

## **Von didaktischen Erfahrungen lernen – aber wie? Zur Systematik von Gestaltungsebenen bei Blended Learning Szenarien**

Baumgartner, Peter. 2010. Von didaktischen Erfahrungen lernen-aber wie? Zur Systematik von Gestaltungsebenen bei Blended Learning Szenarien. In: *Digitale Medien für Lehre und Forschung*, hg von Schewa Mandel, Manuel Rutishauser und Eva Seiler Schiedt, 188–198. Medien in der Wissenschaft, Bd. 58. Münster: Waxmann.

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag entwickelt einen Gliederungsvorschlag zum systematischen Vergleich didaktischer Erfahrungen. Ausgehend von der These, dass es derzeit in den Bildungswissenschaften immer noch an einer konsistenten und allgemein akzeptierten didaktischen Taxonomie von Unterrichtsmethoden mangelt, wird ein Katalog von forschungsleitenden Fragestellungen für diese Aufgabe formuliert.

Im zweiten Teil des Beitrags wird die Frage der „Granularität“ herausgegriffen und argumentiert, dass aus didaktische Erfahrungen nur dann systematisch gelernt werden kann, wenn didaktische Settings auf der gleichen Abstraktionsebene miteinander verglichen werden. Aufbauend auf einer Rezeption der Arbeiten von Karl-Heinz Flehsig wird vorgeschlagen, sein recht grobes didaktisches Gestaltungsrasster mit zwei zusätzlichen didaktischen Kategorien zu ergänzen: Didaktisches Szenario und Didaktisches Interaktionsmuster. Es wird argumentiert, dass der neu entstandene Schnittpunkt dieser beiden Rekonstruktionsebenen besonders gut für vergleichendes Erfahrungslernen didaktischer Arrangements – sowohl von face-to-face als auch von e-Learning Settings – geeignet ist.

### **1. Einleitung**

Nächstes Jahr feiert die Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW) ihr 20-jähriges Bestehen. In diesen nahezu 2 Jahrzehnten hat sich ein enormes Erfahrungspotential angesammelt: Im Waxmann-Verlag sind bereits 52 Bände in der Reihe „Medien in der Wissenschaft“ erschienen, die über Forschungsergebnisse, Entwicklungsprojekte und Implementationserfahrungen von Blended-Learning Szenarien an Hochschulen berichten. Alleine in den 10 Jahren MedidaPrix haben sich am Wettbewerb 1.334 Projekte beteiligt und wurden in einer Datenbank erfasst. Fazit: Es ist also sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht ein riesiger Schatz an didaktischer Erfahrung und „Best Practice“-Beispielen vorhanden.

Offen jedoch ist die Frage, wie diese vielfältigen praktischen und theoretischen Erkenntnisse “gehoben” werden können. Man könnte vielleicht meinen, dass in Zeiten der “digitalen Unordnung” (Weinberger 2007) das Suchen (und Aufsuchen) mit freier Texteingabe genügen müsste. Soweit damit das bloße Finden von Projekten (mit denselben Textstellen) gemeint wird, ist dies auch richtig. Aber erst der Vergleich der Suchresultate aus der Ergebnisliste ist die Voraussetzung dafür, dass aus den vielfältigen Erfahrungen, die diese Projekte repräsentieren, gelernt werden kann.

Nach welchen Kriterien und Schlagwörtern (Tags) soll dieser Vergleich aber stattfinden? Nach rein fachlichen Gesichtspunkten? Wo wäre da aber die Trennung zwischen den einzelnen Fachgebieten zu ziehen? Gibt es etwa zwischen Bauingenieurwesen und Architektur, zwischen Bildungswissenschaften und Psychologie nur trennende Unterschiede oder auch Gemeinsamkeiten, die durch eine voreilige Kategorisierung verloren gehen würden? Abgesehen davon scheint eine bloß fachliche Gruppierung schon alleine deshalb nicht adäquat zu sein, da bekannt ist, dass viele didaktische Modelle sich durchaus in verschiedenen Fachgebieten erfolgreich umsetzen lassen.

