

Vorwort des Herausgebers

Die Vermittlung von Sportspielen kann seit wenigstens 30 Jahren als ein widersprüchliches Phänomen wahrgenommen werden: Während aus einer sportdidaktischen Sichtweise eindeutig spielorientierte Verfahren zu präferieren sind und dies auch internationaler Konsens ist¹, zeichnet sich die unterrichtliche Vorgehensweise und damit die Sportpraxis in Schule und Verein vornehmlich durch übungs- und technikorienteerte Lehr-Lernszenarien aus. Fokussiert man vor diesem Hintergrund den Sportunterricht, so fällt auf, dass diese Beobachtungen auch einen Perspektivenwechsel der unterrichtenden Akteure widerspiegeln (u. a. Wurzel, 2008):

- Studierende der Sportwissenschaft werden an der Hochschule in aller Regel mit spielorientierten Vermittlungskonzepten, deren didaktisch-methodischer Struktur sowie ihrem empirisch belegten Mehrwert konfrontiert. Gespräche und Befragungen zeigen, dass der genannte Personenkreis von diesem Ansatz auch überzeugt ist.
- Kaum sind die Studierenden im Referendariat bzw. im Schuldienst, zeigen Beobachtungen bei Unterrichtsbesuchen und Lehrproben völlig andere Präferenzen: Übungs- und Wettkampfformen, eine hohe Standardisierung der Unterrichtsabläufe und fehlende Spielphasen („deliberate play“ – Memmert, 2015) dominieren die Sportstunden.

Die Frage, welche Gründe für so fundamentale Einstellungs- und Verhaltensänderungen verantwortlich sind, ist naheliegend und berechtigt.

Ein Forschungsteam um Jürg Baumberger und Simone Bislin von der Pädagogischen Hochschule Zürich sind diesem Sachverhalt im Rahmen eines Projekts nachgegangen. Am Beispiel des Vermittlungsansatzes des *Teaching Games for Understanding* (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Butler, 2005) wurde von den Forschenden ein Konzept entwickelt und nach seiner Anwendung im Sportunterricht evaluiert, indem ein qualitatives Experiment zum Einsatz kam. Die Datenerhebung erfolgte anhand von Interviews und der Aufzeichnung einer Sportstunde mit Video. Ausgewertet wurden die Interviews nach der Methodik der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1966), die Videovignetten mittels Videointeraktionsanalyse (Tuma et al., 2013).

¹ Diesbezüglich ist auf das jüngst erstellte Konsens-Statement des IAB der TGfU Special Interest Group zu verweisen (vgl. <http://www.tgfu.info/game-based-consensus-statement.html>, Zugriff am 15.3.2024).

Es zeigte sich, dass die Studienteilnehmer:innen ebenfalls genau jene Widersprüchlichkeiten an den Tag legten, die eingangs beschrieben wurden und nur langfristiges und regelmäßiges Anwenden spielorientierter Verfahren, gepaart mit einem hohen fachdidaktischen Wissen und permanenter Reflexion des eigenen Tuns den Widerspruch von didaktischer Theorie und unterrichtlicher Praxis verkleinern hilft. Aus weiterführenden Überlegungen zur Transferwirksamkeit leiten sich Gelingensbedingungen für die Implementation hochschulischer Konzepte im Unterrichtsalltag ab.

Jürg Baumberger und Simone Bislin sowie ihren Mitstreiter:innen kann zu ihrer wissenschaftlichen Leistung sehr herzlich gratuliert werden, denn sie haben es mit einer sowohl inhaltlich-theoretisch wie auch methodologisch und methodisch aufwändigen Untersuchung geschafft, wertvolle Hinweise für eine nachhaltigere und vor allem regelmäßigere Anwendung von spielorientierten Vermittlungskonzepten im Sportunterricht zu generieren. Damit tragen alle Beteiligten ein Stück dazu bei, zukünftige Sportlehrkräfte mit besserem fachdidaktischem Wissen auszustatten, das tatsächlich die Ebene des Sportunterrichts erreicht. Schließlich ist aus einer sportpädagogischen Perspektive festzuhalten, dass das Züricher Team auch die Schulsportforschung ein großes Stück vorangebracht hat.

