

Teaching Games for Understanding – Ein vernachlässigter Ansatz in der deutschsprachigen Sportpädagogik?

von Steffen Greve, Stefan König und Henrike Diekhoff

Zusammenfassung: Teaching Games for Understanding (TGfU) ist seit 40 Jahren im internationalen wissenschaftlichen Diskurs zur Vermittlung von (Sport)Spielen in vielen Ländern präsent. In der deutschsprachigen sportpädagogischen und -didaktischen Scientific Community findet dieser Ansatz allerdings weniger Beachtung. Ziel des Beitrags ist deshalb in einem ersten Schritt, einen Überblick über das TGfU und den dazugehörigen aktuellen internationalen Diskurs bezüglich der Forschungsergebnisse im Kontext von Schule und Lehrkräfteausbildung zu geben. Anschließend werden in einem zweiten Schritt Anschlussmöglichkeiten an aktuelle Debatten der deutschsprachigen Sportpädagogik und -didaktik aufgezeigt. Hier sehen wir insbesondere Optionen im Kontext der Themenkomplexe der kognitiven Aktivierung und der Demokratiebildung im Sportunterricht. Dieses Vorgehen verstehen wir als Ausgangspunkt, um das TGfU in Deutschland, Österreich und der Schweiz in der Lehrkräfteausbildung sowie daraus folgend im Sportunterricht stärker zu verankern.

Schlagwörter: Demokratiebildung, Kognitive Aktivierung, Lehrkräfteausbildung, Sportspielvermittlung, Sportunterrichtsforschung

Teaching Games for Understanding – A Disregarded Approach in German-speaking Sports Pedagogy?

Abstract: Teaching Games for Understanding (TGfU) has been present in the international discussions on the teaching of (sports) games in many countries for 40 years. In the German-speaking scientific community of sports pedagogy and didactics, however, this approach has received less attention. In a first step, this article aims at providing an overview of the TGfU and the corresponding current international discourse concerning the research results in the context of Physical Education and teacher training. In a second step, possible connections to current discourses in German-speaking sports pedagogy and didactics will be pointed out. In particular, we see options in the context of cognitive activation and democracy building in physical education. We see this approach as a starting point to anchor the TGfU more strongly in teacher training and consequently in physical education in Germany, Austria and Switzerland.

Keywords: cognitive activation, democracy education, physical education research, sports game teaching, teacher education

Teaching Games for Understanding – Ein vernachlässigter Ansatz in der deutschsprachigen Sportpädagogik?

1 Einleitung

Teaching Games for Understanding (TGfU; Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe & Bunker, 1989; Thorpe et al., 1984) ist seit 40 Jahren im internationalen wissenschaftlichen Diskurs zur Vermittlung von Sportspielen im Sportunterricht in vielen Ländern präsent, was sich an zahlreichen Forschungsgruppen, Tagungen und Symposien sowie nicht zuletzt an der hohen Anzahl wissenschaftlicher und auch praxisorientierter Veröffentlichungen ablesen lässt. Kernmerkmale dieses Konzepts sind eine explizite Vermittlung von taktischen Fähigkeiten durch die Reflexion von Spielsituationen sowie eine spiralförmige Verknüpfung von Spielen und Üben. In der deutschsprachigen sportpädagogischen und -didaktischen Scientific Community findet dieser Ansatz allerdings deutlich weniger Beachtung. Mit Blick auf den ›deutschen‹ Diskurs der vergangenen Jahrzehnte wirkt dies verwunderlich, da der in der Tradition des Konstruktivismus stehende TGfU-Ansatz doch unverkennbare Anschlussofferten an hier vorherrschenden Diskussionslinien bietet (z. B. zum genetischen Lehren und Lernen im Sportspiel; u. a. Loibl, 2001). Axiome wie die Orientierung am Leistungsstand der Schüler*innen (König & Memmert, 2012), die Priorisierung der Taktikschulung als Startpunkt der Vermittlung von Sportspielen (Loibl, 2001) sowie der Einbezug der Sichtweisen und Wünsche der Schüler*innen durch Reflexionsphasen bei der Planung des Verlaufs der Unterrichtseinheiten (Greve, 2013, 2016) sind nur einige Punkte, die sich parallel zum TGfU-Ansatz im deutschsprachigen Diskurs zur Inszenierung von Sportspielen im Sportunterricht finden. Somit kann der TGfU-Ansatz einen Rahmen für weithin akzeptierte Unterrichtsprinzipien bilden und bietet zugleich eine (pädagogisch geprägte) Alternative zu traditionellen Sportspielvermittlungsideen, die Lehrkräfte zumeist in den Sportunterricht einbringen.

Ziel des Beitrags ist, in einem ersten Schritt einen Überblick zum Konzept des TGfU zu geben. Dies beinhaltet die Entstehung und Weiterentwicklung des Ansatzes sowie den aktuellen internationalen Diskurs bzgl. der Forschungsergebnisse im Kontext von Schule und Lehrkräfteausbildung.¹ In einem zweiten Schritt werden danach Anschlussmöglichkeiten an aktuelle Diskurse der deutschsprachigen Sportpädagogik und -didaktik aufgezeigt. Hier sehen wir insbesondere Optionen im Kontext des Diskurses um den Themenkomplex der kognitiven Aktivierung sowie der aktuell aufkommenden Thematik der Demokratiebildung im Sportunterricht. Unser Vorgehen verstehen wir als Ausgangspunkt, um den Diskurs über das TGfU-Konzept

1 Das TGfU wird international auch im Kontext des Vereinssports viel beachtet und ist Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher Untersuchungen (González-Villora et al., 2013; Serra-Olivares et al., 2015;). Dies wird mit Blick auf das Erkenntnisinteresse des Beitrags an dieser Stelle allerdings nicht tiefergehend diskutiert.

im deutschsprachigen Raum in der Lehrkräfteausbildung sowie, daraus folgend, im Sportunterricht stärker zu verankern.

2 TGfU – Entstehung, Entwicklung und Forschungsdiskurs

Während im anglo-amerikanischen Raum sowie in einigen asiatischen, aber auch europäischen Ländern im Jahr 2022 das vierzigjährige Bestehen der TGfU-Konzeption mit einer ganzen Reihe an internationalen Aktivitäten gewürdigt wurde, nimmt die deutschsprachige Sportpädagogik von diesem Ansatz kaum Notiz, gleichwohl er durchaus Affinitäten zu einem erziehenden Sportunterricht aufweist. Vor diesem Hintergrund verfolgen die nächsten Abschnitte das Ziel, den State of the Art dieses Ansatzes aufzuarbeiten und im Überblick darzustellen.

2.1 Entstehung des TGfU

Die Konzeptionen und Theorien über das Lehren und Lernen im Sportspielunterricht unterliegen ständigen Veränderungen. In den letzten Jahrzehnten hat sich die Perspektive des Lehr-/Lernprozesses von einem lehrkräftezentrierten Ansatz zu einem Ansatz entwickelt, welcher die Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt. In konkreten Unterrichtssituationen werden Schüler*innen dazu angeregt, ihre Problemlöse-Strategien, ihr kritisches Denken sowie ihre Selbstständigkeit zu verbessern (z. B. Lee, 2003; Richard & Wallian, 2005). Konstruktivistische Ansätze bzgl. der Inszenierung von Sportunterricht begreifen Schüler*innen als aktive Lernende mit individuellen Bedürfnissen und Lehrkräfte als dessen Unterstützer*innen (Brottmann & Landau, 1982; Lee, 2003). Lag bis etwa 2010 der Schwerpunkt der Forschung noch auf dem Prozess-Produkt-Paradigma, den Fachkenntnissen und den Bewertungsmodalitäten, steht heutzutage immer mehr der*die Lernende als Individuum im Fokus und damit einhergehend die Frage, wie die Lernenden ihr Wissen in Bezug auf ihre Lernumgebung individuell konstruieren (Richard & Wallian, 2005).

Im Zuge dieses Diskurses erlangte das konstruktivistisch angelegte Modell des TGfU (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe & Bunker, 1989; Thorpe et al., 1984) zunehmend Popularität und erregte auch international breite Aufmerksamkeit. Das ursprünglich sechsstufige TGfU-Modell wurde als Lehrplanmodell für die Entwicklung von taktischen Entscheidungsprozessen und Umsetzung sportspezifischer Techniken in Sportspielen und somit als Gegensatz zum traditionellen Techniklernen vorgestellt (Thorpe & Bunker 1989; Thorpe et al., 1984). Sämtliche pädagogischen Prinzipien und didaktischen Begründungen sowie methodische Entscheidungen in diesem Ansatz stellen die Entwicklung von Spielfähigkeit in den Mittelpunkt. Die Schüler*innen sollen zu flexiblen sowie kreativen Akteur*innen des eigenen Handelns und Denkens im Sportspiel ausgebildet werden (Hopper et al., 2009). Durch Reflexionsgespräche sollen sie auf die wesentlichen Unterrichtsinhalte aufmerksam gemacht werden und sind aktiv an der Gestaltung ihres Lernprozesses beteiligt.

