

**Hochschultage Berufliche Bildung 2025:
Nachhaltig – Digital – Chancengerecht.
Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf**

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle
Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Fiona LATZEL

(Universität Osnabrück)

**Didaktisch-methodische Überlegungen für ein nachhaltiges
Sportspielvermittlungskonzept in der Sportlehrkräftebildung
am Beispiel Handball**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/latzel_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026

Didaktisch-methodische Überlegungen für ein nachhaltiges Sportspielvermittlungskonzept in der Sportlehrkräftebildung am Beispiel Handball

Abstract

Die universitäre Ausbildung angehender Sportlehrkräfte zielt auf eine nachhaltige Entwicklung fachlicher, persönlicher und reflektierter Handlungskompetenz ab (Thierer, 2005, S. 221). Insbesondere im Bereich der Sportspielvermittlung untergräbt jedoch die deutliche Diskrepanz zwischen theoretisch favorisierten spielorientierten Konzepten und der in der Praxis vorherrschenden technikorientierten Umsetzung dieses Ziel. Diese Uneinigkeit zwischen Wissenschaft und schulischer Praxis erschwert die nachhaltige Professionalisierung angehender Sportlehrkräfte. Um diesem Spannungszustand zu begegnen, wird ein an der Universität Osnabrück entwickeltes und erprobtes hochschuldidaktisches Lehrkonzept am Beispiel des Sports „Handball“ vorgestellt, das im Sinne einer innovationsbezogenen Sportpädagogik Theorie und Praxis systematisch verknüpft. Ziel ist eine doppelte Professionalisierung, die einen nachhaltigen Erkenntnisgewinn ermöglicht und Studierende befähigt, spielerische Bildungsprozesse in schulische und berufliche Kontexte zu übertragen.

Didactic and methodological considerations for an effective sports game teaching concept in sports teacher training using the example of handball

University education for prospective sports teachers aims to develop sustainable professional, personal, and reflective skills (Thierer, 2005, p. 221). However, particularly in sports instruction, the significant discrepancy between theoretically favoured game-oriented concepts and the predominantly technique-oriented implementation of this goal in practice undermines this objective. This disagreement between science and school practice makes it difficult to achieve the sustainable professionalisation of prospective sports teachers. To address this area of tension, a university teaching concept developed and tested at the University of Osnabrück is presented using the example of the sport of handball, which systematically links theory and practice in the spirit of innovation-oriented sports education. The aim is to achieve a dual professionalisation that enables sustainable knowledge gain and empowers students to transfer playful educational processes to school and professional contexts.

Schlüsselwörter: *Sportspielvermittlung, Lehrkräftebildung, Lehrkonzept*

1 Beliebt in der Praxis – umstritten in der Umsetzung: Sportspiele zwischen Anwendung und Vermittlungsfragen

Sportspiele sind aus unserer Gesellschaft nicht mehr wegzudenken und gelten als Spezialfall des Spiels und des Sports (König, 2024, S. 2). Während das Spiel bzw. die Tätigkeit des Spielens als zweckfrei, nutzlos, freiwillig und nicht-alltäglich beschrieben wird (Glomp, 2014,

S. 66), werden Sportspiele vielmehr mit Begriffen wie Regelung, Konvention, Verzweckung, Sanktion, Planung, Training und Wettkampf assoziiert (König, 2024, S. 3). Das Alleinstellungsmerkmal gegenüber anderen Sportarten liegt dabei in der Kombination aus Regeln, Freiheit, Spannung, Unvorhersehbarkeit und sozialer Interaktion (König, 2024, S. 149). Diese Besonderheiten spiegeln die hohe Beliebtheit in der Vermittlung und Durchführung von Sportspielen auf Seiten der Lehrkräfte und Schüler:innen wider (Weichert et al., 2005). Bei Lehrkräften werden Sportspiele als „Selbstläufer“ und damit als einfach zu instruieren erachtet, da die Regeln gemeinhin bekannt sind und die Inszenierung selten auf Widerstand stößt (Baumberger et al., 2022, S. 196). Allerdings impliziert diese Beliebtheit und die damit einhergehende häufige schulische Inszenierung nicht zwangsläufig das Vermitteln wichtiger Bildungspotenziale (Kolb, 2005); es stehen oftmals andere, dem Bildungsanspruch ferne, nicht ganz gerecht werdende, Ziele im Vordergrund (Sinning, 2008; Kolb & Wolters, 2001). Nur über eine entsprechende Inszenierung (z. B. Beteiligung aller am Spiel, Lösung von Konflikten werden über sportspielspezifische Vermittlungsanliegen hinaus (z.B. technisch-taktisch-konditioneller Art) auch weiterreichende Bildungsziele, z.B. selbständige Handlungsfähigkeit, soziale Handlungskompetenz etc., erreicht (Greve, 2013).

