

---

Themenheft Nr. 32: Offenheit in Lehre und Forschung – Königsweg oder Sackgasse?  
Herausgegeben von Franziska Bellinger und Anna Heudorfer

## Researching Open Educational Practices (OEP) Mediendidaktische Hochschulforschung zwischen Praxisrekonstruktion und Diskursanalyse

Franziska Bellinger, Patrick Bettinger und Valentin Dander

### Zusammenfassung

*Offenheit an Hochschulen wird derzeit vor dem Hintergrund der Idee einer ‹Open Education› diskutiert, welche auf die Etablierung von Open Educational Practices (OEP) und Integration von Open Educational Resources (OER) im Lehr-/Lernalltag zielt. OEP und OER werden dabei nicht losgelöst voneinander thematisiert, sondern sind in den Debatten eng miteinander verwoben. Zu konstatieren ist jedoch, dass in theoretischen und empirischen Arbeiten zu OEP eine Erläuterung dessen, was unter offenen Bildungspraktiken zu verstehen ist, weitestgehend unbeantwortet bleibt. Ausgehend von der Feststellung, dass im Diskurs um OEP meist eine theoretische Reflexion des Praxisbegriffs ausgespart wird und ein programmatisch-idealistischer Duktus vorherrscht, wird im vorliegenden Beitrag für einen praxeologisch-diskursanalytisch informierten Zugang plädiert. Es wird argumentiert, dass OEP auf einer solchen Grundlage empirisch zugänglich gemacht werden können und so ein definitorisches Fundament geschaffen wird, das an aktuelle praxistheoretische Arbeiten anschliesst. Der Beitrag skizziert beispielhaft Anknüpfungspunkte mit Bezug zu aktuellen Problemfeldern, um die Potenziale der vorgestellten Forschungsperspektive aufzuzeigen.*

### Researching Open Educational Practices (OEP). Educational media in higher education between reconstruction of practice and discourse analysis

#### Abstract

*Openness in Higher Education is currently being discussed under the idea of ‹Open Education›, which aims at establishing Open Educational Practices (OEP) and integrating Open Educational Resources (OER) in teaching and learning. OEP and OER are not discussed separately from each other, but are closely interwoven in the debates. It can be stated, however, that an explanation of what is meant by open educational practices remains unclear in theoretical and empirical work. Starting from the observation that in the discourse around OEP a theoretical reflection of the concept of practice is often omitted and a programmatic-idealistic style predominates, the present article advocates a praxeologically-discourse-analytically informed approach. It is argued, that OEP can be made empirically accessible on such a basis and thus a definitional foundation is created,*

*which adjoins current practical theoretical work. The article outlines exemplary points of reference linked to current problem areas to illustrate potentials of the perspective presented.*

### **Einleitung**

Mit dem UNESCO-Forum im Jahr 2002 wurde der Anstoss für eine Bewegung gegeben, die sich für die Entwicklung und Nutzung frei lizenzierter und zugänglicher Bildungsressourcen, den sogenannten Open Educational Resources (OER), ausspricht (UNESCO 2002). Unter OER fasst die UNESCO:

«any type of educational materials that are in the public domain or introduced with an open license. The nature of these open materials means that anyone can legally and freely copy, use, adapt and re-share them. OERs range from textbooks to curricula, syllabi, lecture notes, assignments, tests, projects, audio, video and animation». (UNESCO 2015)

Mit zunehmender Popularität und Verbreitung von OER<sup>1</sup> lässt sich im öffentlichen Diskurs und in der Literatur eine Wendung von OER hin zu Open Educational Practices (OEP) ausmachen. Der im Feld prominente OPAL-Report etwa beschreibt in diesem Zusammenhang einen «Shift», der die Relevanz offener Bildungspraktiken betont und die «Resources» als Element dieser offenen Praktiken fasst. OEP sind demnach «practices which support the (re)use and production of OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path» (OPAL 2011a, 12). Die Cape Town Declaration (2007), die Pariser Erklärung der UNESCO (2012) oder die Whitepaper OER für Schulen (Muuß-Merholz und Schaumburg 2014) und OER an Hochschulen in Deutschland (Deimann et al. 2015) unterstreichen die Bedeutung einer sich noch im Entwicklungsstadium befindlichen, offenen Lehr-Lern-Praxis für formale Bildungskontexte wie Schule und Hochschule.

Im vorliegenden Beitrag wird die programmatische Hinwendung von der reinen Erstellung und Verwendung offener *Bildungsmaterialien* zu einer Etablierung von offenen *Bildungspraktiken* zum Anlass genommen, um danach zu fragen, wie OEP an Hochschulen vor dem Hintergrund mediendidaktischer und -pädagogischer Fragestellungen im Konnex von Wissen-Macht-Praxis beforscht werden können. Dabei weist der eingennommene Standpunkt einen kritischen Impetus auf und versteht Mediendidaktik ausdrücklich nicht nur als «Vermittlungswissenschaft», sondern fordert ein reflexives Selbstverhältnis ein, welches eine fundierte normative Positionierung ermöglicht. Mediendidaktik wird in diesem Verständnis als Zusammenwirken von

---

<sup>1</sup> Ein Projekt, welches die weltweiten Aktivitäten der OER-Community kartografiert, ist die OER World Map, die als «operations room» der Open Education Community gesehen werden kann (verfügbar unter: <https://oerworldmap.org>).

