

## 4.2.4 Leitfaden zur Einschätzung des begabungsförderlichen Potenzials der Praxisbeispiele

### Autoren

Antje Prose, Nadine Schrod & Christin Höppner

Ziel der Handreichung ist es, alle Praxisbeispiele anhand eines vergleichbaren Maßstabs zu beschreiben und so die Variabilität begabungs- und begabtenförderlichen Unterrichts aufzuzeigen. Dieser Leitfaden dient dazu, die Einschätzungen des begabungsförderlichen Potenzials der Praxisbeispiele nachvollziehen zu können.

### Vorbemerkungen

Nach Weinert (2001) sollte Lernen für den Lernenden stets eine subjektive Herausforderung darstellen. Begabungs- und begabtenförderlicher Unterricht besteht daher in der Anregung, Unterstützung und Ermöglichung solcher herausfordernden Lernprozesse. Die von Weinert beschriebenen Merkmale eines »produktiven, transferförderlichen und kompetenzgenerierenden Lernens« (Weinert, 2001, S. 16, vgl. Abschnitt 4.2.2) bieten eine exzellente Möglichkeit, solche Lernprozesse genauer zu charakterisieren. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass die einzelnen Merkmale keine klar voneinander abgegrenzten Klassen bilden. Sie fokussieren vielmehr unterschiedliche Schwerpunkte im Lernprozess. Dadurch geht manchmal eine hohe Ausprägung eines Merkmals mit einer niedrigen Ausprägung eines anderen Merkmals einher. Weitere Merkmale sind in ihrer Ausprägung unabhängig voneinander. Daraus folgt: Es ist für erfolgreichen begabungs- und begabtenförderlichen Unterricht nicht möglich und auch nicht notwendig, dass immer alle Merkmale auf den verschiedenen Dimensionen die höchste Ausprägung aufweisen.

### Vorgehen

Die verantwortlichen Mitarbeiterinnen der Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens formulierten für jedes Merkmal eine Leitfrage, die von den Teilnehmern des Expertenforums zur Einschätzung des begabungsförderlichen Potenzials der Praxisbeispiele jeweils aus der Perspektive des Lehrkonzepts zu beantworten war. Weiterhin erarbeiteten die Mitarbeiterinnen der Professur für jede Dimension Ankerpunkte, die die Teilnehmer dabei unterstützten, das jeweilige Praxisbeispiel auf einem Kontinuum von geringer bis hoher Ausprägung des einzelnen Merkmals einzuordnen. Die einzelnen Dimensionen werden im Folgenden kurz definiert und erläutert. Die Ankerpunkte zur Ausprägung der jeweiligen Dimensionen sind im Anhang zu finden.

### Erläuterung der Dimensionen zur Einschätzung des begabungsförderlichen Potenzials

#### 1. Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess: Was tut der Schüler mit dem Lernmaterial?

Ausschlaggebend für Lernerfolg sind die internen, mentalen Aktivitäten eines Schülers. Begabten- und begabungsförderlicher Unterricht sollte daher eine aktive und konstruktive Informationsverarbeitung der Schüler

herbeiführen. Chi und Wylie (2014) beschreiben, welche direkt beobachtbaren Lernaktivitäten mit welchem kognitiven Engagement der Schüler einhergehen. Sie unterscheiden passive, aktive und konstruktive Lernaktivitäten. Dabei steigt der Umfang der internen, mentalen Aktivitäten der Lernenden mit den Lehrmaterialien und dem Lernstoff von passiv über aktiv bis zu konstruktiv (Chi & Wylie, 2014)<sup>1</sup>. Die Leitfrage zur Einschätzung der Dimension »aktiv-konstruktiv« lautet daher: »Was tut der Schüler mit dem Lernmaterial?«