Wesentlicher Bestandteil des TGfU sind modifizierte Spielformen des Zielspiels, sogenannte small-sided games (Fernández-Espínola et al., 2020), die generell die wesentliche Spielidee des Zielspiels abbilden. Sportartspezifische Techniken werden mit Übungen, ähnlich der traditionellen, sprich fertigkeitsorientierten Ansätze, vermittelt. Im Unterschied zu vielen herkömmlichen Ansätzen wird eine Technik allerdings erst eingeführt, wenn die Spieler*innen verstehen, dass das Beherrschen dieser notwendig ist, um eine bestimmte Spielsituation angemessen zu lösen. Dieses Grundprinzip ist in Abbildung 1 dargestellt.

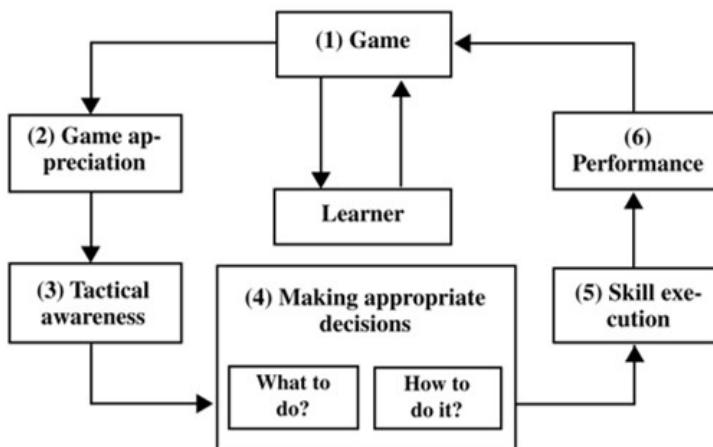


Abb. 1: Modell des TGfU nach Bunker und Thorpe (1982)

Im ersten Schritt des Modells werden die Spieler*innen mit einem an ihr Spielniveau angepassten, modifizierten Spiel konfrontiert (Thorpe, 1990). Die Spielform wird entsprechend der Entwicklung der Spieler*innen im Verlauf der Einheit verändert, sodass das Verständnis des Spiels (2) stets erhalten bleibt sowie weiterhin Herausforderungen in Bezug auf das taktische Bewusstsein, Entscheidungsfindung und Ausführung der Techniken bestehen (3). Besonders das Treffen angemessener Entscheidungen im technischen und taktischen Bereich (4) ist zentral. Eine kompetente und zielgerichtete Ausführung und Umsetzung (5) der Ideen führt zu einer entsprechenden Verbesserung im Spielprozess (6/1). Der Kreislauf beginnt, wie ersichtlich, von Neuem, ggf. mit einer erneut angepassten Spielform. An dieser Stelle wird deutlich, dass das aufgezeigte didaktisch-methodische Vorgehen den*die Lerner*in bzw. den jeweiligen individuellen Leistungsstand fokussiert. Betrachtet man diesen Prozess aus der Lehrenden-Perspektive, dann ist festzuhalten, dass für die Lehrkraft insbesondere das Auswählen angemessener Spielsituationen (3), zielführender Fragen (4) sowie adäquater Übungsformen (5) die zentralen Aufgaben sind.

2.2 Frühe Forschung zum TGfU

Die Methode des TGfU wurde von verschiedenen Wissenschaftler*innen ab den späten 1980ern empirischen Prüfungen unterzogen. Diese Forschungsarbeiten konzentrierten sich zumeist auf experimentelle Studien, die das TGfU mit traditionellen technikbasierten Vermittlungsansätzen verglichen (Griffin et al., 1995; Lawton, 1989; Oslin et al., 1998; Turner & Martinek, 1992). Rink et al. (1996) stellten in einem Review fest, dass die Forschung zum TGfU vor allem positive Lernergebnisse für Schüler*innen hervorgebracht hat. Die größte Erkenntnis in den genannten Studien war, dass Schüler*innen, die mit einem TGfU-Ansatz unterrichtet wurden, bei Tests über taktisches Wissen signifikant besser abschnitten als diejenigen, die an einem mit traditionellen technikorientierten Methoden gestalteten Unterricht teilnahmen. In verschiedenen Studien (z. B. Griffin et al., 1995; Lawton, 1989) konnte gezeigt werden, dass die Methode des TGfU von Schüler*innen scheinbar als freudvoller wahrgenommen wurde als der technikbasierte Ansatz, sodass Motivation sowie Partizipation stiegen. Rink et al. (1996) merkten jedoch an, dass die von ihnen betrachteten Studien trotz einiger positiver Ergebnisse keine eindeutig schlüssige Unterstützung für das TGfU als besseren Ansatz als die technikorientierten Vermittlungsansätze liefern konnte. Dies sei auf unterschiedliche Forschungsdesigns zurückzuführen, da die Studien je nach gewähltem Sportspiel, dem Alter der Teilnehmer*innen, der Länge und Art der Intervention, der für die Untersuchung gewählten Variable sowie der Art und Weise, wie diese Variablen gemessen wurden, differierten. Somit erweist sich auch ein Vergleich der unterschiedlichen Studien als schwierig.

2.3 Sozial-konstruktivistisch orientierte Modifizierungen des TGfU

Trotz verschiedener Untersuchungen, die das TGfU-Modell im Hinblick auf seine Funktionalität prüften, blieb das Modell etwa 15 Jahre lang unverändert und wurde erst Ende der 1990er Jahre kritisch betrachtet, neu konzipiert und hinsichtlich der lehr-/lerntheoretischen Rahmung untersucht (Gréhaigne & Godbout, 1995; Griffin et al., 1997; Holt et al., 2002; Kirk & MacPhail, 2002; Light & Fawns, 2003; Mitchell et al., 2003). Verschiedene Wissenschaftler*innen stellten das situierte Lernen, welches einem stark sozial-konstruktivistischen Perspektive entspricht, als theoretische Rahmung des Konzepts heraus (Dyson et al., 2004; Kirk & MacPhail, 2002). Im situierten Lernen werden Einzelpersonen als Teil der ganzheitlichen Lernumgebung betrachtet. Es zielt auf die Konstruktion kontextbezogener sozialer Lernbereiche (Lave & Wenger, 1991) und kann für die Analyse und Interpretation des TGfU auf theoretisch-didaktischer Ebene verwendet werden.

Griffin et al. (1997) vereinfachten das Konzept des TGfU, indem sie die von Bunker und Thorpe entwickelten sechs Phasen in einem Dreischritt-Modell zusammenfassen, welches in Abbildung 2 dargestellt ist. So besteht in ihren Ausführungen der

Kreislauf des TGfU aus (1) einer modifizierten Spielform des Zielspiels, (2) dem Erörtern des taktischen Bewusstseins (*What to do?*) sowie (3) dem Üben der sportspezifischen Techniken (*How to do?*). Auf die Notwendigkeit der Verringerung der Komplexität bzgl. der Anwendung des TGfU hat auch Kirk (2010, 2016) hingewiesen, da z. B. im Kontext Schule die zeitlichen und räumlichen Voraussetzungen klar begrenzt sind.

Kirk und MacPhail (2002) nutzen die Perspektive des situierten Lernens, um gezielt bestimmte Aspekte des ursprünglichen Ansatzes zu modifizieren und zu erweitern. Aus dieser Sichtweise plädierten sie für explizite Foki auf die Perspektive der Lernenden, auf das Spielkonzept, auf Denkstrategien sowie auf die Auswahl und Entwicklung der sportspezifischen Techniken als Schnittpunkt von Taktik und Technik. Weiterhin waren Kirk und MacPhail (2002) überzeugt, dass das Modell im theoretischen Rahmen des situierten Lernens den Spielenden die Möglichkeit gibt, Spielerfahrungen zu sammeln.

