

Daniel OTTO¹ (Essen)

Die Förderung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschule

Zusammenfassung

Die Idee der offenen Bildungsressourcen (OER) ist mittlerweile in der Hochschule verankert, deren faktische Nutzung jedoch gering. Untersuchungen konzentrieren sich meist auf das (fehlende) Bewusstsein für OER und identifizieren Hindernisse für deren Nutzung. Der Beitrag argumentiert, dass die Debatte von der Perspektive der OER-erfahrenen Lehrenden profitieren könnte, die Maßnahmen aufzeigt, um die Nutzung von OER gezielt zu fördern. Für die Untersuchung wurde ein Mixed-Method-Ansatz aus Expertenbefragung und einer Fokusgruppendifkussion verwendet. Die Ergebnisse zeigen, dass Anreize und Unterstützung gegenüber Auflagen und Verpflichtungen bevorzugt werden, verbunden mit dem Wunsch nach einem grundlegenden Wandel hin zu mehr Offenheit in der Hochschule und entsprechenden Praktiken.

Schlüsselwörter

Open Educational Resources, Lehre, Umfrage, Fokusgruppe, empirische Forschung

¹ E-Mail: daniel.otto@uni-due.de



Promoting Open Educational Resources (OER) in higher education

Abstract

The idea of open educational resources (OER) has taken root in higher education, but their de facto usage is low. Research has mostly focused on the (lack of) awareness of OER and identified barriers to their use. This paper argues that the debate could benefit from the perspective of OER-experienced lecturers who can identify measures to promote the use of OER effectively. This study deployed a mixed-method approach consisting of an expert survey followed by a focus group discussion. The results show that incentives and support are preferred over obligations and commitments, combined with a more fundamental shift towards open practices and a demand for more openness in higher education.

Keywords

Open Educational Resources, teaching, survey, focus group, empirical research

1 Die Förderung offener Bildungsressourcen (OER) als Herausforderung der Hochschulentwicklung

Seit der Begriff der offenen Bildungsressourcen (Open Educational Resources, OER) auf dem Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries im Jahr 2002 (UNESCO, 2002) erstmals geprägt wurde, haben sich OER zu einem zentralen Element der Debatte über eine offene Bildung entwickelt (OTTO et al., 2021).

Das Potenzial von OER besteht darin, die 5V-Freiheiten zu ermöglichen: Lehr-/Lernmaterialien zu verwenden, zu verwahren/vervielfältigen, zu verarbeiten, zu vermischen und zu verbreiten (WILEY, 2016; WILEY & HILTON, 2018). Darüber

hinaus werden Lehrende durch die 5V-Freiheiten ermächtigt, offene, kollaborative und nachhaltige Lehr-/Lernszenarien zu entwickeln (OTTO, 2021).

Obwohl OER im Bildungsdiskurs fest etabliert sind (OTTO et al., 2021), ist deren Verbreitung und Nutzung in der Hochschule gering. Trotz der Zunahme von Repositorien für OER (ROER) und verfügbarer Ressourcen (SANTOS-HERMOSA et al., 2017), belegen empirische Studien wiederholt die geringe Nutzung in der Lehrpraxis (OTTO, 2019).

Deutschland stieg erst 2016 mit der Förderlinie OERinfo des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) in die systematische Förderung ein (OTTO, 2020). Mittlerweile haben OER Einzug in die allgemeine Diskussion über eine Digitalisierung von Bildung gehalten (OTTO et al., 2021). Die Corona-Pandemie und der Bedarf nach digitalen Lehr-/Lernmaterialien für das „emergency remote teaching“ haben OER nochmals Auftrieb gegeben (siehe exemplarisch BIERNAT et al., 2021). Fortschritte manifestieren sich ebenfalls durch entstehende Landesportale wie jüngst durch den Open Resources Campus des Landes Nordrhein-Westfalen (ORCA.nrw) oder Twillo in Niedersachsen, während in Österreich ein OER-Zertifikatsprogramm für Hochschulen entwickelt wird (SCHÖN et al., 2021).

Trotz dieser positiven Entwicklungen existiert eine Lücke zwischen der zunehmenden Bekanntheit von OER und deren tatsächlicher Nutzung. Im deutschsprachigen Raum ist empirische Forschung hierzu bislang nur rudimentär vorhanden. Viele Beiträge sind konzeptioneller Natur (KERRES, 2019) oder liegen in Form von Praxisberichten vor (LECHTENBÖRGER, 2019; LORENZ, 2018). Die internationale empirische Forschung legt den Fokus auf die (fehlende) Bekanntheit von OER sowie auf Untersuchungen von Hürden und Barrieren für deren Nutzung (OTTO et al., 2021). BOZKURT et al. (2019) stellen in ihrem systematischen Überblick fest, dass die zentralen Barrieren für OER mittlerweile gut dokumentiert sind und drei Hauptfaktoren umfassen: Zeitmangel, Rechtsunsicherheit und institutionelle Widerstände.

