

# Handelndes Subjekt und eLearning-Didaktik – eLearning als Lehren und Lernen

Stephen Frank und Anke Dommaschk

## Abstract

*Die Dominanz konstruktivistischer und subjektwissenschaftlicher Positionen des Lernens in der aktuellen Theoriebildung einer eLearning-Didaktik verdeckt mitunter, dass Lernende selten tatsächlich frei in ihren Lerngründen und der Wahl ihrer Lerninhalte und -wege sind. Es zeigt sich, dass das dahinterstehende (Ideal-)Bild kompetenter und selbstbestimmter Lernender, die ihren eigenen Lernprozess organisieren, aus der Perspektive pädagogischer Praxis ergänzungsbedürftig ist. Am Beispiel des Leipziger Online-Seminars werden in diesem Beitrag die Begleitung von Online-Seminaren durch Lehrende und Tutoren beschrieben, das Zusammenspiel selbstbestimmter und strukturierender bzw. vorgegebener Momente im Lernprozess skizziert, und auf diese Weise Möglichkeiten und Grenzen der Lernendenorientierung in der eLearning-Didaktik aufgezeigt.*

## 1. Lernendenorientierung in der eLearning-Didaktik

[349]Als theoretische Rahmung für die Orientierung am lernenden Subjekt in der aktuellen eLearning-Didaktik dienen meist konstruktivistische Argumentationen (Reinmann & Mandl, 2006) oder subjektwissenschaftliche Positionen (Grotlüschen, 2003). Bei allen Unterschieden in den theoretischen Hintergründen (Brüggen, 2007) – die hier nicht ausführlich dargestellt werden sollen – bestehen zwischen diesen beiden Ansätzen eine Reihe von Gemeinsamkeiten, die als Leitlinien für eine Didaktik medialen Lehrens und Lernens dienen können (Frank, 2012, S. 78f.):

- ▶ *Aktive Lernende – Begleitende Lehrende:* Sowohl der Konstruktivismus als auch der subjektwissenschaftliche Ansatz beschreiben Lernen als aktiven Prozess. Lernen ist mehr als die Reaktion der Lernenden auf das Lehren. Lehrenden kommt die Aufgabe zu, diese Aktivität der Lernenden anzuregen und zu unterstützen.
- ▶ *Lernen als offener Prozess:* Lernen wird als Prozess mit offenem Ausgang beschrieben. Was die Lernenden aus dem Angebot der Lehrenden entnehmen, [350]welche Schlüsse sie daraus ziehen, wie und wofür sie es verwenden, ist nicht vorhersehbar und nur bedingt planbar.
- ▶ *An authentischen und komplexen Problemen aus dem Lebens- und Handlungszusammenhang lernen:* Beide Ansätze verweisen darauf, dass Lernen stets in einem Handlungskontext eingebettet und auf den ‚Ernstfall‘ ausgerichtet ist. Lernen soll es ermöglichen, in der realen Welt – jenseits der Lernsituation – erfolgreich zu handeln.
- ▶ *Im sozialen Kontext lernen:* Diese Forderung wird im Konstruktivismus stärker betont, aber auch im subjektwissenschaftlichen Ansatz sind die soziale Eingebundenheit der Lernenden und ihr Bedürfnis nach gesellschaftlicher Teilhabe grundlegend.

- ▶ *Ganzheitliche Sicht auf die Lernenden*: Lernen wird aus beiden Perspektiven als eine Handlung beschrieben, die mehr ist als eine kognitive Leistung. Am Lernen ist die ‚ganze‘ Person mit ihren Lerninteressen, Vorwissen, Emotionen, ihrer sozialen Situiertheit usw. beteiligt.
- ▶ *Partizipation der Lernenden*: Lernendenorientierung beinhaltet die Forderung nach Freiheitsgraden und Gestaltungsspielraum für die Lernenden. Dabei akzentuiert der Konstruktivismus die eigenständige Wissenskonstruktion, der subjektwissenschaftliche Ansatz die individuellen Lerngründe.

