

Eva Matthes
Thomas Heiland
Alexandra von Proff
(Hrsg.)

Open Educational Resources (OER) im Lichte des Augsburger Analyse- und Evaluationsrasters (AAER)

Interdisziplinäre Perspektiven und Anregungen
für die Lehramtsausbildung und Schulpraxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k



Einleitung

Wir möchten mit einem grundlegenden Einstieg beginnen: Was geschieht – idealiter – im Unterricht? Die Lehrkraft zeigt Schüler*innen ein in einem Auswahlprozess selektiertes „Etwas“ mit der Intention und auf eine Art und Weise, dass sie es lernen, sich aneignen, verstehen, begreifen können.

In der im Moment stark fokussierten Diskussion um die Einführung digitaler Medien in den Unterricht erfolgt eine Konzentration auf die „Art und Weise“, das „Wie“ des Zeigens/der Vermittlung. Hier erhoffen sich oder versprechen uns viele Bahnbrechendes; Lernen/sich etwas Aneignen soll durch den Einsatz digitaler Medien spielend leicht werden, Motivationsprobleme sollen von gestern sein, adaptives Unterrichten soll nicht mehr Wunschcharakter haben, sondern vielmehr Realität werden. Wie umstürzend die Erwartungen sind, wird nicht selten mit dem Begriff der „Revolutionierung“ des Lernens ausgedrückt (u. a. Dräger/Müller-Eiselt 2017; Burow 2019). Eher randständig bleiben laute Gegenstimmen, die betonen, dass auch ein Lernen mithilfe von digitalen Medien ein Lernen bleibt, mit all den Anstrengungsbereitschaften, Motivationsproblemen, Ermüdungstendenzen, die damit seit jeher verbunden sind, da sie strukturelle Gegebenheiten des Phänomens des pädagogischen (intendierten) Lernens darstellen (vgl. etwa Zierer 2018).

In aktuellen Diskussionen kommt eindeutig das intensive und kritische Nachdenken über das, was warum zu vermitteln ist und wie von wem auf der Basis welcher Kriterien dieses „Etwas“ auszuwählen ist, zu kurz. Es geht hierbei also um die Frage der *Lerninhalte* und ihrer Auswahl.

Man könnte es sich ja nun leichtmachen und argumentieren, dass die Lehrkräfte für die Auswahl der Inhalte verantwortlich seien. Allerdings: Stellt das nicht eine inhaltliche und zeitliche Überforderung der Lehrkräfte dar? Sind Lehrkräfte hierfür genügend ausgebildet? Kann die schulische Aufgabe einer reflektierten Vermittlung der politisch-gesellschaftlich-kulturellen Grundlagen an die jeweils nachfolgende Generation auf dieser Basis noch zufriedenstellend erfüllt werden? Schreitet somit nicht die Spezialisierung, die Differenzierung oder – negativer ausgedrückt – das Auseinanderdriften, die Segmentierung unserer Gesellschaft fort?

Eine Schlüsselfrage für jede Kultur/Gesellschaft, die sich kontinuierieren möchte, muss sein, was sie ihren nachwachsenden Generationen weitergeben möchte. In dieser Hinsicht kommt der Schule – bei allem notwendigen produktiven und sensiblen Umgang mit Heterogenität – immer auch eine Homogenisierungsfunktion zu. Es braucht gemeinsames (kulturelles) Wissen und gemeinsame Werte, um in einer Gesellschaft gut *zusammenleben* zu können.