Nach welchen didaktischen motivierten Kriterien soll aber dann eingeteilt und verglichen werden? Nach der verwendeten (didaktischen) Methode? Doch auch hier ist die Situation keineswegs trivial: Abgesehen davon, dass ein einheitliches konsistentes Begriffsschema fehlt, bezeichnen unterschiedlichen Begrifflichkeiten häufig ähnliche Vorgangsweisen (z.B. aktivierender Unterricht, konstruktivistisches Setting etc.). Vor allem aber bauen viele Szenarien auf unterschiedliche Bedingungen auf, die erst erfüllt sein müssen (z.B. Anzahl der Studierenden, verfügbare Zeit, vorhandenes Vorwissen etc.) damit die Methode sich erfolgreich transferieren lässt.

## **2. Fragestellung und Stand der Forschung**

Diese ersten Vorbemerkungen sollen genügen um die Problematik der pädagogischen Wunschvorstellung “Aus Erfahrung lernen” darzustellen. Mit dieser Schwierigkeit steht die GMW natürlich nicht alleine da: Ganz generell ist aus meiner Sicht die Fragestellung, wie Lehr- bzw. Unterrichtsmethoden gegliedert werden können, damit möglichst sinnvoll und effizient daraus gelernt werden kann, noch nicht zufriedenstellend gelöst .

Wenn wir uns nach Monografien von Unterrichtsmethoden umschauen, dann finden wir im deutschsprachigen Raum dazu eine umfangreiche Anzahl von Veröffentlichungen, sowohl als Sammlungen bzw. Kataloge (Gerd Brenner und Kira Brenner 2005; Gugel 2007; Häfele und Maier-Häfele 2008; Hugenschmidt und Technau 2009; Klippert 2009) aber auch als Publikationen, die jeweils der ausführ-

lichen Beschreibung einer einzelnen Unterrichtsmethode (Bittner 2009; Hoffmann 2005; Hummert 2007; Schock 2009) gewidmet sind. Da solche enzyklopädische Zusammenstellungen besonders gut als Online-Publikationen geeignet sind, gibt es dazu bereits eine ganze Reihe solcher Übersichten im Internet (bm:ukk 2010; Bundeszentrale für politische Bildung 2010; Culatta 2010; Karl-Heinz Flechsig u. a. 2010; Hupfeld 2010; Reich 2010; Reinhold 2010; ZUM Internet e.V. 2010).

Bei der englischen Literatur ist der Sachverhalt etwas anders gelagert: Bei den wenigen (etwa 5) Angeboten (“teaching methods”, “instructional methods”) stechen vor allem zwei Klassiker, die bereits in der 8. bzw. 7. Auflage erschienen sind (Joyce, Weil und Calhoun 2008; Lemlech 2009). Hingegen gibt es eine relativ große Anzahl von Büchern aus dem Bereich Instruktionsdesign (“instructional design”) (Dick 2005; Reigeluth 1983; Reigeluth 1999; Reigeluth und Carr-Chellman 2009; Reiser und Dempsey 2006; Smith 2005).

Beiden Sprachräumen jedoch ist gemeinsam, dass eine theoriegeleitete Argumentation für eine konsistente Systematik der Unterrichtsmethoden fehlt. Stattdessen wird die Liste der didaktischen Arrangements häufig unbegründet nach recht grob gewählten Kategorien (z.B. nach der Art der Unterrichtsmethode: direkte, indirekte, interaktive Instruktion oder nach ihrer Phase der Verwendung: Beginn, inhaltliche Erarbeitung, Gruppenarbeit, Reflexion/Feedback, Transfer,) oder gar bloß nach recht pragmatischen Gesichtspunkten (z.B. alphabetisch) zusammengestellt.