Der vorliegende Beitrag argumentiert, dass der derzeitige Forschungsfokus es vernachlässigt, Maßnahmen zu untersuchen, welche die Nutzung von OER fördern könnten. Dies beinhaltet, die Perspektive derjenigen zu erforschen, die OER bereits in ihrer Lehrpraxis einsetzen. Hierdurch können Erkenntnisse gewonnen werden, welche Maßnahmen für OER in der Hochschule am ehesten förderungswürdig sind.

Auf Basis der identifizierten Forschungslücke untersucht der Beitrag folgende Forschungsfrage:

Welche Maßnahmen sind erfolgsversprechend, um die Nutzung von OER in der Hochschule zu erhöhen?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde ein Mixed-Method-Ansatz verwendet, der eine Fokusgruppendifkussion auf Basis einer Expertenbefragung unter OER-erfahrenen Hochschullehrenden umfasst.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 2 beschrieben, die Ergebnisse werden in Kapitel 3 vorgestellt. Schlussfolgerungen sowie Implikationen werden in Kapitel 4 diskutiert.

2 Methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen für die Expertenbefragung und die Fokusgruppe vorgestellt und beschrieben.

Um für die Stichprobe eine fundierte Expertise der Teilnehmenden sicherzustellen, wurde eine Liste von Ein- und Ausschlusskriterien erstellt (Tab. 1).

Tab. 1: Ein- und Ausschlusskriterien für die Teilnahme an der Expertenbefragung

Einschlusskriterien	Ausschlusskriterien
An einer deutschsprachigen Hochschule tätig	Nicht an einer deutschsprachigen Hochschule tätig
Lehrtätigkeit an der entsprechenden Hochschule	Keine Lehrtätigkeit an der entsprechenden Hochschule
Nutzung von OER im Rahmen der Lehrtätigkeit	Keine Nutzung von OER im Rahmen der Lehrtätigkeit
Aktivität in einer der 5V-Freiheiten von OER	Keine Aktivitäten in einer der 5V-Freiheiten von OER

41 Lehrende wurden anhand der Kriterien identifiziert (Abb. 1), primär über OER-Forschungsprojekte, Konferenzen und Workshops sowie durch Vorschläge von Kolleg*innen. Während die Expertenumfrage anonym durchgeführt wurde, liegen für die Teilnehmenden der Fokusgruppe basale Daten vor (Abb. 1).

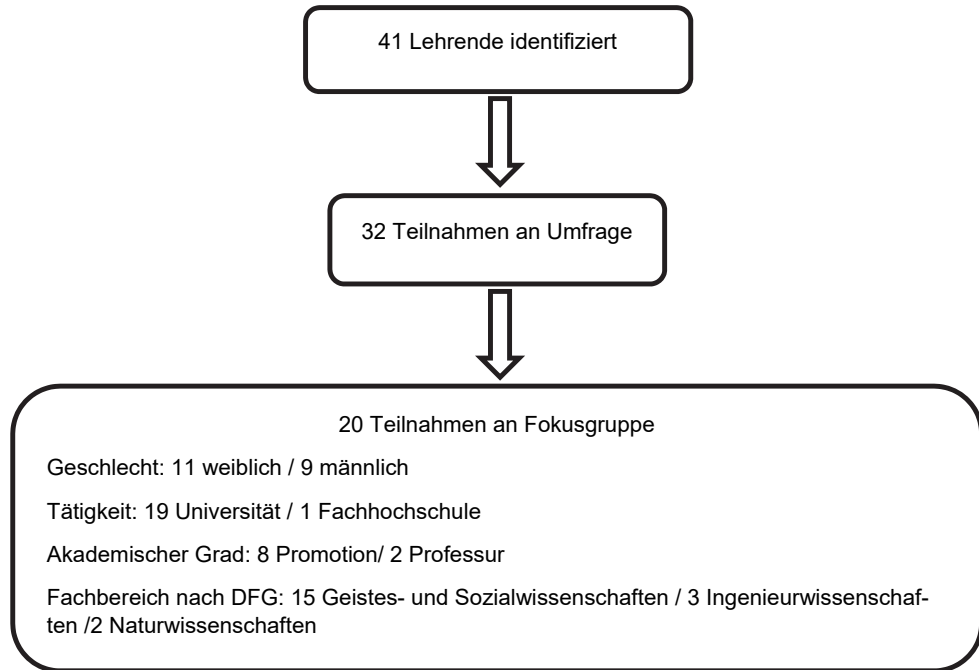


Abb. 1: Auswahlprozess der Teilnehmenden

Die Fokusgruppenmethode wird meist in einen methodischen Vergleich mit Einzelinterviews gesetzt (PARKER & TRITTER, 2006). Der Vorteil liegt hierbei in der Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern, die beobachtet und gesteuert werden kann, um die gewünschten Ergebnisse zu erzielen. In der Literatur häufig geäußerte Herausforderungen in Fokusgruppen sind Einzelpersonen, die innerhalb der Grup-

pen dominieren, normative Diskurse sowie Konflikte und Auseinandersetzungen im Diskussionsverlauf (SMITHSON, 2000).

