese Befunde sind anschlussfähig an empirische und theoretische Erkenntnisse zu OER und OEP (Kap. 2) und konkretisieren, wie förderliche Faktoren für OEP (Aksoy et al. 2025) strukturell miteinander verschränkt, organisational ermöglicht und perspektivisch in einer «Policy» verankert werden können.

Der DBR-Ansatz und die verwendeten Erhebungsinstrumente erwiesen sich als geeignet, um die Forschungsfragen zu beantworten und den Projektzielen näherzukommen. Ob offene Praktiken über den Projektkontext hinaus fortgeführt werden, lässt sich vor Projektabschluss noch nicht abschliessend beurteilen. Aktuelle Rückmeldungen von Lehrenden deuten dies jedoch an: «[...] aber auch die Videos, die entstanden sind, in zukünftigen Seminaren weiterzuentwickeln» (Lehrende, 25–08–14). Zusätzlich unterliegt die Aussagekraft der Ergebnisse gewissen Limitationen. Da das Projekt nur an *einem* Standort durchgeführt wurde, handelt es sich bei den Ergebnissen eher um

«lokale Theorien» (Reinmann et al. 2024). Zudem beruht die Bewertung einzelner theoretischer und empirischer Erkenntnisse hinsichtlich ihrer Relevanz und Umsetzbarkeit auf subjektiven Einschätzungen des Projektteams (s. auch Feulner et al. 2021). Es ist möglich, dass weitere Gestaltungsaspekte existieren, die aus der Literatur abgeleitet und auf ihr Potenzial zur Praxisveränderung hin untersucht werden könnten. Im Zuge der vertieften Auseinandersetzung mit der Begleitung der OER-Teams wird deutlich, dass insbesondere das Handeln von Personen ausserhalb des Projektteams (z. B. OER-Plattformbetreibende, Mitarbeitende in Serviceeinrichtungen) relevant erscheint, um OEP durch Adoptionsprozesse von OER zu fördern. Im Sinne des «Boundary-Crossing» unterstützen sie Verständigung und Reflexion. Zukünftige Forschung sollte die Rolle dieser «Boundary-Brokers» bei der Förderung von OEP durch OER vertiefend untersuchen.

Zusammenfassend wird deutlich: OEP werden dort möglich, wo Offenheit als gemeinsame Reflexions- und Gestaltungsaufgabe verstanden wird, die die individuelle, (medien-)didaktische und organisationale Ebene integriert. In einem projektförmigen Verständnis von Policies können diese auch unter begrenzten Ressourcen Entwicklungsräume für eine offene Hochschulkultur schaffen, wenn individuelle und kollektive Reflexionsanlässe sowie partizipative Entwicklungslogiken moderierend begleitet werden.

Anmerkungen

Dieser Beitrag steht im Kontext des Projekts «Mehr Open Educational Resources und Practices in Vechta» an der Universität Vechta, welches von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre im Rahmen der Förderlinie «Freiraum 2023» gefördert wurde (2024–2026).

Literatur

- Akkerman, Sanne F., und Arthur Bakker. 2011. «Boundary Crossing and Boundary Objects». *Review of Educational Research* 81 (2): 132–69. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>.
- Aksoy, Dilara Arzugül, Engin Kurşun, und Olaf Zawacki-Richter. 2025. «Factors Affecting the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education: A Systematic Review». *Review of Education* 13 (1): 1–23. <https://doi.org/10.1002/rev3.70029>.
- Althoff, Julia, Marcel Barth, und Johannes Keller. 2025. «Zur Generierung von Designprinzipien Im DBR-Prozess». *die Hochschullehre* 11 (2): 139–52. <https://doi.org/10.3278/HSL2453W>.
- Baas, Marjon, Wilfried Admiraal, und Ellen Van Den Berg. 2019. «Teachers' Adoption of Open Educational Resources in Higher Education». *Journal of Interactive Media in Education* 9 (1): 1–11. <https://doi.org/10.5334/jime.510>.

