

Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen

Jürg Baumberger, Simone Bislin, Stefan König

1 Problemstellung

Können allein ist kein hinreichendes Kriterium, um aus Sicht von Schülerinnen und Schülern erfolgreich an Sportspielen teilhaben zu können. Die Sportwissenschaft favorisiert daher eine am Spiel orientierte Vermittlung von Sportspielen, die taktisches Verständnis, und somit in hohem Maße Wissen, ins Zentrum stellt. Aus der Perspektive von Lehrpersonen hingegen reicht Wissen allein nicht, um einen komplexen Unterrichtsgegenstand, wie ihn Sportspiele darstellen, erfolgreich vermitteln zu können. Das Problem besteht weniger darin, dass Lehrkräfte nicht wissen, was sie tun sollen, sondern, dass sie nicht tun können, was sie wissen (Baumgartner, 2017). Der Umgang mit der Differenz zwischen Wissen und Können gehört somit zur Kernaufgabe von Lehrpersonen und deren Ausbildung (Laging, 2020), denn «Kompetenz ohne Performanz ist leer, Performanz ohne Kompetenz ist blind» (Baumgartner, 2017).

Das im Rahmen dieses Tagungsbandes aufgeworfene Begriffspaar *Wissen* und *Können* bekommt eine doppelte Bedeutung, wenn es um die spielorientierte Vermittlung von Sportspielen geht: Schülerinnen und Schüler sollen im Spiel nicht nur Technik und Taktik anwenden, sondern ebenso über Spielintelligenz und -kreativität verfügen. Lehrerinnen und Lehrer benötigen hingegen nicht nur fachdidaktisches Wissen, sondern müssen es auch anwenden können. Dies erfordert eine intensive Begleitung auf der Ebene der Performanz. Der Beitrag fokussiert die Perspektive der Lehrpersonen, ohne die Sicht der Schülerinnen und Schüler zu vernachlässigen. Er setzt sich mit der Frage auseinander, wie spielorientierte Vermittlungsmethoden effektiv implementiert werden können und in welcher Weise Lehrkräfte dabei professionelle Unterstützung benötigen.

2 Vermittlung von Sportspielen

Die Vermittlung von Sportspielen ist seit jeher eng mit Bildungsbemühungen verknüpft: Neben der Verbesserung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erziehung *zum* Sport) sollen Schülerinnen und Schüler ebenso persönliche und soziale Kompetenzen wie beispielsweise Fairplay, Leistungsbereitschaft oder Konfliktlösefähigkeit entwickeln (Erziehung *durch* Sport). In diesem Kontext scheint wettkampforientiertem Spielen ein bedeutendes pädagogisches Potenzial innezuwohnen.

Sportspiele sind bei Schülerinnen und Schülern beliebt (Weichert et al., 2005). Bei Lehrkräften werden sie als «Selbstläufer» gesehen, da die Regeln gemeinhin bekannt sind und die Inszenierung selten auf Widerstand stößt. Aber nur über eine entsprechende Inszenierung (z. B. Beteiligung aller am Spiel, Lösung von Konflikten) bewirken sportspielspezifische Ziele auch Bildungsziele (Greve, 2013).

Professionalisierung von Lehrpersonen ist aktuell ein zentrales Thema in den Bildungswissenschaften sowie in den Fachdidaktiken (Hapke & Cramer, 2020). Relevant ist, dass die Diskussion über geeignete Vermittlungskonzepte von Sportspielen in der Sportdidaktik bereits seit mehr als 50 Jahren anhält (König & Memmert, 2012). Dabei ist ein klarer Trend von technikorientierten hin zu spielorientierten Vorgehensweisen festzustellen. Umso erstaunlicher ist, dass vielfach immer noch die Technik im Zentrum der Vermittlung steht, obwohl sich am Spiel orientierende Verfahren als wirksam erweisen (Allgäuer et al., 2016).

3 TGfU – ein Sportspielvermittlungskonzept

Eine bekannte Spielvermittlungsmethode, die das taktische Verständnis ins Zentrum stellt, ist das Modell «Teaching Games for Understanding» (Bunker & Thorpe, 1982). Abbildung 1 verdeutlicht, wie sich Spielverständnis und die damit verbundene Qualität des Spiels über Spieltaktik entwickelt.

