

Zusammenfassung

Sportspiele finden im schulischen Kontext große Beachtung und rufen ein hohes Interesse bei Schüler*innen hervor (DSB, 2006). Somit stellt sich die Frage nach geeigneten Sportspielvermittlungsmodellen, die sowohl in deutschsprachigen als auch in internationalen sportpädagogischen Wissenschaftsdiskursen seit vielen Jahren diskutiert und empirisch beforscht werden (König & Memmert, 2011; Mitchell et al., 2021). Hinzu kommen Forderungen des Einsatzes von digitalen Medien auch im Sportunterricht, z. B. durch Positionspapiere oder fachdidaktische Überlegungen (BMBF, 2016; KMK, 2016). Bisher existiert lediglich wenig Forschung zum Einsatz digitaler Medien im Sportspielunterricht der Grundschule (Jastrow et al., 2022). Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht deshalb darin, einen Beitrag zur Entwicklung einer digital-gestützten Sportspielvermittlungsdidaktik zu leisten. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Verknüpfung der fachwissenschaftlichen Diskurse des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2010), des Vermittlungsansatzes Teaching Games for Understanding (Bunker & Thorpe, 1982) sowie der medienpädagogischen Axiome Lernen mit und über Medien (Tulodziecki & Grafe, 2013). Folgende Forschungsfragen werden in der Dissertation untersucht:

1. Wie nehmen Schüler*innen die neue Rolle des Kamerakindes wahr? Wie erleben sie diese Rolle im Sportunterricht?
2. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich in Bezug auf die neue Rolle?
3. Wie interagieren Schüler*innen mit Videosequenzen, die sie in den Spielphasen getaggt haben? Wie gehen Schüler*innen mit den Videosequenzen um?
4. Wie werden die gespeicherten Spielszenen von den Schüler*innen genutzt?
5. Wie nehmen Schüler*innen die Integration von Video-Tagging in von Schüler*innen moderierten Reflexionsphasen wahr?
6. Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich durch das Diskutieren von visualisierten Spielsituationen?
7. Welche Spielstrategien besprechen Schüler*innen in den Reflexionen? Welche taktischen und technischen Hinweise geben sich die Schüler*innen aufgrund der Videosequenzen gegenseitig?

Das Rahmenpapier bettet die vier Beiträge in einen übergeordneten theoretischen Kontext ein und diskutiert die übergreifende Frage, wie sich Sportspielvermittlung im Sportunterricht der Grundschule mithilfe von digitalen Medien inszenieren lässt.

1 Einleitung

Verschiedene empirische Befunde belegen, dass Sportspiele im Schulsportunterricht oft thematisiert werden und auf großes Interesse bei den Schüler*innen stoßen (DSB, 2006). In zahlreichen Beiträgen werden die Spielvermittlung und ihre didaktischen sowie methodischen Prinzipien betrachtet (u. a. Kolb, 2005; Weichert et al., 2005). Aber nicht nur in der deutschsprachigen Literatur werden regelmäßig neue Ideen und Anregungen diskutiert, sodass Vermittlungskonzepte ständig modifiziert und erweitert werden (z. B. König & Memmert, 2011), auch im internationalen Diskurs wird die Vermittlung von Sportspielen thematisiert (z. B. Harvey et al., 2020; Mitchell et al., 2021). Parallel dazu wächst die Relevanz von konkreten Unterrichtskonzepten zur Implementierung digitaler Medien im Sportunterricht seit einigen Jahren. Auf der bildungspolitischen Ebene wird die Entwicklung in der Schule durch diverse Positionspapiere, Dokumente sowie fächerübergreifende, didaktische Empfehlungen zur Bildung in der digitalen Welt vorangetrieben (BMBF, 2016; KMK, 2016). Das wiederum führt zu einem Umdenken in den jeweiligen Fachdidaktiken, sodass in den letzten Jahren auch speziell für den Sportunterricht vermehrt Praxisempfehlungen in der Literatur zu finden sind (Casey et al., 2016; Greve et al., 2020b). Allerdings ist der Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht der Grundschule bisher wenig erforscht (Jastrow et al., 2022). Vor diesem Hintergrund präsentiert die vorliegende kumulative Dissertation einen innovativen Ansatz zur Verknüpfung digitaler Medien mit der didaktisch-methodischen Inszenierung zur Vermittlung von Sportspielen im Sportunterricht der Grundschule. Grundlage der Umsetzung des Unterrichtsvorhabens bildet der Vermittlungsansatz des Teaching Games for Understanding (TGfU; Bunker & Thorpe, 1982).

