

die hochschullehre – Jahrgang 8 – 2022 (27)

Herausgebende des Journals: Svenja Bedenlier, Ivo van den Berk, Jonas Leschke, Peter Salden, Antonia Scholkmann, Angelika Thielsch

Dieser Beitrag ist Teil des Themenheftes „Soziologische Betrachtungen zur Digitalisierung der Lehre (in der COVID-19-Pandemie)“ (herausgegeben von Michael Bigos, Johannes Hiebl und Isabel Steinhardt).

Beitrag in der Rubrik Praxisforschung

DOI: 10.3278/HSL2227W

ISSN: 2199-8825 wbv.de/die-hochschullehre



Die (Un-)Sichtbarkeit von (offenen) Bildungsmaterialien in der Soziologie

JOHANNES HIEBL, ISABEL STEINHARDT & MICHAEL BIGOS

Zusammenfassung

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Gebrauch von sogenannten Open Educational Resources (OER) innerhalb der deutschsprachigen Soziologie. OER sind Lehr- und Lernmaterialien, die öffentlich und frei von Kosten zugänglich sind sowie unter einer offenen Lizenz stehen, die es erlaubt, das Material frei zu nutzen, zu vervielfältigen und zu bearbeiten. Um diese Form der Bereitstellung von Lehr- und Lernmaterial zu fördern, sind im deutschen Sprachraum in den letzten Jahren verschiedene digitale Infrastrukturen entstanden, die an einzelnen Hochschulstandorten, aber auch hochschulübergreifend Lehrenden zur Verfügung stehen, um dort ihr Material zu veröffentlichen. Es wurden 37 dieser Repositorien untersucht. Darüber hinaus wurde auch die Videoplattform YouTube nach soziologischem Lehr- und Lernmaterial durchforstet. Der Beitrag stellt den Zeitverlauf und die Akteur:innen der OER-Veröffentlichungen dar. Anschließend soll mithilfe eines praxistheoretischen Vokabulars die Lehre innerhalb der Soziologie aufgeschlüsselt und ein möglicher Bezug zu den empirischen Ergebnissen hergestellt werden.

Schlüsselwörter: Soziologie; Praxistheorie; Repositorien; Open Educational Resources; OER

The (In-)Visibility of (Open) Educational Materials in Sociology

Abstract

The article deals with the use of so-called Open Educational Resources (OER) within German-speaking sociology. OER are teaching and learning materials that are publicly accessible and free of charge, as well as under an open license that allows the material to be freely used, reproduced and edited. To promote this form of provision of teaching and learning material, various digital infrastructures have emerged in the German-speaking world in recent years, which are available at individual university locations as well as cross-university teachers to publish their material there. 37 of these repositories were examined. In addition, the video platform YouTube was also searched for sociological teaching and learning material. The article presents the time course and the actors of the OER publications. Subsequently, with the help of a practice-theoretical vocabulary, the teaching within sociology will be broken down and a possible reference to the empirical results will be established.

Keywords: Sociology; Practice Theory; Repositories; Open Educational Resources; OER

1 Einleitung

Durch die Ad-hoc-Umstellung auf digitale Lehre aufgrund der Coronapandemie waren Hochschullehrende gefordert, ihre Lehre in den digitalen Raum zu verlegen. Deutlich wurde in den Diskussionen um die Onlinelehre, dass die Digitalisierung sie, anders als andere Bildungsbereiche, bereits vielfältig durchdrungen hatte. Es existierten eingespielte Lehrpraktiken, auf die aufgebaut werden konnte. Die meisten Lehrveranstaltungen finden unter Zuhilfenahme digitaler Medien für Visualisierungen oder Präsentationen statt. Lehr- und Lernmaterialien werden in Learning Management Systems (LMS) zur Verfügung gestellt, um einen exklusiven Zugang der für die Lehrveranstaltungen angemeldeten Studierenden sicherzustellen. Damit können unter anderem urheberrechtlich geschützte Werke (z. B. Zeitschriftenartikel, Buchkapitel, Videos oder Bilder) im Sinne des § 60a des UrhG zugänglich gemacht werden, der die Nutzungen in beschränktem Umfang für Unterricht und Lehre gestattet.

Die vorhandenen Praktiken boten somit Hilfestellungen für die Erstellung und den Austausch von Material. Worauf die meisten Lehrenden allerdings nicht zurückgreifen konnten, waren didaktische Konzepte für eine Onlinelehre unter physischer Distanz, weshalb im ersten „Coronasemester“ vom „Emergency Remote Teaching“ (Hodges et al., 2020) gesprochen wurde, um die abrupte Umstellung der Lehr-Lern-Formate an Hochschulen zu beschreiben. In den folgenden Coronasemestern haben Lehrende allerdings vielfältige Konzepte digitaler Lehre entwickelt (Autor:innengruppe AEDiL, 2021; Steinhardt, 2021). Dabei wurde auch auf die Erkenntnisse zurückgegriffen, die in den letzten zwei Jahrzehnten in vielfältigen E-Learning-Projekten gemacht wurden. Während diese Erkenntnisse in der Vergangenheit häufig von kleineren Gruppen enthusiastischer Pionierinnen und Pioniere aufgebaut wurden, führte die Coronapandemie zu einem deutlich gesteigerten Wissenstransfer über technologiegestützte Lehrpotenziale und Anwendungsfelder digitaler Lehre.

Die vielfältigen, oft kurzfristig durchgeführten empirischen Studien zur Onlinelehre an Hochschulen weisen hier auf durchaus interessante Entwicklungen hin (Reitinger & Proyer, 2021). So zeichnen sich erste Veränderungen der Lehr- und Lernszenarien beispielsweise im Hinblick auf die Organisationsformen der Lehre ab, hinsichtlich pluraler Instruktionsformate, steigender Selbstorganisationsfähigkeiten der Studierenden oder auch einer generellen Innovationsbereitschaft der Studierenden und Lehrenden (Zawacki-Richter, 2021). Durch gesteigerte Partizipation der Lehrsituationen ergeben sich zumindest in Teilen auch Potenziale, Wissenschaft als geteilte Praxis neu zu erschließen (vgl. Reitinger & Proyer, 2021).

Gleichzeitig auftretende Probleme der Lehrenden bzw. Wahrnehmungen der Studierenden ergeben sich aber ebenfalls aus den Umstellungen. So berichten Keil und Sawert (2021), dass zu Beginn der Pandemie im Sommersemester 2020 mangelnde Interaktionsmöglichkeiten und Motivationsprobleme den diskursiven Charakter soziologischer Lehrveranstaltungen in der pandemiebedingten Onlinelehre stark beeinträchtigten. Auch in dieser frühen Phase werden von Lehrenden dennoch die Flexibilisierung in räumlicher und zeitlicher Hinsicht wie auch die Veränderung der Kursmaterialien und Einreichungen als potenzielle Vorteile in der Lehre der Soziologie genannt (vgl. Keil & Sawert, 2021, S. 482). Hilfreich für die Veränderungen der Lehrpraxis waren dabei unter anderem Einrichtungen zur Förderung der Hochschuldidaktik und des E-Learnings an den Hochschulen (z. B. Medienzentren und Zentren für Qualitätssicherung und Entwicklung) sowie übergreifende Institutionen wie das Hochschulforum Digitalisierung, die sowohl bei der Beratung zu Onlinetools als auch bei didaktischen Konzepten und offenen Lehr- und Lernmaterialien, sogenannten Open Educational Resources (OER), unterstützten. Aufgrund der Coronasemester hat das Thema der offenen Bildungsmaterialien und damit auch OER erneut an Aktualität gewonnen. Wie diese Aktualität im Fach Soziologie angekommen ist, soll Gegenstand des hier vorliegenden Beitrags sein. Dazu erstellen wir eine Bestandsaufnahme der vorzufindenden soziologischen OER, betrachten, wie sich die Anzahl entwickelt hat und wer zentrale Akteur:innen sind. Darauf aufbauend ordnen wir die Befunde ein und bieten praxistheoretisch geleitete Interpretationsansätze, warum die Soziologie bisher wenig als Produzentin von OER in Erscheinung tritt.