- Baas, Marjon, Robert Schuur, Ellen Van Den Berg, Tjark Huizinga, Roeland Van Der Rijst, und Wilfried Admiraal. 2022. «The Role of Brokers in Cultivating an Inter-Institutional Community around Open Educational Resources in Higher Education». *Higher Education* 85 (5): 999–1019. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00876-y>.
- Bellinger, Franziska, Patrick Bettinger, und Valentin Dander. 2018. «Researching Open Educational Practices (OEP): Mediendidaktische Hochschulforschung zwischen Praxisrekonstruktion und Diskursanalyse». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 32: 108–21. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.27.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>.
- Bossu, Carina, und Adrian Stagg. 2018. «The Potential Role of Open Educational Practice Policy in Transforming Australian Higher Education». *Open Praxis* 10 (2): 145–57. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.835>.
- Bozkurt, Aras, Suzan Koseoglu, und Lenandlar Singh. 2019. «An analysis of peer reviewed publications on openness in education in half a century: Trends and patterns in the open hemisphere». *Australasian Journal of Educational Technology* 35 (4): 68–97. <https://doi.org/10.14742/ajet.4252>.
- 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.
- Cronin, Catherine. 2017. «Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18 (5): 1–21. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>.
- Cronin, Catherine, und Iain MacLaren. 2018. «Conceptualising OEP: A review of theoretical and empirical literature in Open Educational Practices». *Open Praxis* 10 (2): 127–43. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.2.825>.
- De Hart, Kerry Lynn, Yuraisha B Chetty, und Elizabeth Archer. 2015. «Uptake of OER by staff in distance education in South Africa». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16 (2): 18–45. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i2.2047>.
- Deimann, Markus, Jan Neuman, und Jöran Muuß-Merholz. 2015. «Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland: Bestandsaufnahme und Potenziale 2015». <https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/Whitepaper-OER-Hochschule-2015.pdf>
- Design Council UK. 2007. «11 Lessons. managing design in eleven global brands». London: Design Council.
- Döring, Nicola, und Jürgen Bortz. 2016. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>.

- Edelson, Daniel C. 2002. «Design Research: What We Learn When We Engage in Design». *Journal of the Learning Sciences* 11 (1): 105–21. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_4.
- Feulner, Barbara, Jan Hiller, und Pola Servene. 2021. «Design-Based Research in der Geographie-didaktik: Kernelemente, Verlaufsmodell und forschungsmethodologische Besonderheiten anhand vier ausgewählter Forschungsprojekte». *EDeR. Educational Design Research* 5 (2): 1–34. <https://doi.org/10.15460/eder.5.2.1576>.
- Flick, Uwe. 2025. *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. 11. Auflage. Hamburg: Rowohlt.
- Fraefel, Urban. 2014. «Berufspraktische Professionalisierung durch Partnerschaften mit Schulen: Entwicklung, Implementierung und Erforschung eines innovativen Ansatzes kooperativen Lernens in der Schul- und Unterrichtspraxis». In *Lernen in der Schule: Modelle, Praxis, Lern-ergebnisse*, herausgegeben von Andrea Bertschi-Kaufmann und Jan Weisser, 10–13. Brugg-Windisch: PH FHNW.
- 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: 163–86. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.10.X>.
- Gerber, Lars. 2025. «Vorstellungen zum Selbststudium metaphorisch verstehen? Einblicke in eine Design-Based Research-Studie zur Entwicklung hochschuldidaktischer Reflexionsanlässe». *die hochschullehre* 11 (2): 53–65. <https://doi.org/10.3278/HSL2447W>.
- Gerber, Lars, Alexander Beste, und Franco Rau. 2026. «Open Educational Practices fördern durch partizipative Gestaltung? Einblicke in eine fakultätsspezifische OER-Initiative für eine offene Hochschullehre». In *Lernkulturen in der Digitalität gestalten*, herausgegeben von Lars Gerber, Stefanie Brunner, Jan Vanvinkenroye, und Franco Rau, 37–48. Münster, New York: Waxmann.
- Gerber, Lars, Petra Grell, und Franco Rau. 2025. «Entwicklung und Forschung in gemeinsamer Verantwortung. Reflexionen zu Akteur:innenkonstellationen in entwicklungsorientierter Bildungsforschung». In *Schulpraxis – Entwickeln – Erforschen: Konzepte und Praxis entwicklungsorientierter Bildungsforschung*, herausgegeben von Thade Buchborn, Maria Hallitzky, Jan-Hendrik Hinzke, Matthias Martens und Karla Spendrin, 76–94. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Granovetter, Mark S. 1973. «The Strength of Weak Ties». *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360–80. <https://www.jstor.org/stable/2776392>.
- Hegarty, Bronwyn. 2015. «Attributes of Open Pedagogy: A Model for using Open Educational Resources». *Educational Technology* 55 (4): 3–13.
- Hiller, Jan. 2017. *Die Unternehmensfallstudie als Unterrichtsmethode für den Geographieunterricht: eine Design-Based-Research-Studie*. Dissertation. Münster: readbox unipress.
- Hiller, Jan, Barbara Feulner, und Pola Serwene. 2025. «Der Beitrag von Design-Prinzipien zu mehr Transparenz und erfolgreichem Transfer beim Design-Based Research». *EDeR. Educational Design Research* 10 (1): 1–28. <https://doi.org/10.15460/eder.10.1.2375>.
- Jung, Insung, Teruyoshi Sasaki, und Colin Latchem. 2016. «A Framework for Assessing Fitness for Purpose in Open Educational Resources». *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 13 (3): 1–11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0002-5>.