Holt et al. (2002) skizzieren ebenfalls ein erweitertes Modell, welches das ursprüngliche sechsstufige Konzept (vgl. Abbildung 1) sowie die vier grundlegenden pädagogischen Prinzipien von Thorpe und Bunker (1989) integriert. Dieser erweiterte Ansatz beruht auf einer ganzheitlicheren Sichtweise auf die Lernenden. Des Weiteren forderten Holt et al. (2002), die lernendenzentrierten Aspekte des Konzepts über die verschiedenen Lernbereiche hinweg zu erforschen, wobei ein besonderer Fokus auf dem affektiven Bereich (z. B. Freude am Sport) liegen sollte.

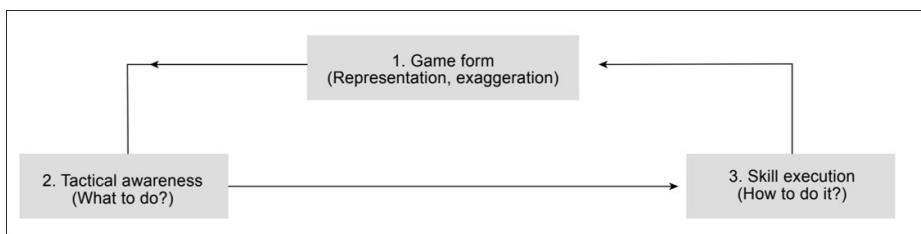


Abb. 2: Ein Lernzyklus nach dem TGfU (Mitchell et al., 2021, S. 9)

Butler (2012, 2016) hat auf den Themenkomplex der Demokratiebildung bei einer schüler*innenzentrierten Spielevermittlung hingewiesen, was eine sehr wichtige Komponente der aktuellen TGfU-Diskussion darstellt. Aus Butlers Sicht können Spiele für die Beteiligten weder fair noch freudvoll durchgeführt werden, wenn die dafür notwendigen demokratischen Prozesse nicht entsprechend ablaufen und wirken. Ein entsprechendes Verständnis von sozialer Gerechtigkeit bei Schüler*innen und Lehrkräften wird als Voraussetzung für die Inszenierung von Sportspielen im Unterricht im Sinne des TGfU angesehen. Lernprozesse im Sportspiel werden in TGfU als ganzheitliche Prozesse von Körper und Geist aufgefasst, die eben nicht isoliert voneinander ablaufen können. Butler (2013) verweist hier besonders auf

den Ansatz ›Inventing Games‹, bei dem Schüler*innen in Kleingruppen Spiele entwickeln. Der Entwicklungsprozess wird hierbei von der Lehrkraft begleitet, aber die Schüler*innen versuchen, auf der Grundlage demokratischer Prinzipien und Regeln den Prozess eigenständig zu leiten. So sollen Spielformen generiert werden, an denen sich alle beteiligen können und auf deren Basis die Schüler*innen verstehen, wie man spielt. Auf der Grundlage dieses Verständnis können dann z. B. Unterrichtseinheiten zu normierten Sportspielen stattfinden. Der Inventing Games Ansatz geht davon aus, dass alle großen Sportspiele ihre Ursprünge in von Kindern erfundenen kleineren Spielen und Spielformen haben (Butler, 2016). Ebenso wird davon ausgegangen, dass Kinder (mithilfe einer Gruppe anderer Kinder und dem entsprechenden Material, z. B. einem Ball) problemlos neue Spiele entwickeln können (Butler, 2013). Hierbei wird hervorgehoben, dass sich ein Spiel, welches von Kindern entwickelt wird, während des Spiels (weiter)entwickelt und verändert. Die Kinder spielen somit u. a. nach und mit den Regeln, was deutliche Parallelen zu früheren und aktuellen deutschsprachigen Diskussionen zu Spielen von Kindern im Sportunterricht aufwirft (u. a. Breuer, 2016; Dietrich, 1968). Zieht man dieser Stelle die Verbindung zum Konzept des TGfU, ist hervorzuheben, dass die Lernenden in den Reflexionsphasen einerseits ein Spiel taktisch weiterentwickeln können, andererseits aber auch bei weiter gefassten Reflexionen Strukturen verändert werden können. Hier liegt es zu großen Teilen an der Lehrkraft, entsprechende Impulse zu setzen.

2.4 Die parallele ›deutsche‹ Diskussion zur spielgemäßen Sportspielvermittlung im Sportunterricht

Neben dem im englischen Sprachraum entwickelten und diskutierten spiel- bzw. taktikorientierten Ansatz des TGfU gibt es weitere spielgemäße Vermittlungsansätze, die parallel im deutschsprachigen Raum entstanden sind. Die Konzepte haben miteinander gemein, dass nicht das Techniklernen im ersten Schritt vermittelt wird, sondern einfache Spiele oder Spielformen des Zielspiels, in denen die Entwicklung von Spielverständnis ermöglicht wird, den Ausgangspunkt der Vermittlung darstellen. Das vermutlich prominenteste Beispiel ist das Genetische Lehren und Lernen (Loibl, 2001). Nach Loibl (2009) unterscheidet sich dieser Ansatz, und das ist nahezu identisch mit dem Vorgehen im Sinne des TGfU, durch die problemorientierte Ausrichtung des Lernprozesses zur Verbesserung des taktischen Verständnisses erheblich von einem spielgemäßen Vorgehen, beispielsweise in Form von methodischen Spielreihen. So präferiert auch das genetische Lehren und Lernen - analog zur Vorgehensweise sensu TGfU – beim Taktiklernen ein schülerorientiertes Vorgehen, bei dem Schüler*innen Lösungen in eigens modifizierten Spielformen zu taktischen Situationen finden sollen. Demgegenüber werden die einzelnen Handlungsschritte bei einer Methodischen Spielreihe jeweils von der Lehrkraft vorgegeben. Das genetische Lehren und Lernen verfolgt einen schüler*innenzentrierten Ansatz und fordert die Lernenden zum selbsttätigen Denken und Handeln auf. Beim genetischen Lehren und Lernen unterstützt die Lehrkraft den Lernprozess der Schüler*innen nach dem

sokratischen Prinzip, sodass sie die Lösungen selbstständig finden können (Loibl, 2001). Die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden werden in den Vordergrund gestellt und die entscheidenden Erkenntnisse durch den Lehrlernweg erschlossen, auf dem der Schwerpunkt für alle Beteiligten liegt (Dietrich, 1984). Der problemlösende Ansatz wird im genetischen Lehren und Lernen noch deutlich umfassender als im TGfU eingesetzt, denn im TGfU werden die zentralen Entscheidungen von der Lehrkraft getroffen, die ihre Schüler*innen durch gezielte Fragen zum jeweils nächsten logischen Schritt bzw. Spiel begleitet. So werden beispielsweise die Spielformen im TGfU von der Lehrkraft vorgegeben (Loibl, 2009). Die Schüler*innen setzen sich explizit mit konkreten sportartspezifischen Spielsituationen, deren Anforderungen und möglichen Lösungen auseinander, aus denen sich dann wiederum Phasen des Übens von taktischen Fähigkeiten sowie technischen Fertigkeiten ergeben. Diese werden im Anschluss im Spiel angewendet. Insofern ist zu konstatieren, dass es in Deutschland eine Diskussion gab, die klare Parallelitäten zum Ansatz des TGfU zeigt, diesen jedoch nur partiell aufgearbeitet hat.

2.5 Aktuelle Forschungslinien zum TGfU

Einleitend kann festgehalten werden, dass sich das TGfU-Modell auch 40 Jahre nach erstmaliger Vorstellung durch Bunker und Thorpe (1982) in der internationalen Sportpädagogik weiterhin großer Beliebtheit erfreut. Im Laufe der Jahre wurde der Ansatz zahlreichen empirischen Untersuchungen unterzogen und das Konzept von verschiedenen Wissenschaftler*innen nach den Erkenntnissen der Sportspielforschung diskutiert, verändert und weiterentwickelt. Die vorliegenden Konzeptualisierungen und Forschungsideen deuten deutlich darauf hin, dass das TGfU einen wissenschaftlichen Diskurs über das Lehren und Lernen von Sportspielen angestoßen hat, welches großes Potenzial für die praktische Umsetzung mitbringt. Die folgenden Abschnitte zeigen den aktuellen Diskurs und Erkenntnisstand zum TGfU in der Unterrichtsforschung sowie in der Lehrkräftebildung auf.

2.5.1 Aktuelle Forschung zum TGfU im Sportunterricht

Mit Blick auf aktuelle TGfU-Studien kann festgestellt werden, dass in den letzten Jahren eine kaum zu überblickende Vielzahl an Studien zum Einsatz des TGfU international publiziert worden ist. Um den hier angestrebten Überblick zu realisieren, werden daher die wichtigsten und aktuellsten Reviews (bzw. deren Ergebnisse) zu verschiedenen Erkenntnisbereichen aufgezeigt und diskutiert.

