

Peter Baumgartner

Mediendidaktische Szenarien

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Der Inhalt dieses Studienbriefs wird gedruckt auf Recyclingpapier (80 g/m², weiß), hergestellt aus 100 % Altpapier.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	5
Tabellenverzeichnis.....	6
Literaturverzeichnis.....	8
Glossar	14
1 Didaktisches Szenario – Eine Einführung.....	19
1.1 Film- oder Theaterszene als produktives Metapher	19
1.2 Sprachspiel und (meta-)theoretische Fragestellung	21
1.3 Über das Verschwinden des „e“ beim e-Learning.....	23
1.4 Gliederung dieses Studienbriefes.....	24
1.5 Literatur zu diesem Abschnitt.....	26
2 eLearning – „Didaktische Szenarien“ für Präsenzhochschulen.....	27
2.1 Ist es sinnvoll, eLearning im Präsenzstudium zu praktizieren?.....	28
2.2 Historische Vorläufer von eLearning	28
2.3 Vielfältige Formen von eLearning im Hochschulbetrieb	29
2.4 Welchem Zweck dient die Definition von Szenarien?	35
2.5 Konzepte für die Beschreibung von Szenarien	37
2.6 Szenarien netzbasierten Lernens	42
2.7 Vier didaktische Szenarien.....	45
2.8 Unabhängigkeit der Komponenten	48
2.9 Kritik an dem vorgeschlagenen Modell.....	54
2.10 Neuere Positionen zu dem Thema Szenario	55
2.11 Konsequenzen aus der Kodifizierung didaktischer Szenarien.....	58
2.12 Literatur zu diesem Abschnitt	59
3 Didaktische Modelle nach Flechsig	63
3.1 Didaktische Vielfalt und Rekonstruktion	64
3.2 Gliederungsmerkmale bei Flechsig	69
3.3 Adaption auf e-Learning	75
3.4 Literatur zu diesem Abschnitt.....	78
4 Übertragung der didaktischen Modelle Flechsigs auf E-Learning	79
4.1 Einleitung	80

4.2	Die didaktischen Modelle nach Flechsig.....	82
4.3	Diskussion.....	104
4.4	Zusammenfassung	107
4.5	Literatur zu diesem Abschnitt	108
5	E-Learning Szenarien	110
5.1	Zusammenfassung	111
5.2	Zur Problemstellung	111
5.3	Was ist ein Didaktisches Szenario?	111
5.4	Anforderungen an eine didaktische Taxonomie	114
5.5	Literatur zu diesem Abschnitt	119
6	Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster	120
6.1	Wozu eine Taxonomie für E-Learning?	121
6.2	Fünf divergierende Konzeptionen von ‚Unterrichtsmethode‘	124
6.3	Der Musteransatz von Christopher Alexander.....	127
6.4	Literatur zu diesem Abschnitt.....	130
7	Musterlösungen zu den Aufgaben.....	132
7.1	Zu Kapitel 3	132
7.2	Zu Kapitel 4	132
7.3	Zu Kapitel 5 und 6	133

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Funktionsbereiche von didaktischen Szenarien	37
Abb. 2: Die Virtualitätsskala angereichert durch Beispiele (Bachmann u.a. 2002).....	40
Abb. 3: Baumgartner (2001).....	41
Abb. 4: Die Skala Form reicht von geringen virtuellen Anteilen bis hin zum ausschließlich virtuellen Studium	43
Abb. 5: Die Skala „Funktion“ reicht von Information über den Diskurs bis zur Kooperation	44
Abb. 6: Die Skala „Methode“ reicht von der Instruktion bis zum selbständigen Lernen	44
Abb. 7: Szenarien aus Ausschnitte aus dem Spektrum an Möglichkeiten.....	45
Abb. 8: Themenplan einer Vorlesung mit zum Download angebotenen Materialien (Universität Freiburg; http://www.ks.uni-freiburg.de/systemeWS03/)	46
Abb. 9: Ausschnitte aus einem Skript „Quantenmechanik I“ der Universität Oldenburg	47
Abb. 10: Seminarunterlagen in der Dateiaustausch-Plattform BSCW	48
Abb. 11: Begleitendes Forum zur Vorlesung Grundlagen der Informatik	49
Abb. 12: Online-Seminar Ikarus	52
Abb. 13: Zeitplan für das Online-Seminar	53
Abb. 14: Übung aus dem Methodenlehre-Baukasten.....	53
Abb. 15: Eulers Szenarien-Konzept.....	56
Abb. 16: Drei Ebenen im eLearning von Baumgartner & Bergner	57
Abb. 17: Anja Krüger, VirtUOS, Learning Lab Lower Saxony	59
Abb. 18: Didaktische Rekonstruktionsbereiche (Flehsig 1996:14)	66
Abb. 19: Darstellung der Merkmale für didaktische Modelle, die sich besonders gut für die Umsetzung in der virtuellen Lehre eignen.	107
Abb. 20: Informationsobjekt und Didaktisches Szenario = Didaktische Szene	113
Abb. 21: Erste (vorläufige) Beispiele didaktischer Dimensionen	115
Abb. 22: Didaktisches Schichtenmodell	117
Abb. 23: Zusammenhang von Szenario, Szene und Situation.....	130