In Theorie und Praxis herrscht allerdings keine Einigkeit bezüglich dieser Inszenierung und der Angemessenheit, Umsetzbarkeit und Effektivität sportspielspezifischer Vermittlungskonzepte – und das obwohl seit mehr als 50 Jahren die Entwicklung und Diskussion von Vermittlungskonzepten für Sportspiele ein viel diskutiertes Themenfeld der Sportspielforschung bzw. der Sportspieldidaktik ist (König, 2024, S. 6). Die Uneinigkeit in der Theorie und Praxis zeigt sich unter anderem auch dadurch, dass auf Seiten der Forschung seit Jahren spielgemäßen Konzepten die größte Wirksamkeit und Attraktivität attestiert wird (Roth et al., 2015), während in der Trainings- und Unterrichtspraxis nach wie vor ein technik-orientiertes Vorgehen favorisiert wird, gleichwohl viele Lehrende programmatisch ein „spielgemäßes“ Konzept vertreten (Wurzel, 2008). Um diese Theorie-Praxis Lücke zu schließen, plädieren Forschungsarbeiten aus dem deutschsprachigen und angloamerikanischen Raum für die Fort- und Weiterbildung von (Sport-) Lehrkräften und damit für eine professionelle Unterstützung, um effektiv spielorientierte Vermittlungsmethoden zu implementieren, ohne dabei die Sicht der Schüler:innen zu vernachlässigen (Baumberger & Bislin, 2024; Parry, 2014). Diese Fort- und Weiterbildungskonzepte richten sich dabei ausschließlich an ausgebildete, oftmals Gymnasiallehrkräfte, sodass eine Zielgruppe in der Forschung zur Vermittlung von Sportspielen keine Berücksichtigung erfährt: Lehramtsanwärter:innen im Fach Sport, insbesondere in der beruflichen Bildung.

1.1 Sportspielvermittlung in der Sportlehrkräftebildung

Hochschuldidaktische Lehr-/Lernkonzepte in der praktischen Ausbildung angehender Sportlehrkräfte existieren bislang nicht und das, obwohl die Lehre der "Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder" (TPS) in Kombination mit den Fachwissenschaften und -didaktiken einen zentralen und wichtigen Teil der Sportwissenschaft an deutschen Hochschulen darstellt (Barisch-Fritz, 2016). Die Praxis zeigt (laut König, 2024): Studierende der Sportwissenschaften werden an den Hochschulen mit spielorientierten Vermittlungskonzepten konfrontiert und behaupten, dass sie diese Überzeugung der Ansätze wohl vom Grundsatz her mittragen und in ihrer späteren Praxis anwenden würden. In der zweiten Phase der Lehrkräftebildung domi-

nieren bei beobachtbaren Unterrichtsbesuchen und Lehrproben allerdings völlig andere Präferenzen: trotz attestierter Wirksamkeiten von Seiten der Sportspielforschung wird „heute wie vor 30 Jahren ein technikorientiertes Vorgehen in der Unterrichtspraxis nach wie vor favorisiert, gleichwohl viele Sportlehrkräfte theoretisch ein „spielgemäßes“ Konzept vertreten (...)“ (Allgäuer et al., 2016, S. 295). Laut Allgäuer et al. (2016) mangelt es damit nach wie vor an aussagekräftigen und im Feld durchgeführten Evaluationsstudien, die einen Umdenkprozess im Schulalltag einleiten können (S. 295), zumal selbst innerhalb eines Bundeslandes oftmals kein Überblick herrscht, welche grundlegenden Kompetenzen in der Theorie und Praxis der Sportarten die Kolleg:innen mitbringen (Hofmann, 2021, S. 39). Um hier Einigkeit hinsichtlich der Voraussetzungen zu schaffen, sollte sich in einem ersten Schritt der universitären Lehrkräftebildung gewidmet werden.

