

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

Open Educational Practices (OEP) im (Hochschul-) Bildungsbereich im Wandel – und ihr Beitrag zu Gerechtigkeit, Partizipation und einer Kultur des Teilens in der (Post-)Digitalität

Kerstin Mayrberger¹ 

¹ Universität Hamburg

Zusammenfassung

Der Artikel befasst sich mit Open Educational Practices (OEP) in der Hochschulbildung, sein Schwerpunkt liegt auf Partizipation und Bildungsgerechtigkeit im Kontext einer Kultur des Teilens. OEP im engeren Sinne umfassen sowohl den Zugang zu offenen und freien Bildungsressourcen (OER) als auch im weiteren Sinne die Ermöglichung partizipativer, kollaborativer und inklusiver Lehr- und Lernprozesse einschliesslich ihrer organisatorischen und strukturellen Kontexte. Der Artikel diskutiert die Bedeutung von OEP mit besonderem Fokus auf Ungleichheit, soziale Gerechtigkeit und Partizipation im Bildungsbe- reich und betont die Notwendigkeit einer kritischen Reflexion über die Realisierung und die Auswirkungen einer OEP, insbesondere in Bezug auf die ökonomischen, kulturellen und politischen Dimensionen sozialer Gerechtigkeit. Der Beitrag unterstreicht die Bedeutung von OEP einschliesslich OER in ihrer gesamten Dimensionierung für eine zukunfts- fähige Hochschulbildung.

Open Educational Practices (Oep) in (Higher) Education in Transition – And Their Contribution to Equity, Participation and a Culture of Sharing in (Post-)Digitality

Abstract

The article deals with Open Educational Practices (OEP) in higher education, with a focus on participation and educational equity in the context of a culture of sharing. OEP in a narrower sense encompass both access to open and free educational resources (OER) and in the broader sense the facilitation of participatory, collaborative and inclusive teaching and learning processes, including their organizational and structural contexts. The article discusses the importance of OEP with a particular focus on inequality, social justice and participation in education and emphasizes the need for critical reflection on

the realization and impact of OEP, especially in relation to the economic, cultural and political dimensions of social justice. The article emphasizes the importance of OEP including OER in its entire dimension for a sustainable higher education.

1. Ausgangslage: Geben und Nehmen. Primat einer Kultur des Teilens

Der Beitrag geht der Frage nach der aktuellen Bedeutung von Open Educational Practices (OEP) bzw. Offenen Bildungspraktiken für die allgemeine Hochschulbildung sowie nach der besonderen Rolle von Partizipation und Gerechtigkeit in diesem Kontext nach.¹

Im Kontext von Openness oder Offener Bildungspraxis scheint das umfassende Thema OEP neben der Thematisierung und Realisierung von OER als ein Teil der deutschsprachigen Diskussion, Praxis, Forschung und Politik schrittweise selbstverständlicher in den Blick zu rücken – wenngleich vordergründig der Fokus auf OER selbst und damit Materialien und Inhalte stärker im Fokus der Aufmerksamkeit steht.² Dies erscheint nicht verwunderlich, da OER in ihren vielfältigen Materialformen³ als Produkt u. a. konkreter zu begreifen, zu sortieren und zu zeigen sind. OEP in ihrem gesamten Spektrum als dazugehörige prozessorientierte und rahmende Perspektive sind dagegen deutlich komplizierter zu realisieren und komplexer zu erfassen. Internationale Perspektiven greifen das Thema OEP bisweilen deutlicher auf, als es in der deutschsprachigen Diskussion bisher (mit-)behandelt wird. Für die deutschsprachige Diskussion, die bisweilen zwischen Pragmatismus, Emotionalität und Idealismus geführt wurde, sei exemplarisch auf eine der wenigen empirischen Untersuchungen verwiesen, die mit Fokus auf OER die Haltung der Akteur:innen untersuchte. So problematisiert Otto (2020), dass Ende der 2010er-Jahre für die Verbreitung und Nutzung von OER wesentliche Hindernisse und umgekehrt Chancen in der deutschsprachigen Community darin lägen, weniger normativ aufgeladen die Ver- bzw. Ausbreitung von OER zu diskutieren und zu praktizieren, sondern die für den Wandel nötigen Strukturbedingungen zu schaffen. Zugleich weist Otto kritisch

1 Der Beitrag basiert auf der Eröffnungsk keynote im Rahmen der Transfertagung des Projekts «InDigO (Inklusion und Digitalisierung im OER-Format) – Wege zu einer Kultur des Teilens» an der Universität Paderborn am 24.11.2023.

2 Vgl. beispielsweise die OER-Strategie des BMBF (2022), https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/691288_OER-Strategie.html (31.01.2024) einschliesslich der 2023 daraus initiierten Projekt-Förderung von OER-Communities oder die Artikelverteilung des OER-Info-Portals, <https://open-educational-resources.de/> (31.01.2024).

3 Vgl. die häufig herangezogene Begriffsklärung für OER der UNESCO: «Open Educational Resources (OER) sind Bildungsmaterialien jeglicher Art und in jedem Medium, die unter einer offenen Lizenz stehen. Eine solche Lizenz ermöglicht den kostenlosen Zugang sowie die kostenlose Nutzung, Bearbeitung und Weiterverbreitung durch Dritte ohne oder mit geringfügigen Einschränkungen. Dabei bestimmen die Urheber selbst, welche Nutzungsrechte sie einräumen und welche Rechte sie sich vorbehalten», <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>, (31.01.2024).

darauf hin, dass das dem Bildungssystem inhärente Leistungs- und Selektionsprinzip auch einer stärkeren Verankerung eines gemeinschaftlichen Grundgedankens des Teilens und der Zusammenarbeit gegenüberstehe.

Aus Ottos Ergebnissen lässt sich nun ebenso schliessen, dass eine *Kultur des Teilens* das Zusammenspiel einer eher an Bildungsmedien oder -materialien orientierten Produktperspektive und eine eher an didaktischen und pädagogischen – mitunter auch normativen – Erwägungen orientierte Prozessperspektive auf didaktische, strukturelle oder politische Rahmenbedingungen gleichermaßen braucht, wenn die Idee von OER in der Bildung und die Rahmenbedingungen für offene Bildungspraktiken, von denen die Ermöglichung, Nutzung und Erstellung von OER einen Teil neben anderen ausmacht, weiterhin verfolgt werden soll.

Die Praxis einer Offenen Bildung oder Open Education, Open Educational Practices (OEP) oder offene Bildungspraktiken gehört bis heute selbstverständlich als eine Perspektive neben anderen zur Diskussion um eine zeitgemässe (Hochschul-) Bildung in der Digitalität. Dennoch gibt es nicht *die* eine konsensfähige Definition. Je nach Perspektive variiert die Schwerpunktsetzung zwischen engeren und weiteren Interpretationen. Eine Gemeinsamkeit ist, dass OEP als eine gemeinsame Kultur des Teilens existieren, die von offenen, partizipativen und grosszügigen Praktiken des Gebens und Nehmens und den entsprechenden Rahmenbedingungen geprägt ist: «As institutions and as individuals, we seem to have forgotten the core values of education: sharing, giving, and generosity» (Wiley 2010, 20).