#### Taxonomie von Lernaktivitäten, adaptiert nach Chi & Wylie (2014)

- Passive Lernaktivitäten: Die Lernenden nehmen eine rezeptive Rolle ein – bereitgestelltes Lehrmaterial wird ohne offen beobachtbare Lernaktivitäten auf- und übernommen.
- Aktive Lernaktivitäten: Die Lernenden manipulieren während der Lernaktivität die Lehrmaterialien physisch oder motorisch.
- Konstruktive Lernaktivitäten durch Integration von Informationen aus dem Lehrmaterial: Die Lernenden generieren neue Informationen durch das Verknüpfen von im Lehrmaterial gegebenen Informationen.
- Konstruktive Lernaktivitäten mit Vorwissensintegration: Die Lernenden generieren neue Informationen durch das Verknüpfen von Informationen aus dem Lehrmaterial mit bereits vorhandenem eigenem Wissen.

Ein Beispiel für unterschiedlich umfangreiche interne, mentale Aktivitäten, die mit verschiedenen Lernaktivitäten einhergehen, ist das Lesen eines Textes. Schüler, die den Text leise vor sich hin lesen, ohne irgendeine andere sichtbare Handlung oder Tätigkeit auszuführen, führen eine eher passive Lernaktivität aus. Wenn die Schüler im Text markieren, etwas unterstreichen oder Stichpunkte wortwörtlich abschreiben, dann lernen sie auf aktive Art und Weise. Schüler, die nicht direkt aufgeführte Beziehungen zwischen den Informationen im Lehrmaterial explizieren (z.B. Vergleichen, logisches Schlussfolgern), lernen konstruktiv durch Integration von Informationen aus dem Lehrmaterial. Wenn die Schüler z.B. eigene Beispiele zu den Textinformationen generieren oder Analogien finden, dann führen sie konstruktive Lernaktivitäten mit Vorwissensintegration aus.

#### 2. Lernen ist ein zielgerichteter Prozess: Kennen die Schüler die Ziele und/oder die Wege zur Zielerreichung?

Zielgerichtetes Lernen bedeutet, dass die Lernenden wissen, welche Aufgaben sie zu meistern, welche Probleme sie zu lösen und welche Kompetenzen sie zu erwerben haben (Weinert, 2001). In Anlehnung an Erkenntnisse aus der Problemlösepsychologie lassen sich dabei auf einem Kontinuum von hoher und geringer Zielgerichtetheit eines Lehrkonzepts klar und unklar definierte Lehrvorgaben unterscheiden. Klar definierte Lehrvorgaben benennen eindeutige Ziele und informieren den Schüler über die Wege zur Zielerreichung. Unklar definierte Lehrvorgaben sind charakterisiert durch nicht eindeutig bestimmbare Ziele sowie verschieden mögliche, nicht

<sup>1</sup> Chi & Wylie (2014) beschreiben noch eine weitere, vierte Form an Lernaktivitäten, die in diesem Leitfaden im Rahmen der Dimension »Kooperation« berücksichtigt wird: Interaktive Lernaktivitäten sind konstruktive Lernaktivitäten die gemeinsam mit anderen Lernenden durchgeführt werden.

vorher festgelegte Wege zur Zielerreichung (Mietzel, 2007). Die Leitfrage zur Einschätzung der Dimension »zielgerichtet« lautet daher: »Kennen die Schüler die Ziele und/oder die Wege zur Zielerreichung?«

Ein Beispiel zur Illustration verschieden hoch ausgeprägter Zielgerichtetheit eines Lehrkonzepts ist der Besuch in einem Zoo. Von einer unklar definierten Lehrvorgabe spricht man, wenn die Lernenden ohne eindeutige Zielvorgaben und Vorgabe von Methoden dazu aufgefordert werden, den Zoo zu besuchen. Bei einer weniger unklar definierten Lehrvorgabe sind die Ziele nicht expliziert, aber die Lernenden könnten dazu aufgefordert werden z.B. ein vorstrukturiertes Arbeitsblatt auszufüllen. Es ist jedoch auch möglich, dass ein Ziel expliziert wird (z.B. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Säugetieren und Reptilien herauszuarbeiten). Die Art und Weise, wie sie dieses Ziel erreichen, bleibt jedoch den Lernenden überlassen. Bei einer klar definierten Lehrvorgabe werden den Lernenden sowohl das Ziel des Zoobesuchs als auch die Methoden zur Zielerreichung vorgegeben.