Aus meiner Sicht sind es vor allem 4 miteinander in Beziehung stehende Fragestellungen auf die bei der Lösung der komplexen Problematik einer systematischen Gliederung von Unterrichtsmethoden fokussiert werden muss:

- A. Welches kategoriale Bezugssystem wird (implizit) verwendet?
  - a. Nach welchen Prinzipien werden Kategorien für die Gliederungssystematik von Unterrichtsmethoden gebildet?
  - b. Wie viele und welche Arten Merkmale sollen aus der Vielzahl von Eigenschaften als relevant erachtet und herausgezogen werden?
- B. Wie werden die Kategorien und Merkmale operationalisiert?
  - a. Wie können die einzelnen Merkmale gemessen werden?
  - b. Was sind die Grenzwerte für die Einteilung und wie können sie begründet werden? Welche Unterschiede sind in welchem Ausmaß für die Zuordnung in eine bestimmte Kategorie konstitutiv? Wann handelt es sich bereits um eine neue Unterrichtsmethode und nicht mehr bloß um eine Variante davon?
- C. Welcher Detaillierungsgrad wurde gewählt?
  - a. Welche Größenordnung der didaktischen Gestaltung (z.B. Mikro-, Meso, Makrodidaktik) ist geeignet?

- b. Welcher Detaillierungsgrad (Abstraktionsstufe) wird für eine handlungsanleitende Unterrichtspraxis benötigt?
- D. Welches Ordnungssystem wurde zur Gliederung der Unterrichtsmethoden verwendet?
- a. Kann mit der traditionellen (hierarchischen) Taxonomie, die eine eindeutige Zuordnung erforderlich macht, das Auslangen gefunden werden? Wenn ja: wie viele Dimensionen werden benötigt?
- b. Oder sind andere Arten von Gliederungssystemen (Facettenklassifikation oder polyhierarchische Taxonomie, Ontologie, Netzwerk, Thesaurus, Muster, Folksonomy...) besser geeignet?

Sowohl die Vielfalt als auch Schwierigkeiten bei der Lösung der einzelnen Fragestellungen macht deutlich, dass es sich hier um ein größeres Projekt handelt und die gewünschte Systematik nicht in einem Schritt gefunden bzw. gebildet werden kann. In diesem Beitrag konzentriere ich mich vor allem auf die dritte Fragestellung, den zu wählenden Detaillierungsgrad.

### 3. Didaktik als Rekonstruktion von (Unterrichts-)Realität

Ein sinnvoller Ausgangspunkt für eine Gliederungssystematik von didaktischen Gestaltungsebenen sind die bereits z.T. über 25 Jahre zurückliegenden Arbeiten von Karl-Heinz Flehsig. Als wesentliches Ergebnis seiner Forschungsarbeiten hat Flehsig 20 Unterrichtsmethoden als „Kleines Handbuch didaktischer Modelle“ veröffentlicht (Karl-Heinz Flehsig 1996). Weniger bekannt – aber für die nachfolgenden Überlegungen wichtiger – sind die umfangreichen Vorarbeiten von Flehsig zu den theoretischen und methodologischen Grundlagen des „Göttinger Katalogs Didaktischer Modelle“ (Karl-Heinz Flehsig 1983). In dieser Schrift beschäftigt sich Flehsig eingehend mit der Theorie einer Sammlung von didaktischen Modellen, die er als eine Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit auffasst.

Rekonstruktionsstufen Rekonstruktionsbereiche	Praxisbeschreibung (1. Stufe)	Unterrichtsmethode Didaktisches Interaktionsmuster (2. Stufe)	Unterrichtsmodell Didaktisches Ensemble (3. Stufe)	Didaktisches Kategorialmodell (4. Stufe)
6 Bildungspolitik				
5 Bildungsinstitution				
4 Lehrgang (Curriculum)				
3 (Fach-)didaktische Unterrichtseinheit			Flehsig	
2 Didaktisches Szenario		!!!		
1 Didaktische Interaktion				