Prof. Dr. Stefan König

Weingarten, im März 2024

Literatur

- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5–8.
- Griffin, L. & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. Human Kinetics.
- Memmert, D. (2015). *Teaching tactical creativity in team and racket sports: Research and practice*. Routledge.
- Wurzel, B. (2008). Was heißt hier spielgemäß? Ein Plädoyer für das „Taktik-Spielkonzept“ bei der Vermittlung von Sportspielen. *sportunterricht*, 57(11), 340–345.

Vorwort des Autors/der Autorin

Am Anfang eines Forschungsprojekts steht immer auch die Frage, ob sich daraus brauchbare Resultate oder neue Erkenntnisse ergeben. Die Beantwortung der Fragestellungen brachte überraschende Wendungen und spannende Ergebnisse hervor. Zu verdanken ist dies den vielen Begegnungen und dem intensiven Austausch mit verschiedenen Menschen im Verlaufe der Forschungsarbeit. Bei ihnen allen möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken.

Danken möchten wir den am Projekt beteiligten Lehrpersonen. Sie stellten sich bereitwillig und mit großer Geduld den drei Interviews und einer halbtägigen Fortbildung samt den damit verbundenen Umsetzungen. Sie ließen sich während den Unterrichtsbeobachtungen bereitwillig „in die Karten blicken“. Der ethnografische Zugang ermöglichte ein vertieftes Verständnis für das Schulfeld und seine spezifischen Herausforderungen.

Dank gebührt den Kolleginnen und Kollegen der Pädagogischen Hochschule Zürich für den intensiven fachlichen Austausch. Die Auswertungen der videografierten Sportlektionen in Forschungsgruppen ergaben neue und überraschende Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand.

Für das engagierte Mitwirken im Rahmen ihrer Bachelorarbeit danken wir Carina Fivian, Larissa Ljaskowsky, Christian Broder und Fabian Künzi.

Danken möchten wir auch Vera Honegger Monk für das sorgfältige Korrekturlesen.

Für die finanzielle Unterstützung danken wir dem Bundesamt für Sport BASPO, vertreten durch Peter Moser, sowie der Pädagogischen Hochschule Zürich, Prorektorat Forschung und Entwicklung, vertreten durch Prof. Dr. Bruno Leutwyler und Prof. Dr. Stefan Keller.

Jürg Baumberger und Simone Bislin

Zürich, im März 2024

1 Einleitung und Fragestellungen

Die Vermittlung von Sportspielen ist seit jeher eng mit Bildungsbemühungen verknüpft: Neben der Verbesserung sportlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten (Erziehung *zum* Sport) sollen Schüler:innen ebenso persönliche und soziale Kompetenzen wie z. B. Fairplay, Leistungsbereitschaft und Konfliktlösefähigkeit entwickeln (Erziehung *durch* Sport). Offenbar wohnt wettkampforientierten Spielen ein bedeutendes pädagogisches Potenzial inne wie etwa der Umgang mit Fairplay. Sportspiele sind bei Schüler:innen beliebt und nehmen mit zunehmendem Alter der Lernenden auch in quantitativer Hinsicht einen hohen Stellenwert ein (Brettschneider et al., 2006; Weichert et al., 2005). Aufgrund großer Beliebtheit und häufiger schulischer Inszenierung weisen Sportspiele nicht zwangsläufig wichtige Bildungspotenziale auf (vgl. Kolb, 2005; Sinning, 2008). Oftmals stehen dem Bildungsanspruch ferne Ziele im Vordergrund: Beispielsweise das Anliegen der Lehrpersonen, Sportlektionen mit möglichst wenig Aufwand durchzuführen oder den Bedürfnissen vieler Schüler:innen zu entsprechen (Kolb & Wolters, 2000; Sinning, 2008; Weichert et al., 2005). Des Weiteren bestimmen biografische Vorerfahrungen der Lehrpersonen die Gestaltung des Sportunterrichts wesentlich (vgl. Ernst, 2018; Volkmann, 2008). Nur über eine entsprechende Inszenierung (z. B. Beteiligung aller am Spiel, Regelanpassungen, Lösung von Konflikten) bewirken sportspielspezifische Ziele auch Bildungsziele (König & Zentgraf, 1999).