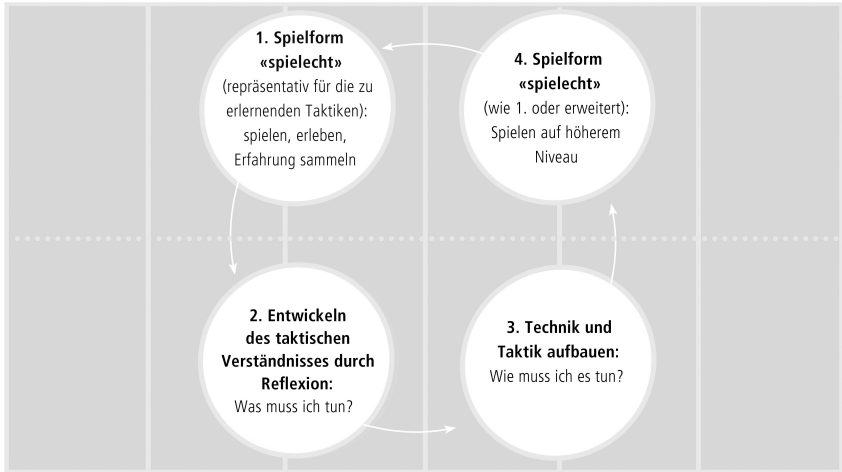


Abb. 1: Vereinfachtes Modell «Teaching Games for Understanding» (Baumberger & Müller, 2020).

TGfU bietet den Lernenden Spielsituationen an und fordert sie auf, während kurzer Unterbrechungen («freezing») Lösungsmöglichkeiten für diese Situationen zu diskutieren. Das Ergebnis der Besprechungen mündet in gezieltes Fertigkeitstraining, um das im Spiel identifizierte taktische Problem zu lösen. Schließlich werden die neu erworbenen Praxen wiederum im Spiel angewendet, bestenfalls auf höherem Niveau.

Mit dieser Spielmethode sind folgende pädagogischen Prinzipien verbunden (Mandigo et al., 2007):

- *Sampling*: Die Lehrperson bietet den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, technische und taktische Handlungsmuster in verschiedenen Spielsituationen anzuwenden.
- *(Game) Representation*: Die Lehrperson schafft entwicklungsgerechte, aber spieltypische Situationen; der Kerngedanke des Spiels bleibt erhalten.
- *Exaggeration* («Übertreibung») bedeutet, dass die Lehrperson zentrale Aspekte des Spiels fokussiert und eine veränderte Form anbietet, um diese zu betonen, beispielsweise durch größere Tore.
- *Tactical Complexity* bedeutet, dass die Lehrperson den Lernenden Fortschritte im Lösen taktischer Probleme ermöglicht. «Statt komplizierte Techniken in vereinfachten Situationen des Spiels zu üben, werden die komplexen Situationen prinzipiell erhalten und mit vereinfachten Techniken gelöst» (Loibl, 2001).

Taktikorientierte Lernwege folgen einem konstruktivistischen Ansatz: Die Lehrperson bietet nicht primär Informationen und Übungen an, sondern Spielsituationen und damit verbundene taktische Probleme. Die Lernenden sind Subjekte des eigenen Lernens, während die Lehrperson die Rahmenbedingungen dafür bereitstellt. Befürworter argumentieren, dass die Spielenden ein größeres Engagement entwickeln, wenn sie Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. TGfU legt Wert darauf, dass taktisches Verständnis (Funktion) vor Techniktraining (Form) entwickelt wird. Nicht Techniken, sondern das Spielerlebnis und die Fähigkeit, taktische Probleme zu erkennen und adäquat zu lösen, sind für Spielanfänger entscheidend.