Um die Bestandsaufnahme vorzunehmen, wird zunächst definiert, was OER genau sind, wo sie abgelegt werden und wie sie sich finden lassen. Anschließend wird das methodische Vorgehen dargestellt und dann werden die Ergebnisse präsentiert, die wir theoriegeleitet interpretieren.

2 Das Feld der Open Educational Resources

Auf der Internetseite der Deutschen UNESCO-Kommission werden OER wie folgt definiert (UNESCO, 2022):

„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 Urhebenden selbst, welche Nutzungsrechte sie einräumen und welche Rechte sie sich vorbehalten.“

Die Bereitstellung und Verbreitung von OER findet in der Regel über digitale Infrastruktursysteme wie Onlinerepositorien statt. Repositorien sind Dokumenten- und Dateiserver, die unter anderem an Hochschulen und Forschungseinrichtungen betrieben werden. Sie speichern Bildungsressourcen und machen diese über eine Suchoberfläche zugänglich. In diesem Sinne entstehen bundesweit auch andere OER-Services, die Inhalte bereitstellen, wie MOOC¹-Plattformen, Lehrbuchplattformen und Wikis, sowie Dienste, die auf bestehende Materialien und Inhalte verweisen, sogenannte Referatorien, die Bildungsressourcen für Schule, Hochschule, nonformale und informale Bildung bereithalten (Neumann & Muuß-Merholz, 2016).

Im deutschen Kontext werden OER seit 2013 intensiv diskutiert (Ebner et al., 2015) und durch vielfältige Fördermaßnahmen auf Bundes- und Länderebenen vorangetrieben (Hochschulforum Digitalisierung, 2021). So sollen unter anderem Lerninfrastrukturen gefördert werden, die Lerninhalte in Form von (offenen) digitalen Bildungsressourcen an Hochschulen bereitstellen. Die deutsche Bildungspolitik drängte sowohl mit der Aktualisierung der Digitalisierungsdebatte der großen Koalition (CDU et al., 2013, 2018) als auch im Koalitionsvertrag der aktuellen Regierung aus SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP (2021, S. 96) auf einen Ausbau digitaler Bildungsarchitekturen zur Vernetzung von OER. Man möchte „gemeinsam mit den Ländern digitale Programmstrukturen und Plattformen für Open Educational Resources (OER)“ unterstützen. Die Bedarfe, Akzeptanz, technischen und organisatorischen Anforderungen für OER-Infrastrukturen wurden unter anderem in der Machbarkeitsstudie des Deutschen Bildungsservers (2016) ermittelt und der Aufbau einer vernetzten Infrastruktur für OER empfohlen. Kerres et al. (im Erscheinen) proklamieren in ihrem „concept of learning ecosystems“, dass Lehre und Lernen sich von dem Verständnis lösen sollen, an spezifische (Hochschul-)Standorte und einzelne Informationssysteme gebunden zu sein. Damit ist die Idee verbunden, dass in Lernprozessen verschiedene Elemente interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. „For higher education institutions, a learning ecosystem comprises all services, resources, and environments within the institution that enable or support learning processes“ (Kerres et al., im Erscheinen; vgl. Heck et al., 2020).

Das Feld von OER muss in den Kontext verschiedener Rahmungen gebracht werden: In ihrer politischen Rahmung erzeugen OER einen Diskurs und ein Modell von Open Educational Resources in Beziehung zu Open Education und Open Educational Practices. Durch das Modell von OER findet eine kulturelle Neudeutung der Leistung von Lehr- und Lernmaterial statt. Dabei ist Open Education zu verstehen als die grundsätzliche Forderung, Bildung offen zugänglich zu machen, zur Förderung des Menschenrechts auf Bildung und lebenslanges Lernen. Open Educational Resources bezeichnen die dabei durch offene Lizenzen verfügbar gemachten Lehr- und Lernmaterialien. Zu

¹ Als MOOC (Massive Open Online Course) werden Onlinekurse bezeichnet, die im Sinne von Open Access offen zugänglich sind und einer unbeschränkten Anzahl an Teilnehmenden offenstehen.

beachten ist, dass es kein offizielles OER-Label oder Ähnliches gibt, mit dem offene Ressourcen etikettiert werden. Materialien werden zu OER durch die Kenntlichmachung der vergebenen offenen Lizenz. Open Educational Practices beschreiben das Erstellen und den Gebrauch der offenen Lehr- und Lernmaterialien, die auch an eine offene Pädagogik anschließen (Cronin, 2017; Ehlers, 2011), diese aber nicht zwangsläufig nutzen müssen. In ihrer technischen Rahmung machen Infrastruktursysteme Open Educational Resources medial verfügbar. Die Reproduktion des politisch gerahmten Modells von OER findet in seiner technischen Rahmung durch die performative Darstellung des Modells in den Infrastruktursystemen statt (Hiebl, 2021, S. 138).

3 Das Feld der Open Educational Resources

Für die Bestandsaufnahme von soziologischen OER wurden im November 2021 37 Onlinedienste (Web-Applikationen) durchsucht, die OER bereitstellen. Diese wurden aus einer Studie von Hiebl et al. (im Erscheinen) ausgewählt. Dort wurden in einem Forschungsprojekt an der Hochschule Darmstadt im Dezember 2020 im Seminarverband von 13 Studierenden, zwei Dozierenden und zwei studentischen Hilfskräften 118 deutschsprachige staatliche Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz untersucht. Mithilfe der internen Suchfunktion der offiziellen Internetseiten der Universitäten wurden die Suchbegriffe „open educational resources“, „OER“, „Repository“, „Lernmaterial“ und „Lehrmaterial“ verwendet. Um die Datenmenge handhabbar zu halten, wurden aus den jeweils ersten zehn Suchergebnissen die Ergebnisse ausgewählt, die direkt zu einer Seite führen, die Lehr-, Lern- und Forschungsmaterial enthält. Das Material sollte in Form von Dokumenten vorliegen, die entweder heruntergeladen werden können oder deren Inhalt innerhalb des Dienstes direkt angezeigt werden kann. Ziel war es, Dienste zu identifizieren, die mit den Hochschulen in Verbindung stehen. Das Ergebnis dieses Vorgehens lieferte 164 Links, die nochmals durchgegangen und auf Basis eines Gruppierungsschemas eingeordnet wurden.

- A: Dienste, die explizit angeben, OER bereitzustellen, multidisziplinär angelegt sind und Material bereitstellen, das ausschließlich für den Einsatz in der Lehre erstellt wurde (z. B. OpenRUB).
- B: Dienste, die multidisziplinär angelegt sind und Material frei zugänglich bereitstellen, das ausschließlich für den Einsatz in der Lehre erstellt wurde (z. B. TIB AV-Portal).
- C: Dienste, die Material frei zugänglich bereitstellen, das zu Lehr- und Lernzwecken erstellt wurde, allerdings monodisziplinär angelegt sind (z. B. auf Fakultäts- und Institutsseiten).
- D: Dienste, die Forschungsmaterial frei zugänglich bereitstellen, das auch zu Lehr- und Lernzwecken genutzt werden kann (z. B. Publikations- und Forschungsdatenserver).

Für die hier vorliegende Untersuchung haben wir die 37 Dienste, die den Gruppe A oder B zugeordnet werden konnten, herangezogen.²

Darunter lassen sich 27 Dienste identifizieren, die direkt mit einer einzelnen Hochschule assoziiert sind (z. B. DuEPublico der Universität Duisburg-Essen, OpenLearnWare der Technischen Universität Darmstadt). Neben den durch eine Hochschule assoziierten Diensten gibt es zehn übergreifende Plattformen, die zumeist als OER-Anlaufstellen auf einer bestimmten regionalen Ebene, beispielsweise der deutschen Bundesländer, fungieren oder anderweitige Zusammenschlüsse von Hochschulen und ggf. Gebietskörperschaften darstellen (z. B. ZOERR in Baden-Württemberg, HOOU in Hamburg). Die Organisationsformen der übergreifenden Plattformen variieren zwischen der Angliederung an eine operativ verantwortliche Hochschule und selbstständigen Konstrukten wie Stiftungen oder Gesellschaften. Die Dienste auf Länderebene stehen meist aber auch Hochschulen

² Die Liste der Links ist zugänglich unter: https://osf.io/btdcw/?view_only=cb236ff464244230be9cb14eb9702602
Dabei zeigt sich unter anderem, dass alle sieben in der Informationsstelle Open Educational Resources (OERInfo) gelisteten Dienste für die Hochschullehre durch dieses Vorgehen aufgefunden wurden. Zum Verzeichnis: <https://open-educational-resources.de/materialien/oer-verzeichnisse-und-services/>

aus anderen Bundesländern zur aktiven Partizipation im Sinne des Hinzufügens von Lehr- und Lernmaterial zur Verfügung und versuchen so, eine zu starke Zergliederung der OER-Angebote zu verhindern.