### **3. Lernen ist ein kumulativer Prozess: Inwieweit erfolgt durch das Lehrkonzept eine Verknüpfung mit Vorwissen?**

Vorwissen ist der bedeutendste Faktor für das Zustandekommen von Lernleistungen (Renkl, 2008). Der Begriff Vorwissen bezieht sich auf das domänenspezifische Wissen, das bei einem Lernenden vorhanden ist, bevor er oder sie das betreffende Praxisbeispiel beginnt. Nach Renkl (2008) umfasst domänenspezifisches Wissen die Kenntnisse (deklaratives Wissen, »Wissen, dass«) und Fertigkeiten (»Wissen, wie«) einer Person in einem bestimmten Gegenstandsbereich (Domäne). Deklaratives Wissen kann sowohl einzelne Fakten, als auch komplexes Zusammenhangswissen umfassen.

Da Lernende manchmal Schwierigkeiten haben, relevantes Vorwissen zu identifizieren und dieses mit neuen Informationen zu verknüpfen, ist eine Möglichkeit, den kumulativen Aufbau von Wissen zu unterstützen, den Umgang mit Vorwissen in einem Lehrkonzept explizit zu verankern (Mietzel, 2007). Die Höhe der Kumulation eines Lehrkonzeptes bestimmt sich demnach danach, wie stark im Lehrkonzept verankert ist, welches domänenspezifische Vorwissen relevant ist und wie dieses Vorwissen mit den neuen Informationen verknüpft werden kann. Daher lautet die Leitfrage zur Einschätzung der Dimension »kumulativ«: »Inwieweit erfolgt durch das Lehrkonzept eine Verknüpfung mit Vorwissen?«

Wird notwendiges Vorwissen nicht thematisiert, ist das Lehrkonzept gering kumulativ. Eine etwas höhere Kumulation liegt vor, wenn den Schülern im Lehrkonzept Hinweise darüber gegeben werden, mit welchem Vorwissen sinnvolle Verbindungen hergestellt werden können. Noch etwas höher ausgeprägt ist die Kumulation eines Lehrkonzeptes, wenn relevantes Vorwissen teilweise mit neuen Informationen im Rahmen des Unterrichts verknüpft wird. Eine hohe Kumulation des Lehrkonzeptes liegt dann vor, wenn das Lehrkonzept explizit Zeiten, Übungen etc. vorsieht, um domänenspezifisches Vorwissen mit neuen Informationen in Beziehung zu setzen.

### **4. Lernen ist ein systematischer Prozess: Ist der Lernweg an der Struktur des Faches oder der Anwendungssituation orientiert?**

Hinsichtlich der Strukturierung des Lernstoffes im Unterricht allgemein und damit auch im begabungs- und begabtenförderlichen Unterricht können zwei prototypische Vorgehensweisen unterschieden werden (Renkl, 2008; Schnotz, 2006): die Orientierung an der Fachsystematik und die Orientierung an der Struktur zu bewältigender Anwendungssituationen. Bei einer Orientierung an der Fachsystematik wird der zu vermittelnde Inhalt entsprechend der Logik der jeweiligen Fachdisziplin strukturiert (Renkl, 2008). Bei einer Orientierung an der Struktur zu bewältigender Anwendungssituationen erfolgt die Strukturierung des Lernens im Hinblick auf praktisch zu bewältigende Situationen (Schnotz, 2006). Daraus ergibt sich für die Dimension »logisch bzw. systematisch« die Leitfrage: »Ist der Lernweg an der Struktur des Faches (Systematik) oder der Anwendungssituation orientiert?«