Man könnte sich nun vielleicht fragen, was das alles mit Bildungsmedien zu tun hat. Muss sich in Bildungsmedien nicht das – wenn auch in konkretisierter Form – widerspiegeln,

was in den Lehrplänen steht? Und sind diese nicht vom Staat vorgegeben und die oben aufgeworfenen Fragen somit bereits zufriedenstellend gelöst? Sicher kann man zunächst einmal festhalten, dass für alle in Lehrmaterialien für Schulen angebotenen Inhalte ein zentrales Qualitätskriterium die Passung an Lehrpläne darstellt. Aber, sieht man sich etwa verschiedene Schulbücher zum selben Thema eines Lehrplans an, stellt man bereits fest, dass sich in den einschlägigen Kapiteln durchaus unterschiedliche „Konkretisierungen“ in Text und Bild finden – und die jeweilige Passung zum Lehrplan von jeweiligen Schulbuchforscher*innen durchaus unterschiedlich eingeschätzt wird (vgl. hierzu z. B. Matthes/Heinze 2005). Autor*innen von Lehrmitteln kommt also durchaus ein Interpretationsspielraum zu; dieser sollte immer verantwortlich und transparent genutzt werden – dieser Anspruch gilt für Lehrmittelautor*innen von Verlagen wie für die Macher*innen von Open Educational Resources (OER) gleichermaßen.

Der Einfluss, die Deutungsmöglichkeiten und die Interpretationsspielräume von Autor*innen von schulischen Bildungsmedien sind durch jüngere Entwicklungen allerdings nochmals deutlich größer geworden als oben beschrieben. Die Erarbeitung von Bildungsstandards und Kompetenzkatalogen verschärft die inhaltliche Auswahlproblematik bezogen auf die Bildungsmedien bzw. eröffnet ihren Autor*innen erweiterte Gestaltungsspielräume – womit dann allerdings auch eine gesteigerte Verantwortlichkeit für die getroffene Auswahl einhergeht. Es gibt seit einiger Zeit die Tendenz, dass sich der Staat, z. B. durch die Einstellung von langwierigen und aufwändigen Zulassungsverfahren, immer mehr aus der Verantwortung für die Lerninhalte zurückzieht – darin mag man neue Freiheitschancen sehen, u. E. kann dies aber auch zu einer Entmachtung des Staates und seiner Ausgleichsfunktion zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Interessen zugunsten ökonomisch starker oder einseitig interessensgebundener Auswähler von Inhalten führen (vgl. Hiller 2012; 2015; Fey/Matthes/Neumann 2015).

Hier wird man auch bei den OER-Anbietenden genau hinsehen müssen. Wer bietet was warum an? Wie ist die Qualität gesichert? Der Staat/die zuständigen Ministerien in den einzelnen Bundesländern sollten sich hier ihren Einfluss keinesfalls nehmen lassen.

In den einzelnen Bundesländern wurden in verschiedenartiger Gewichtung von staatlichen und staatsnahen Institutionen inzwischen einige Aktivitäten zur Erstellung und Qualitätskontrolle von OER unternommen. Als Beispiel für den bayerischen Kontext kann hier das von der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (FWU) betriebene LOERN (Lehrerfortbildung durch Nutzung und Produktion von OER-Materialien)-Projekt angesehen werden, in dessen Verlauf sowohl OER-Materialien für bayerische Lehrkräfte erstellt als auch redaktionell gesichtet und in der Lehrkräftefortbildung eingesetzt wurden und werden. Als weitere Beispiele können generell einschlägige Projekte des FWU als Medieninstitut der Bundesländer sowie die Bereitstellung von OER-Materialien auf der Internetseite der Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) genannt werden.

Festzuhalten ist: Die Sicherung der Qualität von OER kann nur über die Berücksichtigung der fachwissenschaftlichen, allgemein- und fachdidaktischen Wissensbestände gewährleistet werden. Bloße Qualitätsbehauptungen der unterschiedlichsten Anbietenden von OER (vgl. z. B. Wikimedia Deutschland e. V. 2016) dürfen uns nicht zufriedenstellen; wir sollten hier nicht naiv und/oder gutgläubig und/oder durch die freie Lizenzierung euphorisiert sein und dabei hinter bereits erreichte Qualitätsstandards zurückfallen.