Die Konzentration auf die Lernenden durch die in der eLearning-Didaktik bislang dominanten Lerntheorien korrespondiert mit dem didaktischen Grundwiderspruch, dass als mündig und autonom anzusehenden Lernenden ‚vorgeschrieben‘ werden soll, was und wie sie lernen. Wird Lernen als interessen geleitete, aktive Konstruktionstätigkeit selbstbestimmter Individuen aufgefasst und die Rolle der Lehrenden darauf beschränkt, die dafür nötige Umgebung bereitzustellen, können die Lernenden die Inhalte nach ihren eigenen Interessen selbst bestimmen und eigene Wege finden, sich benötigtes Wissen anzueignen. In der Erwachsenenbildung wird dies z.B. mit dem Prinzip der didaktischen Selbstwahl, der Teilnehmerorientierung, dem selbstorganisierten Lernen oder als Ermöglichungsdidaktik angesprochen. Terhart (2005) pointiert diesen Trend in der Didaktik mit der Devise: „Autodidaktik statt Allgemeine Didaktik“ (S. 2).

## 2. Leipziger Online-Seminar

Der dreisemestrige Ausbildungszyklus des *Leipziger Online-Seminars* war von 1999 bis zu seiner Einstellung 2006 ein zentraler Bestandteil der Lehre an der Professur für Medienpädagogik und Weiterbildung der Universität Leipzig. Aus einem Forschungsseminar zur Evaluierung von virtuellen Seminaren im deutschsprachigen Raum hervorgegangen (Schorb, 1999), verarbeiteten die Studierenden ihre Erfahrungen aus den untersuchten Angeboten zu einem eigenen Angebot; sie entwickelten und erprobten darin Methoden des sozialen Lernens im Netz.

[351] Das Seminarkonzept wurde in kontinuierlichen Entwicklungszyklen weiterentwickelt. Seit 2002 fand das Leipziger Online-Seminar auf einer Lernplattform des Bildungsportals Sachsen statt. Gleichzeitig wurden Kooperationen mit erziehungs- bzw. medienwissenschaftlichen Lehrstühlen an den Universitäten Ilmenau, Chemnitz und Halle vereinbart, die die Veranstaltung in ihr Curriculum aufnahmen und den Studierenden ihrer Hochschule ihre Leistungen bescheinigten. So konnten Probleme bei der Anerkennung der Studienleistung an anderen Hochschulen weitgehend ausgeräumt werden. Bis 2006 nahmen ca. 230 Studierende am Seminar teil.

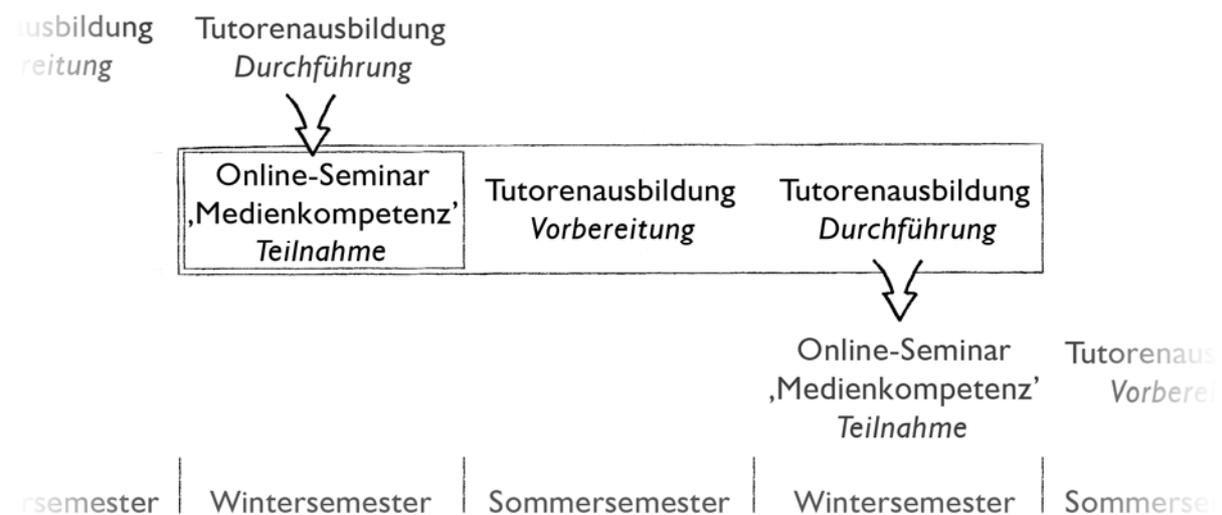


Abb. 1: Das dreisemestrige Curriculum des 'Leipziger Online-Seminars'