Praktiken verschiedener Akteurinnen und Akteure betrachtet, die – gerahmt durch die gezielte Gestaltung von Möglichkeitsräumen – ein bestimmtes Spektrum von Anschlusspraktiken anregen sollen. Der Begriff des ‚Didaktischen Designs‘ wäre hier wörtlich zu nehmen und weit zu fassen: Mediendidaktik kann als Design-Praxis verstanden werden, die sozio-mediale Arrangements herstellt, die auf die inkorporierten Praktiken der lernenden Akteurinnen und Akteure treffen und diese irritieren, bekräftigen oder in anderer Weise affizieren kann (siehe auch Allert und Richter 2015).

Dazu werden zunächst bestehende Begriffsbestimmungen und Forschungszugänge im Kontext von OEP umrissen (Abschnitt 2). Daran anschliessend wird eine praxistheoretische Position dargelegt, die eine fundierte Reflexion des Praxisbegriffs sowie eine Bestimmung dessen, was OEP sind, ermöglicht (Abschnitt 3). Weiter werden jüngere diskursanalytische Zugänge referiert, die eine Verbindung von Diskursanalyse und Praxeologie herstellen, indem sie die diskursive Praxis in das Zentrum rücken und dadurch einen zweiten, komplementären Ansatzpunkt für die entfalten Überlegungen zur Beforschung offener Bildungspraktiken im Hochschulkontext darstellen (Abschnitt 4). Der Beitrag schliesst mit einer methodologischen Reflexion der dargelegten Forschungszugänge und expliziert Potenziale und Grenzen für die mediendidaktische Hochschulforschung (Abschnitt 5). Die eröffnete Perspektive birgt darüber hinaus Potenziale für Forschungsbemühungen zu OEP in anderen Lehr-Lern- bzw. Bildungskontexten.

### **Begriffsbestimmungen und forschungsmethodische Zugänge im Kontext OEP**

Eine Begriffsbestimmung dessen, was unter Open Educational Practices (OEP) konkret zu verstehen ist, gestaltet sich mit Blick auf den öffentlichen Diskurs und die wissenschaftliche Literatur um Open Education durchaus schwierig. Mit dem Begriff OEP können allgemein und in Anlehnung an die Idee einer Open Pedagogy formuliert, offene Bildungspraktiken in (formalen) Bildungskontexten umschrieben werden<sup>2</sup>. Diese Praktiken nachhaltig in den jeweiligen Lehr- und Lernkulturen zu verankern, ist wesentlicher Bestandteil der Diskussion um Offenheit bzw. Openness in Lehr-Lernkontexten (Mayrberger und Hofhues 2013). Die eingangs skizzierte Forderung nach einem Perspektivwechsel von OER hin zu OEP legt nahe, dass eine Schräglage in der Diskussion um Offenheit für den Bildungskontext zugunsten von «Resources» gegenüber «Practices» vorherrscht, welcher durch eine Erweiterung der Perspektive unter Berücksichtigung der tatsächlichen Bildungspraxis begegnet werden kann. Es geht in

---

2 Hegathy (2015; 4) formuliert acht Attribute einer Open Pedagogy, die Lehrende bei der Initiation von offenen Bildungspraktiken berücksichtigen sollten: «I believe that for educators to have a chance to become open practitioners and change the direction of education, they must engage with eight specific attributes within an open pedagogy». Die acht Attribute bestehen in Dimensionen wie etwa partizipativer Technologie, vernetzter Gemeinschaft, reflexiver Praxis, Teilen von Ideen und Ressourcen oder Vertrauen als Grundlage für Offenheit.

den Debatten um OER und OEP vorrangig um eine Verbesserung und Weiterentwicklung von Lehren und Lernen, wie auch die Open Educational Quality Initiative unterstreicht: «Open Educational Practices (OEP) constitute the range of practices around the creation, use and management of open educational resources with the intent to improve quality and innovative education» (OPAL 2011b, 4). Im Zentrum steht dabei die gemeinsame Verwendung und Bearbeitung von OER im Sinne einer partizipativen Praxis, die Lehrende und Lernende gleichermaßen als Akteurinnen und Akteure offener Lehr-Lernpraktiken sowie -architekturen versteht. Um dieses Vorhaben zu stärken und Unterstützung durch Handlungsempfehlungen auf Basis der Analyse verschiedenster Aktivitäten und Papiere zu leisten, wurde bspw. die «OLCOS Roadmap: Open Educational Practices and Resources» formuliert, welche sich für eine Transformation der Bildungspraxis unter der Verwendung von OER ausspricht (Geser 2006). Die Erstellung und Nutzung offener Bildungsmaterialien (OER) sowie die Veränderungen von bestehenden Bildungspraktiken hin zu OEP werden in einer engen Verknüpfung miteinander aufgefasst, was sich auch in gängigen Definitionen von OEP niederschlägt. Ehlers (2011, 4) definiert OEP als

«practices which support the (re)use and production of OER through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning path. They address the whole OER governance community: policy makers, managers/administrators of organisations, educational professionals, and learners.»

Damit wird eine ähnliche Definition wie im OPAL-Report (2011a) zugrunde gelegt, die OEP nicht nur auf die konkreten Lehr-Lernkontexte bezieht, sondern darüber hinaus Aktivitäten aller handelnden Akteurinnen und Akteure des Bildungsbereichs berücksichtigt. Jedoch fokussieren diese Begriffsbestimmungen von OEP vordergründig die Verwendung von OER und thematisieren weniger eine bestimmte Einstellung oder Haltung zum Lehren und Lernen, die im Zuge der Etablierung einer offenen Lehr-Lern-Praxis in formalen Bildungskontexten wie Hochschulen eingefordert wird (vgl. Mayrberger und Hofhues 2013).