Zur Identifizierung soziologischer OER wurden die Suchfunktionen der Dienste und deren vorgehaltene Filterkategorien eingesetzt (z. B. Fächer, Wissensgebiet), die es erlaubten, Material zu filtern, das dem Fach „Soziologie“ zugeordnet war. In Fällen, in denen lediglich übergreifende Kategorien, wie „Sozial- oder Geisteswissenschaften“, vorgehalten wurden, erfolgte ersatzweise eine freie Textsuche als Suchmuster. Im Detail wurde mittels der Einstellung von Suchfiltern das Lehr- und Lernmaterial ausgewählt, das unter dem Suchterm „Soziolog*“ ausgegeben wurde. Falls die Suchfunktion keine solche Filtermöglichkeit aufwies, wurde der Suchbegriff „Soziolog*“ eingegeben und die Ausgabe ohne Filterung untersucht. Der Suchbegriff wurde mithilfe der Wildcard „*“ gebildet, um möglichst variante Verschlagwortungsmöglichkeiten und Formulierungsalternativen der Lehrmaterialien aufzugreifen. Dadurch sollten keine zufälligen Ausschlüsse erfolgen und Titel wie „Soziologische Praktiken“ und „Praktiken der Soziologie“ gleichermaßen erfasst werden. In Schlagworten, Titeln, Untertiteln und Beschreibungen sollten so per substantivischer oder anderer Formulierung potenzielle Selbstattributionen der Lehrenden zur soziologischen Lehre möglichst umfangreich erfasst werden. Selbstverständlich können auch Inhalte ohne Nennung des Wortstammes „Soziolog*“ durchaus soziologische Lehrmaterialien darstellen. Diese wären jedoch nur durch eine Sichtung des gesamten Materials innerhalb der Repositorien zu identifizieren. Dies haben wir unterlassen, da wir die OER untersuchen wollten, die auch von den Autor:innen als soziologische OER klassifiziert wurden. Durch die Verwendung des Terms „Soziolog*“ wurde auf deutschsprachiges Lehr- und Lernmaterial gezielt, da die Unterrichtssprache soziologischer Studiengänge in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz mit wenigen Ausnahmen Deutsch ist. Die Treffer der Suchanfragen wurden neben erfassbaren Metadaten auch in Bezug auf die attribuierte Lehrorientierung hin gesichtet und den von uns gebildeten Kategorien (siehe unten) zugeordnet, also der zu unterstellenden Verwendungsbestimmung des Materials. Die Untersuchung fokussierte auf die Analyse der Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernmaterial und sonstigen Materialien. Gerade universitätsbetriebene Dienste und Repositorien bieten neben Lehr- und Lernmaterialien auch andere Materialien wie Publikationen und Forschungsdaten frei zugänglich an. Weitere Materialien sind beispielsweise auch Broschüren aus der Öffentlichkeitsarbeit, administrative Handreichungen oder Materialien zu wissenschaftlichen Konferenzen und Vorträgen.

Mithilfe dieses Vorgehens ließen sich in zehn der 37 Dienste 273 Materialien zum Thema Soziologie finden. Diese wurden im nächsten Schritt einer Prüfung unterzogen, um zu ermitteln, ob es sich um für unsere Untersuchung relevante OER handelt. Die herangezogenen Prüfkriterien waren:

1. Verwendungszweck: Lehre; mit Ausnahme von Lehrbüchern wurden alle Publikationen oder Konferenzvorträge ausgeschlossen. Material von Öffentlichkeitsarbeit und Studienmarketing (z. B. Flyer, Werbevideos) wurden ebenso ausgeschlossen wie hochschulpolitische Inhalte und Veranstaltungsankündigungen.
2. Sprache: Deutsch
3. Lizenz: Materialien ohne Anpassungsmöglichkeiten (an die Lehrpraxis) wurden ausgeschlossen, etwa wenn deren Lizenz eine Vervielfältigung und Bearbeitung der Ressourcen verbietet und damit nicht der Definition von OER entspricht (z. B. CC ND).³

Insgesamt wurden 154 Bildungsressourcen identifiziert, die unseren Kriterien entsprachen. Im Umkehrschluss wurden 219 Ressourcen ausgeschlossen, da diese durch die vergebene Lizenz nicht bearbeitet werden dürfen und damit unserer Definition von OER nicht entsprechen, aber im Sinne von Open Access offen zugänglich sind.

³ Unter den Lizenzen finden sich zweimal CC 0, viermal CC BY, 92-mal CC BY-SA, einmal CC BY-NC und zwölfmal die Lizenz CC BY-NC-SA. Für eine ausführliche Erläuterung der Lizenzmodelle siehe <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de>

Die von uns identifizierten OER wurden dann einer einfachen Codierung unterzogen, um eine deskriptive Beschreibung des Datensatzes vornehmen zu können. Codiert wurde der Datensatz in Hinblick auf: Untersucher Dienst, Titel, Autor:innen, Erscheinungsjahr/-datum, Medium (Audio, Video, Text, Tabelle, Grafik, Abbildung), Umfang (Seitenzahlen) bzw. Spielzeit, Herkunft (Hochschule), Auflage/Version, Persistente Identifikatoren, URL des Materials und Verwendungsbestimmung.

In den Repositorien finden sich unter den OER 21 Foliensätze, drei Webseiten, neun Kurse und MOOCs, zwei Lernsequenzen für LMS (z. B. in Form von Übungsaufgaben), sieben grafikbasierte, zehn textbasierte, 13 audiobasierte (ohne Video) und 89 videobasierte Ressourcen. Damit stellen videobasierte Formate die häufigste Form von verfügbaren Bildungsressourcen dar. Neben exklusiv produzierten Lernvideos, die nicht im Rahmen von Vorlesungen als Aufzeichnung oder Mitschnitt einer herkömmlich gehaltenen Vorlesung entstanden sind⁴, sondern einen spezifischen Gegenstand fokussieren⁵, lassen sich vor allem Audio- und Videoaufzeichnungen von (Ring-)Vorlesungen finden sowie auch Podcasts. Das Audio- und Videomaterial ist im Durchschnitt 40 Minuten lang.

Die Lehrpraxis und auch die Bereitstellung und Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien folgen jedoch nicht immer dem kodifizierten und voraussetzungsvollen Ansatz der Open Educational Resources. Um hier die Lehrpraxis bzw. die Praxis der geteilten Lehr- und Lernmaterialien nicht durch die Schwelle der Lizenzierung und offiziellen OER-Logik künstlich zu begrenzen, wurde eine ergänzende explorativ angelegte Analyse auf der Videoplattform YouTube durchgeführt. Als ein Dienst zur niederschweligen Bereitstellung von Videos bietet YouTube einen leichten Zugang zu verschiedenen Lehr- und Lernmaterialien.