Eine geringe (Fach-)Systematik eines Lehrkonzeptes ist also durch eine Orientierung an zu bewältigenden Anwendungssituationen gekennzeichnet, bei der die Art und Reihenfolge der Lernaktivitäten nicht durch das Konzept vorgegeben werden. Eine etwas höhere Systematik zeichnet Lehrkonzepte aus, die zwar an Anwendungssituationen orientiert sind, aber die Art und Reihenfolge der Lernaktivitäten vorgeben. Bei einem eher systematischen Lehrkonzept orientieren sich die Lernschritte an der inhaltlichen Struktur des zu vermittelnden Wissens, Art und Reihenfolge der Lernaktivitäten werden jedoch nicht durch das Lernkonzept vorgegeben. Von einer hohen Systematik eines Lehrkonzeptes sprechen wir, wenn sich die zu absolvierenden Lernaktivitäten des Lernenden an der inhaltlichen Struktur des zu vermittelnden Wissens orientieren und die Art/Reihenfolge der Lernschritte und -aktivitäten durch das Lehrkonzept vollständig vorgegeben sind. Ein Beispiel dafür ist ein Lehrkonzept, in dem in kleinen Teilschritten vorgegangen wird, die von den Lernenden nachvollzogen werden.

### **5. Lernen ist ein situierter Prozess: Inwieweit wird die Anwendung des erlernten Wissens im Konzept explizit thematisiert?**

Lernen erfolgt immer in einer konkreten, sozialen Situation. Diese Situationen können mehr oder weniger authentisch – d.h. repräsentativ für eine (spätere) Anwendung des Erlernten in der Lebenswelt der Lernenden – sein. Situiertes Lernen unterstützt Lernende dabei, authentische, realistische Situationen zu lösen und zu bewältigen (Schnotz, 2006). Die Leitfrage für die Dimension »situiert« lautet demzufolge: »Inwieweit wird die Anwendung des erlernten Wissens im Lehrkonzept explizit thematisiert?« Ein Lehrkonzept ist demnach gering situiert, wenn die Anwendung des erlernten Wissens und/oder der erlernten Kompetenzen in der Lebenswelt der Lernenden nicht explizit thematisiert wird. Die Situiertheit eines Lehrkonzeptes ist etwas höher, wenn im Lehrkonzept angesprochen oder erläutert wird, wie das erlernte Wissen und/oder die erlernten Kompetenzen in der Lebenswelt der Lernenden Anwendung finden. Wird die Anwendung des erlernten Wissens und/oder der erlernten Kompetenzen in der Lebenswelt der Lernenden im Rahmen des Praxisbeispiels (teilweise) geübt, ist die Situiertheit des Lehrkonzeptes eher hoch ausgeprägt. Maximale Si-

tuertheit eines Lehrkonzepts ist gegeben, wenn das Lernen genau in der Situation stattfindet, in der die erlernte Handlung/das erlernte Wissen/die erlernten Kompetenzen angewandt werden soll(en).

### 6. Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess: In welchem Umfang übernimmt der Lernende Lehrfunktionen selbst?

Lehrende übernehmen für erfolgreichen Unterricht typischerweise verschiedene Lehrfunktionen: Sie bereiten das Lernen vor, legen die Ressourcen, Lernaktivitäten und Lernstrategien zur Erreichung der Lernziele fest, überwachen den Lernfortschritt, leiten Regulationsmaßnahmen zum Erreichen des Lernfortschritts ab, nehmen die Leistungsbeurteilung vor und setzen Maßnahmen zur Aufrechterhaltung von Motivation und Konzentration ein. Wenn ein Lernender alle oder die meisten dieser Lehrfunktionen selbst ausführt, sprechen wir von selbstgesteuertem Lernen (Simons, 1992). Die Höhe der Selbststeuerung des Lernens in einem Lehrkonzept ergibt sich also aus dem Umfang, in dem ein Lernender sein eigenes Lernen ohne Hilfe von außen steuert und kontrolliert. Die Leitfrage für die Dimension »selbstgesteuert« wurde daher wie folgt formuliert: »In welchem Umfang übernimmt der Lernende Lehrfunktionen selbst?«

