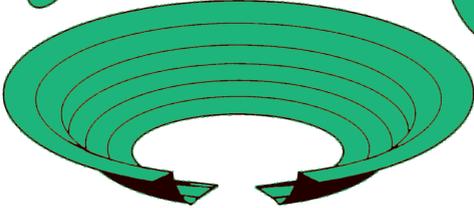


Band 30

SPORTFORUM



Eric Jeisy

Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport

MEYER
& MEYER
VERLAG

Inhalt

INHALT	5
DANK	8
1 EINLEITUNG	9
1.1 PROBLEMSTELLUNG UND FORSCHUNGSZIELE	9
1.2 DESIGN-BASED RESEARCH ALS FORSCHUNGSSTRATEGIE	13
1.3 DISZIPLINÄRE VERORTUNG UND AUFBAU DER ARBEIT	14
2 CHOREOGRAFIEN DES LERNENS UND LEHRENS	17
2.1 BASISMODELLE ALS RHYTHMUS DES LERNENS	19
2.1.1 <i>Sichtstruktur und Basisstruktur des Unterrichts</i>	20
2.1.2 <i>Lernzieltypen, Basismodelle und Lernetappen</i>	22
2.1.3 <i>Forschungsergebnisse</i>	28
2.1.4 <i>Rezeption, Kritik und Einschätzung</i>	33
2.2 LERNEN UND LEHREN AUS SICHT DER SPORTDIDAKTIK	37
2.2.1 <i>Lern-Lehr-Modelle in der Sportdidaktik</i>	39
2.2.2 <i>Instructional Models for Physical Education</i>	44
2.3 UNTERRICHTSMODELL DES LERNENS UND LEHRENS IM SPORT.....	48
2.3.1 <i>Sportunterricht als erlebnishaftes Handlungsgeschehen</i>	50
2.3.2 <i>Kompetenzorientierung und Lehr-Lernziel-Formulierung</i>	54
2.3.3 <i>Ein Unterrichtsmodell für den Fachbereich Bewegung und Sport</i>	57
3 BASISMODELLE IM UNTERRICHTSFACH BEWEGUNG UND SPORT	64
3.1 ZUR GENESE FACHSPEZIFISCHER BASISMODELLE	64
3.1.1 <i>Selektion und Modifikation bestehender Basismodelle</i>	64
3.1.2 <i>Designprinzipien</i>	68
3.1.3 <i>Ausgewählte Basismodelle für den Sportunterricht</i>	72
3.2 PROBLEMBASIERTES LERNEN	74
3.2.1 <i>Definition und Begriffsverständnis</i>	76
3.2.2 <i>Zielsetzung und Kompetenzorientierung</i>	77
3.2.3 <i>Prozessmodell und Lernetappen</i>	79
3.2.4 <i>Hinweise zur Lernbegleitung und Instruktion</i>	85
3.2.5 <i>Tipps zur Umsetzung und kommentiertes Beispiel</i>	86
3.2.6 <i>Ergänzende Bemerkungen, Kritik und persönliche Einschätzung</i>	88
3.3 ERFAHRUNGSORIENTIERTES LERNEN.....	89
3.3.1 <i>Definition und Begriffsverständnis</i>	91
3.3.2 <i>Zielsetzung und Kompetenzorientierung</i>	93
3.3.3 <i>Prozessmodell und Lernetappen</i>	95
3.3.4 <i>Hinweise zur Lernbegleitung und Instruktion</i>	98
3.3.5 <i>Tipps zur Umsetzung und kommentiertes Beispiel</i>	99
3.3.6 <i>Ergänzende Bemerkungen, Kritik und persönliche Einschätzung</i>	101
3.4 LERNEN AM MODELL	102
3.4.1 <i>Definition und Begriffsverständnis</i>	103
3.4.2 <i>Zielsetzung und Kompetenzorientierung</i>	105
3.4.3 <i>Prozessmodell und Lernetappen</i>	106
3.4.4 <i>Hinweise zur Lernbegleitung und Instruktion</i>	110
3.4.5 <i>Tipps zur Umsetzung und kommentiertes Beispiel</i>	112
3.4.6 <i>Ergänzende Bemerkungen, Kritik und persönliche Einschätzung</i>	114
4 LERN-LEHR-BROSCHÜRE	116
4.1 KONZEPTION DER LERN-LEHR-BROSCHÜRE	116
4.2 UNTERRICHTEN MITHILFE VON BASISMODELLEN.....	119
4.3 ALLGEMEINES PLANUNGSRASTER	121