Da die Suchfunktion in YouTube Wildcards nicht verarbeiten kann, wurde die Suchanfrage mit dem Suchterm „Soziologie“ durchgeführt. Um die Menge an Treffern handhabbar zu halten, wurden die Ergebnisse nach einer Mindestlänge von 20 Minuten gefiltert (da sich bereits für das in den OER-Repositorien gefundene Videomaterial eine Durchschnittslaufzeit von 40 Minuten zeigte), wohl wissend, dass dadurch viele Inhalte ausgeschlossen wurden. Jedoch bieten die Suchfunktion und Filterführung in YouTube keine Möglichkeit, das Material nach akademischen Inhalten auszuwählen. Das Material wurde händisch durchgesehen und beurteilt. Insgesamt wurden 228 Dokumente mit 199 Stunden Laufzeit betrachtet. Ausgeschlossen wurden Beiträge, die deutlich der Studieninformation/dem Marketing dienen, sich nicht dem akademischen Feld, sondern der Schulbildung widmen oder eine deutlich normative politische Debatte führen. Unter dem YouTube-Material lassen sich 77 Ressourcen dem Format Vorlesung zuordnen. 33 Ressourcen wurden als Vorträge, 19 als Podiumsgespräche und 12 Ressourcen als Interviews klassifiziert. 33 Ressourcen laufen unter dem Etikett Podcast, wobei sich dort Elemente von Interviews, Podiumsdiskussionen und Vorträgen wiederfinden und vermischen. 13 Beiträge ließen sich dem Format von Radio- und Fernsehaufzeichnungen bzw. -sendungen zuordnen, die ebenfalls Elemente von Interviews, Podiumsdiskussionen und Vorträgen enthalten.⁶

4 Open Educational Resources in der Soziologie

Die Anzahl der Personen in der Stichprobe, die OER erstellt haben bzw. unter deren Namen die Ressourcen veröffentlicht wurden, beträgt 78. 55 Personen haben an nur jeweils einer Ressource mitgewirkt. Die drei Autor:innen mit den meisten Beteiligungen haben 29, 23 und 15 Ressourcen veröffentlicht. Von den 29 Ressourcen der Spitzenreiterin/des Spitzenreiters stammen alle aus dem Jahr 2020. Von den 23 Ressourcen der Autorin/des Autors mit den zweitmeisten Veröffentlichungen

4 Es wird eine sprechende Person aufgezeichnet, die meist präsentationsgestützt etwa 90 Minuten umfänglich zu einem Gegenstand referiert. Meistens sind sowohl die Person als auch die Präsentation auf der Videoaufzeichnung sichtbar.

5 Solche Videoformate sind meistens deutlich kürzer als das übliche Vorlesungsformat, greifen pointiert einen Aspekt des Gegenstandes heraus und stellen ihn dar. Häufig wird visuell auf die Präsentation fokussiert und der Körper der Sprechenden Person nicht gezeigt.

6 Der Datensatz ist im OSF-Open Science Framework verfügbar unter: https://osf.io/yfjv4/?view_only=a9f266e3dc834a72b42359c9c1b8692d.

sind 20 aus dem Jahr 2018 und die 15 Ressourcen der Autorin/des Autors mit den drittmeisten Veröffentlichungen stammen alle aus dem Jahr 2020. Für die weiteren Autor:innen lässt sich ebenfalls sagen, dass das Bereitstellen von OER in universitätseigenen oder föderalen Repositorien keine kontinuierliche Praxis ist, sondern eher projektförmig scheint. An der Veröffentlichung der Ressourcen waren 17 Hochschulen beteiligt. Sechs davon haben dabei nur an der Veröffentlichung einer Ressource mitgewirkt. Die drei Hochschulen mit den meisten Ressourcen haben 24, 31 und 33 Ressourcen veröffentlicht. Abbildung 1 zeigt nochmals, dass die meisten Autor:innen nur eine OER veröffentlicht haben. Dagegen gibt es ebenso viele Hochschulen, die nur eine Ressource veröffentlicht haben, wie Hochschulen, die mehr als zehn Ressourcen veröffentlicht haben.

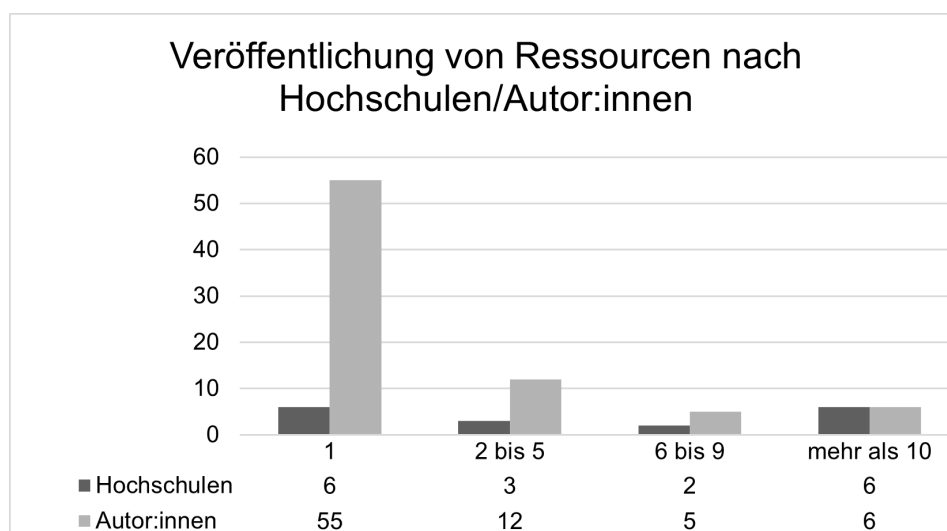


Abbildung 1: Veröffentlichung von Ressourcen nach Hochschulen und Autor:innen

Es zeigt sich, dass hier Hochschulen mit einem eigenen Repository die Spitzenreitenden sind, namentlich die Universität Wien (phaidra.univie.ac.at), die Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (mediathek.hhu.de) sowie die Technische Universität Darmstadt (openlearnware.de). An das Repository „Hamburg Open Online University“ (hoou.de) sind acht Hamburger Hochschulen angebunden; die Beiträge verteilen sich auch zwischen ihnen.⁷ Das Zentrale OER-Repository der Hochschulen in Baden-Württemberg (oerbw.de) wird im Augenblick maßgeblich durch die Universität Tübingen genutzt. Anzumerken ist, dass die technische Verantwortung für den Dienst bei der Universitätsbibliothek Tübingen liegt, womit man hier eine räumliche Nähe feststellen kann. Lediglich die PH Freiburg hat ebenfalls eine Ressource abgelegt.⁸ Tabelle 1 unten zeigt nochmals die Verteilung der Ressourcen über Repositorien und Hochschulen.

Deutlich wird bei der Zählung der Ressourcen, dass kein kontinuierlicher Anstieg der Veröffentlichungen zu verzeichnen ist (Abbildung 2). Die Anzahl der gefundenen OER schwankt sehr zwischen den einzelnen Jahren: 2018 43 OER, 2019 22 OER, 2020 50 OER, 2021 17 OER. Wenn man sich zum Vergleich noch die Open-Access-Veröffentlichungen von soziologischem Lehr- und Lernmaterial anschaut, zeigt sich, dass es im Jahr 2017 mit 34 Veröffentlichungen einen Höhepunkt gab, wonach die Veröffentlichungszahlen heruntergegangen sind bis auf vier Ressourcen in 2021. Für das YouTube-Material zeigt sich, dass es 2013 einen Höhepunkt mit 56 Ressourcen gab und sich die Veröffentlichungen ab 2014 zwischen neun und 21 Ressourcen im Jahr eingependelt zu haben scheinen. Alles in allem ist ein Anstieg der Veröffentlichungen zu beobachten. Wie nachhaltig dieser ist, wird jedoch die Zukunft zeigen müssen.

⁷ Darüber hinaus sind der Virtuelle Campus Rheinland-Pfalz und diverse nationale und internationale Hochschulen und Institutionen Partner in diesem Netzwerk.

⁸ Auch wenn dieser Dienst vorrangig baden-württembergische Hochschulen vernetzt, können sich bundesweit Lehrende anderer Hochschulen in das Netzwerk eintragen.