Diese Dissertation soll zur Entwicklung einer Sportspielvermittlungsdidaktik in der Grundschule unter Berücksichtigung von digitalen Medien beitragen. Im Zusammenhang mit einer übergeordneten Forschungsfrage werden der theoretische Hintergrund, die methodische Vorgehensweise sowie die Ergebnisse der empirischen Artikel diskutiert. Diese übergeordnete Forschungsfrage lautet: Wie kann Sportspielvermittlung im Sportunterricht der Grundschule mithilfe von digitalen Medien inszeniert werden? Dabei wird insbesondere die Schüler*innenperspektive in den Blick genommen. Die kumulative Dissertation besteht aus vier Beiträgen.

Die ersten beiden Beiträge haben eine vorbereitende Funktion. Die Ergebnisse des Systematic Reviews zu digitalen Medien im Sportunterricht zeigen den aktuellen Forschungsstand zum Einsatz digitaler Medien auf und ermöglichen es, bestehende Desiderate zu identifizieren.

Der zweite Artikel widmet sich dem Sportspielvermittlungsmodell des Teaching Games for Understanding. In diesem theoretischen Beitrag wird die Bedeutung und Möglichkeiten der Integration des TGfU-Ansatzes in die deutschsprachige Sportpädagogik und -didaktik diskutiert. Die Erkenntnisse dieser grundlegenden Artikel sind im ersten theoretisch-konzeptionellen Teil dargestellt, in dem die Dissertation in den aktuellen Fachdiskurs eingeordnet wird. Es werden die fachdidaktischen Diskurse des Erziehenden Sportunterrichts sowie der Sportspielvermittlung näher beleuchtet und im Anschluss mit dem medienpädagogischen Diskurs über das Lernen mit und über Medien verschränkt (Kapitel 2).

In einem weiteren Kapitel werden die sich aus der Theorie ergebenden Forschungsfragen zum Einsatz digitaler Medien in der Sportspielvermittlung im Grundschulsportunterricht aus Schüler*innenperspektive dargelegt (3).

Ausgehend von den zuvor herausgestellten Forschungsdesideraten fasst das folgende Kapitel (4) die beiden empirischen Beiträge der Dissertation zu diesen zusammen.

Die abschließende Zusammenfassung und Diskussion (Kapitel 5) bringen die empirischen Artikel noch einmal gezielt in einen Zusammenhang und die Forschungsfragen werden unter Bezugnahme des theoretischen Rahmens diskutiert. Die Empfehlungen für die Lehrkräftebildung sowie weitere Forschung bilden den Abschluss des Rahmenpapiers.

2 Theoretischer Rahmen und Verortung der Dissertation

Der folgende Abschnitt stellt der Dissertation zugrunde liegende Theorien, Konzepte und Modelle vor und ordnet die relevanten Begrifflichkeiten ein. So entsteht ein übergreifender theoretischer Rahmen, aus dem sich Forschungsdesiderate ableiten lassen, die die beiden empirischen Artikel dieser kumulativen Dissertation verbinden. Zunächst wird auf die Vermittlung und Inszenierung von Sportspielen im Sportunterricht eingegangen und dabei auch die zugrunde liegende fachdidaktische Leitidee erläutert. Es folgt ein Abschnitt zu verschiedenen Sportspielvermittlungsmodellen und im Zuge dessen ein Überblick zum Modell des TGfU, auf dem die im Rahmen der Dissertation durchgeführte Studie basiert. Die wesentlichen Erkenntnisse des zweiten Artikels der Dissertation werden hier zusammengefasst, da sie wichtige Anknüpfungspunkte für die empirische Untersuchung bieten. Im Anschluss wird der Diskurs über den Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht beleuchtet. Dabei wird auch die Situation im Sportunterricht der Grundschule betrachtet. Hier knüpft die Arbeit an die zentralen Ergebnisse des ersten Artikels der kumulativen Dissertation an, die den theoretischen Rahmen für die Untersuchung des Medieneinsatzes bilden. Abschließend werden die theoretischen Grundlagen der Sportspielvermittlung sowie die Erkenntnisse zum Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht in der digital-gestützten Sportspielvermittlung miteinander vereint.