Ein Beispiel nach Simons (1992, S. 260) soll dies noch einmal verdeutlichen. Ein Lehrender kann den Erwerb neuer Inhalte und der zwischen diesen Inhalten bestehenden Zusammenhänge durch die Präsentation eines Schemas unterstützen. In diesem Fall nimmt der Lehrende den Lernenden alle Lehrfunktionen ab. Der Lehrende kann die Lernenden aber auch beauftragen, selbst nach einem Schema für die Inhalte zu suchen. In diesem Fall aktiviert er sie dazu, eine Lehrfunktion (Schema suchen) selbst zu übernehmen. Schließlich kann der Lehrende aber auch auf beides verzichten und es den Schülern überlassen, welche lernunterstützenden Aktivitäten sie ausführen, z.B. sich selbst ein Schema ausdenken oder eine Zusammenfassung anfertigen. In diesem Fall übernehmen die Lernenden mehr als zwei Lehrfunktionen selbst. Wenn die Lernenden fast alle Lehrfunktionen selbst übernehmen, indem sie sich z.B. überlegen, auf welche Art und Weise, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Materialien sie sich den entsprechenden Inhalt erarbeiten wollen und wie sie ihr Lernen selbst überwachen und steuern können, dann ist die Dimension »Selbststeuerung« in einem Lehrkonzept maximal ausgeprägt.

### 7. Lernen ist ein kooperativer Prozess: In welchem Umfang findet Zusammenarbeit statt?

Kooperatives Lernen ist eine Form des Lehrens und Lernens, bei der Lernende bzw. Lehrende und Lernende zusammenarbeiten, um gemeinsame Ziele zu erreichen (Konrad & Traub, 2005). Das Ausmaß der Kooperation bestimmt sich dabei über die Art und Weise der Zusammenarbeit, den notwendigen gegenseitigen Abstimmungsaufwand sowie das Ausmaß, in dem jeder von der Zusammenarbeit mit den anderen abhängig ist (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006). Die Leitfrage zur Dimension »kooperativ« lautet daher: »In welchem Umfang findet Zusammenarbeit statt?«

Wenn Lernende in einem Lehrkonzept vor allem individuell arbeiten, um ein Lehrziel zu erreichen, ist das Ausmaß der Kooperation gering. Ein Lehrkonzept ist durch ein etwas höheres Ausmaß an Kooperation

gekennzeichnet, wenn viele Bestandteile des Lehrkonzepts individuell erarbeitet werden, das Lehrkonzept jedoch einen gelegentlichen Austausch zur Erreichung allgemeiner gemeinsamer Ziele zwischen Schülern oder Lehrern und Schülern vorsieht. Ist im Lehrkonzept vorgesehen, dass bestimmte Aufgaben zwischen Schülern bzw. Lehrenden und Schülern aufgeteilt und am Ende zusammengetragen werden, sprechen wir von einer eher hohen Kooperationsausprägung. Das maximale Ausmaß an Kooperation wird erreicht, wenn Aufgabe von Schülern bzw. Lehrenden und Schülern gemeinsam bearbeitet werden, um z.B. zusammen einen Konsens oder eine Aufgabenlösung zu finden.

### Fazit

Die oben genannten Ausführungen sollten dazu dienen, die einzelnen Dimensionen, die im Expertenforum zur Beschreibung des begabungsförderlichen Potenzials der Praxisbeispiele herangezogen wurden, noch einmal aus der Perspektive zu erläutern, die für die Einschätzungen angenommen wurde. Für erfolgreichen begabungs- und begabtenförderlichen Unterricht ist es wichtig, in Abhängigkeit des jeweiligen Lehrziels und der individuellen Eigenschaften der jeweiligen Lernenden, die richtige Balance zwischen den Merkmalsausprägungen auf den verschiedenen Dimensionen zu finden.

