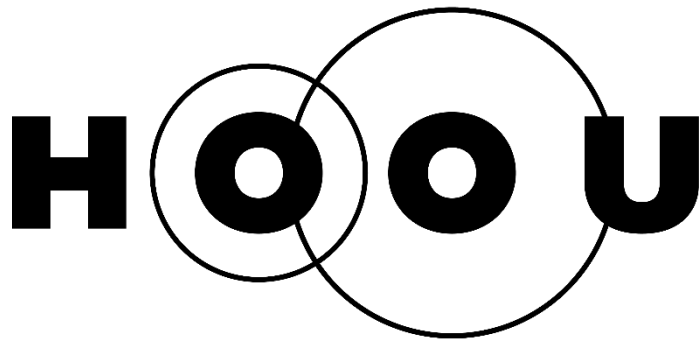




HAMBURG
OPEN ONLINE
UNIVERSITY

Theoretische Hintergründe des Qualitätsmanagementsystems der Hamburg Open Online University (HOOU)

Nina Henrike Anders & Anna-Lena Krüger für die HOOU

Oktober 2024



Lizenzhinweis siehe letzte Seite

Vorwort

Die Hamburg Open Online University (HOOU, www.hoou.de) ist eine Verbundeinrichtung von fünf staatlichen Hamburger Hochschulen, der Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke (BWFG), dem Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE) und dem Multimedia Kontor Hamburg (MMKH). Mit ihrer Bildungsplattform unterstützt die HOOU die Öffnung der Hochschulen und schafft einen digitalen Raum für Kollaboration und Kooperation. Sie ist ein Ort für hochwertige Bildungsmaterialien und -inhalte. Die HOOU fördert die Erstellung innovativer digitaler Lernangebote und bietet diese frei zugänglich als Open Educational Resources (OER) an. Die gesetzten Ziele der HOOU sowie ihre Struktur fließen maßgeblich in die Gestaltung des Qualitätsmanagementsystems (QMS) der HOOU ein. Gleichzeitig unterliegen sowohl die Gewährleistung der Qualität von Bildung als auch die Sicherstellung der Qualität von OER besonderen Bedingungen, die gemeinsam betrachtet werden und denen Rechnung getragen werden muss. Nicht zuletzt muss das HOOU-QMS auch der besonderen Struktur der HOOU gerecht werden und den verschiedenen Fachkulturen im Verbund Raum geben.

Inhalt

Vorwort	1
1 Hamburg Open Online University (HOOU)	4
1.1 Struktur der HOOU	4
1.2 Mission der HOOU	4
1.3 Ziele der HOOU	6
1.4 Werte der HOOU	6
1.5 Vier Leitideen der HOOU	7
1.5.1 Lernendenorientierung und Kollaboration	7
1.5.2 Wissenschaftlichkeit	7
1.5.3 Öffnung für neue Zielgruppen und zivilgesellschaftliche Relevanz	8
1.5.4 Openness und OER	8
2 Qualität der Bildung	9
2.1 Qualität	9
2.1.1 Qualitätsdimensionen	10
2.1.2 Bedeutung für die gelebte Praxis	11
2.2 Bildung	12
2.2.1 Offene Bildung	13
2.2.2 Qualitätsmanagement an Hochschulen	14
2.2.3 Qualität von Lehr-/Lernressourcen	16
3 Open Educational Resources (OER)	17
3.1 Definition von OER	18
3.2 5 V-Freiheiten	19
3.3 OER-Lebenszyklus	19
3.4 Mehrwert von OER	20
3.5 Herausforderungen und Beschränkungen	22
4 Qualität von OER	24
4.1 Besonderheiten der Qualitätssicherung von OER	25
4.2 OER-Qualifizierung	26

4.3	Bereitstellung von Ressourcen	28
4.4	QER-Institutionen.....	29
5	Gewährleistung der Qualität an der HOOU	31
5.1	Das Qualitätsverständnis der HOOU	31
5.2	OER-Qualitätskriterienset (HOOU).....	32
5.3	Instrument zur Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17.....	33
5.4	Vier HOOU-Qualitätskriterien	36
5.4.1	Fachwissenschaftliche Fundierung	37
5.4.2	CC-Lizenz.....	39
5.4.3	Alignment	40
5.4.4	Inhaltliche Wiederverwendbarkeit	42
5.5	Konzeptionierung des Qualitätsmanagementsystems der HOOU	44
6	Literatur	49

Barrierefreiheit: Dieses Dokument ist so aufgebaut, dass es dem Qualitätskriterium für OER „Zugänglichkeit für Menschen mit Beeinträchtigung“ entspricht. Barrierefreiheit herzustellen ist für die HOOU aus zwei Perspektiven relevant. Zum einen sind öffentliche Digitalangebote der Freien und Hansestadt Hamburg rechtlich verpflichtet, Barrierefreiheit bestmöglich zu gewähren, zum anderen ist Barrierefreiheit ein wichtiges Element im Sinne der Qualität offener Bildung. Die Bildungsangebote werden so für möglichst viele Menschen nutzbar.

1 Hamburg Open Online University (HOOU)

Die Hamburg Open Online University (HOOU) ist eine 2015 gegründete Verbundeinrichtung der Freien und Hansestadt Hamburg, die seit Anfang 2020 als Gesellschaft, HOOU GmbH, organisiert ist.

1.1 Struktur der HOOU

Die HOOU besteht aus fünf staatlichen Hamburger Hochschulen und drei weiteren Institutionen: der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW), der Technischen Universität Hamburg (TUHH), der HafenCity Universität (HCU), der Hochschule für bildende Künste Hamburg (HFBK), der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT) sowie dem Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf (UKE), dem Multimedia Kontor Hamburg (MMKH) und der Behörde für Wissenschaft, Forschung, Gleichstellung und Bezirke Hamburg (BWFG). Diese haben sich zusammengeschlossen, um an der Erstellung von offenen Bildungsinhalten für die Gesellschaft zu arbeiten. Die Lernangebote werden auf der gemeinsamen HOOU-Plattform (www.hoou.de) als Open Educational Resources (OER) bereitgestellt.

1.2 Mission der HOOU

Die HOOU steht für erstklassige, offene akademische Bildung mit einem hohen Qualitätsanspruch und setzt sich für eine demokratische, diverse und tolerante Welt ein. Wir sind überzeugt, dass Bildung dabei eine entscheidende Rolle spielt. Bei der HOOU öffnen wir Türen zu neuen

*Erkenntnissen und machen Wissen erlebbar. Unsere Mission:
akademische Bildung – immer und für alle! (hooou.de)*

Die HOOU sieht im Zugang zu hochwertiger und offener akademischer Bildung einen elementaren Baustein für eine freie, demokratische und diversitätssensible Gesellschaft. Der Anspruch ist, mit Innovationen in der digitalen Hochschullehre einen Beitrag für hochwertige Bildung zu leisten und aktive Mitgestalterin der digitalen Transformation und Zukunft zu sein. Die Digitalisierung durchdrängt längst alle Lebensbereiche, neue Formen des Lehrens und Lernens, des Arbeitens und der Kommunikationen im Allgemeinen entstehen. Die HOOU greift diese Veränderungen nicht nur auf, sondern schafft Möglichkeiten, sich proaktiv mit ihnen auseinanderzusetzen und sieht sich gleichzeitig als Ort zur Erprobung und Förderung von Innovationen. Sie möchte eine Gesellschaft befördern, in der über den Zugang zu Wissen auch die Aneignung von Wissen eine gesellschaftliche Öffnung erfährt.

Mit ihrer Bildungsplattform unterstützt die HOOU die Öffnung von Hochschulen und schafft einen Raum für Kollaboration und Kooperation. Die HOOU-Plattform als digitaler Raum wird dabei mit weiteren Lernräumen verknüpft. Neue Formen der Zusammenarbeit entstehen, in denen das Potenzial von OER voll ausgeschöpft wird.

Durch vielfältige Formate wird die Mitwirkung und Mitgestaltung der Zivilbevölkerung im Sinne von Open Educational Practice (OEP) (siehe Kapitel 2.2.1 Offene Bildung, S. 13) gelebt. Dabei kooperiert die HOOU mit

verschiedenen Bildungs- und Wissenschaftseinrichtungen und Institutionen der Stadt Hamburg und darüber hinaus und trägt so zu einem lebendigen Bildungsökosystem bei.

1.3 Ziele der HOOU

Unser Antrieb: hochwertige und moderne Bildungsangebote – für jeden zugänglich. Dank offenem Lernangebot können Bildungssuchende eigenständig und gemeinsam lernen und so ihren individuellen Weg gehen. Unser Angebot spricht alle Menschen an, die sich fortbilden möchten. Für eine nachhaltige Wirkung in der Bildung teilen wir unsere Inhalte frei und mit offener Lizenz.

Die Bildungsangebote der HOOU sind allen zugänglich, unabhängig von Herkunft, Bildungshintergrund und Lebensphase und leisten so einen Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit. Die HOOU sieht Lernende als Akteur*innen und Expert*innen des eigenen Lernens.

1.4 Werte der HOOU

Unsere Angebote sind so konzipiert, dass sie jedem offenstehen – unabhängig von Herkunft, Bildungshintergrund und Lebensphase. Wir sind überzeugt, dass Vielfalt unsere Stärke ist. Daher legen wir Wert auf eine Umgebung, in der alle Lernenden willkommen sind und sich wohlfühlen. Wir möchten mit unserem Angebot die Gemeinschaft und Demokratie stärken.

1.5 Vier Leitideen der HOOU

Die HOOU richtet sich seit ihrer Gründung gemäß ihrer Mission, Zielen und Werten nach vier Leitideen aus.

1.5.1 Lernendenorientierung und Kollaboration

Bei der Entwicklung von Lernszenarien und Materialien wird von den Lernenden ausgehend gedacht – was sind ihre Ziele und Kompetenzen, ihre unterschiedlichen Biografien und individuellen Lernwege? – insbesondere, wenn sich Lerngruppen aus unterschiedlichen Institutionen, Disziplinen oder aus der interessierten Öffentlichkeit zusammensetzen. In der Lernarchitektur wird die Lernendenorientierung so mitgedacht, dass durch intelligente Vorschlagsmechanismen auch selbstbestimmte, informelle und an spezifischen Problemstellungen und Themenfeldern orientierte Lernprozesse unterstützt werden können.

1.5.2 Wissenschaftlichkeit

Das Lernen im Kontext der HOOU orientiert sich an akademischem Lernen und fördert das Problemlösen, das gemeinsame Reflektieren und Gestalten und damit das wissenschaftliche Denken und Arbeiten. Die Lernmaterialien haben akademisches Niveau und entstammen dem wissenschaftlichen und künstlerischen Kontext oder sind wiederum Ergebnis und Produkt von individuellen oder gemeinsamen Lernprozessen.

1.5.3 Öffnung für neue Zielgruppen und zivilgesellschaftliche Relevanz

Die HOOU wendet sich nicht nur an die Studierenden der beteiligten Hochschulen, sondern möchte ausdrücklich über diese hinaus neue Zielgruppen einladen, die an einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit akademischen Inhalten interessiert sind. Für die Bearbeitung und Lösung von zivilgesellschaftlich relevanten Fragestellungen werden durch eine Vielzahl von Perspektiven ein besonderer Wert und eine höhere Qualität der Lehr-/Lernangebote erwartet.