In diesem Beitrag wird davon ausgegangen, dass eine mediendidaktische Diskussion um Partizipation, Teilhabe und Gerechtigkeit in der (Hochschul-)Bildung, die an eine Kultur des Teilens anschliesst, auf dieser wesentlich aufbaut und im Kern auf eine solche angewiesen ist, nicht vollumfänglich möglich ist, wenn sich allein auf OEP im engeren Sinne und damit auf die Rolle von OER oder einer OER-enabled Pedagogy (Wiley und Hilton 2018) bezogen wird (vgl. u. a. Mayrberger 2020a). Zugleich wird kritisch betrachtet, dass sich das mit Openness in Verbindung gebrachte Primat einer Kultur des Teilens nicht allein durch die Erstellung, Nutzung oder die Verfügbarkeit von OER automatisch realisiert und sich eine damit verbundene Erwartung an eine Steigerung der Qualität von Bildung, Zugängen, Gerechtigkeit und Teilhabe verbreitet und selbstverständlich kultiviert.

Eine Kultur des Teilens kann somit grundlegend als normatives und werteorientiertes Wesensmerkmal einer offenen Bildungspraxis verstanden werden⁴. Doch in dieser Selbstverständlichkeit, eine Kultur des Teilens zu postulieren, kann sich

4 Zwischenzeitlich gibt es erste Überlegungen, nicht mehr von einer Kultur des Teilens zu sprechen, sondern diese wertebasiert explizit als Open Educational Culture (OEC) zu betonen und im Verhältnis von Open Educational Practice (OEP) und Open Educational Resources (OER) mitzubetrachten. Erste Überlegungen der Netzwerkmitglieder der AG Open Educational Culture im Landesportal ORCA.nrw zur praxisorientierten Förderung einer OEC an Hochschulen finden sich gebündelt hier: <https://www.twillo.de/edu-sharing/components/collections?id=37db10ff-98c1-45c0-960a-34485dfab123> (29.05.2024).

auch ein Trugschluss verbergen. Gerade im Sinne der zunehmenden Transferanforderungen, die heute an Hochschulen gestellt werden, erscheint es relevant zu fragen, wer *mit wem* entscheidet oder entscheiden kann, *was wie* geteilt und *für wen* zur Verfügung gestellt wird. Wer entscheidet über Qualität und Rahmen und liefert damit auch Signale über die Intention des Teilens? Besteht im Prozess *mit* den Adressat:innen eine Ko-Kreation hin zu einem geteilten Ergebnis? Wann ist eine Kultur des Teilens tatsächlich auf Augenhöhe und ein *Miteinander* und ein tatsächliches *Füreinander*? Dem folgend erscheint es für ein Verständnis und vor allem für einen gelingenden Praxistransfer von OEP mit dem Ziel, dass Geteiltes auch angenommen wird und werden kann, relevant, genauer hinzuschauen, was in der medienpädagogischen und -didaktischen Umsetzung den intendierten Beitrag zu einem Kulturwandel tatsächlich unterstützen kann.

Diese Überlegungen greift nun der vorliegende Text im Kontext von Hochschulbildung im Wandel und in der Digitalität auf. Damit will er dazu beitragen, die komplexen Herausforderungen von OEP in einem auf Selektion ausgerichteten Bildungssystem zu stärken, um eine tatsächliche Kultur des Teilens zu ermöglichen. Eine solche Perspektive impliziert auch, dass ein gesellschaftliches und normatives Interesse daran besteht, mit der Idee von OEP eine veränderte, stärker partizipative (Hochschul-)Bildung in der Digitalität zu stärken. So werden im Nachgang zu der skizzierten Ausgangslage OEP als entwicklungsorientierte Perspektive in einer postdigitalen Bildung kontextualisiert, die hier als *Digitalität in der Bildung* im Zusammenhang mit Offenheit und Wandel verstanden wird (Abschnitt 2), und auf Basis von exemplarischen Perspektiven wird ein Bild der Diskussion um OEP nachgezeichnet (Abschnitt 3). Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Themen Gerechtigkeit und Partizipation gelegt, die hier als wesentliche Elemente einer Kultur des Teilens ausgeführt werden (Abschnitt 4). Der Beitrag schliesst mit einem Fazit und Ausblick (Abschnitt 5).

2. Kontext: Hochschulbildung im Wandel in der (Post-)Digitalität

Hochschulbildung thematisiert nicht nur gesellschaftliche Transformationsprozesse, sondern ist ebenso von diesen betroffen. Hochschulbildung unter den Bedingungen von Digitalisierung oder in der digitalen Transformation zu gestalten und weiter zu entwickeln gilt heute immer noch als Herausforderung. Eine mögliche Umgangsform mit dem stetigen Wandel und dem Bedürfnis dennoch handlungsfähig zu bleiben, kann ein Verständnis von Hochschulbildung im Kontext tiefgreifender Mediatisierung und postdigitaler Bildung sein, das sich in diesem Kontext mit seiner Praxis und Praktiken stetig entwickelt und mitunter grundlegend verändert. In diesem Rahmen Praktiken von Offenheit, Partizipation und kollektiven Handlungsformen

für eine Kultur des Teilens zu fördern und die Rahmenbedingungen hierfür zu schaffen, kann ein Beitrag von OEP zur Gestaltung von Hochschulbildung in der Digitalität sein.

Die hier verwendeten Begriffe Digitalisierung, Digitalität und Postdigitalität in Bezug auf (Hochschul-)Bildung stellen mittlerweile bekannte Bezugspunkte dar, weshalb sie hier aus einer medienpädagogisch informierten Perspektive nur kurz in Anlehnung an Mayrberger (2023) für die gegenwärtige Hochschulbildung skizziert werden: Mit Krotz (2017) gilt das Digitale aus der Perspektive der Mediatisierung als Metaprozess gegenüber der Schriftlichkeit als die dominante Bedingung, unter der sich Gesellschaft, Handeln und Kommunikation entwickeln. Hier schliessen mit Blick auf Algorithmen und Datafizierung sowohl die Perspektive von Digitalität (Stalder 2016) als auch die einer tiefgreifenden Mediatisierung (Hepp und Hasebrink 2017) an. Diesen übergreifenden kommunikationswissenschaftlichen und medienkulturellen Perspektiven folgend liessen sich nun aus mediendidaktischer Sicht die Ebenen der Medien, Technologien und Bildungsmedien beschreiben und nachordnen (u. a. Mayrberger 2019) – wozu auch freie und offene Bildungsressourcen zu zählen wären, wenn besonders ihre Funktion als Bildungsmedien oder Educational Technology im Lern- und Bildungsprozess betont wird.