Rekonstruktionsstufen Rekonstruktionsbereiche	Praxisbeschreibungen (1. Stufe)	Unterrichts- Modelle (2. Stufe)	Kategorial- Modelle (3. Stufe)
Unterrichtswirklichkeit 5 in einzelnen soziokulturellen Systemen			
4 Unterrichtswirklichkeit in einzelnen Institutionen			
3 Lehrgänge (Curricula)			
2 Unterrichtseinheiten		Kleines Handbuch (Flehsig)	
1 Lehr-Lern-Situationen			

Abb. 1: Rekonstruktion von Bildungswirklichkeit nach Flehsig (links) und modifiziert (rechts)

### **a) Rekonstruktionsbereiche:**

Bereits 1975 hat Flechsig auf die Bedeutung der Unterscheidung von verschiedenen Ebenen der didaktischen Gestaltung hingewiesen (Karl Flechsig und Haller 1975). Jede dieser einzelnen Bereiche hat unterschiedliche Akteure und Rahmenbedingungen und unterliegt daher unterschiedlichen Gesetzmäßigkeiten bei der Implementierung didaktischer Strategien. Die Vorarbeiten am 1996 veröffentlichten Katalog entwickeln diese hierarchischen Ebenen weiter und unterscheiden sechs verschiedene Rekonstruktionsbereiche (vgl. Abb. 1, linke Seite).

### **b) Rekonstruktionsstufen:**

Der Abstraktionsgrad der Unterrichtsbeschreibung ist für Flechsig ein weiteres Merkmal der Unterscheidung. Er unterscheidet drei Rekonstruktionsstufen. Während bei den Rekonstruktionsbereichen der Umfang der Unterrichtswirklichkeit in den Blick genommen wird, wird bei der Unterscheidung von Rekonstruktionsstufen die Nähe zu singulären Ereignissen des Unterrichts fokussiert (vgl. Abb. 1, linke Seite).

## **4. Erweiterung des Ansatzes von Flechsig**

Aus meiner Perspektive liegt das Kardinalproblem der 20 didaktischen Modelle von Flechsig in ihrer zu großen “Körnigkeit” (Granularität). Seine Modelle sind zu allgemein gefasst, so dass sie die reale Unterrichtspraxis nicht anleiten können. Besonders deutlich wird dies bei jenen “Modellen”, die sogar das Wort “Unterricht” in der Namensbezeichnung haben (wie z.B. Arbeits-, Fern-, Frontal, Individualisierter Programmierter Unterricht). Sie stellen damit weniger ein abgrenzbares didaktisches Arrangement als vielmehr eine spezifische allgemeine Ausrichtung, ein didaktisches Unterrichtsprinzip dar. Ich ziehe es daher vor diese Rekonstruktionsstufe – auch wegen der Vielschichtigkeit des Modellbegriffs – als *Didaktisches Ensemble* zu bezeichnen, weil es durch eine Gruppe zusammengehöriger didaktisch motivierter Interaktionsmuster (= meine Definition von Methode) gebildet wird.

Aus meiner Sicht muss daher der Systematisierungsraster von Flechsig in zweierlei Hinsicht differenziert werden:

### **4.1 Erweiterung der Rekonstruktionsbereiche**

Bereits in einem früheren Beitrag habe ich für eine eigene Gestaltungsebene *Didaktisches Szenario* plädiert: „Ein Didaktische Szenario ist ... ein Skript für die Insze-

nierung eines bestimmten Lernarrangements und stellt die notwendigen Erfordernisse – Handlungen in der (Lern-)Zeit bzw. Ausstattung im (virtuellen) Raum – für die Umsetzung zusammen“ (Baumgartner 2006, 239). Die typische Lernzeit (Workload) für ein Didaktisches Szenario liegt zwischen Minuten bis Stunden. In neueren Beiträgen wurden die drei Dimensionen von Raum, Zeit und sozialer Interaktion auch noch durch den inhaltlichen Gestaltungsaspekt („Content“) ergänzt (Reinard Bauer und Baumgartner 2010).