5	METHODE	125
5.1	FORSCHUNGSSTRATEGIE UND METHODENWAHL.....	125
5.1.1	<i>Design-based research (DBR)</i>	125
5.1.2	<i>Design-based research in der Forschungslandschaft</i>	131
5.1.3	<i>Richtlinien und Umsetzung</i>	133
5.1.4	<i>Zur Methodenwahl zwischen Videostudie und Expertenbefragung</i>	136
5.2	UNTERSUCHUNGSDESIGN UND INTERVENTIONSGESTALTUNG.....	138
5.2.1	<i>Iterative Entwicklungs- und Erhebungszyklen im Untersuchungsdesign</i>	138
5.2.2	<i>Auswahl der Schulen und Stichprobengewinnung</i>	139
5.2.3	<i>Schulung der Lehrpersonen im Umgang mit den Basismodellen</i>	141
5.3	UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN.....	143
5.3.1	<i>Wahl des Kamerasystems und der Beobachtungsart</i>	144
5.3.2	<i>Kameraskript</i>	146
5.3.3	<i>Aufnahmeprotokoll</i>	149
5.3.4	<i>Datenschutz</i>	150
5.4	WEITERE ERHEBUNGS- UND ANALYSEINSTRUMENTE.....	151
5.4.1	<i>Systematisches Beobachtungsinstrument</i>	151
5.4.2	<i>Videogestütztes Interview mit den Lehrpersonen</i>	157
5.4.3	<i>Kurzfragebogen für Lehrerinnen und Lehrer</i>	159
5.4.4	<i>Kurzfragebogen für Schülerinnen und Schüler</i>	160
5.5	AUSWERTUNGSSTRATEGIE UND ANALYSEVERFAHREN.....	161
5.5.1	<i>Leitfadeninterview</i>	161
5.5.2	<i>Fragebogen</i>	163
6	ERSTER ZYKLUS	164
6.1	ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN.....	164
6.2	AUFGABENSTELLUNG UND IMPLEMENTIERUNG.....	165
6.3	VERSUCHSTEILNEHMERINNEN UND VERSUCHSTEILNEHMER.....	165
6.3.1	<i>Lehrpersonen</i>	165
6.3.2	<i>Schülerinnen und Schüler</i>	166
6.4	VARIABLENBÜNDELUNG UND SKALENBILDUNG.....	167
6.4.1	<i>Faktorenanalyse</i>	167
6.4.2	<i>Reliabilitätsanalysen</i>	168
6.5	DIE UNTERRICHTSBEOBSACHTUNG – EIN ERFAHRUNGSBERICHT.....	169
6.5.1	<i>Datenerhebung und Datenaufbereitung</i>	169
6.5.2	<i>Videoanalyse und Experteninterviews</i>	170
6.6	RESULTATE.....	172
6.6.1	<i>Die gefilmten Unterrichtssequenzen aus Sicht der Lehrpersonen</i>	172
6.6.2	<i>Die Rahmentheorie und die Lern-Lehr-Broschüre</i>	173
6.6.3	<i>Die Basismodelle im Unterrichtsalltag</i>	178
6.6.4	<i>Innovationsgehalt und Lerneffekt</i>	192
6.6.5	<i>Allgemeine Rückmeldungen und Verbesserungsvorschläge</i>	195
6.6.6	<i>Basismodellorientierter Unterricht aus Sicht der Schülerinnen und Schüler</i>	197
6.7	DISKUSSION.....	200
6.8	RE-DESIGN.....	209
6.8.1	<i>Überarbeitung der Lern-Lehr-Broschüre</i>	210
6.8.2	<i>Erweiterung der Basismodelltheorie</i>	211
7	ZWEITER ZYKLUS	213
7.1	ZIELSETZUNG UND FRAGESTELLUNGEN.....	213
7.2	DIFFERENZIELLES LERNEN.....	215
7.2.1	<i>Definition und Begriffsverständnis</i>	216
7.2.2	<i>Zielsetzung und Kompetenzorientierung</i>	219
7.2.3	<i>Prozessmodell und Lernetappen</i>	221
7.2.4	<i>Hinweise zur Lernbegleitung und Instruktion</i>	225
7.2.5	<i>Tipps zur Umsetzung und kommentiertes Beispiel</i>	227
7.2.6	<i>Ergänzende Bemerkungen, Kritik und persönliche Einschätzung</i>	229
7.3	AUFGABENSTELLUNG UND IMPLEMENTIERUNG.....	231
7.4	METHODISCHES VORGEHEN UND STICHPROBE.....	231
7.5	RESULTATE.....	234
7.5.1	<i>Zur Planung der Unterrichtssequenz</i>	234