Durch die Fokusgruppenmethode kann ein detailliertes Feedback zu Themen eingeholt und können Empfehlungen für zukünftige Veränderungen und Maßnahmen entwickelt werden (BREEN, 2006).

BREEN (2006) betont die Notwendigkeit, vor dem Einsatz der Fokusgruppenmethode Erwartungen und entsprechende Umsetzungsschritte festzulegen. Aus der Forschungsfrage wurden folgende Schritte abgeleitet:

- Identifizierung geeigneter Maßnahmen für die Förderung von OER in der Hochschule.
- Bewertung dieser Maßnahmen durch OER-erfahrene Lehrende nach Priorität und Wirkung.
- Kommunikative Validierung und Differenzierung der Maßnahmen.

Für den ersten und zweiten Schritt wurde, wie erwähnt, eine Expertenbefragung durchgeführt, um die in der Literatur identifizierten Maßnahmen in eine Rangfolge zu bringen. Die Maßnahmen wurden in einem ersten Schritt aus aktuellen Befunden der Literatur (BOZKURT et al., 2019) und eigener Forschung (OTTO, 2019, 2020) abgeleitet. Die Maßnahmen wurden zwei Bereichen zugeordnet, die in der Literatur als zentral angesehen werden:

1. Maßnahmen auf institutioneller Ebene, die Lehrende bei der Nutzung von OER unterstützen.
2. Maßnahmen, die die Nutzung von ROER verbessern.

Die Expertenumfrage umfasste 26 Maßnahmen, die nach zwei Komponenten bewertet wurden:

1. Priorität der Maßnahme auf einer Skala von eins (keine Priorität) bis fünf (höchste Priorität).
2. Auswirkungen der Maßnahme auf einer Skala von eins (keine Auswirkungen) bis fünf (höchste Auswirkungen).

Für die Durchführung der Fokusgruppenmethode hat WILKINSON (1998) drei Stränge identifiziert. Der erste verschafft Teilnehmenden Zugang zu ihrer eigenen Sprache, ihren Konzepten und zentralen Anliegen. Der zweite fördert die Erstellung ausführlicher und diskursiver Berichte zu einer spezifischen Themenstellung. Der dritte beobachtet den Prozess der kollektiven Sinnfindung in seiner Genese.

Der Beitrag folgt dem zweiten Strang, um eine differenzierte Rückmeldung zu einer bestimmten Forschungsfrage zu erhalten und damit Ansichten und Meinungen ausgedrückt und ausgetauscht werden können. Eine Schlüsselfunktion haben hierbei die Moderierenden, da diese die Interaktion zwischen den Teilnehmenden durch geeignete Impulse steuern und anregen.

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde die Fokusgruppendifkussion als halbtägige Online-Veranstaltung durchgeführt. Nach Ergebnisvorstellung der Expertenbefragung wurden per Zufallsverteilung drei Gruppen zur ersten Umfragen-Komponente mit jeweils einem Moderierenden und einem Protokollierenden gebildet, welche die Diskussionsverläufe steuerten sowie die wichtigsten Ergebnisse dokumentierten. Danach erfolgte eine weitere Diskussionsrunde zur zweiten Komponente der Befragung.

Für die Analyse der gewonnenen Daten haben sich in der Literatur zwei Hauptansätze herauskristallisiert (WILKINSON, 1998): die systematische Kodierung mittels Inhaltsanalyse und die rein qualitative oder ethnografische Analyse. Da die rein quantitative Kodierung verbaler Aussagen die Reaktionen und Emotionen von Teilnehmenden nur eingeschränkt widerspiegelt, wurde ein ethnografischer Ansatz gewählt. REED & PAYTON (1997) folgend, wurden die Daten durch die Beobachtungen der Moderierenden während der verschiedenen Fokusgruppendifkussionen sowie der Dokumentation der Protokollierenden generiert. Letztere beinhalteten die zentralen Ergebnisse der Diskussionen, einschließlich Schwerpunkten, Kontroversen sowie Zustimmungen oder Ablehnungen. Alle Moderierenden und Protokollierenden der Fokusgruppen verglichen und kontrastierten ihre Eindrücke und Ergebnisse aus den beiden Runden und arbeiteten die wichtigsten Erkenntnisse heraus.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden jeweils die Ergebnisse der Expertenbefragung für jede Komponente und im nächsten Schritt deren Vertiefung und Differenzierung in den Fokusgruppendifkussionen vorgestellt.

3.1 Maßnahmen auf institutioneller Ebene

3.1.1 Ergebnisse der Expertenbefragung

Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, dass die direkte Unterstützung der Lehrenden bei der Nutzung von OER zwei der am höchsten bewerteten Maßnahmen bilden.