Das recht grobe Strukturgitter von Flechsig lässt sich mit dem Konzept der Didaktischen Szenarien ergänzen und die sich daraus ergebenden didaktischen Arrangements dadurch verfeinern (vgl. Abb. 1, rechte Seite). Als Maßstab für die Abgrenzung dient – wie bei Flechsig – die Zeit; jedoch nicht die physikalisch messbaren Stunden des Unterrichts sondern die geplante durchschnittliche Arbeitsleistung (Workload) der Lernenden (vgl. Abb. 2). Es lässt sich mit einer detaillierten Analyse der von Flechsig durchgeführten Modellbeschreibungen zeigen, dass dieses „Herunterbrechen“ für alle Modelle möglich ist (Baumgartner 2005a). Allerdings lassen sich einige seiner Modelle nur rudimentär für E-Learning bzw. Blended Learning Szenarien adaptieren (Baumgartner 2005b).

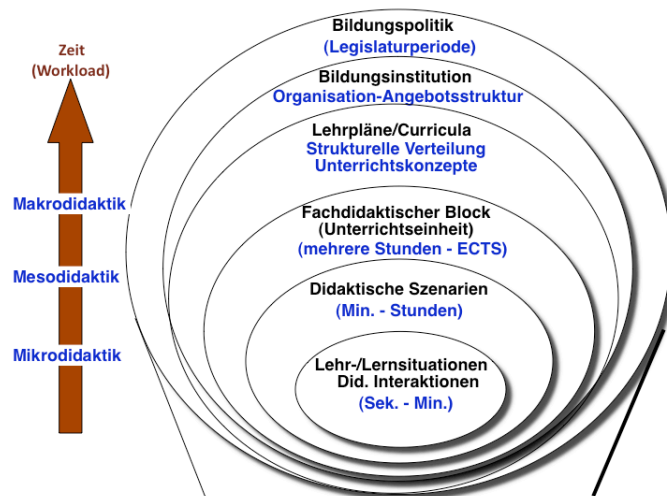


Abb.2 Inklusive Didaktische Hierarchie

### Ein Beispiel zur Illustration der Rekonstruktionsbereiche:

Als fachdidaktischer Block wird beispielsweise in einem Curriculum das Rechnen mit Zahlensystemen unterschiedlicher Basis definiert. Also ausgehend von unserem bekannten 10er-System wird das Rechnen und insbesondere das Handhaben von Überträgen auch mit anderen System (Binär-, Hexadezimalsystem etc.) vermittelt.

Auf der „unteren“ Ebene der Lehr-Lernsituation kann z.B. die an einen Schüler gestellte Frage „Wie viel gibt 101 im Binärsystem?“ aufgefasst werden.

Der um eine Stufe „höhere“ liegende Bereich des Didaktischen Szenarios entwirft beispielsweise eine Situation, in der die Schüler/-innen als Personen diese Zahlen mit vor sich gehaltenen Tafeln symbolisieren und durch ihre körperliche Bewegung im Raum den Übertrag in die nächste Stufe des Zahlensystems darstellen.

## **4.2 Erweiterung der Rekonstruktionsstufen:**

Wenn statt den relativ abstrakten Modellen auf konkret umsetzbare Lernarrangements abgezielt wird, muss der Flehsig'sche Raster für die didaktische Gestaltung auch bei den Rekonstruktionsstufen verfeinert werden. Zwischen der zu konkreten und daher nicht verallgemeinerbaren Beschreibung von singulären Ereignissen der Praxis und dem schon relativ abgehobenen und abstrakten Unterrichtsmodellen schlage ich daher vor die Kategorie des *Didaktischen Interaktionsmusters* oder *Unterrichtsmethode* – wie diese Ebene allgemein in der Didaktik bezeichnet wird – anzusiedeln.