Der Bildungsanspruch eines erziehenden Sportunterrichts lässt sich auf diese Weise einlösen, weil Spielfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen verbessert werden. Körperbezogene Erfahrungen im Sportspiel können in einer besonderen Weise reflexiv, d. h. auf das handelnde Subjekt bezogen sein. Reflexion kann zu einer produktiven Verarbeitung erlebter Spielerfahrung führen und ist damit aus bildungstheoretischer Sicht bedeutsam (Franke, 2008). Sportspiele im Rahmen des Schulsports erhalten somit eine spezifische Funktion, die den Sportunterricht auszeichnet, obwohl er nicht mit dem Vereinssport mithalten kann, wenn es um den zeitlichen Aufwand und die Voraussetzungen der Teilnehmenden geht (Weichert et al., 2005). Der Schulsport ist vor die zentrale Herausforderung gestellt, allen Beteiligten einer zunehmend heterogen zusammengesetzten Schülerschaft eine erfolgreiche Teilhabe zu ermöglichen.

Untersuchungen zur Vermittlung von Sportspielen durch spielorientierte Verfahren liegen in erster Linie aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum vor. Von einem Durchbruch kann jedoch nicht gesprochen werden. Kirk (2016) stellt die provokative Frage: «Is Teaching Games for Understanding (TGfU) a model only test pilots can fly?» (S. 7). Stolz und Pill (2014) vertreten die Ansicht, die Spielmethode «[...] has not been as well accepted by PE teachers as it has by academics» (S. 36). TGfU hat die Personen, die das Modell vor Ort in den Sporthallen umsetzen, in vielen Ländern noch nicht erreicht.

Wir können festhalten, dass die Spielmethode TGfU eine Möglichkeit darstellt, erziehenden Sportunterricht zu realisieren. Forschungslücken bestehen hingegen in der Frage, wie spielorientierte Vermittlungsmethoden effektiv umgesetzt werden können und in welcher Weise Lehrpersonen dabei Unterstützung benötigen. Vor diesem Hintergrund ergaben sich folgende Forschungsfragen:

- Über welche Vermittlungskonzepte von Sportspielen verfügen Lehrpersonen?
- Welches sind aus Sicht von Lehrpersonen Gelingensfaktoren bzw. Stolpersteine auf dem Weg zu einem guten Sportspielunterricht?
- Inwiefern gelingt es Lehrpersonen, Lernen von Schülerinnen und Schülern zu unterstützen und unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden?

4 Qualitative länderübergreifende Längsschnittstudie

Sportlehrkräfte haben ihre Lieblingssportarten, die z. B. abhängig sind von den eigenen sportlichen Erfahrungen und der sich selbst zugeschriebenen Vermittlungskompetenz (Hierlemann et al., 2017). Damit es gelingt, spielorientierte Methoden effektiv in unterrichtliches Handeln zu implementieren, müssen sie durch entsprechende Umsetzungsmaßnahmen professionell unterstützt werden.

Die Teams der Pädagogischen Hochschulen Weingarten und Zürich¹ entwickelten für das Forschungsvorhaben ein Fortbildungsprogramm, das Lehrpersonen darin unterstützt, Spielorientierung in ihrem Sportunterricht erfolgreich umzusetzen. Das Konzept basiert auf Erkenntnissen der Transferforschung (vgl. Gräsel & Parchmann, 2004), der Unterrichtsentwicklung (vgl. Horster & Rolff, 2001), angloamerikanischen Ansätzen der Professionalisierung von Lehrpersonen (vgl. Parry, 2014) und umfasst fünf Phasen, die in Tabelle 1 dargestellt sind.

1 Die Autoren danken Maren Haubner, Joanna Vetter, Felix Böning, Marvin Engler, Carina Fivian, Larissa Ljaskowsky, Christian Broder, Fabian Künzi und besonders Pascal Schopenhauer. Sie waren für einen Teil der Datenerhebung und der Datenauswertung verantwortlich; zusätzlich arbeitete Pascal während des Projekts als Forschungsassistent.

Tab. 1: Der Forschungsprozess im Überblick (eigene Darstellung der Autoren)

Messzeitpunkt	Forschungsaktivität	Beschreibung des Vorgehens
T1	Interviews (Vorerfahrungen).	Beschreibung und Erklärung der Kenntnisse, Haltungen und Vorlieben der in den Beruf einsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen.
	Workshops zu TGfU an zwei Standorten.	Einführung in TGfU.
	Intervention an Schulen.	Anwendung TGfU an der eigenen Klasse.
T2	Videografie einer Lektion und Interviews (Erfahrungen mit TGfU).	Beschreibung und Erklärung des tatsächlichen Verhaltens und der Erfahrungen der Lehrpersonen mit TGfU.
T3	Interviews (Nachhaltigkeit).	Beschreibung und Erklärung der längerfristigen Auswirkungen von TGfU.