In diesem Band geht es uns deshalb zum einen darum, grundsätzliche Fragen zur Definition, der rechtlichen Situation, den Anbietenden und Angebotsformen zu klären und zum anderen der Qualität von bereits vorhandenen OER-Angeboten nachzugehen. Dies kann wiederum nur domänenspezifisch geschehen; deshalb sind in diesem Band Fachdidaktiken stark vertreten.

Ein besonderes Merkmal dieses Bandes ist, dass ein Analyseinstrument für Bildungsmedien zum Einsatz kommt, welches wir in der Augsburger Lehramtsausbildung entwickelt haben, das sog. *Augsburger Analyse- und Evaluationsraster* (AAER) (vgl. Fey/Matthes 2017). Dieses wurde bereits mehrfach auf kostenlose Bildungsmedien im Internet angewendet. Es eignet sich – wie der Einsatz gezeigt hat – sehr gut zur Bildungsmedienanalyse. Sein Potenzial für OER im Speziellen soll im folgenden Band erschlossen und die Qualität der OER durch seine Anwendung beurteilt werden.

Neben der gemeinsamen Fokussierung auf OER stellt auch das AAER eine verbindende Klammer zwischen allen Beiträgen dar – es ist uns nämlich in Augsburg etwas gelungen, was im Austausch zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktiken noch immer die Ausnahme darstellt: Ein von der Allgemeinen Didaktik entwickeltes Instrument, das eine solche Qualität aufweist, dass es die Fachdidaktiken für so brauchbar halten, dass sie es für ihre jeweiligen Domänen adaptieren und fruchtbar machen.

Dass hierdurch in seinen verschiedenen Adaptionen ein überzeugendes Instrument zur substantiellen Analyse der Qualität (auch) von OER existiert, das von staatlicher Seite für eigene Qualitätskontrollen aufgegriffen werden sollte, beweisen u. E. die nachfolgenden Beiträge, die im Folgenden noch kurz vorzustellen sind.

Der erste Teil des Bandes führt grundlegend in die Thematik ein. Im Vordergrund stehen generelle Fragen und Problemstellungen um das Thema OER in der Schule.

Eva Matthes, Lehrstuhlinhaberin für Pädagogik und Leiterin des Kompetenzbereiches „Einsatz und Analyse von Bildungsmedien“ im vom BMBF geförderten Projekt „Förderung der Lehrerprofessionalität im Umgang mit Heterogenität“ (LeHet), Alexandra von Proff, Koordinatorin des o. g. Kompetenzbereiches, und Paul Schenk, Studierender im M.A. Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildungsmedienforschung, geben einen Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung. Nachdem der Ausgangspunkt und zentrale Entwicklungslinien der bildungspolitischen Diskussion um OER aufgezeigt wurden, identifizieren die Autor*innen die in den Publikationen behandelten Themenschwerpunkte und damit verbundene Auslassungen – wie beispielsweise die Schaffung eines einheitlichen Begriffsverständnisses von OER. Sie kommen zu dem Schluss, dass ein Großteil der Publikationen den mit OER verbundenen Chancen und zu lösenden Problemstellungen gewidmet ist. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung, so die These der Autor*innen, folgt damit zumindest in Teilen der bildungspolitischen Agenda. Statt eines Fazits stehen acht zur Diskussion herausfordernde Thesen am Ende des Beitrags, die Anstöße zur grundlegenden Reflexion und Anknüpfungspunkte für weiterführende Arbeiten bieten können.