Mit Blick auf offene Bildungspraktiken und dann an eine offene oder offenere Bildungspraxis ist die Perspektive von Stalder auf Digitalität besonders anschlussfähig, um die Rolle und Relevanz einer OEP für kulturelle Veränderungen erfassen und beschreiben zu können. Für Stalder (2016) ist Digitalität aus medien- und kulturwissenschaftlicher Sicht die Handlungsbedingung, die entsteht, wenn der Prozess der Digitalisierung eine bestimmte Tiefe oder Breite erreicht hat und sich damit ein neuer Möglichkeitsraum eröffnet, der durch digitale Medien geprägt ist. Diese strukturellen Bedingungen der Digitalität drücken sich besonders in Referenzialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmizität aus (Stalder 2016). An anderer Stelle betont Stalder (2021), dass der Möglichkeitsraum der Digitalität nun andere kulturelle Erfahrungen eröffne als die zuvor tradierten. Dieser Möglichkeitsraum – im vorliegenden Beitrag wird er mit Blick auf OEP als *gegenwärtige und zukunftsorientierte offene und freie Bildungspraxis* interpretiert – stehe zugleich für eine Veränderung der strukturellen Bedingungen des Handelns. Stalder (2018) bringt den Zusammenhang von Digitalisierung, Digitalität und Bildungskontext an den Beispielen der Universität als Bildungsinstitution und der Priorisierung von Technologien auf den Punkt, wenn er betont:

«Die zentrale Herausforderung der Universitäten unter den durch die Digitalität veränderten Bedingungen ist nicht primär, welche Geräte nun angeschafft werden sollen, sondern wie sie ihre eigenen Praktiken unter diesen Bedingungen umgestalten sollen und wollen» (Stalder 2018, 14).

Diese hochschuleigenen Praktiken entwickeln sich demnach umfassend auf vielen Ebenen wie Lehre, Forschung, Transfer, Kommunikation und (IT-)Administration. Damit soll hier aufgezeigt werden, dass dieser gemeinsame Aushandlungsprozess im Wandel über Transformation und Gestaltung zwischen Loslassen, Beibehalten, Transformieren und Entwickeln gänzlich neuer Praktiken eine permanente, kulturelle und gemeinschaftliche Aufgabe sowohl für Bildungsinstitutionen und -organisationen als auch für deren Akteur:innen in ihrer mediatisierten Lebenswelt bleibt. Zur Verdeutlichung der abnehmenden Bedeutung primär von Technologien und Medien für den Wandel in der Bildung lässt sich an dieser Stelle gut an die Diskussion um postdigitale Bildung anschließen (u. a. Deimann 2020; Schmidt 2020), die auf die Widersinnigkeit einer Betonung des Digitalen als Abgrenzung zu Nicht-Digitalem hinweist, wenn Digitalität – und mittlerweile gar Post-Digitalität – selbstverständlich ist. Daraus lässt sich folgern, dass es vielmehr um die Frage geht, wie wir heute und in Zukunft in einer hochgradig oder tiefgreifend mediatisierten Welt lernen und Bildung in der Digitalität ermöglichen wollen – und welche Praktiken und welche Bildungspraxis es dafür braucht. Offenheit im Wandel und kollektive Praktiken des Teilens können hier eine Umgangsweise darstellen, um mit den stetigen Anforderungen gemeinsam umgehen zu können. Aus dieser Perspektive wird auch ersichtlich, weshalb OEP in einem weiteren Sinne ebenso relevant sind wie im engeren Sinne auf der Produkt- und materiellen Ressourcenebene. So werden OEP hier bereits in ihrer Prozesshaftigkeit als Merkmal von Veränderungsprozessen begriffen, die aus einer postdigitalen Perspektive gerade freie und offene Bildungspraktiken in einer tief mediatisierten Hochschulbildung als selbstverständliche Bildungspraktiken begreifen – weshalb die Betonung des Medialen hinfällig wird oder umgekehrt Medialität als selbstverständlicher Handlungsraum vorhanden ist. Oder wie es Stalder (2019, 59) plakativ formuliert: «Technologien werden sozial interessant, wenn sie technologisch langweilig werden».

Daraus lässt sich schließen, dass eine Prozessperspektive, die die Emergenz veränderter und neuer sozialer und kommunikativer Praktiken fördert, in Form von OEP kultiviert werden kann. Hier lässt sich wiederum die Frage anreihen, inwiefern OEP bereits als kollektive Praxis für eine mögliche Form der Hochschulbildung in der (Post-)Digitalität stehen können und sollten – eine Praxis, die sich im komplexen Umfeld der digitalen Transformation stetig und emergent entwickelt und dabei den spezifischen Fokus auf Partizipation, Teilen und Teilhabe legt.

3. Offene Bildungspraktiken als eine gemeinsame Kultur des Teilens – Perspektiven auf Entwicklung und Forschung im Kontext von OEP

Eine Kultur des Teilens kann als zentrales normatives Merkmal einer offenen Bildungspraxis – und damit eben auch als Wesensmerkmal pädagogischer Praxis und pädagogischen Handelns – angesehen werden. «Education is sharing. Education is about being open» (Wiley 2010, 16). Trotz der Relevanz von OEP scheint sie mit Blick auf Hochschulbildungspraxis vor allem ein konzeptioneller Rahmen, ein Ideal oder eine mit Sinn versehene Bildungsidee einer offenen, partizipativen Bildungspraxis entlang von Ko-Kreation, Prozess Erfahrung, Schaffung von Zugängen sowie Teilen für und mit anderen zu sein – und mit Blick auf die Forschungslage vorerst noch eher auf dieser Ebene zu verbleiben. Forschung im Kontext offener Bildung und Bildungspraktiken, die über Varianten des Ordnen des Feldes von OEP zwischen engerem und weiterem Verständnis hinausgeht (vgl. für den Kontext OEP in der europäischen Hochschulbildung u. a. Bellinger und Mayrberger 2019) und sich auf eine empirische Vertiefung von Facetten bewusst im Kontext von OEP konzentriert, ist nämlich bei genauerem Hinsehen bis heute eher wenig vorhanden. Im Folgenden soll dieser Eindruck anhand ausgewählter Arbeiten exemplarisch verdeutlicht werden.

3.1 OEP-Entwicklung

Da die Entwicklung bzw. Wahrnehmung von OEP neben Open Access und OER seit Beginn der 2000er-Jahre bereits an anderer Stelle ausführlicher beschrieben wurde (u. a. Cronin und MacLaren 2018; Bellinger und Mayrberger 2019),⁵ werden hier nur Eckpunkte mit Blick auf OEP skizziert. Die erste konkrete Beschreibung von OEP wird dem weiteren Kontext der europäischen Entwicklungsprojekte OLCOS (Open E-Learning Content Observatory Services 2006–2008) und OPAL (Open Educational Quality Initiative 2010–2011) zugeschrieben. Vielfach wird auf diesen OEP-Begriff Bezug genommen, der später auch von Ehlers (2011, 4) weitergetragen wurde:

«[P]ractices which support the (re)use and production of Open Educational Resources through institutional policies, promote innovative pedagogical models, and respect and empower learners as co-producers on their lifelong learning paths».