Um die eingangs gestellten Forschungsfragen zu beantworten, werden zwei qualitative Methoden angewendet: Das *Interview* und die *Videografie*. Durch mündliche Befragungen lassen sich die individuellen Sichtweisen der Lehrpersonen ermitteln. Eine Unterrichtsbeobachtung bei allen an der Untersuchung beteiligten Lehrpersonen erlaubt einen direkten Einblick in das Unterrichtsgeschehen. So kann eruiert werden, inwiefern es den Lehrpersonen gelingt, die Methode auch tatsächlich im Sportunterricht umzusetzen.

Potentielle Teilnehmende wurden durch die Projektleitung direkt angefragt oder über bestehende Netzwerke angeschrieben. Die Teilnahme war letztendlich von der Bereitschaft der Lehrpersonen abhängig, sich dreimal interviewen zu lassen, die halbtägige Fortbildung mitzumachen und sich durch die Videographie «in die Karten blicken» zu lassen.

Die Interviews von durchschnittlich dreißig Minuten Dauer wurden in halbstandardisierter (teilstrukturierter) Form durchgeführt (Flick, 2007) und mit der Method(ologi)e der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996) bzw. anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016) ausgewertet.

Das Vorhaben nimmt die Art und Weise der Spielvermittlung und die damit verbundenen Interaktionen in den Blick. Aus diesem Grund wurde für die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen ein verstehender und rekonstruierender Ansatz gewählt: die Methode der «Videointeraktionsanalyse» (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013, S.44) bzw. die Method(ologi)e der «Grounded Theory» (Strauss & Corbin, 1996).

Das entwickelte Forschungsdesign basiert somit auf einem «sequential multimethod multistrand design» (Teddle & Tashakkori, 2009, S.145), d.h. es werden zwei unterschiedliche qualitative Zugänge im Sinne einer Längsschnittanalyse verwendet, um den Prozess des Transfers spielorientierter Vermittlungsverfahren möglichst umfassend abzubilden.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Interview- und Videoauswertungen werden entlang des zeitlichen Ablaufs des Forschungsprozesses dargestellt:

T1: Vorerfahrungen mit Sportspielen

Die befragten Lehrkräfte berichten im ersten Interview, dass die Schülerinnen und Schüler Freude an Sportspielen haben, unabhängig davon, welches Spiel gespielt wird. Sie tun sich jedoch schwer mit den großen Leistungsunterschieden:

«Ich mache als allererstes die Erfahrung, dass die Niveauunterschiede zum Teil sehr groß sind, hm, gerade in den bekannten Sportarten gibt es immer Kinder, (...), die schon häufiger gespielt haben und Kinder, die es noch nie gespielt haben. Also, ich merke da von Anfang an jeweils eine große Spannweite und es ist nicht immer ganz einfach, dieser gerecht zu werden» (Interview G1, Abs. 4).

Die Lehrpersonen verfügen über unterschiedliche Konzepte, um Sportspiele zu vermitteln. Mehrheitlich steht das Spielen im Zentrum. Einzelne wenden traditionelle Methoden an und gelangen über Techniktraining zum Spiel. Neben dem Umgang mit Leistungsunterschieden sehen die Lehrpersonen in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung.

T2: Erfahrungen mit TGfU

Die zweite Datenerhebung nach der Umsetzung des Unterrichtsvorhabens zeigt übereinstimmend, dass die Lehrpersonen positive Erfahrungen mit der Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden machen. Durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler bereits früh im Lernpro-

zess spielen, profitieren sie voneinander. Die Planung des Sportspielunterrichts empfinden die Lehrpersonen als aufwändig, da Lehrunterlagen oftmals zu technikorientiert sind. Zudem muss vorausschauend geplant werden, um während den Sportspielstunden entsprechend dem Spielverlauf reagieren zu können:

«Also bei der Planung fand ich einfach noch schwierig, man muss irgendwie zu jeder Situation ein bisschen schon im Vorfeld überlegt haben. Im Sinne von, wenn jetzt das mit den Regeln zu sprechen kommt, dann mache ich das, oder wenn ich jetzt den Fokus eher auf die Taktik legen will, dann mache ich das» (Interview A2, Abs. 3).