Tab. 2: Institutionelle Maßnahmen zur Förderung der Nutzung von OER (N=32)

Maßnahme	Priorität		Wirkung	
	AM ²	SD ³	AM	SD
Kostenlose Rechtsberatung für Lehrende bei der Erstellung und Nutzung von OER.	4,56	0,91	4,28	1,05
Einführung einer hochschulübergreifenden Meta-Suchmaschine für OER.	4,48	0,85	4,26	0,93
Drittmittelförderung für die Erstellung von OER.	4,28	0,85	4,53	0,80
Nutzung von offenen Lehrbüchern in der Lehre.	4,04	1,07	3,93	1,07
Eine zentrale Kontaktstelle/Kontaktperson pro Hochschule für OER.	4,00	1,21	3,60	1,04

2 Arithmetisches Mittel

3 Standardabweichung

Einführung eines OER-Repositoriums an jeder Hochschule.	3,90	1,11	3,55	1,03
Möglichkeit eines Forschungssemesters für die Erstellung von OER.	3,81	1,20	4,06	1,11
Berücksichtigung von OER-Aktivitäten in Berufungsverfahren.	3,58	1,26	3,77	1,20
Ergebnisse von Forschungsprojekten müssen als OER veröffentlicht werden.	3,52	1,48	3,64	1,47
Verpflichtende OER-Fortbildungen für Lehrende in der Hochschule.	3,48	1,21	3,38	1,12
Einführung eines OER Citation Scores.	3,30	0,99	3,40	0,97
Allgemeine Verpflichtung für Lehrende, alle erstellten Lehrmaterialien als OER zu veröffentlichen.	2,77	1,18	3,20	1,42

Die hohe Priorität für Rechtsberatung (4,56) steht im Einklang mit den Ergebnissen der Literatur, die Rechtsunsicherheit als eines der größten Hindernisse für OER identifiziert (BOZKURT et al., 2019; OTTO, 2019). Lehrende erwarten hiervon ebenfalls die zweithöchste Wirkung aller Maßnahmen (4,28). Eine weitere Herausforderung ist die Suche nach geeigneten OER (OTTO, 2019). Obwohl die Zahl der verfügbaren OER steigt (SANTOS-HERMOSA et al., 2017), ist die Suche zeitaufwendig, da häufig in verschiedenen Repositorien gesucht werden muss. Demgemäß erhielt die Maßnahme zur Einrichtung einer Meta-Suchmaschine die zweithöchste Priorität (4,48). Hierdurch könnte auch der Zeitmangel, eine weitere zentrale Barriere, gemindert werden (BOZKURT et al., 2019; OTTO, 2019).

Finanzierungsprogrammen für OER wurde die dritthöchste Priorität eingeräumt (4,28), wobei hiervon die größte Wirkung aller Maßnahmen erwartet wird (4,53). Eine Erklärung könnte die Hoffnung einer gesteigerten Bekanntheit und Anerkennung von OER im Vergleich zu anderen Bildungsthemen sein. Eine hohe Bewertung erhielten weiterhin offener Lehrbücher (4,04). Diese bedeuten geringere Kosten für

Studierende bei vergleichbaren Lernergebnissen wie mit herkömmlichen Lehrbüchern (WILEY, 2020). Eine Verbreitung außerhalb des nordamerikanischen Raumes ist allerdings bislang gering (OTTO et al., 2021; WILEY, 2020).

Der Bedarf nach direkter Unterstützung zeigt sich ebenso bei den weiteren höher bewerteten Maßnahmen. Ein zentraler Ansprechpartner (4,00) und ein ROER (3,90) in jeder Hochschule unterstreichen Forderungen aus der Literatur, Lehrende bei der Nutzung von OER direkt zu unterstützen (ATENAS & HAVEMANN, 2014). Forschungssemester für die Erstellung von OER (3,81) können hier eine beträchtliche Wirkung (4,06) entfalten. Dies kann ferner die Anerkennung von Lehre allgemein steigern, die meist ein geringeres Ansehen genießt als die Forschung (OTTO, 2019).

Auffällig ist die moderate Priorität für Verpflichtungen wie OER-Schulungen (3,48) oder Ergebnisse von Forschungsprojekten als OER zu veröffentlichen (3,52). Gering wird außerdem die mögliche Verpflichtung von Lehrenden bewertet, alle erstellten Lehrmaterialien als OER zu veröffentlichen (2,77). Dies steht im Widerspruch zu Forderungen der Openness-Bewegung, Bildungsmaterialien zu einem öffentlichen Gut zu machen (JHANGIANI, 2017). Für die Lehrenden hingegen scheinen Anreize überzeugender und vielversprechender als Verpflichtungen und obligatorische Maßnahmen.

3.1.2 Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion

Die Ergebnisse der Expertenbefragung konnten in den Fokusgruppen bestätigt und weiter differenziert werden. Bereits mit Beginn der Diskussion äußerten die Teilnehmenden, verpflichtende Maßnahmen hätten wenig Einfluss auf die tatsächliche Nutzung von OER. Ferner erläuterten sie, ein grundlegenderer Wandel von geschlossenen hin zu offenen Lehrpraxen sei erforderlich, nicht nur bezüglich OER. Bislang habe sich der Gedanke der Offenheit in der Hochschule jedoch nicht perpetuiert. Es fehle institutionelle Unterstützung, um Ideen von Offenheit zu unterstützen und entsprechende Haltungen zu fördern. Befunde in der Literatur betonen die Bedeutung von Einstellungen für die Nutzung von OER (OTTO, 2021).