Im Zuge einer der ersten explizit auf OEP ausgerichteten qualitativen Fallstudien kommt Catherine Cronin (2017, 18) mit ihrer Forschung zu folgendem Begriff von OEP:

⁵ Eine Zeitleiste mit einem Überblick über die OER-Entwicklung bis zum Jahr 2020 findet sich beispielsweise unter <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-timeline/> (28.05.2024).

«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 beiden Beispiele markieren unterschiedliche, aber ähnliche Perspektiven im engeren und weiteren Sinne auf OEP.

Gemeinsam ist den Beschreibungen von OEP bis heute, dass sie im Vergleich zu OER in einer breiteren und umfassenderen Bedeutung gesehen (u. a. Naidu 2016) oder gleich als Rahmenkonzept oder Dachbegriff vorgeschlagen werden (Koseoglu und Bozkurt 2018). Zugleich wurde dafür sensibilisiert, dass bei einer zu starken Fokussierung allein auf OER als Ressource eine eher verengte Perspektive eine zu starke eigene Rolle in der Diskussion um Offenheit in der Bildung spielen könnte, die nicht das ganze Spektrum abbildet. Die ebenso wichtige Perspektive von OEP im selben Feld, die ebenso auf die Anwendung der 5R (Wiley 2017) schaut und darüber hinaus für OER die Notwendigkeit u. a. für eine offene Pädagogik (Hegarty 2015) adressiert, wäre unverhältnismässig berücksichtigt. Um eine solche unausgewogene Wahrnehmung von OER und OEP in der Diskussion zu vermeiden, haben Wiley und Hilton (2018) für den Fall einer bewusst engeren Betrachtung von OER und der 5R-Praktiken den Begriff einer *OER-Enabled Pedagogy* vorgeschlagen.

Für den vorliegenden Kontext sei auf eine aktuelle Definition von Cronin et al. (2023) von OEP verwiesen, die nunmehr wesentlichen Punkte früherer Perspektiven integriert und für den vorliegenden Beitrag sowie im Sinne einer Kultur des Teilens und der Inklusion und Teilhabe besonders mit Blick auf den letzten Satz sehr anschlussfähig ist:

«Open educational practices (OEP) is an umbrella term that includes the creation, use, and reuse of open educational resources (OER); pedagogical practices encouraging peer learning, collaborative knowledge creation, sharing, and empowerment of learners; and systemic and structural initiatives to support and embed openness. The underlying values of OEP match those of open education more broadly, i.e. enabling educational access, ensuring inclusivity, and furthering equity». (Cronin et al. 2023, o. S.)

Diese umfassende Sicht und Benennung eines Dachbegriffs ermöglicht, enge wie weite Verständnisse darunter zu subsumieren, und ist möglicherweise Teil einer Erklärung dessen, weshalb Forschung im komplexen Feld von OEP bis heute so anspruchsvoll ist. Entsprechend folgern Bellinger und Mayrberger (2019) aus dem Ergebnis ihres Systematic Reviews zu OEP aus mediendidaktischer Perspektive, dass für die Konstituierung und für mehr Trennschärfe von OEP eine praxistheoretisch informierte Reflexion, Analyse und Rekonstruktion der Begriffe Praktik und Praxis

bedeutsam sei um zu eruieren, welche (Bildungs-)Praktiken und welche (medien-)pädagogischen Praktiken im Kontext von Offenheit bislang vorherrschend sind, wie diese emergieren und welche u. a. personellen, strukturellen oder organisationalen Rahmenbedingungen hierfür förderlich oder hinderlich seien.

Insofern erscheint eine Differenzierung, gar eine pragmatische Fokussierung unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten wiederum sinnvoll, um deren Machbarkeit zu gewährleisten. Doch wäre es für die Weiterentwicklung von OEP als umfassendere Perspektive ebenso sinnvoll, die gewählte Differenzierung und vorgenommene Fokussierung auf Einzelelemente – beispielsweise ausgewählte Phasen – im Zuge der Beschäftigung mit OER zu untersuchen auch unter bewusster Einordnung in den engeren und weiteren Kontext von OEP vorzunehmen, denn jede Forschung ist ein Beitrag im Themenfeld von Offener Bildungspraxis (vgl. u. a. Czerniewicz und Cronin 2023; Zawacki-Richter und Jung 2023).

3.2 OEP-Forschung

Trotz der (inter-)nationalen Betonung der zentralen Rolle von OEP für Open Education überwiegen im Diskussions- und Forschungsstand explizit zu OEP bis heute systematisierende Beiträge, die zu einer eher differenzierenden Beschreibung des Feldes beitragen und damit weitere Forschungsbedarfe konkretisieren (vgl. für neuere Studien u. a. Tlili et al. 2021; Shareefa et al. 2023). Mit Blick auf Ausdifferenzierung von OEP-Dimension und -Elementen erscheint dagegen die Metaanalyse von Tlili et al. (2023) interessant, die das Ziel verfolgte, die Wirksamkeit von OER und OEP in Bezug auf den Lernerfolg zu systematisieren. Sie kommen allerdings nach der Analyse von 25 Studien zu dem Schluss, dass Auswirkungen von OER und OEP auf den Lernerfolg im Allgemeinen vernachlässigbar seien. Mit Blick auf die Anlage der Metaanalyse und Auswahl der Studien ist das Ergebnis aus mediendidaktischer Perspektive weniger überraschend, da hier vor allem die Verwendung von OER als freie und offene Bildungsmedien mit dem Lernerfolg und weniger das didaktische Szenario selbst oder die pädagogische Praxis mit der Wirksamkeit in Verbindung gebracht werden. Dieser Zusammenhang ist bereits hinlänglich rezipiert (vgl. für eine knappe Übersicht für den Hochschulkontext u. a. Mayrberger 2020b).

Dass derzeit ordnende Perspektiven in der Wahrnehmung überwiegen, mag daran liegen, dass einzeln betrachtete Aspekte von OEP als engere und weitere Perspektive auch anderen Kontexten zuzuordnen sind, die nicht immer gleichzeitig auch als OEP benannt und verortet werden (z. B. Forschung zu partizipativen Lernformaten, formativen Prüfungsformen, Praktiken in freien und offenen MOOCs oder Communities of Practices). Für die Stärkung der empirischen Forschung im Feld von OEP erscheint es daher eher zielführend, sich auf bestimmte Bereiche oder Dimensionen von OEP zu fokussieren und diese als solche im Kontext von OEP zu

verorten.⁶ Ähnlich wie Bellinger und Mayrberger (2019) die Bedeutung einer praxis-theoretischen Anknüpfung und Fokussierung von OEP in der Digitalität betonen, fokussieren auch Koseoglu et al. (2020) auf Praxis und Praktiken und heben im Sinne einer kritischen Reflexion die Bedeutung der Kontextbedingungen dieser Praktiken hervor. Sie stellen in diesem Zusammenhang fest, dass eine kritische Forschung zu OEP sich zunehmend auf die Herausforderungen der pädagogischen, kulturellen, rechtlichen, ökonomischen Kontexte selbst konzentriert, in denen eben diese Praktiken stattfinden, und so dazu beitragen könnte, die wissenschaftliche Debatte und insbesondere die offenen Praktiken selbst voranzubringen. Dieses betrifft auch so wichtige übergreifende Themen in der Forschung zu OEP wie Empowerment, Inklusion und soziale Gerechtigkeit, auf die nachfolgend weiter eingegangen wird.