Dem verbindenden Definitionsmerkmal von OER, ihrer offenen Lizenzierung, widmen sich Alexandra von Proff und Jan von Proff, Syndikusrechtsanwalt und Legal Counsel bei

einem internationalen Wirtschaftsunternehmen. Sie stellen zunächst die rechtlichen Rahmenbedingungen und Grundzüge des Urheberrechts vor, welches die Grundbedingungen für die freie Nutzung von OER schafft: Die Übertragung bestimmter Nutzungsrechte durch den/die Urheber*in an die Nutzenden ermöglicht die freie Verwendung – und je nach Regelung auch die Verbreitung, Veränderung u. Ä. – der Materialien. Darauf aufbauend gehen die Autor*innen auf die Open-Content-Lizenzierung als Merkmal von OER ein, die diese von anderen Bildungsmedien abgrenzt. Anschließend werden Möglichkeiten und Grenzen verschiedener Creative-Commons-Lizenzen, die sich in der Praxis durchgesetzt haben, dargestellt. Die Autor*innen zeigen, dass trotz der Vorteile solcher Lizenzierungsformen zahlreiche Herausforderungen mit einem rechtskonformen Einsatz von OER verbunden sind. Sie kommen zu dem Schluss, dass die dafür notwendigen Kompetenzen Teil der Lehrer*innenbildung sein müssen, damit sich das Potenzial, das mit der offenen Lizenzierung verbunden wird, in der Schulpraxis entfalten kann.

Weitere grundlegende Überlegungen stellen Stefan Siegel, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik, und Thomas Heiland, abgeordnete Lehrkraft am selbigen Lehrstuhl, und beide LeHet-Mitarbeiter, in ihrem Beitrag zu OER anbietenden Plattformen an. Dabei thematisieren die Autoren, welche Informationen Nutzer*innen der Onlineplattformen über deren Anbieter*innen aktuell erhalten und welche jenen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive zur Verfügung stehen sollten. Um diese Fragestellung zu beantworten, wählen die Verfasser einen explorativen Ansatz, indem sie zehn OER-Onlineplattformen unter die Lupe nehmen, einen Fragebogen zur Analyse entwickeln und diesen auf die Plattformen anwenden. Im Anschluss daran werden relevante Ergebnisse dieser exemplarischen Studie vorgestellt und interpretiert sowie relevante Implikationen für künftige Untersuchungen bzw. für eine veränderte Lehrkräfteausbildung abgeleitet. Die Verfasser kommen zu dem Ergebnis, dass die verschiedenen untersuchten OER-Onlineplattformen eine große Heterogenität hinsichtlich ihrer Qualität aufweisen.

Im zweiten Teil des Bandes stehen fachdidaktische Konkretisierungen im Fokus. Mit unterschiedlichen Fokussierungen analysieren die Autor*innen unter Rückbezug auf das AAER das OER-Angebot für ihr jeweiliges Fach.

Im Beitrag des Lehrstuhlinhabers für Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Klaus Maiwald, und seiner wissenschaftlichen Mitarbeiterin Regina Fetsch geht es um die zwei zentralen Fragen, wie weit sich die OER-Angebote auf dem aktuellen Stand deutschdidaktischen Diskurses befinden und inwieweit sie das digitale Medium über die aktuelle Trägerfunktion hinaus benutzen. Für ihre Analyse haben sich die Autor*innen drei konzeptionell und qualitativ sehr unterschiedliche OER-Anbietende ausgesucht: teachSam, ZUM-Unterrichten und Edulabs. Diese untersuchen sie unter domänenspezifischer Anwendung ausgewählter Kategorien aus dem AAER: der Diskursiven Positionierung, der Kognitiven Strukturierung und der unterrichtspraktischen Anwendbarkeit und Anwendungstransparenz. Sie konzentrieren sich innerhalb der Angebote auf den Kompetenzbereich Schreiben. Das Ergebnis der Analyse zeigt sehr große Unterschiede zwischen den Materialien, die die Autor*innen systematisch einordnen – sie können für digital fortschrittlichen und didaktisch überholten, für traditionellen, aber auch für inhaltlich und medial zukunftsweisenden Unterricht stehen. Die fachliche und fachdidaktische Qualität der

OER und ihr reflektierter Nutzen des digitalen Trägermediums sind für die Beurteilung entscheidend.