Wie ein Vergleich der beiden Teile der Abb.1 zeigt, werden durch die vorgenommene Erweiterung die 15 Zellen des Strukturgitters von Flehsig (5 Reproduktionsbereiche x 3 Reproduktionsstufen) auf 24 Zellen (6x4) erweitert.

### **Ein Beispiel zur Illustration der Rekonstruktionsstufen:**

Ein Unterrichtsmodell bei Flehsig – oder wie ich es nenne: ein Didaktisches Ensemble – ist z.B. der so genannten „Arbeitsunterricht“. Dabei bearbeiten Lernende individuell oder in kleinen Gruppen meist schriftlich formulierte Aufgaben die mehrere Aspekte – handwerkliche, intellektuelle, soziale – integrieren um sich Kenntnisse und Fertigkeiten zu einer bestimmten Thematik anzueignen. Gerade bei der Diskussion unterschiedlicher Varianten (Montessori-Pädagogik, Dalton-Plan, Jena-Plan etc.) ist jedoch deutlich zu sehen, dass „Arbeitsunterricht“ ein zu allgemein gehaltenes Didaktisches Modell darstellt, das keine konkret zu gestaltende didaktische Lernumgebung sondern eher ein allgemeines curriculares Prinzip bzw. eine „Großmethode“ darstellt.

Umgekehrt ist aber die „niedere“ Stufe der Praxisbeschreibungen wieder zu konkret und daher für Wissenstransfer auf andere Themen, Fälle, Problemstellungen wenig geeignet. Die Beschreibung des bereits erwähnten Beispiels zum Umgang mit unterschiedlichen Zahlensystemen ist eben nicht ohne weitere Abstrahierung auf gänzlich andere inhaltliche Fragestellungen erweiterbar.

Wird jedoch zwischen Didaktischem Ensemble und Praxisbeschreibung die Ebene der Unterrichtsmethode (Didaktisches Interaktionsmuster) eingeschoben, so lassen

sich Ideen für den Transfer auf andere Gebiete entwickeln. So wäre z.B. die oben angeführte szenische Darstellung beim Erlernen der Zahlensysteme als Methode der „körperlichen Performanz“ oder vielleicht auch als Visualisierungsmethode verallgemeinerbar.

## **5. Zusammenfassung**

Wenn aus didaktischen Einsichten gelernt werden soll, dann ist es notwendig, dass Beschreibung der Erfahrungen und der Wissenstransfer auf der gleichen Abstraktionsebene erfolgen muss. Das von Karl-Heinz Flehsig entworfene Raster der Rekonstruktion von Unterrichtswirklichkeit stellt dazu zwar einen guten Ausgangspunkt für weitere Überlegungen dar, ist aber noch zu grobkörnig aufgebaut.

Ausgehend von der Abgrenzung der Lernzeiten (Workload) schlage ich daher vor zwischen der „höheren“ Ebene des (fach-)didaktischen Block, der eine inhaltlich zusammengehörende Lerneinheit umfasst (z.B. „Wie wird in unterschiedlichen Zahlensystemen gerechnet?“) und der „unteren“ Ebene einer einzelnen Didaktischen Interaktion (z.B. Frage-Antwort) die gesonderte Ebene des Didaktischen Szenarios einzuschieben. Dabei wird auf die räumlichen, zeitlichen, sozialen und inhaltlichen Aspekte einer Inszenierung eines didaktisch sinnvollen Lernarrangements abgestellt. Wenn gleichzeitig zwischen dem abstrakten Unterrichtsmodell im Flehsig'schen Sinne und der viel zu konkreten Praxisbeschreibung die Ebene der Didaktischen Interaktionsmuster (=Unterrichtsmethode) eingefügt wird, dann ergibt sich im Schnittfeld ein neuer Bereich der didaktischen Gestaltung, den ich *Methodisches Szenario* nennen möchte.