- Kelly, Anthony E. 2013. «When Is Design Research Appropriate?». In *Educational Design Research. Part A: An Introduction*, herausgegeben von Tj Plomp und Nienke Nieveen, 134–151. Enschede: SLO.
- Kerres, Michael. 2018. *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>.
- Kuckartz, Udo, und Stefan Rädiker. 2022. *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden*. 5. Auflage. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kühn, Thomas, und Kay-Volker Koschel. 2011. *Gruppendiskussionen*. Wiesbaden: VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93243-9>.
- Lenske, Gerlinde, und Hendrik Lohse-Bossenz. 2023. «Stichwort: Reflexion im Pädagogischen Kontext». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 26 (5): 1133–64. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01196-2>.
- Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Mayrberger, Kerstin. 2024. «Open Educational Practices (OEP) im (Hochschul-)Bildungsbereich im Wandel – und ihr Beitrag zu Gerechtigkeit, Partizipation und einer Kultur des Teilens in der (Post-)Digitalität». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 62: 85–103. <https://doi.org/10.21240/mpaed/62/2024.07.05.X>.
- McBride, Mark, und Sam Abramovich. 2022. «Crossing the Boundaries through OER Adoption: Considering Open Educational Resources (OER) as Boundary Objects in Higher Education». *Library & Information Science Research* 44 (2): 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2022.101154>.
- Otto, Daniel. 2020. «Grosse Erwartungen: Die Rolle von Einstellungen bei der Nutzung und Verbreitung von Open Educational Resources». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 21–43. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.02.26.X>.
- Otto, Daniel. 2022. «How to Promote the Use of Open Educational Resources (OER) in Higher Education. A Parley with OER Experienced Teachers». *Open Praxis* 13 (4): 354–364. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.13.4.264>.
- Purkarthofer, Eva, und Raine Mäntysalo. 2024. «Enhancing Knowledge, Skills, and Identity Development Through Collaborative Student-Led Learning: Experiences With the Gradual Empowerment of Students in a Planning Studio Course». *Journal of Planning Education and Research* 44 (3): 1148–1159. <https://doi.org/10.1177/0739456X221118599>.
- Rahdes, Simon, Christian Herzog, und Franco Rau. 2024. «Offenheit eher eng gefasst: Open Educational Practices an niedersächsischen Hochschulen». In *Digital-gestütztes Üben im Fachunterricht: aktuelle Entwicklungen, Gegenstände und Prozesse*, herausgegeben von Michael Ahlers, Michael Besser, Christian Herzog, und Poldi Kuhl, 159–82. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Reinmann, Gabi. 2005. «Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung». *Unterrichtswissenschaft* 33 (1): 52–69. <https://doi.org/10.25656/01:5787>.
- Reinmann, Gabi. 2024. «Forschendes Entwerfen – Ein Modell für Research Through Design und seine Entwicklung». *Impact Free – Hochschuldidaktisches Journal* 55: 1–16.