Christiane Fäcke, die Lehrstuhlinhaberin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, stellt zunächst OER-Angebote vor und problematisiert ihre genaue Zuordenbarkeit. Anschließend konzentriert sie sich bei ihrer Analyse auf Vokabellernprogramme zum Selbstlernen und hat hierfür, wie die Kolleg*innen der Deutschdidaktik, ebenfalls sehr unterschiedliche OER bzw. mit entsprechender Etikettierung versehene Materialien ausgewählt: Babbel, LOERn und Serlo. Für ihre Analyse wählt sie die Analysedimensionen des AAER und illustriert diese bei ihrer Untersuchung des Materials domänenspezifisch. Wie bei den Analyseergebnissen der Kolleg*innen der Deutschdidaktik zeigen sich auch bei den Angeboten zum Vokabellernen große Unterschiede im fachdidaktischen Niveau; traditionelle Vermittlungsformen stehen einer kompetenzorientierten Vorgehensweise gegenüber. Die spezifischen Möglichkeiten des digitalen Trägermediums werden größtenteils nicht genutzt. Abschließend problematisiert Christiane Fäcke die Legitimität und Qualifikation der Anbieter*innen von OER und plädiert für gesellschaftliche Wachsamkeit.

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik, Dörte Balcke (die auch Lehramt Mathematik studiert hat), und die wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Mathematik, Sabrina Bersch, geben in ihrem Artikel zunächst einen Überblick über OER-Angebote für das Fach Mathematik und stellen dabei eine große Vielfalt, aber teilweise auch Unübersichtlichkeit fest. Ins Zentrum ihrer Analyse rücken sie die – auch schon von Christiane Fäcke als ein Beispiel ausgewählte – OER-Lernplattform Serlo. Nach einer Charakterisierung derselben analysieren die beiden Autorinnen drei, sich deutlich voneinander unterscheidende Kurse: den Videokurs zur Exponentialfunktion, die Einführung in das Prozentrechnen und den Überblick zum Satz des Pythagoras. Die Analyse nehmen sie mit Hilfe der acht Dimensionen des AAER und unter zusätzlicher Berücksichtigung mathematikdidaktischer Prinzipien vor.

Ähnlich wie in den beiden vorangegangenen Beiträgen halten auch die beiden Autorinnen in ihrem Fazit fest, dass die Angebote nicht immer auf aktuellem fachdidaktischem Niveau sind und die Chancen des spezifischen Trägermediums noch nicht genügend genutzt werden.

Die wissenschaftliche Mitarbeiterin für Politische Bildung und Politikdidaktik und Gymnasiallehrerin für Sozialkunde, Katharina Hiller, und der Professurhaber für Politische Bildung und Politikdidaktik, Andreas Brunold, fragen zunächst grundsätzlich nach den Chancen und Grenzen/Gefahren des Einsatzes digitaler OER in der politischen Bildung. In einem nächsten Schritt beschäftigen sie sich mit dem AAER, stellen dieses mit seinen acht Dimensionen kurz vor und führen dieses mit Prinzipien der Politikdidaktik zusammen. Bei ihrer Analyse von OER konzentrieren sie sich auf einschlägige Plattformen und charakterisieren neun etwas genauer (Betreiber/Sitz, Institutionsform/Fachliche Schwerpunkte). In einem letzten Schritt betrachten sie das Angebot zweier Verbände – Verband der Automobilindustrie VDA und attac – im Sinne der ersten Dimension des AAER, der Diskursiven Positionierung, noch unter ideologiekritischer Perspektive. In ihrem Fazit heben die Autor*innen den positiven Nutzen von OER für einen ansprechenden, aktuelle

Geschehnisse anschaulich präsentierenden Politikunterricht hervor, betonen jedoch auch die Notwendigkeit, sich speziell die Angebote von Verbänden oder Unternehmen sehr kritisch anzusehen. Das AAER erscheint ihnen hierfür ein hilfreiches Werkzeug.