Das *Leipziger Online-Seminar* verband ein einsemestriges Online-Seminar zum Thema Medienkompetenz mit einer zweisemestrigen Tutorenausbildung (vgl. Abb. 1):

Das **Online-Seminar 'Medienkompetenz'** wurde jährlich im Wintersemester angeboten und von studentischen Tutoren betreut. Es war offen für Studierende der Erziehungs- bzw. der Medien- und Kommunikationswissenschaft der kooperierenden Hochschulen. Es bestand aus zwei Online-Phasen, die jeweils mit einem zwei- bis dreitägigen Präsenztreffen abgeschlossen wurden.

- ▶ In der *ersten Online-Phase* setzen sich die Studierenden theoretisch mit dem Konzept der Medienkompetenz auseinander, erarbeiten sich anhand von Literatur und aktuellen Forschungsergebnissen Grundlagen zur Förderung von Medienkompetenz und lernen Methoden der Vermittlung kennen. Die einzelnen Lektionen werden wöchentlich auf der Lernplattform freigeschaltet.
- ▶ Das *erste Präsenztreffen* findet nach ca. 8 Wochen als Abschluss der Theoriephase statt. Es dient der Festigung und Vertiefung des bisher Gelernten, der Präsentation [352] und Diskussion von Ergebnissen aus der vorangegangenen Online-Phase sowie der Überleitung zur zweiten, praktisch orientierten Seminarphase.
- ▶ In der *zweiten Online-Phase* setzen die Studierenden in Online-Gruppen ihr theoretisches Wissen in Konzepte für medienpädagogische Projekte zur Förderung von Medienkompetenz um. Sie entwickeln Drehbücher, in denen sie den Projektlaufplan und das Vorgehen mit den zu vermittelnden Zielen, Inhalten und eingesetzten Methoden beschreiben.
- ▶ Auf dem *zweiten Präsenztreffen* werden die entstandenen Projektkonzeptionen den anderen Arbeitsgruppen präsentiert, mit Experten diskutiert und spielerisch erprobt. Darüber hinaus wurde das Abschlusstreffen für eine qualitative Evaluierung des Seminars genutzt.

Im je folgenden Sommersemester konnten interessierte Studierende aus dem Online-Seminar 'Medienkompetenz' die zweisemestrige **Tutorenausbildung** beginnen, in der sie den nächsten Durchgang planen, gestalten und durchführen. Angeleitet und unter-

stützt von zwei Dozenten reflektieren sie ihre Erfahrungen und wechseln von der Lernenden- auf die Anbieterseite.

- ▶ Im *ersten Semester* stehen die Planung und technische Umsetzung des neuen Online-Seminars im Mittelpunkt. Ausgangspunkt der Analyse sind die Evaluationsergebnisse sowie die Reflexion der eigenen Erfahrungen als Lernende des vorangegangenen Durchgangs. Neben der inhaltlichen Beschäftigung mit dem Seminarthema setzen sich die Studierenden intensiv mit mediendidaktischen Fragen auseinander. Zusätzlich finden spezielle Workshops z.B. zur Programmierung oder zur Moderation von Online- und Präsenzangeboten statt.
- ▶ Im *anschließenden Semester* führen die Studierenden das neu entwickelte Online-Seminar unter authentischen Bedingungen im Studienbetrieb als Tutoren durch. Sie agieren dort als Lehrende und begleiten den Lernprozess der neuen Studierenden. Sie stellen die Aufgaben, betreuen und unterstützen die Online-Gruppen, moderieren die Arbeit in den Foren, geben inhaltliches Feedback und achten auf eine regelmäßige Beteiligung aller Gruppenmitglieder.