Cronin (2017, 4) bestimmt OEP als «collaborative practices that include the creation, use, and reuse of OER, as well as pedagogical practices employing participatory technologies and social networks for interaction, peer-learning, knowledge creation, and empowerment of learners». Diese Begriffsbestimmung betont kollaborative und partizipative Momente offener Bildungspraktiken und rückt den Fokus somit weg von den Lehr-Lernmaterialien, hin zur Übertragung von Verantwortung und Ermächtigung der Lernenden. Auch Mayrberger und Hofhues (2013, 66) betonen, dass «offene Bildungspraktiken mit offenen Bildungsressourcen [...] das bisherige Spektrum von Offenheit, Selbstorganisation(-sfähigkeit) und Partizipation der Studierenden und Lehrenden [erweitern]». In ähnlicher Weise argumentieren Bossu und Fountain (2015, 24):

«Open educational practices present a shift in thinking from increasing access to open resources (OER), to being focused on supporting educational practices and promoting quality and innovation in learning and teaching through open technologies, open policies, open design and learners' co-creation and sharing of knowledge.»

Czerniewicz et al. (2016, 84-86) differenzieren im Zuge einer empirischen Untersuchung im Themenfeld Massive Open Online Courses (MOOCs) und Open Education vier zentrale Aspekte von OEP: «(a) Legal openness [...], (b) Pedagogic openness and learning in open networks [...], (c) Encouraging others to teach and learn in open networks [...] (d) Reusing content in teaching/other contexts». Die Grundlage für die Ausdifferenzierung dieser vier Aspekte liefert eine qualitative Studie mit Lehrpersonen, die MOOCs didaktisch designet und durchgeführt haben. Cronin (2017) hat in einer qualitativ ausgerichteten Studie untersucht, in welchem Umfang Lehrende offene Bildungspraktiken in der Hochschullehre einsetzen. Sie kommt dabei zu dem Ergebnis, dass eine Schwierigkeit darin besteht, eine klare Unterscheidung von Hochschullehrenden entlang der Hervorbringung offener Bildungspraktiken zu treffen. Sie hebt hervor, dass sich OEP auf einem Kontinuum von Praktiken und Werten bewegen, die von offen bis geschlossen reichen: «A complex picture emerges of a broad range of educators: some open (in one or more ways), some not; some moving towards openness (in one or more ways), some not; but all thinking deeply about their digital and pedagogical decisions» (ebd., 7). Die Etablierung von offenen Bildungspraktiken in der Hochschullehre stellt sich – Cronin folgend – als voraussetzungsreiches Unterfangen dar, welches von den Lehrenden immer wieder neu ausgehandelt wird (vgl. ebd., 12f.).

Weitere Forschungszugänge zum Gegenstand «OEP» lassen sich bezogen auf spezifische Bildungskontexte wie die Hochschule (Murphy 2013; Kaatrakoski et al. 2017) oder mit Bezug auf bestimmte Bildungsformate wie bspw. MOOCs (Czerniewicz et al. 2016) ausmachen. Methodisch reichen die Forschungsarbeiten von qualitativen Interviewstudien (u.a. Armellini und Nie 2013; Masterman 2016 und Cronin 2017), über quantitative Befragungen (u.a. Murphy 2013 und Farrow et al. 2015) bis hin zu Evaluationsstudien (Bossu und Fountain 2015). Das Forschungsfeld um offene Bildungspraktiken stellt sich somit äusserst heterogen dar, was sich zugleich in den unterschiedlichen Definitionen von OEP widerspiegelt. Bereits bei einer oberflächlichen Betrachtung wird deutlich, dass dieser Bereich zugleich durch starke normative Forderungen bestimmt wird, definitorische Aussagen dabei aber inhaltlich betrachtet oft vage und besonders Anschlüsse an praxistheoretische Positionen ausbleiben. Im Folgenden wird daher eine Position entfaltet, die auf Basis von praxis- und diskurs-theoretischen Annahmen einen Beitrag zur Begriffsbestimmung und empirischen Untersuchung von OEP leisten kann.

## OEP: Praxeologische Suchanfragen

Die Auseinandersetzung mit OEP macht es erforderlich, den zugrunde gelegten Begriff der «practices» genauer zu bestimmen. Dies scheint allein schon deshalb gegeben, da aus sozialtheoretischer Sicht eine differenzierte Verwendung des Praxisbegriffs einen wesentlichen Ausgangspunkt für weitere theoretische und method(olog)ische Überlegungen darstellt. Die «Theorien sozialer Praktiken» sind – in aller Kürze – ein Bündel von Ansätzen, welche durch die grundlegenden Annahmen verbunden sind, dass die Konstitution sozialer Phänomene im Wesentlichen als (Re-)Produktion habitualisierten Handelns erklärt werden kann. Dieses Handeln beruht auf der Grundlage impliziten, «praktischen» Wissens und Verstehens der Akteurinnen und Akteure. Hierbei bilden die praxeologischen Ansätze ein Bindeglied zwischen subjektivistischen und objektivistischen Positionen: Praktiken fungieren (i.S.v. durch Sozialisationsprozesse erworbenen Dispositionen) als inkorporierte soziale Struktur, bringen durch ihren routinisierten Vollzug aber wiederum selbst Strukturen hervor – ohne hierbei determinierend zu sein (vgl. Reckwitz 2003).