Auch Constanze Kirchner, Inhaberin des Lehrstuhls für Kunstpädagogik, legt in ihrem Beitrag zunächst den Fokus auf eine Verortung von OER aus fachwissenschaftlicher und -didaktischer Perspektive. So stellt sie fest, dass nur wenige didaktisch aufbereitete Angebote mit offenen Lizenzen für den Kunstunterricht existieren. Das bestehende Angebot gestaltet sich dabei als sehr heterogen. Zur Analyse des identifizierten Materials greift die Autorin auf das AAER zurück, wobei sie dieses um zentrale fachspezifische Kriterien ergänzt, insbesondere in Bezug auf den Erkenntnisweg, und aus kunstpädagogischer Perspektive konkretisiert. Nach dieser Erweiterung des AAER untersucht die Autorin exemplarisch ausgewählte OER-Materialien verschiedener Anbietender (Bildungsserver Sachsen-Anhalt, den Blog „Kunst und umzu“, die Website „kunst-unterrachten.de“ sowie das Portal „lehrer-online.de“). Sie kommt dabei in Abhängigkeit von dem Anbietenden zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen bezüglich der Qualität der Materialien. Wie diese gesichert werden kann, problematisiert die Autorin im abschließenden Teil. Sie betont, dass professionalisierte Herausgeberstrukturen – gerade das Zusammenspiel von Kunstlehrkräften, Wissenschaftler*innen und Bildungsinstitutionen – erforderlich wären, um fachlich angemessene OER bereitstellen zu können.

Anna Graf, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Religionspädagogik und Didaktik des katholischen Religionsunterrichts, und Dr. Kathrin S. Kürzinger, Habilitationsstipendiatin am Lehrstuhl Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts, stellen zunächst zwei religionspädagogische Institute vor – rpi-virtuell.de und rpp-katholisch.de –, deren OER sich sowohl für den katholischen als auch evangelischen Religionsunterricht verwenden lassen. Im Anschluss werden die Ergebnisse präsentiert, die auf Basis der Analyse von je einem OER der zuvor beschriebenen Anbietenden und unter Anwendung des AAER durch zehn Religionslehrkräfte und acht Lehramtsstudierende gewonnen werden konnten. Die Stärken und Schwächen der Materialien werden in Bezug auf die einzelnen Dimensionen des Rasters dargestellt. Darüber hinaus gehen die Autor*innen auf kontroverse Beurteilungen durch die Rater*innen ein – ein Aspekt, den auch die folgenden Beiträge diskutieren. Auf Basis ihrer Untersuchung leiten die Autor*innen Entwicklungsbedarf bezüglich des Instruments – auch im Hinblick auf eine fachdidaktische Konkretisierung – ab und stellen konkrete Lösungsansätze vor. In ihrem Fazit kommen sie zu dem Schluss, dass die Bewertung der Materialien auf Basis eines fachdidaktisch angepassten AAER durch Fachbetreuer*innen oder Nutzer*innen der Portale wünschenswert wäre, um die Qualität der OER sicherzustellen.

Oliver Mayer-Simmet, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte, und Thomas Heiland konstatieren in ihrem Beitrag, dass OER für das Fach Geschichte zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dabei stellen sie die grundsätzliche Frage, wie eine angemessene Balance zwischen der Offenheit und der inhaltlichen, pädagogischen und (fach-)didaktischen Qualität der OER für den Geschichtsunterricht herstellbar sein kann, wenn Qualitätskontrollen staatlicher Seite auf einem freien Markt nicht mehr

greifen. Sie evaluieren ausgewählte OER der Plattform „SeGu-Geschichte“ anhand vier begründet selektierter Qualitätsdimensionen aus erziehungswissenschaftlicher bzw. geschichtsdidaktischer Perspektive und untersuchen kriteriengestützt die Bewertungen von Noviz*innen bzw. Expert*innen für das historische Lernen. Auf Basis der untersuchten OER stellen sie fest, dass die Qualität von OER für das historische Lernen auf breiter erziehungswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive diskutiert und sichergestellt werden muss. Da Geschichte als ein besonders vorbereitungs- und materialintensives Fach gilt, ist es zwingend notwendig, ein Mindestmaß an Qualitätskriterien für OER für das historische Lernen zu definieren.