Morales-Belando et al. (2021) haben einen Systematic Review vorgelegt, welcher die wissenschaftliche Güte von Interventionsstudien zum TGfU untersucht. Sie kamen zu dem generellen Fazit, dass die Qualität von in der konkreten Unterrichtspraxis durchgeföhrten Feldstudien in den letzten Jahren gesteigert werden konnte. Sie verweisen darauf, dass mit bestimmten Veränderungen in der Gestaltung der Studien

nicht nur die methodische Qualität der Studien, sondern auch die inhaltliche Qualität des Unterrichts selbst mit dem TGfU gesteigert werden kann. Dies bedeutet, dass mit diesen Veränderungen die Ziele des TGfU durch den Unterricht besser realisiert werden können (Morales-Belando et al., 2021). Zentral ist für sie der Einsatz modifizierter Spielformen des Zielspiels, wobei allerdings entscheidend ist, dass die Modifikationen an den taktischen Herausforderungen des Zielspiels orientiert sind (Harvey et al., 2018). Dazu geben sie die Empfehlung, dass zu Beginn einer Unterrichtseinheit funktionale (z. B. ein Dribbling-Verbot oder die Verpflichtungen einer bestimmten Anzahl an Pässen innerhalb eines Teams, bevor ein Punkt erzielt werden kann) und strukturelle (z. B. die Anzahl der Spieler*innen, die Größe des Spielfelds oder der Tore, die Spielzeit) Modifikationen der Spielformen eingesetzt werden, am Schluss der Unterrichtseinheit aber ausschließlich strukturelle Modifikationen. In diesem Zusammenhang verweisen Morales-Belando et al. (2021) auf die Wichtigkeit der Gestaltung der Reflexionsfragen. Hier ist die Aktivierung des Vorwissens (Memmert et al., 2015) zentral. Ebenso ist die Lehrkraft entsprechend gefordert, bei der Planung der Reflexionsrunden zu antizipieren, was die Lernenden in der Unterrichtsstunde in der Gesprächssituation als Input benötigen (Kirk & MacPhail, 2002), um zielgerichtete Nachfragen parat zu haben.

Dieses Vorgehen führt laut den Ergebnissen mehrerer Reviews (z. B. Abad et al., 2020; Barba-Martin et al., 2020) zu Verbesserungen im Entscheidungsverhalten der Kinder und Jugendlichen. Barba-Martin et al. (2020) resümieren in ihrem Systematic Review außerdem, dass der Einsatz des TGfU die körperliche Aktivität der Schüler*innen ebenso steigert, wie die Qualität der Ausführung von sportspielspezifischen Techniken. Abad et al. (2020) konnten in einer Analyse verschiedener Reviews allerdings zeigen, dass die Verbesserungen bzgl. der Qualität der Ausführung verschiedener Techniken durch den Einsatz des TGfU nicht signifikant größer sind als bei dem Einsatz technikbasierter Lehr-/Lernansätze.

Ähnlich strittig verhält es sich bzgl. der Befundlage zur Länge der Unterrichtseinheiten. Miller (2015) schlussfolgert in einem Systematic Review, dass eine TGfU-Einheit mindestens acht Unterrichtsstunden dauern sollte. Ab diesem zeitlichen Umfang kommt es zu größeren Fortschritten der Schüler*innen bzgl. des Erwerbs von deklarativem Wissen der Schüler*innen sowie zur Steigerung der wahrgenommenen Kompetenz, der Freude am Spiel und der Anstrengungsbereitschaft. Diese Empfehlung stützen auch die Ergebnisse des Reviews von Barba-Martin et al. (2020). Abad et al. (2020) kommen hingegen in einem Systematic Review zu der Erkenntnis, dass auch kürzere Einheiten entsprechende Steigerungen bewirken können. Morales-Belando et al. (2021) schlussfolgern daraus, dass keine pauschale Aussage der Länge einer Unterrichtseinheit gemacht werden kann, sondern dass man dies bzgl. der einzelnen Aufgaben und Lernziele spezifizieren muss. Dazu hatten Kirk und MacPhail (2002) bereits hervorgehoben, dass die Entwicklung von kognitiven Fähigkeiten

höherer Ordnung (higher-order thinking skills)² einen entsprechend größeren Zeitaufwand erfordern.

2.5.2 Aktuelle Forschung zum TGfU in der Lehrkräfteausbildung

Aktuell wird sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in den Fachdidaktiken die Professionalisierung von Lehrkräften als ein zentrales Thema betrachtet (Hapke & Cramer, 2020). In dieser Debatte gilt die Vermittlung fachdidaktischen Wissens als vorrangige Aufgabe, da verschiedene empirische Studien gezeigt haben, dass dieser Wissensbereich den größten Einfluss auf Lernergebnisse von Schülerinnen und Schüler hat (Vogler et al., 2017, S. 337), auch wenn für den Sport nur einige wenige Studien vorliegen (u. a. Heemsoth & Wibowo, 2020; Meier, 2018). Dennoch scheint Konsens zu sein, dass fachdidaktisches Wissen als Teil eines domänenspezifischen Wissens zu betrachten ist, mithilfe dessen Sportlehrkräfte Schüler*innen sportspezifische Themen angemessen und adäquat vermitteln können (Heemsoth, 2016; Krauss, 2011).

Mit Blick auf die Vermittlung von Sportspielen eröffnet sich vor diesem Hintergrund seit mehreren Jahrzehnten ein besonderer Problemraum, der mit dem Gegensatz »spielgemäß vs. übungsorientiert« beschrieben werden kann (Baumberger et al., 2021; Wurzel, 2008). In diesem Spannungsfeld ist das TGfU als Spielvermittlungsmethode zu betrachten, die Spielen und Üben systematisch vernetzt, aber letztendlich hohe Anforderungen an die Lehrkräfte stellt, die sich wie folgt benennen lassen:

- Auswahl angemessener Spielformen, die den grundlegenden pädagogischen Prinzipien des TGfU gerecht werden (Ellis, 1986; Mandigo et al., 2007; Serra-Olivares et al., 2015), was die folgenden vier Planungsstrategien umfasst:
 1. *Sampling*, also das Angebot vielfältiger Spielformen, die es den Schüler*innen ermöglichen, eine Übertragbarkeit von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Regeln zu erkennen.
 2. *Representation*, also die Auswahl von altersangemessenen und bezüglich der Spielidee repräsentativen Spielformen.
 3. *Exaggeration*, also der Einsatz methodischer Maßnahmen oder Mittel zur Vereinfachung problematischer Elemente oder Schlüsselstellen.
 4. *Tactical complexity*, also die angemessene Berücksichtigung taktischer Progression in der Auswahl der Spielformen.
- 2 Hiermit sind z. B. Fähigkeiten wie das (taktische) Analysieren und Bewerten von Spielsituationen gemeint (Kirk & MacPhail, 2002). Schüler*innen sollen hier auch dazu aufgefordert werden, kritisch zu denken und taktische Probleme zuerst in der Theorie und dann in der Praxis zu lösen. Diese Synthese aus Analyse und Bewertung kann als wertvoller angesehen werden als etwa das vorgegebene Erlernen von z. B. starren taktischen Konzepten, da entsprechende Fähigkeiten als in verschiedenen Spielsituationen variabel einsetzbar gelten.

- Erkennen geeigneter Spielsituationen, mithilfe derer taktisches Wissen vermittelt werden kann (Bunker & Thorpe, 1982) und die Kompetenz, Reflexionsgespräche altersangemessen und kooperativ zu gestalten.³
- Anbieten adäquater Übungsmöglichkeiten zum Erlernen und Üben von spielspezifischen Fertigkeiten, die Schüler*innen zusätzlich aufzeigen, dass Techniken Lösungsmöglichkeiten von Spielsituationen sind.