Bildung im Rahmen des (Sport-)Unterrichts tritt im Spannungsfeld von Dichotomien auf: Für Klafki (1964) besteht das Potenzial kategorialer Bildung in der doppelseitigen Erschließung der Wirklichkeit durch die Kombination von *materialen* (auf das Objekt bezogenen) und *formalen* (auf das Subjekt bezogenen) Bildungsanteilen (S. 44). Der Bildungsanspruch des „erziehenden Sportunterrichts“ besteht im sogenannten Doppelauftrag, der einerseits die „Erziehung zum Sport“ und andererseits die „Erziehung durch Sport“ umfassen soll (DOSB, 2009, S. 5). Prohl (2006) verwendet dafür den Begriff der relationalen Bildung: „Ein erziehender Sportunterricht wird seinem Doppelauftrag nur gerecht, wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt“ (S. 183). Dabei stellt sich die Frage, ob, bzw. unter welchen Bedingungen Sportunterricht zur Allgemeinbildung beitragen kann, ohne dabei die Bewegungskultur zu vernachlässigen (ebd., S. 198). Die Antwort darauf ist, die Art und Weise der Vermittlung von Bewegungen (*das Wie*) im Sportunterricht mindestens so zu betonen wie die Inhalte (*das Was*) (vgl. Greve, 2013).

Die Diskussion über geeignete Vermittlungskonzepte von Sportspielen hält in der Sportdidaktik bereits seit mehr als 40 Jahren an (König & Memmert, 2012). Dabei ist ein klarer Trend von technikorientierten hin zu spielorientierten Vorgehensweisen festzustellen (vgl. Baumberger & Müller, 2020; Fisette, 2006; Kolb, 2005; Mitchel et al., 2006; Roth, 2005). Die Spielmethode „Teaching Games for Understanding [TGfU]“ (Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Butler, 2005) basiert auf der Reflexion des Spielgeschehens durch die direkt Beteiligten und stellt das Verständnis für die im Spiel ablaufenden Prozesse ins Zentrum. Der Bildungsanspruch eines erziehenden Sportunterrichts lässt sich auf diese Weise einlösen, weil einerseits die Verbesserung der Spielfähigkeit und andererseits die Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen angestrebt 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 erlangt somit eine bildungstheoretische Bedeutung (Franke, 2008, S. 199). Sportspiele im Rahmen des Schulsports erhalten dadurch 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 (vgl. König & Memmert, 2012, S. 12; Weichert et al., 2005, S. 206).

Nach Prohl (2006) mangelt es „an erziehungswissenschaftlich geprüfem Wissen, wie ein *erziehender Sportunterricht* erfolgreich gestaltet werden kann. Vermittlungskonzepte zu entwickeln, deren Betonung auf der *Qualität von Bewegungslernprozessen im Horizont allgemeiner Bildung* liegt, stellt eine wesentliche Zukunftsaufgabe sportpädagogischer Forschung dar“ (S. 285, Hervorhebungen im Original). Probleme und Herausforderungen bei der Vermittlung von Sportspielen sehen Weichert et al. (2005) in den heterogenen Voraussetzungen der Lernenden und dem Bestreben der Lehrpersonen, sich im Unterrichtsalltag zu entlasten. Sportspiele werden als „Selbstläufer“ gesehen, weil die Regeln gemeinhin bekannt sind und die Inszenierung selten auf Widerstand der Schüler:innen stößt (S. 210–217). Die Evaluation geeigneter Konzepte und deren Effektivität und Umsetzbarkeit im schulischen Alltag wurde bis jetzt eher stiefmütterlich behandelt. „Dies ist deshalb befremdlich, weil heute wie vor 30 Jahren ein technikorientiertes Vorgehen in der Unterrichtspraxis nach wie vor favorisiert wird, gleichwohl viele Sportlehrkräfte theoretisch ein ‚spielgemäßes‘ Konzept vertreten (...), welchem auch von Seiten der Sportspielforschung die größte Wirksamkeit attestiert wird“ (Allgäuer et al., 2016, S. 295). Der Sportspielforschung mangelt es aber bis heute an konkreten Erkenntnissen. In den letzten Jahren erfolgten beachtenswerte