Die videografierten Lektionen zeigen Unsicherheiten in der Umsetzung der Reflexionsphasen. Diese sind meistens zu deduktiv, d. h. von den Vorstellungen der Lehrpersonen geprägt und bewirken somit kaum kognitive Aktivierung der Lernenden. Oftmals fehlt die nötige Fachkompetenz, um das Spielverhalten einzuschätzen und entsprechend danach handeln zu können. Zusammenfassend können wir festhalten, dass die Lehrpersonen bemüht sind, TGfU anzuwenden, die meisten jedoch darin scheitern.

T3: Nachhaltigkeit

Die Lehrpersonen attestieren ein halbes Jahr nach der Intervention der Spielorientierung eine nachhaltige Wirkung. Das Spielen auf mehreren Feldern mit kleinen Teams hat sich etabliert. Die längerfristige Umsetzung der Methode bewirkt eine Verbesserung von überfachlichen Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Motivation und Selbstsicherheit. Daneben betonen die Lehrpersonen, dass sich die Schülerinnen und Schüler auch in fachspezifischen Belangen längerfristig verbessern: *«Eine große Veränderung ist für mich, dass die Kinder ein Verständnis entwickeln in allen Bereichen des Spiels. Also in der Taktik, in der Technik, im Fairplay. Dass das parallel geschieht. Das finde ich eine Veränderung» (Interview C3, Abs. 7).*

Die befragten Lehrpersonen berichten übereinstimmend von einem veränderten Rollenverständnis als Lehrperson:

«Vorher war das viel lehrerzentrierter. Ich hab die Übungsformen gegeben, man hat geübt, hat vielleicht einen Spielparcours gemacht und so weiter. Heute bin ich Beobachter, bin Coach und versuche die Schüler in dem, was sie schon können zu bestärken und sie anzuleiten, neue Schritte zu machen für Taktik oder Technik. Da hat sich meine Rolle als Lehrperson grundsätzlich geändert» (Interview E3, Abs. 13).

In ihrer neuen Rolle als Begleitende von Lernprozessen integrieren Lehrpersonen die mit TGfU verbundenen Reflexionsphasen nachhaltig. Reflexionsphasen während Spielunterbrüchen scheinen effektiver zu sein als solche am Ende der Lektion.

Die Datenanalyse ergab folgende theoretische Bausteine für die Umsetzung von TGfU (Baumberger et al. 2021):

Zentrale *Bedingung* für die gelingende Umsetzung ist die Bereitschaft der Lehrperson, Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen partizipieren zu lassen. Offene Fragen regen an, über das eigene Spielverhalten nachzudenken. Eine erfolgreiche Umsetzung der Methode bedingt, dass die Lehrpersonen über eine hohe Fachkompetenz verfügen. Das Spiel «lesen», d. h. die von den Lernenden praktizierten taktischen Verhaltensweisen erkennen zu können, um dann gezielt zu intervenieren, ist eine wichtige Voraussetzung, Spilorientierung umzusetzen. Vorausschauend zu planen ist daher für die Lehrpersonen wichtig, damit sie ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten haben, um der Situation entsprechend zu reagieren. Um den Anteil an Bewegung nicht zu gefährden, ist es zentral, das Spiel so wenig wie möglich und nur so viel wie nötig für gezielte Fragen zu unterbrechen.

Folgende *intervenierenden Faktoren* nehmen direkten Einfluss auf die Ausgestaltung der Vermittlung: Die Vorstellungen von «gutem» Sportunterricht prägen die unterrichtlichen Handlungen der Lehrkräfte entscheidend. Spaß, Freude und ein hoher Anteil an Bewegung sind nicht hinreichende Bedingungen eines Sportunterrichts, der auch pädagogischen Ansprüchen genügt. Erst die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bewirkt eine reflexive Handlungsfähigkeit (Schierz & Thiele, 2013). Verinnerlichte Verhaltensweisen der Lehrpersonen aufgrund selber erlebter Sportstunden sowie Erfahrungen aus dem Vereinssport beeinflussen den Sportspielunterricht maßgeblich. Daher ist es wichtig, sich aktiv mit der eigenen Biografie als Sporttreibende bzw. Trainer kritisch auseinanderzusetzen und sich so des eigenen Handelns bewusst zu werden. Teilweise ist das Bedürfnis der Lehrpersonen groß, Schülerinnen und Schüler zu instruieren, anstatt ihnen Spielerlebnisse zu vermitteln und diese als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu nutzen. Die Angst vor Kontrollverlust kann dazu führen, dass Lehrpersonen Übungsformen bevorzugen, da so klar festgelegt ist, was die Lernenden genau zu tun haben und sie jederzeit die «Fäden in der Hand behalten».