Beträchtliche Unterstützung erfuhr erneut die Drittmittelförderung von OER, die von den Teilnehmenden als kritische Hürde auf dem Weg zu einer verstärkten Nutzung von OER genannt wurde. Hier müsse ein extrinsischer Anreiz für Lehrende

geschaffen werden, sich mit OER zu beschäftigen und die Aufgeschlossenheit zu fördern.

Einige Teilnehmende merkten an, die Umwandlung von bereits vorhandenem Material in OER sei ein wichtiges Thema, aber weitaus komplizierter als die Neuerstellung von OER. Um das Problem anzugehen, wurde ein „Fonds für Hilfskräfte“ vorgeschlagen, um diese diesbezüglich fortzubilden. Eine kostenlose Rechtsberatung zu Lizenzierungsverfahren könne ebenfalls einen wichtigen Beitrag leisten. Ein Teilnehmer verwies auf die Wichtigkeit von Rechtssicherheit bei der Nutzung von Bildrechten. Insgesamt herrschte Einigkeit über die Notwendigkeit, vor allem pragmatische Lösungen zu entwickeln.

Anschließend wurde intensiv die Einrichtung eines ROER in jeder Hochschule diskutiert. Laut den Teilnehmenden könne dies dazu beitragen, Materialien zentral auffindbar zu machen und unübersichtliche Strukturen zu vermeiden. Die Hemmschwelle, Materialien aus der eigenen Einrichtung zu nutzen oder hochzuladen, sei geringer als die Nutzung externer Plattformen. Allerdings existieren mittlerweile verschiedene Landesportale, die Materialien akkumulieren. Diese könnten laut den Teilnehmenden Hochschulen unterstützen, die nur begrenzt über OER verfügen.

Übereinstimmend wurde die Wichtigkeit einer zentralen Anlaufstelle/Person pro Hochschule oder sogar Fakultät hervorgehoben. Einige Teilnehmende brachten hierfür die Idee von „OER-Kurator*innen“ ein. Laut Erfahrungen der Teilnehmenden brauche es diese zentralen Ansprechpersonen besonders für technische und lizenzrechtliche Fragen. Diese seien kleine, aber oft entscheidende Hürden für die Nutzung von OER. Zuletzt machten die Teilnehmenden deutlich, dass die Hochschullehre dem grundsätzlichen Problem begegnen müsse, weniger wertgeschätzt zu werden als die Forschung. Für die Nutzung von OER müsse dieses Ungleichgewicht abgebaut werden.

3.2 Maßnahmen für ROER in Hochschulen

3.2.1 Ergebnisse der Expertenbefragung

Tabelle 3 zeigt die Bewertung der Maßnahmen in Bezug auf die Nutzung von ROER.

Tab. 3: Maßnahmen zur Gestaltung von ROER (N=32)

Maßnahme	Priorität		Wirkung	
	AM	SD	AM	SD
Änderungen/Verbesserungen an OER-Materialien können an die Erstellenden zurückgemeldet werden.	4,13	0,96	3,77	1,23
Im Repository ist nur die Verwendung von offenen Lizenzen erlaubt	4,07	1,05	3,69	1,26
Erstellende eines OER-Materials werden über die Nutzung und Änderung an ihrem OER-Material informiert.	4,06	0,93	3,84	1,19
Es erfolgt eine Qualitätskontrolle beim Hochladen von Materialien in das OER-Repository durch die Hochschule.	4,03	1,12	3,76	1,12
Änderungen/Verbesserungen an einem fremden OER-Material können an die Erstellenden zurückgemeldet werden.	4,00	0,93	3,90	1,16
Es existiert ein Tool/eine App für die Vergabe von OER-Metadaten und OER-Lizenzen.	3,93	1,17	3,73	1,28
OER-Materialien können von anderen Nutzer*innen kommentiert werden.	3,81	1,17	3,68	1,40
Es gibt die Möglichkeit, andere über Veränderungen am eigenen OER-Material zu informieren.	3,81	1,05	3,61	1,28
Das OER-Repository ist in das Lernmanagementsystem (LMS) der Hochschule integriert.	3,75	1,17	3,43	1,35

Es gibt ein Peer-Review Verfahren für das Hochladen von OER-Materialien in das Repositorium.	3,63	1,00	3,55	1,06
Es existiert ein Tool/eine App für die Erstellung und das Hochladen von OER-Materialien in das Repositorium.	3,60	1,22	3,53	1,36
Eingestellte OER-Materialien können durch andere Nutzer*innen bewertet werden.	3,30	1,37	3,40	1,35
Beim Upload eines aktualisierten OER-Materials sind die vorherigen Versionen weiterhin öffentlich verfügbar.	3,27	1,20	3,07	1,39
Es werden Badges für Aktivitäten im OER-Repositorium an Nutzer*innen vergeben.	2,79	1,29	2,96	1,26