4. OEP im Kontext von Gerechtigkeit und Partizipation

Der Bezug von OEP einschliesslich OER zur Bildungsgerechtigkeit und einer globalen Perspektive auf eine Kultur des Teilens wird besonders deutlich mit der Verabschiedung der Sustainable Development Goals (SDGs) oder der Globalen Nachhaltigkeitsziele durch die UNESCO im Jahr 2015.⁷ Hier ist insbesondere (aber nicht nur) auf SDG 4 hinzuweisen, dessen Zielformulierung bis 2030 eine inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung für alle sowie Möglichkeiten des lebenslangen Lernens fordert (vgl. ausführlicher bei Mayrberger 2020a). Die Idee einer Öffnung von Bildung bzw. Open Education in ihren Spielarten und ihrer Genese speist sich aus der Idee, Bildungsteilnahme für alle in unterschiedlichen Formen und Zugängen anzubieten und zu ermöglichen (vgl. z. B. Zawacki-Richter et al. 2020). Zugleich gibt es einen breiten (medien-)pädagogischen Diskurs zu fortbestehenden digitalen Ungleichheiten und Diversität (u. a. Kutscher 2019; 2022).

4.1 OEP und soziale Gerechtigkeit

Gerade mit Blick auf die Praxis einer Kultur des Teilens als Wesensmerkmal von OEP im Kontext von Hochschulbildung erscheint ebenfalls die kritische Sensibilisierung relevant, dass (digitale) Ungleichheit durch die und in der Interaktion und in entsprechenden institutionellen Praktiken produziert und reproduziert wird. Dies gilt es auch im Rahmen von OEP im engeren oder weiteren Sinne zu reflektieren, wenn diese sich in gut gemeinte digitale «Ungleichheitsmanagement-Tools» (Stoltenhoff 2022, 35) verkehren könnten: «OEP, as with OER, does not necessarily redress social injustice. (...) Each of us can rethink, continually, how we approach OEP if our goal is

6 Vgl. dazu das Themenheft «Critical Questions for Open Educational Practices» des *Journal Distance Education* 2/2020: <https://www.tandfonline.com/toc/cdie20/41/2> (20.11.2023).

7 <https://sdgs.un.org/goals> (31.01.2024) und direkt mit Fokus SDG 4 Bildung: <https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030> (31.01.2024).

to promote social justice» (Bali et al. 2020, 10). In diesem Zusammenhang wird von Bali et al. (2020) daran erinnert, dass soziale Gerechtigkeit vor allem für diejenigen von Bedeutung ist, die von ihr weiter entfernt sind als andere, wo also soziale Ungleichheiten spürbar und vorhanden sind. Die Autor:innen stellen in ihrem Beitrag einen praxisbezogenen Rahmen vor, der dabei unterstützen soll zu analysieren und zu reflektieren, inwiefern der Einsatz oder die Auswirkung von OEP als tatsächlich sozial gerecht angesehen werden könnte, d.h. für wen und in welchen Kontexten OEP soziale Gerechtigkeit entlang wirtschaftlicher, kultureller und politischer Dimensionen auf transformative, verbessernde, neutrale oder sogar negative Weise unterstützen kann. Hierfür greifen sie zurück auf das OEP- und OER-spezifische Rahmenwerk «A Social Justice Framework for Understanding Open Educational Resources and Practices in the Global South» von Hodgkinson-Williams und Trotter (2018), das wiederum auf Frazers (2005) Verständnis von sozialer Gerechtigkeit als paritätische oder gleichberechtigte Teilhabe («parity of participation») am gesellschaftlichen Leben aufbaut. Frazer folgend können entsprechende Ergebnisse und Prozesse dreifach als ökonomische Ungleichheit, als kulturelle Ungleichheit und als politische Ausgrenzung wirken. Daher zieht Frazer ihren Rahmen entlang der Dimensionen Ökonomie, Kultur und Politik einerseits sowie Ungerechtigkeiten, affirmative (oder verbessernde) und transformative Reaktionen bzw. Massnahmen andererseits auf. Diesen Rahmen aufgreifend zeigen Hodgkinson-Williams und Trotter (2018) eindrücklich und systematisch anhand von Beispielen aus dem Projekt «Research on Open Educational Resources for Development (ROER4D)» (2014–2017) entlang der Dimensionen auf, wie dieses Rahmenwerk dabei hilft zu bestimmen, in welcher Weise, wenn überhaupt, die Einführung von OER und die Umsetzung von OEP auf ökonomische Ungleichheiten, kulturelle Ungleichheiten und politische Ausschlüsse in der Bildung Einfluss hatten (vgl. als tabellarische Übersicht Hodgkinson-Williams und Trotter 2018, 219). Dabei kommen sie zu einem kritischen Ergebnis. So kann beispielsweise die bloße Nutzung von OER als pragmatische Antwort zur Senkung der Entwicklungs- und Nutzungskosten und gleichzeitig als assimilative Handlung gesehen werden. Tatsächlich werden transformative Massnahmen, die mit OER und OEP einhergehen können, längerfristige finanzielle und organisatorische Umstrukturierungen erfordern. Aber auch auf der Ebene offener Materialien und Praktiken, die sich kritisch mit hegemonialen Perspektiven auseinandersetzen und diese infrage stellen, besteht eine längerfristige transformative Herausforderung darin, diese anzupassen oder zu remixen, um bewusst eine pluralistischere Perspektive zu fördern. So kommen die Autor:innen zu dem Schluss:

«With all the good intentions of the open education movement, unless the economic, cultural and political dimensions of social justice are adequately addressed, amelioratively in the short term and transformatively in the longer term, the value proposition of OER, and their underlying OEP, will most likely not be fulfilled in the Global South» (ebd., 220).