Die Lehrstuhlinhaberin für Didaktik der Geographie, Ulrike Ohl, sowie die beiden wissenschaftlichen Mitarbeiter Martin Xaver Müller und Sebastian Streitberger stellen in ihrem Beitrag die Ergebnisse einer Studie vor, in deren Rahmen sie untersuchten, inwieweit sich die Einschätzung der Qualität eines Materials hinsichtlich des Erfahrungsgrad des Beurteilenden unterscheidet und wie sich die Bewertung von OER durch die Anwendung des AAER verändert. In dieser Interventionsstudie, die Prä-Post-Bewertungen der OER-Materialien durch die Studierenden (42 Geographie- und Lehramtsstudent*innen zu Studienbeginn) mit Expert*innenbewertungen (neun Universitätsdozent*innen) kontrastiert, werden offene Bildungsmedien für das geographische Lernen analysiert. Die Autor*innen stellen fest, dass zum einen der Erfahrungsgrad signifikant beeinflusst, wie ein Material bewertet wird – Lehranfänger*innen sind deutlich weniger kritisch als -expert*innen – und zum anderen, dass der Einsatz des AAER zu einer Veränderung der Einschätzung der Lehranfänger*innen führt und diese dadurch für Vor- und Nachteile der Materialien sensibilisiert werden. Insbesondere eine unterschiedliche Gewichtung relevanter Analyseaspekte wird als ein wesentliches Ergebnis der Intervention durch das AAER angesehen. Die Autor*innen sprechen sich deswegen für eine breitere Nutzung des Rasters innerhalb der Lehrer*innenbildung aus, machen aber auch deutlich, dass weitere fachdidaktische Konkretisierung dafür notwendig ist.

Auf der Basis dieser Ergebnisse wünschen wir uns weiteren domänenspezifischen Einsatz des AAER zur dringend notwendigen kritischen Analyse von Open Educational Resources! Das LeHet-Projekt der Universität Augsburg bietet hierfür eine sehr gute Grundlage.¹

Unser Dank gilt Sümeyra Yagmur, die uns als wissenschaftliche Hilfskraft bei der Fertigstellung des Bandes eine große Unterstützung war!

1 Das Projekt „Förderung der Lehrprofessionalität im Umgang mit Heterogenität (LeHet)“ wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

Literatur

- Burow, Olaf Axel (2019): Schule digital – Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2017): Die Digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können. 3. Aufl., München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva/Neumann, Dominik (2015): Schulische Bildungsmedien zwischen staatlicher Steuerung und „freier“ Selbstregulation. In: DDS – Die Deutsche Schule 107, S. 20–35.
- Fey, Carl-Christian/Matthes, Eva (Hrsg.) (2017): Das Augsburgische Analyse- und Evaluationsraster für analoge und digitale Bildungsmedien (AAER). Grundlegung und Anwendungsbeispiele in interdisziplinärer Perspektive. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiller, Andreas (2012): Das Schulbuch zwischen Internet und Bildungspolitik. Konsequenzen für das Schulbuch als Leitmedium und die Rolle des Staates in der Schulbildung. Marburg: Tectum.
- Hiller, Andreas (2015): Mediale Risiken für die staatliche Bildungssteuerung in Deutschland. In: DDS – Die Deutsche Schule 107, S. 62–68.
- Matthes, Eva/Heinze, Carsten (Hrsg.) (2005): Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wikimedia Deutschland e. V. (2016): Praxisrahmen für Open Educational Resources (OER) in Deutschland. Berlin: Wikimedia Deutschland e. V.
- Zierer, Klaus (2018): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik: Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. 2., erw. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.