Um dem Aspekt der Spilorientierung Rechnung zu tragen, entwickeln Lehrpersonen vielfältige *Handlungsstrategien*: Sie sehen die Vorerfahrungen der Lernenden als Bereicherung und setzen sie als Coaches ein. Sich am Spiel orientierende Handreichungen helfen, den Sportspielunterricht zu

planen. Spielen in kleinen Gruppen auf mehreren Feldern («small-sided games») erhöht die Bewegungszeit. Selbständig spielen zu können ist die Voraussetzung dafür, dass Lehrpersonen die Möglichkeit haben, mit einzelnen Gruppen eine maßgeschneiderte Lernprozessbegleitung durchzuführen. Die Lehrkräfte entwickeln Strategien im Umgang mit Leistungsunterschieden und bilden gezielt leistungshomogene und leistungsheterogene Gruppen.

Die von den Lehrpersonen angewendeten Handlungsstrategien führen zu folgenden *Konsequenzen*: Das Spiel auf mehreren Feldern hat einen hohen Spielanteil zur Folge, der sich wiederum positiv auf die Motivation, die Spielfreude und die Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Offene Fragen aktivieren die Lernenden kognitiv und verbessern so deren Spielverständnis. Da die Schülerinnen und Schüler bereits früh im Lernprozess spielen, profitieren sie gegenseitig voneinander, indem sie erfolgreiche Handlungsweisen von Mit- und Gegenspielenden ins eigene Repertoire aufnehmen.

Aus den Aussagen der Interviewpartner und den Videovignetten (Tuma, Schnettler & Knoblauch, 2013) lassen sich Gelingensfaktoren und Stolpersteine für die Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden ableiten (vgl. Tab. 2, Baumberger et al. 2021).

Tab. 2: Gelingensfaktoren und entsprechende Stolpersteine für die Umsetzung spielorientierter Vermittlungsmethoden.

Gelingensfaktoren	Stolpersteine
• Schülerorientierung	• Lehrerzentrierung
• Hoher Sprechanteil der Schülerinnen und Schüler.	• Hoher Sprechanteil der Lehrperson.
• Den Mut haben, die Schülerinnen und Schüler selbstständig spielen zu lassen.	• Angst vor Kontrollverlust und den damit verbundenen disziplinarischen Problemen («die Fäden in der Hand behalten»).
• Die Schülerinnen und Schüler lernen im Spiel voneinander.	• Die Lehrperson will den Schülerinnen und Schülern das Spiel erklären.
• Kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler durch offene Fragen.	• Fehlender Weitblick, um Handlungsoptionen antizipieren zu können.
• Lernaufgaben, welche die Tiefenstruktur des Unterrichts ansprechen.	• Aneinanderreihen von mehreren Spielformen in einer Sportstunde bewirkt ein Verbleiben an der Oberflächenstruktur.

Gelingensfaktoren	Stolpersteine
• Akzeptieren von Heterogenität.	• Kompensation von Differenzen mit dem Ziel der Homogenisierung, z. B. durch Sonderregelungen oder geschlechterspezifische Rollenzuweisungen («nur die Mädchen dürfen das Goal machen»).
• Die Schülerinnen und Schüler auf mehreren Feldern z. B. drei gegen drei selbstständig spielen lassen und dadurch Zeit für individuelle Lernprozessbegleitung auf jedem Kleinfeld erhalten.	• Auswertungsrunden in der ganzen Klasse (wenige beteiligen sich; angesprochene Themen betreffen nur einzelne).
• Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie als Sporttreibende bzw. Trainerin/Trainer im Vereinssport.	• Unreflektierte habitualisierte Verhaltensformen aus dem Vereinssport sowie Erlebnisse aus dem eigenen Sportunterricht.
• Taktisches Verständnis der Lehrperson, um Situationen auswählen und schülerorientiert besprechen zu können.	• Fehlende eigene Spielerfahrungen, um Lernprozesse anregen zu können.