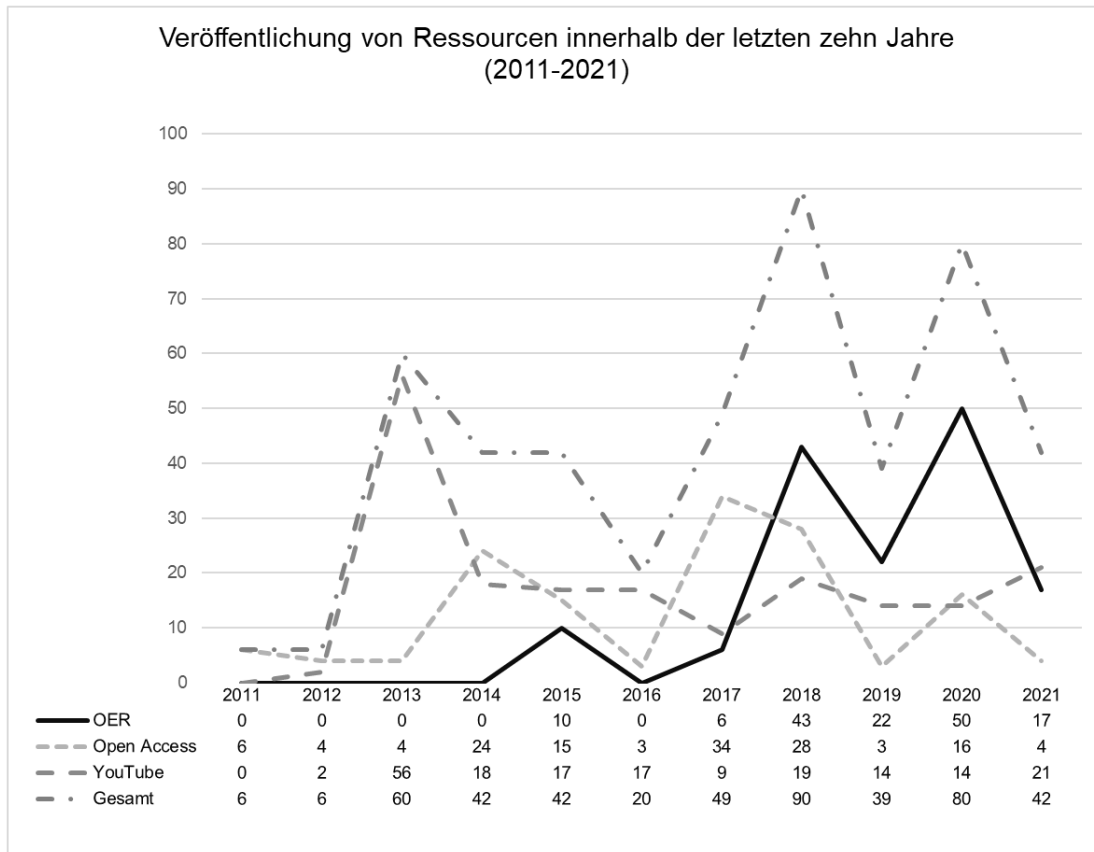


Abbildung 2: Veröffentlichung von Ressourcen innerhalb der letzten zehn Jahre (2011–2021)

Für die Peaks sind die Veröffentlichungen großer Veranstaltungen bzw. Vorlesungen mit mehreren aufgezeichneten Sitzungen verantwortlich. Die Vermutung, dass die Etablierung von Repositorien erst eine gewisse Anlaufzeit braucht, bis sie zu einer Veränderung der Praktiken und danach zu kontinuierlichen Veröffentlichungen führen, lässt sich durch die Daten nicht stützen (siehe Tabelle 1). Eine zweite Vermutung ist, dass es in Jahren nach großen OER-Förderlinien einen sprunghaften Anstieg gibt, der dann ohne Förderung wieder abnimmt. Dies lässt sich durch die Daten nicht beantworten. Die Bereitstellung von OER ist im Fach Soziologie (wie generell) ebenso ein Nischenphänomen wie die Open-Access-Veröffentlichung von Lehr- und Lernmaterial in öffentlichen Bildungsinfrastrukturen oder auf YouTube. Im Jahr 2020 wurden zwar insgesamt 80 Ressourcen veröffentlicht, die meisten Ressourcen (90) wurden jedoch im Jahr 2018 veröffentlicht. 2021 ging die Zahl der Gesamtveröffentlichungen wieder auf 42 zurück.

Tabelle 1: Übersicht der Repositorien und Hochschulen

Dienst (URL)	Dienst ist online seit	Förderstruktur	Ressourcen im Dienst (gesamt)	Publikationsjahr erste Ressource	Publikationsjahr letzte Ressource	Name der Hochschule, die die Ressource veröffentlicht	Ressourcen der Hochschule (gesamt)	Ressourcen der Hochschule im Dienst
phaidra.univie.ac.at/	ohne Angabe	ohne Angabe	32	2006	2020	Universität Wien	33	32
mediathek.hhu.de/	ohne Angabe	ohne Angabe	31	2019	2021	Universität Düsseldorf	31	31
hooi.de/	2015	föderal und institutionell	27	2017	2021	HCU Hamburg HAW Hamburg HfMT Hamburg	12 9 6	12 9 6
openlearnware.de/	2009	ohne Angabe	24	2015	2019	Universität Hamburg	3	2
oerbw.de/	2018	föderal	19	2019	2021	TU Darmstadt Universität Tübingen	24 18	24 18
duepublico2.uni-due.de/	ohne Angabe	institutionell	10	2021	2021	PH Freiburg Universität Duisburg-Essen	1 10	1 10
oncampus.de/mooi	2003		5	ohne Angabe		TH Lübeck Kooperative Berlin	4 1	4 1
zenodo.org/	2013	EU und privat	3	2015	2021	Universität Hamburg		1
imoox.at/	2013	institutionell	2	2019	2021	Universität Kassel Universität Wien	2 33	2 1
videportal.uni-freiburg.de/	ohne Angabe	institutionell	1	ohne Angabe		PH Steiermark PPH Augustinum Universität Graz Universität Freiburg	1 1 1 1	1 1 1 1

n = 154 Ressourcen

5 Theoriegeleitete Interpretationen: Die Sichtbarkeit der soziologischen Lehre

Nachdem wir nun die Ergebnisse dargestellt haben, wollen wir uns im Weiteren der Frage zuwenden, wie die Ergebnisse erklärt werden können. Dabei gehen wir davon aus, dass die Erklärungen für die Soziologie ebenfalls auf andere Disziplinen zutreffen. So zeigt beispielsweise der OER-Atlas von 2017 (S. 26), dass die Sozialwissenschaften einen mittleren Rang belegen. Zudem stellt der OER-Atlas heraus, dass die meisten OER-Angebote sich sowohl an Schulen als auch an Hochschulen richten und damit überwiegend die Lehrer:innenbildung adressieren. Auch in den Ingenieurwissenschaften können Hinweise identifiziert werden, dass OER keine größere Rolle in der Lehre spielen (Elsner et al., 2019). Um uns dieser Frage zu nähern, wollen wir durch die Brille der Praxistheorie (Bourdieu, 1976) betrachten, wie die geringe Präsenz von OER am Beispiel der Soziologie erklärt werden könnte. Wir erheben keinen Anspruch, dass es sich um eine umfassende Erklärung handelt. Vielmehr geht es darum, erste Ideen zu generieren, warum OER in der soziologischen Lehre bisher keine Rolle spielen und wie dies möglicherweise geändert werden könnte. Dies geschieht unter der durchaus normativen Annahme, dass OER als sinnvolle Erweiterung der soziologischen Lehre angesehen werden in einer digitalen Welt und einer Kultur der Digitalität (Stalder, 2016). Als erste Erklärung, warum OER bisher wenig in der Soziologie verbreitet sind, könnte es an der Praktik selbst liegen.

5.1 OER als komplexe Praxisform

Als Praktiken verstehen wir im vorliegenden Fall das Erstellen und Ablegen von Open Educational Resources in Repositorien. Die OER stellen das Vollbrachte, die materiellen Ereignisse, also eine Verkettung von „doings and sayings“ (Schatzki, 1996, S. 89) als Praxisform dar (Hillebrandt, 2014). Dabei ist nicht relevant, welche materielle Form sie haben. Um aus Lehrmaterialien OER zu machen, sind verschiedene (Herstellungs-)Praktiken notwendig, beispielsweise das Erstellen von Texten und Grafiken, das Anfertigen von Bild und Tonmaterial, das Suchen, Kombinieren, Lizenzieren, Verschlagworten, Etikettieren und Bereitstellen von Bildungsressourcen. Diese Praktiken sind ineinander verschränkt und mit ihrer materiellen Ausstattung verwoben. Der soziale Kontext von OER zeigt sich in der technischen Rahmung des Medial-verfügbar-Machens und der politischen Rahmung der Definition (Hiebl, 2021).