Das Methodische Szenario vermeidet zwei Schwierigkeiten beim Lernen von didaktischen Erfahrungen: Einerseits ist diese Ebene nicht so konkret, gegenständlich und anschaulich, dass damit ein unmittelbaren Transfer in andere Themengebiete erschwert wird. Andererseits ist sie aber auch nicht so abstrakt, beziehungslos und kontextfrei, dass damit wichtige Unterschiede für die didaktische Gestaltung verwischt werden. Sie scheint damit für das Lernen aus didaktischen Erfahrungen gut geeignet zu sein, weil sie nicht die Möglichkeiten für didaktische Gestaltung einschränkt und damit genügend Raum für didaktische Vielfalt offen lässt.

Auf den ersten Blick scheint zwischen einer Systematik (Taxonomie) von Gestaltungsebenen und dem Wunsch nach didaktischer Vielfalt ein Widerspruch zu bestehen. Neuere Explorationen in den Muster-Ansatz von Christopher Alexander und den damit verbundenen Begriff der Ganzheitlichkeit zeigen jedoch, dass dieser Eindruck trügt: Eine inklusive didaktische Hierarchie besteht nicht nur aus verbundenen „höheren“ und „niederen“ Ebenen, sondern signalisieren einen rekursiven Zusammenhang, wo sich die Ganzheit des didaktischen Arrangements in allen



Ebenen niederschlägt bzw. darin seinen spezifischen Ausdruck findet (vgl. genauer dazu: Baumgartner und Reinhard Bauer 2010).

## Literatur

- Bauer, Reinhard und Peter Baumgartner. 2010. A First Glimpse at the Whole – Christopher Alexander's Fifteen Fundamental Properties of Living Centers and Their Implication for Education. In: .  
<http://www.peter.baumgartner.name/schriften/publications-de/BauerBaumgartner2010> (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Baumgartner, Peter. 2005a. Didaktische Modelle bei Flechsig: Kritische Diskussion und Transformation. Unpublished Paper.
- . 2005b. *Mediendidaktische Szenarien*. Studienbrief. Hagen: FernUniversität in Hagen.
- . 2006. E-Learning Szenarien - Vorarbeiten zu einer didaktischen Taxonomie. In: *E-Learning – alltagstaugliche Innovation?*, hg. v. Eva Seiler Schiedt, Siglinde Kälin, und Christian Sengstag, 38:238-247. Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann.
- Baumgartner, Peter und Reinhard Bauer. 2010. Handlungsmuster und Ganzheitlichkeit – Implikationen des Muster-Ansatzes von Christopher Alexander für die Didaktik. In: *Digitale Medien für Lehre und Forschung*. Medien in der Wissenschaft - Preprint. Münster: Waxmann.  
[http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de/handlungsmuster-und-ganzheitlichkeit/at\\_download/file](http://www.peter.baumgartner.name/schriften/article-de/handlungsmuster-und-ganzheitlichkeit/at_download/file) (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Bittner, Dagmar. 2009. *Szenisches Lernen: Eine schüleraktivierende Unterrichtsmethode*. VDM Verlag.
- bm:ukk. 2010. erwachsenenbildung.at - Methoden.  
[http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/online-dokumente\\_datenbankabfrage\\_lernwerkstatt.php](http://erwachsenenbildung.at/themen/lernwerkstatt/online-dokumente_datenbankabfrage_lernwerkstatt.php) (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Brenner, Gerd und Kira Brenner. 2005. *Fundgrube Methoden 1: Für alle Fächer*. Cornelsen Verlag Scriptor.
- Bundeszentrale für politische Bildung. 2010. Methodensuche - Methodenkoffer.  
*bpb.de - Bundeszentrale für politische Bildung*.  
<http://www.bpb.de/methodik/5JRHHM,0,0,Methodendatenbank.html> (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Culatta, Richard. 2010. Instructional Design. *Instructional Design*.  
<http://www.instructionaldesign.org/> (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Dick, Walter. 2005. *The systematic design of instruction*. 6. Aufl. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Flechsig, Karl und Hans-Dieter Haller. 1975. *Einführung in didaktisches Handeln : ein Lernbuch für Einzel- u. Gruppenarbeit*. 1. Aufl. Stuttgart Klett.
- . 1983. *Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle : theoretische und methodologische Grundlagen*. Göttingen ;Nörten-Hardenberg: Zentrum f. didakt. Studien.
- . 1996. *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Eichenzell: Neuland Verl. für Lebendiges Lernen.