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende aktuellen Forschungsergebnisse referieren: Mit dem Ziel, angehende Lehrkräften zu unterstützen, Kompetenzen für die Auswahl angemessener Spielformen anzubieten (Schritt 1 im TGfU; vgl. Abbildung 2) und adäquate Fragen in den Reflexionsphasen zu stellen (Schritt 2 im TGfU; vgl. Abbildung 2), haben Forrest et al. (2006) ein vierstufiges Modell zum Erwerb fachdidaktischen Wissens über Sportspiele entwickelt, welches Lehrkräften in Ausbildung die Möglichkeit bietet, Spiele zu analysieren, evaluieren und kategorisieren. Letztendlich sollen sie damit in die Lage versetzt werden, im Sportunterricht zunehmend kompetenter mit dem ganzheitlichen und konstruktivistischen Lernansatz des TGfU umzugehen. In eine ähnliche Richtung orientiert sich eine Studie von Heemsoth et al. (2022). Im Rahmen eines Feldexperiments wurde geprüft, mittels welcher Unterrichtsmethoden (videobasiertes Selbststudium, textbasierte Lehre, ergebnisoffene Planungsaufgabe) Lehramtsstudierenden im Fach Sport Planungsprinzipien des TGfU effektiv vermittelt werden können. Die Prä-Post-Messung des spezifischen Wissens zu Taktikspielmodellen und einige affektiv-motivationalen Variablen (Interesse, Freude, Verärgerung usw.) zeigten, dass die videobasierte Methode zum größten Wissenszuwachs führte und ebenfalls größeres Interesse und mehr Freude bewirkte, als dies bei Personen mit Textbeispiel und Planungsaufgabe der Fall war. Sportlehrkräfte und ihre Kompetenzentwicklung waren auch der Untersuchungsgegenstand eines qualitativen Experiments von König et al. (2021). Ziel dieser ebenfalls im Feld durchgeführten Studie war, die Auswirkungen der Teilnahme an einem TGfU-Workshop auf die unmittelbar darauffolgende eigene Unterrichtstätigkeit zu analysieren. Partiell sind die Resultate deckungsgleich mit Heemsoth et al. (2022): Es zeigte sich ein relativ niedriges Ausgangsniveau an spezifischem Wissen auf Seiten der Lehrenden, ein relativ großer Interessenszuwachs sowie hartnäckige Schwierigkeiten mit der Auswahl adäquater Spielsituationen (vgl. Forrest et al., 2006).

Eine für die Lehramtsausbildung ebenfalls interessante Forschungsperspektive sind Wirkungsanalysen von Vermittlungsmethoden. In diesem Kontext haben Allgäuer et al. (2016) im Rahmen eines Unterrichtsexperiments mit Prä-Post-Messung spieltaktischen Verhaltens mittels Schulnoten reines Spielen, übungsgemäßes Unterrichten und TGfU im Fußball, Handball und Volleyball miteinander verglichen. Insgesamt zeigten Klassen, die nach dem Konzept des TGfU unterrichtet wurden, die größten

3 Diskussionen mit Fachleiter*innen der Lehrendenausbildung zeigen immer wieder, dass gerade diese Anforderung für Novizen fast nicht zu bewältigen ist (vgl. auch König et al., 2021).

Lernfortschritte. Betrachtet man die einzelnen Sportspiele getrennt, so bestätigt sich dieser Vorteil insbesondere für Volleyball, aber auch für Handball, wohingegen im Fußballunterricht nur geringe Unterschiede beobachtet werden konnten. In einer vergleichbaren Studie haben Serra-Olivares et al. (2015) die Wirkungen der Prinzipien »exaggeration« und »representation« (s. o.) auf spieltaktische Entscheidungen im Rahmen eines Feldexperiments mittels zweier Gruppen und zweier small-sided games untersucht. Das Spielverhalten (AV) wurde mit dem Game Performance Education Tool (García-López et al., 2013) gemessen. Zwischen diesen beiden pädagogischen Prinzipien konnten allerdings keine Wirkungsunterschiede auf die AV festgestellt werden.

Wenn man die Studienergebnisse zusammenfasst, können sie wie folgt interpretiert werden:

- Was die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen angeht, sollten Lehrkräfte zur Kenntnis nehmen, dass der TGfU als eine relativ effektive Methode einzuordnen ist (Allgäuer et al., 2016; Serra-Olivares et al., 2015;). Allerdings erfordert eine angemessene Umsetzung in Lehr-Lern-Szenarien spezifische Kompetenzen auf Lehrendenseite (Forrest et al., 2006; König et al., 2021), ansonsten sind erwartete Effekte limitiert.
- Mit Blick auf eine Lehrendenausbildung zeigen sich videobasierte bzw. gestufte Ansätze als vorteilhaft (Forrest et al., 2006; Heemsoth et al., 2022), das Erkennen geeigneter Spielsituationen scheint Unterrichtserfahrung zu benötigen (König et al., 2021).
- Die beschriebenen pädagogischen Prinzipien scheinen keiner Hierarchie zu unterliegen, sondern alle von Bedeutung für die Qualität des Vermittlungsprozesses zu sein (Serra-Olivares, 2015).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das TGfU vielfältige Anschlussofferten für unterschiedliche Aspekte des Sportunterrichts bietet und aus diesem Grund aus der Perspektive aktueller sportpädagogischer Diskussionen näher betrachtet werden sollte.

3 Mehrwerte des TGfU vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen in der deutschsprachigen Sportpädagogik

Die Debatten der letzten zehn Jahre in der deutschsprachigen Sportpädagogik waren bezüglich des Sportunterrichts insbesondere durch die Fragen nach Qualitätsmerkmalen (u. a. Herrmann et al., 2015), nach der Vermittlung personal-sozialer Kompetenzen (u. a. Grimminger, 2012) und nach einer angemessenen Ausbildung von Lehrkräften (u. a. Miethling, 2013) geprägt. In den beiden folgenden Abschnitten sollen deshalb die Möglichkeiten des TGfU als Unterrichtsmethode im Kontext dieses sportpädagogischen Diskurses betrachtet werden.

3.1 TGfU als Möglichkeit der kognitiven Aktivierung im Sportunterricht

Kognitive Aktivierung als eine der drei Dimensionen von Unterrichtsqualität (Klieme et al., 2009) wird auch im Kontext des Sportunterrichts zunehmend diskutiert und erforscht (Greve et al., 2020, 2022; Herrmann & Gerlach, 2020; Wibowo et al., 2021). Die konzeptionelle Grundlage dieser Dimension basiert auf Erkenntnissen zur kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Schüler*innen (Pianta et al., 2012). Generell wird der Begriff der kognitiven Aktivierung mit der kognitiven Entwicklung der Schüler*innen bzw. deren akademischen Leistungen in Verbindung gebracht (Jamil et al., 2015). Allerdings liegen zu der Dimension der kognitiven Aktivierung im Kontext des Sportunterrichts bisher eher wenig wissenschaftliche Erkenntnisse vor, was sich u. a. damit erklären lässt, dass es derzeit kein fachspezifisches Kompetenzmodell gibt, das auf ein entsprechendes Untersuchungsinstrument übertragen werden könnte (Herrmann et al., 2015). Allgemein kann konstatiert werden, dass Lehrkräfte, die einen kognitiv aktivierenden Unterricht inszenieren wollen, den Schüler*innen anregende Fragen und herausfordernde Aufgaben stellen, die verschiedene Konzepte und Ideen miteinander verbinden, und zu einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand anregen (Lipowsky, 2009; Taut & Rakoczy, 2016). Kognitive Aktivierung muss dabei für jedes Fach auf der Basis von Erkenntnissen aus der jeweiligen spezifischen fachdidaktischen Forschung definiert werden (Taut & Rakoczy, 2016, S. 47). Dies gilt natürlich auch für den Sportunterricht, in dem aufgrund seiner spezifischen Form bzgl. Zielen, Inhalten und Methoden viele kognitive Aspekte auf den ersten Blick weniger relevant zu sein scheinen. Schüler*innen imitieren oft Handlungen, die von der Lehrkraft oder anderen Schüler*innen vorgeführt wurden. Darüber hinaus sind Gesprächsphasen und verbale Reflexionen im Sportunterricht weniger häufig, aber nicht weniger wichtig (Greve, 2013), was auch verschiedene Ansätze zur kognitiven Aktivierung im Sportunterricht herausstellen (zum aktuellen Überblick siehe Wibowo et al., 2021). Den meisten Ansätzen zur (kognitiven) Aktivierung im Sportunterricht ist gemein, dass neben kognitiven Aktivitäten die motorische Aktivierung (in welcher Form auch immer) mitgedacht und diese Komponenten verschränkt werden sollten bzw. müssen.