1.5.4 Openness und OER

Die HOOU orientiert sich an der Idee von Offener Bildung oder Open Education. Sie zielt darauf ab, dass Lernmaterialien als Offene Bildungsressourcen zur Verfügung stehen. Die Bildungsangebote werden als OER im Sinne der Definition der UNESCO (2019) bereitgestellt. Die Inhalte können ohne oder mit lediglich geringen Einschränkungen weiterverwendet und geteilt werden. Darüber hinaus verfolgt die HOOU eine technologische Offenheit durch Verwendung von Open-Source-Software, eine rechtliche Offenheit durch Nutzung von offenen Lizenzen (CC-Lizenzen und gängigen freien Software-Lizenzen wie MIT und GNU GPL), eine soziale Offenheit ebenso wie die Eröffnung von Handlungs- und Lernräumen in einer didaktisch offenen Gestaltung der unterschiedlichen Lernszenarien. Offenheit drückt sich zudem im Zugang zu Materialien und Interaktionen im Sinne eines möglichst hohen Maßes an Barrierefreiheit aus.

2 Qualität der Bildung

Menschen einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen gilt als einer der wichtigsten Faktoren zur Lösung vieler großer Probleme unserer Zeit. Bildung leistet einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Investitionen in Bildung zahlen sich aus, sowohl für das Individuum als auch für die Gesellschaft. Es gibt eine Vielzahl von positiven Effekten, die durch Bildung erreicht werden, dabei zeigt sich, dass viele Aspekte – sowohl soziologische als auch ökonomische – komplex und miteinander verwoben sind. Qualitätsmanagement in der Bildung wird dabei als Ökonomisierung der Bildung allerdings auch kritisch gesehen. Es könnte als indirektes Steuerungsmittel interpretiert werden, welches die Selbstbestimmung der Bildungsakteur*innen und die Demokratisierung der Bildung einschränkt.

Die Qualität der Bildung muss zahlreichen gesellschaftlichen und rechtlichen Aufgaben gerecht werden sowie verschiedenen am Bildungsprozess beteiligten Personen, Institutionen und Strukturen entsprechen. Aus diesem Grund lässt sich der Qualitätsbegriff in der Bildung nur schwer fassen und ist kontextabhängig.

2.1 Qualität

Die ISO 9000 beschreibt Qualität als den Grad, in dem eine Menge innewohnender Merkmale eines Objektes Anforderungen erfüllt (vgl. DIN EN ISO 9000, 2015). Es gibt also nicht die eine „hohe“ oder „gute“ Qualität, sondern es kommt darauf an, welche Qualitätsziele für ein Produkt oder

eine Dienstleistung festgelegt werden und ob diese erreicht wurden oder nicht. Qualitätsmanagement (QM) besteht dann aus dem Festlegen von Zielen auf verschiedenen Ebenen und zum Erreichen dieser Ziele aus einem Regelkreis von Planen, Durchführen, Überprüfen und Verbessern (PDCA-Zyklus, siehe Kapitel 2.2.3 Qualität von Lehr-/Lernressourcen, S. 16). Qualitätssicherung ist in diesem umfassenden Ansatz Bestandteil des Regelkreises (vgl. DGQ, 2015, S. 13 ff.). Es wird zwischen verschiedenen Dimensionen der Qualität unterschieden, die bei der Erstellung von OER berücksichtigt werden müssen.

2.1.1 Qualitätsdimensionen

Donabedian (1966) unterscheidet in seiner Forschung zwischen drei Qualitätsdimensionen: der Ergebnisqualität, der Prozessqualität und der Strukturqualität, welche in einer Ursache-Wirkung-Beziehung zueinanderstehen (Donabedian, 1966, S. 168 ff. / DGQ, 2015, S. 146 f.).

Die Ergebnisqualität beschreibt das Endprodukt – bei der HOOU die erstellten OER. Damit die OER den Qualitätsanforderungen gerecht werden können, müssen jedoch bereits der Entwicklungsprozess den Qualitätsanforderungen entsprechen und die Prozessqualität gewährleistet werden. Dies wird bei der HOOU in besonderer Form durch eine sehr engmaschige Betreuung und Beratung umgesetzt.

Prozesse beschreiben das „Wie“ des Handels bzw. eine Abfolge an Tätigkeit. (vgl. Sternad & Mödritscher, 2018, S. 184). „Werden die richtigen Aktivitäten in effizienter und effektiver Art und Weise miteinander

kombiniert, kann eine hohe Prozessqualität erreicht werden. Eine hohe Prozessqualität ist wiederum eine wesentliche Voraussetzung dafür, um hochwertige Ergebnisse zu erzielen“ (ebd.). Bezogen auf OER ist damit die Prozessqualität in der Entwicklung von Lernangeboten gemeint. Die Strukturqualität bezeichnet die Struktur der gesamten Organisation (Aufbau, finanzielle, personelle und sachliche Rahmenbedingungen etc.) (vgl. DGQ, 2015, S. 147). Die HOOU als Verbund verschiedener Hochschulen und Institutionen schafft in Bezug auf die Strukturqualität eine besondere Rahmung, der Rechnung getragen werden muss.

Alle Qualitätsarten stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander und bedingen sich gegenseitig.

2.1.2 Bedeutung für die gelebte Praxis

„Während frühere Arbeiten vor allem Definitionen, Konzeptionen, Systeme oder Modelle von Qualität oder Qualitätsmanagement in den Blick genommen haben, gehen aktuelle Arbeiten stärker der Frage nach, welche Effekte, Wirkungen oder nicht intendierte Konsequenzen eigentlich mit qualitätsbezogenen Praktiken einhergehen. Dabei wird die konkrete, gelebte Praxis stärker zum Gegenstand der Forschung gemacht“ (Reith et al., 2019, S. 23).

Die erfolgreiche Implementierung eines QMS hängt maßgeblich von den an der Umsetzung beteiligten Personen ab. Daher sollten diese bereits während der Konzeptionsphase eines QMS in den Blick genommen werden. Diesem Ansatz wurde die HOOU bei der Konzeptionierung des

QMS gerecht, indem sowohl HOOU-Mitarbeitende als auch ehemalige HOOU-Projekte befragt wurden. Dies wird im Kapitel Konzeptionierung des Qualitätsmanagementsystems der HOOU genauer beschrieben.

2.2 Bildung

Bildung ist die Antwort auf zahlreiche große Probleme unserer Welt. Der Begriff der Bildung kann aus vielfältigen Perspektiven betrachtet werden und befindet sich in einem stetigen Wandel (vgl. Rohlf, 2011, S. 47). Ein Beispiel ist hier das Humboldtsche Bildungsideal, dem in Anbetracht der vielen Herausforderungen unserer Zeit gegenwärtig viele Autor*innen besondere Aktualität zuschreiben (vgl. Herwald, 2020, S. 39 / Erichsen, 2024, S. 33 f.).

Der Zugang zu Bildung ist ein Menschenrecht (vgl. BMZ, 2024, o. S.), das 1948 in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte festgelegt und durch weitere Dokumente konkretisiert wurde (vgl. Motakef, 2006, S. 9). Die UNESCO fordert, dass alle Menschen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben sollen und ihre individuellen Potenziale unabhängig von ihrem Geschlecht, ihren sozialen oder ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lebensbedürfnissen entfalten können sollen (vgl. UNESCO, 2023a). Das ist auch das zentrale Ziel der Agenda Bildung 2030, die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedet wurde (vgl. UNESCO, 2023b). Das Recht auf Bildung ist das vierte der 17 Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals, kurz: SDGs) der United Nations (UN): „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige

Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (UNESCO, 2023b).

2.2.1 Offene Bildung

Die Frage der Offenheit erlangt in der Bildungslandschaft zunehmend Relevanz. Dabei geht es nicht nur um Aspekte der Zugänglichkeit zu Bildungsmaterialien oder die Vernetzung von Bildungsangeboten, sondern vielmehr „um die Möglichkeiten und Konditionen der Nutzung, Veränderung und Verbreitung von Bildungsmaterialien“ (Digel et al. 2022, S. 26). Die Bewegung der offenen Bildung hat einen komplexen historischen Hintergrund. Die Verpflichtung zur Offenheit kann als politisches und soziales Projekt bezeichnet werden und ist auf die Open-Source-Bewegung zurückzuführen, die Mitte der 1980er Jahre begann. Ihre Ursprünge sind jedoch viel älter und reichen bis zum Zeitalter der Aufklärung (vgl. Peters, 2008, S. 7).

Ihre Zukunft ist nicht nur eng mit den Open-Source-, Open-Access- und Open-Publishing-Bewegungen verknüpft, sondern auch mit dem Konzept der offenen Gesellschaft selbst (vgl. ebd., S. 10).

Offene Bildung benötigt nach Digel, Biel und Kilian ein Umdenken in der Bildungslandschaft, weg von starren Strukturen und hin zu einem von Flexibilität und Innovation geprägten Mindset (Digel et al. 2022, S. 26). Ziel offener Bildung ist die Etablierung einer Open Educational Practice (OEP), also einer Kultur des Teilens und des Austausches, in der innovative didaktische Konzepte für offene Lehr- Lernmaterialien und -praktiken

konzipiert werden, die auch hinsichtlich der Zugänglichkeit, Inklusion und Partizipationsmöglichkeiten gefördert werden (vgl. Grimm, 2023, o. S.).

„Offen zu sein ist eine grundlegende Voraussetzung von Bildung: für neues Wissen, das den Blick auf die Welt neu formt, für neue Erfahrungen, die das Handeln in ihr verändert. In einer demokratischen, einer offenen Gesellschaft, sollte auch Bildung selbst offen sein: für alle erreichbar, offen für unterschiedliche Lebenswelten und für unterschiedliche Zugänge zu Wissen, offen für Veränderung und für Mitbestimmung“ (Schrader & Brandt, 2022, S. 17).

2.2.2 Qualitätsmanagement an Hochschulen

„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung“ (Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz (GG)). Dieses Grundrecht ist wie viele andere Grundrechte seit 1949 unverändert (vgl. Speiser, 2022, S. 61). Hochschulen jedoch haben eine viel längere Tradition. Sie „dienen seit über 800 Jahren ihrer Bestimmung, Wissen zu generieren, zu vermitteln und zu bewahren“ (DGQ, 2015, S. 8). Doch trotz ihrer Beständigkeit müssen sich auch Hochschulen dem stetigen Wandel anpassen.

Hochschulen sind bei der Erfüllung dieser Aufgaben auf staatliche Ressourcen angewiesen. Hier zeigt sich seit einigen Jahren eine Verknappung der Ressourcen bzw. eine Wettbewerbssituation zwischen den Hochschulen (DGQ, 2015, S. 8 f.). Diese und weitere z. B. strukturelle Veränderungen, die auch zu Veränderungen in anderen Bereichen des

öffentlichen Sektors geführt haben, können unter dem Begriff New Public Management zusammengefasst werden (vgl. Meier & Schimank, 2009, S. 42 f. / Neumann, 2024, S. 245). Diese Entwicklungen und daraus resultierenden Anforderungen führten zu einer Implementierung von Qualitätsmanagementsystemen an Hochschulen (vgl. DGQ, 2015, S. 9). Dabei darf nicht vergessen werden, dass Hochschulen eine besondere Organisationsform darstellen. „Die Hochschulgesetzgebung der letzten Jahre intendiert Organisationsformen, die den typischen Formen der Wirtschaft angeglichen sind, ohne dass das intrainstitutionelle Bewusstsein entsprechend ausgerichtet ist. In den Hochschulen lebt eine für die Wissenschaftsfreiheit typische institutionelle Kultur weiter fort, die an bedarfsorientierte Zuweisung von Haushaltsmitteln gewöhnt war und Effizienzkontrollen schnell als unsachgemäße Eingriffe in die Freiheit von Forschung und Lehre versteht“ (ebd.).

