Die didaktische Lücke bei der "didaktischen Selbstwahl"

Didaktik in der Erwachsenenbildung ist eng mit lerntheoretischen Konzepten verschmolzen, ohne die ihr eigenen Fragen nach dem Inhalt klar zu benennen. Dies wird vor allem an der neueren Forschung zum E-Learning deutlich. Nach dem Scheitern des technisch Machbaren ist der Ruf nach Didaktik laut geworden. Betrachtet man die einschlägigen Publikationen, finden sich bemerkenswert viele, die ihr didaktisches Fundament aus der Lerntheorie beziehen und dabei die didaktischen Klassiker kaum aufnehmen. Dabei wird die Legitimation der Inhalte stark an den Rand gedrängt. Diese These soll in diesem Beitrag belegt werden. Gleichzeitig soll eine Diskussion zum "Primat des Inhalts" angestoßen werden.

1. Die Gleichsetzung von Didaktik und Lerntheorie am Beispiel E-Learning

Das Thema Didaktik wird vor allem im Kontext von E-Learning und Blended Learning neu diskutiert. Dabei wird jedoch die Kontroverse der allgemeinen Didaktik, in der vor allem danach gefragt wird, welche Inhalte legitimiert werden können, weitgehend ignoriert. Das klassische *Primat der Didaktik* wird heute der *Technik* untergeordnet. Verloren geht dabei das, was Weniger (1952, S. 19 f.) als das *Primat der Didaktik* bezeichnete: dass *Inhalte und Ziele* Vorrang vor der *Methode* haben. Der Didaktikbegriff hat insofern einen Bedeutungswandel erfahren, als heute *Inhalte und Ziele* kaum noch diskutiert werden. Vielmehr wird unter Didaktik das Lernszenario verstanden, welches E-Learning erfolgreich macht. Dieser Logik entsprechend erscheint es sinnvoll, sich auf Lerntheorie zu beziehen. Nicht sinnvoll erscheint es, diesen Zusammenhang als "Didaktik" zu bezeichnen. Genau dies geschieht jedoch derzeit recht häufig.

- Der direkte Bezug zur Lerntheorie bei gleichzeitiger Nichtrezeption von didaktischer Theorie findet sich zum Beispiel in der Konferenzpublikation "education quality forum" (Keil-Slawik/ Kerres 2003). Es gibt einen lerntheoretischen Teil mit Beiträgen von Siebert und Achtenhagen, einen didaktischen Teil gibt es jedoch nicht.
- Das aktuelle Handbuch "E-Learning" von Arnold/Kilian/Thillosen u. a. (2004) greift auch auf lerntheoretische Ansätze wie Situated Cognition und die Subjektwissenschaft zurück, nimmt jedoch wenig Bezug auf die erwachsenen- oder allgemeindidaktischen Diskussionen.
- Das Themenheft "E-Learning" der Zeitschrift für Pädagogik verzeichnet ebenfalls Beiträge, die sich explizit didaktisch verstehen (Pietraß 2005; Weber 2005). Allerdings verzichten auch sie weitgehend auf die didaktische Kernfrage der Inhaltslegitimation.
- Auch unsere eigenen Auseinandersetzungen gehen diesen Weg (Grotlüschen 2003; Grotlüschen/Brauchle 2004) und sicherlich viele andere vor und nach uns (z. B. Kerres/de Witt 2002; Schulmeister 2002; S. 71 ff.; Stang 2001, S. 23 f.; eher *Didaktik und Lerntheorie* diskutieren z. B. Severing 2003 und Wolf 2003, die beide stärker auf die Frage der inhaltlichen Entscheidung eingehen, jedoch nicht auf didaktische Theorie im engeren Sinne).

Selbstverständlich ist der Rückgriff auf Lerntheorien wichtig und richtig, um die Frage zu klären, wie und wie gut in neuen Lernkulturen gelernt wird? Zugleich sollte die didaktische Frage – was gelernt wird und warum genau dieses zu lernen ist – nicht unberücksichtig bleiben.