### 3. Lernendenorientierung im Leipziger Online-Seminar

Das *Leipziger Online-Seminar* baut auf den Prinzipien der Lernendenorientierung auf. Im Online-Seminar ‚Medienkompetenz‘ stellt es sich wie folgt dar:

*Aktive Lernende – Begleitende Lehrende:* Im Online-Seminar ‚Medienkompetenz‘ müssen sich die Studierenden stärker als in herkömmlichen Präsenzseminaren aktiv am Seminalgesehen beteiligen. In der Theoriephase bearbeiten die Studierenden bspw. wöchentlich neben Einzelaufgaben zum Textverständnis unterschiedliche Gruppenaufgaben in Foren. Anhand der Beiträge wird stets sichtbar, wer sich wann und mit welcher Intensität an Diskussion und Lösungsfindung [353]beteiligt hat. Die Arbeit in Foren verlangt zudem ein hohes Maß an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit und das Ausformulieren der eigenen Position benötigt Zeit. Zur Unterstützung halten die Tutoren engen Kontakt zu den Studierenden. Sie geben nicht nur wöchentliches Feedback, sondern begleiten bereits den Prozess der Aufgabenlösung durch inhaltliche Stimuli sowie durch organisatorische Hinweise.

*Lernen als offener Prozess:* Die Gruppenaufgaben im Online-Seminar können stets diskursiv und ergebnisoffen gelöst werden. Dass sich dabei die Erwartungen der Teilnehmenden und Lehrenden an ein Ergebnis nicht immer decken, verdeutlicht folgendes Beispiel: Inhalt der zweiten Online-Phase ist die Entwicklung medienpädagogischer Projekte, die unter realen Bedingungen durchführbar sind. Im Online-Seminar 2003/2004 sollten die Projektkonzeptionen auf dem Präsenztreffen spielerisch einem (gedachten) Sponsorengremium vorgestellt werden. In der Folge wurden z.T. regelrechte Businesspläne erarbeitet – anstatt, wie von den Lehrenden erwartet, die Ziele, Inhalte und Methoden der entworfenen Projekte ausgeführt.

*An authentischen und komplexen Problemen aus dem Lebens- und Handlungszusammenhang lernen:* Die Forderung nach authentischen und komplexen Handlungskontexten spiegelt sich im Online-Seminar in mehreren Aspekten wieder. Zum einen ist die Kommunikation über das Netz für viele Studierende bereits aus anderen Lebensberei-

chen bekannt. Im Seminar können sie in den Gruppen Strategien und Arbeitsweisen einüben, die im Arbeitsleben mittlerweile häufig als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Zum zweiten erhalten sie Einblick in die aktive Medienarbeit, indem sie ein medienpädagogisches Projekt entwickeln. Einige Arbeitsgruppen identifizieren sich so mit ihren Projektentwürfen, dass sie sie anschließend auch tatsächlich durchführen. Nicht zuletzt gestalten in der Tutorenausbildung Studierende für Studierende ein Lernangebot, in dem sie ihre Fähigkeiten als Lehrende im realen Studienbetrieb erproben.

*Im sozialen Kontext lernen:* Der Austausch und Kontakt der Studierenden untereinander wie auch zu den Tutoren spielt im Seminar eine zentrale Rolle. Neben einer persönlichen Begrüßungsmail und den gemeinsam erarbeiteten Seminarregeln zum Seminarstart tragen insbesondere die intensive Zusammenarbeit an den verschiedenen Gruppenaufgaben sowie Moderation und Feedbacks der Tutoren dazu bei, dass aus anfänglich fremden Mitstudierenden eingespielte Gruppen werden. Die Gruppenergebnisse werden i.d.R. von allen Mitgliedern getragen und jeder Einzelne kann sich mit ihnen in Inhalt und Darstellung identifizieren. Das hat auch positive Folgen für die Diskussionskultur innerhalb der Gruppe und die Qualität der abgelieferten Ergebnisse. Eine häufige Rückmeldung war, dass in der (online konstituierten) Seminargruppe ein starker Rückhalt gefunden wurde und eine (zumindest für Hochschulseminare ungewöhnliche) Gruppenbildung stattgefunden hat.