Inzwischen hat sich QM an Hochschulen etabliert. Allerdings ist fraglich, wie es um die Anpassung und Weiterentwicklung von QMS im universitären Kontext bestellt ist. Auch hier stellt sich wieder die Ressourcenfrage. Denn bestehende QM-Lösungen müssen stetig weiterentwickelt und an die aktuellen Bedingungen angepasst werden (vgl. Thom & Meier, 2018). Neue Herausforderungen für Hochschulen und ihr QM sind auszumachen, „wie etwa die Frage nach der Bewältigung steigender studentischer Heterogenität, eine stärkere internationale Ausrichtung, die Nutzung digitaler Lehr-/Lernmedien sowie die Erweiterung des Aufgabenspektrums von Hochschullehre im Kontext sich verändernder, gesellschaftlicher Qualifikationserwartungen“ (Mitterauer

et al., 2019, S. 7). OER können hier als ein Baustein zur Bewältigung dienen, wie im Besonderen das Kapitel 3.4 „Mehrwert von OER“ (S. 20) verdeutlichen wird.

2.2.3 Qualität von Lehr-/Lernressourcen

Die vielen verschiedenen Aufgaben, die bei der „Festlegung der Qualität“ von Bildung – zumindest für den aktuellen Zeitpunkt – beachtet werden müssen, gelten dementsprechend auch für die Qualität von Lernressourcen und daher auch für die Qualität von OER. Die Komplexität zeigt sich schon an den zu beachtenden Personengruppen; dies sind für die Hochschulbildung z. B. die Studierenden und Lernenden der verschiedenen Fachkulturen, die Hochschulleitung, die Politik und viele weitere. Das heißt, der Bildungsbereich ist ein besonderes Feld, indem es nicht nur um den Kundenwunsch (den Lernenden) gehen kann (vgl. Zawacki-Richter & Mayrberger, 2017, S. 8 f.). Aus diesem Grund lässt sich der Qualitätsbegriff in der Bildung nur schwer fassen und ist immer multidimensional zu bewerten, was auch für die Qualität einer Lernressource gilt (vgl. Brückner, 2018, S. 52). Genauso wie der Bildungsbegriff sich in einem ständigen Wandel befindet, werden sich durch den gesellschaftlichen Wandel auch immer die Anforderungen an Lernressourcen verändern. Lernressourcen müssen kontinuierlich an diese neuen Anforderungen angepasst und verbessert werden.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Konzepten und Methoden aus dem QM offen gegenüberzustehen. Die wohl bekannteste Theorie der Qualitätsverbesserung ist die von W. Edward Deming (vgl. Muralidharan,

2024, S. 542). Deming wird die Entwicklung des sogenannten Deming-Kreises, auch PDCA-Zyklus genannt, im Jahr 1950 in Japan zugeschrieben, welcher aus den sich wiederholenden Elementen: Plan, Do, Check und Act besteht. Demings Ansatz beruht allerdings auf einer wissenschaftlichen Methode von Walter Shewhart (daher auch als Shewhart Cycle bekannt) aus dem Jahr 1939 (vgl. Shewhart, 1939, S. 44 ff. / Deming, 1953, S. 431 f. / Deming, 2018, S. 153 ff.) und ist im Kontext der Entwicklung der wissenschaftlichen Methoden an sich wie den Arbeiten von Galileo Galilei aus dem 16. Jahrhundert zu betrachten (vgl. Moen & Norman, 2009, S. 1 ff.)

Die HOOU bedient sich bei der Entwicklung offener Bildungsangebote diesem Qualitätsmanagementansatz und lebt damit das Prinzip der kontinuierlichen Verbesserung. Dies gelingt nur, wenn die Entwicklungs- und Verbesserungsschritte partizipativ mit den beteiligten Personengruppen gemeinsam gestaltet werden. Nur so können das beste Ergebnis erzielt und die Motivation erhalten werden (vgl. Müller, 2015, S. 199). Diese Haltung entspricht ebenfalls dem OER-Gedanken und erlaubt, dass OER ihr volles Potenzial entfalten können, wie in den folgenden Kapiteln verdeutlicht wird.

3 Open Educational Resources (OER)

Der Begriff Open Educational Resources (OER) wurde erstmalig 2002 im „Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries“ verwendet (vgl. UNESCO, 2002, S. 6). 2012 fand dann der erste Weltkongress der UNESCO zu OER statt. 400 Expert*innen kamen

hier zusammen und erarbeiteten die „Pariser Erklärung zu OER“, in der alle UNESCO-Mitgliedstaaten aufgefordert wurden, die Erstellung und Nutzung von OER zu fördern (UNESCO, 2018, S. 4.).

3.1 Definition von OER

Es gibt verschiedene Definitionen von OER, die HOOU folgt der häufig verwendeten Definition der UNESCO: „Open Educational Resources (OER) are learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others“ (UNESCO, o. J. a.).

Die Deutsche UNESCO-Kommission definiert OER wie folgt:

„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.“ (UNESCO, o. J. b.).

3.2 5 V-Freiheiten

OER sind nur dann OER, wenn sie wirklich frei und offen nutzbar sind. Dabei orientiert sich das „Offen“ an den 5 V-Freiheiten nach David Wiley (vgl. Wiley & Hilton, 2018, S. 134 f.). Diese sind:

1. Verwahren und vervielfältigen: Das Recht, Kopien des Inhalts anzufertigen, zu besitzen und zu kontrollieren.
2. Verwenden: Das Recht, den Inhalt in unterschiedlichen Zusammenhängen zu verwenden.
3. Verarbeiten: Das Recht, den Inhalt zu bearbeiten, anzupassen, zu verändern oder umzugestalten.
4. Vermischen: Das Recht, einen Inhalt im Original oder in einer Bearbeitung mit anderen offenen Inhalten zu verbinden und daraus etwas Neues zu schaffen.
5. Verbreiten: Das Recht, Kopien des Inhalts mit Anderen zu teilen, im Original oder in Überarbeitungen.

(Muuß-Merholz & Lohrer, 2015, o. S.)

3.3 OER-Lebenszyklus

Der OER-Lebenszyklus (OER lifecycle) ist ein Modell, das unterschiedlich beschrieben wird. Bei dem frühen Modell von Gurell und Wiley (2008) beginnt der Lebenszyklus mit dem Wunsch oder der Notwendigkeit, etwas zu lernen oder lehren. Fünf Schritte verdeutlichen dabei den typischen OER-Entwicklungsprozess, diese sind: *finden, zusammenstellen, anpassen,*

nutzen und als letzten Schritt *teilen* (vgl. Gurell & Wiley, 2008, S. 25 f.). (Was ist mit neueren Modellen? Sonst ggf. Einleitung ändern)

3.4 Mehrwert von OER

Open Educational Resources fördern den Zugang zu kostenloser, qualitativ hochwertiger Bildung für alle und tragen damit zu einem verbesserten Zugang zu Bildung weltweit und einer Förderung von sozialer Gerechtigkeit bei (vgl. Müller, 2021, S. 214).

Darüber hinaus tragen OER dazu bei, den Missstand zu beheben, dass Wissen und Forschungsergebnisse, die mit öffentlichen Geldern erstellt wurden und daher durch die Allgemeinheit finanziert wurden, nicht allen zugänglich sind (vgl. Villinger et al., 2019, S. 1).

OER bieten viele weitere Vorteile und Chancen:

1. OER fördern Innovationen und neue Formen der Zusammenarbeit, die wichtig sind, um die großen Probleme in unserer Welt anzugehen (vgl. Mishra & Misra, 2022, S. 4).
2. Durch die Umsetzung der 4 Vs und die Möglichkeit der Vervielfältigung, Verwendung, Verarbeitung, Vermischung und Verbreitung der OER können zudem stetig die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse sofort integriert werden – das steigert

auch die Qualität der Inhalte (vgl. Frost, 2017, o. S. / Muuß-Merholz, 2015, o. S.).

3. OER helfen, das Engagement von Lehrenden in der Lehre aufzuzeigen und somit den Stellenwert von Lehre zu erhöhen (vgl. Schröder et al., 2023, S. 254 f.).
4. In der Weiterbildung stärken OER die Eigenverantwortung sowie Selbststeuerung der Lernenden (vgl. Grimm, 2022, S. 19).
5. Durch die Auseinandersetzung mit und die Nutzung von OER werden die digitalen Kompetenzen der Lehrenden gestärkt (vgl. Redecker & Punie, 2017, S. 24).
6. OER können dazu dienen, Unterricht und Lehre inklusiver zu gestalten (vgl. Berger et al., 2023, S. 3 f.). Lernmaterialien können einfacher und zeitsparender an unterschiedliche Bedarfe angepasst bzw. individualisiert und weltweit geteilt werden. Einmal erstellte OER können von allen genutzt werden. „Das Rad“ muss daher nicht in jeder Institution sowie von jedem einzelnen immer wieder neu erfunden werden (vgl. Müller, 2021).
7. OER bieten rechtliche Sicherheit, da sie unter klaren, offenen Lizenzen veröffentlicht werden (siehe Creative Commons, 2024, o. S.). Diese verhindert unbeabsichtigte Urheberrechtsverletzungen (vgl. Mollenhauer, 2023, o. S. / vgl. Atenas et al., 2024, S. 6).

8. Die Sicherung der Qualität von OER fördert das Markenvertrauen (vgl. Brückner, 2018, S. 52). OER können zum Marketing einer Institution, z. B. einer Hochschule beitragen, „a taste of what is come“ (Read & Rodrigo, 2014, S. 1). In diesem Fall können potenzielle Studierende niedrigschwellig erproben, was sie erwartet. „Offene und kostenfreie Lernarrangements werden [...] außerhalb des eigentlichen Curriculums angesiedelt und sind somit Experimentierraum für interessierte Nutzerinnen und Nutzer“ (Deimann, 2012, S. 52).

Bei einer Betrachtung dieser aufgeführten Punkte wird deutlich, dass die Qualität der OER eine entscheidende Rolle spielt.

3.5 Herausforderungen und Beschränkungen

Es gibt jedoch ebenso Herausforderungen und Beschränkungen im Kontext von OER, die auch bei der Frage um die Gewährleistung der Qualität berücksichtigt werden müssen.

1. Um OER nutzen zu können braucht es die entsprechende technische und infrastrukturelle Ausstattung (Hard-/ggf. Software, Zugang zum Internet). Dies gilt für den privaten Raum sowie für institutionelle Kontexte (vgl. Hofhues, 2021, S. 2). Dies stellt im Besonderen für Nutzende aus Entwicklungsländern oftmals eine erhebliche Zugangsbeschränkung dar (vgl. McGreal et al., 2013, S. 196). Doch das Problem des ungleichen Zugangs ist auch ein Problem moderner Industriestaaten. In der Zeit der Corona-Pandemie wurde die unzureichende technische Ausstattung von

Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus und der kinderreichen Mittelschicht besonders deutlich (vgl. Raehlmann, 2022, S. 28).