7.5.2	<i>Differenzielles Lernen im Unterrichtsalltag</i>	235
7.5.3	<i>Innovationspotenzial und Lerneffekt</i>	241
7.5.4	<i>Anmerkungen und Verbesserungsvorschläge</i>	244
7.5.5	<i>Die Basismodelle und der erste Zyklus im Rückblick</i>	245
7.6	DISKUSSION	249
8	GESAMTDISKUSSION UND AUSBLICK	256
8.1	BILANZIERUNG DER ENTWICKLUNGSZIELE	256
8.2	WEITERFÜHRENDE FORSCHUNGSFRAGEN	259
8.3	KONSEQUENZEN FÜR DIE UNTERRICHTSPRAXIS UND ZU WEITERFÜHRENDEN IMPLEMENTIERUNGSMÖGLICHKEITEN	261
8.4	REFLEXIONEN ZUR GEWÄHLTEN FORSCHUNGSSTRATEGIE	262
9	ZUSAMMENFASSUNG DER ARBEIT	264
	LITERATUR	266
	ANHANG	293

2 Choreografien des Lernens und Lehrens

Die Choreografien des Lernens und Lehrens im Fachbereich Bewegung und Sport stellen eine fachdidaktische Konkretisierung einer allgemein-didaktischen Theorie auf lernpsychologischer Grundlage dar, welche von Oser, Patry und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Rahmen eines durch den Schweizerischen Nationalfonds unterstützten Forschungsprojekts entwickelt wurde (vgl. Oser, Patry, Elsässer, Sarasin & Wagner, 1997).² Die Bezeichnung „Bewegung und Sport“ steht dabei für den obligatorischen Bewegungs- oder Sportunterricht in der Schule, für den verschiedene Fachbezeichnungen gebräuchlich sind (vgl. Fries, Baumberger & Egloff, 2008, S. 34). Mit der Wahl des Terminus „Bewegung und Sport“ wurde die in Österreich übliche Benennung des Fachbereichs übernommen, welche auch im Entwurf eines sich in Arbeit befindlichen Lehrplans für die deutschsprachigen Kantone in der Schweiz zu finden ist (Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen, 2010).³ In Deutschland wird vielfach die Bezeichnung „Bewegung, Spiel und Sport“ verwendet.

Die Eingrenzung auf den Bereich des Unterrichts folgt den Vorarbeiten von Oser und Patry (1990). Als *Unterricht* verstehen wir in Anlehnung an Arnold (2006) „didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen“ (S. 17). Formales Lernen in pädagogischen Institutionen kann dabei als „Lernen unter den Bedingungen des Lehrens“ (Straka & Macke, 2002, S. 36) begriffen werden. Straka und Macke (2002) stellen das Lernen ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens, auf das sich Lehren als Ermöglichungsstra-

² Der Schweizerische Nationalfonds (SNF) ist eine unabhängige Stiftung, die im Auftrag der Schweizer Eidgenossenschaft Grundlagenforschung in allen wissenschaftlichen Disziplinen fördert (vgl. www.snf.ch).