*Ganzheitliche Sicht auf die Lernenden:* Eine der ersten Aufgaben lautet, einen Steckbrief über sich zu verfassen. Er soll Angaben zu Studienort, Studienrichtung<sup>[354]</sup>, aber auch Interessen und Erwartungen an das Seminar machen. Um den Personen hinter den Steckbriefen ein deutlicheres Gesicht zu geben, wurden die Studierenden z.B. im Online-Seminar 2004/2005 gebeten, ein Bild zur Frage „Wie sehe ich mich in den Medien?“ auszusuchen. Dafür können sie ihr eigenes Foto oder z.B. das eines ihrer Medienhelden verwenden. Wichtig ist, dass sie ihre Wahl begründen und ihren ‚Mitstreitern‘ im Seminar mit ihren Medieninteressen und -vorlieben neue, universitätsferne Facetten von sich zeigen. Im weiteren Seminarverlauf lernen sich Studierende und Tutoren immer besser kennen. Aus den ersten Eindrücken entwickelt sich ein rundes Bild der Anderen, aber auch der ganzen Gruppe. Die diskursiven, teils bewusst kontrovers angelegten Gruppenaufgaben zielen darauf ab, dass die Studierenden ihre eigenen, etwa durch die Studienrichtung, spezielles Interesse bzw. Vorwissen oder emotionale Betroffenheit geprägten Sichtweisen zum Thema formulieren können.

*Partizipation der Lernenden:* Als praktische Gruppenaufgabe befragen die Studierenden Dozenten an ihren Studienorten zu ihrem Medienkompetenzverständnis und zeichnen die Interviews auf. Die Videobeiträge werden auf dem ersten Präsenztreffen verwendet. Die Gruppen beschreiben ihr Interesse an der gewählten Person und welche Schwerpunkte diese in Bezug auf Medienkompetenz setzt. Die verschiedenen Beiträge werden gegenübergestellt und vor dem Hintergrund der jeweiligen Fachrichtung der Interviewpartner diskutiert und eingeordnet. Ein weiteres Beispiel für den Gestaltungsspielraum im Online-Seminar ist bspw. die Konzeption eines eigenen medienpädagogischen Projektes in der zweiten Online-Phase, für die sie u.a. die Zielgruppe, zu fördernde Komponenten der Medienkompetenz und Medien frei wählen.

Die Begründungen der Studierenden für ihre Teilnahme reichten vom Erwerb eines Leistungsscheins über das Interesse am Thema Medienkompetenz bis zum Reiz der neuen Seminarform. Gerade für die Studierenden der kooperierenden Hochschulen bot sich hier die Möglichkeit, auf neue Weise einen Seminarschein zu einem interessanten Thema zu erhalten, das an ihrer Hochschule so nicht angeboten wird.

#### 4. Grenzen der Lernendenorientierung

Von seinen ursprünglich primär konstruktivistisch und subjektwissenschaftlich geprägten Wurzeln musste sich das *Leipziger Online-Seminar* allerdings in mancherlei Hinsicht wieder entfernen. Es zeigte sich, dass es mit den zeitlichen wie inhaltlichen Zielvorgaben eines Hochschulseminars nicht ausreichen kann, allein von den Interessen, individuellen Lernweisen und -wegen der Teilnehmenden auszugehen.

Die theoretische Dominanz des Lernens in den lernendenorientierten Ansätzen – bzw. umgekehrt: das „Verschweigen der Täter“ (Schlutz, 2007, S. 22) – unter<sup>[355]</sup>schlägt, dass Lernende nur selten wirklich frei in der Wahl der *Lerninhalte* sind. Selbstverwirklichung und Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit spielen – gerade in formalen Ausbildungskontexten – meist nur eine untergeordnete Rolle für die Lernenden. So werden z.B. in der Erwachsenenbildung „die Suche nach Arbeit, der Erhalt der Beschäftigung bzw. das Mithalten mit der Gesellschaft“ als wichtigste Lerngründe genannt (Grotlüschen, 2006, S.70) – und damit Inhalte, deren Begründung andere liefern. Das muss man nicht befürworten, als Realität pädagogischer Praxis aber anerkennen. Auch im Online-Seminar ‚Medienkompetenz‘ werden die Inhalte nicht durch die Vorlieben der Studierenden begründet, vielmehr handelt es sich um ein Angebot im Grundstudium, in dem ein grundlegendes Konzept der Medienpädagogik eingeführt werden soll. Dieser Anspruch ist ohne ein Curriculum, in dem die Inhalte durchdacht und schlüssig angeordnet sind, kaum mit einem für die Studierenden akzeptablen Aufwand zu erreichen.