2. Ausnahme: Rezeption didaktischer Theorie

Gleichwohl gibt es Veröffentlichungen, die intensiver auf die allgemeine Didaktik eingehen. Michael Kerres bearbeitet das Thema von der Seite der Medien, indem er Comenius' und Ratkes Idee der Veranschaulichung durch Bilder und Naturalien aufnimmt. Weiter zitiert er Heimann, der dem Medium einen größeren Stellenwert einräumt als die bildungstheoretische Didaktik. Zur Frage der Inhalte äußert sich Kerres im Rückgriff auf Flechsig (Kerres 1998, S. 13, 22, 34). Er stellt die Frage der Inhalte zurück und nimmt einen makrodidakischen Begriff auf, der Planungsprozesse auf verschiedenen Ebenen verortet. Diese Sichtweise ist auch für die Erwachsenenbildung tragfähig. Sie stimmt mit den dort postulierten Prinzipien der Teilnehmerorientierung oder der didaktischen Selbstwahl der Inhalte im Wesentlichen überein und weitet den Theoriebegriff dem Tätigkeitsfeld der Profession angemessen aus. Diese Rezeption ist somit konsensfähig und zugleich ebenso zurückhaltend in der Frage der Inhaltslegitimation wie die aktuellen erwachsenendidaktischen Positionen. Auch Kerres bezieht sich zunehmend auf lerntheoretische und weniger auf didaktische Konzepte: Als Referenzrahmen dominieren insbesondere pragmatistische Positionen (Kerres/de Witt 2002).

Beide Entscheidungen halte ich für tragfähig. Es geht hier lediglich darum, das Problem der Inhalte quasi herauszuschälen, um es zur Sprache bringen zu können.

3. Didaktische Abstinenz in der Erwachsenenbildung?

Erwachsenenbildung befasst sich in Abständen immer wieder mit dem Problem der Didaktik (Zeuner 2005).

Diese Auseinandersetzung spiegelt sich auch in der Zeitschrift REPORT. Zu Beginn dieses Jahres lieferte Heft 1/2005 kontroverse Beiträge (u. a. Schüßler 2005; Ludwig 2005). In der ersten Ausgabe der Zeitschrift gab Siebert (1978, S. 5) einen Überblick über die Didaktik seit 1970. Zu erwähnen ist in diesem Kontext auch das Lehrbuch von Siebert (2003), in dem eine Rezeption der allgemeinen Didaktik für die Erwachsenenbildung erfolgt.

Doch liegen didaktische Forschungs- oder Theoriepublikationen der Erwachsenenbildung nicht in großer Zahl vor: Das Fachinformationssystem Bildung verzeichnet die Kombination von Didaktik und Erwachsenen nicht gesondert, die Datenbank ERIC verzeichnet sie in lediglich 33 Publikationen. Stehen wir also 2005 an derselben Stelle wie 1968, als Hans-Dietrich Raapke konstatierte: "Bei einem Überblick über die deut-

sche Literatur zur Erwachsenenbildung mag es verwundern, dass Beiträge zur Didaktik darin nur in bescheidenem Umfang zu finden sind" (Raapke 1968, S. 17)? Auch Tietgens (1992, S. 9) konstatiert: "Vom Didaktischen zu sprechen ist in der Erwachsenenbildungsliteratur nicht gerade üblich."

In der gegenwärtigen Debatte vertritt Meueler (1999) die Auffassung, Didaktik als offenes Projekt zu betrachten, Arnold (1997, S. 140) prägt den Begriff der Ermöglichungsdidaktik und Faulstich/Zeuner (1999) bevorzugen eine stärker inhaltlich rückgebundene Didaktik der Vermittlung zwischen Lernerinteressen und Lerninhalt. Doch ist verschwunden, was Tietgens, Raapke, und Siebert diskutieren: der Bezug zur allgemeinen Didaktik.