Wie sich beim Blick auf einschlägige Arbeiten aus dem Kontext OEP zeigt, findet eine solche sozialtheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff bislang allerdings nicht statt: Definitionen von OEP und auch Forschungsarbeiten in diesem Bereich nehmen bisher keinen Bezug auf das seit einigen Jahren expandierende Feld der Praxistheorien (vgl. Schmidt 2012; Alkemeyer, Budde, und Freist 2013; Hillebrandt 2014; Schäfer 2016). OEP werden etwa von Dobusch, Heimstädt, und Hill (2015) als quantifizierbare Größe im Sinne von Aktivitäten auf Landesebene verstanden. Eine Verwendung von «Praktiken» in einem eher umgangssprachlichen Verständnis, das nicht auf den praxeologischen Diskurs rekurriert, lässt sich auch in der Definition des International Council for Open and Distance Education (ICDE 2011) oder im OPAL-Report (OPAL 2011a) erkennen. Dieser Befund zeigt sich zudem in empirischen Studien (vgl. Masterman 2016; Armellini und Nie 2013; Cronin 2017). Problematisch erscheint die ausbleibende Reflexion des Praxisbegriffs insbesondere dann, wenn davon die Rede ist, dass OEP im Sinne gezielter Handlungsstrategien implementiert werden sollen (vgl. Cronin 2017), da hier der im praxeologischen Zusammenhang wesentliche Aspekt des habitualisierten Handelns auf Grundlage impliziter Schemata als Basis jeglicher Praktiken ignoriert wird.

Es scheint also geboten, einen praxistheoretisch informierten Begriff von OEP zugrunde zu legen, um sowohl theoretisch als auch empirisch an aktuelle sozialwissenschaftliche Debatten anzuschließen und mit einer geschärften begrifflichen Definition zu arbeiten. Praktiken wären sodann als Form sozialer Aktivitäten im Sinne eines Zusammenspiels mit Körpern und Artefakten zu verstehen, die unterschiedliche (Nicht-)Passungsverhältnisse aufweisen können, da sie auf impliziten Logiken beruhen, welche durch Sozialisation erworben bzw. in Designprozessen eingeschrieben

wurden<sup>3</sup>. OEP lassen sich im Anschluss daran als Bündel von sozial situierten Tätigkeiten begreifen, welche im Rahmen einer bestimmten Domäne – hier ‹Offenheit› – an ein spezifisches Set von Normen gekoppelt sind, die wiederum in entsprechenden pädagogischen Kontexten als legitim gelten oder – zugespitzt formuliert – sogar hegemoniale Ansprüche erkennen lassen. OEP sind aus dieser Perspektive damit gerade nicht – wie zum Teil an anderer Stelle implizit vorausgesetzt wird – als präskriptiver Idealtypus des bewussten Handelns zu verstehen, dessen man sich im Sinne von Modellen gezielt bedienen kann. Stattdessen werden OEP als Set von vorbewussten, inkorporierten Routinen verstanden, deren Logik(en) sich erst in Performanzen zeigt bzw. zeigen. Dass die Vorstellung sozialer Praxis bei aller Tendenz hin zu Reproduktion und Stabilität nicht als vollkommen statisch missverstanden werden sollte, zeigt unter anderem Schäfer (2011, 76ff.). Indem er die von Bourdieu erwähnte Möglichkeit der Nicht-Angepasstheit des Habitus an (sich potenziell verändernde) Feldstrukturen thematisiert und die Heterogenität des Habitus als ein mehrdimensionales Konstrukt darlegt, verdeutlicht er mögliche Einfallstore für die Veränderung von Praktiken. Zudem lassen sich potenzielle Irritationen von Praktiken durch Artefakte (wie etwa Lernressourcen) bzw. deren Widerständigkeit als relevante Aspekte von praxeologischen Analysen ausmachen (vgl. Schäfer 2013, 357). Auch hierin kann Veränderungspotenzial liegen, was gerade hinsichtlich einer mediendidaktischen Perspektive – und besonders bezüglich des Einsatzes von OER – interessant scheint.

Um den Aspekt des überindividuellen Charakters von Praktiken – bzw. OEP – zu fassen, stellt sich die Frage nach angemessenen method(olog)ischen Anschlüssen. Diese Perspektive zielt, kurz gesagt, auf ein tieferes Verständnis des Zusammenhangs von Subjekt und Gesellschaft. Das ist für einen praxistheoretischen Zugang deswegen wichtig, da Praktiken stets auch Produkte ihrer sozio-historischen Bedingungen sind. Besonders reizvoll erscheint hier die Verbindung der praxeologischen Position mit diskursanalytischen Zugängen, da damit das den Praktiken inhärente Moment des Überindividuellen und sozial Situierten erschlossen werden kann. Gerade mit Blick auf stark normativ aufgeladene Konzepte wie OEP, kann eine solche Perspektive wichtige Einsichten in das komplexe Zusammenwirken von gesellschaftlichen Macht- und Wissensordnungen und dem Handeln der Akteurinnen und Akteure bieten.

---

3 Wie oben bereits angedeutet, bezieht sich die Einschreibung qua Design hier sowohl auf Formen der Materialisierung von Praxis in Artefakten, als auch auf das didaktische Design im Sinne bestimmter Arrangements, die – praxeologisch betrachtet – über die Gestaltung rahmender Bedingungen von Lehren und Lernen auf die Hervorbringung bestimmter Praktiken abzielt.