2.1 Vermittlung von Sportspielen im Sportunterricht: pädagogische und didaktische Überlegungen

Die Sportspielvermittlung im Sportunterricht folgt der fachdidaktischen Leitidee des Doppelauftrags des Erziehenden Sportunterrichts (Prohl, 2010). Dieser lässt sich unter den Axiomen „Erziehung zum Sport und Erziehung durch Sport“ fassen. Bei der Erziehung zum Sport geht es um die Bewegungsbildung im Sinne der Sachaneignung. Das Bewegungslernen soll als positive Herausforderung für die Schüler*innen gestaltet werden und eine Entwicklungschance bieten, die es den Kindern ermöglicht, den ästhetischen Sinn der Bewegungskultur zu finden (Prohl, 2017a). Auf der anderen Seite steht bei der Erziehung durch Sport die allgemeine Bildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund. Laut Klafki (2007) besteht das Fundament einer zeitgemäßen Allgemeinbildung aus der Fähigkeit zur Selbstbestimmung, der Mitbestimmungsfähigkeit sowie der Solidaritätsfähigkeit. Diese Schlüsselkompetenzen gilt es den Schüler*innen zu vermitteln. Für einen gelingenden Unterricht im Sinne des Erziehenden Sportunterrichts müssen beide Seiten gleichermaßen berücksichtigt werden. Ausschließlich unter dieser Voraussetzung kann die Bewegungsbildung im Horizont allgemeiner Bildung stattfinden (Prohl, 2017a). Die Lehrpläne der

Bundesländer verdeutlichen die bildungstheoretische Grundlage des Doppelauftrags im Erziehenden Sportunterricht (Ruin & Stibbe, 2016), was insbesondere durch die Verwendung der sechs pädagogischen Perspektiven nach Kurz (2008) hervorgehoben wird (Leistung, Wagnis und Spannung, Miteinander, Gesundheit, Eindruck, Ausdruck). Diese sechs Perspektiven verweisen sowohl auf subjektive Sinngebungen als auch auf die pädagogischen Potenziale, die sich im Sportunterricht eröffnen. Durch das Prinzip der Mehrperspektivität und die Betonung der Schüler*innenorientierung sowie deren Mitbestimmung und Selbstbestimmung im Lernprozess entsteht ein qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess. In aktuellen Ansichten zum mehrperspektivischen Sportunterricht befürworten Balz und Neumann (2015) eine flexible Anpassung der Perspektiven, speziell angesichts der zunehmenden Heterogenität der Lerngruppen. Die Inhalte des Sportunterrichts werden in den aktuellen Bildungsplänen hauptsächlich in Form von Bewegungsfeldern¹ dargestellt, was eine flexible Erweiterung und Anpassung der Lehrinhalte ermöglicht (Stibbe, 2011). Somit können sowohl traditionelle Sportarten angeboten als auch die Inhalte an die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler*innen angepasst werden. Im Kontext des Beitrags zur Entwicklung einer Didaktik für die Vermittlung von Sportspielen impliziert dies eine verstärkte Ausrichtung auf die schulische Lerngruppe, die durch Diversität als gesellschaftliche Realität konstituiert wird. Daher folgt ein kurzer Exkurs zu den heterogenen Voraussetzungen im Sportspielunterricht.