Meueler begründet diese Abstinenz damit, dass die allgemeine Didaktik sich immer auch mit der Durchsetzung gesellschaftlich kanonisierter Inhalte befasse (ebd., S. 677). Damit erscheint sie für die thematisch offenere Erwachsenenbildung ungeeignet. In dieselbe Richtung weist das folgende Zitat von Raapke (1968, S. 123, Hervorh. im Original): "Zugespitzt lässt sich also sagen, dass die Besucher einer Schule dem Gesetz der didaktischen Fremdbestimmung (durch Kultusbehörde, Lehrplanverfasser, Lehrer) unterworfen sind. ... Die Erwachsenen hingegen, die sich weiterbilden, nehmen für sich das Gesetz der didaktischen Selbstwahl in Anspruch." Auch Tietgens (1992) gibt zu bedenken, dass der Didaktik-Begriff mit den erwachsenenbildnerischen Prinzipien der "Teilnehmerorientierung oder gar Emanzipation" im Widerspruch zu stehen scheine (ebd., S. 9). Zugleich findet Didaktik unweigerlich statt, auch wenn sie verdeckt erscheint (ebd., S. 147). Es ist somit angebracht, die Reflexion fortzuführen. Dabei ist es offensichtlich, dass der Begriff Didaktik keineswegs nur eine mikrodidaktische Auslegung im Sinne von Unterrichtsgestaltung erfahren darf. Die Tätigkeitsfelder der Erwachsenenbildung sind vielmehr planender und steuernder Natur, so dass von vornherein ein Begriff vonnöten ist, der die verschiedenen Handlungsebenen bis zur makrodidaktischen Bedarfsanalyse und Ressourcendisposition mitgedacht werden.

Für die weitere Auseinandersetzung ist es m. E. wichtig, dass Lerntheorie und Didaktik zwei vollkommen verschiedene Perspektiven auf das Lerngeschehen werfen und dass das Problem der *Inhaltslegitimation* als Kernfrage der Didaktik, nicht aber als Kernfrage der Lerntheorie gelten kann – auch wenn man sie mit dem Gesetz der didaktischen Selbstwahl beantwortet.

4. Verschüttung professioneller Aufgaben durch das Prinzip der "didaktischen Selhstwahl"

Versucht man einen gemeinsamen Nenner der erwachsenendidaktischen Prinzipien (z. B. Teilnehmerorientierung, didaktische Selbstwahl, Ermöglichungsdidaktik) zu finden, so kann dies nur die besondere Selbstbestimmung erwachsener Lerner sein. Damit ist gemeint, dass die Lernenden ihre *inhaltlichen Entscheidungen* weitgehend selbst und fachkompetent treffen können, ohne die Lehrkraft dafür in Anspruch zu nehmen oder sich von kanonisierten Curricula gängeln zu lassen. Diese überspitzte Darstellung macht das Problem deutlich: Ist es wirklich so, dass die Erwachsenen ganz allein wählen und Erwachsenenbildung deshalb eine Didaktik im engeren Sinne nicht brauchen? Können wir es uns erlauben, Lerntheorie heranzuziehen, wenn wir didaktisch

gestalten wollen? Und enthalten nicht die Lerntheorien sehr wohl auch Aussagen darüber, wie Inhalte zu wählen sind?

Seit Jahren wird beobachtet, dass Erwachsenendidaktik beim didaktisch handelnden Personal kaum "ankommt" (Siebert 1978; Peters 2004). Vielleicht liegt das nicht zuletzt daran, dass eine zentrale Seite der Bildungsarbeit verschüttet wurde: die Legitimation der Inhalte gegenüber der vermeintlichen Autonomie der Lernenden.