## (Praxeologische) Diskursforschung

Während praxistheoretisch fundierte Forschungsansätze im schulischen Bildungsbereich etabliert sind (vgl. z.B. Breidenstein 2009; Fritzsche, Idel, und Rabenstein 2011), stellen diese Zugänge in der mediendidaktischen und -pädagogischen Forschung im Hochschulkontext die Ausnahme dar. Ähnliches gilt für Studien, die der Diskursforschung zuzuordnen sind oder sich auf diskurstheoretische Annahmen stützen (vgl. für die Erziehungswissenschaft Fegter u. a. 2015; Wrana u. a. 2014; bzw. in der medienpädagogischen Forschung Dander 2017).

Ist von Diskursanalyse in der qualitativen Sozialforschung die Rede, wurden und werden im deutschsprachigen Raum v.a. zwei Methodologien damit assoziiert: die Kritische Diskursanalyse (KDA) (vgl. etwa Jäger 2015; Jäger und Jäger 2007) und die Wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) (vgl. Keller 2007; Keller und Truschkat 2013). Erstere richtet sich primär auf sprachliche Dokumente, ist für quantitative Methoden anschlussfähig und zielt in ihrer strukturierten Analyse auf die Regelmäßigkeit und Machtförmigkeit des (gesamt)gesellschaftlich Sagbaren. Jäger rückt den Ansatz der KDA in die Nähe der Medienwirkungsforschung und positioniert die Vorgehensweise als explizit kritisch motivierte Wissenschaftspraxis. Keller und andere Vertreterinnen und Vertreter der WDA (vgl. etwa Bührmann/Schneider 2007; Keller/Truschkat 2013) orientieren sich neben Foucault an der Wissenssoziologie nach Berger und Luckmann und ziehen ein diskursanalytisches Verfahren heran, um konstruiertes Weltwissen zu rekonstruieren. Die WDA steht der Praxistheorie insofern näher als die KDA, als soziale, kommunikative Praktiken explizit berücksichtigt werden (vgl. Keller 2007, 56ff.). Diese werden allerdings als «diskursive Praktiken» auf der einen Seite «nicht-diskursive[n] Praktiken» andererseits gegenübergestellt (vgl. ebd., 62)<sup>4</sup>.

Wir beziehen uns hier hingegen auf eine diskursanalytische Variante, die die Verbindung von Diskursanalyse und Praxeologie umfassender und konsequenter herstellt (vgl. van Dyk 2010, 171f.). Der Einfachheit halber sei diese als «praxeologische Diskursanalyse» bezeichnet. Ihre Besonderheit liegt darin, von einer Auffassung von «Diskurs» als eine von den Akteurinnen und Akteuren losgelöste Meta-Struktur abzurücken, um stattdessen konkrete soziale Situationen – wie bspw. medien- und hochschuldidaktische Settings – analytisch in den Blick nehmen zu können. Nicht nur werden in dieser Forschungsperspektive «praktische» Aspekte des Diskursiven in den Brennpunkt der Analysen gerückt, wodurch Diskursforschung der Praxistheorie angenähert wird. Ihr spezifisches Interesse an konkreten, situierten und institutionell eingebetteten Praktiken sowie die Frage nach der Veränderung und Veränderbarkeit der darin verstrickten Subjekte verweist unmittelbar auf Lehr-Lern- und Bildungsprozesse – und ihre Potenziale für öffnende Transformationen.

---

4 Dass der Zusammenhang von Diskurs, Sprache und Praxis umstritten ist, zeigen bspw. Wrana und Langer (2007). Die Autor/-innen argumentieren mit Verweis auf die diesbezügliche Unschärfe bei Foucault, dass diskursive Praxis sich jenseits von Sprachlichkeit untersuchen liesse und dementsprechend die Trennung von diskursiver und nicht-diskursiver Praxis obsolet sei.

«Entry point» einer solchen Analyse ist hier die «diskursive Praxis» (Wrana 2014), die u.a. mit Judith Butlers (vgl. 2006) Konzeption der «Performativität» eine an Foucault orientierte Diskursforschung (vgl. bspw. Foucault [1971] 2007) konsequent poststrukturalistisch weiterdenkt. Diskursive Praxis wird hierbei nicht als ein Teilbereich einer eigenständigen Entität «Diskurs» gedacht, sondern als der soziale Ort des Diskurses schlechthin. In diskursiver Praxis bzw. als eine solche wird «der Diskurs» als symbolische Ordnung je hergestellt, bestätigt und verändert:

«Die diskursive Praxis reproduziert also weder semiotische Horizonte noch außerdiskursive Gegenstände noch vorgängige Subjekte, sie ist vielmehr die performante Tätigkeit, die diese produziert, indem sie sie relationiert und damit die «Wahrheit» der Dinge und der Subjekte herstellt [...]. Die Analyse diskursiver Praktiken untersucht demnach die Einbettung diskursiver Praxis in Machtverhältnisse und zugleich die Möglichkeitsräume und Effekte, die in dieser Praxis produziert werden». (Wrana 2012, 197)

Handlungsmacht einzelner Subjekte wird in diesem permanenten Prozess jenseits von autonomem, intentionalem, zielgerichtetem Handeln aufgefasst. Methodologisch liegt gerade darin die Spannung, denn an diskursiven Praktiken konkreter Subjekte wird nicht der subjektive Sinn nachvollzogen, sondern können soziale Strukturen auf allgemeinerer Ebene rekonstruiert werden. Diskursive Praxis ist demnach «die anonyme, d. h. überindividuelle Praxis, die in einem Feld die Begriffe mit Bedeutung füllt, die Objekte bezeichnet, diese damit erst sozial wahrnehmbar macht» (Diaz-Bone 2006, 73f.).