2. Die lebensweltlichen Bedingungen unterstützen die tatsächliche Nutzung von OER oder stellen Barrieren dar. Hofhues, Altenrath, Habla und Piske (2021) unterscheiden zwischen dem Zugang zu OER, was die technischen und infrastrukturellen Rahmenbedingungen beschreibt, und dem Zugriff auf OER. Hier sehen sie die Notwendigkeit, Lernende in ihrer Heterogenität wahrzunehmen, ohne sie in der alleinigen Verantwortung zur Nutzung zu sehen (vgl. Hofhues et al., 2021, S. 2).

3. Aufgrund der deutschen föderalen Strukturen gibt es eine Vielzahl von OER-Initiativen und Anbietenden, die OER bereitstellen. Hieraus ergibt sich die Schwierigkeit, den Überblick zu behalten und zu entscheiden, welche davon zuverlässig und für bestimmte Zielgruppen geeignet sind (vgl. ENCORE+, 2023a, S. 27 f.).

4. In den letzten Jahren wurden vielfältige OER erarbeitet und bereitgestellt. Allerdings ist wenig über die Wiederverwendung oder den Remix bekannt. Lehrende nehmen in der Regel eher die Rolle der Konsumenten als der Produzierenden ein. Da OER frei genutzt werden können, ist eine tatsächliche Zahl der Nutzenden nicht auszumachen (Dark reuse). Es ist jedoch davon auszugehen, dass diese Zahl noch steigerungsbedürftig ist (Otto & Kerres, 2023, S. 21/ Beaven, 2018, S. 386).

5. OER-Erstellung kostet Zeit und braucht vielfältige Kompetenzen, die auch in den vielfältigen OER-Qualitätskriterien deutlich werden, auf die im weiteren Verlauf noch genauer eingegangen wird.

6. Der Fokus der Lehrenden liegt häufig auf der Forschung, die mehr Ansehen genießt als die Lehre (vgl. Schünemann & Budde, 2018, S. 25 / Otto, 2022, S. 227). Auch wenn OER das Potenzial hat, den Stellenwert der Lehre zu erhöhen und das Engagement in diesem Bereich sichtbar zu machen, so wird aktuell der Einsatz in diesem Bereich noch kaum berücksichtigt. Hier fehlt der Anreiz. Bei den vielen Aufgaben, die Lehrende zu bewältigen haben, hat die Erstellung von OER daher bislang keine hohe Priorität.

4 Qualität von OER

Nur wer Vertrauen in die Qualität hat, wird OER verwenden, weiternutzen und auch wieder bereitstellen. Das sogenannte "Not-invented-here-Syndrom" beschreibt die Skepsis von Lehrenden gegenüber nicht eigens erstellten Lehrinhalten und -materialien. Qualitativ hochwertige OER können dieser Skepsis entgegenwirken (vgl. Stracke, 2013, S. 53).

Wie in den vorangegangenen Kapiteln deutlich wurde, stellen OER ein besonderes Feld dar, ein QMS muss diesen Besonderheiten Rechnung tragen. Als wichtiger Baustein zur Etablierung von OER sind zudem die Themen Qualifizierung zur Erstellung und Nutzung von OER zu sehen sowie damit verwoben die Ressourcenfrage.

4.1 Besonderheiten der Qualitätssicherung von OER

OER leben von ihrer ständigen Veränderung. So bieten OER die große Chance, neue Wege zu gehen, sie erlauben kreative Lösungen und neue Formen der Zusammenarbeit. Diese Innovationskraft ist von entscheidender Bedeutung. Dies bedeutet aber auch, dass ein zu starres Korsett aus Strukturen diese Kreativität einschränken und der Zielsetzung von OER entgegenstehen könnte. Brückner (2018) beschreibt, wie durch ein QMS mit normativem Anspruch die Kultur des Teilens in den Hintergrund geraten kann und so dem Material gegebenenfalls nicht nachhaltig gerecht wird (vgl. Brückner, 2018. S. 59 f.).

Die Warnung vor zu starren Strukturen im OER-Kontext begleitet die Diskussion um OER schon einige Jahre, zum Beispiel zum Thema Massive Open Online Courses (MOOCs) und OER: „Illustrating that quality in online learning is as complex as the reality of online learning itself. It addresses new needs such as quality in MOOCs and Open Education Resources. It shows that one size does not fit all, that improving quality of student experiences is more than ever extremely important, and it warns against implementation of quality models that restrict innovation and change. These are all important issues to reflect on and discuss“ (Ossiannilsson et al., 2015, S. 3).

Brückner (2018) sieht die kollaborative und kontinuierliche Bewertung von OER als entscheidend für die „Sicherstellung der Qualität“ an: „Diese Bewertung kann bei kollaborativ erstelltem und ständig modifizierbarem

Material ebenfalls nur kollaborativ erfolgen; Qualität von OER muss kontinuierlich weiterverhandelt werden. Insbesondere bei OER ist Qualität einem fortdauernden Aushandlungsprozess unterworfen, der von den beteiligten Interessengruppen nicht festgeschrieben wird, sondern zu einem zwischenzeitlichen Konsens gerät“ (Brückner, 2018, S. 58)“.

Die Qualität von OER lässt sich nur mehrdimensional betrachten. Das Qualitätskriterienset von Mayrberger, Zawacki-Richter, Müskens und Dolch, auf welches sich die HOOU stützt, unterscheidet 16 Qualitätskriterien (siehe Kapitel 5.2 OER-Qualitätskriterienset (HOOU), S. 33). Sie alle fördert die Nutzung und Weiterverbreitung der spezifischen OER und von OER im Allgemeinen.

4.2 OER-Qualifizierung

Qualitativ hochwertige OER zu erstellen ist kein Selbstgänger. Nutzende und Erstellende benötigen je nach Kontext vielfältige Kenntnisse und Kompetenzen.

In Lehr-/Lernkontexten ergeben sich besondere Herausforderungen. Einerseits wirken OER „entlastend für Lehrende, wenn Arbeitsstunden nicht mehr für die Abänderung bzw. Neubeschaffung von Lehrmaterial aufgewendet werden müssen und freiwerdende Ressourcen durch Betreuung der Lernenden verwendet werden können. Auf der anderen Seite erzeugen OER jedoch Aufwand für Lehrende, indem diese Materialien medienkompetent und kritisch bewerten müssen. Wichtig werden unter

anderem Einschätzungen inhaltlicher Richtigkeit, Einordnungen hinsichtlich getroffener Zielsetzungen oder die Passung zur eigenen Lehre. Auch auf Seite der Lernenden ist eine entsprechende Medienkompetenz erforderlich“ (Hofhues et al., 2021, S. 2 f.). Gleichzeitig können Lehrkräfte auf ihre pädagogische, didaktische und fachliche Expertise zurückgreifen, von der auch andere Personengruppen sowie die ganze OER-Community profitieren können. Gerade Lehrenden ist „bewusst, dass es diverse Lernzugänge, unzählige Vermittlungs- bzw. Aneignungswege und ebenso viele Lernvoraussetzungen wie Lernergebnisse gibt. Die Bewertung von geeignetem Unterrichtsmaterial gleicht zudem der Beurteilungsaufgabe im Unterricht, die Lehrerinnen und Lehrer kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst ausüben sollen“ (vgl. Brücker, 2018, S. 59). Dies zeigt noch einmal, dass das Unterstützungsangebot bedarfsorientiert ausgereicht sein muss, aber auch welche Chancen OEP bieten kann.

Während einige OER-Qualitätskriterien vergleichsweise unaufwändig eingehalten oder geprüft werden können, erlauben andere vielfältige Perspektiven, die nicht so schnell eine Einordnung in ein „gut“ oder „schlecht“ zulassen. Dies wurde bereits bei der Thematisierung der Qualität von Bildung allgemein deutlich. Ein Beispiel hierfür ist der didaktische Aufbau eines Lernangebots. Dies wird noch komplexer, wenn die Potenziale von OER voll ausgeschöpft werden, neuartige Formen der Zusammenarbeit genutzt werden oder neue innovative Formate gewählt oder gar erprobt werden. Hinzu kommt, dass die Qualitätskriterien zum Teil miteinander verwoben sind und nicht ganz trennscharf voneinander zu betrachten sind. So ist etwa davon auszugehen, dass die Struktur einer

OER Auswirkungen auf die Motivation der Nutzenden hat oder Designfragen im Kontext der Barrierefreiheit zu betrachten sind. Gerade bei der Erstellung von OER kommen hier Checklisten häufig an ihre Grenzen. Hier ist es entscheidend, Raum für Austausch und Diskussion zu schaffen, vielfältige Perspektiven aufzuzeigen und dadurch die beste Lösung für den spezifischen Kontext zu finden. Dabei sollte der gesamte OER-Lebenszyklus in den Blick genommen werden und gleichzeitig eine Vergleichbarkeit mit der Qualität anderer OER hergestellt werden. Hier wird noch einmal die Komplexität der OER-Erstellung deutlich. OER bieten sich in besondere Weise für kollaboratives Arbeiten an, und auch die kollaborative Evaluation kann einen deutlichen Mehrwert aufweisen (vgl. Marín et al., 2019, S. 11). Bereits 2002 empfehlen Nesbit, Vago und Belfer die Evaluation von Lernmaterialien durch einen kollaborativen Prozess (vgl. Nesbit et al., 2002, o. S.).

4.3 Bereitstellung von Ressourcen

Die Erstellung von OER – und im Besonderen von qualitativ hochwertigen OER – bedarf Ressourcen. Damit ist neben der erforderlichen Expertise auch und in besonderer Weise die Ressource Zeit gemeint, denn sowohl die Erlangung von Kenntnissen und Kompetenzen bei der Erstellung und Bereitstellung von OER als auch das Erstellen der eigentlichen OER benötigen Zeit. Die unterschiedlichen OER-Qualitätskriterien zeigen schnell, dass die Erstellung hochwertiger OER nicht trivial ist. Hier ist abzuwägen, inwiefern Lehrende selbst tätig werden, welche Form der Unterstützung bereitgestellt wird und wie dies mit der Verbreitung von OER

zusammenhängt. Es ist jedoch davon auszugehen, dass einmal erlangte Kompetenzen auch in anderen Kontexten angewendet werden können und beispielsweise Hochschullehrende als Multiplikator*innen, nicht nur der spezifischen Kenntnisse, sondern auch des OER-Gedankens fungieren können.

4.4 QER-Institutionen

OER-Institutionen stehen vor der Aufgabe, auf ihren Plattformen und Repositorien den Qualitätskriterien gerecht zu werden und die entsprechende Rahmung zu schaffen. Diese sollte Lernenden zudem durch eine vertraute Erfahrung mit verschiedenen Angeboten Orientierung für die Auswahlhandlung bieten (vgl. Read & Rodrigo, 2014, S. 12). Ist dieser Rahmen gegeben, so müssen Prozesse und Strukturen (siehe Kapitel 2.1.1 Qualitätsdimensionen, S. 10) etabliert werden, die bei der Erstellung und Bereitstellung hochwertiger OER unterstützen. OER-Anbietende sollten zudem Unterstützung bei der Suche nach passenden Angeboten bereitstellen. Ist die Suche nach passenden OER zu zeitaufwändig oder unpraktisch, werden sie nicht genutzt (vgl. Vlădoiu, 2012, S. 219). Dies unterstreicht auch noch einmal die Wichtigkeit von Abstimmungsprozessen mit anderen OER-Anbietenden bzw. Institutionen. Die föderalen Strukturen in Deutschland stellen hier eine Herausforderung dar, deren Vielfältigkeit aber auch Chancen bieten.