Auch die Diskussion virtuellen Lernens bedient sich immer wieder der Vorstellung, nachfrageorientiert das zu liefern, was die kompetenten Kund/inn/en gerade abzurufen wünschen. Passend zur lerntheoretischen Unterfütterung mit Konstruktivismus, Situated Cognition, Problemorientierung oder auch Erfahrungslernen werden "mehrperspektivische, authentische Lernsituationen" *inszeniert* (vgl. auch Achtenhagen 2003, S. 90). Soweit zu erkennen ist, sind jedoch keinerlei reale Situationen, Probleme oder Erfahrungen der Ausgangspunkt. Vielmehr handelt es sich um vorab erstellte Fallbeispiele zu Themen, die curricular vorgegeben sind. Das hat nicht zuletzt damit zu tun, dass die echten Lebenssituationen nicht alles abdecken, was für kompetente Lebensbewältigung vonnöten ist (vgl. die Auseinandersetzung mit Achtenhagen und Kerschensteiner in Meyer 2005, S. 17). Insofern bleibt die Auswahl von exemplarischen Situationen eine zentrale didaktische Aufgabe. Es wäre nun zu klären, wie sich die zitierten Lerntheorien selbst zum Problem des Inhalts verhalten.

5. Re-Interpretation lerntheoretischer Positionen: Wie sind die Inhalte legitimiert?

Beim Einsatz inszenierter Fälle oder Geschichten wird angenommen, dass das Prinzip didaktischer Selbstwahl eingelöst wird. Ich will versuchen zu zeigen, dass sich zwei der wesentlichen zugrunde liegenden Lerntheorien hier bereits explizit abgrenzen.

- Jean Lave stellt Situated Cognition als eine Theorie dar, die sich definitiv vom "Learning by doing" oder auch Lernen an Beispielen unterscheidet.
- John Dewey widersetzt sich dem didaktischen Versuch des "Interessantmachens" von Unterrichtsinhalten.

Beide Positionen verwahren sich gegen eine so verstandene Didaktisierung. Sie bieten Hinweise an, wie Inhalte zu wählen sind bzw. gewählt werden, die für die Lernenden von Interesse sind. Die Positionen wurden hier deshalb ausgewählt, weil sie gerade im Bereich E-Learning zunehmend Verbreitung finden.

5.1 Legitimate Peripheral Participation – Inhaltslegitimation beim Situierten Lernen

Jean Lave und Etienne Wenger haben 1991 den Begriff der Legitimate Peripheral Participation eingeführt. Sie stellen theoretisch und empirisch dar, wie Lernen als soziale Praxis stattfindet. Der Fokus liegt auf außerunterrichtlichen Situationen. Lave/Wenger

(1991) stellen heraus, dass Lernen ein integraler Bestandteil der sozialen Praxis ist: "There is no activity that is not situated" (ebd., S. 33). Lernen *ist* soziale Praxis, unabhängig von der methodischen Form.

Lernen kann genauer beschrieben werden als *legitime periphere Partizipation*. Die Legitimität der Teilhabe ist nicht nur Bedingung für das Lernen, sondern definiert zugleich die zu lernenden Inhalte (ebd., S. 35). *Die jeweilige Community of Practice definiert den Zugang und die Inhalte*. Allerdings gibt es kein vollständiges Wissen und kein zentrales Wissenszentrum (complete oder central participation, ebd., S. 36 f.), weil die "Communities" unterschiedliche Wege der Positionierung in ihrem Feld wählen, so dass jede Position aus anderer Perspektive mehr oder weniger peripher ist.

Das gesamte Begriffsinstrumentarium dient der Analyse von Lerngeschehen, nicht etwa als pädagogische Strategie, dass Lernprozesse sozial einzubetten seien oder dass sie mit sozialen Kontexten zu arbeiten hätten: "We should emphasize, therefore, that legitimate peripheral participation is not in iteself an educational form, much less a pedagogical strategy or a teaching technique. It is an analytical viewpoint on learning" (ebd., S. 40). Eine Verwechslung mit praktischem Lernen oder Lernen im Situationsbezug wird explizit zurückgewiesen: "This conception of situated learning clearly was more encompassing in intent than coventional notions of 'learning in situ' or 'learning by doing'" (ebd., S. 31).