- Reinmann, Gabi, Dominikus Herzberg, und Alexa Kristin Brase. 2024. *Forschendes Entwerfen: Design-Based Research in der Hochschuldidaktik*. Zukunft der Hochschule 7. Bielefeld: transcript.
- Schellenbach-Zell, Judith, und Ulrike Hartmann. 2022. «Core Practices als Boundary Objects im Praxissemester». *Journal für LehrerInnenbildung* 22 (3): 110–119. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2022-08>.
- Schmid, Ulrich, Lutz Goertz, Sabine Radomski, Sabrina Thom, Julia Behrens, und Bertelsmann Stiftung. 2017. *Monitor Digitale Bildung: Die Hochschulen im digitalen Zeitalter*. Version 1. <https://doi.org/10.11586/2017014>.
- Schröder, Nadine, und Sophia Donat. 2022. «Praktiken von Hochschullehrenden im Umgang mit Open Educational Resources: Darstellung und Förderung von Anwendungstypen». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Occasional Papers): 96–112. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2022.10.18.X>.
- Sesink, Werner. 2015. «Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen ›dritten Weg‹ in pädagogischer Forschung. Eine Textsammlung». http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Entwicklungsorientierte-Bildungsforschung_Sesink_2015.pdf.
- Sesink, Werner, und Gabi Reinmann. 2015. «Umriss eines Strukturmodells für entwicklungsorientierte bildungswissenschaftliche Forschung». In *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung. Plädoyer für einen dritten Weg in pädagogischer Forschung. Eine Textsammlung*, herausgegeben von Werner Sesink, 69–83. http://www.sesink.de/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/Entwicklungsorientierte-Bildungsforschung_Sesink_2015.pdf.
- Stagg, Adrian, und Helen Partridge. 2019. «Facilitating Open Access to Information: A Community Approach to Open Education and Open Textbooks». *Proceedings of the Association for Information Science and Technology* 56 (1): 477–80. <https://doi.org/10.1002/pra2.76>.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). 2022. «Digitalisierung im Bildungssystem: Handlungsempfehlungen von der Kita bis zur Hochschule. Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK)». https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/02/SWK-2022-Gutachten_Digitalisierung.pdf.
- Tulodziecki, Gerhard, Silke Grafe, und Bardo Herzig. 2013. *Gestaltungsorientierte Bildungsforschung und Didaktik: Theorie – Empirie – Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- UNESCO. 2002. *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries*. Final report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515>.
- UNESCO. 2019. *Recommendation on Open Educational Resources (OER)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3>.
- Vardakosta, Eirini, Georgios Priniotakis, Michail Papoutsidakis, Marisa Sigala, Antonios Tsikritsis, und Dimitrios Nikolopoulos. 2023. «Design Thinking as a Co-Creation Methodology in Higher Education. A Perspective on the Development of Teamwork and Skill Cultivation». *European Journal of Educational Research* 12 (2): 1029–44. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.12.2.1029>.

- Voß, Gunnar, Yvonne Bönninger, Elke Mähltitz-Galler, Anne Florence Merkle, Dorothea Wagnerberger, Beate von Velsen-Zerweck, und Michael A. Herzog. 2025. «Wissenstransfer und Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praxis. Eine Fallstudie zur Gestaltung der Praxis-Innovation-Plattform mit dem Design-Based Implementation Research-Ansatz». *die hochschullehre* 11 (2): 8–22. <https://doi.org/10.3278/HSL2444W>.
- Wang, Shouhong, und Hai Wang. 2017. «Adoption of Open Educational Resources (OER) Textbook for an Introductory Information Systems Course». *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning* 32 (3): 224–35. <https://doi.org/10.1080/02680513.2017.1354762>.
- Wenger, Étienne, Richard A. McDermott, und William Snyder. 2002. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wiley, David, und John Levi Hilton. 2018. «Defining OER-Enabled Pedagogy». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 19 (4): 133–47. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>.
- Zawacki-Richter, Olaf, Dianne Conrad, Aras Bozkurt, Cengiz Hakan Aydin, Svenja Bedenlier, Insung Jung, Joachim Stöter, George Veletsianos, Lisa Marie Blaschke, Melissa Bond, Andrea Broens, Elisa Bruhn, Carina Dolch, Marco Kalz, Michael Kerres, Yasar Kondakci, Victoria Marin, Kerstin Mayrberger, Wolfgang Müskens, Som Naidu, Adnan Qayyum, Jennifer Roberts, Albert Sangrà, Frank Senyo Loglo, Patricia J. Slagter van Tryon, und Junhong Xiao. 2020. «Elements of Open Education: An Invitation to Future Research». *The International Review of Research in Open and Distributed Learning* 21 (3): 319–34. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4659>.