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Vier unterschiedliche Seminarformen	30
Tab. 2: eLearning-Szenarien von Sloan-C (2004)	39
Tab. 3: Szenario 1: Präsenzveranstaltung mit Netzeinsatz.....	46
Tab. 4: Szenario 2: Gleichrangigkeit von Präsenz- und Netzkomponente.....	49
Tab. 5: Szenario 3: Integrierter Einsatz von Präsenz- und Netzkomponente	50
Tab. 6: Szenario 4: Virtuelle Seminare und Lerngemeinschaften	52
Tab. 7: Szenarios von Sozialformen für eLearning nach Iberer und Müller (2002)	57
Tab. 8: Rekonstruktionsbereiche nach Flechsig.....	65
Tab. 9: Rekonstruktionsbereiche nach Flechsig – adaptiert	66
Tab. 10: Umfang und Realitätsnähe der Rekonstruktion von Bildungswirklichkeit (adaptiert nach Flechsig 1996:18. Bei Flechsig fehlt in der Tabelle der Rekonstruktionsbereich 4: Veranstaltungen	68
Tab. 11: Gliederungsmerkmale der didaktischen Modelle bei Flechsig. Nummerierung von mir.	70
Tab. 12: Grundformen didaktischer Modelle (Flechsig 1996).....	72
Tab. 13: Grundformen didaktischer Modelle (Flechsig 1996).....	74
Tab. 14: Adaption didaktischer Modelle (nach Flechsig 1996) auf e-Learning	78
Tab. 15: Darstellung der verwendeten Kriterien zur Modellklassifizierung und ihrer Wertebereiche.....	82
Tab. 16: Arbeitsunterricht.....	82
Tab. 17: Disputation	83
Tab. 18: Erkundung.....	85
Tab. 19: Fallmethoden.....	86
Tab. 20: Famulatur	87
Tab. 21: Fernunterricht.....	88
Tab. 22: Frontalunterricht.....	90
Tab. 23: Individualisierter programmierter Unterricht	91
Tab. 24: Individueller Lernplatz	92
Tab. 25: Kleingruppen-Lerngespräch	93
Tab. 26: Lernausstellung.....	94
Tab. 27: Lerndialog.....	95
Tab. 28: Lernkabinett	95
Tab. 29: Lernkonferenz.....	97

Tab. 30: Lernnetzwerk.....	98
Tab. 31: Lernprojekt	99
Tab. 32: Simulation	100
Tab. 33: Tutorium	101
Tab. 34: Vorlesung	102
Tab. 35: Werkstattseminar	103
Tab. 36: Übersicht der Flechsig-Modelle und deren Einordnung nach Kriterien.....	105
Tab. 37: Didaktische Szenarien aus der Familie „Erkundung“ (Unvollständig).....	116

Literaturverzeichnis

Dieses Literaturverzeichnis ist eine Zusammenfassung der Literaturverzeichnisse, die sich jeweils am Ende der Einzelnen Kapitel finden.

Alexander, C. (1977): *A Pattern Language*. Oxford, Oxford University Press

Alexander, C. (1979): *The Timeless Way of Building*. Oxford, Oxford University Press

Allen, I.E./Seaman, J. (2004): *Entering the Mainstream. The Quality and Extent of Online Education in the United States, 2003 and 2004*. Sloan-C

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Hrsg. (2001): *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison-Wesley

Anderson, L.W., Krathwohl, D. R., Hrsg (2001): *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Complete Edition*. New York: Addison Wesley

Appelrath, H.-J., Schlattmann, M. (2003): *Gentechnik per Mausclick*. EINBLICKE Nr. 37, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, S. 6-8
(<http://www.uni-oldenburg.de/presse/einblicke/37/appelrath.pdf>)

Bachmann, G./Dittler, M. u.a. (2002): *Das Internetportal „LearnTechNet“ der universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität*. In: G. Bachmann/O. Haefeli/M. Kindt (Hrsg.): *Campus 2002. Die Virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Waxmann: Münster, S. 87-97

Back, A. (1998): *Szenario Bildungslandschaft 2005*. In: *Informatik – Informatique 6*, S. 27-29

Baumgartner, P. (1993): *Von face to interface. Die Mensch-Computer-Interaktion als geschlossener Sinnbereich*. In: A. Volst (Hrsg.): *Information und Macht. Proceedings der ad-hoc Gruppe am 13. Österreichischen Kongreß für Soziologie, 25.-27.11.1993 in Klagenfurt*. Wien: IHS. Forschungsberichte: 7-16

Baumgartner, P. (2006): *E-Learning Szenarien - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie*. Erscheint in: *Tagungsband der GMW-Tagung 2006 in Zürich*. Münster, Waxmann (= *Medien in der Wissenschaft*)

Baumgartner, P. (2006): *Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning*. Erscheint in: *Tagungsband der DeLFI-Tagung 2006 in Darmstadt*

Baumgartner, P. (2006, i.Vorb.-a): *E-Learning Szenarien - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie*. Erscheint in: *Tagungsband der GMW-Tagung 2006 in Zürich*, Münster: Waxmann

Baumgartner, P. (2006, i.Vorb.-b): *Unterrichtsmethoden als Handlungsmuster - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie für E-Learning*. Erscheint in: *Tagungsband der DeLFI-Tagung 2006 in Darmstadt*

Baumgartner, P. (i.Vorb.): *Didaktische Szenarien für E-Learning - Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag

- Baumgartner, P./Bergner, I. (2003): Categorization of Virtual Learning Activities. In: Learning Objects & Reusability of Content. Proceedings of the Int. Workshop ICL2003, Villach 24.-26. September 2003. Kassel University Press
(<http://bt-mac2.fernuni-hagen.de/peter/gems/peter/articles/icl-categorization.pdf>)
- Baumgartner, P./Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2002): E-Learning Praxishandbuch. Auswahl von Lernplattformen. StudienVerlag: Innsbruck u. a.
- Baumgartner, P./Häfele, H./Maier-Häfele, K. (2004): Content Management Systeme in e-Education. StudienVerlag: Innsbruck u. a.
- Bernert, W. (2000): Unterrichtsmethoden aus fachdidaktischer Perspektive. In N. Seibert (Hrsg.), Unterrichtsmethoden kontrovers, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-88
- Bloh, E (2005): Referenzmodelle und Szenarien technologiebasierten distribuierten Lehrens und Lernens (TBDL). In: Lehmann, B., Bloh, E. (Hrsg). Online-Pädagogik - Band 3: Referenzmodelle und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler, Schneider, 7-76
- Bloh, E. (2005): Grundzüge und Systematik einer Methodik netzbasierter Lehr- und Lernprozesse. In: Lehmann, B., Bloh, E. (Hrsg). Online-Pädagogik - Band 2: Methodik und Content-Management. Baltmannsweiler, Schneider, S. 7-85
- Bloh, E.; Lehmann, B. (2002): Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr-)Lernnetzwerke (OLN). In: Lehmann, B., Bloh, E. (Hrsg). Online-Pädagogik – Band 1: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler, Schneider, 11-128
- BMBF (Hg.) (2004): Bundesministerium für Bildung und Forschung: Neue Medien in der Bildung – Hoichschulen. Kursbuch eLearning 2004. Produkte aus dem Förderprogramm. Bonn
- Bönsch, M. (2000): Unterrichtsmethoden konstruieren Lernwege. In N. Seibert (Hrsg.), Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-69
- Bremer, C. (2000): Virtuelles Lernen in Gruppen: Rollenspiele und Online-Diskussionen und die Bedeutung von Lerntypen. In: F. Scheuermann (Hrsg.): Campus 2000. Lernen in neuen Organisationsformen. Waxmann: Münster, S. 135-148
- Bremer, C. (2004): Szenarien mediengestützten Lehrens und Lernens in der Hochschule. –In: I. Löhrmann (Hrsg.): Alice im Wunderland - E-Learning an deutschen Hochschulen. Vision und Wirklichkeit. Bielefeld, S. 40-53
(http://www.bremer.cx/paper23/paper_bremer_alicebuch.pdf)
- Encarnação, J.L./Leidhold W. u.a. (1999): Szenario: Die Universität im Jahre 2005. –In: Bertelsmann Stiftung/R. Herzog u. a. (Hrsg.): Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. Goldmann: München, S. 131-144
- Euler, D. (2004): Didaktische Gestaltung von E-Learning-unterstützten Lernumgebungen. In: D. Euler/S. Seufert (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. Oldenbourg: München, S. 227-242
- Euler, D./Wilbers, K. (2002): Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten. St. Gallen: lwp-Hsg
- Farrell, G.M. (Hrsg.) (1999): The Development of Virtual Education: A Global Perspective. A Study of Current Trends in the Virtual Delivery of Education. The Commonwealth of Learning: Vancouver

- Flechsig, K.-H. (1983): Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle - Theoretische und methodologische Grundlagen. Göttingen: Zentrum für didaktische Studien e. V.
- Flechsig, K.-H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland
- Flechsig, K.-H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland
- Flechsig, K.-H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell: Neuland
- Flechsig, K.-H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell, Neuland
- Flechsig, K.-H. und H.-D. Haller (1975): Einführung in didaktisches Handeln. 1. Aufl. Stuttgart: Klett
- Gamma, E., Helm, R., Johnson, R. et al. (1997): Design Patterns. Elements of Reusable Object-Oriented Software. Reading, MA, Addison-Wesley
- Geyer, W./ Eckert, A./Effelsberg, W. (1998): Multimedia in der Hochschullehre – TeleTeaching an den Universitäten Mannheim und Heidelberg. In: Studieren und weiterbilden mit Multimedia, Reihe Multimediales Lernen in der Berufsbildung, BW Bildung und Wissen Verlag: Nürnberg, S. 170-196
- Graham, I. (2003): A Pattern Language for Web Usability. Reading, MA, Addison-Wesley
- Häfele, H., Maier-Häfele, K. (2004): 101 e-Le@rning Seminarmethoden. Methoden und Strategien für die Online- und Blended Learning Seminarpraxis. Bonn: Manager-Seminare
- Hampel, T., Keil-Slawik, R., Geisler, S. (2004): Vom virtuellen Wissensraum zur Lernumgebung – Kooperatives Lernen als integrativer Ansatz für eine mediengestützte Bildung. In: i-com: Zeitschrift für interaktive und kooperative Medien, Heft 2/2004, S. 5–12
- Harasim, L./Hiltz, S.R./Teles, L./Turoff, M. (1995): Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning Online. The MIT Press: Cambridge, MA/London
- Hartmann, N. (1964): Der Aufbau der realen Welt. Grundriss der allgemeinen Kategorienlehre. 3. Aufl. Berlin: de Gruyter
- Hasanbegovic, J. (2004): Kategorisierungen als Ausgangspunkt der gestaltung innovativer E-Learning-Szenarien. In: D. Euler/S. Seufert (Hrsg.): E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren. Oldenbourg: München, S. 245-261
- Hesse, W. (2002): Ontologien. In: Informatik-Spektrum 25/6 Dezember, S. 477-480. Springer: Heidelberg
- Heyer, S. und O. Nowaczyk (2005): Übertragung der didaktischen Modelle Flechsigs auf E-Learning - Forschungsbericht für das Projekt "CampusContent". ISSN: 0945-0130, Fachbereich Elektrotechnik und Informationstechnik an der FernUniversität in Hagen
- Hicks, M./Reid, I./ George, R. (1999): Enhancing online teaching: designing responsive learning environments. In: HERDSA Annual International Conference. Melbourne 12.-15. July 1999 (<http://www.herdsa.org.au/vic/cornerstones/pdf/Hicks.pdf>)
- Hiltz, S.R. (1994): The Virtual Classroom. Learning Without Limits via Computer Networks. Norwood, NJ: Ablex Publ.
- Hiltz, S.R./Turoff, M. (1978): The Network Nation. Human Communication via Vcomputer. Reading, MA: Addison-Wesley
- Hvorecky, J. (2004): Can E-learning break the Digital Divide? (<http://www.euodl.org/materials/contrib/2004/Hvorecky.htm>)