Heterogenität als Herausforderung der Sportspielvermittlung

Insbesondere bei der Sportspielvermittlung zeigen sich mit Blick auf die (motorischen) Voraussetzungen sowie Engagement und Motivation die Herausforderungen von heterogenen Lerngruppen (Weichert et al., 2005). Bei der Vermittlung von Sportspielen im Sportunterricht erweist es sich als herausfordernd, einen für alle Schüler*innen gleichermaßen ansprechenden Unterricht zu gestalten. Denn während sich einige Schüler*innen schon länger und intensiver gezielt mit einem Sportspiel auseinandergesetzt haben und diesem womöglich sogar wettkampforientiert im Vereinstaining nachgehen, gibt es auf der anderen Seite Kinder, die wenig bis keine sportspielspezifischen Erfahrungen haben. Besonders Vereinsspieler*innen, die in leistungshomogenen Gruppen zumeist geschlechtergetrennt trainieren und dabei mit anderen Zielen (Wettkampfvorbereitung,

¹ Laufen, Springen, Werfen; Bewegen im Wasser; Bewegen an und mit Geräten; Bewegung gymnastisch, rhythmisch, tänzerisch gestalten; Spielen in und mit Regelstrukturen; mit/gegen Partner kämpfen; Fahren, Rollen, Gleiten; den Körper trainieren, die Fitness verbessern (vgl. Prohl, 2017a).

sportspielspezifische Techniken und Taktiken) konfrontiert werden, haben sehr klare Vorstellungen darüber, wie die Sportspielvermittlung und damit auch der Unterricht stattfinden sollten. Durch die immer größere mediale Präsenz von professionellen Sportspielwettbewerben (z. B. nationale und internationale Meisterschaften) steigt die Attraktivität der Sportspiele auch bei weniger aktiven Lernenden. Sinning (2009, S. 365) beschreibt, dass die Lernenden diese unterschiedlichen Vorerfahrungen auf die unterrichtliche Situation übertragen,

„sodass es für die Lehrenden schwerer wird, adäquate Regelungen zu treffen, die gleichzeitig dem offiziellen Regelwerk nahekommen, sich am heterogenen Könnensstand orientieren und vor allem die schulischen Lernziele berücksichtigen“.

Überdies ist ein Unterschied in der Partizipation von Mädchen und Jungen im Sport festzustellen (Süßenbach, 2004). Die Bestandserhebung des DOSB für das Jahr 2022 zeigt, dass bei den 7- bis 14-Jährigen 75,4 Prozent der Jungen in einem Sportverein gemeldet waren, bei den Mädchen derselben Altersspanne allerdings nur 56,5 Prozent. Noch deutlicher ist der Geschlechterunterschied im Sportspiel Fußball. Zwar rangiert Fußball im Vergleich zu anderen Sportarten in den Statistiken des DOSB bei den Mädchen im Alter von sieben bis 14 Jahren nach Turnen an zweiter Stelle, dennoch spielen statistisch etwas mehr als sechsmal so viele Jungen wie Mädchen dieser Altersspanne vereinsorganisiert Fußball (DOSB, 2022). Das männliche Sporttreiben wird häufig mit Motiven wie Leistung, Wettkampf und Konkurrenz in Verbindung gebracht, während die meisten Mädchen ihren Sport hauptsächlich aus sozial-kommunikativen und ästhetischen Gründen betreiben. Sie werden als weniger wettkampforientiert gesehen (Süßenbach, 2004). In der fachdidaktischen Literatur bestehen diverse methodische Vorschläge und Anregungen, die dabei helfen sollen, z. B. das Fußballspielen auch für Mädchen ansprechend zu organisieren. Hierbei ergibt sich die Schwierigkeit, dass individuelle Sonderregelungen für Mädchen zu Stigmatisierung führen können. Regeländerungen, wie z. B. „Tore von Mädchen zählen doppelt“, erweisen sich als kontraproduktiv, denn sie verstärken Geschlechterstereotype und reproduzieren geschlechtsspezifische Rollenklischees (Frohn & Süßenbach, 2012; Tiemann, 2015). So lässt sich festhalten, dass Maßnahmen zur Differenzierung, die darauf abzielen, Unterschiede bei den Kindern auszugleichen, unzureichend sind, da es bei diesen lediglich um die Homogenisierung geht. Hier ist ein Perspektivwechsel erforderlich: weg vom Streben nach von Homogenität hin zur Akzeptanz von Heterogenität (Laging, 2004).