Aufbauend auf diesem Rahmen liefern Bali et al. (2020) nun weitere Beispiele für die Ermöglichung sozialer Gerechtigkeit im Kontext von OEP entlang von Prämissen zu ökonomischer, kultureller und politischer (Un-)Gerechtigkeit, indem es primär darum geht, Zugänge zu Lerngelegenheiten dort zu schaffen, wo es zuvor keine gab, kulturelle Besonderheiten anzuerkennen und aufzugreifen sowie im Sinne der von Frazer benannten *Parity of Participation* die Adressat:innen, für die die offenen Lernerfahrungen sein werden, auch paritätisch an der Gestaltung teilhaben zu lassen (ebd., 2). Das Beispiel der von Lernenden erstellten OER soll hier exemplarisch Einblick in die Ergebnisse von Bali et al. (2020, 4) geben: So können solche *Student-created OER* negative Folgen haben, wenn öffentlich oder offen verfügbare Inhalte durch lediglich eine Perspektive dominiert werden oder wenn nur die Arbeitskraft der Studierenden (aus-)genutzt werde. Neutrale Folgen hätte es, wenn die OER-Erstellung stark vorstrukturiert und unter enger Anleitung von Lehrenden erfolgte. Zugleich wären die Folgen wieder eher negativ, wenn die Lernenden nicht selbst entscheiden und damit partizipieren könnten. Verbesserungen könnten in dem Fall eintreten, wenn Inhalte erstellt oder angepasst werden, um die Repräsentation verschiedener Identitäten und marginalisierte Gruppen sicherzustellen. Eine potenziell transformative Folge von OEP in Form von *Student-created OER* könnte sein, wenn bislang marginalisierte Lernende die Entscheidungsmacht über den Inhalt, den Prozess und den erkenntnistheoretischen Rahmen erhielten. Der zentrale Aspekt der Entscheidungs- und Machtverteilung in der Interaktion und Beziehung der an der Bildung beteiligten Akteur:innen wird noch bedeutsamer, wenn nachfolgend konkret die tatsächliche Partizipation im Kontext von OEP reflektiert wird.

4.2 OEP und Partizipation bei der gemeinsamen Ermöglichung von offenen Lern- und Bildungsprozessen

Im Anschluss an die vorangegangenen Ausführungen und besonders diejenigen zur sozialen Gerechtigkeit ist nun zu hinterfragen, inwieweit OEP und eine damit einhergehende Kultur des Teilens tatsächlich partizipativ und sinngemäss auf Augenhöhe erfolgen können und somit ein echtes Miteinander im Geben und Nehmen und eine potenziell zukunftsrelevante Praxis etabliert und kultiviert werden kann.

Für die Frage nach der gemeinsamen Gestaltung von offenen Lern- und Bildungsprozessen wird an die bisherigen Ausführungen von Mayrberger (2019; 2020b) zur partizipativen Mediendidaktik und das dort entwickelte Partizipationsmodell mit unterschiedlichen Begriffen angeknüpft.

Partizipation wird hier als Überwindung einer bestehenden Asymmetrie, eines Machtgefälles oder einer Ungleichheit verstanden. Im Kontext einer partizipativen Mediendidaktik wird diese Überwindung als Abgabe und Übernahme von Verantwortung im Zuge von Entscheidungen innerhalb des gemeinsamen handlungsorientierten Gestaltungsprozesses des gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes verstanden. Tatsächliche Partizipation äussert sich dann in der tatsächlichen Abgabe von Verantwortung und Entscheidungs- sowie Gestaltungsmacht an andere Personen, die so zu tatsächlich Beteiligten werden, wie beispielsweise Studierende, sodass auch von einer tatsächlichen Studierendenpartizipation gesprochen werden kann oder allgemeiner – mit Blick auf OEP – von Lernendenpartizipation. Mit Blick auf das Partizipationsmodell sind genau genommen dann alle Formen, die über eine bewusste partizipative Interaktion hinausgehen, als volle Autonomie der beteiligten Akteur:innen anzusehen, in denen diese sich selbst organisieren. Entsprechend äussert sich das partizipative Element einer partizipativen Mediendidaktik in dem Ziel der Erschaffung, Ausgestaltung und Reflexion eines gemeinsamen Partizipationsraums (Mayrberger 2020b), der zugleich – um den Bezug zu diesem Beitrag zu verdeutlichen – einen Möglichkeitsraum für alle Akteur:innen und die Entwicklungen partizipativer offener Lern- und Bildungspraktiken in der Digitalität darstellt. Dieser Möglichkeitsraum kann auch über Partizipation hinaus als Raum zur Selbstorganisation betrachtet und genutzt werden. Daher steht der Partizipationsraum als konstituierendes Strukturmerkmal im Zentrum dieser partizipations- und prinzipiell ebenso Selbstorganisation ermöglichenden mediendidaktischen Perspektive, die die Bedeutung von Beziehungen, Kommunikation und Interaktion in der (Post-) Digitalität hervorhebt.

Partizipatives Lernen wird hier sowohl als sozialer Prozess verstanden, der die (Ko-)Konstruktion von Wissen ermöglicht, als auch als Variante partizipativer Lern- und Bildungspraktiken, die sich erst im Zuge von sozialen (Ko-)Aktivitäten in Form von Kooperation und Kollaboration zwischen den jeweiligen Akteur:innen herausbilden. Je nach Perspektive und Partizipationsform kann dieser Gestaltungsprozess eines Partizipationsraums nach Analyse der Bedingungebenen entlang von didaktischen Elementen wie Zielen, Kompetenzen, Inhalten, Methoden sowie (Bildungs-)Medien unterschiedlich gefasst werden (vgl. ausführlicher Mayrberger 2019; 2020b). Der jeweilige oder jeweils verhandelte, offene oder eröffnete Partizipationsraum steht entsprechend für das gemeinsame Produkt eines solchen Entwicklungs- und Entscheidungsprozesses, in dem partizipatives Lernen und tatsächliche

Partizipation in Form von Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung im Lehr- und Lernprozess gemeinsam miteinander bzw. füreinander ermöglicht und praktiziert wird.

Vor diesem Hintergrund kann OEP in ihrer gesamten Dimensionierung von einem engen bis zu einem weiten Verständnis (Bellinger und Mayrberger 2019) als Variante einer partizipativen Bildungspraxis in Form von partizipativen, offenen Lern- und Bildungspraktiken eingeordnet werden. Um den im Kontext von OEP durchgehend impliziten Fokus auf Partizipation als einen Kerngedanken explizit zu machen, erscheint es sinnvoll, dort, wo tatsächliche Partizipation ermöglicht wird und somit im Sinne einer Open Pedagogy einem eher weiten und darüber hinaus gehenden Verständnis von OEP gefolgt wird, alternativ von *Participatory Open Educational Practices (POEP)* zu sprechen (Mayrberger 2020b).

Als Beispiel für eine empirische Auseinandersetzung mit OEP und Partizipation im Kontext von Hochschulbildung sei hier auf die Untersuchung von Brandenburger (2022) verwiesen. Die Autorin betrachtet offene Bildungspraktiken auf der Mikroebene der Lehre und erarbeitet auf dieser Basis einen entsprechenden didaktischen Rahmen, in dessen Mittelpunkt insbesondere die Partizipation von Studierenden und deren Ermöglichung durch entsprechend förderliche didaktische Szenarien und offene Bildungsarchitekturen im Kontext von OEP stehen. Im Ergebnis kommt sie – ähnlich der Idee einer POEP – zu einem differenzierten (Handlungs-)Rahmen für partizipative Bildungspraktiken (PEP) im Sinne von OEP.