- Iberer, U./ Müller, U. (2002): Sozialformen für E-Learning.
(<http://www.neue-lernkultur.de/publikationen/sozialformen-elearning.pdf>)
- IMS Global Learning Consortium (2003): IMS Learning Design Best Practice and Implementation Guide
(http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslid_bestv1p0.html)
- IMS Global Learning Consortium (2003): IMS Learning Design Information Model
(http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslid_infov1p0.html)
- IMS Global Learning Consortium (2003a): IMS Learning Design Best Practice and Implementation Guide
(http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslid_bestv1p0.html)
- IMS Global Learning Consortium (2003b): IMS Learning Design Information Model.
(http://www.imsglobal.org/learningdesign/ldv1p0/imslid_infov1p0.html)
- Koper, R. (2005): An Introduction to Learning Design. In: Learning Design – A Handbook on Modelling and Delivering Networked Education and Training. Hrsg. Berlin, Springer, S. 3-20
- Koper, R. (2005): Increasing Learner Retention in a Simulated Learning Network Using Indirect Social Interaction. In: Journal of Artificial Societies and Social Simulation 9
(<http://ideas.repec.org/a/ijas/jasssj/2004-52-2.html>)
- Lenz, W. (1979): Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Kohlhammer
- Mason, R. (1998): Models of Online Courses. In: ALN Magazine 2/2.
(www.aln.org/alnweb/magazine/vol2_issue2/Masonfinal.htm)
- Meder, N. (2000). Didaktische Ontologien. In: P. Ohly, G. Rahmstorf and A. Sigel (ed.), Globalisierung und Wissensorganisation. Ergon-Verlag: Würzburg
(<http://www.bonn.iz-soz.de/wiss-org/beitraege/Meder.doc>)
- Metzger, C./Schulmeister, R./Zienert, H. (2000): „Die Firma – Gebärdensprache lernen im Dialog“. CD-ROM zum Lernen der Deutschen Gebärdensprache. SIGNUM Verlag: Seedorf
- Metzger, C./Schulmeister, R./Zienert, H. (2003): „Die Firma II – Gebärdensprache interaktiv“. Lernprogramm zur Grammatik des Raumes in der Gebärdensprache mit interaktiven Übungen in 2D und 3D zum Überprüfen des Verstehens. SIGNUM Verlag: Seedorf
- Metzger, Chr., Schulmeister, R. (2004): Interaktivität im virtuellem Lernen am Beispiel von Lernprogrammen zur Deutschen Gebärdensprache. In: H.O. Mayer/D. Treichel (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Oldenbourg: München, S. 265-297
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden - I: Theorieband. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Miller, Reinhold. (1998): Stoffvermittlung ist nicht lernen! In: Pädagogik. Nr. 3, S. 29
- Minass, E. (2002): Dimensionen des E-Learning - Neue Blickwinkel und Hintergründe für das Lernen mit dem Computer. Kilchberg, SmartBooks
- Motschnig-Pitrik, R. (2004): Blended Learning in einer großen Informatik-Lehrveranstaltung: Personenzentriert oder Handlungsorientiert? In: H.O. Mayer/D. Treichel (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Oldenbourg: München, S. 219-246.

- Müller, R., Ottmann, T. (2000): The "Authoring on the Fly" System for Automated Recording and Replay of (Tele)presentations. Special Issue on Multimedia Authoring and Presentation Techniques of ACM/Springer Multimedia Systems Journal 8/2, S.
- Neuhaus, Wolfgang (2005): Moderiertes Selbstlernen: Zur Nutzung von E-Learning Anwendungen in ganzheitlich ausgerichteten Qualifizierungsprozessen. Studie in Auftrag gegeben vom Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung (http://www.gendernet.de/publikationen/Moderiertes_Selbstlernen_GenderNet_2002.pdf)
- Palloff, R. M.; Pratt, K. (2001): Lessons from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching. Jossey-Bass
- Pauschenwein, J./Jandl, M./Koubek, A. (2001): Telelernen an österreichischen Fachhochschulen. Praxisbeispiele und Möglichkeiten der Weiterentwicklung (Schriftenreihe des Fachhochschulrates 5). WUV Universitätsverlag: Wien
- Polanyi, M. (1962): Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Chicago/London, Chicago Press
- Polanyi, M. (1969): Knowing and Being. Essays edited by Marjorie Grene. Chicago/London, Chicago Press
- Polanyi, M. (1969): Knowing and Being. In: Knowing and Being. Hrsg.: M. Grene. Chicago/London, Chicago Press, S. 123-137
- Reinmann, G. (2005): Das Verschwinden der Bildung in der E-Learning-Diskussion. (Arbeitsbericht Nr. 6). Augsburg: Universität Augsburg (<http://gems.es-designs.com/medienpaedagogik/Arbeitsbericht6.pdf>)
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Bern: Hans Huber.
- Rubin, E./Bernath, U./Parker, M. (2004): The Master of Distance Education Program: A Collaboration between the University of Maryland University College and Oldenburg University. In: JALN Volume 8, Issue 3, June 2004.
- Schank, R. C./Cleary, C. (1995): Engines for Education. Lawrence Erlbaum Ass.: Hillsdale, NJ
- Schulmeister, R. (1983): Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In: Huber, L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Klett-Cotta: Stuttgart
- Schulmeister, R. (1989): Computerwissen für den Hochschulunterricht. –In: R. Schulmeister (Hrsg.): Computereinsatz im Hochschulunterricht. Verlag an der Lottbek: Ammersbek b. Hamburg, S. 1-140.
- Schulmeister, R. (1996): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Design - Didaktik. Addison Wesley: Bonn, Paris u. a.; 2. überarb. Aufl. Oldenbourg: München, Wien 1997; 3. Aufl. Oldenbourg: München, Wien 2002
- Schulmeister, R. (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. Oldenbourg: München, Wien 2001
- Schulmeister, R. (2001b): Szenarien netzbasierten Lernens. In: Wagner, E. / Kindt, M. (Hrsg.): Virtueller Campus. Szenarien - Strategien - Studium. (Medien in der Wissenschaft; 14) Münster/New York: Waxmann, S. 16-36