Die Ergebnisse zeigen, dass für die Lehrenden im ROER nur offen lizenziertes Material erlaubt (4,07) und dies nicht mit geschlossenen Materialien vermischt werden darf. Die Lehrenden präferieren außerdem, dass Erstellende von OER über Änderungen/Verbesserungen ihres Materials (4,13) und dessen Weiterverwendung und Modifizierung (4,06) informiert werden. Weiterhin halten die Lehrenden eine Qualitätskontrolle beim Hochladen von Material für nötig (4,03), allerdings mit nur moderater Unterstützung für ein Peer-Review-Verfahren (3,63).

Die Maßnahme der Integration der ROER in das LMS fand hingegen nur moderate Unterstützung (3,75), obwohl dies erlauben würde, beim Recherchieren in der gewohnten Lernumgebung zu verbleiben. Weiterhin wurden kommunikative Aspekte in ROER präferiert, wie Materialien kommentieren (3,81) und andere über Änderungen an den eigenen Materialien informieren zu können (3,81). Die Bewertung von Materialien (3,30) oder die Auszeichnung mit Badges (2,79) fanden hingegen keine bedeutsame Unterstützung.

3.2.2 Ergebnisse der Fokusgruppendifkussion

Ein dominierendes Thema bildete die Qualitätskontrolle von OER, wobei festgestellt wurde, dass dies eine der zentralen Herausforderungen für OER darstellt. Die Teilnehmenden diskutierten, ob eine Qualitätskontrolle nur die technische (Format, Metadaten) oder auch die inhaltliche Ebene (Korrektheit, Angemessenheit) umfassen sollte. Ein Teilnehmer nannte ein Beispiel für ein Qualitätsmanagement für OER aus der Lehrerausbildung. Hier arbeiten Studierende mit OER und geben Feedback zur inhaltlichen und technischen Qualität.

Andere Teilnehmende griffen diese Idee auf und schlugen vor, Möglichkeiten in ROER zu schaffen, Feedback zu veröffentlichtem Material einzufordern. Durchweg wurde die Notwendigkeit einer offenen Haltung gegenüber Feedback und konstruktiver Kritik betont. Ein Peer-Review-Verfahren sei grundsätzlich auch für OER denkbar, jedoch als kollaborative Überprüfung zur Qualitätssicherung. Schwierig ist für die Teilnehmenden hierbei die Identifizierung relevanter Kriterien. Einigkeit bestand, dass Kriterien von den jeweiligen Fachgesellschaften definiert werden müssten und eine positive Kultur gegenüber Feedback und konstruktiver Kritik erforderlich sei. Perfektes Material sollte nicht als Standard angesehen werden, sondern als ein kontinuierlicher Prozess. Wünschenswertes Ziel ist für die Teilnehmenden die Entwicklung von Standards durch die jeweiligen Fachgemeinschaften, obwohl dies in der Praxis schwer umsetzbar scheint. So gebe es nach Aussage der Teilnehmenden in der Lehrpraxis generell kaum eine Feedback-Kultur. Entscheidend sei eine klare Unterscheidung zwischen Forschung und Lehre, da Kriterien aus der Forschung nicht ohne Anpassungen auf Lehrmaterialien und spezifische pädagogische Ansätze übertragbar seien.

Zustimmung fand der Einwand einer Teilnehmerin, eine Qualitätskontrolle solle zunächst in den jeweiligen Hochschulen erfolgen. Hier brauche es niedrigschwellige Angebote, um Hemmungen abzubauen und Interessierte nicht zu überfordern.

Der geringe Stellenwert, eine Bewertung von Materialien durch andere zuzulassen, wurde in der Diskussion noch bestärkt. Einigkeit herrschte, dass Kriterien wie die Downloadzahl zwar zur effizienten Sichtung von Material beitragen könne, aber die Gefahr einer Manipulation und Verzerrung von Ergebnissen berge.

Bezüglich der Verwendung offener Lizenzen in ROER existierte eine klare Präferenz für Creative-Commons-Lizenzen, da ansonsten Materialien nur eingeschränkt

genutzt oder bearbeitet werden könnten. Befunde in der Literatur zeigen, dass eine angemessene Lizenzierung von OER anspruchsvoll und manchmal verwirrend sein kann (AMIEL & SOARES, 2016). Möglichst offene Lizenzen bedeuteten laut den Teilnehmenden eine Vereinfachung, da häufig Ängste bezüglich des Anwendungsbereichs von Materialien bestünden.

Die Verfügbarkeit früherer Versionen von Materialien in ROER hielten die Teilnehmenden für wünschenswert. Überarbeitung oder Aktualisierung sollten durch Zitationen und Verfügbarkeit der originären Versionen nachvollziehbar bleiben.