OER können gerade für Neueinsteiger:innen in das Feld komplex und kompliziert sein, da es gilt, bei der Erstellung und Bereitstellung einige rechtliche Hürden zu bedenken und zu nehmen. Was sind beispielsweise freie Bildungsmaterialien, anhand welcher Lizenzen können sie erkannt werden und unter welchen Bedingungen dürfen sie in die eigenen OER eingebaut werden? Das sind nur wenige der vielen Fragen, die sich bei der Erstellung von OER stellen und den Herstellungsprozess komplex machen. Die OER-Praxisform ist dementsprechend keine, die nebenbei sozialisiert wird. Vielmehr braucht es dezidierte Anleitungen und Strukturen, die OER ermöglichen, ja sogar befördern. Diese Anleitungen liefern OER-Dienste beispielsweise in ihrer Handbuchfunktion, die diese Praxisform durch Selbstsozialisation ermöglichen (Hiebl et al., im Erscheinen). Denn OER sind kein Mainstream, sondern, wie unsere Auswertungen zeigen, weiterhin die Ausnahme. Insofern lohnt sich als nächster Schritt ein Blick auf die Strukturen, denn Praktiken ergeben sich in Abhängigkeit von Handlungsmöglichkeiten und bestimmten sozialen Strukturen (Lenger et al., 2013). Welche zeitlichen Ressourcen haben also Personen, um OER umzusetzen? Gab es Fördermöglichkeiten, um sich Zeit oder Unterstützung einzukaufen? Die Praxisform OER, so kann zusammengefasst werden, ist erstens von den Umständen, zweitens von den Orten und drittens von den materiellen Rahmungen abhängig (Schmidt, 2012).

5.2 Strukturelle Rahmung der OER-Praxisform (Ermöglichungsstrukturen)

Wie unsere Ergebnisse zeigen, sind OER vor allem dort entstanden, wo es Ermöglichungsstrukturen gab. Als Ermöglichungsstruktur zeigt sich erstens der Anlass, der einer OER zugrunde liegt. So wur-

den beispielsweise eine ganze Reihe an Ringvorlesungen videografiert und als OER zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich um eine „relativ einfach“ zu produzierende Form von OER. Es ist zudem davon auszugehen, dass die OER-Produzierenden von den IT-Infrastrukturen der jeweiligen Hochschulen unterstützt wurden, indem Kameras und Mikrofone sowie personelle Unterstützung bei der Aufnahme zur Verfügung gestellt wurden. Einen weiteren Zusammenhang konnten wir zwischen der Häufigkeit der OER-Veröffentlichungen und der Etablierung von Repositorien an einer Hochschule feststellen. So finden sich dort besonders viele OER, wo Hochschulen ein Repository eingerichtet haben. Es kann davon ausgegangen werden, dass Hochschulen im Zuge der Einrichtung der Repositorien finanzielle und personelle Ressourcen bereitgestellt (oder von Geldgebern erhalten) haben, um die Erstellung von OER zu unterstützen und damit ersten Content für die Repositorien zu erhalten. Denn, so ist anzunehmen, Hochschulen wollen keine leeren Repositorien verwalten.

5.3 OER ist keine sozialisierte Lehrpraktik

Deutlich wird an den Ausführungen, dass OER keine gängige Praxisform sind. Bisher ist das Erstellen und Teilen von OER keine Routine, nichts, was in der „normalen“ Sozialisation in der Lehre vorkommt, es existiert kein Handlungswissen. Die bisherige Lehrsozialisation erfolgt über die Reproduktion der selbst erlebten Lehre, über das Vorleben von Praktiken in der Lehre (Szczyrba & Wiemer, 2011). Genau dieses Vorleben, das Hineinsozialisieren, existiert bei OER bisher nicht. Vielmehr gibt es in Bezug auf die Lehre das Öffnen, Teilen und Kooperieren – das in vielen Bereichen der Forschung gängige Praxis ist – nicht. Die soziologische Lehrsozialisation sieht vielmehr wie folgt aus: Grundlage ist das selbst erlebte Studium, das trotz unterschiedlicher Studien- bzw. Modulpläne meist ähnliche Komponenten aufweist: Vorlesungen in Methoden und Theorie gepaart mit Seminaren und Forschungsseminaren (in denen selbstständig, meist über zwei Semester, eine Forschungsfrage bearbeitet wird) haben mehr oder weniger alle erlebt.

Im Regelfall wird eine Vorlesung durch die/den Inhaber:in eines Lehrstuhls für alle Studierenden angeboten, und zwar im traditionellen Stil des 90-minütigen lehrpersonenzentrierten Zusammenunterrichtens, einer Frontalveranstaltung. Als Lehr- und Lernmaterialien werden je nach Lehrperson die Präsentationsfolien oder ein Skript zur Veranstaltung zur Verfügung gestellt, darüber hinaus steht ein Syllabus zur Verfügung, der den Veranstaltungsverlauf über das Semester skizziert und Literaturempfehlungen gibt. Manche Veranstaltungen werden auch um Übungsaufgaben ergänzt. In den Seminaren teilt sich die Studierendenschaft in kleinere Gruppen auf. Die Veranstaltungen werden von Lehrenden aller akademischen Statusgruppen geleitet. Das Seminar soll dem Vertiefen der Pflichtlektüre dienen, die Lese- und Schreibkompetenzen sowie die Diskussionsfähigkeiten der Studierenden fördern. Zu einem Seminar gehört unweigerlich das Selbststudium der ausgewählten Lektüre. Die Früchte des Selbststudiums können dann in Exzerpten, Referaten und schließlich Hausarbeiten begutachtet werden. Die begleitenden Tutorien werden häufig von Studierenden höheren Semesters geleitet und dienen praktischen Vertiefungsaufgaben, beispielsweise im Bereich Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten oder Statistik. In Vertiefungs- und Wahlveranstaltungen, beispielsweise zu gegenstandsbezogenen Soziologien, verschiebt sich im weiteren Studienverlauf der Fokus von der Präsentation der Inhalte der Vorlesung in Kombination mit Begleitveranstaltungen in Gänze auf das Seminar und einen damit verbundenen stärkeren Anteil des Selbststudiums als dominante Studienform.

Dabei muss der Pluralität der Soziologie Rechnung getragen werden. Das Fach differenziert sich in mindestens so viele Bindestrich-Soziologien aus, wie Funktionssysteme innerhalb der modernen Gesellschaft denkbar sind. Darüber hinaus erfordert die soziologische Ausbildung, sich im Umgang mit einem Werkzeugkasten vertraut zu machen, der nicht nur die Gegenstandsbereiche der Soziologie, sondern auch deren Geschichte, Theorien, qualitative und quantitative Methoden umfasst sowie eine Grundausbildung im wissenschaftlichen Arbeiten und in der Statistik. Üblicherweise ist die Soziologie durchzogen von textualen Praktiken und Artefakten, die numerische und textuale Daten einschließen. Dabei macht es keinen Unterschied, ob die Artefakte digital (Textdatei)

oder analog (gedruckter Text) vorliegen. Die Praktiken bleiben die gleichen und werden für die eigene Lehre übernommen.