Es bleibt insofern festzuhalten, dass sich das Konzept situierten Lernens als Analyseinstrument sozialer Praxis versteht, welches die Legitimation von Zugehörigkeiten und von Inhalten in die Hände der "Communities of Practice" legt. Die Auswahl der Inhalte wird von der Community getroffen und legitimiert sich aus den Tätigkeiten der Community. Wollte man "Communities of Practice" als Berufs- oder gar Arbeitgeberverbände definieren, hätte man hier eine Theorie, die den direkten Zugriff der Ökonomie auf die Bildungscurricula rechtfertigen würde. Es handelt sich um eine Theorie des Lernens, welche äußerst erhellend erklärt, wie Lernen durch "Communities of Practice" beeinflusst wird. Es handelt sich jedoch nicht um eine didaktische Theorie, die danach fragt, wer nach welchen Kriterien Lerninhalte auswählen und sie den Lernenden zumuten darf.

5.2 Erfahrung statt "Sugar Coating Method" – Inhaltslegitimation im Pragmatismus

Der pragmatistische Ansatz von John Dewey erlebt gegenwärtig eine Renaissance (vgl. ZfPäd 1/2005; für die Erwachsenenbildung ausführlich Faulstich 2003, S. 139 ff.), die sich auch im Gebiet E-Learning widerspiegelt. Auch Dewey knüpft den Prozess des Lernens an die alltägliche Erfahrung. Er wendet sich strikt gegen bloßes "Interessantmachen" von uninteressanten, von der Erfahrung losgelösten, jedoch auf Grund didaktischer Entscheidungen ausgewählten Inhalten. Er bezeichnet diese Vorgehensweise als "sugar coating method" (Dewey 1913, S. 33) und konstatiert: "When things have to

be made interesting, it is because interest itself is wanting" und weiter: "The appeal is simply made to the child's love of something else" (ebd., S. 11 f.). Dies erklärt die Aversion von Schülern gegen die vermutete pädagogische Absicht: Sie entdecken die Mogelpackung.

Ob eine Sache für Lernende interessant ist, hängt von ihren Bedeutungen bzw. Bezügen (relationship) ab: "Whether it appeals or fails to appeal is a question of relationship"(ebd., S. 22). Durch Verbindungen zu anderen bzw. späteren, interessanten Dingen wird etwas interessant. Nur so kann das Interessantmachen von Inhalten sinnvoll sein: "Here, and here only, have we the reality of the idea of "making things interesting". I know of no more demoralizing doctrine – when taken literally – than the assertion of some of the opponents of interest that after subject-matter has been selected, then the teacher should make it interesting" (ebd., S. 23). Erst die Vermittlung zwischen Sache und Bezügen (statt isolierter Darstellung von Sachen) kann Lerngegenstände interessant machen. Die Inhalte im Bezug zu Erfahrungen der Lernenden zu wählen und in diesen Zusammenhang zu stellen, macht sie interessant. Die Anforderung, nach Auswahl der Inhalte eben diese interessant zu machen, ist demoralisierend für Lehrkräfte.

"It is the bringing to consciousness of the bearings of the new material which constitutes the reality ... in 'making things interesting'" (ebd., S. 24). Das Bewusstmachen der Bezüge/Bedeutungen der neuen Inhalte konstituiert die Realität des Interessantmachens von Dingen. Die sinnvolle Auswahl der Inhalte ist bei Dewey also an die Erfahrung des Lernenden gekoppelt und dient der Lösung gesellschaftlicher Probleme. Auch hier ist kein "problemlösendes Lernen" mit Hilfe konstruierter Fälle und Geschichten gemeint (sugar coating method) sondern das echte, aktuelle Leben.