Abschliessend sollen zu allen Potenzialen, die partizipativen, offenen Bildungspraktiken zugeschrieben werden, auch deren Schwächen insbesondere in institutionellen Bildungskontexten angesprochen werden, denn dort kann es leicht zu einer «verordneten Partizipation» (Mayrberger 2012) und damit auch Pseudo- bis Nicht-Partizipation kommen. Ähnlich einem eingangs beschriebenen gut gemeintem Teilen kehrt dann auch eine gut gemeinte Intention der Partizipation sich in ein widerständiges Gegenteil verkehren. Weiter betonen Dander et al. (2023) kritisch, dass in der medienpädagogischen Praxis weiterhin die Herausforderung bestehe, eine *participatory gap* zwischen den Akteur:innen zu überwinden, wie sie bereits von Jenkins et al. (2009) im Kontext des medienkulturellen Konzepts einer *Participatory Culture* mit Blick auf die ungleiche Verteilung von technischen Zugängen und Wissen im Umgang mit einer solchen Kultur der Partizipation angemahnt wurde. Für den vorliegenden Kontext lassen sich diese Mahnungen und Herausforderungen ebenso auf eine entsprechende Kultur des Teilens beziehen. Insgesamt erscheint es sinnvoll, einen aus medienpädagogischer und -didaktischer Perspektive offenen und tatsächlichen Partizipationsraum in Form von OEP bzw. POEP mit dem Möglichkeitsraum zu verbinden, der sich mit Stalder in der Digitalität für Bildung eröffnet.

Ein derart geteilter Interaktions- und Aushandlungsraum bietet potenziell allen beteiligten Akteur:innen im (Hochschul-)Bildungsbereich die Möglichkeit, miteinander gerechte und hochwertige Bildung zu erzielen.

5. Fazit und Ausblick: OEP und eine Kultur des Teilens als zukünftige Hochschulbildung

Die die hier erfolgte Auseinandersetzung mit OEP in der (Post-)Digitalität und die zentralen Rollen einer tatsächlichen Partizipation und einer für alle beteiligten Akteur:innen passenden Kultur des Teilens für eine offene und gerechte Hochschulbildung zeigt, dass neben einer von Normen und Idealen getragenen konzeptionellen Perspektive bereits erlebbare Praxis in unterschiedlichen kulturellen und (bildungs-)politischen Kontexten vorzufinden sind. Zugleich steckt gerade für die hiesige (Weiter-)Entwicklung einer vielfach eingeforderten nachhaltigen – internationalen wie offenen – Hochschulbildung in der Digitalität im Konzept von OEP ein enormes Potenzial für Ausgestaltung und Adaption. Um nämlich in Anbetracht der sich stetig verändernden gesellschaftlichen Bedingungen und damit einhergehenden Anforderungen an heutige Hochschulen zwischen Demokratie, Qualität, Diversität und Transfer handlungsfähig zu bleiben, bietet dieses Konzept auch eine pragmatische und ressourceneffiziente Chance dafür, dass sich Hochschulbildung entsprechend wandelt – sowohl im lokalen als auch im globalen Sinne. Auch das haben die vorliegenden Ausführungen verdeutlicht: Die mit OEP verbundenen Werte und Praktiken können kaum erfolgreich individuell ermöglicht und realisiert werden. Ein Kulturwandel hin zu einer Kultur des Teilens oder expliziteren Open Educational Culture lebt von vielen Akteur:innen, die diese Idee und Praxis der Ko-Kreation, Kooperation und Kollaboration trotz traditionell konkurrierender Verhältnisse mittragen wollen, mitmachen können und schliesslich (mit-)machen. OEP im umfassenden Sinne zu realisieren, ist im engeren wie im weiteren Sinne ein Gemeinschaftsprojekt, das nachhaltig und hochwertig erbracht werden muss. Eine Stärke von OEP liegt in ihren Facetten und ihrem wertebasierten, partizipativen Rahmen. Eine weitere Stärke mit Blick auf eine Kultur des Teilens besteht darin, in einer kollektiven Perspektive gemeinsam und arbeitsteilig gute Bildung und Lernformate zu ermöglichen. Mit einer bewussten Zuwendung zu einer OEP, die – wo immer sinnvoll und möglich – systematisch OER produziert, auffindbar macht und (weiter-)verwendet, ginge eine konsequente (Weiter-)Entwicklung neuer individueller und kollektiver Praktiken für eine zeitgemässe Hochschulbildung in der Digitalität einher, die selbstverständlich auf tatsächliche Partizipation, Gerechtigkeit und passenden Transfer oder entsprechendes Teilen ausgerichtet wäre. Trotz anhaltender bildungssystemimmanenter Konkurrenz braucht es daneben gemeinsame Anstrengungen, um mit den vorhandenen Ressourcen sinnvoll umzugehen und mehr Gelegenheiten

für Kommunikation, Interaktion und Beziehungsarbeit zwischen den Personen in der (Hochschul-)Bildung zu schaffen. Dieser Anspruch wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen aus der Pandemie Anfang der 2020er-Jahre an den Hochschulen deutlich und gewinnt mit Blick auf sinkende Studierendenzahlen ebenfalls lokal Bedeutung. Eine Lösungsperspektive kann eine offene Bildungspraxis oder OEP als eine kollektive Praxis für eine zukunftsfähige Hochschulbildung zwischen Werten, Idealismus und Pragmatismus sein – getragen von einer Kultur des Teilens sowie des Mit- und Füreinanders.

Literatur

- Bali, Maha, Catherine Cronin, und Rajiv S. Jhangiani. 2020. «Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective». *Journal of Interactive Media in Education* (1): 10: 1–12. <https://doi.org/10.5334/jime.565>.
- 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>.
- Brandenburger, Bonny. 2022. «A multidimensional and analytical perspective on Open Educational Practices in the 21st century». *Frontier in Education* 7: 1–17. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.990675>
- Cronin, Catherine. 2017. «Openness and Praxis: Exploring the Use of Open Educational Practices in Higher Education». *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 18: 15–34. <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>.
- Cronin, Catherine, Leo Havemann, Shironica P. Karunanayaka, und Claire McAvinia. 2023. «Open Educational Practices». *EdTechnica: The Open Encyclopedia of Educational Technology*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.59668/371.12239>.
- Czerniewicz, Laura, und Catherine Cronin (Hrsg.). 2023. «Higher Education for Good: Teaching and Learning Futures». Open Book Publishers, Cambridge. <https://doi.org/10.11647/OBP.0363>.
- Dander, Valentin, Oliver Neuberger, und Sandra Assmann. 2023. «An digitalen Medienkulturen partizipieren. Eine kritische Betrachtung des Konzepts der Participatory Culture». In *Bildung und Digitalität*, herausgegeben von Sandra Assmann und Norbert Ricken. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30766-0_9.
- Deimann, Markus. 2020. «The (Post-)Digital University». In *Redesigning Organizations*, herausgegeben von Daniel Feldner, 357–64. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-27957-8_27.