In der Diskussion als nützlich bestätigt wurde die technische Unterstützung bei der Vergabe von (passenden) Metadaten, die anspruchsvoll und daher häufig entmutigend für Anfänger*innen sei. Niedrigschwelligkeit und Automatisierung ist daher wünschenswert, Standards für OER-Metadaten gestalten sich aber bislang als schwierig (AMIEL & SOARES, 2016).

4 Schlussfolgerung und Ausblick

Ziel des Beitrages war eine Analyse von Maßnahmen zur Förderung der Nutzung von OER in Hochschulen. Aus der dafür untersuchten Perspektive von OER-erfahrenen Lehrenden kann festgestellt werden, dass Anreize und Unterstützungsleistungen gegenüber Verpflichtungen und Auflagen zu bevorzugen sind. Diese Auffassung kann zur Auflösung eines Spannungsverhältnisses beitragen, da häufig entlang dieser Pole argumentiert wird.

Obgleich Verpflichtungen wie alle Lehrmaterialien als OER zu veröffentlichen auf den ersten Blick für einige OER-Befürworter*innen überzeugend klingen und mutmaßlich die Anzahl und Verfügbarkeit von OER erhöhen würden, empfinden die OER-erfahrenen Lehrenden dies eher als eine Bürde, die nicht zur erwünschten positiven Haltung gegenüber OER und Openness führe. Als erstrebenswert wird ein grundlegenderer Wandel der Hochschule von geschlossener hin zu offener Lehre befürwortet, der anschlussfähig an aufkommende Konzepte wie offene Bildungspraktiken und offene Pädagogik sei. Für alle OER-erfahrenen Lehrenden umfasst dieser Wandel die Verankerung entsprechender Werte und Prinzipien in den Institutionen einer Hochschule, wie die Anerkennung der Lehre als gleichwertig zur Forschung,

eine positive Haltung gegenüber Kritik und eine affirmative Einstellung gegenüber Austausch und Zusammenarbeit. All dies bilde das Fundament für die Nutzung von OER.

Hinsichtlich konkreter Maßnahmen zum Aufbau dieses Fundaments in Hochschulen und zur verstärkten Nutzung von OER sind die OER-erfahrenen Lehrenden der Ansicht, dass direkte Unterstützung und Anreize am vielversprechendsten seien. Hierfür priorisieren sie Rechtsberatung in Bezug auf die Nutzung und Erstellung von OER und präferieren eine zentrale Stelle oder Person, die für OER-bezogene Fragen zuständig ist.

Finanzielle Unterstützung könne ein weiterer entscheidender extrinsischer Anreiz für unentschlossene Lehrende sein, sich mit OER zu beschäftigen. Entsprechende Förderprogramme sollten offene Lehrbücher umfassen, denen die OER-erfahrenen Lehrenden ein großes Potenzial zur Förderung und Verbreitung von OER zugehen. Nicht nur für die Suche und Zusammenstellung offener Lehrbücher ist eine Meta-Suchmaschine für OER entscheidend.

Was die ROER betrifft, so sollten diese an jeder Hochschule eingerichtet werden. Ein Aspekt, der für ihre Gestaltung wesentlich zu sein scheint, ist, Erstellende über die Weiterverwendung ihres Materials zu informieren. Dabei handelt es sich um eine zweiseitige Kommunikation, da auch die Nutzenden in der Lage sein sollten, Feedback zu geben. Die ausschließliche Verwendung offener Lizenzen im ROER war unumstritten. Wie bereits die verfügbare Literatur nahelegt, bildete die Qualitätskontrolle einen kritischen Aspekt. Die OER-erfahrenen Lehrenden sind der Überzeugung, dass eine Qualitätskontrolle nicht nur bezüglich technischer, sondern auch bezüglich inhaltlicher Qualität unerlässlich sei. Dafür sei ein offener und partizipatorischer Ansatz erforderlich, der die entsprechenden Fachgemeinschaften einbezieht und auf einer niedrigschweligen Ebene ansetzt. Um diese niedrige Schwelle zu etablieren, können Werkzeuge für OER-Metadaten und OER-Lizenzierung hilfreich sein.

Ferner sei angemerkt, dass, obwohl die Ergebnisse auf einer soliden methodischen Grundlage generiert wurden, diese dennoch einigen Einschränkungen unterliegen, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind. Erstens umfasst die Stichprobe nur Lehrende von Hochschulen in Deutschland, sodass die Ergebnisse möglicherweise nicht auf andere Länder übertragbar sind. Zweitens ist das Sample mit 32 bzw.

20 Lehrenden klein. Diese geringe Anzahl geeigneter Personen spiegelt allerdings die momentan geringe Nutzung von OER in der Hochschullehre in Deutschland und vermutlich weltweit wider. Drittens wäre eine Kontrollgruppe wünschenswert gewesen, um zu überprüfen, inwieweit sich die Präferenzen von Lehrenden ohne OER-Erfahrung unterscheiden oder übereinstimmen. Viertens wurden für die Expertenbefragung standardisierte Antwortformate verwendet, sodass möglicherweise Aspekte fehlen, beispielsweise die sich noch in den Anfängen befindliche Diskussion über OER-Policies.