6 Ausblick

Wir können festhalten, dass die Anwendung eines konstruktivistischen Zugangs wie TGfU herausfordernd ist für Lehrpersonen, die diesbezüglich keine eigenen Schulerfahrungen mitbringen und nur unzureichendes Training während ihrer Ausbildung zur Lehrperson erfahren haben. Verbindende Elemente zwischen Bildungswissenschaften und Fachdidaktik Sport könnten den Studierenden aufzeigen, welchem Lernverständnis die Spielmethode TGfU folgt und so einer Fragmentierung des Lehramtsstudiums entgegenwirken (Hapke & Cramer, 2020). Seitens der Schülerinnen und Schüler bietet die spielerorientierte Vermittlung von Sportspielen die Möglichkeit für sozial-kooperatives Lernen und kann Wege für eine meta-kognitive Wahrnehmung des eigenen Lernprozesses ebnen (vgl. Godbout & Gréhaigne, 2020). Die Implementation einer Neuerung wie die des anforderungsreichen TGfU ist ein längerfristiger Prozess, der dann besonders gut gelingt, wenn sich die Lehrpersonen in informellen Gruppen schulintern gegenseitig in der Umsetzung im pädagogischen Alltag unterstützen (O'Leary, 2016).

Pedagogical Content Knowledge (fachdidaktisches Wissen) erweist sich als bedeutsamer Prädiktor für die Qualität des Unterrichts sowie die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler und übersteigt die Wirksamkeit von reinem Fachwissen (vgl. Heemsoth & Wibowo, 2020; Vogler

et al., 2017). Studierende und in den Beruf einsteigende Lehrpersonen tendieren zu lehrerzentrierter Vermittlung, da diese die Führung und Kontrolle der Lernenden erleichtert. Schülerorientierte Methoden wie TGfU lassen mehr Freiheit und Autonomie zu, was höhere Anforderungen an die Lehrpersonen stellt. Ergänzend zu den Informationen zur Struktur der Sportspiele (z. B. Spielregeln, taktisches Verhalten) sind im Rahmen der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen die mit der Umsetzung verbundenen pädagogischen Aspekte wie beispielsweise das Spielen in kleinen Gruppen auf mehreren Feldern und der Umgang mit Heterogenität zu berücksichtigen. Da Studierende und Novizen mit konstruktionsorientierter Vermittlung oftmals wenig vertraut sind, brauchen sie Unterstützung bei der Umsetzung in die Praxis, beispielsweise anhand von Videobeispielen (Heemsoth et al. 2020).

Für Studierende und Lehrpersonen ist das biografische Wissen von großer Bedeutung und im beruflichen Alltag oftmals handlungsleitend. In der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen geht es daher darum, den eigenen sportlichen Habitus zu irritieren und die damit verbundenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster zu hinterfragen. Es ist darauf zu achten, dass Veränderungen nur dann erfolgreich sein können, wenn sie bei den übergreifenden Zielen – sozusagen den Kernannahmen der Lehrpersonen – ansetzen und sich erst danach auf tiefer liegende, konkretere Handlungsebenen beziehen (Haenisch, 2016). Die Aufgabe der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen besteht somit darin, mehr über die eigene Praxis theoriebasiert nachzudenken und dabei ein kritisch denkender Praktiker zu sein.

7 Literatur

- Allgäuer, D., Brielmayer, D., Lutz, M. & König, S. (2016). Spielvermittlung in der Sekundarstufe I – eine Frage der Methode? *sportunterricht*, 65 (10), 295–300.
- Baumberger, J. & Müller, U. (2020). *Sportspiele spielen und verstehen*. Horgen: bmsportverlag.ch.
- Baumberger, J., König, S. & Bislin, S. (2021). Sportspielvermittlung: Gelingens- und Misslingensfaktoren. *SportPraxis* 62 (2), 11–15.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster und New York: Waxmann.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18 (1), 5–8.

- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Franke, E. (2008). Erfahrungsbasierte Voraussetzungen ästhetisch-expressiver Bildung – zur Entwicklung einer domänenspezifischen «Sprache» physischer Expression. In E. Franke (Hrsg.), *Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte* (S. 195–215). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Godbout, P. & Gréhaigne, J.-F. (2020). Regulation of tactical learning in team sports – the case of the tactical-decision learning model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1861232>
- Gräsel, C. & Parchmann, I. (2004). Implementationsforschung – oder: der steinige Weg, Unterricht zu verändern. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (3), 196–214.
- Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel. Möglichkeiten im Vermittlungsprozess im Rahmen des Sportunterrichts am Beispiel Handball*. Berlin: Logos.
- Haenisch, H. (2016). Gelingensbedingungen für Unterrichtsentwicklung. In U. Steffens & T. Bargel (Hrsg.), *Schulqualität – Bilanz und Perspektiven* (S. 235–255). Münster und New York: Waxmann.
- Hapke, J. & Cramer, C. (2020). Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerausbildung. Potenzial des Ansatzes der Meta-Reflexivität. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 8 (2), 39–58.
- Heemsoth, T. & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, (24. Januar 2020), 1–12.
- Heemsoth, T., Boe, L., Bükers, F. & Krieger, C. (2020). Fostering pre-service teachers' knowledge of «teaching games for understanding» via video-based vs. text-based teaching examples. *Physical Education and Sport Pedagogy*, (4. November 2020), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850668>
- Hierlemann, E.-M., Brutsche, H., Veas, M. & König, S. (2017). Sportarten im Blick: Handball aus der Perspektive von Lehrkräften. *SportPraxis*, 58 (9+10), 6–9.
- Horster, L. & Rolff, H.-G. (2001). *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kirk, D. (2016). «Is TGfU a Model Only Test Pilots Can Fly?»: Teacher-Coach Development in Game-Centered Approaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87 (Supplement 1).
- König, S. & Memmert, D. (2012). Allgemeine und spezielle Spielfähigkeit – pädagogische und didaktische Überlegungen. In S. König, D. Memmert & K. Moosmann (Hrsg.), *Das große Limpert-Buch der Sportspiele* (S. 12–20). Wiebelsheim: Limpert Verlag GmbH.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Beltz Juventa.
- Laging, R. (2020). «... Wollte ich auch so ein bisschen das Marburger Konzept berücksichtigen» – Rekonstruktion des Fachlichen im Studium angehender (Sport)Lehrkräfte aus didaktische Perspektive. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7 (1), 46–68.

- Loibl, J. (2001). *Basketball. Genetisches Lehren und Lernen. Spielen – erfinden – erleben – verstehen*. Schorndorf: Hofmann.
- Mandigo, J., Butler, J., & Hopper, T. (2007). What is Teaching Games for Understanding? A Canadian Perspective. *Physical & Health Education Journal*, 7 (2), 14–21.
- O’Leary, N. (2016). Learning informally to use the «full version» of teaching games for understanding. *European Physical Education Review*, 20 (3), 367–484.
- Parry, K.A. (2014). Supporting teachers to implement TGfU: A needs based approach to professional learning. *University of Sidney Papers in HMECE: Special Games Sense Edition* (S. 127–149).
- Schierz, M. & Thiele, J. (2013). Weiter denken – Umdenken – Neu denken? Argumente zur Fortentwicklung der sportdidaktischen Leitidee der Handlungsfähigkeit. In H. Aschebrock & G. Stibbe (Hrsg.), *Didaktische Konzepte für den Schulsport* (S. 122–147). Aachen: Meyer & Meyer.
- Stolz, S. & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20 (1), 36–71.
- Strauß, A. & Corbin, J. (1996). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research – Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social Behavioral Sciences*. Los Angeles: SAGE.
- Tuma, R., Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2013). *Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Vogler, J., Messmer, R. & Allemann, D. (2017). Das Fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research* (13. Juni 2017), 1–13.
- Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205–218). Schorndorf: Hofmann.
- Wurzel, B. (2008). Was heißt hier spielgemäß? Ein Plädoyer für das «Taktik-Spielkonzept» bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57 (11), 340–345.