### Im Anhang finden Sie:

- Ankerpunkte zur Einschätzung des begabungsförderlichen Potenzials der Praxisbeispiele (Anhang 1)

### Kontakt

#### Dr. Antje Proske

TU Dresden, Professur für die Psychologie des Lehrens und Lernens  
01062 Dresden

<http://tu-dresden.de/psych/lehrlern>  
[antje.proske@tu-dresden.de](mailto:antje.proske@tu-dresden.de)

### Literaturverzeichnis

- Chi, Michelene T. H. & Wylie, Ruth. The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. In: *Educational Psychologist* (49/4). 2014. Seite 219-243.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian. Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* (52/2). 2006. Seite 205-219.
- Mietzel, Gerd. *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Göttingen. 2007. Seite 201-333.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke. *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler. 2005. Seite 5-13.

- Renkl, Alexander. Lernen und Lehren im Kontext der Schule. In: Renkl, Alexander (Hrsg.), Lehrbuch Pädagogische Psychologie Bern. 2008. Seite 109-153.
- Schnotz, Wolfgang. Workbook Pädagogische Psychologie. Weinheim. 2006. Seite 117-133.
- Simons, P. Robert Jan. Lernen selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, Heinz & Friedrich, Helmut F. (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen. 1992. Seite 251-264.
- Weinert, Franz Emanuel. Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. In: Mönks, Pranz, Pusch, Gerhard & Schneidergruber, Dietmar (Hrsg.), Begabungen erkennen - Begabte fördern: Bericht zum Kongress in Salzburg vom 12.-14.10.2000. Salzburg. 2001. Seite 7-23.

# Anhang 1: Für die Teilnehmer des Expertenforums erarbeitete Ankerpunkte zur Einschätzung des begabungsförderlichen Potenzials

## Ankerpunkte für die Einschätzung des begabungsförderlichen Potenzials

### Liebe Teilnehmer des Expertenforums!

Die folgenden Ankerpunkte sollen dazu dienen, Sie dabei zu unterstützen, das begabungsförderliche Potenzial Ihrer Beispiele einzuschätzen. Ziel der

Ankerpunkte ist es, alle Beiträge der Handreichung anhand eines vergleichbaren Maßstabs zu erörtern und die Variabilität begabten- und begabungsförderlichen Unterrichts aufzuzeigen. Aus diesem Grund gibt es bei den einzelnen Dimensionen auch keine »guten« oder »schlechten« Ausprägungen, sondern Sie als Experten sind gefragt einzuschätzen, wo Ihre Beispiele jeweils auf einem Kontinuum der einzelnen Dimensionen anzusiedeln sind.

### Aktiv-konstruktiv

0	Der Schüler ist weitgehend passiv – bereitgestelltes Lernmaterial wird <b>auf- und übernommen</b> .
2	Das Lernmaterial wird durch den Schüler <b>bearbeitet</b> : z.B. Unterstreichen, Notizen erstellen, Faktenfragen stellen.
4	Der Schüler <b>generiert</b> neue Informationen durch das <b>Bilden von Verknüpfungen</b> zwischen den im <b>Lernmaterial gegebenen Informationen</b> , z.B. Vergleichen, logisches Schlussfolgern.
6	Der Schüler generiert neue Informationen durch das <b>Bilden von Verknüpfungen</b> zwischen <b>den im Lernmaterial gegebenen Informationen</b> und <b>bereits vorhandenem</b> (Allgemein-/Fach-) <b>Vorwissen</b> , z.B. Generieren von Beispielen aus dem eigenen Alltag, Analogien finden.

Quelle: Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219–243.