Ausgehend von diesem Diskurs wird in der vorliegenden Dissertation auf Grundlage des Erziehenden Sportunterrichts der konstruktive Umgang mit Diversität mit Blick auf die didaktische Umsetzung von Sportspielen fokussiert. Dabei werden insbesondere die Ebene der individuellen (motorischen) Voraussetzungen sowie das Engagement und die Motivation berücksichtigt und die pädagogischen Potenziale des Sportspiels betrachtet. Im Sinne des kategorialen Bildungsverständnisses (Klafki, 2005) geht es im Kern um die Inszenierung eines Sportspiels, das von sämtlichen Schüler*innen als freudvoll und spannend erlebt wird. Hierbei kommt auch der Wahl der Sportspielvermittlungsmethode eine entscheidende Rolle zu.

Spielgemäße Sportspielvermittlung im deutschsprachigen Diskurs

Der Diskurs zur Sportspielvermittlung in der (deutschsprachigen) Wissenschaft ist umfangreich und erstreckt sich über einen Zeitraum von über 40 Jahren (König & Memmert, 2011). Der Trend reicht dabei von technikorientierten Ansätzen hin zu spielorientierten Vorgehensweisen (Kolb, 2005; Loibl, 2009). Um diese Breite einzuschränken, wird im Folgenden die spielgemäße Sportspielvermittlung im Sportunterricht behandelt. Die grundlegenden Gemeinsamkeiten dieser Konzepte liegen darin, dass sie primär auf die Vermittlung einfacher Spiele oder Spielformen des Zielspiels abzielen, anstatt zunächst das Erlernen von Techniken zu fokussieren. Dadurch wird der Ausgangspunkt der Vermittlung auf die Förderung des Spielverständnisses gelegt. Zum einen stützen sich Argumente für eine spielerische Vermittlung, verbunden mit der Bewahrung der zugrunde liegenden Spielidee, auf die Motivation der Lernenden (Dietrich et al., 1976; Griffin et al., 1995). Zum anderen orientieren sich diese Argumente an Erkenntnissen über den Zusammenhang von Wahrnehmung und Bewegung (Scherer, 2001). Ein Beispiel ist das spielgemäße Konzept, das von Dietrich et al. (1976) geprägt wurde. Dem Konzept entsprechend soll die Konfrontationsmethode (direkte Konfrontation mit dem Spiel) optimal mit der Zergliederungsmethode (technische und taktische Grundelemente des Spiels werden separat in Übungsformen eingeübt) vereint werden. Die Lehrkraft entwickelt dabei Spiel- und Übungsreihen, die aufeinander abgestimmt sind sowie sinnvoll aufeinander aufbauen. Der konzeptuelle Rahmen des spielgemäßen Konzepts fokussiert primär das spezifische Sportspiel selbst und untersucht die Strukturen des jeweiligen Spiels unter Berücksichtigung seiner grundlegenden Spielidee. Wesentliche spielbezogene Herausforderungen werden identifiziert und in das methodische Konzept integriert, das eine strukturierte Abfolge von Spiel- und Übungssequenzen vorsieht, die sich sinnvoll ergänzen. Dabei erfolgt eine