Auch bei den *Lernwegen* besteht meist keine freie Selbstwahl. Gerade im eLearning werden so gut wie alle Lerninhalte durch Medien und Materialien repräsentiert. Sie sind dazu geschaffen, diejenigen Gegenstände, für die sie stehen, an ihre ‚Leser‘ zu vermitteln. Damit sind in ihnen implizit bereits bestimmte, einer Vermittlungslogik folgende Zugangsweisen zum Inhalt vorgegeben. Im Online-Seminar kam dazu noch eine feste Aufgabenstruktur, mit der die Inhalte jeder Seminarwoche in Einzelaufgaben erarbeitet, in Gruppenaufgaben reflektiert und schließlich in praktischen Aufgaben angewandt wurden (Frank, 2007). Gerade bei Gruppenarbeit zeigt sich die Bedeutung von Aufgabenstellungen, die die gemeinsame Arbeit vorstrukturieren und langwierige und fragile Selbstorganisationsprozesse abkürzen bzw. vorwegnehmen.

Bei der *Lernmotivation* zeigen sich ebenfalls die Grenzen der Lernendenorientierung im eLearning. Hinter dem häufig mit eLearning verbundenen ‚Selbstlernen‘ steht u.a. die Einsicht, dass hier ein besonderes Maß an Eigenmotivation und Selbstdisziplin von den Lernenden gefordert wird. Die Lernenden müssen sich selbst Freiräume für das Lernen schaffen und sind selbständig für den weiteren Lernprozesses verantwortlich. Damit kann aber auch eine Überforderung einhergehen. Wird selbstorganisiertes Lernen

nicht unterstützt, besteht entweder die Gefahr des Abbruchs oder aber die Lernenden gelangen zu fehlerbehafteten Kenntnissen und Misserfolgserebnissen (Weinert, 1996).

Mit autodidaktischem Lernen wird zudem oftmals eher versucht, bisher erworbene Wissensbestände, Deutungs- und Handlungsmuster zu bestätigen, anstatt diese mit einstellungskonträrem Material zu konfrontieren (Müskens & Müskens, 2002). Dieser Effekt scheint zwar mit der Vertrautheit mit und dem Interesse am Thema zusammenzuhängen: Je stärker sie ausgeprägt sind, desto höher sind Bereitschaft und Fähigkeit, kritisch mit dem bisher erreichten Stand umzugehen (Reinmann, 2008). Aber „Irritation als Ausgangspunkt für Lernprozesse“ ist in allen Konzeptionen für das Lernen Erwachsener ein wichtiges Merkmal (Schübler, 2008, S. 4). Lehre soll [356]Lernenden andere, bisher ungekannte Sachverhalte, Sichtweisen und Handlungsmöglichkeiten nahe bringen, um sie so für Neues aufzuschließen. „Lehren hat (...) die Aufgabe, für bestimmte Differenzenerfahrungen die Rahmenbedingungen zu liefern – so zu liefern, dass diese Differenzen auffallen und durch die Lernenden bevorzugt werden“ (Scheunpflug, 2001, S. 69).

Damit wird aber stets auch Verunsicherung erzeugt. Kompetenzen sind eng mit der Persönlichkeit der Lernenden verschränkt und haben sich im Laufe der Biografie ausgebildet. Die Erkenntnis, dass die eigenen Kompetenzen nicht genügen und Lernen notwendig ist, kann so auch als bedrohlich erlebt werden. Irritationen führen dann nicht in jedem Fall zu nachhaltigem Lernen; sie müssen von den Lernenden selbst erst positiv als Anlass und Motivation zum Lernen gedeutet werden.

Die wichtigste Aufgabe der angesprochenen ‚Rahmenbedingungen für Differenzenerfahrungen‘ ist es, Lernenden zu ermöglichen, entstehende Verunsicherungen in einem explizit zum Lernen ausgewiesenen Setting produktiv zu bearbeiten. Im Online-Seminar ‚Medienkompetenz‘ geben die Tutoren einen Rahmen von Regeln vor. Mit den Aufgaben, der Moderation und gezieltem Feedback stoßen sie bei den Studierenden einerseits Lernprozesse an, geben andererseits aber auch die notwendige Sicherheit.