- Schulmeister, R. (2002): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie - Design - Didaktik. 3. korrigierte Aufl. Oldenbourg: München, Wien
- Schulmeister, R. (2002): Virtuelles Lehren und Lernen: Didaktische Szenarien und virtuelle Seminare. In: Lehmann, B., Bloh, E. (Hrsg): Online-Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 129-145
- Schulmeister, R. (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Oldenbourg: München, Wien
- Schulmeister, R., B. Vollmers, R. Gücker und K. Nuyken: Konzeption und Durchführung der Evaluation einer virtuellen Lernumgebung: Das Projekt Methodenlehre-Baukasten. In: B. Bachmair, P. Diepold, C. de Witt (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 5. Evaluation und Analyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 37-52
- Schulze, T. (1978): Methoden und Medien der Erziehung. München: Juventus
- Schunk, D.H. (2000): Learning Theories: An Educational Perspective, 3rd ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Skinner, Q. (1985): Introduction: the return of Grand Theory. In: Ders. (Hrsg.): The Return of Grand Theory in the Human Sciences. Cambridge, Cambridge University Press, S. 1-20
- Treichel, D. (2004): Kollaboratives Lehren, Lernen und Handeln im Blended Learning. In: H.O. Mayer/D. Treichel (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen und eLearning. Oldenbourg: München, S. 197-217
- Vollmers, B./ Gücker, R./Schulmeister, R. (2005): Methodenlehre-Baukasten: Didaktisches Design in stark modularisierten, virtuellen Lernsystemen. (im Druck)
- Wache, M. (2003). Grundlagen von e-Learning, Bundeszentrale für politische Bildung
- Wache, M. (2003): Grundlagen von e-Learning. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung
- Wessner, M. (2001): Software für e-Learning: Kooperative Umgebungen und Werkzeuge. In: R. Schulmeister: Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. 2. Auflage, Oldenbourg: München, S. 195-219
- Wittgenstein, L. (1984a): Philosophische Untersuchungen. Werkausgabe Bd. 1. Frankfurt/M., Suhrkamp
- Wittgenstein, L. (1984b): Über Gewißheit. Werkausgabe Bd.8. Frankfurt/M., Suhrkamp
- Wolfschmidt, G. (2002): Popularisierung der Naturwissenschaften. Berlin: Diepholz

Diese Seite bleibt aus technischen Gründen frei!

Glossar

Antonym

Gegenwort (Griechisch „anti“ = gegen und „onoma“ = „Name“). Damit werden Wortbedeutungen bezeichnet, die in einer grundsätzlich unterschiedlichen Beziehung zueinander stehen. Da es um die *Bedeutung* von Wörtern geht und nicht um die Wörter selbst, können mehrdeutige Wörter auch mehrere Gegenbedeutungen und damit auch mehrere Gegenwörter haben (z.B. sind sowohl „böse“ als auch „schlecht“ Antonyme von „gut“).

Das Gegenwort muss nicht unbedingt einen **kontradiktorischen** Gegensatz oder Widerspruch beinhalten, wie das z.B. bei „tot“ und „lebendig“ der Fall wäre. *Komplementäre Antonyme* sind dadurch erkennbar, dass ihre Negation automatisch die andere Bedeutung gibt. Es gibt aber auch *graduelle Antonyme*, wo der Gegensatz nicht kontradiktorisch (widersprüchlich) sondern **konträr** (polar) ist und es zwischen den beiden Polen eine Reihe von Abstufungen gibt (z.B. heiß-warm-kühl-kalt). Die Verneinung des einen Begriffes („nicht heiß“) ergibt dann nicht automatisch den anderen Pol.

Das Antonym von „Antonym“ ist **Synonym**.

Application sharing

Ist eine Funktion, die es ermöglicht, dass zwei oder mehr Personen gleichzeitig an ein und demselben Dokument mit Hilfe eines Programms arbeiten, über das nur eine der Personen verfügt.

Asynchron

Asynchrones Lernen und Arbeiten im eLearning meint, dass die Lernenden die Lernplattform oder ein anderes eLearning-System zu unterschiedlichen Zeiten betreten, darin lernen und Dokumente und Mitteilungen hinterlassen. Die Vorteile des asynchronen Lernens und Arbeitens bestehen in der zeitlichen Unabhängigkeit des Zugangs und in der Wahl der eigenen Lerngeschwindigkeit sowie in der Möglichkeit, länger nachdenken zu können, bevor man etwas in die Lernplattform oder den virtuellen Klassenraum hineinstellt. Ein Nachteil des asynchronen Lernens kann darin bestehen, dass die Studierenden sich vereinzelt isoliert fühlen.

Formen asynchronen Lernens im Fernstudium nutzen häufig einfach Email, Listen oder andere schlichte Technologien, die es gestatten, miteinander zu interagieren ohne am selben Platz zur selben Zeit sein zu müssen. Kurse, die so durchgeführt werden, haben zumeist eine Art Zeitplan, der feste Zeitpunkte für die Ablieferung von Hausarbeiten vorsieht, ansonsten den Studierenden aber eine freie Zeiteinteilung gewährt.

Benchmark

Benchmarks sind Kriterien (häufig nur qualitative Kriterien wie Leitsätze), die in der Evaluation oder Qualitätssicherung eingesetzt werden.

Einige virtuelle Universitäten bedienen sich der Benchmarks, um einen Qualitätsstandard behaupten zu können und bei der Akkreditierung bessere Chancen zu haben. In den USA gibt es wissenschaftliche Vereinigungen und Standesvertretungen, die öffentlich Benchmarks proklamieren. (s. Schulmeister 2001)

Bulletin Board

s. Forum

Diese Seite bleibt aus technischen Gründen frei!

Computerkonferenz

Einsatz von Computern mit dem Ziel, Diskussionen zwischen mehreren Personen im Netz abhalten zu können. Ähnlich Telekonferenz, Videokonferenz.

Content Management Systeme

Datenbanksysteme, die speziell für die Verwaltung von multimedialen Inhalten mit Metadaten und für die automatische Generierung von Webseiten geeignet sind. (s. Baumgartner 2004)

Dateiaustausch-Systeme

Software-Systeme (wie z.B. BSCW), die wie ein File-Server funktionieren und den Nutzern einen Speicher für Dokumente, geordnet nach unterschiedlichen Kriterien, anbieten.