Zu nennen sind hier ebenfalls die Ergebnisse des ENCORE+-Projektes: Im Austausch mit der OER-Fachcommunity fanden hier verschiedene

Austauschformate und Erhebungen statt. Die Ergebnisse flossen in unterschiedliche Positionspapiere und Fachartikel ein und bestätigten die Ansicht, dass es zur Sicherung von OER-Qualität kein „one size fits all“ (ENCORE+, 2023b, S. 2) geben kann. Es gilt: „Quality practices of OER repositories do not necessarily differ in their value, but it is important to keep in mind that each repository has its own strategies and tools to ensure the quality of their database“ (ENCORE+, 2023a, S. 4). Allerdings konnte das ENCORE+-Projekt die Wichtigkeit der Transparenz und Verständlichkeit der Qualitätspraktiken herausarbeiten (vgl. ebd. / ENCORE+, 2022, S. 3).

Dadurch, dass OER von allen Menschen nicht nur genutzt sondern auch weiterentwickelt werden können, ist dies ebenfalls als ein Baustein zur Qualitätssteigerung zu sehen: Alle Menschen können zu einer stetigen Verbesserung von OER beitragen. Allerdings ist eben auch die gegenteilige Entwicklung möglich und kann zudem je nach Blickwinkel variieren.

Gerade aus diesem Grund ist es wichtig, dass OER-Institutionen Prozesse und Mechanismen für ihre OER und Repositorien entwickeln und bereitstellen, welche die Qualität sichern. Nutzende können sich so darauf verlassen, dass die direkten Angebote der Institution eine hohe Qualität aufweisen und sie sich in einem rechtssicheren Rahmen bewegen.

5 Gewährleistung der Qualität an der HOOU

Die Qualitätsstandards von Open Educational Resources haben sich in den letzten Jahren stetig weiterentwickelt und verbessert. OER werden in Bildungseinrichtungen und darüber hinaus aufgrund ihrer Kostenfreiheit und Zugänglichkeit zunehmend anerkannt und angenommen. Aus diesem Grund haben sich Qualitätssicherungsmechanismen immer mehr durchgesetzt (vgl. ENCORE+, 2023a, S. 27). Auch die HOOU hat sich der Sicherung der Qualität ihrer Inhalte angenommen und ein Qualitätsverständnis sowie Qualitätssicherungssystem erarbeitet.

5.1 Das Qualitätsverständnis der HOOU

Die HOOU sieht die Gewährleistung der Qualität als einen entscheidenden Baustein, um die Nutzung und Weiterverwendung von OER und somit auch die Lernangebote der HOOU zu fördern. Gemäß ihrer Mission und ihrem Ziel wird das Handeln der HOOU von vier Leitideen bestimmt. Diese konkretisieren sich in vier Pflichtkriterien (siehe Kapitel 5.4 Vier HOOU-Qualitätskriterien, S. 36).

Der HOOU ist es wichtig, die Richtlinien und den Rahmen zur Sicherstellung der Qualität der Inhalte zu bieten, aber gleichzeitig Raum für Kreativität, Diskussion und Innovation zu ermöglichen. So wird den verschiedenen Fachkulturen nicht nur Rechnung getragen, sondern die Potenziale der Vielfalt genutzt. Zudem steht die HOOU im Austausch mit anderen OER-Institutionen und strebt eine Vergleichbarkeit der Qualität

der Inhalte an. Die HOOU ist Mitglied der KMK-Unterarbeitsgruppe zu OER-Qualität.

Bei HOOU-Projekten wird die Gewährleistung der Qualität von OER von Anfang an mitgedacht und bezieht sich auf den gesamten Entwicklungsprozess. Dabei wird eine ganzheitliche Perspektive eingenommen, die den gesamten OER-Lebenszyklus (OER-Lifecycle) betrachtet.

Die HOOU sieht sich als Vorreiterin für neue, innovative Lernformate. Auch auf der Plattform erprobt sie neue (didaktische) Wege. Das Ziel ist, das besondere Potenzial von OER auszuschöpfen. Dabei geben die vier HOOU-Leitideen Orientierung. Sowohl die Gestaltung unserer Lernangebote als auch die Entwicklung des HOOU-QMS betrachten wir als iterative Prozess im Sinne des Deming-Kreises (siehe Kapitel 2.2.3 Qualität von Lehr-/Lernressourcen, S. 16).

5.2 OER-Qualitätskriterienset (HOOU)

Es gibt eine Vielzahl von OER-Qualitätskriterien und OER-Qualitätskriteriensets. In den Jahren 2017/2018 wurde von Kerstin Mayrberger, Olaf Zawacki-Richter und Wolfgang Müskens eine internationale Bestandsaufnahme zur Qualitätssicherung von OER durchgeführt. Verglichen wurden acht verschiedene Evaluationsmodelle. Anschließend wurde ein Qualitätskriterienset am Beispiel der HOOU entwickelt (vgl. Zawacki-Richter & Mayrberger, 2017 / Mayrberger et al.,

2018). Dieses Kriterien-Set wird heute von verschiedenen OER-Initiativen verwendet und schafft somit eine Vergleichbarkeit. Diese ist im Besonderen für die Realisierung der 5 V-Freiheiten förderlich ist, da sie z. B. die Auffindbarkeit und die Weiternutzung verschiedener Elemente mit gleichem Qualitätsanspruch vereinfacht. Im ursprünglichen Kriterienset werden dabei 15 Kriterien berücksichtigt, die prinzipiell für OER von Bedeutung sind. Allerdings bleibt es der jeweiligen Institution überlassen, auf welche Kriterien der Fokus gelegt werden soll. So werden den individuellen Strukturen und Bedingungen der unterschiedlichen Institutionen Rechnung getragen. Das Projekt EduArc (Teilvorhaben: „Qualität von OER und internationale Perspektiven“) führte anschließend unter Leitung von Wolfgang Müskens eine statistische Validierung des Kriterien-Sets durch. Bei dieser Validierung wurde das Kriterienset um das Kriterium der Motivation ergänzt (vgl. Lübben et al. 2023). Daher besteht das aktuelle OER-Qualitätskriterienset aus 16 Kriterien.

5.3 Instrument zur Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17

Das „Instrument der Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17 (Stand: 11.06.2021)“ von Wolfgang Müskens, Olaf-Zawacki-Richter und Carina Dolch (2021) unterscheidet zwei Hauptdimensionen, die pädagogisch-didaktische Dimension und die technische Dimension. Diese unterteilen sich wiederum in jeweils zwei Unterdimensionen, in welche die 16 Qualitätskriterien eingeordnet sind.

1. Pädagogisch-didaktische Dimension

1.1. Inhalt

1.1.1. Fachwissenschaftliche Fundierung

1.1.2. Zielgruppenorientierung

1.1.3. Inhaltliche Wiederverwendbarkeit

1.2. Didaktisches Design

1.2.1. Alignment

1.2.2. Kollaboration und Interaktion

1.2.3. Anwendung und Transfer

1.2.4. Hilfestellung und Support

1.2.5. Assessment

1.2.6. Motivation

2. Technische Dimension

2.1. Zugänglichkeit

2.1.1. CC-Lizenz

2.1.2. Zugänglichkeit für Menschen mit Beeinträchtigungen

2.1.3. Zuverlässigkeit und Kompatibilität

2.1.4. Technische Wiederverwendbarkeit

2.2. Usability

2.2.1. Struktur, Navigation und Orientierung

2.2.2. Design und Lesbarkeit

2.2.3. Interaktivität

In dem Testinstrument werden die 16 Qualitätskriterien weiter konkretisiert.

Jedes Kriterium kann hier anhand einer fünfstufigen Skala überprüft

werden, wobei Stufe 3 den Mindeststandard darstellt. Der Aufbau der Skalen soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

5	Die oberste Ausprägung 5 entspricht dem Premiumstandard (dunkelgrüne Farbgebung), dabei liegt das Material deutlich über den Erwartungen.
4	Die Ausprägung 4, ohne Beschreibung, bildet eine Zwischenstufe ab. Diese Alternative soll gewählt werden, wenn das Material die eine Beschreibung übertrifft, aber die andere Beschreibung noch nicht erfüllt. Der Mindeststandard ist dabei gut erfüllt (grüne Farbgebung).
3	Die Abstufung 3 (Mindeststandard) bildet eine mittlere Ausprägung ab. Diese Alternative soll gewählt werden, wenn das Material die eine Beschreibung übertrifft aber die andere Beschreibung noch nicht erfüllt (hellgrüne Farbgebung).
2	Die Ausprägung 2 bildet eine Zwischenstufe ab. Diese Alternative soll gewählt werden, wenn das Material die eine Beschreibung übertrifft, aber die andere Beschreibung noch nicht erfüllt (gelbe Farbgebung), der Mindeststandard wird dabei leicht verfehlt.
1	Die Ausprägung 1 entspricht der niedrigsten Ausprägung (rote Farbgebung), dabei weist das Material erhebliche Defizite auf, der Mindeststandard wird deutlich verfehlt.

(vgl. Mayrberger et al., 2018, S. 34)

Diese Skalen können als kurze Version des Instruments dienen. Darüber hinaus jedoch stellt das Instrument für jedes Kriterium eine fünfstufige Likert-Skala) bereit (*trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft mittelmäßig zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu* und *Bewertung nicht möglich*). Hier bestehen die Items aus einzelnen Aussagen, die von den Bewertenden beurteilt werden. Anschließend kann ein Durchschnittswert über die Punkteskala berechnet werden (vgl. Mayrberger et al., 2018, S. 35 / Zawacki-Richter et al. 2022, S. 11 f. / Lübben et al. 2023, S. 148 f.).

Wie genau das aussehen kann, wird im Folgenden für die vier HOOU-Pflichtkriterien aufgezeigt.

5.4 Vier HOOU-Qualitätskriterien

Auf Grundlage der HOOU-Leitideen und der Struktur der HOOU haben sich die HOOU-Institutionen auf vier Pflichtkriterien geeinigt, die für die Bereitstellung auf der HOOU erfüllt sein müssen.

Diese sind:

- Fachwissenschaftliche Fundierung
- CC-Lizenz
- Alignment
- Inhaltliche Wiederverwendbarkeit

Damit alle Menschen das Lernangebot nutzen können, müssen zudem die gesetzlichen Vorgaben zur Barrierefreiheit erfüllt werden. Hier werden die Empfehlungen der WCAG ([Web Content Accessibility Guideline](#)) (vgl.

WCAG 2.1, 2023, o. S. / BMI, 2024, o. S.) sukzessive umgesetzt, welche ebenfalls im Kriterium „Zugang für Menschen mit Beeinträchtigungen“ als maßgeblich genannt werden (vgl. Müskens et al., 2021, S. 28).

Im Folgenden werden die vier HOOU-Pflichtkriterien genauer beschrieben. Zudem werden bereits an dieser Stelle Auszüge (Skalen, Items) aus dem „Instrument der Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17 (Stand: 11.06.2021)“ (Müskens et al., 2021) grafisch angepasst bereitgestellt.

5.4.1 Fachwissenschaftliche Fundierung

Das Kriterium der fachwissenschaftlichen Fundierung besagt, dass alle Inhalte der Lernangebote fachwissenschaftlich korrekt und relevant sind sowie dem aktuellen Stand der Forschung entsprechen. Sie wurden unter Einhaltung der wissenschaftlichen Standards erarbeitet und enthalten bibliographische Literaturquellen (vgl. Mayrberger, et al., 2018, S. 36). Die Ausprägung des Kriteriums wird auf der Bewertungs-Skala wie folgt eingeordnet.