6. Fazit: Inhalte gestalten

Lerntheoretische Modelle enthalten also immer auch verdeckte Entscheidungen über den Inhalt. Diese müssten ja mit den erwachsenendidaktischen Ansätzen konfligieren oder überein gehen. Lave/Wenger (1991) legen die Legitimation der Inhalte in die Hände der Praxisgemeinschaft. Dewey (1913) verlangt eine didaktische Tätigkeit anderer Art: Bezüge zwischen interessanten Fragen und dem zu lernenden Themenfeld müssen stets hergestellt werden. Es ist dabei sinnlos, völlig an der Realität der Lernenden vorbei zu lehren, jedoch sind einige zeitliche und inhaltliche Brücken erst zu entwickeln, damit bei Lernenden das Interesse an Lerngegenständen geweckt werden kann.

Die beiden Theorien sind nicht bruchlos in Übereinstimmung zu bringen mit Ermöglichungsdidaktik, Teilnehmerorientierung oder didaktischer Selbstwahl. Die wesentliche Übereinstimmung liegt sicherlich in der Offenheit der Ansätze für Themenstellungen der Lernenden. Sie positionieren sich jedoch weitaus stärker zur Auswahl der In-

halte als zu vermuten war. Ein Anschluss an den Vorschlag von Faulstich/Zeuner (1999; auch Faulstich 2004, S. 74), zwischen Lerngegenstand und Lernenden zu vermitteln (Vermittlungsdidaktik) liegt nahe und kann bei präziser Rezeption sehr fruchtbar sein.

Überspitzt formuliert hat die Lerntheorie die Didaktik quasi überholt und erklärt sich zur Wahl der Inhalte klarer als die Erwachsenendidaktik. Warum ist diese Diskussion zentral? In den Schulen werden derzeit Bildungsstandards eingeführt, die keiner legitimatorischen Auseinandersetzung mehr unterliegen (Fuchs 2003, S. 161). Die Förderung erwachsenenbildnerischer Lehrgänge ist an deutlich erhöhte "Vermittlungsquoten" gebunden (die Arbeitsagenturen bewilligen eine so genannte "Maßnahme" nur dann, wenn sie eine Vermittlung von mindestens 70 Prozent der Teilnehmenden in den ersten Arbeitsmarkt vermuten lässt. Diese Ouote lag Ende der 1990er Jahre noch bei 50 Prozent). Die Entscheidung ob und wenn ja welche Inhalte angeboten werden, findet folglich anhand verdeckter, für die Lernenden und oft auch für die Lehrenden nicht beeinflussbarer Kriterien statt. Schon allein deshalb sollten sich professionell Handelnde der Aufgabe, Inhalte auszuwählen oder aus reflektierten Gründen auswählen zu lassen (Selbstwahl), bewusst sein und die Entwicklung mitgestalten. Neben den praktischen Entwicklungen sind jedoch auch theoretische Neuannäherungen entstanden, die die Eigenständigkeit des lernenden Subjekts relativieren, was unter dem Stichwort "Subjektivierung" mit Rückgriff auf Foucaults Werke diskutiert wird. Auch dieser Diskussionsstrang fordert eine neue Diskussion der Inhalte: "Wenn aber die Weiterbildung ... ihre Relevanz im Feld behalten will, muss sie die Fixierung auf die Form des Subjekts und damit ihren Abschied von der didaktischen Gestaltung von Lernprozessen relativieren und die Inhaltlichkeit von Lernprozessen wieder zur Geltung bringen" (Forneck/Wrana 2005, S. 215).

In diesem Sinne möchte ich anregen, das Problem der Inhalte und ihrer Legitimation stärker zur Diskussion zu stellen. Es könnte sein, dass die Freiheitsgrade der Lernenden hier auf spezifische Weise der Selbst- und Fremdeinschränkung unterliegen. In der Verantwortung der Profession liegt es jedoch auch, diese Legitimationsfragen zur Sprache zu bringen, sie zu gestalten und sie nicht dem Zufall zu überlassen.