Expositorische Lehre

darlegende, darstellende, gegliederte und systematisch aufbauende Lehre; typische Form ist die Vorlesung

Forum

Eine Software oder ein Werkzeug, die häufig ein Bestandteil von Lernplattformen ist, und in der Themen und Thesen diskutiert werden können. Die Diskussion erfolgt in der Regel zeitversetzt, asynchron. Im Forum werden die Beiträge gespeichert. In gut gestalteten Foren werden die Beiträge, die auf andere Beiträge reagieren, eingerückt dargestellt und bilden dadurch Diskussionsfäden (engl. threads).

Hypertext

Text mit Verbindungen (sog. Links) zu anderen Dokumenten, Daten, Informationen, Bildern etc. Die Links erscheinen dem Leser in besonderer Form (Farbe oder unterstrichen), können angeklickt werden, woraufhin der Benutzer zu dem neuen Ziel geführt wird. Ein solcher Text wird in der Seitenbeschreibungssprache HTML (=Hypertext Markup Language) verfasst. HTML ist die Computersprache, die das gesamte World Wide Web mit seinen Websites trägt.

Ein Link ist die Verbindung zwischen zwei Informationen.

Instruktion

Anleitung, dozentenorientierte Lehre

Interaktivität

In diesem Zusammenhang meint Interaktivität die Eigenschaft digitaler Lernobjekte, vom Nutzer oder Lernenden manipuliert werden zu können (s. Schulmeister 2003)

Kategorie

(Griechisch wörtlich: Anklage. Im übertragenen Sinne: Aussage, Prädikat. Auch Klasse oder Gattung genannt.). Der Begriff wurde im philosophischen Sprachgebrauch von Aristoteles eingeführt und bezeichnet Bedeutungsfelder, die ontologisch als Seinsbereiche verstanden werden. Aristoteles ging in seiner Kategorienlehre von 10 Seinsbereichen aus: Substanz, Quantität, Qualität, Relation, Ort, Zeitpunkt, Lage, Haben, Wirken und Leiden.

Kant gewinnt auf der Grundlage der Formen von möglichen Erfahrungsurteilen eine Vollständigkeit beanspruchende Einteilung in $4 \times 3 = 12$ Kategorien: Quantität mit Einheit, Vielheit, Allheit; Qualität mit Realität, Negation, Limitation; Relation mit Substanz, Kausalität, Wechselwirkung und Modalität mit Wirklichkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit.

Nicolai Hartmann – auf dessen Arbeit ich mich hier wesentlich stütze – unterscheidet in seinem ontologischen Hauptwerk „Der Aufbau der realen Welt“ 12 Paare von Seinsgegensätzen = 24 Kategorien: Prinzip-Concretum, Struktur-Modus, Form-Materie, Inneres-Äußeres, Determination-Dependenz, Qualität-Quantität, Einheit-Mannigfaltigkeit, Einstimmigkeit-Widerstreit, Gegensatz-Dimension, Diskretion-Kontinuität, Substrat-Relation und Element-Gefüge.

Klassifikation

Einteilung bzw. Gruppierung von Dingen, Erscheinungen, Prozessen etc. nach ihren gemeinsamen Merkmalen. Das inhaltliche Grundproblem stellt dabei die Auswahl geeigneter Klassifikationsgesichtspunkte (Merkmale) dar. Die Klassifikation wird in den Einzelwissenschaften häufig zur Bezeichnung gliedernder terminologischer Systeme verwendet.

Kontradiktion

Widersprechender Gegensatz (z.B. tot-lebendig). Die Negation eines Begriffes eines kontradiktorischen Gegensatzpaares ergibt immer automatisch den anderen Begriff.

Konträr

Polarer Gegensatz (z.B. heiß-kalt), der zwischen seinen beiden Extremen noch weitere Abstufungen hat. Die Negation eines konträren Gegensatzpaares ergibt nicht automatisch den anderen Pol. So kann „nicht heiß“ auch kühl, oder sogar warm bedeuten. Bedeutungsabstufungen auf einer polaren Gegensatzskala bilden zueinander **Antonyme**, d.h. kalt, kühl, warm sind Antonyme zu heiß. (Es mag irritieren, dass „warm“ wegen seiner relativen Bedeutungsnahe ein Gegenwort (Antonym) zu „heiß“ darstellt; vgl. aber z.B. das Urteil: „Es ist nicht heiß, sondern warm“ wo „warm“ als Gegenwort zu „heiß“ verwendet wird.)

Learning Management Systeme (LMS)

LMS sind Software-Systeme zur Verwaltung von Kursen, Dozenten und Nutzern. LMS können die Kursinhalte in HTML darstellen. Sie bieten den Studierenden verschiedene Methoden an, um mit den Inhalten arbeiten zu können, und Methoden, um mit anderen kommunizieren zu können, sowie Tests, um sich selbst überprüfen zu können. Den Dozenten bieten die LMS in der Regel statistische Methoden zur Auswertung (s. Schulmeister 2003; s. Baumgartner 2003).

Lernplattformen

s. Learning Management Systeme

Metadaten

Kategorien bzw. Kategoriensysteme zur Beschreibung von Inhalten, Gegenständen und sog. learning objects, vergleichbar den Kriterien der Bibliotheken für die Aufnahme von Büchern und anderen Dokumenten (s. Schulmeister 2001).

Modell

(Lateinisch: modellus = Maßstab, Diminutiv von Modus = Maß). Materielles Objekte oder theoretische Konstrukte die einem Vorbild (meist ein zu untersuchendem Gegenstand, Ereignis, Prozess etc.) in bestimmten (aber nicht allen!) Eigenschaften und/oder Relationen entsprechen. So ist die Modelleisenbahn eine naturgetreue, maßstäblich verkleinerte Nachbildung. Das heißt sie entspricht in ihren Größenverhältnissen ihrem Vorbild, nicht aber beispielsweise in ihren Gewichts- und Geschwindigkeitsrelationen.