Anmerkung für nachfolgende Skalen und Items (in Tabellenform): Diese sind entnommen aus (leicht abgewandelt):

Müskens, et al., 2022: Instrument zur Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17 / Stand: 11.06.2021. Vorliegend in veränderter Farbgebung und Darstellung der Skala. Lizenz: [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Skala: Fachwissenschaftliche Fundierung:

5	Die Inhalte sind fachwissenschaftlich korrekt, aktuell und relevant. Sie werden präzise und ausgewogen dargestellt. Es werden durchgängig den fachwissenschaftlichen Standards entsprechende bibliografische Literaturquellen angegeben. Die Argumentation ist schlüssig und nachvollziehbar.
4	Bildet eine Zwischenstufe ab
3	Die Inhalte sind fachwissenschaftlich korrekt und relevant. Die Argumentation ist nachvollziehbar. Die Herkunft von Modellen, Methoden und Ansätzen werden meist benannt.
2	Bildet eine Zwischenstufe ab
1	Die Inhalte haben keinen erkennbaren Bezug zu Forschungsergebnissen. Die zugrundeliegenden Methoden und Ansätze werden entweder gar nicht dargestellt oder aber ohne Hinweise auf ihre Herkunft.

Items: Fachwissenschaftliche Fundierung

Die einzelnen Aussagen werden mithilfe einer fünfstufige Likert-Skala bewertet: *trifft überhaupt nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft mittelmäßig zu, trifft eher zu, trifft voll und ganz zu* und *Bewertung nicht möglich*.

1.) In der OER werden durchgängig den fachwissenschaftlichen Standards	Hier entsprechend der fünfstufigen Skala bewerten.
--	--

entsprechende bibliografische Literaturquellen angegeben.	
2.) Die Herkunft von Modellen, Methoden und Ansätzen wird in der OER klar benannt.	
3.) Die Inhalte sind aktuell, korrekt und relevant.	
4.) Die Argumentation in den Materialien ist schlüssig und nachvollziehbar.	
5.) Die Darstellung der Inhalte ist präzise und ausgewogen.	

5.4.2 CC-Lizenz

Alle Inhalte, die auf der Website der HOOU eingestellt werden, werden unter einer offenen Lizenz zur Verfügung gestellt und sollen somit die Nutzung, Veränderung und die Weitergabe an Dritte erlauben. Die Umsetzung der CC-Lizenz wird wie folgt eingeordnet.

Skala: CC-Lizenz

5	Die Ressource enthält die Angabe einer CC-Lizenz. Die Ressource ist ohne Beschränkungen (z.B. Anmeldungs- oder Kostenpflicht) frei nutzbar. Die Ressource kann ohne technische Hindernisse heruntergeladen und auch offline genutzt werden.
4	Bildet eine Zwischenstufe ab
3	Die Ressource ist ohne Beschränkungen (z. B. Anmeldungs- oder Kostenpflicht) online frei nutzbar.

2	Bildet eine Zwischenstufe ab
1	Das Lernmaterial ist nicht frei zugänglich oder es bestehen erhebliche Hürden zu ihrer Nutzung (z.B. Anmeldungs- oder Kostenpflicht).

Items: CC-Lizenz

1.) Die Ressource enthält die Angabe einer CC-Lizenz.	Hier entsprechend der fünfstufigen Skala bewerten.
2.) Die Ressource ist online ohne Beschränkungen nutzbar.	
3.) Die Ressource ist offline nutzbar.	
4.) Die Ressource kann vollständig heruntergeladen werden	

5.4.3 Alignment

Das Alignment nimmt das didaktische Design in den Blick und hat das Ziel ein sinnvolles Zusammenspiel zwischen den erzielten Lernergebnissen, den Lehr- und Lernaktivitäten sowie den Prüfungen zu schaffen (vgl. ebd., S. 57). Die Lernziele sollen dabei explizit benannt und die Lehr- und Lernaktivitäten auf sie abgestimmt werden. Die Inhalte sollen in Bezug auf Zielgruppenorientierung, Lernniveau, Lernhandlungen, Umfang und Verständlichkeit sinnvoll aufgebaut sein und werden wie folgt eingeordnet.

Skala: Alignment:

5	Die intendierten Lernergebnisse werden eindeutig benannt. Die präsentierten Inhalte und Lernaktivitäten stehen in Einklang mit diesen Lernergebnissen. Alle intendierten Lernergebnisse werden erreicht.
4	Bildet eine Zwischenstufe ab
3	Zumindest ein Teil der intendierten Lernergebnisse kann durch die Lernaktivitäten erreicht werden.
2	Bildet eine Zwischenstufe ab
1	Es wird nicht deutlich, wie durch die Lernaktivitäten die intendierten Lernergebnisse erreicht werden sollen.

Items: Alignment

1.) Zu Beginn des Materials wird deutlich, „was man kann, wenn man fertig ist“	Hier entsprechend der fünfstufigen Skala bewerten.
2.) Lernergebnisse sind klar beschrieben, verständlich und handlungsorientiert formuliert.	
3.) Die Lernaktivitäten sind so gewählt, dass die intendierten Lernergebnisse erreicht werden.	
4.) Die präsentierten Inhalte sind geeignet, die intendierten Lernergebnisse zu erreichen.	

5.) Die Form der Darstellung entspricht den intendierten Lernergebnissen.	
6.) Der Detaillierungsgrad des Materials steht in einem angemessenen Verhältnis zu den intendierten Lernergebnissen.	

5.4.4 Inhaltliche Wiederverwendbarkeit

Die Inhalte der Lernangebote sollen so aufbereitet und dargestellt sein, dass sie auch in andere Kontexte übernommen und dort Verwendung finden können (vgl. Mayrberger, Zawacki-Richter & Müskens, 2018, S. 37).

Um dies zu gewährleisten, ist es jedoch notwendig, technische Standards und offene Formate zu verwenden. Die inhaltliche Wiederverwendbarkeit wird wie folgt kategorisiert.

Skala: Inhaltliche Wiederverwendbarkeit

5	Die Ressource beinhaltet oder besteht aus klar abgrenzbaren Lernobjekten, die problemlos in Kursen oder anderen Kontexten (z. B. in einem Studiengang) eingesetzt werden können. Die Inhalte sind in sich geschlossen und setzen nicht die Verwendung anderer Materialien voraus.
4	Bildet eine Zwischenstufe ab
3	Zumindest manche Lernobjekte der Ressource können ohne weitreichende Modifikationen auch in anderen Kontexten eingesetzt werden.
2	Bildet eine Zwischenstufe ab

1	Aufgrund von inhaltlicher Abhängigkeit ist es nicht möglich, Lernobjekte der Ressource in anderen Kontexten wiederzuverwenden.
---	--

Items: Inhaltliche Wiederverwendbarkeit

1.) Die Ressource beinhaltet oder besteht aus Lernobjekten, die ohne Modifikationen in Kursen oder anderen Kontexten (z. B. in einem Studiengang) eingesetzt werden können.	Hier entsprechend der fünfstufigen Skala bewerten.
2.) Die Verwendung des Materials setzt nicht zwingend die Verwendung anderer Materialien voraus	
3.) Die OER steht in enger Verbindung zu anderen Materialien, deren Kenntnis eine Voraussetzung zum Verständnis der Inhalte bildet.	
4.) Der Inhalt / die Inhalte des Materials sind klar abgegrenzt.	
5.) Das Lernmaterial ist inhaltlich in sich geschlossen.	

5.5 Konzeptionierung des Qualitätsmanagementsystems der HOOU

Bei Konzeptionierung eines QMS für die HOOU mussten besondere Herausforderungen berücksichtigt werden. Dazu gehörten die schon beschriebenen Besonderheiten der Qualität im Bildungsbereich im Allgemeinen und die Besonderheiten von OER im Speziellen. Die Struktur der HOOU mit den verschiedenen Hochschulen und Fachkulturen mussten ebenfalls berücksichtigt und bereits etablierte Prozesse einbezogen werden. Zur Konzeptionierung eines QMS gehörten daher die Auseinandersetzung mit der aktuellen Forschung zu den Themen, der Austausch mit anderen OER-Institutionen und vor allem die Kommunikation und die Diskussion der verschiedenen Verbundpartner der HOOU sowie weiteren Stakeholdern.

Grundlagen für die Entwicklung des QMS der HOOU bildeten folgenden Schritte:

1. Arbeiten von Zawacki-Richter, Mayrberger und Müskens und Weiteren (2017/2018/2022) zur Bestandsaufnahme von OER-Prüfinstrumenten und zur Entwicklung und statistischen Validierung eines Qualitätskriterienkatalogs für OER am Beispiel der HOOU
2. Durchführung einer Befragung aller HOOU-Mitarbeitenden zum Thema QMS für die HOOU, Austausch über bestehende Prozesse (Anders & Watolla, 2021)
3. Befragung ehemaliger Projektbeteiligter der HOOU zum Thema QM und Qualitätskriterien von OER

4. Praktische Testung und Erprobung des OER-Qualitätskriteriensets von Zawacki-Richter, Mayrberger und Müskens durch HOOU-Mitarbeitende:
Aufbereitung der Ergebnisse und Einigung auf Nutzung dieses Sets,
Einigung auf die vier HOOU-Pflichtkriterien

Die Befragung und Diskussion der Mitarbeitenden der HOOU als auch die Befragungen und der Austausch mit HOOU-Projekten haben Zawacki-Richter, Mayrberger und Müskens (2017/2018) in ihrer Aussage bestätigt, dass die HOOU eine Form der Qualitätssicherung benötigt, die auf der einen Seite Richtlinien und eine Rahmung zur Orientierung schafft und auf der anderen Seite viel Raum für Kreativität und Innovationen lässt, um das Potenzial von OER voll ausschöpfen zu können. Besonders für die künstlerischen Hochschulen im HOOU-Verbund ist dies von Bedeutung.

„Der Wunsch nach einem gewissen Grad an Homogenisierung und Standardisierung sowie das Anliegen, die Vielfältigkeit und die Autonomie der Hochschulen dabei nicht zu sehr einzuschränken, stellen für die Entwicklung eines QMS für die HOOU einen gewissen Widerspruch dar. Daher sollte eine standardisierte Qualitätssicherung bei gleichbleibender Offenheit von Inhalten und Strukturen angestrebt werden. Hier bedarf es einer Sensibilisierung aller Beteiligten, der Bereitschaft zu Kompromissen und im Idealfall gar einer Auflösung dieser Widersprüche durch eine Einigung auf eine gemeinsam gelebte Prozessstruktur sowie Dokumente, die gleichzeitig Raum für individuelle Bedürfnisse der verschiedenen Akteur:innen lässt“ (Anders & Watolla, 2021, S. 21).

Auch die praktische Testung der Qualitätskriterien durch Mitarbeitende der HOOU hat ergeben, dass neben klaren Vorgaben (Checklisten) Raum für Diskussion und Austausch gegeben sein muss, um die bestmögliche Lösung für ein spezifisches Lernangebot zu erreichen. Während sich die

Korrektheit von Lizenzangaben beispielsweise oftmals schnell überprüfen lassen (wobei es auch hier große Unterschiede gibt), bedürfen Fragen des Alignments häufig den direkten Austausch. Hier zeigt sich eine große Übereinstimmung mit der Literatur, die den Mehrwert von Diskussion, Argumentation und Kollaboration zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung von OER betont. Aus diesem Grund lebt die HOOU eine enge direkte und bedarfsorientierte Betreuung und Beratung der OER-Projektbeteiligten. Gleichzeitig setzt die HOOU auf eine didaktische Qualifizierung der Projektbeteiligten, um die Weiterverbreitung von OER zu befördern.