Betrachtung der Lernenden durch notwendige Vereinfachungen, die allerdings eher auf der Spielstruktur als auf den individuellen Lernvoraussetzungen basieren. Jedoch bleibt unklar, in welchem Umfang die Lernenden aktiv am Lernprozess teilnehmen können und ob sich über konstruktive Kommunikationsprozesse, wie z. B. Reflexionsphasen, auch spielübergreifende Lernziele (mit erzieherischer Wirkung, im Sinne des Erziehenden Sportunterrichts nach Prohl, 2017b) erreichen lassen. Im Gegensatz dazu ist das Genetische Lehren und Lernen ein subjektorientierter Ansatz, der die Lernenden gezielt in den Lehrlernprozess einbindet, in dem die zentralen Erkenntnisse gewonnen werden (Dietrich, 1984). Dieser Ansatz zeichnet sich durch eine problemorientierte Herangehensweise zur Förderung des taktischen Verständnisses aus, was ihn deutlich vom spielgemäßen Konzept unterscheidet (Loibl, 2009). Im Genetischen Lehren und Lernen werden die Schüler*innen bewusst vor taktische Probleme gestellt und dazu ermutigt, Lösungen für spielrelevante Herausforderungen in modifizierten Spielformen zu finden. In diesem Ansatz werden keine vorgefertigten Lösungen übernommen, sodass eigenständiges Denken und Handeln bei den Lernenden gefördert werden. Damit die Schüler*innen Lösungen selbstständig finden können, unterstützt die Lehrkraft gemäß dem sokratischen Prinzip (Loibl, 2001). Für die Wahl des Vermittlungsansatzes ist die Frage nach der Orientierung (am Gegenstand Sportspiel oder den Lernenden) von zentraler Bedeutung. Dabei sollte unter Berücksichtigung einer ganzheitlichen Vereinfachung die Komplexität des Spiels reduziert werden und eine starke Einbindung der Lernenden soll stattfinden (Schmidt, 2000). Vor allem im Schulsportunterricht, der unter der fachdidaktischen Leitfigur des Erziehenden Sportunterrichts mit sportspielbezogenen, aber auch übergeordneten Lernzielen verbunden ist (Prohl, 2017b), erweist sich eine verstärkte Ausrichtung auf die Bedürfnisse der Lernenden als essenziell, um die pädagogischen Ziele zu erreichen. Hierzu gab und gibt es auch außerhalb des deutschsprachigen Diskurses Diskussionen zu spiel- und subjektzentrierten Vermittlungsansätzen für Sportspiele. Zu den populärsten internationalen Konzepten zählt das Modell des TGfU (Bunker & Thorpe, 1982), das ebenfalls als Grundlage für die Studie der vorliegenden Dissertation gewählt wurde.

2.2 Teaching Games for Understanding – ein Überblick

Das Sportspielvermittlungsmodell TGfU (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe & Bunker, 1989; Thorpe et al., 1984) charakterisiert sich durch eine explizite Vermittlung von taktischen Fähigkeiten durch die Reflexion von Spielsituationen sowie eine spiralförmige Verknüpfung von Spielen und Üben.

Dieser Ansatz ist seit 40 Jahren international präsent, was zahlreiche Forschungsgruppen, Tagungen und Symposien dokumentieren sowie anhand der hohen Anzahl wissenschaftlicher und praxisorientierter Veröffentlichungen deutlich wird. Im internationalen Forschungsdiskurs wird der TGfU-Ansatz als Alternative zu traditionellen Sportspielvermittlungsideen betrachtet und bietet einen Rahmen für weithin akzeptierte Unterrichtsprinzipien. In der deutschsprachigen sportpädagogischen und -didaktischen Scientific Community findet dieser Ansatz trotz seiner Affinität zum Erziehenden Sportunterricht bisher aber nur wenig Beachtung (Greve et al., 2023²).

Das TGfU-Modell, das konstruktivistische Merkmale aufweist, betont die Schüler*innen als aktive Lernende mit individuellen Bedürfnissen und fördert die Entwicklung ihrer Problemlösungsstrategien, ihres kritischen Denkens und ihrer Selbstständigkeit (Lee, 2003; Richard & Wallian, 2005). Das TGfU verfolgt einen schüler*innenzentrierten Ansatz, der den Fokus auf die Lernenden legt, ohne dabei das zugrunde liegende Spiel aus den Augen zu verlieren. Als Gegensatz zum traditionellen Techniklernen fokussiert das ursprünglich sechsstufige Modell des TGfU die Entwicklung taktischer Entscheidungsprozesse. Jegliche pädagogischen Prinzipien, didaktische Begründungen sowie methodische Entscheidungen des Ansatzes legen den Schwerpunkt auf die Förderung der Spielfähigkeit³. Die Spieler*innen sollen zu kreativen Akteuren ihres Handelns und Denkens im Sportspiel ausgebildet (Hopper et al., 2009) sowie durch Reflexionsgespräche auf zentrale Unterrichtsinhalte aufmerksam gemacht werden. Somit sind die Schüler*innen aktiv an der Gestaltung des eigenen Lernprozesses beteiligt. Ein zentraler Bestandteil des TGfU sind modifizierte Spielformen des Zielspiels (Small-Sided Games), die im Wesentlichen die grundlegende Spielidee des Zielspiels abbilden (Aguiar et al., 2012; Fernández-Espinola et al., 2020). Während sportartspezifische Techniken ähnlich wie bei traditionellen Ansätzen mit Übungen vermittelt werden, erfolgt im Gegensatz zu technikzentrierten Ansätzen die Einführung einer Technik erst dann, wenn die Lernenden verstehen, dass deren Beherrschung notwendig ist, um bestimmte Spielsituationen angemessen zu bewältigen.