Als Prüfungsform sind Klausuren oder Hausarbeiten Standard, also textuelle Artefakte. Die Produktion von Videos, Podcasts oder Bildern spielt kaum eine Rolle. Die Prüfungen müssen dabei (so schreiben es die meisten Prüfungsordnungen vor) allein abgelegt werden; bei Abweichungen muss kenntlich gemacht werden, welche Anteile von wem erstellt wurden. Echte Kooperation, die über eine Gruppenarbeit zur Entwicklung eines Referates hinausgeht, ist dadurch kaum möglich. Die meisten (oftmals sehr guten) Hausarbeiten landen zudem in der Schublade und werden (wenn überhaupt) von Dozierenden gelesen. Damit wird zum einen die Orientierung auf das Solo-Arbeiten gestärkt und zum anderen keine Orientierung auf das Öffnen und Teilen der eigenen Ergebnisse ermöglicht. Diese Sozialisation geht bei Wissenschaftlichen Mitarbeitenden weiter: Die Lehre wird nicht als Team vorbereitet oder durchgeführt. Sie findet hinter verschlossenen Türen statt, höchstens Hochschuldidaktiker:innen dürfen, wenn das Angebot angenommen wird, hospitieren. Die Lehr- und Lernmaterialien werden in den seltensten Fällen offen geteilt, ein Austausch findet oftmals nur unter Kolleg:innen statt (vgl. Beaven, 2018). Diese nicht öffentlichen oder in ihren Adressat:innen beschränkten Kooperationsformen bieten so die Möglichkeit einer Kontrolle, ob und inwieweit die Sphäre der Lehre geöffnet wird, während eine Teilungspraxis über OER potenziell „unbeherrschbar“ erscheinen mag und Sorgen vor komparativen Einblicken der Community hervorrufen könnte.

Grundsätzlich sind die Fragen nach Kooperationsschemata, Austauschformaten und Mechanismen der Community of Practice in Lehr-Lern-Prozessen nichts Neues. Am besten erforscht sind derartige Phänomene vermutlich im Kontext von Schule und Lehrkräftekooperationen (zum Überblick Fussangel & Gräsel, 2012). In diesem Feld gibt es zahlreiche Schnittstellen, unter anderem im Sinne der Übergänge, der Ganztagschule oder der Kooperation mit außerschulischen Partnern. Dennoch gelten auch Schulen traditionell nicht als Orte starker Kooperation. Die autonome Berufsausübung wird durch Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Richter & Pant, 2016, S. 13) stark betont. Als eine argumentative Figur dient hier das teilweise umstrittene Autonomie-Paritäts-Muster (Altrichter & Eder, 2004; vgl. Lortie, 2002), wonach Lehrkräfte eine äußere Einmischung in die eigene Lehrtätigkeit ablehnen und diese selbst beanspruchte Autonomie in der Tendenz auch anderen Lehrkräften zusprechen. Gleichzeitig wird der Kooperation in der Bildungsforschung gerade in Bezug auf die Unterrichts- und Schulentwicklung eine hohe Bedeutung zugemessen (vgl. Buhren & Rolff, 2018). In der Erforschung der tatsächlichen Kooperationen finden sich vielfältige Ansätze auf niedrigschwelliger Ebene, sogenannte „Kooperations-Dyaden“ (Fussangel & Gräsel, 2014, S. 854) und direkter fachlicher Austausch.

Die wenig ausgeprägte Verfasstheit der Praktiken des Kooperierens, Öffnens und Teilens in der Lehre zeigt sich auch bei dem niedrigschwelligen Versuch, Syllabi miteinander zu teilen. So wurde von der Arbeitsgruppe „Soziologische (digitale) Lehre“⁹ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie innerhalb des Fachinformationsdienstes „SocioHub“¹⁰, der als Social-Media-Tool zu begreifen ist, eine Datenbank aufgebaut, in der Seminarpläne, Foliensätze und anderes Lehrmaterial geteilt werden können. Die Idee war, ein niedrigschwelliges Angebot zur Verfügung zu stellen, um in den Austausch über die Lehre zu kommen. Das Teilen sollte dabei ohne Nachdenken über Lizenzen oder Urheberrechte funktionieren, war also absichtlich nicht als OER benannt. Aber auch hier zeigt sich, dass Öffnen, Teilen und Kooperieren in der Lehre bisher keine Praktiken sind. Warum aber ist das überhaupt von Bedeutung? Weil OER, wenn flächendeckend eingeführt, die Möglichkeit in sich birgt, zu einem Mehrwert für die eigene Lehre zu werden. Einerseits als Teil des eigenen Lehrportfolios, andererseits können OER genutzt und an die eigenen Lehrzusammenhänge angepasst werden. Das könnte zu Lernprozessen, einem kontinuierlichem Wissensbestand in der Lehre und auch Zeitersparnis führen. Allerdings erscheint dies gerade als ferne Zukunftsmusik. Dies liegt nicht zu-

⁹ <https://sociohub-fid.de/s/soziologische-digitale-lehre/>

¹⁰ <https://sociohub-fid.de/s/soziologische-digitale-lehre/cfiles/browse/index?fid=410>

letzt an dem Reputationsmangel, den die Lehre gegenüber der Forschung hat, gerade auch in der Promotionsphase (Schneijderberg, 2018). Bisher hat die Lehre für die wissenschaftliche Karriere noch wenig Bedeutung (Autor:innengruppe AEDiL, 2021).

5.4 Zukunftsversprechen OER

Der zusätzliche Aufwand dafür, vorhandene Lehrmaterialien in OER umzuwandeln oder neue Lehrmaterialien als OER zu produzieren, ist durch die oben aufgeführten Praktiken höher als bei „normaler“ Lehre. Zudem wird das individuelle Teilen von Lehrmaterialien nicht unmittelbar honoriert. Das etwas abstrakte Versprechen, durch das eigene Mitwirken an der Erstellung von frei verfügbaren Lehrmaterialien den Markt dafür insgesamt anzukurbeln und somit an anderer Stelle selbst zu profitieren, ist zu vage. Bisher sind es einzelne Enthusiast:innen, die OER erstellen und die Verheißungen – wie Synergie, den frischen Blick von außen oder die Partizipation an Arbeitsmaterialien – wahrnehmen.

Schlussendlich steht die Frage im Raum, wie effizient oder voraussetzungslos eine Übertragung von Lehrmaterialien sich tatsächlich darstellt bzw. in den Köpfen der Lehrenden Anklang findet. Sollten sowohl die ungewöhnliche, weil sozial nur gering honorierte Praxis des Teilens eigener Materialien als auch die Wahrnehmung der Nützlichkeit „fremder“ Lehrartefakte infrage stehen, bietet dies sicherlich einen möglichen Erklärungsansatz für die Zurückhaltung in der soziologischen Gemeinschaft.

6 Diskussion – was lernen wir nun daraus?

Aus Sicht der Soziologie ist es interessant, wie sich Lehrmaterialien öffnen und teilen lassen und welche Hürden es hierbei zu nehmen gilt: So können geteilte Lehrmaterialien als Hilfestellung für Personen, die neu in der Lehre sind, gelten. Sie können zum Zweck des Selbststudiums genutzt werden, können aber auch ein diffuses Unwohlsein beim Teilen von Lehre erzeugen, in Bezug auf rechtliche Fragen, Qualitätssicherung oder die Öffnung der engen Verbindung von Lehrinhalten und Lehrperson. Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass das Bereitstellen von OER in offenen Repositorien keine regelmäßige Praxis ist, wie auch das Erstellen und Teilen von OER keine Routine von Soziologinnen und Soziologen ist. Die Lehrsozialisation scheint in der Reproduktion der selbst erlebten Lehre verhaftet.

Dabei existieren eingespielte Lehrpraktiken, die Vorarbeit leisten. Die hochschulinterne Veröffentlichung digitaler Medien für Visualisierungen oder Präsentationen in Learning Management Systems (LMS) ist eine gängige Praxis, auf die mithilfe didaktischer Konzepte für die Onlinelehre und das Etablieren kollaborativer Praktiken aufgebaut werden könnte. Denn nur eine Veränderung der Praktiken könnte zu einer kontinuierlichen Steigerung der Veröffentlichungen von OER führen – so unsere Annahme. Diese Annahme ist dabei nicht allein auf die Soziologie beschränkt, sondern gilt für alle Fächer, in denen es noch keine Praxis des Öffnens und Teilens von Lehrmaterialien gibt.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass vor allem einzelne große Veranstaltungen bzw. Vorlesungen mit mehreren aufgezeichneten Sitzungen in den letzten Jahren für den beobachteten Anstieg der Veröffentlichungen verantwortlich sind, wobei offenbleibt, wie nachhaltig dieser Anstieg ist oder ob es nur Momentaufnahmen sind. Wie unsere Ergebnisse zeigen, sind OER vor allem dort entstanden, wo es Ermöglichungsstrukturen gab. Auch wenn wir keine Aussagen zu den Finanzierungs- und Anreizstrukturen, die hinter einzelnen Materialien stehen, treffen können, so scheint dies essenziell, um „offene Praktiken“ zu ermöglichen. Allerdings ist das alleinige Vorhandensein von Repositorien noch kein stichhaltiger Indikator, da lediglich zehn der 37 untersuchten multidisziplinären Dienste soziologische OER enthielten. Was das gefundene Lehr- und Lernmaterial ebenfalls gezeigt hat, ist, dass sich beispielsweise auch Veranstaltungen in der Ausbildung der Wirtschaftswissenschaften, des Lehramtes oder zur Sozialen Arbeit mit soziologischem Lehr- und