Mit Blick auf das TGfU kann die Verknüpfung von Spielphasen bzw. Spielprozessen und dem Wissen über taktische und technische Inhalte herausgestellt werden. Die Vertiefung von taktischem und technischem Wissen passiert im TGfU über Gesprächsphasen. Besonders bzgl. des taktischen Wissens sind an dieser Stelle theoretische Inhalte notwendig. Gemäß des in Abbildung 1 dargestellten TGfU-Modells sollen sich die Schüler*innen nach einer Spielphase im Gespräch darüber bewusstwerden, wie Spielprobleme taktisch zu lösen sind. Diese Gespräche können natürlich auch gemeinsam mit der Lehrkraft erfolgen. Je nach Sportspiel und problematisierter Situation sind hier die Behandlung von Themen wie z. B. das Freilaufen, der Doppelpass oder auch bestimmte Verteidigungssysteme notwendig. Nach weiteren Spielphasen und dem Ausprobieren der erdachten Lösungen sollen

die Schüler*innen ebenso über bestimmte sportartspezifische Techniken bzw. deren Anwendung und Ausführung reflektieren. Diese von Schüler*innen identifizierten notwendigen Techniken können dann geübt werden und wieder im Spiel Anwendung finden. Hier wird die Verschränkung von spielerischem Handeln und Reflexions- bzw. Gesprächsphasen deutlich, die für das TGfU elementar sind und aufzeigen, wie kognitive Aktivierung im Sportunterricht passieren kann.

Ein anderes Vorgehen im TGfU ist die Reflexion bzw. das Gespräch der Schüler*innen und der Lehrkraft über die verschiedenen Möglichkeiten der Modifikation der Spielformen. Mit den Schüler*innen darüber nachzudenken und zu sprechen, wie funktionale und strukturelle Modifikationen das Spiel verändern, wie diese Modifikationen das Spiel spielbarer für alle Beteiligten machen, welchen Einfluss die Modifikationen auf das taktische Handeln haben und was der sukzessive Abbau der Modifikationen im Unterrichtsprozess bewirkt, sind alles Gesprächsanlässe, die dazu führen, dass die Schüler*innen ihren Lernprozess bewusster steuern können. Die Verschränkung von kognitiver Aktivierung und Spielprozess ist deutlich sichtbar. In diesem Kontext dient das Verbalisieren der beschriebenen Vorgänge dazu, dass sich die Schüler*innen Handlungen und Auswirkungen (nochmals) bewusst machen. Hierdurch soll ein (tieferes) Verständnis für das Spiel entstehen.

Deutlich wird hier die Wichtigkeit der Einbindung und auch der Eigenaktivität der Schüler*innen, was in den aktuellen Ansätzen zur kognitiven Aktivierung im Sportunterricht eine zentrale Rolle spielt (Wibowo et al., 2021). Im Hinblick auf die Idee eines erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2006) sollen Schüler*innen in die Lage versetzt werden »Erfahrungsqualitäten« (Klafki & Braun, 2007, S. 180) im (Sport-)Unterricht zu sammeln. Entsprechend muss das Sportspiel im Sportunterricht inszeniert werden, und deshalb ist das Vorgehen nach dem TGfU-Modell an dieser Stelle als gewinnbringend bzw. produktiv anzusehen. Im TGfU-Modell sind das Nachdenken über das Spiel, das Sprechen über das Spiel und das Spielen selbst miteinander verzahnt. Genau das ist ebenfalls in der Figur des Doppelauftrags des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2006) verankert. Prohl beruft sich in der Denke des Ansatzes der kategorialen Bildung auf Klafkis (1989) Trias der Mitbestimmungs-, Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Folgt man diesem Denkansatz, so wird die Anschlussfähigkeit des TGfU an den ›deutschen‹ Diskurs u. E. schnell deutlich:

Das Sportspiel, welches generell in einem sozialen Kontext inszeniert werden muss, stellt immer ein Miteinander im Gegeneinander dar, da es den Prinzipien der Konkurrenz und Assoziation folgt (Cachay, 1981), was im Unterricht ausgehandelt werden muss. Alle Beteiligten sind gefordert, sich aufeinander abzustimmen und entsprechend Rücksicht zu nehmen, Kompromisse einzugehen und ihre Wünsche und Meinungen zu vertreten. Dies ist im Modell des TGfU klar verankert, und auch der Link zum bereits angesprochenen Thema der Demokratiebildung ist deutlich.

3.2 Demokratiebildung durch das TGfU

Sportunterricht bietet eine Lernumgebung, die genuin Konflikte produziert. Die unmittelbare Sichtbarkeit der vielen verschiedenen Handlungen, die Körperlichkeit, das Miteinander und Gegeneinander, die ständige Möglichkeit des Vergleichens der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Orientierung an Normen machen Sportunterricht zu einem für Lehrkräfte und Schüler*innen herausfordernden Setting, was das Miteinander betrifft. Konflikte sind nicht zu vermeiden, was auch nicht das Ziel ist. Vielmehr muss es darum gehen, Konfliktorientierung als übergreifendes Element zur Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz im Sportunterricht anzusehen (Bouchehri, in Vorbereitung). Letztendlich geht dies auch mit einem Erziehenden Sportunterricht einher, wenn dieser Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung versteht (Prohl, 2006). Sportunterricht darf diesbezüglich nicht außen vorbleiben oder sich durch seltsam verkopfte Umsetzungsvorschläge hervortun, sondern muss seine Erfahrungsorientierung nutzen (Neuber, 2019), zumal sich Potenziale einer Förderung habituell-demokratischer Kompetenzen gezeigt haben (Gröben & Ukley, 2021).

Gerade bei der Inszenierung von Sportspielen, welche durch ihre genuine Struktur oftmals Körperkontakt provozieren und Sieg und Niederlage herausstellen, wird das freudvolle und respektvolle Miteinander im Sportunterricht gestört. Diese Konflikte müssen produktiv gewendet werden, wofür Planungs- und Handlungshilfen zur Umsetzung notwendig sind. Messmer (2013; zit. nach Dereczik & Menze, 2019) hat hierzu im Rahmen eines Modells der pädagogischen Partizipation vier Prinzipien⁴ beschrieben, die helfen, Sportunterricht zu gestalten. Allerdings finden sich keine Bezüge zu konkreten Inhalten wie Sportarten oder offene Bewegungsangebote. Ebenfalls sind empirische Befunde zu Demokratieerziehung offensichtlich Mangelware (Dereczik & Menze, 2019).

Zur Lösung dieses Desiderats kann nach unserem Dafürhalten der TGfU in zweifacher Weise beitragen:

1. In Gesprächs-, Diskussions-, bzw. Reflexionsphasen im TGfU müssen die Schüler*innen z. B. verschiedene Meinungen diskutieren und begründen, eigene Wünsche durchsetzen, andere Prioritäten aushalten und anerkennen, sich unterordnen. Diese Prozesse sind im Kontext der Demokratiebildung elementar, und bei der Inszenierung von Sportspielen nach dem Modell des TGfU ebenso genuin. Allerdings sind sie primär mit dem Ziel der Herausbildung taktischer Fähigkeiten verbunden und folglich etwas anderer Natur als der von Butler (2013) eingeführte Ansatz der *„Inventing Games“*, den wir oben ausgeführt haben. Beide Ansätze sind aber in jedem Falle für den Sportunterricht gewinn-

4 Konkret nennt und beschreibt Messmer (2013, S. 125–127) die Prinzipien Erkennen von angemessenen Situationen, Informieren über Partizipationsmöglichkeiten, Entscheidungsspielräume einschränken und Partizipation initiieren.

bringend und anschlussfähig an die theoretische Figur des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2006).

2. Hinzu kommt, dass der Sportunterricht und in diesem Setting insbesondere die Sportspiele weitgehend beliebt sind (Deutscher Sport Bund, 2006; Neuber, 2019). Insofern ist davon auszugehen, dass Schüler*innen Dinge, die sie real, sprich »leibhaftig« (Neuber, 2019, S. 54), erfahren, intensiver wahrnehmen und verarbeiten. Genau das ist im TGfU, das an konkrete Situationen eines Sportspiels anknüpft, gegeben.

Versteht man den Sportunterricht als demokratieförderliches Setting (Gröben & Ukley, 2021), ist es dringend erforderlich, fachdidaktische Antworten für diese Aufgabe bereitstellen zu können. Folgt man Neuber (2019) sowie Dereczik und Menze (2019), so fehlt es genau an solchen spezifischen Konzepten. Mit seiner konstruktivistischen Orientierung und seinen zentralen Gesprächsphasen sowie den daraus resultierenden Gestaltungsmöglichkeiten des Spiels durch die Schüler*innen, scheint das TGfU hier ein Ansatz zu sein, der genau dies erfüllt, ohne eine spezifische Sachgebietserschließung zu vernachlässigen.

4 Fazit und Ausblick

Wir verstehen unseren Beitrag als Plädoyer für eine größere Beachtung des TGfU in der deutschsprachigen Sportpädagogik. Der Überblick zu früherer und aktueller Forschung hat gezeigt, dass deutschsprachige Sportpädagog*innen kaum zum TGfU im Sportunterricht und/oder der Sportlehrkräftebildung forschen (Ausnahmen u. a. Greve et al., 2022; Heemsoth et al., 2022; König et al., 2021).