Eine Implementierung der Qualitätskriterien von Anfang an und eine Ausrichtung des Prozesses zur OER-Erstellung auf bestimmte Meilensteine (Prozessqualität) schaffen eine Homogenisierung und Standardisierung, welche die Ergebnisqualität gewährleistet. Dabei kann die individuelle Ausgestaltung je nach Kontext variieren.

Die Erprobung der Kriterien wie auch die Befragungen unterstützen die in der Literatur häufig benannte Empfehlung, Maßnahmen zur Qualitätssicherung von Beginn an in den einzelnen Prozessschritten der OER-Entstehung zu verankern. Hierbei werden den einzelnen HOOU-Institutionen Freiräume bei der konkreten Ausgestaltung von Meilensteinen gegeben, die den spezifischen Bedarfen (Fachkultur, Schwerpunktthema der Förderphase usw.) entsprechen. Konkret bedeutet dies, dass insbesondere die vier Pflichtkriterien bereits bei der Ausschreibungsphase maßgeblich sind. Auf der anderen Seite misst sich ebenfalls das „fertige“ Lernangebot an diesen Kriterien, wohlwissend, dass

OER fast immer weiterentwickelt werden können und sollten. Für OER, die außerhalb der HOOU entstanden sind, entscheidet in erster Linie die Einhaltung der HOOU-Pflichtkriterien über den Upload auf der HOOU-Plattform. Dabei werden die Prozesse von Anfang an transparent gemacht. Die HOOU kann so gewährleisten, dass auf der Plattform qualitativ hochwertige Inhalte angeboten werden.

Dabei muss allerdings gesagt werden, dass der Aufwand einer Testung der Qualität der Inhalte und die Schlaufen zur Überarbeitung sehr unterschiedlich im Arbeitsaufwand sein können – eine genaue Einschätzung des Aufwandes, so gerne dies auch gefordert wird, ist daher nicht möglich.

Diese benannten Schritte und Erkenntnisse bildeten die Basis für die Prozesse und begleitende Materialien, welche auf der Seite der HOOU allen Interessierten offen lizenziert zur Verfügung stehen:

- Prozess zum Ablauf einer Förderphase der HOOU
- Prozess zur Sicherstellung der Qualität von Inhalten extern entstandener Lernangebote
- Der HOOU-Selbstcheck: Niedrigschwelliges Tool zur Überprüfung von OER auf die 4 HOOU-Pflichtkriterien, kann unkompliziert und in jedem Kontext angewendet werden

Wann ist eine OER qualitativ hochwertig? Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Frage, genau wie die Frage nach der guten Bildung, nur mehrdimensional zu betrachten ist und deren Beantwortung sich in einem ständigen Wandel befindet. Dabei stellen OER eine besondere Form von

Lehr-/Lernressourcen dar, denn ihr Potenzial besteht darin, neue Wege zu gehen und Innovationen voranzutreiben.

Aus diesem Grund steht das QMS der HOOU immer wieder vor der Aufgabe, sich selbst zu überprüfen, sich zu hinterfragen und sich zu verbessern. Es kann von anderen genutzt, verändert und geteilt werden und reiht sich damit in die Welt der Open Educational Resources ein.

6 Literatur

Anders, N. H., & Watolla, A. K. (2021). Entwicklung eines Qualitätsmanagementsystems für die HOOU: Ergebnisbericht einer Befragung der HOOU-Mitarbeitenden. Online verfügbar unter: <https://tore.tuhh.de/dspace-cris-server/api/core/bitstreams/52284e8a-0603-49db-af5e-3489abd7762c/content> [12.09.2024].

Atenas, J., Ebner, M., Ehler, U. D., Nascimbeni, F., & Schön, S. (2024). An introduction to open educational resources and their implementation in higher education worldwide. *Weizenbaum Journal of the Digital Society*, 4(4). Online verfügbar unter: <https://oars.uos.ac.uk/3864/1/An%20Introduction%20to%20Open%20Educational%20Resources---.pdf> [12.09.2024].

Beaven, T. (2018). 'Dark reuse': an empirical study of teachers' OER engagement. *Open Praxis*, 10(4), 377–391. Online verfügbar unter: <https://openpraxis.org/articles/10.5944/openpraxis.10.4.889> [12.09.2024].

Berger, J., Maitz, K. & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Open Educational Resources im inklusiven Unterricht: Eine qualitative Interviewstudie zu Nutzungspraktiken und Weiterbildungsbedarfen von Lehrpersonen. *Qfi – Qualifizierung für Inklusion*, 5(2). Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/30173/pdf/Qfi_2023_2_Berger_et_al_Open_Educational_Resources_im_inklusiven.pdf [12.09.2024].

Brückner, J. (2018). Eine Frage der Qualität – Qualitätsforderungen an Open Educational Resources in Schule und Hochschule. *MedienPädagogik*:

Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 32, 51–62.

<https://doi.org/10.21240/mpaed/32/2018.10.23.X>.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und

Entwicklung (BMZ) (2024). Bildung – ein Menschenrecht. Online verfügbar

unter: <https://www.bmz.de/de/themen/menschenrecht-bildung>

[12.09.2024].

Deimann, M. (2012). Offene Bildung und offenes Lernen – mehr als nur

eine Alternative für E-Learning. Handbuch E-Learning, Expertenwissen aus

Wissenschaft und Praxis.

Deming, W. E. (1953). Statistical techniques and international trade.

Journal of Marketing, 17(4), 428–433. Online verfügbar unter:

https://www.jstor.org/stable/pdf/1247021.pdf?casa_token=TcnaIzB2LksAA

[AAA:2zTZdewlwh2holpr9OXFFPQ8wTa05aDBHrD9-1eelAI6sp9J-5rO2laB-](https://www.jstor.org/stable/pdf/1247021.pdf?casa_token=TcnaIzB2LksAA)

[eA4W8W9BSzJDoUOxrO9c58wFKtOLGI9vFRO6CpTsQlCNaOTu0xcUnTDPngo](https://www.jstor.org/stable/pdf/1247021.pdf?casa_token=TcnaIzB2LksAA)

[12.09.2024].

Deming, W. E. (2018). Out of the Crisis, reissue. The MIT Press.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (2024). Web Content

Accessibility Guidelines 2.1 (WCAG 2.1). Online verfügbar unter:

[\[dienstekonsolidierung.bund.de/Webs/PB/DE/gesetze-und-\]\(https://www.barrierefreiheit-dienstekonsolidierung.bund.de/Webs/PB/DE/gesetze-und-richtlinien/wcag/wcag-artikel.html\)](https://www.barrierefreiheit-</p></div><div data-bbox=)

[richtlinien/wcag/wcag-artikel.html](https://www.barrierefreiheit-dienstekonsolidierung.bund.de/Webs/PB/DE/gesetze-und-richtlinien/wcag/wcag-artikel.html) [12.09.2024].

Deutsche Gesellschaft für Qualität (DGQ) (2015). Qualitätsmanagement für Hochschulen – das Praxishandbuch. München: Carl Hanser Verlag München.

Digel, S., Biel, C., & Kilian, L. (2022). OER und Openness: (K) ein Thema für Bildungsorganisationen? weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 29(1), 26–29.

DIN EN ISO 9000. (2015). Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9000:2015. Berlin: DIN Deutsches Institut für Normung e. V.

Donabedian, A. (1966). Evaluating the quality of medical care. The Milbank memorial fund quarterly, 44(3), 166–206. Online verfügbar unter: https://www.jstor.org/stable/pdf/3348969.pdf?casa_token=NLxfhG5hV-0AAAAA:o-af08NwQX5Nm5JK20i8ZwYol37jIRBZAs0g5dy_NoBwHY2Fjwuukb1Ecs4uKnU2AwJ9t6jC0oXbdAdi5atsCAyhTW0g4qhy0kE3YOUTr2jLHqfSFC [12.09.2024].

ENCORE+ (2022): Open Educational Resources and Repositories: the Role of Quality. Thematic Peer Group Workshops as a method for building a community-oriented quality framework. Online verfügbar unter: <https://encoreproject.eu/wp-content/uploads/2022/04/ENCORE-Position-paper-2-Quality.pdf> [12.09.2024].

ENCORE+ (2023a): Quality for the Future OER Ecosystem (WP5). State of the Art Report: Quality in European OER Ecosystems. Online verfügbar

unter: https://encoreproject.eu/wp-content/uploads/2024/02/D5.1-State-of-the-Art-Report_-_Quality-in-European-OER-Ecosystems.pdf
[12.09.2024].

ENCORE+ (2023b): Piloting the ENCORE+Quality Framework. Online verfügbar unter: https://encoreproject.eu/wp-content/uploads/2023/12/2023-12-1_ENCORE_D-5-3_Evaluation-of-QTF-final5016.pdf [12.09.2024].

Erichsen, J. (2024). Die Digitalisierung als Kontinuitätserzählung. Wilhelm von Humboldt, Bildung und die Legitimation der Digitalisierung. In: Pieper & Neuhaus (2024). Bildung und Digitalität. Wiesbaden: Springer Fachmedien (S. 25–42).

Frost, B. (2017). Für eine Kultur des Teilens: Mit OER gemeinsam guten Unterricht machen. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/256243/fuer-eine-kultur-des-teilens-mit-oer-gemeinsam-guten-unterricht-machen/> [12.09.2024]

Grimm, S. (2022). Stichwort Open Educational Resources (OER). In: Schrader, J. & Brandt, P. (Hrsg.). (2022). Open Educational Resources – OER [Themenheft]. weiter bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 29 (1). S. 18–19. Online verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/pdf/10.3278/WBDIE2201W018> [12.09.2024].

Grimm, S. (2023). Offene Bildung ist mehr als freie Materialien – Ein Beitrag zu Open Educational Practices. Online verfügbar unter: <https://open->

educational-resources.de/offene-bildung-ist-mehr-als-freie-materialien/ [12.09.2024].

Gurell, S., & Widley, D. (2008). Open Educational Resources Handbook 1.0. Center for open and sustainable Learning.

Herwald, H. (2020). Warum Ethik in der Wissenschaft wichtig ist: Ein Überblick für Wissenschaftler, Ethiker und Politiker. Springer-Verlag.

Hofhues, S. (2021). Diskussionsfelder der Medienpädagogik: Open Educational Resources (OER). In U. Sander, F. von Gross & K.-U. Hugger: *Handbuch Medienpädagogik*. 2. Auflage Wiesbaden: Springer (S. 1-9).

Hofhues, S., Altenrath, M. Habla, S. & Piske, C. (2021). OER-Strategie des Bundes: Anmerkungen und Anregungen zu fünf Fragen im Themenbereich "Mensch". Online verfügbar unter:
<https://www.sandrahofhues.de/2021/02/23/oer-strategie-des-bundes-anmerkungen-und-anregungen-zu-fuenf-fragen-im-themenbereich-mensch/> [12.09.2024].

Lübben, S., Müskens, W., & Zawacki-Richter, O. (2023). Quality of OER: Test Theoretical Development and Validation of an Assessment Tool. In Distributed Learning Ecosystems: Concepts, Resources, and Repositories (pp. 139-160). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Online verfügbar unter: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-38703-7_8 [12.09.2024].