³ Mit der Wahl der Fachbereichsbezeichnung „Bewegung und Sport“ sind keinerlei fachdidaktische Überzeugen oder Präferenzen verknüpft, wie sie in der sportpädagogischen Literatur breit diskutiert werden (u. a. Grössing, 2007; Horn, 2009; Prohl, 2010). Auch die Bezeichnung „Fachbereich“ wird hier synonym mit Bezeichnungen wie „Unterrichtsbereich“ oder „Fach“ verwendet, wie man sie in den aktuellen Lehrplänen der Schweiz findet (Fries et al., 2008, S. 34).

tegie beziehen soll. Sie vertreten eine Position, die in der Erziehungswissenschaft an Zuspruch gewinnt, da sie das Verhältnis der beiden Säulen des Unterrichts neu regelt. Gemäß Kiper und Mischke (2004, S. 14) wird didaktisches Denken zunehmend zu einem Nachdenken über die Förderung von Lernprozessen. Auch wir betrachten das Auslösen und Optimieren von Lernprozessen als Ziel des Lehrens, das dem Lernen somit zweckrational vor- und untergeordnet zugleich ist (vgl. Haselhorn & Gold, 2006, S. 213).

Wir vertreten ein *moderat* (Duit, 1995) oder *gemäßigt* (Reinmann & Mandl, 2006) konstruktivistisches Lernverständnis. Lernen im Sinne eines Aufbaus von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und der Konstruktion von Bedeutung ist ein aktiver und konstruktiver Prozess, bei dem durch die selbst organisierte Verarbeitung äußerer Anregungen und innerer Impulse die eigene Reflexions- und Handlungskompetenz verändert wird (Jank & Meyer, 2002; Helmke, 2009; Lipowsky et al., 2005; Reusser, 1995). Lernen kann nicht direkt vermittelt werden, sondern höchstens von außen angeregt und (vor-)strukturiert werden. Meyer (2004) fasst diese Grundprämisse mit Blick auf das Unterrichtsgeschehen wie folgt zusammen: „Kein Lehrer kann Lernen machen. Lehrer nehmen auf das Lernen nur einen indirekten, wenn auch wichtigen Einfluss, indem sie die Gestaltung der Unterrichtsstrukturen an den vermuteten Lernstrukturen orientieren“ (S. 168).⁴ Lernverläufe als zeitliche Beschreibungen des Lernens während dem Unterricht sind subjektgebunden und planungsbedürftig zugleich. (Sport-)Lehrpersonen orientieren sich beim Unterrichten immer an mehr oder weniger bewussten Vorstellungen über das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler (Laging, 2006; Light, 2008; Meyer, 2004; Rink, 2009; Rovegno, 2008). Sich dieser Vorstellungen bewusst zu werden und den Unterrichtsverlauf von den Lernverläufen her zu denken, ist das vorrangige Ziel eines basismodellorientierten Unterrichts, der in dieser Arbeit vorgestellt und für den Fachbereich Bewegung und Sport ausgearbeitet wird.

⁴ Im englischsprachigen Raum wird für diese Passung unter Einbezug einer kontinuierlichen Überprüfung der Lern- oder Unterrichtsziele auch der Begriff *instructional alignment* gebraucht (Cohen, 1987; James, 2004; James, Griffin & Dodds, 2008).