Eine wichtige Funktion der Lehrenden ist, Verantwortung für Inhalte, Wege und Gründe des Lernens zu übernehmen. Damit kann auch der hohe Betreuungsbedarf vieler eLearning-Angebote begründet werden. Denn wenn die notwendige Anleitung und Führung im Lernprozess von einem vermeintlich neutralen Lernprogramm übernommen und im didaktischen Szenario ‚versteckt‘ wird, wird sie undeutlich und für die Lernenden schwer zu akzeptieren. Erst die Lehrenden geben dem Angebot ein ‚Gesicht‘. Sie erleichtern es den Lernenden, in eine Beziehung zu treten und ihre eigene Position zu bestimmen. Lernende, denen dies durch inhaltlich oder emotional unzureichende Rückmeldung erschwert wird, reagieren häufig verunsichert, verärgert oder frustriert (Hara & Kling, 2000). Wird dieses Bedürfnis der Lernenden ignoriert, besteht die Gefahr des Abbruchs. So bleibt die Überbrückung der Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden im eLearning eine dauernde Herausforderung; die Beziehung zwischen ihnen muss immer wieder neu bestimmt werden.

## Literatur

Brüggen, N. (2007). Lernendenorientierung in der didaktischen Gestaltung von onlinevermittelten Bildungsangeboten. In: B. Schorb, N. Brüggen & A. Dommaschk (Hrsg.), *Mit eLearning zu Medienkompetenz: Modelle, Didaktik, Kooperationen* (S. 89-106). München: kopaed.

- Frank, S. (2007). Kompetenzentwicklung auf zwei Ebenen: Medienkompetenz und e-Learning-Kompetenz. In: B. Schorb, N. Brüggem & A. Dommaschk (Hrsg.), Mit eLearning zu Medienkompetenz: Modelle, Didaktik, Kooperationen (S. 195-207). München: kopaed.
- Frank, S. (2012). eLearning und Kompetenzentwicklung: Ein unterrichtsorientiertes didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grotlüschen, A. (2003). Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Grotlüschen, A. (2006). Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: P. Faulstich und M. Bayer (Hrsg.), Lernwiderstände: Anlässe für Vermittlung und Beratung (S. 69-78). Hamburg: VSA.
- Hara, N., & Kling, R. (2000). Students' Distress with a Web-based Distance Education Course: An Ethnographic Study of Participants' Experiences. *Information, Communication & Society*, 4(3), 557-579.
- Müskens, W., & Müskens, I. (2002). Provokative Elemente einer Didaktik internetgestützter Lehr-Lernarrangements. *MedienPädagogik*, 2(2), 1-33. Zugriffen am 18.12.11 unter [www.medienpaed.com/02-2/mueskens\\_mueskensI.pdf](http://www.medienpaed.com/02-2/mueskens_mueskensI.pdf).
- Reinmann, G. (2008). Selbstorganisation im Netz: Anstoß zum Hinterfragen impliziter Annahmen und Prämissen. Arbeitsbericht: Nr. 18 (Konzeptpapier), Augsburg: Universität Augsburg, Medienpädagogik, Mai 2008. Zugriffen am 18.12.11 unter [http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2009/1399/pdf/imb\\_Arbeitsbericht\\_18.pdf](http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2009/1399/pdf/imb_Arbeitsbericht_18.pdf)
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*. 5. Auflage (S. 613-658). Weinheim: Beltz PVU.
- Scheunpflug, A. (2001). *Evolutionäre Didaktik: Unterricht aus system- und evolutionstheoretischer Perspektive*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schlutz, E. (2007). Auf dem langen Weg zu einer nutzenstiftenden wissenschaftlichen Didaktik. Report: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 30(2), 21-32.
- Schorb, B. (1999). Virtuelles Lernen lernen: Schlüsse aus der Beobachtung virtueller Seminare. *merz*, 43(4), 216-220.
- Schüßler, I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung: zwischen Irritation und Kohärenz. *Bildungsforschung*, 5(2), 1-22.
- Terhart, E. (2005). Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 1-13.
- Weinert, F. E. (1996). Für und wieder die ‚neuen Lerntheorien‘ als Grundlagen pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10(1), 1-12.

#### Quelle

Frank, Stephen; Dommaschk, Anke (2013): Handelndes Subjekt und eLearning-Didaktik: eLearning als Lehren und Lernen. In: Anja Hartung, Achim Lauber und Wolfgang Reißmann (Hrsg.): *Das handelnde Subjekt und die Medienpädagogik: Festschrift für Bernd Schorb*. München: Kopaed, 349-357