Abschließend lässt sich attestieren, dass Maßnahmen zur Förderung der Nutzung von OER vom Grundgedanken eines grundlegenden Wandels hin zu Offenheit in der Lehre geleitet werden müssen. Die hierfür von den OER-erfahrenen Lehrenden favorisierten Maßnahmen können als elementare Puzzleteile verstanden werden, um das Gesamtbild von OER in der Hochschule zusammenzusetzen.

5 Literaturverzeichnis

Amiel, T. & Soares, T. C. (2016). Identifying tensions in the use of open licenses in OER repositories. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 17(3), 122–137. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2426>

Atenas, J. & Havemann, L. (2014). Questions of quality in repositories of open educational resources: a literature review. *Research in Learning Technology*, 22(0 SE-Original Research Articles). <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.20889>

Biernat, M., Urbańska, A., Nobre, T., Tarkowski, A. & Bogataj, M. (2021). *Remote education during the pandemic: the teachers' perspective*. Centrum Cyfrowe and COMMUNIA. <https://centrumcyfrowe.pl/en/remote-education-during-the-pandemic/>

Bozkurt, A., Koseoglu, S. & Singh, L. (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>

Breen, R. L. (2006). A Practical Guide to Focus-Group Research. *Journal of Geography in Higher Education*, 30(3), 463–475. <https://doi.org/10.1080/03098260600927575>

Jhangiani, R. S. (2017). Pragmatism vs. Idealism and the Identity Crisis of OER Advocacy. *Open Praxis*, 9(2), 141. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.9.2.569>

Kerres, M. (2019). Offene Bildungsressourcen und Open Education: Openness als Bewegung oder als Gefüge von Initiativen? *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 34(0), 1–18. <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.02.17.X>

Lechtenböcker, J. (2019). Erstellung und Weiterentwicklung von Open Educational Resources im Selbstversuch. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 34(Research a SE-Kurzbeiträge). <https://doi.org/10.21240/mpaed/34/2019.03.02.X>

Lorenz, A. (2018). Eine offene Bildungsressource (OER) ist konsequent eingesetzt eine Chance für den Hochschulzugang: Ein Praxisbericht. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 32(Offenheit in Lehre und Forschung SE-Kurzbeiträge), 28–40. <https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.21.X>

Otto, D. (2019). Adoption and diffusion of open educational resources (OER) in education: A meta-analysis of 25 OER-projects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(5), 122–140. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4472>

Otto, D. (2020). Grosse Erwartungen: Die Rolle von Einstellungen bei der Nutzung und Verbreitung von Open Educational Resources. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 2020(Occasional Papers), 21–43. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.02.26.x>

Otto, D. (2021). Driven by Emotions! The Effect of Attitudes on Intention and Behaviour regarding Open Educational Resources (OER). *Journal of Interactive Media in Education*, 2021(1), 1–14. <https://doi.org/10.5334/jime.606>

Otto, D., Schröder, N., Diekmann, D. & Sander, P. (2021). Offen gemacht: Der Stand der internationalen evidenzbasierten Forschung zu Open Educational Resources (OER). *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 24(5), 1061–1085. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01043-2>

Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>

Reed, J. & Payton, V. R. (1997). Focus groups: Issues of analysis and interpretation. *Journal of Advanced Nursing*, 26(4), 765–771. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.00395.x>

Santos-Hermosa, G., Ferran-Ferrer, N. & Abadal, E. (2017). Repositories of open educational resources: An assessment of reuse and educational aspects. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 18(5), 84–120. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3063>

Schön, S., Ebner, M., Brandhofer, G., Berger, E., Gröblinger, O., Jadin, T., Kopp, M. & Steinbacher, H.-P. (2021). OER-Zertifikate für Lehrende und Hochschulen. Kompetenzen und Aktivitäten sichtbar machen. *Lehrentwicklung by Openness – Open Educational Resources im Hochschulkontext*, 29–32. <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.5004445>

Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119. <https://doi.org/10.1080/136455700405172>

UNESCO. (2002). *Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries Final report UNESCO.*

Wiley, D. A. (2016). Foreword. In P. Blessinger & T. J. Bliss (Hrsg.), *Open Education* (1st ed., pp. xxi–xxii). Open Book Publishers.

Wiley, D. A. (2020). Open educational resources: undertheorized research and untapped potential. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09907-w>

Wiley, D. A. & Hilton, J. (2018). Defining OER-enabled pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(4), 133–147. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1(3), 181–203. <https://doi.org/10.1080/13645579.1998.10846874>

Autor



Dr. Daniel OTTO || Learning Lab, Universität Duisburg-Essen ||
Universitätsstr. 2, D-45141 Essen

<https://learninglab.uni-due.de/users/daniel-otto>

daniel.otto@uni-due.de