Anstrengungen, die tatsächlichen Effekte von Sportspielunterricht empirisch zu erforschen, um im Sinne der Qualitätsentwicklung Hinweise für die Unterrichtspraxis zu geben (vgl. Memmert & König, 2007). Allgäuer et al. (2016) belegen, dass in der Sekundarstufe I der Ansatz der Spielmethode „Teaching Games for Understanding“ zu den höchsten Lerneffekten in den untersuchten Sportspielen Handball, Volleyball und Fußball führt (S. 299). Greve (2013) beschäftigt sich mit der Fragestellung, welche Lernchancen im Sinne eines erziehenden Sportunterrichts sich Schüler:innen durch Reflexionsphasen während des Handball-Spiels bieten. Er kommt zur Erkenntnis, dass die direkt Beteiligten ihren Lernprozess mitgestalten und anderen gegenüber verantwortungsbewusst handeln (S. 330).

Untersuchungen zur Vermittlung von Sportspielen durch spielorientierte Verfahren liegen in erster Linie aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum vor. „Aufgabe einer auswertungsorientierten Unterrichtsforschung wäre es, typische Problemkonstellationen, die sich im Kontext des Unterrichts von Sportspielen ergeben, aufzuzeigen sowie Lösungen zu diskutieren“ (Weichert et al., 2005, S. 218). Miller et al. (2017) weisen bei generalistisch ausgebildeten australischen Primarlehrpersonen positive Effekte nach bei der Arbeit mit dem Fortbildungsprogramm „Professional Learning for Understanding Games Education (PLUNGE)“ (S.172). „The PLUNGE intervention enabled teachers to deliver game-centered lessons and had a positive effect on the intellectual quality of lessons, the quality of the learning environment, and the significance of the learning experience“ (ebd., S. 190). Da die Intervention mit nur 7 Lehrpersonen (Interventionsgruppe: $n = 4$; Kontrollgruppe: $n = 3$) durchgeführt wurde und einen kurzen Zeitraum von nur 7 Wochen umfasste, schlagen der/die Autor:in eine Ausweitung vor: „It is suggested that the longer-term sustainability of the positive efficacy observed should be tested with future investigations of a larger scale for longer periods, in which the CPD [Continuing Professional Development, Anm. Autor:in] intervention undertaken here forms the first phase in a longer process of development designed to produce longer-term change in the PE teaching practice of primary school teachers“ (ebd.). Obwohl sich die Spielvermittlungsmethode „Teaching Games for Understanding“ (TGfU) seit ihrer Einführung durch Bunker und Thorpe (1982) in den anglo-amerikanischen und einigen asiatischen Ländern verbreitet hat, kann noch nicht von einem eigentlichen Durchbruch 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). Aufgrund einer Literaturrecherche kommen sie zur Erkenntnis „that pre-service teachers

are attracted to the model but find the pedagogical content knowledge required to implement the theoretical model into practice troublesome, which as a result limits feelings of efficacy with the model“ (ebd., S. 43). TGfU hat die Basis, nämlich die Lehrpersonen, die das Modell vor Ort in den Sporthallen umsetzen, noch nicht ausreichend erreicht. „However, insufficient attention has been paid to (a) the ways in which ideas are absorbed into professional practice; (b) recognition of teachers' concerns, their school culture, and professional practice; and (c) how teachers can incorporate the ideas of TGfU into their practice“ (Memmert et al., 2015, S. 354).

Die Erkenntnis, dass mehr Wissen nicht zwangsläufig zu mehr Handeln führt, beschäftigt die Verantwortlichen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen seit geraumer Zeit (Messner, 2007; Wahl, 2001; Wahl, 2020; Weinbauer-Heidel, 2016). Neuere Studien belegen, dass die Kluft zwischen Wissen und Handeln u. A. im Sportunterricht noch nicht hinreichend überwunden ist (Baumgartner, 2017). Bisher existieren nur wenige Forschungsarbeiten zur Wirksamkeit von Ausbildungsprogrammen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Noch weniger empirische Studien beziehen sich auf die Ausbildung angehender Sportlehrpersonen. Es geht somit um Fragen der Qualität und Effizienz von Ausbildungsprogrammen. Diese Fragen sind zwar keineswegs neu, jedoch hochaktuell. Dies zeigt auch die sich verdichtende Datenlage in den letzten Jahren, die den bedeutsamen Einfluss von Lehrpersonen und deren Unterricht auf die Leistungen der Schüler:innen verdeutlicht.