### Zielgerichtet

0	<b>Weder</b> die Ziele des Konzepts <b>noch</b> die <b>Wege zur Zielerreichung</b> sind dem <b>Schüler</b> bekannt.
2	Die <b>Ziele</b> des Konzepts sind dem Schüler nicht <b>bekannt</b> , allerdings sind dem Schüler die <b>Wege zur Zielerreichung</b> <b>bekannt</b> .
4	Die <b>Ziele</b> des Konzepts sind dem Schüler <b>bekannt</b> , allerdings sind dem Schüler die <b>Wege zur Zielerreichung</b> <b>nicht bekannt</b> .
6	<b>Sowohl</b> die Ziele des Konzepts <b>als auch</b> die <b>Wege zur Zielerreichung</b> sind dem Schüler <b>bekannt</b> .

Quelle: Mietzel, G. (2007). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (S. 275–333). Göttingen: Hogrefe.

### Kumulativ

0	Eine <b>Verknüpfung mit</b> im Unterrichtskonzept durch die Lehrperson festgelegtem <b>Vorwissen</b> wird bei der Durchführung des Konzepts <b>nicht vorgenommen</b> .
2	Eine <b>Verknüpfung mit</b> im Unterrichtskonzept durch die Lehrperson festgelegtem Vorwissen wird bei der Durchführung des Konzepts <b>angesprochen, aber nicht angeleitet oder durchgeführt</b> .
4	Eine <b>Verknüpfung mit</b> im Unterrichtskonzept durch die Lehrperson festgelegtem <b>Vorwissen</b> wird bei der Durchführung des Konzepts <b>teilweise</b> vorgenommen
6	Eine <b>Verknüpfung mit</b> im Unterrichtskonzept durch die Lehrperson festgelegtem <b>Vorwissen</b> wird bei der Durchführung des Konzepts <b>explizit vorgenommen</b> .

Quelle: eigene Darstellung

### Logisch bzw. systematisch

0	Die zu absolvierenden Lernschritte/Lernaktivitäten orientieren sich an der <b>Struktur zu bewältigender praktischer Anwendungssituationen</b> : entdeckendes Lernen, problemorientiertes Lernen; die Reihenfolge/Art der zu absolvierenden <b>Lernschritte/Lernaktivitäten</b> ist <b>nicht vorgegeben</b> .
2	Die zu absolvierenden Lernschritte/Lernaktivitäten orientieren sich an der <b>Struktur zu bewältigender praktischer Anwendungssituationen</b> ; die Reihenfolge/Art der zu absolvierenden <b>Lernschritte/Lernaktivitäten</b> wird <b>explizit vorgegeben</b> .
4	Die zu absolvierenden Lernschritte/Lernaktivitäten orientieren sich an der <b>inhaltlichen/sachlichen Struktur des zu vermittelnden Wissens</b> (z.B. Strukturen und Ordnungen des jeweiligen Wissensgebietes); die Reihenfolge/Art der zu absolvierenden <b>Lernschritte/Lernaktivitäten</b> ist <b>nicht vorgegeben</b> .
6	Die zu absolvierenden Lernschritte/Lernaktivitäten orientieren sich an der <b>inhaltlichen/sachlichen Struktur des zu vermittelnden Wissens</b> : Wissen wird als <b>vorstrukturiertes System</b> dargeboten, die Reihenfolge/Art der zu absolvierenden <b>Lernschritte/Lernaktivitäten</b> wird <b>vollständig vorgegeben</b> , z.B. Reihenfolge vom Erwerb von Grundbegriffen über die Herausarbeitung umfassenderer Konzepte bis hin zur Anwendung des Wissens.

Quelle: Schnotz, W. (2006). Workbook Pädagogische Psychologie (S. 117-133). Weinheim: Beltz.