Lernmaterial finden. Eine abschließende Literaturrecherche hat ergeben, dass aus an die Soziologie angrenzenden Wissenschaften wenig empirische Ergebnisse zur Bereitstellung von OER vorliegen. Damit sollte die Lehre zum Gegenstand eines inner- und interdisziplinären Diskurses gemacht und die Soziologie ihrem Ruf als Exporteurin von Theorien und Methoden gerecht werden. Es stellt sich die Frage, ob es als ein Ziel der soziologischen (digitalen) Lehre ausgemacht sein soll, den offenen Zugang zu Lehr- und Lernmaterial aus der Soziologie zu erhöhen. Die Soziologie ist als wissenschaftliche Disziplin imstande, sich selbst mit ihrem methodischen Instrumentarium zu beobachten. Durch offenes Lehr- und Lernmaterial ist sie nochmals in einen Stand einer Selbstbeobachtung versetzt, der uns weitere Erkenntnis über die Lehre in unserem Fach bieten kann.

Literatur

- Altrichter, H., & Eder, F. (2004). Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Eine Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Schulprogramme – Instrumente der Schulentwicklung* (S. 195–221). Juventa-Verl.
- Autor:innengruppe AEDiL. (2021). *Corona-Semester reflektiert Einblicke einer kollaborativen Autoethnographie*. wbv Publikation.
- Beaven, T. (2018). ‘Dark reuse’: an empirical study of teachers’ OER engagement. *Open Praxis*, 10(4), 377–391. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.4.889>
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft* (Wiss. Sonderausg., 1. Aufl.). Suhrkamp.
- Buhren, C. G., & Rolff, H.-G. (Hrsg.). (2018). *Pädagogik. Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl.). Beltz.
- CDU, CSU, & SPD. (2013). *Deutschlands Zukunft gestalten: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 18. Legislaturperiode.
- CDU, CSU, & SPD. (2018). *Ein neuer Aufbruch für Europa Eine neue Dynamik für Deutschland Ein neuer Zusammenhalt für unser Land: Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD*. 19. Legislaturperiode.
- Cronin, C. (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). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3096>
- Deutscher Bildungsserver. (2016). *Machbarkeitsstudie zum Aufbau und Betrieb von OER-Infrastrukturen in der Bildung* (Stand: Februar 2016).
- Ebner, M., Köpf, E., Muuß-Merholz, J., Schön, M., Schön, S., & Weichert, N. (2015). *Ist-Analyse zu freien Bildungsmaterialien (OER): die Situation von freien Bildungsmaterialien (OER) in Deutschland in den Bildungsbereichen Schule, Hochschule, berufliche Bildung und Weiterbildung im Juni 2015. Beiträge zu offenen Bildungsressourcen (O3R)*. Books on Demand. https://www.researchgate.net/publication/281525602_Ist-Analyse_zu_freien_Bildungsmaterialien_OER_Die_Situation_von_freien_Bildungsmaterialien_OER_in_Deutschland_in_den_Bildungsbereichen_Schule_Hochschule_berufliche_Bildung_und_Weiterbildung_im_Juni
- Ehlers, U.-D. (2011). From open educational resources to open educational practices. *eLearning Papers*, 23, 1–8.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum (Hrsg.), *Schule und Gesellschaft. Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29–39). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Fussangel, K., & Gräsel, C. (2014). Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 846–864). Waxmann.
- Heck, T., Kullmann, S., Hiebl, J., Schröder, N., Otto, D., & Sander, P. (2020). Designing Open Informational Ecosystems on the Concept of Open Educational Resources. *Open Education Studies*, 2(2), 252–264. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0130>
- Hiebl, J. (2021). Normative Objects in Educational Infrastructures. In N. L. Cole, M. Jahrbacher, & G. Getzinger (Hrsg.), *Science, Technology and Society online. Conference Proceedings of the STS Conference Graz 2021: Critical Issues in Science, Technology and Society Studies*, 3–5 May 2021 (S. 132–149). Verlag der Technischen Universität Graz. <https://doi.org/10.3217/978-3-85125-855-4-07>

- Hiebl, J., Kullmann, S., Heck, T., & Rittberger, M. (im Erscheinen). Reflecting Open Practices on Digital Infrastructures: Functionalities and Implications of Knowledge. In M. Kerres, D. Otto, & O. Zawacki-Richter (Hrsg.), *Distributed Learning Ecosystems: Repositories, Resources and Practices*. Springer Nature.
- Hillebrandt, F. (Hrsg.). (2014). *Soziologische Theorie. Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.). (2021). *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32849-8>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educausereview*, 12. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Keil, M., & Sawert, T. (2021). Die ad hoc Digitalisierung der Lehre in der Corona Pandemie. Vorteile, Nachteile und offene Fragen. *SOZIOLOGIE*, 50(4), 473–490.
- Kerres, M., Otto, D., & Zawacki-Richter, O. (Hrsg.). (2022). *Distributed Learning Ecosystems: Repositories, Resources and Practices*. Springer Nature.
- Lenger, A., Schneickert, C., & Schumacher, F. (2013). Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. In A. Lenger, C. Schneickert, & F. Schumacher (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven* (S. 11–41). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18669-6_1
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press. <http://www.loc.gov/catdir/description/uchi052/2002020788.html>
- Neumann, J., & Muuß-Merholz, J. (2016). *OER Atlas 2016: Open Educational Resources: Akteure und Aktivitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Köln.
- Reitinger, J., & Proyer, M. (2021). Navigation zwischen Selbstbestimmung, sozialer Interaktion und Zwang. Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In S. Krause, I. M. Breinbauer, & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft* (S. 117–136). Verlag Julius Klinkhardt.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge Univ. Press.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken: Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*. Suhrkamp Verlag.
- Schneijderberg, C. (2018). *Promovieren in den Sozialwissenschaften*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19739-1>
- SPD, BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN, & FDP. (2021). *Mehr Fortschritt wagen: Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. Koalitionsvertrag 2021–2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD), BÜNDNIS 90 / DIE GRÜNEN und den Freien Demokraten (FDP).
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Steinhardt, I. (2021). Students in the spotlight: Using collaborative autoethnography to build a community of learning in the Corona crisis. *ISA Pedagogy Series*, 1(1), 42–59.
- Szczyrba, B., & Wiemer, M. (2011). Lehrinnovation durch doppelten Perspektivenwechsel-Fachkulturell tradierte Lehrpraktiken und Hochschuldidaktik im Kontakt. In I. Jahnke, & J. Wildt (Hrsg.), *Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik* (S. 101–110). W. Bertelsmann Verlag.
- UNESCO. (2022). *Open Educational Resources*. <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources>
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226.

Autor:innen

Johannes Hiebl. DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation, Informationszentrum Bildung, Frankfurt am Main, Deutschland; Orchid-ID: 0000-0002-1266-3042; E-Mail: hiebl@dipf.de

Prof. Dr. Isabel Steinhardt. Universität Paderborn, Institut für Humanwissenschaften, Paderborn, Deutschland; E-Mail: isabel.steinhardt@upb.de

Dr. Michael Bigos. Johannes Gutenberg-Universität, Zentrum für Lehrerbildung, Mainz, Deutschland; E-Mail: bigos@zfl.uni-mainz.de



Zitiervorschlag: Hiebl, J., Steinhardt, I. & Bigos, M. (2022). Die (Un-)Sichtbarkeit von (offenen) Bildungsmaterialien in der Soziologie. *die hochschullehre*, Jahrgang 8/2022. DOI: 10.3278/HSL2227W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!