2.1 Basismodelle als Rhythmus des Lernens

„Choreografien unterrichtlichen Lernens“, „Basismodelltheorie“ oder „Theorie der Basismodelle“ sind die gebräuchlichsten Bezeichnungen für die von Oser und Patry (1990) entwickelte allgemeindidaktische Theorie (vgl. Elsässer, 2000). Sie wurde mit dem Ziel geschrieben: „(...) Unterricht auf wissenschaftlicher Grundlage zu verbessern, ohne den Lehrerinnen und Lehrern mehr als notwendig Vorschriften zu machen“ (Oser & Patry, 1990, S. 53). Hintergrund war die Einschätzung, dass sich Lehrpersonen bei der methodischen Gestaltung des Unterrichts stark an den Inhalten orientieren, um einen sachbezogenen roten Faden in den Unterrichtsverlauf zu bringen. Dabei wird häufig die Ebene der theoriegeleiteten und bewussten Lernprozessgestaltung vernachlässigt. Gemäß Oser und Patry (1990) ist dies bedenklich, da zu vielen Aspekten der Lernprozessgestaltung ein reichhaltiges Theorieangebot und empirisch gesichertes Wissen zur Verfügung stehen würde. Allerdings ist dieses Wissen nur selten Bestandteil didaktisch-methodischer Lern-Lehr-Konzeptionen. In einem historischen Abriss über bedeutende didaktische Modelle in der europäischen Tradition und verschiedene angloamerikanische Instruktionsansätze weisen Oser und Baeriswyl (2001) auf diesen blinden Fleck in der didaktischen Theoriebildung hin. *Bridging instruction to learning* lautet der Untertitel und das Motto des Beitrags von Oser und Baeriswyl (2001) über den eigenen Didaktikentwurf, der das Lernen zum Ausgangspunkt des Lehrens macht und Lehrpersonen Hinweise zur theoriegeleiteten Lernverlaufsgestaltung im Unterricht liefert.

Oser und Patry (1990) führten für ihr Lern-Lehr-Verständnis die Metapher der „Choreografie des Lehrens und Lernens“ ein. Wie beim Tanz geben die Gesetzmäßigkeiten des Lernens den Takt vor, welcher der Lernende (Tänzer) bei der freien Gestaltung seiner Lernprozesse (Tanz) zu beachten hat. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, den Unterricht so zu orchestrieren, dass bei aller Freiheit in der methodischen Ausgestaltung der Grundrhythmus des Lernens eingehalten werden kann. Konkret bedeutet dies, dass Lehrpersonen bei der Gestaltung des Unterrichts (methodische Entscheidungsebene) viele Freiheiten haben, solange sie die Unterrichtsverläufe in Einklang mit den Lernverläufen der Schülerinnen und Schüler bringen. Um Lehrpersonen aus Sicht der Wissenschaft Orientierungshilfen zur theoriegeleiteten Lernverlaufsplannung

zu geben, entwickelten die genannten Autoren verschiedene Lern-Lehr-Modelle (Basismodelle). Diese orientieren sich für eine einfache Implementierung an den Planungs- und Handlungsrouninen der Lehrpersonen und enthalten Aussagen über einen gelingenden Lernverlauf im schulischen Kontext. In den folgenden Kapiteln werden die wichtigsten Grundzüge dieser choreografischen Lern-Lehr-Theorie samt ausgewählten Forschungsergebnissen präsentiert.

2.1.1 Sichtstruktur und Basisstruktur des Unterrichts

Ein grundlegendes Element in der Theorie der Basismodelle liegt in der Unterscheidung zwischen einer Sichtstruktur (*visible structure/sight structure*) und einer Basisstruktur (*basis structure*) des Unterrichts (Oser & Patry, 1990; Oser & Baeriswyl, 2001). Die Ebene der Sichtstruktur umfasst alles, was im Unterricht direkt beobachtbar und objektiv feststellbar ist und was frei gestaltet werden kann. „The visible structure represents the free and freely structurable moment in learning“, schreiben Oser und Baeriswyl (2001, p. 1043). Darin enthalten sind Organisationsformen, Sozialformen, Methoden, Kontextbedingungen, Medien etc. Die Sichtstruktur ist die Ebene beziehungsweise der Gegenstandsbereich, worauf die meisten klassischen didaktischen Modelle operieren (vgl. Elsäßer, 2000; Reusser, 2009a; Oser & Baeriswyl, 2001). Sie beinhaltet die handlungsbezogenen Elemente und den „methodischen Gang“ des Unterrichts.⁵ Wenn wir uns eine beliebige Sportstunde ins Gedächtnis rufen, entstehen vor unserem inneren Auge sofort Bilder eines typischen Unterrichtsverlaufs. Wir sehen beispielsweise eine Sportlehrerin, die den Schülern anhand eines Reihenbildes die Technik des Fosburyflops erklärt und Schüler, welche sich anschließend mithilfe einer methodischen Übungsreihe, verteilt auf mehrere Übungsanlagen, der Zieltechnik nähern. Die konkreten Sport-Unterrichtshandlungen sind geprägt von curricularen Vorgaben, situativen und personalen Lern- und Lehrvoraussetzungen und Überlegungen zu den kompetenzorientierten Lern-Lehr-