² Weiterführende Erläuterungen zum TGfU in der deutschsprachigen Sportpädagogik sind im zweiten Artikel der Dissertation zu finden (Greve et al., 2023).

³ In dieser Arbeit orientiert sich der Begriff Spielfähigkeit an den Ausführungen von Dietrich (1984) und bezieht sich auf die Fähigkeiten und Kompetenzen, die für die erfolgreiche Teilnahme an (Sport-)Spielen erforderlich sind. Die Spielfähigkeit umfasst dabei eine Vielzahl von Aspekten, die nicht nur technische Fertigkeiten, sondern auch taktisches Verständnis, kognitive Entscheidungsfindung, koordinative Fähigkeiten und soziale Interaktionen einschließen (König & Memmert, 2011).

Mitchell et al. (2021) haben das ursprünglich sechsstufige Modell von Bunker und Thorpe (1982) in Bezug auf eine praktikable Anwendung im Schulsportunterricht zu drei Phasen zusammengefasst (Abbildung 1). Demnach startet der TGfU-Zyklus mit einer an das Niveau der Schüler*innen angepassten Spielform des Zielspiels (1). In den nachfolgenden Reflexionsphasen wird das taktische Bewusstsein der Spieler*innen geschärft, indem sie Lösungen für taktische Herausforderungen, denen sie im Spiel begegnet sind, diskutieren (2). Anschließend üben die Schüler*innen sportartspezifische Techniken (3). Danach beginnt der Kreislauf erneut, möglicherweise mit einer modifizierten Spielform.

Die Verbindung von Gesprächs- und Spielphasen, die das Ziel verfolgen, taktisches Bewusstsein (What to do?) sowie sportspezifische Techniken (How to do?) zu vermitteln und anzueignen (Mitchell et al., 2021), bietet eine sinnvolle Struktur für die effektive Integration von expliziten kognitiven Phasen im Sportunterricht, ohne dass diese einen größeren Stellenwert und zeitlichen Umfang einnehmen als die Spielphasen selbst. Dabei kann der Einsatz von digitalen Medien, z. B. in Form von Videofeedback, die Reflexionsprozesse unterstützen. National und international liegen bereits erste Ergebnisse zur Implementierung digitaler Medien in einen nach dem TGfU inszenierten Sportspielunterricht vor (Greve, Diekhoff et al., 2022; Koekoek et al., 2018). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich im Sportspielvermittlungsmodell des TGfU der Bildungsanspruch eines Erziehenden Sportunterrichts realisieren lässt, da sowohl die Verbesserung der Spielfähigkeit als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen anvisiert werden. Durch die Orientierung an den Bedürfnissen der Schüler*innen wird im Sinne eines konstruktiven Umgangs mit heterogenen Voraussetzungen die Teilhabe aller angestrebt. Forschungslücken bestehen allerdings in der Frage, wie eine effektive Verknüpfung des Vermittlungsmodells TGfU und dem Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht umgesetzt werden kann. Hierzu wird im Folgenden zunächst der Einsatz digitaler Medien im Sportunterricht näher beleuchtet. Dabei wird der aktuelle Forschungsstand aufgezeigt und in diesem Zusammenhang auch der Einsatz digitaler Medien in der Grundschule in den Blick genommen. Im Anschluss werden die theoretischen Erläuterungen zum Sportspielvermittlungsmodell sowie zu den digitalen Medien miteinander verknüpft.