Modelle sind Konstrukte mit einer idealisierenden Reduktion auf relevante Merkmale. Dabei ist eine Struktur- Funktions- oder Verhaltensentsprechung meist wichtiger als eine Darstellung der objekthaften Bestandteile (des Aussehens).

Ontologie

(Griechisch: etwa: die Lehre des Seins). Eine philosophische Teildisziplin, die sich mit Ordnungs-, Begriffs- und Wesensbestimmungen des Seienden beschäftigt. In den letzten Jahren wird der Begriff auch in der Informatik verwendet und bezeichnet dort ein formal definiertes System von Konzepten und Relationen zur Wissensrepräsentation.

self-paced

Der Begriff bezeichnet im Englischen das Lernen nach eigener Geschwindigkeit. In der eLearning-Literatur ist es üblicher, von der Unabhängigkeit in Zeit zu sprechen. Online-Kurse, die als self-paced deklariert werden, verlangen vom Studierenden in der Regel keine Anwesenheit zu bestimmten Tagen oder Stunden.

Synchron

Synchrones Lernen und Arbeiten im eLearning heißt, dass jede Kommunikation zwischen den Studierenden (und dem Dozenten) gleichzeitig stattfindet. Synchron anwesende Studierende können direkt miteinander kommunizieren (per Chat, Audio oder Video), aber auch gemeinsam an Produkten, Dokumenten und Mitteilungen arbeiten. Beispiele für synchrones eLearning sind Chat, Whiteboards und Videokonferenz. Synchrones eLearning gibt dem Studierenden schneller Rückmeldung, ist vorteilhaft für Verabredungen über Termine, Aufgaben und Planung und ermöglicht einen direkten Diskurs. Ein Nachteil ist der Zeitdruck, unter dem synchron agierende Teilnehmer stehen.

Synonym

Gleichbedeutendes Wort (Griechisch: *synónymos* für gleichnamig). Ein Synonym von „Synonym“ ist „Ersatzwort“, das Gegenteil ist **Antonym**.

Taxonomie

(Griechisch von Ordnung und Gesetz) Systematisches Klassifikationsschemata zur Ordnung von Dingen, Erscheinungen, Prozessen etc. nach einheitlichen sachlogischen Prinzipien, Verfahren und Regeln. Eine Taxonomie wird auch zur theoretischen Untersuchung des Klassifikationssystems verwendet indem z.B. die Beziehungen von gruppierten Dingen entsprechend ihrer Lage in dem Schema analysiert werden. Eine Taxonomie kann auch als erkenntnistheoretisches Instrument verwendet werden, indem z.B. bei freien Zellen nach den Objekten, die hier theoretisch hineinpassen würden, gesucht wird.

Beispiele für Taxonomien sind: Die biologische Systematik nach Linné, das von Mendelejew und Meyer vorgeschlagene Periodensystem der chemischen Elemente, die Bloom'sche Taxonomie der Lernziele bzw. deren überarbeitete und erweiterte Fassung nach Anderson & Kratwohl.

Teleteaching

Übertragung von Vorlesungen oder Vorträgen von einem Ort zum anderen. Es gibt Teleteaching, das nur unidirektional ist, also nur in eine Richtung übertragen wird, und Teleteaching mit Rückkanal.

Virtuell

Das Attribut „virtuell“ in Zusammenhang mit eLearning bedeutet nicht, wie es der lateinisch-französische Ursprung des Begriffs nahe legt, tugendhaft oder tüchtig. Virtuell bedeutet ebenfalls nicht wie der Informatik-Begriff virtuelle Realität „ nicht wirklich bzw. echt - aber so erscheinend“. Die Bedeutung des Begriff ist eher in Anlehnung an die Bedeutungsvariante „möglich sein“, „potenziell“ entstanden und meint ein Lernen, das nicht in Präsenz stattfindet, sondern im Netz.

1 Didaktisches Szenario – Eine Einführung

Für das Verständnis dieses Studienbriefes ist der Begriff des Didaktischen Szenarios zentral. Er wird hier nicht nur als Fachausdruck (Terminus technicus) in einer spezifischen Weise (daher die Großschreibung) verwendet, sondern auf ihn lastet auch die Hauptlast einer theoretischen Argumentation. Bevor ich daher auf die Bedeutung der einzelnen Texte eingehe, die dieser Studienbrief versammelt sind, ist es daher sinnvoll mit einer Begriffsklärung zu beginnen, auch wenn diese nur vorläufig sein kann. Vorläufig deswegen, weil sich die grundlegende Bedeutung eines Begriffes erst aus seiner spezifischen Rolle in dem jeweiligen Argumentationsgebäude ergibt bzw. wie Wittgenstein es ausdrückt, das Licht erst nach und nach über das Ganze aufgeht. (Wittgenstein 1984b)

1.1 Film- oder Theaterszene als produktives Metapher

Der Begriff Szenario leitet sich vom lat. *scaena* (Bühne) bzw. *scaenarius* (zur Bühne gehörig) ab. In der römischen Geschichte wurde damit eine Szenenbeschreibung für ein Theaterstück verstanden. In diesem Sinne wird dieser Begriff auch heute noch für Theater, Film und Oper verwendet. Wichtig für den in diesem Studienbrief hinterlegten didaktischen Zusammenhang ist es jedoch, dass die Beschreibung einer Szene – etwa in einem Drehbuch – nicht nur den Ablauf der Handlung umfasst, sondern auch ein Inventar der Umgebung (Orte, Ausstattung, Schauspieler, Requisiten) beinhaltet. Eine Szene in einem Drehbuch ist also die Schilderung eines Handlungsablaufes mit dem dafür notwendigen Zubehör.