Ein zentrales Problem der Lehrer:innenbildung besteht darin, dass in den Beruf einsteigende Lehrpersonen nach der Ausbildung zwar wissen, was sie tun sollten, jedoch oftmals nur unzureichend in der Lage sind, ihr Wissen auch tatsächlich anzuwenden. Wissen alleine reicht nicht für ein erfolgreiches berufliches Handeln (Baumgartner, 2017). Oder anders ausgedrückt: Die Ausbildung von Lehrpersonen läuft Gefahr, anstelle kompetenzbezogener Performanzen „partikuläres, vereinzelt Wissen“ (Oser, 2001) aufzubauen. Denn Kompetenz ohne Performanz ist leer, Performanz ohne Kompetenz ist blind (Baumgartner, 2017). Darüber hinaus müssen Lehrpersonen dieses Professionswissen in der Vielseitigkeit und Ungewissheit von Unterrichtssituationen umsetzen können.

Bilanzierend können wir festhalten, dass die Spielmethode TGfU eine Möglichkeit darstellt, guten, d. h. erziehenden Sportunterricht umzusetzen. Forschungsbasierte Ergebnisse belegen deren Wirksamkeit. Desiderate bestehen hingegen in der Frage, wie spielorientierte Vermittlungsmethoden effektiv implementiert werden können und in welcher Weise Lehrpersonen dabei professionelle Unterstützung benötigen (vgl. Harvey & Jarrett, 2014).

Vor diesem Hintergrund besteht das Ziel, folgende Fragestellungen empirisch zu klären:

1. Inwiefern beeinflussen die Vorerfahrungen und subjektiven Theorien der Lehrpersonen die Vermittlung von Sportspielen?
2. Über welche Konzepte zur Vermittlung von Sportspielen verfügen die Lehrpersonen?
3. Wie schätzen die Lehrpersonen ihre Sportspiel-Ausbildung während ihres Studiums ein?
4. Inwiefern gelingt es den Lehrpersonen, das Lernen der Schüler:innen zu unterstützen und unterschiedlichen Voraussetzungen gerecht zu werden?
5. Wie können Reflexionsphasen effektiv gestaltet werden, damit sie nicht zur Gegenspielerin der Bewegungsaktivität werden?
6. Welches sind Gelingensfaktoren bzw. Stolpersteine auf dem Weg zu einem guten Sportspielunterricht?

Mit dem Forschungsvorhaben soll eine Vermittlungslücke zwischen den Ansprüchen an Lehrpersonen und ihrem professionellen Handeln geschlossen werden: „At present, there is no conceptual framework that provides a comprehensive guide to developing informed practice. If researchers cannot provide a comprehensive up-to-date picture of how their work can inform practice, how can we expect practitioners on their own to develop informed practice and improve learning?“ (Memmert et al., 2015, S. 355).

Der *theoretische* Teil der Publikation stellt ein Konzept zur Vermittlung von Sportspielen vor (Kap. 2). Der *empirische* Teil dokumentiert ein mit Lehrpersonen erprobtes Implementationskonzept und beschreibt das methodische Vorgehen, um die aufgeworfenen Fragen zu klären (vgl. Kap. 3). Auf die Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kap. 4) folgt die Diskussion, welche die Forschungsfragen beantwortet (vgl. Kap. 5). Kapitel 2 bis 5 der vorliegenden Publikation basieren auf der Studie von Baumberger und Bislin (2021), ergänzt durch Überlegungen zur Transferwirksamkeit (Kap. 6). Daraus leiten sich Gelingensbedingungen für die Implementation hochschulischer Konzepte im Unterrichtsalltag ab. Handlungsempfehlungen für die Umsetzung innovativer fachdidaktischer Konzepte (Kap. 7) regen zur Diskussion über die Gestaltung einer professionellen Lehrer:innenbildung an und münden in einen Ausblick (Kap. 7.5).