Für didaktische Forschung erweist sich eine solche Perspektive insbesondere als fruchtbar, wenn nach der jeweiligen Hervorbringung von Bedeutungen im Tun gefragt wird, nach möglichen und eingenommenen Positionierungen im (sozialen, institutionellen, medialen und materialen) Raum (vgl. Wrana 2012, 196), aber auch nach dem relationalen Geflecht «zwischen Bedeutungen, Gegenständen, Subjektivitäten und Materialitäten» (ebd.). In den untersuchten Praktiken können sich Brüche und Diskontinuitäten, Lern- oder Bildungsprozesse ereignen, die einer relationalen und machtsensiblen Analyse zugänglich werden.

### **Ausblick: Perspektiven der Verbindung dieser Methodologien für die Erforschung von Open Educational Practices**

Praxeologische und diskursanalytische Zugänge stellen nicht nur für sich eine Bereicherung und ein Novum im Kontext der mediendidaktischen Forschung im Hochschulbereich dar, sondern bergen insbesondere durch ihre Verknüpfungsmöglichkeiten (siehe hierzu Reckwitz 2008 oder Wrana 2014) Potenziale für dieses Feld. Sie erweitern Perspektiven auf mediengestütztes Lehren und Lernen, indem die Verschränkung individuellen und routinisierten Tuns mit gesellschaftlich geteilten,

machtförmigen Wissensfeldern in den Blick genommen wird. Für die Übersetzung der genannten Ansätze auf mediale Konstellationen – eine solche wurde bislang nicht systematisch vorgenommen – bedarf es ergänzender theoretischer Bezugnahmen, wie etwa auf die Akteur-Netzwerk-Theorie (vgl. van Dyk 2010) oder die Medientheorie nach Winkler (vgl. Dander 2015).

Im Hinblick auf Open Educational Practices (OEP) ist die Passung dieser Herangehensweise augenscheinlich. So stellt sich etwa die Frage, ob OEP nicht notwendig als in institutionelle Machtverhältnisse eingebettet verstanden werden müssen. Insbesondere in Feldern, die von der Euphorie einer Bewegung getragen werden, gilt es, selbstreflexiv und -kritisch an Forschungsarbeiten heranzugehen. Die entfaltete Perspektive kann als eine Sensibilisierung der mediendidaktischen und -pädagogischen Forschung für Mechanismen der Subjektkonstitution sowie Macht- und Herrschaftskonstellationen verstanden werden, die im Zusammenhang mit OEP untersucht werden. Gerade durch die in den Ansätzen angelegte Verbindung von Mikro- und Makroebene wird ein bis dato noch kaum eingenommener Standpunkt im Bereich der mediendidaktischen Forschung vertreten. Der Schwerpunkt eines solchen Vorgehens liegt folglich nicht auf der Messung von Lern-Output oder dem Erreichen bestimmter Kompetenzniveaus, wodurch sich eine Abgrenzung zur psychologisch orientierten Lehr-Lernforschung und einem potentiell eingengten Verständnis von Lernen ergibt. Stattdessen steht bei der praxeologisch-diskursanalytischen Vorgehensweise die Rekonstruktion und Analyse von Prozessen im Lehr-Lern-Kontext und deren Prägung durch verschiedene Ebenen sozio-kultureller Zusammenhänge im Vordergrund. Dies zeigt bspw. die Analyse von Lernberatungsgesprächen von Maier Reinhard et al. (2012). Das Vorgehen folgt hier dem oben skizzierten Konzept der Analyse diskursiver Praxis, wodurch die institutionell gerahmte Situation von Lernberatungsgesprächen als Prozess der Bedeutungsaushandlung analysiert werden kann, der verschiedenartig auf diskursive Figuren referenziert und von diesen geprägt wird. Auch der von Allert und Richter (2015) dargelegte Ansatz, der die Bedeutung von Artefakten für Praktiken im Lehr-Lern-Kontext diskutiert, scheint für eine diskursanalytische Erweiterung und den Bezug auf OEP geeignet.

Forschungsmethodisch sind hier verschiedene Vorgehensweisen denkbar: Diskursive Praxis in diesem Sinne kann bspw. ethnografisch erforscht werden. Feldnotizen und Protokolle, aber auch text- oder bildbasierte Dokumente können als Datenmaterial herangezogen werden. Das konkrete Vorgehen folgt den Spuren im Material und weist eine ähnliche forschungslogische Offenheit auf wie die Grounded Theory Methodology. Darüber hinaus ergibt sich durch den hier skizzierten Zugang noch eine weitere Anforderung: Prinzipien von Open Science müssten durch die diskursive Praxis der Forschenden in dieses methodologische Framework eingearbeitet werden. Openness stellt also konsequenterweise nicht nur den Forschungsgegenstand dar, sondern zudem ein leitendes Prinzip der Forschungspraxis. Hier ist die

mediendidaktische Hochschulforschung angehalten, das Prinzip der Offenheit in Bezug auf sich selbst ernst zu nehmen, um die Lücken im Forschungsfeld OEP unter Berücksichtigung eines praxeologisch-diskursanalytischen Zugangs, wenn nicht zu schliessen, so zumindest *an* und *in* ihnen zu arbeiten.