- Ehlers, Ulf-Daniel. 2011. «Extending the territory: From open educational resources to open educational practices». *Journal of Open, Flexible and Distance Learning* 15: 1–10.
- Fraser, Nancy. 2005. «Reframing Justice in a Globalizing World». *New Left Review* 36: 69–88. <https://newleftreview.org/11/36/nancy-fraser-reframing-justice-in-a-globalizing-world>.
- Hegarty, Bronwyn. 2015. «Attributes of open pedagogy: A model for using open educational resources». *Educational Technology* 3: 3–13.
- Hepp, Andreas und Uwe Hasebrink. 2017. «Kommunikative Figurationen: Ein konzeptioneller Rahmen zur Erforschung kommunikativer Konstruktionsprozesse in Zeiten tiefgreifender Mediatisierung». *Medien & Kommunikationswissenschaft* 65(2): 330–47. <https://doi.org/10.5771/1615-634X-2017-2-330>.
- Hodgkinson-Williams, Cheryl A., und Henry Trotter. 2018. «A Social Justice Framework for Understanding Open Educational Resources and Practices in the Global South». *Journal of Learning for Development* 5(3): 204–24. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197462.pdf>.
- Jenkins, Henry (unter Mitarbeit von Purushotma, Ravi, Weigel, Margaret, Clinton, Katie und Robison, Alice J.). 2009. *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/books/confronting-challenges-participatory-culture>.
- Koseoglu, Suzan, und Aras Bozkurt. 2018. «An exploratory literature review on open educational practices». *Distance Education* 39: 441–61. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520042>.
- Koseoglu, Suzan, Aras Bozkurt, und Leo Havemann. 2020. «Critical Questions for Open Educational Practices». *Distance Education* 41(2): 153–55. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1775341>.
- Krotz, Friedrich. 2017. «Mediatisierung: Ein Forschungskonzept». In *Mediatisierung als Metaprozess: Transformationen, Formen der Entwicklung und die Generierung von Neuem*, herausgegeben von Friedrich Krotz, Cathrin Despotović, und Merle-Marie Kruse, 13–32. Wiesbaden: Springer VS.
- Kutscher, Nadia. 2019. «Digitale Ungleichheit als Herausforderung für Medienbildung». *Die deutsche Schule* 111 (4): 379–90. <https://doi.org/10.25656/01:20607>.
- Kutscher, Nadia. 2022. «Digitalität, Digitalisierung und Bildung». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, herausgegeben von Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer und Albert Scherr, 1071–87. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30903-9_59.
- Mayrberger, Kerstin. 2012. «Partizipatives Lernen mit dem Social Web gestalten: Zum Widerspruch einer verordneten Partizipation». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 21: 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/21/2012.01.12.X>.
- Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayrberger, Kerstin. 2020a. «Digitalisierung und Digitalität in der Hochschulbildung». *Bildung und Erziehung* 73(2): 136–54.

- Mayrberger, Kerstin. 2020b. «Partizipative Mediendidaktik: Darstellung von Eckpunkten und Vertiefung des Partizipationsraums als konstituierendes Strukturelement». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (Jahrbuch Medienpädagogik 17): 59–92. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb17/2020.04.26.X>.
- Mayrberger, Kerstin. 2023. «Mediendidaktik als Didaktik in der Digitalität – praxistheoretisch informierte Betrachtung von Handlungsfähigkeit in der Hochschulbildung in der digitalen Transformation». In *Bildung und Medien: Theorien, Konzepte und Innovationen*, herausgegeben von Jessica Felgentreu, Christina Gloerfeld, Claudia Grüner, Heike Karolyi, Christian Leineweber, Linda Wessler und Silke E. Wrede, 127–45. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38544-6_8.
- Naidu, Som. 2016. «Editorial: The case for open educational practice». *Distance Education* 37 (1): 1–3. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1187919>.
- OLCOS Roadmap. «Open Educational Practices and Resources». https://www.olcos.org/cms/upload/docs/olcos_roadmap.pdf.
- 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* 2020 (Occasional Papers): 21–43. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.02.26.X>.
- Schmidt, Robin. 2020. «Post-digitale Bildung». In *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen?*, herausgegeben von Marko Demantowsky, Gerhard Lauer, Robin Schmidt und Bert te Wildt, 57–70. Berlin, München, Boston: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110673265-005>.
- Shareefa, Mariyam, Visal Moosa, Aaida Hammad, Aminath Zuhudha, und Walton Wider. 2023. «Openeducation practices: a meta-synthesis of literature». *Frontiers in Education* 8:1121739. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1121739>.
- Stalder, Felix. 2016. *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Stalder, Felix. 2018. «Herausforderungen der Digitalität jenseits der Technologie». *Synergie – Fachmagazin für Digitalisierung in der Lehre* 5: 8–16. <https://www.synergie.uni-hamburg.de/de/media/ausgabe05/synergie05-beitrag01-stalder.pdf>.
- Stalder, Felix. 2019. ««Den Schritt zurück gibt es nicht»: Wie die Kultur der Digitalität das Wissen verändert und was das für die Bildung bedeutet». In *Digitalisierung und Lernen: Gestaltungsperspektiven für das professionelle Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung*, herausgegeben von Erik Haberzeth und Irène Sgier, 44–61. Bern: Hep.
- Stalder, Felix. 2021. «Was ist Digitalität?». In *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*, herausgegeben von Uta Hauck-Thum und Jörg Noller, 3–7. Berlin: Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1.
- Stoltenhoff, Ann-Kathrin. 2022. «Naturalisierung Und Verengung Von Heterogenität, Diversität und Inklusion im Spezialdiskurs um die Digitalisierung der Hochschullehre: erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Analyse». *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 48 (Digitalisierung als Katalysator): 30–39. <https://doi.org/10.21240/mpaed/48/2022.06.05.X>.

- Tlili, Ahmed, Jingjing Zhang, Zacharoula Papamitsiou, Sven Maske, Ronghuai Huang, Kinshuk und H. Ulrich Hoppe. 2021. «Towards utilising emerging technologies to address the challenges of using Open Educational Resources: a vision of the future». *Education Tech Research Development* 69: 515–32. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09993-4>.
- Tlili, Ahmed, Juan Garzón, Soheil Salha, Ronghuai Huang, Lin Xu, Daniel Burgos, Mouna Denden, Orna Farrell, Robert Farrow, Aras Bozkurt, Tel Amiel, Rory McGreal, Aída López-Serrano & David Wiley. 2023. «Are open educational resources (OER) and practices (OEP) effective in improving learning achievement? A meta-analysis and research synthesis». *International Journal of Educational Technology in Higher Education* 20: 54. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00424-3>.
- Wiley, David. 2010. «Openness as Catalyst for an Educational Reformation». *EDUCAUSE Review* 45(4): 14–20. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1040.pdf>.
- Wiley, David. 2017. «Defining the «Open» in Open Content and Open Educational Resources». <http://opencontent.org/definition/>.
- Wiley, David und John Hilton. 2018. «Defining OER-Enabled Pedagogy». *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 Kondakci1, Victoria Marin, Kerstin Mayrberger1, 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>.
- Zawacki-Richter, Olaf und Jung, Insung, (Hrsg). 2023. *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. Singapore: Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6>.