⁵ Als *methodischer Gang* bezeichnet Meyer (1987, S. 130) die unterrichtliche Prozessstruktur, die sich aus der Wechselwirkung des methodischen Handelns der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler ergibt.

Zielen sowie zu den Unterrichtsinhalten.⁶ Die Gestaltungsformen auf der Sichtstrukturebene sind äußerst vielfältig, da die verschiedenen Unterrichtselemente fast beliebig kombinierbar sind. Hier ist die Kreativität und Erfahrung der Lehrperson gefordert und die Lehrfreiheit sollte gemäß Oser und Patry (1990) nicht eingeschränkt werden.

Mit der Strukturierung des Unterrichts im zeitlichen Verlauf werden auch die Lernwege der Schülerinnen und Schüler vorgezeichnet und die individuellen Lernverläufe gegliedert. Gemäß Oser und Baeriswyl (2001) bleiben die Lernprozesse und Lernverläufe als innere mentale Operationen (*mental operations*) des Lerners für Außenstehende verborgen und können nur indirekt aus Beobachtungen erschlossen werden. Sie befinden sich auf der sogenannten *Basisstruktur* des Unterrichts, die quasi unterhalb und parallel zur Sichtstruktur verläuft. Die Basisstruktur umfasst die durch den Unterricht angeregten Lernprozesse. Der Kerngedanke der „Choreografien unterrichtlichen Lernens“ liegt darin, dass sich diese Lernprozesse als Lernwege im zeitlichen Verlauf typologisieren lassen. Gemäß Oser und Patry (1990) gibt es eine endliche Anzahl schulischer Lernwege, die sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung unterscheiden und die jeweils spezifischen lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten folgen: „Die Basisstruktur besteht aus einer für jeden Lernenden absolut notwendigen Kette von Operationen, die nicht durch etwas anderes ersetzt werden kann. Der ganzheitliche Charakter dieser jeweiligen Kette wird bestimmt durch lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten einerseits und durch den Typ des Ziels bzw. die Inhalte andererseits“ (S. 3). Für diese notwendige Kette von Operationen formulieren Oser und Patry (1990) zu verschiedene Zieltypen des Lernens sogenannte *Basismodelle*. Diese enthalten theoretisch begründete Annahmen darüber, wie die verborgene formale Basisstruktur inklusive ihrer lerntheoretischen Gesetzmäßigkeit mit den freien Gestaltungsmöglichkeiten auf der öffentlichen Sichtstrukturebene sinnvoll miteinander zu verknüpfen sind und wie die Freiheit des Lehrens mit den Gesetzmäßigkeiten des Lernens in Einklang gebracht werden kann.⁷

⁶ Die Begriffe *Sport-Unterrichtshandlungen* und *kompetenzorientierte Lern-Lehr-Ziele* werden bei der Beschreibung des Unterrichtsmodells in Kap. 2.3 erläutert.

⁷ Oser und Baeriswyl (2001) sehen in diesem Brückenschlag zwischen Lehren und Lernen („*bridging instruction to learning*“) eine der wichtigsten Aufgaben, die didaktische Modelle zu lösen haben.