Im letzten Satz haben sich implizit gleich zwei Abstraktionen eingeschlichen. Es ist instruktiv sie ausdrücklich zu erwähnen und damit hervorzuheben:

1. Es werden nur die für den Handlungsablauf *notwendigen* Requisiten angeführt. Es handelt sich also nicht um eine detaillierte Auflistung aller tatsächlich für die Durchführung verwendeten Utensilien. Entscheidend ist der Handlungsablauf: Durch ihn wird bestimmt, was notwendig ist und was nicht.
2. Doch selbst die einzelne Handlung ist *nicht in jedem möglichen Detail* beschrieben, sondern nur insoweit es für den stimmigen Handlungsverlauf notwendig ist. Sowohl Regisseur als auch Schauspieler haben unter dieser Prämisse durchaus noch einen Interpretationsspielraum.

Wesentlich für unseren Zusammenhang ist es jedoch auch, dass die Beschreibung des Szenarios kein Selbstzweck ist, sondern einen präskriptiven (vorschreibenden) Charakter hat. Es sind Aufzeichnungen, die alle notwendigen Informationen enthalten sollen, damit die entsprechende Szene (nach)gespielt werden kann.

Mit diesen paar Absätzen sollte bereits deutlich werden, was mit dem Begriff Didaktisches Szenario intendiert ist: Er verknüpft den aus der Bühnenkunst stammenden Begriff des Szenarios mit dem aus den Erziehungswissenschaften stammenden Begriff der Didaktik um eine Analogie für das „Drehbuch“ didaktischer Situationen zu erhalten.

So wie bei der Umsetzung eines Drehbuches in Theater und Film brauchen wir auch in der Didaktik für die Umsetzung eine Reihe von unterschiedlichen Funktionen und Akteure: Das reicht nicht nur von den Autor/-innen (Contentprovider/-innen) über Regisseur/-innen (Lehrpersonen) bis zu den Darsteller/-innen (Lerner/-innen) sondern schließt auch das Publikum (Gesellschaft) mit ein, also jenen Bereich worauf die gesamte Aufführung (Performanz) abzielt, den Nutznießer/-innen der gesamten Anstrengung.

Ich möchte die oben angestellte Analogie nicht weiter strapazieren. Es gilt das Sprichwort: „Nicht alles was hinkt ist ein Vergleich!“ Trotzdem aber glaube ich, dass damit deutlich ge-

worden ist, dass der Begriff des Szenarios für die Didaktik ein wichtiges und vor allem produktives Metapher in mehrfacher Hinsicht darstellt:

1. Es wird auf die Komplexität des Unterfangens hingewiesen, die im professionellen Film- und Theaterbetrieb zu einer fast unüberschaubaren Menge unterschiedlicher Berufe geführt hat, die sich auf einzelne Funktionen spezialisiert haben (Maske, Beleuchtung, Requisiten etc.). Eine Spezialisierung, die sich im pädagogischen Bereich bisher nicht so durchgesetzt hat, mit der wachsenden Komplexität von e-Learning Arrangement aber durchaus ein immer stärker werdender Trend in diese Richtung auszumachen ist (Entwicklung von Werkzeugen, wie Lernmanagement-Systeme, Erstellung von Content, Vertrieb von Content etc.)
2. Es wird deutlich, dass es wichtige Unterschiede in der Kette von der Planung der Szene (dem „Drehbuch“) bis zu ihrer realen Durchführung („Aufführung“) gibt. Das bedeutet aber auch, dass es für die einzelnen spezialisierten Funktionen eigene Handreichungen, Ausbildungen bzw. Trainings geben muss. In den Curricula ist zwar der grobe „Spielverlauf“ angegeben, die konkrete Umsetzung und damit ein großer Handlungsspielraum bleiben aber weiterhin den Lehrpersonen („Regisseur/-innen“) vorbehalten.
3. In Zusammenhang mit e-Learning muss aber dieser Handlungsspielraum in einer weit komplexeren Umgebung gestaltet werden, als dies in bisherigen Unterrichtsgeschehen traditionellerweise der Fall war. Diese Zunahme an Komplexität von Handlungsmustern ist meiner Meinung nach auch dafür verantwortlich, dass der Begriff des Didaktischen Szenarios in den letzten Jahren – und hier vor allem in der deutschsprachigen e-Learning Community – an Bedeutung gewonnen hat.

Didaktisches Szenario: Als erste Näherung können wir darunter eine Darstellung eines didaktischen Settings verstehen. Die Beschreibung ist dabei so gefasst, dass sie einerseits von unnötigen Einzelheiten der Handlungssituation abstrahiert, andererseits aber auch die für die Umsetzung notwendigen Voraussetzungen und Umgebungsbedingungen charakterisiert.

In Zusammenhang mit e-Learning wird der Begriff „Didaktisches Szenario“ vor allem im Sinne einer pragmatischen Reduktion von Komplexität verwendet. Einerseits sollen – so wie es ja auch für ein Drehbuch typisch ist – nur die wesentlichen Merkmale herausgearbeitet und festgehalten werden; andererseits wird damit gleichzeitig auch versucht die Vielzahl der (möglichen) unterschiedlichen Situationen zu begrenzen. Auf der theoretischen Ebene hingegen wird damit das Anliegen verbunden, eine wissenschaftlich fundierte und systematische Kategorisierung von Grundmustern herauszuarbeiten.

Als illustratives Beispiel des aktuellen Verwendungszusammenhanges mag das anschließende längere Zitat dienen:

Die Aufteilung in bestimmte Grundmuster (Typen) bildet hinsichtlich des Abstraktionsgrades die oberste Beschreibungsebene theoretischer Betrachtungen über die Didaktik von e-Learning-Szenarien. E-Learning-Szenarien besitzen mehrere konstitutive Merkmale, an Hand derer sie sich in der Praxis und Theorie als Exemplare bestimmter Typen identifizieren und abgrenzen lassen. Diese Merkmale werden bei der Beantwortung folgender Fragen fassbar:

- Wer (Lehrender – Lerner – Ko-Lerner) ist mit welcher Aktivität am Lernszenario beteiligt?
- Wer (Lehrender – Lerner – Ko-Lerner) steuert den Lernprozess in Bezug auf Lernziele, Lerninhalte, Lernwege, Lernmethoden, Lernerfolgskontrolle?
- Welche Lernmethoden werden praktiziert?