Bei dem äußerst umfangreichen internationalen Forschungsstand ist dies doch verwunderlich. Die dort fokussierten Themen zeigen die vielfältigen Möglichkeiten, auch im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit des TGfU an ›deutsche‹ Diskurse.

Dies wird besonders bei der präsenten Schüler*innen-Orientierung des konstruktivistisch angelegten Modells des TGfU sichtbar. Speziell die Modifizierungen unter der Perspektive des situierten Lernens (Dyson et al., 2004; Kirk & MacPhail, 2002) weisen deutliche Schnittmengen zu den Diskussionsträgen im Kontext des Doppelauftrags eines erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2006) auf. Das TGfU bietet aus unserer Sicht eine Herangehensweise, die die Perspektiven der Schüler*innen in den Mittelpunkt stellt, ohne das (Ziel)Spiel aus dem Blick zu verlieren bzw. zu verwässern. Das TGfU vereint Spielen und Üben konstruktiv miteinander und bietet gerade in der dreistufigen Variante (Griffin et al., 1997; Mitchell et al., 2021) eine äußerst pragmatische und praktikable Auslegung für den Sportunterricht. Das TGfU ist auch in dieser Variante als Gegenvorschlag zu der wohl immer noch häufig dominierenden Technikorientierung in der Vermittlung von Sportspielen im Sportunterricht zu verstehen (Kirk, 2016).

Um das TGfU im Sportunterricht im deutschsprachigen Raum stärker zu verankern, ist u. a. eine steigende Präsenz in der Ausbildung der Sportlehrkräfte notwendig. Dass die Thematisierung des TGfU in diesem Kontext viele Vorteile bietet, hat zum einen der Überblick über vorliegende Forschungsergebnisse aus der Sportlehreramtsausbildung gezeigt. Zum anderen wird deutlich, dass im Besonderen das Thema der Demokratiebildung im Sportunterricht durch das TGfU in der Sportlehreramtsausbildung profitieren kann. (Angehende) Sportlehrkräfte sollten sich sportspielspezifische Vermittlungskompetenzen in einem demokratisch geprägten Lehr-Lernsetting (und das ist eine Vermittlung nach dem Modell des TGfU, z. B. in universitärer Praxislehre) erarbeiten, um dies auch später im Sportunterricht entsprechend vorzuleben und entsprechenden Unterricht zu inszenieren (Gröben & Uklej, 2021). Auf diese Art und Weise kann, im Sinne eines bildungstheoretischen Verständnisses, Sportunterricht seine Erfahrungsorientierung nutzen (Neuber, 2019), was besonders im Sportspiel mit seiner genuinen Konfliktorientierung große Potenziale für Demokratiebildung bietet.

Dabei wird deutlich, dass an dieser Stelle auch das Thema der kognitiven Aktivierung im Sportunterricht relevant zu diskutieren ist. Die Verknüpfung von Gesprächs- und Spielphasen mit dem Ziel der Vermittlung und Aneignung von taktischem Bewusstsein (*What to do?*) sowie sportspezifischen Techniken (*How to do?*) (Mitchell et al., 2021) gibt eine sinnvolle Struktur für die produktive Verwobenheit von expliziten kognitiven Phasen innerhalb des Sportunterrichts vor, ohne dass diese eine größere Relevanz und zeitlichen Umfang einnehmen als die Phasen des Spiels selbst.

Die deutschsprachige sportpädagogische Community sollte solche Möglichkeiten erkennen und auch entsprechend beforschen. Hierfür bieten sich viele Optionen, sei es im Kontext verschiedener Abschnitte der Sportlehrkräfteausbildung, im Kontext forschungsbasierten Lernens oder im Unterricht selbst, bspw. bei der Frage nach den Perspektiven der Lehrkräfte oder der Schüler*innen auf einen nach dem TGfU inszenierten Unterricht. Zum Letzteren liegen national und international erste Ergebnisse in Kombination mit einem anderen aktuellen Thema, dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht, vor (Greve et al., 2022; Koekoek et al., 2018). Es ist davon auszugehen, dass das TGfU auch in Zukunft im Kontext der Sportspielvermittlung eine wichtige Rolle in Forschung und Praxis einnehmen wird. Dies sollte auch in Deutschland, Österreich und der Schweiz der Fall sein.

Literatur

Abad, M.T., Collado-Mateo, D., Fernández-Espínola, C., Castillo, E., & Giménez, F. J. (2020). Effects of teaching games on decision making and skill execution: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 505. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020505>

Allgäuer, D., Brielmayer, D., Lutz, M., & König, S. (2016). Spielvermittlung in der Sekundarstufe I – eine Frage der Methode? *sportunterricht* 65(10), 295–300.

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). The application of the teaching games for understanding in Physical Education. Systematic review of the last six years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>

Baumberger, J., König, S., & Bislin, S. (2021). Sportspielvermittlung: Gelingens- und Misslingsfaktoren. *SportPraxis*, 62(2), 11–15.

Bouchehri, M. (in Vorbereitung). *Messung und Förderung einer demokratischen Handlungskompetenz im Sportunterricht*. Dissertationsschrift Universität Hamburg.

Breuer, M. (2016). Unser Spiel. *Sportpädagogik*, 40(3+4), 2–7.

Brodtmann, D., & Landau, G. (1982). An Problemen lernen. *Sportpädagogik*, 6(3), 16–22.

Bunker, D., & Thorpe, R., (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.

Butler, J. (Hrsg.). (2012). *Reconceptualizing physical education through teaching games for understanding*. Lulu Publishing.

Butler, J. (2013). Game play and democracy in action: Children inventing games. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(4), 48–53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.773828>

Butler, J. (2016). We are what we teach: TGfU as a complex ecological situation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(Beiheft 1), S2–S3. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1200402>

Cachay, K. (1981). Systemtheoretische Überlegungen zu einer Didaktik der Sportspiele. *Sportwissenschaft*, 11(4), 359–385.

Dereczik, A., & Menze, L. (2019). Miteinander und auch dabei? – Demokratische Partizipation im Sportunterricht und in Sportangeboten im Ganztag. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 7(1), 49–66.

Deutscher Sportbund (DSB). (Hrsg.). (2006). *DSB-Sprint-Studie – Eine Untersuchung zur Situation des Schulsports in Deutschland*. Meyer & Meyer.

Dietrich, K. (1968). *Fußball. Spielgemäß lernen – spielgemäß üben*. Hofmann.

Dietrich, K. (1984). Vermitteln Spielreihen Spielfähigkeit? In *Sportpädagogik*, 8(1), 19–25.

Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240.

Ellis, M. (1986). Making and shaping games. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Hrsg.), *Rethinking games teaching* (S. 61–65). University of Technology.

Fernández-Espínola, C., Abad Robles, M. T., & Giménez Fuentes-Guerra, F. J. (2020). Small-sided games as a methodological resource for team sports teaching: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(6), 1884. <https://doi.org/10.3390/ijerph17061884>

Forrest, G. J., Webb, P. I., & Pearson, P. J. (2006). *Teaching games for understanding (TGfU); a model for pre service teachers*, 1–10. <https://ro.uow.edu.au/edupapers/328>

García-López, L. M., González-Villora, S., Gutiérrez, D., & Serra-Olivares, J. (2013). Development and validation of the Game Performance Evaluation Tool (GPET) in soccer. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 2(1), 89–99.

Gonzalez-Villora, S., García-López, L. M., Gutiérrez-Díaz, D., & Pastor-Vicedo, J. C. (2013). Tactical awareness, decision making and skill in youth soccer players (under 14 years). *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 412–426. <https://doi.org/10.4100/jhse.2012.82.09>

Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel – Möglichkeiten im Vermittlungsprozess im Sportunterricht am Beispiel Handball*. Logos.

Greve, S. (2016). Spiele in heterogenen Lerngruppen gemeinsam inszenieren – Reflexionsgespräche als gestaltendes Element einer inklusiven Spielvermittlung. *sportunterricht*, 65(10), 291–294.

Greve, S., Diekhoff, H., & Süßenbach, J. (2022). Learning soccer in elementary school: Using Teaching Games for Understanding and digital media. *Frontiers in Education*, 7, 862798. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.862798>

Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2020). Development of pre-service teachers' teaching performance in physical education during a long-term internship: Analysis of classroom videos using the Classroom Assessment Scoring System K-3. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50, 343–353. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00651-0>

Greve, S., Weber, K. E., Brandes, B., & Maier, J. (2022). What do they reflect on? – A mixed-methods analysis of physical education pre-service teachers written reflections after a long-term internship. *Journal of Teaching in Physical Education*, 41(4), 590–600. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0103>

Gréhaigne, J. F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), 490–505.