Die von Oser und Patry (1990) geprägte Unterscheidung in eine handlungsbezogene Sichtstruktur und eine verborgene Lern-Lehrprozess-Ebene (Basisstruktur) hat sich für die empirisch orientierte fachdidaktische Lehr-Lern-Forschung als produktiv erwiesen und in zahlreichen Videostudien bewährt (Gerber, 2007; Göbel, 2007; Helmke, 2009; Kliehme & Rakoczy, 2008; Klette, 2007; Pauli & Reusser, 2006; Prenzel, 2009; Reyer, 2004; Trendel et al., 2007, 2008; Wagner, 1999). Dort werden oberflächliche Unterrichtsmerkmale meist mittels niedrig-inferenter Beobachtungssysteme erfasst, während die tiefer liegende Struktur mittels hoch-inferenter Kategoriensysteme registriert wird (ausführlicher in Kap. 5.4.1). Anstelle von Sicht- und Basisstruktur werden die beiden Unterrichtsebenen deshalb auch als *Oberflächen-* und *Tiefenstruktur* bezeichnet.⁸ Reyer (2004) spricht in Anlehnung an die Transformationsgrammatik von Chomsky (1965, zitiert nach Reyer 2004, S. 57) von *Oberflächenmerkmalen* und *Tiefenstrukturen* im Unterricht. Auch in der (allgemeinen) Didaktik findet man diese Differenzierung zwischen den genannten Unterrichtsebenen. Meyer (2007, S. 134) geht mit Bezugnahme auf die Theorie von Oser und Patry (1990) sogar so weit zu behaupten, dass sich heute ohne die Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstrukturen kein anspruchsvolles Unterrichtsmodell mehr gestalten lässt.

2.1.2 Lernzieltypen, Basismodelle und Lernetappen

Der theoretische Mehrwert der Choreografien unterrichtlichen Lernens besteht darin, dass die lernpsychologischen Gesetzmäßigkeiten auf der Basisstruktur als Lern-Lehr-Modelle didaktisch ausgearbeitet und nach verschiedenen Zieltypen des Lernens gegliedert werden. Der Begriff „Zieltyp des Lernens“ (vgl. Tab. 1) oder Lernzieltyp (*type of learning goal*) ist erklärungsbedürftig, da er etwas völlig anderes darstellt, als in den

⁸ In der fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung zeichnet sich ab, dass die Gestaltung der tiefenstrukturellen Lernprozesse entscheidend zum Lernerfolg beiträgt und sich der Fokus der Analysen auf diese Ebene konzentrieren sollte (vgl. Klette, 2007; Messner & Reusser, 2006; Pauli & Reusser, 2006). In der sportbezogenen Unterrichtsforschung arbeitet Bähr (2009) mit der Unterscheidung zwischen einer *Sicht-* und *Tiefenstruktur*, um die Implementierungsgüte des kooperativen Lernens im Sportunterricht zu erfassen.

meisten didaktischen Konzeptionen als Lernziel verstanden wird.⁹ Ein Lernzieltyp lässt sich nicht hierarchisch gliedern (in Richt-, Grob- und Feinziele, vgl. Möller, 1994: Erstauflage 1969) oder nach verschiedenen Persönlichkeitsdimensionen in kognitive, affektive und psychomotorische Bereiche unterteilen, wie in der bekannten Lernzieltaxonomie von Bloom (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001). Er besitzt auch keine formale und inhaltliche Komponente (vgl. Elsässer, 2000, S. 11). Ein „Lernzieltyp“ ist eine qualitative Beschreibung eines spezifischen inhaltsübergreifenden Lernwegs, der sich als Verkettung verschiedener Lernoperationen modellieren lässt. „The teleology of the goal type corresponds to the logic of a sequence of steps that stimulates the shortest and most efficient operation“ (Oser & Baeriswyl, 2001, p. 1046). Tab. 1 enthält 15 verschiedene Lernzieltypen, mit den jeweils zentralen Lernoperationen und den Titeln der von Oser et al. dazu entwickelten Basismodellen:

⁹ Um Verwirrungen zu verhindern, verwendet Reyer (2004) den Begriff „Lehrzieltyp“ anstelle der ursprünglichen Bezeichnung „Lernzieltypen“, da „Lehrzieltypen“ lehrerseitige Versuche darstellen, Lernwege für Schülerinnen und Schüler zu eröffnen.