### Literatur

- Alkemeyer, Thomas, Gunilla Budde, und Dagmar Freist. Hrsg. 2013. *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript.
- Allert, Heidrun, und Christoph Richter. 2015. «Modellierung als sozio-materielle Praktik». In *Wissenschaft und Kunst der Modellierung – Kieler Zugang zur Definition, Nutzung und Zukunft*, hrsg. von Berhard Thalheim und Ivor Nissen, 49-66. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501501234-006>.
- Armellini, Alejandro, und Ming Nie. 2013. «Open Educational Practices for Curriculum Enhancement». *Open Learning* 28 (1): 7–20. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.796286>.
- Bossu, Carina, und Wendy Fountain. 2015. «Capacity-building in open education: an Australian approach». *Open Praxis* 7(2): 123–132. <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.2.197>.
- Breidenstein, Georg. 2009. «Allgemeine Didaktik und praxeologische Unterrichtsforschung». In *Perspektiven der Didaktik*, hrsg. von Meinert A. Meyer, Manfred Prenzel und Stephanie Hellekamps, 201-215. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91775-7_14).
- Bührmann, Andrea D.; Schneider, Werner. 2007. «Mehr als nur diskursive Praxis? – Konzeptuelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse». *Forum: Qualitative Sozialforschung* 8 (2) (Mai): 1–31. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/237/526>.
- Butler, Judith. 2006. *Haß spricht: Zur Politik des Performativen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- 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): 15–34. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>.
- Czerniewicz, Laura, Andrew Deacon, und Sukaina Walji. 2016. «MOOC-making and Open Educational Practices». *Journal of Computing in Higher Education* 29(1): 81–97. <https://doi.org/10.1007/s12528-016-9128-7>.
- Dander, Valentin. 2015. «Diskurse + Praxis = Datenhandeln? Eine Akzentverschiebung entlang der praxeologischen Diskursanalyse». *medienimpulse – Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 3:1–10. <http://tinyurl.com/z5betcm>.
- Dander, Valentin. 2017. «Medien – Diskurs – Kritik. Potenziale der Diskursforschung für die Medienpädagogik». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 27 (Januar): 50–64. <https://doi.org/10.21240/mpaed/27/2017.01.15.X>

- Deimann, Markus, Jan Neumann, und Jöran Muuß-Merholz. 2015. *Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland – Bestandsaufnahme und Potentiale 2015*. <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-whitepaper/oer-whitepaper-hochschule/>.
- Diaz-Bone, Rainer. 2006. «Die interpretative Analytik als methodologische Position». In *Foucault: Diskursanalyse der Politik. Eine Einführung*, hrsg. von Brigitte Kerchner und Silke Schneider, 68–84. Wiesbaden: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-90475-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90475-7_3).
- Dobusch, Leonhard, Maximilian Heimstädt, und Jennifer Hill. 2015. *Open Educational Resources in Deutschland. Entwicklungsstand und Perspektiven*. [https://www.technologiestiftung-berlin.de/fileadmin/daten/media/publikationen/151103\\_OER\\_in\\_Deutschland.pdf](https://www.technologiestiftung-berlin.de/fileadmin/daten/media/publikationen/151103_OER_in_Deutschland.pdf).
- van Dyk, Silke. 2010. «Verknüpfte Welt oder Foucault meets Latour. Zum Dispositiv als Assoziation». In *Zwischen Sprachspiel und Methode. Perspektiven der Diskursanalyse*, hrsg. von Robert Feustel und Maximilian Schochow, 169–196. Transcript: Bielefeld.
- Ehlers, Ulf Daniel. 2011. «Extending the territory: From open educational resources to open educational practices». *Journal of Open, Flexible and Distance Learning* 15 (2): 1–10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079969.pdf>.
- Farrow, Rob, Rebecca Pitt, Beatriz de los Arcos, Leigh-Anne Perryman, Martin Weller, und Patrick McAndrew. 2015. «Impact of OER use on teaching and learning: Data from OER Research Hub (2013–2014)». In *British Journal of Educational Technology* 46 (5): 972–976. <https://doi.org/10.1111/bjet.12310>.
- Fegter, Susann, Fabian Kessl, Antje Langer, Marion Ott, Daniela Rothe, und Daniel Wrana. (Hrsg.). 2015. *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, Michel. (frz. Original 1971) 2007. *Die Ordnung des Diskurses*. Übers. von Walter Seitter. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fritzsche, Bettina, Till-Sebastian Idel, und Kerstin Rabenstein. 2011. «Ordnungsbildung in pädagogischen Praktiken. Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution und Beobachtung von Lernkulturen». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (1): 28–44. <https://doi.org/10.3262/ZSE1101028>.
- Geser, Guntram. 2006. *Open Educational Practices and Resources. Open e-Learning Content Observatory Services. (OLCOS) Roadmap 2012*. [http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos\\_roadmap.pdf](http://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf)
- Hegarty, Bronwyn. 2015. «Attributes of Open Pedagogy: A Model for using Open Educational Resources». *Educational Technology*, (July– August): 3–13. [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Ed\\_Tech\\_Hegarty\\_2015\\_article\\_attributes\\_of\\_open\\_pedagogy.pdf](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/ca/Ed_Tech_Hegarty_2015_article_attributes_of_open_pedagogy.pdf).
- Hillebrandt, Frank. 2014. *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- International Council for Open and Distance Education (ICDE). 2011. *Definition of Open Educational Practices*. [www.icde.org/en/resources/open\\_educational\\_quality\\_initiative/definition\\_of\\_open\\_educational\\_practices/](http://www.icde.org/en/resources/open_educational_quality_initiative/definition_of_open_educational_practices/).