Literatur

Achtenhagen, F. (2003): Lerntheorien und Medieneinsatz: Bedingungen und Möglichkeiten einer Steigerung des Lernerfolgs. In: Keil-Slawik, R./Kerres, S. 85–114

Arnold, R. (1997): Schlüsselqualifikationen – Ziele einer Evolutionären Berufspädagogik. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, S. 134–148

Arnold, R./Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt

Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A. u. a. (2004): E-Learning Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg

Dewey, J. (1913): Interest and Effort in Education. Boston/New York/Chicago

- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung. Begründungen lebensentfaltender Bildung. München/Wien
- Faulstich, P. (2004): Lernen vermitteln. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler, S. 68–80
- Faulstich, P./Zeuner, Ch. (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Weinheim/München
- Forneck, H. J./Wrana, D. (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 161–179
- Grotlüschen, A. (2003): Widerständiges Lernen im Web virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster
- Grotlüschen, A./Brauchle, B. (2004): Bildung als Brücke für Benachteiligte. Hamburger Ansätze zur Überwindung der digitalen Spaltung. Evaluation des Projekts ICC Bridge to the Market. Münster
- Keil-Slawik, R./Kerres, M. (Hrsg.) (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. Münster
- Kerres, M. (1998): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München/Wien
- Kerres, M./de Witt, C. (2002): Quo vadis Mediendidaktik? Zur theoretischen Fundierung von Mediendidaktik. In: MedienPädagogik, H. 2, S. 1–22
- Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge
- Ludwig, J. (2005): Modelle subjektorientierter Didaktik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 95–101
- Meueler, E. (1999): Didaktik der Erwachsenenbildung/Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen, S. 677–690
- Meyer, M. A. (2005): Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 5–27
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Pietraß, M. (2005): "Leeres Wissen" durch E-Learning? Didaktische Aspekte der virtuellen Lernwelten in anthropologisch-medienanalytischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 1, S. 61–74
- Raapke, H.-D. (1968): Didaktische Aspekte der Erwachsenenbildung. In: Ritters, C. (Hrsg.): Theorien der Erwachsenenbildung. Weinheim/Berlin/Basel, S. 117–144
- Raapke, H.-D. (1985): Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Raapke, H.-D./Schulenberg, W. (Hrsg.): Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart u. a., S. 17–31
- Schulmeister, R. (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie Didaktik Design. 3. Aufl. München/Wien
- Schüßler, I. (2005): Paradoxien einer konstruktivistischen Didaktik. Zur Problematik der Übertragung konstruktivistischer Erkenntnisse in didaktische Handlungsmodelle theoretische und praktische Reflexionen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung H. 1, S. 88–94
- Severing, E. (2003): Anforderungen an eine Didaktik des eLearning in der betrieblichen Bildung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hrsg.): eLearning für die betriebliche Praxis. Bielefeld, S. 67–80
- Siebert, H. (1978): Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 5–21

- Siebert, H. (2003): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4. Aufl. München/Unterschleißheim
- Stang, R. (2001): Konzeption und Qualität von Lernsoftware. In: Stang, R. (Hrsg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 23–38
- Tietgens, H. (1992): Reflexionen zur Erwachsenendidaktik. Bad Heilbrunn
- Tulodziecki, G./Herzig, B. (2004): Mediendidaktik. Medien in Lehr- und Lernprozessen. Stuttgart
- Weber, P. J. (2005): E-Learning die missverstandene Lernkultur. In: Zeitschrift für Pädagogik H. 1. S. 45–60
- Weniger, E. (1952): Didaktik als Bildungslehre. Teil 1. Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim
- Wolf, K. (2003): Gestaltung und Einsatz einer internetbasierten Lernumgebung zur Unterstützung selbstorganisierten Lernens. Hamburg
- Zeuner, Ch. (2005): Theoretische Grundlagen didaktischer Ansätze in der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 1, S. 65–66