- Flechsigg, Karl-Heinz, Monika Gronau-Müller, Karl Lauterbach und Franz Wimber. 2010. *PING. Didaktische Methodenmodelle*.  
[http://ping.lernnetz.de/pages/n183\\_DE.html](http://ping.lernnetz.de/pages/n183_DE.html) (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Gugel, Günther. 2007. *Basis-Bibliothek Methoden. 1000 neue Methoden: Praxismaterial für kreativen und aktivierenden Unterricht*. 1. Aufl. Beltz.
- Häfele, Hartmut und Kornelia Maier-Häfele. 2008. *101 e-Learning Seminarmethoden: Methoden und Strategien für die Online- und Blended Learning Seminarpraxis*. 3. Aufl. Managerseminare Verlag.
- Hoffmann, Doro. 2005. *Der Frontalunterricht als Unterrichtsmethode in Theorie und Praxis*. GRIN Verlag.
- Hugenschmidt, Bettina und Anne Technau. 2009. *Methoden schnell zur Hand: 66 schüler- und handlungsorientierte Unterrichtsmethoden*. 1. Aufl. Kallmeyer.
- Hummert, Simone. 2007. *Die Unterrichtsmethode des Stationenlernens*. 2. Aufl. GRIN Verlag.
- Hupfeld, Walter. 2010. Methodensammlung. *Learnline*.  
<http://www.learnline.de/angebote/methodensammlung/liste.php> (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Joyce, Bruce R., Marsha Weil und Emily Calhoun. 2008. *Models of Teaching*. 8. Aufl. Allyn & Bacon.
- Klippert, Heinz. 2009. *Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht*. 18. Aufl. Beltz.
- Lemlech, Johanna Kasin. 2009. *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary and Middle School*. 7. Aufl. Allyn & Bacon.
- Reich, Kersten. 2010. Methodenpool. *Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool*. [http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/frameset\\_uebersicht.htm](http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/frameset_uebersicht.htm) (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Reigeluth, Charles M. 1999. *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II*: 2. Aufl. Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Reigeluth, Charles M. 1983. *Instructional Design Theories and Models: An Overview of Their Current Status*. illustrated edition. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Reigeluth, Charles M. und Alison A. Carr-Chellman. 2009. *Instructional-Design Theories and Models, Volume III: Building a Common Knowledge Base*: 1. Aufl. Lawrence Erlbaum Assoc Inc.
- Reinhold, Hedtko. 2010. Unterrichtsmethoden in sozialwissenschaftlichen Fächern (sowi-online). *sowi-online*. <http://www.sowi-online.de/methoden/methoden.htm> (Zugegriffen: 12. März 2010).
- Reiser, Robert A. und John V. Dempsey. 2006. *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*. 2. Aufl. Prentice Hall.
- Schock, Alexandra. 2009. *Lernen aus Lösungsbeispielen: Eine effektive Unterrichtsmethode*. VDM Verlag Dr. Müller.
- Smith, Patricia. 2005. *Instructional design*. 3. Aufl. Hoboken N.J.: J. Wiley & Sons.
- Weinberger, David. 2007. *Everything Is Miscellaneous: The Power of the New Digital Disorder*. H.Holt,U.S.
- ZUM Internet e.V. 2010. Unterrichtsmethoden. *ZUM-Wiki*.  
<http://wiki.zum.de/Unterrichtsmethoden> (Zugegriffen: 12. März 2010).