- Jäger, Siegfried. 2015. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. 7., vollst. überarb. Aufl. Münster: Unrast.
- Jäger, Magarete, und Siegfried Jäger. 2007. *Deutungskämpfe: Theorie und Praxis kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kaatrakoski, Helo, Allison Littlejohn, und Nina Hood. 2017. «Learning Challenges in Higher Education: An Analysis of Contradictions within Open Educational Practice». *Higher Education: The International Journal of Higher Education Research* 74 (4): 599–615. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>.
- Keller, Reiner. 2007. *Diskursforschung: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Reiner, und Inga Truschkat. Hrsg. 2013. *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93340-5>.
- Maier Reinhard, Christiane, Barbara Ryter Krebs, und Daniel Wrana. 2012. «Lesarten im Professionalisierungsprozess. Eine empirische Analyse der Verstehensprozesse in Lernberatungsgesprächen». In *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen Und Empirische Untersuchungen*, hrsg. von Daniel Wrana und Christiane Maier Reinhard, 69-160. Opladen: Budrich.
- Masterman, Elizabeth. 2016. «Bringing Open Educational Practice to a Research-Intensive University: Prospects and Challenges». *Electronic Journal of e-Learning* 14 (1): 31–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099364.pdf>.
- Mayrberger, Kerstin, und Sandra Hofhues. 2013. «Akademische Lehre braucht mehr „Open Educational Practices“ für den Umgang mit „Open Educational Resources“ – ein Plädoyer». *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 8(4): 56–68. <https://doi.org/10.3217/zfhe-8-04/07>.
- Murphy, Angela. 2013. «Open Educational Practices in Higher Education: Institutional Adoption and Challenges». *Distance Education* 34 (2): 201–217. <https://doi.org/10.1080/01587919.2013.793641>.
- Muß-Merholz, Jöran, und Felix Schaumburg. 2014. *Open Educational Resources (OER) für Schulen in Deutschland 2014. Whitepaper zu Grundlagen, Akteuren und Entwicklungen*. Internet & Gesellschaft Collaboratory e.V. [https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/OER-Whitepaper\\_OER-in-der-Schule-2014.pdf](https://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/OER-Whitepaper_OER-in-der-Schule-2014.pdf)
- OPAL. 2011a. *Beyond OER. Shifting Focus to Open Educational Practices. OPAL Report 2011*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:464-20110208-115314-6>.
- OPAL. 2011b. *OEP Guide. Guidelines for Open Educational Practices in Organisations*. <http://oerworkshop.pbworks.com/w/file/attach/44605120/OPAL-OEP-guidelines.pdf>.
- Reckwitz, Andreas. 2003. «Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive». *Zeitschrift für Soziologie* 32: 282–301. <http://www.jstor.org/stable/23772286>.
- Schäfer, Hilmar. 2016. *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*. Bielefeld: transcript.

- Schäfer, Hilmar. 2013. *Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schäfer, Hilmar. 2011. «Bourdieu gegen den Strich lesen. Eine poststrukturalistische Perspektive». In *Pierre Bourdieu und die Kulturwissenschaften. Zur Aktualität eines undisziplinierten Denkens*, hrsg. von Sophia Prinz, Hilmar Schäfer, und Daniel Suber, 63-85. Konstanz: UVK.
- Schmidt, Robert. 2012. *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Berlin: Suhrkamp.
- The Cape Town Open Education Declaration (2007). <http://www.capetowndeclaration.org/read-the-declaration>.
- UNESCO. 2015. *What are Open Educational Resources (OERs)?* <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/>.
- UNESCO Declaration. 2012. *Paris OER Declaration*. [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English\\_Paris\\_OER\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/English_Paris_OER_Declaration.pdf).
- UNESCO. 2002. *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries. Final report*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf>.
- Wrana, Daniel. 2014. «Die Analytik diskursiver Praktiken als Zugang zu Professionalisierungsprozessen». In *Interferenzen. Perspektiven Kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung*, hrsg. von Christiane Thompson, Kerstin Jergus und Georg Breidenstein, 175–198. Velbrück Wissenschaft, Weilerswist.
- Wrana, Daniel. 2012. «Diesseits von Diskursen und Praktiken. Methodologische Bemerkungen zu einem Verhältnis». In *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*, hrsg. von Barbara Friebertshäuser, Helga Kelle, Heike Bolle, Sabine Bollig, Antje Langer und Marion Ott, 185–200. Opladen: Barbara Budrich.
- Wrana, Daniel, und Antje Langer. 2007. «An den Rändern der Diskurse. Jenseits der Unterscheidung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken». *Forum Qualitative Sozialforschung* 8(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.253>.
- Wrana, Daniel, Marion Ott, Kerstin Jergus, Antje Langer, und Sandra Koch. 2014. «Diskursforschung in der Erziehungswissenschaft». In *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch*, hrsg. von Johannes Angermüller, Martin Nonhoff, Eva Herschinger, Felicitas Macgillchrist, Martin Reisigl, Juliette Wedl, Daniel Wrana und Alexander Ziem, 224–238. Bielefeld: transcript.