### Situiert

0	Die <b>Anwendung</b> des erlernten Wissens und/oder der erlernten Kompetenzen in der Lebenswelt der Lernenden wird <b>nicht explizit thematisiert</b> .
2	Die <b>Anwendung</b> des erlernten Wissens und/oder der erlernten Kompetenzen in der Lebenswelt der Lernenden wird <b>angesprochen/erläutert</b> .
4	Die <b>Anwendung</b> des erlernten Wissens und/oder der erlernten Kompetenzen in der Lebenswelt der Lernenden wird <b>geübt</b> .
6	Das Lernen findet in der <b>Situation</b> statt, in der die erlernte Handlung/das erlernte Wissen/die erlernten Kompetenzen angewandt werden soll(en): authentische, lebensnahe Lernsituation, die der <b>Anwendung des gelernten Wissens entspricht</b> .

Quellen: Schnotz, W. (2006). Workbook Pädagogische Psychologie (S. 117-133). Weinheim: Beltz; Klauer, K.J. (2001). Situiertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie (S. 635-641). Weinheim: Beltz.

## Selbstgesteuert

0	Den Schülern wird die Lernsteuerung <b>weitgehend abgenommen</b> , die <b>Lehrfunktionen</b> übernimmt der Lehrer: Der Lehrer bereitet das Lernen vor, gibt die Ressourcen, Lernaktivitäten und Lernstrategien zur Erreichung der Lernziele vor, überwacht den Lernfortschritt, leitet Regulationsmaßnahmen zum Erreichen des Lernfortschritts ab, nimmt die Leistungsbeurteilung vor und setzt Maßnahmen zur Aufrechterhaltung von Motivation und Konzentration ein.
2	Die Schüler werden dabei angeleitet, <b>einzelne (ein bis zwei) Lehrfunktionen</b> selbst zu übernehmen: Der Lehrende leitet die Lernenden an, wie einzelne Lehrfunktionen (das Lernen vorbereiten, Lernschritte ausführen, Lernen überwachen und regulieren, sich Rückmeldung geben, Motivation und Konzentration aufrechterhalten) selbständig zu realisieren sind.
4	Die Schüler werden dazu aktiviert, <b>mehrere (mehr als zwei) Lehrfunktionen</b> selbst zu übernehmen: Der Lehrende unterstützt die Lernenden dabei, mehrere Lehrfunktionen (das Lernen vorbereiten, Lernschritte ausführen, Lernen überwachen und regulieren, sich Rückmeldung geben, Motivation und Konzentration aufrechterhalten) selbst zu steuern.
6	Den Schülern wird die Lernsteuerung weitgehend selbst überlassen: Der <b>Großteil der Lehrfunktionen</b> (das Lernen vorbereiten, Lernschritte ausführen, Lernen überwachen und regulieren, sich Rückmeldung geben, Motivation und Konzentration aufrechterhalten) wird von den Lernenden selbst übernommen.

Quelle: Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention (S. 251-264). Göttingen: Hogrefe.

## Kooperativ

0	<b>keine Kooperation</b> zwischen Schülern oder Schülern und Lehrern
2	<b>Austausch</b> zwischen Schülern oder <b>Austausch</b> zwischen Schülern und Lehrern: Gelegenheitskooperation, allgemeine gemeinsame Ziele, geringer Koordinationsaufwand, hohe Autonomie der Einzelnen
4	<b>Arbeitsteilung</b> zwischen Schülern oder <b>Arbeitsteilung</b> zwischen Schülern und Lehrern: Effizienzsteigerung als Ziel, Aufgaben werden abgesprochen (präzise Zielstellung), aber allein erledigt.
6	<b>Kokonstruktion</b> unter Schülern oder <b>Kokonstruktion</b> unter Schülern und Lehrern: Entwicklungsziel (gemeinsames Lernen, gemeinsames Problemlösen), geringe Autonomie der Einzelnen, hoher Koordinationsaufwand

Quelle: Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 205-219

(Antje Proske, Nadine Schrod & Christin Höppner, 2015).