Marín, V. I., Orellana, M. L., & Peré, N. (2019). Open educational resources for research training: quality assurance through a collaborative evaluation. *Research in Learning Technology*, 27. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/122661282/Open_educational_resources_for_research_training_quality_assurance_through_a_collaborative_evaluation [12.09.2024].

McGreal, R.; Kinuthia, W. & Marshall, S. (2013). Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice. Vancouver: Commonwealth of Learning and Athabasca University. Online verfügbar unter: https://auspace.athabascau.ca/bitstream/handle/2149/3472/pub_PS_OER-IRP_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y [12.09.2024].

Mayrberger, K., Zawacki-Richter, O., & Müskens, W. (2018). Qualitätsentwicklung von OER: Vorschlag zur Erstellung eines Qualitätssicherungsinstruments für OER am Beispiel der Hamburg Open Online University (1. Auflage.). Universität Hamburg. Online verfügbar unter: <https://www.synergie.uni-hamburg.de/media/sonderbaende/qualitaetsentwicklung-von-oer-2018.pdf> [12.09.2024].

Meier, F. & Schimank, U. (2009). Matthäus schlägt Humboldt? New Public Management und die Einheit von Forschung und Lehre. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31(1), 42–61.

Mishra, S. & Misra, P. K. (2022). Open, Distance, and Digital Non-formal Education in Developing Countries. In: O. Zawacki-Richter, I. Jung (eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education*.

Mitterauer, L.; Pohlenz, P. & Harris-Huemmert, S. (Eds.). (2019). Systeme im Wandel: Hochschulen auf neuen Wegen. Waxmann Verlag.

Moen, R., & Norman, C. (2009). Evolution of the PDCA cycle. In Proceedings of the 7th ANQ Congress, Tokyo, 2009. Online verfügbar unter: https://elfhs.ssrui.ac.th/phusit_ph/pluginfile.php/48/block_html/content/Moen-Norman-2009%20PDCA.pdf [12.09.2024].

Mollenhauer, L. (2023). Durch den Urheberrechtsdschungel in der Unterrichtsvorbereitung. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb). Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/539162/durch-den-urheberrechtsdschungel-in-der-unterrichtsvorbereitung/> [12.09.24].

Motakef, M. (2006). Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen (p. 52). DEU. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-316850> [12.09.2024].

Müller, W. (2015). Vom „Durchwurschteln“ zur kontinuierlichen Verbesserung? – Akteurskonstellationen deutscher Universitäten bei Innovationsprozessen von Lehre und Studium. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-12067-2_12.

Müller, F. J. (2021). Say no to reinventing the wheel: How other countries can build on the Norwegian model of state-financed OER to create more inclusive upper secondary schools. Open Praxis, 13(2), 213–227. Online verfügbar unter:

<https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/informit.135493299425948>

[12.09.2024].

Müskens, W.; Zawacki-Richter, O. & Dolch, C. (2021). Instrument der Qualitätssicherung von OER – IQOer – Entwicklungsversion 17 (Stand: 11.06.2021). Online verfügbar unter: https://portal.hoou.de/wp-content/uploads/2023/09/IQOer_-_Entwicklungsversion_17.pdf

[12.09.2024].

Muralidharan, K. (2024). Six Sigma für organisatorische Exzellenz: Ein statistischer Ansatz. New Delhi: Springer-Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-81-322-4001-3>.

Muuß-Merholz, J. & Lohrer, J. (2015). Schaubild „Die 5V-Freiheiten für Offenheit“ von Julia Eggestein (Grafik), Joeran Muuß-Merholz (inhaltliche Übersetzung, Anpassung und vorsichtige Erweiterung) und Jörg Lohrer (Wortschöpfer) unter CC BY 4.0 basierend auf „Defining the ‘Open’ in Open Content and Open Educational Resources“ von David Wiley auf CC BY 4.0. Online verfügbar unter: <https://open-educational-resources.de/5rs-auf-deutsch/> [12.09.2024].

Nesbit, J., Belfer, K., & Vargo, J. (2002). A convergent participation model for evaluation of learning objects. Canadian Journal of Learning and Technology, 28(3), p. 105-120.

Neumann, A. (2014). Mehr Wettbewerb, weniger Humboldt? Ökonomisierung in der Wissenschaftspolitik. Die Ökonomisierung der Politik in Deutschland: Eine vergleichende Politikfeldanalyse. Wiesbaden:

Springer VS, S. 239–258. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-02620-2_11.

Ossiannilsson, E.; Williams, K.; Camilleri, A. F. & Brown, M. (2015). Quality models in online and open education around the globe. State of the art and recommendations. Oslo: International Council for Open and Distance Education. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:10879>.

Otto, D. (2022). Die Förderung von Open Educational Resources (OER) in der Hochschule. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17(2), 217–236. DOI: <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-02/12>.

Otto, D., & Kerres, M. (2023). Distributed Learning Ecosystems in Education: A Guide to the Debate. In Distributed Learning Ecosystems: Concepts, Resources, and Repositories (pp. 13–30). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-38703-7_2.

Peters, M. A. (2008). The history and emergent paradigm of open education. In Open education and education for openness (pp. 1–15). Brill.

Read, T., & Rodrigo, C. (2014). Towards a quality model for UNED MOOCs. eLearning Papers. *eLearning Papers*. Online verfügbar unter: https://www.academia.edu/18257691/Toward_a_quality_model_for_UNED_MOOCs [12.09.24].

Raehlmann, I. (2022). Corona-Pandemie–die Folgen für die Arbeits- und die Alltagswelt. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-36816-6>.

Redecker, C. & Punie Y. (2017). JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT. European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu).
Online verfügbar unter: <https://core.ac.uk/download/pdf/132627227.pdf>
[12.09.2024].

Reith, F.; Ditzel, B.; Seyfried, M.; Steinhardt, I. & Scheytt, T. (Eds.). (2019).
Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement an Hochschulen:
Theoretische Perspektiven und Methoden. Augsburg/ München: Rainer
Hampp Verlag.

Rohlf, C. (2011). Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus
der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: Verlag für
Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1>.

Schrader, J. & Brandt, P. (2022). Open Educational Resources – OER
[Themenheft]. *weiterbilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 29 (1).
Online verfügbar unter: [https://www.die-
bonn.de/doks/weiterbilden/2022/OER.pdf](https://www.die-bonn.de/doks/weiterbilden/2022/OER.pdf) [12.09.2024].

**Schröder, L., Mudder, L., Rau, F., Vierbuchen, M. C., Schorer, S., &
Hillenbrand, C. (2023).** OER erfolgreich in der Lehrkräftebildung einsetzen:
Ein Praxisbericht. *k:ON-Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*,
7(7/2023), S. 243–261. Online verfügbar unter: [https://journals.ub.uni-
koeln.de/index.php/k_ON/article/view/1720/2345](https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/1720/2345) [12.09.2024].

Schünemann, I. & Budde, J. (2018). Hochschulstrategien für die Lehre im
digitalen Zeitalter. *Hochschulforum Digitalisierung Arbeitspapier* 38 (2018).
Online verfügbar unter:

https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr38%20Empfehlungen_Strategieentwicklung_WEB.pdf [12.09.2024].

Shewhart, W. A. (1939). Statistical method from the viewpoint of quality control. Washington DC: The Graduate School / The Department of Agriculture.

Speiser, G. (2022). Wissenschaftsfreiheit im Grundgesetz. In: Wissenschaftsrecht (pp. 61-82). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-64722-6_4.

Sternad, D., & Mödritscher, G. (2018). Qualitatives Wachstum. Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18880-1>.

Stracke, C. M. (Ed.). (2013). Learning Innovations and Quality: "the Future of Digital Resources". Berlin: Logos-Verlag.

Thom, N. & Meier J. D. (2019). Qualitätsmanagement an Universitäten. Vom Novum zum Normalfall. Um Qualität an Hochschulen zu sichern und zu fördern, ist ein universitäres Qualitätsmanagement unerlässlich. Welche Instrumente stehen zur Verfügung? Online verfügbar unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/management/vom-novum-zum-normalfall-338> [12.09.2024].

UNESCO (2002). Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, UNESCO, Paris, 1-3 July 2002: final report. Online verfügbar unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128515> [12.09.2024].

UNESCO (2018). WAS SIND OPEN EDUCATIONAL RESOURCES? UND ANDERE HÄUFIG GESTELLTE FRAGEN ZU OER. Online verfügbar unter:

https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-04/Was_sind_OER_cc.pdf [12.09.2024].

UNESCO (2019). The 2019 UNESCO Recommendation on Open Educational Resources (OER). Online verfügbar unter:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383205/PDF/383205eng.pdf.multi> [12.09.2024].

UNESCO (2023a). Inklusive Bildung. Online verfügbar unter:

<https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung> [12.09.2024].

UNESCO (o. J.a). Open Educational Resources. Online verfügbar unter:

<https://www.unesco.org/en/open-educational-resources> [12.09.2024].

UNESCO (o.J.b). Bildung. Open Educational Resources. Online verfügbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/open-educational-resources> [12.09.2024].

UNESCO (2023b). Agenda Bildung 2030. Online verfügbar unter:

<https://www.unesco.de/bildung/agenda-bildung-2030> [12.09.2024].

Villiger, C., Périsset, D., & Losa, S. (2019). Die Umstellung unserer Zeitschrift auf Open Access und Komplett-Digitalisierung. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 41(1), 1-4. Online verfügbar unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17722/pdf/SZBW_2019_1_Villiger_P_Corisset_Losa_Editorial_de.pdf [12.09.2024].

Vlădoiu, M. (2012). Towards a Quality Model for Open Courseware and Open Educational Resources. In: New Horizons in Web Based Learning: ICWL 2011 International Workshops, KMEL, ELSM, and SPeL, Hong Kong, December 8–10, 2011, ICWL 2012 International Workshops, KMEL, SciLearn, and CCSTED, Sinaia, Romania, September 2–4, 2012. Revised Selected Papers 11 (pp. 213–220). Heidelberg & Berlin: Springer Verlag.

WCAG 2.1 (2023). Web Content Accessibility Guidelines 2.1. World Wide Web Consortium (W3C). Online verfügbar unter:
<https://www.w3.org/TR/WCAG21/> [12.09.2024].

Wiley, D. (2014). The Access Compromise and the 5th R – improving learning. Online verfügbar unter:
<https://opencontent.org/blog/archives/3221> [12.09.2024].

Wiley, D., & Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-enabled pedagogy. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 19(4). DOI: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>.

Zawacki-Richter, O. & Mayrberger, K. (2017). Qualität von OER: Internationale Bestandsaufnahme von Instrumenten zur Qualitätssicherung von Open Educational Resources (OER) – Schritte zu einem deutschen Modell am Beispiel der Hamburg Open Online University. Universität Hamburg, Universitätskolleg. Online verfügbar unter:
https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/76394/pdf/qualitaet_von_oer_2017_1.pdf [12.09.2024].

Zawacki-Richter, O., Müskens, W., & Marín, V. I. (2022). Quality Assurance of Open Educational Resources. In Handbook of Open, Distance and Digital Education (pp. 1-19). Singapore: Springer Singapore. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_43-1.

Lizenzhinweise:

Theoretische Hintergründe des Qualitätsmanagementsystems der Hamburg Open Online University (HOOU)

Oktober 2024, Version 0.1

Lizenz/Autorinnen: CC-BY 4.0 Nina Henrike Anders & Anna-Lena Krüger für die Hamburg Open Online University (HOOU)



Dieser Beitrag ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung 4.0 (CC BY 4.0). Weitere Informationen: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>