Griffin, L., Mitchell, S., & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills. A tactical games approach*. Human Kinetics.

Griffin, L., Oslin, J., & Mitchell, S. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 65–66.

Grimminger, E. (2012). Anerkennungs- und Missachtungsprozesse im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 42(2), 105–114. <https://doi.org/10.1007/s12662-012-0252-x>

Gröben, B., & Uklej, N. (2021). Sportunterricht als demokratieförderliches Setting verstehen – Fachliche Einordnungen und hochschuldidaktische Implikationen. *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 3(3), 103–112. <https://doi.org/10.11576/pflb-4915>

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.

Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 166–180. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1359526>

Heemsoth, T. (2016). Fachspezifisches Wissen von Sportlehrkräften. Ein Überblick über fachübergreifende und fachfremde Ansätze und Perspektiven für die Professionsforschung von Sportlehrkräften. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 4(2), 41–60. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>

Heemsoth, T., Boe, L., Bükers, T., & Krieger, C. (2022). Fostering pre-service teachers' knowledge of 'teaching games for understanding' via video-based vs. text-based teaching examples. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1850668>

Heemsoth, T., & Wibowo, J. (2020). Fachdidaktisches Wissen von angehenden Sportlehrkräften messen. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 50(4), 308–319. <https://doi.org/10.1007/s12662-020-00643-0>

Herrmann, C., & Gerlach, E. (2020). Unterrichtsqualität im Fach Sport: Ein Überblicksbeitrag zum Forschungsstand in Theorie und Empirie. *Unterrichtswissenschaft*, 48(3), 361–384. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00080-w>

Herrmann, C., Seiler, S., Pühse, U., & Gerlach, E. (2015). »Wie misst man guten Sportunterricht?« – Erfassung der Dimensionen von Unterrichtsqualität im Schulfach Sport. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 3(1), 6–26.

Holt, N. L., Streat, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162–176. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>

Hopper, T., Butler, J., & Storey, B. (2009). *TGfU-Simply good pedagogy: Understanding a complex challenge*. PHE Canada.

Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2015). Assessing teachers' skills in detecting and identifying effective interactions in the classroom: Theory and measurement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 407–432.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

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(Beiheft 1), S4–S5. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1200404>

Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177–192.

Klafki, W. (1989). Gesellschaftliche Funktion und pädagogischer Auftrag der Schule in einer demokratischen Gesellschaft. In K.-H. Braun (Hrsg.), *Subjekt – Vernunft – Demokratie* (S. 4–33). Beltz.

Klafki, W., & Braun, K. H. (2007). *Wege pädagogischen Denkens. Ein autobiografischer und erziehungswissenschaftlicher Dialog*. Ernst Reinhard.

Klieme, E., Pauli, C., & Reusser, K. (2009). Die Pythagoras-Studie: Untersuchung von Lehr- und Lerneffekten im Schweizer und deutschen Mathematikunterricht. In T. Janik & T. Seidel (Hrsg.), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (S. 137–160). Waxmann.

Koekoek, J., Van Der Mars, H., van der Kamp, J., Walinga, W., & van Hilvoorde, I. (2018). Aligning digital video technology with game pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(1), 12–22.

König, S., Baumberger, J., & Bislin, S. (2021). Getting familiar with Teaching Games for Understanding (TGFU): A qualitative experiment with German and Swiss teachers. *International Journal for Physical Education*, 58(2), 15–28.

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). Limpert.

Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Waxmann.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lawton, J. (1989). Comparison of two teaching methods in games. *Bulletin of Physical Education*, 25, 35–38.

Lee, A. M. (2003). How the field evolved. In Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction. In S. J. Silverman & C. D. Ennis, (Hrsg.), *Student learning in Physical Education: Applying research to enhance instruction* (S. 9–25). Human Kinetics.

Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games teaching through TGFU. *Quest*, 55(2), 161–176.

Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–102). Springer.

Loibl, J. (2001). *Genetisches Lehren und Lernen im Basketball*. Hofmann.

Loibl, J. (2009). Anregen statt verordnen. Zum Problem der Sportspielvermittlung. *sportunterricht*, 58(5), 137–142.

Mandigo, J., Butler, J., & Hopper, T. (2007). What is Teaching Games for Understanding? A canadian perspective. *Physical & Health Education Journal*, 7(2), 14–21.

Meier, S. (2018). Fachdidaktisches Wissen angehender Sportlehrkräfte. Ein Konzeptualisierungsvorschlag. *Zeitschrift für Sportpädagogische Forschung*, 6(1), 69–84.

Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L., Hillmann, W., Hüttermann, S., Klein-Soetebier, T., König, S., Nopp, S., Rathschlag, M., Schul, K., Schwab, S., Thorpe R., & Furley, P. (2015). Top 10 research questions related to Teaching Games for Understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 347–359, <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1087294>

Messmer, R. (2013). Partizipation im Sportunterricht (SMF-Modell). In R. Messmer (Hrsg.), *Fachdidaktik Sport* (S. 122–136). Haupt.

Miethling, W. D. (2013). Sportlehrerforschung. In E. Balz, M. Bräutigam, W. D. Miethling, & P. Wolters (Hrsg.), *Empirie des Schulsports* (S. 121–153). Meyer & Meyer.

Miller, A. (2015). Games centered approaches in teaching children & adolescents: Systematic review of associated student outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 36–58. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0155>

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: A tactical games approach*. Human Kinetics.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2021). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (4. Aufl.). Human Kinetics.

Morales-Belando, M. T., Kirk, D., & Arias-Estero, J. L. (2021; online first). A systematic review of Teaching Games for Understanding intervention studies from a practice-referenced perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. <https://doi.org/10.1080/02701367.2021.1897066>

Neuber, H. (2019). Demokratie und Schulsport – eine vielversprechende Beziehung? *Sportpädagogik*, 43(2), 52–54.

Oslin, J. L., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231–243. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231>

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. L. (2012). *The CLASS-secondary manual*. University of Virginia.

Prohl, R. (2006). *Grundriss der Sportpädagogik* (2. Auflage). Limpert.

Richard, J., & Wallian, N. (2005). Emphasizing student engagement in the construction of game performance. In L. Griffin & J. Butler (Hrsg.), *Teaching games for understanding: Theory, research and practice* (S. 19–32). Human Kinetics.

Rink, J. E., French, K. E., & Tjeerdsma, B. L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399–417. <https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.399>

Serra-Olivares, J., González-Villora, S., García-López, L. M., & Araújo, D. (2015). Game-based approaches' pedagogical principles: Exploring task constraints in youth soccer. *Journal of human kinetics*, 46(1), 251–261. <https://doi.org/10.1515/hukin-2015-0053>

Taut, S., & Rakoczy, K. (2016). Observing instructional quality in the context of school evaluation. *Learning and Instruction*, 46(6), 45–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.003>

Thorpe, R. (1990). New directions in games teaching. In N. Armstrong (Hrsg.), *New directions in physical education* (S. 79–100). Human Kinetics.

Thorpe, R., & Bunker, D. (1989). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Hrsg.), *The place of physical education in schools* (S. 42–71). Kogan Page.

Thorpe, R. D., Bunker, D. J., & Almond, L. (1984). A change in focus for the teaching of games. In M. Pieron & G. Graham (Hrsg.), *Sport pedagogy: Olympic scientific congress proceedings* (S. 163–69). Human Kinetics.

Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games: Technique approach and game-centered (tactical focus) approach. *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15–31.

Vogler, J., Messmer, R., & Allemann, D. (2017). Das fachdidaktische Wissen und Können von Sportlehrpersonen (PCK-Sport). *German Journal of Exercise and Sport Research*, 47(4), 335–347. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166>

Wibowo, J., Krieger, C., Gerlach, E., & Bükers, F. (2021). Konzepte zur Aktivierung im Sportunterricht – ein fachdidaktischer Vergleich. In J. Wibowo, C. Krieger, E. Gerlach, & F. Bükers (Hrsg.), *Aktivierung im Sportunterricht* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 184–203). Universität Hamburg.

Wurzel, B. (2008). Was heißt hier »spielgemäß«? Ein Plädoyer für das »Taktik-Spielkonzept« bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57(11), 340–344.



© Steffen Greve, Stefan König und Henrike Diekhoff