1.1.1 Sportspielvermittlung als Teil der fachpraktischen Ausbildung

Als Besonderheit im Studienfach Sport absolvieren angehende Lehrkräfte neben fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zusätzlich (noch) fachpraktische Seminare, zu denen die Sportspielvermittlung in der Sportlehrkräftebildung zuzuordnen ist. Die fachpraktische Ausbildung ist damit Teil der konstitutiven Bestandteile der Lehramtsausbildung im Fach Sport.

Laut dem Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den „Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ sollten im Fach Sport Studierende im Verlauf ihres Studiums nicht nur relevantes fachbezogenes Wissen erwerben und auf unterrichtliche Situationen anwenden lernen, sondern auch ihr sportliches Können erweitern bzw. ausbauen können (Menze-Sonneck & Langelahn, 2018, S. 101). Insbesondere folgende Kompetenzformulierung weist auf diese fachspezifische Besonderheit der Verknüpfung von (motorischem) Können und fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen hin:

„[Die Studienabsolvent:innen] verfügen über ein sport- und bewegungsspezifisches Können in ausgewählten Feldern der Sport- und Bewegungskultur, das sie in die Lage versetzt, sportliches Bewegen auf angemessenem Niveau auszuführen, anderen in differenzierter Weise mit unterschiedlichen Aufgabenanforderungen zu vermitteln und zu analysieren“ (KMK, 2024, S.61)

Innerhalb der fachpraktischen Ausbildung wird die Bewegungskompetenz und das sportliche Können der Studierenden anhand der sogenannten Bewegungsfelder überprüft. Das Bewegungsfeld Spielen ist dabei eines der fünf verpflichtenden Bewegungsfelder. Neben der fachpraktischen Ausbildung sehen die Anforderungen der KMK auch das Verfügen über ein handlungsorientiertes Fachwissen vor, das sie zur Anleitung und Reflexion von Bewegungslernsituationen auch in heterogenen und inklusiven Lerngruppen befähigt sowie in die Lage versetzt, das „Üben und Anwenden des Sport- und Bewegungskönnens sportwissenschaftlich und fachdidaktisch zu begründen“ (KMK, 2024, S.61). Im Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS, 2019) wird dem Lehrangebot in der „Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder“ ein zentraler Beitrag zugesprochen, denn eine qualitativ hochwertige Lehre in diesem Ausbildungsbereich sei „mitentscheidend für hochqualifizierte Absolvent/innen“ (S. 1). Das Lehrangebot ist dabei in besonderer Weise dazu geeignet 1) eine wis-

senshaftliche fundierte Auseinandersetzung mit einer Vielzahl von Bewegungsformen zu erfahren, 2) sportpraktische Interaktionen mit Kommiliton:innen zu reflektieren sowie diagnostische Verfahren anzuwenden und didaktisch-methodische Ansätze zu erproben, 3) eine reflektierte Auseinandersetzung mit Bewegungsaufgaben und Lernproblemen für das Verständnis von Sportwissenschaft und dessen Anwendung in zukünftigen beruflichen Tätigkeiten, insbesondere als Sportlehrer:in zu leisten. Insgesamt werden so die nötigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt, um nachhaltig und sachgerecht in sport- und bewegungsbezogenen Berufsfeldern agieren zu können (DVS, 2019, S. 2). Neben der Qualitätssicherung soll sich die Notwendigkeit auch in der Quantität des Angebotes widerspiegeln: in lehramtsbezogenen Studiengängen sollten Veranstaltungen mit Theorie-Praxis-Charakter mindestens 40% des gesamten Umfangs abdecken. Die wechselseitige Verzahnung zwischen sportwissenschaftlicher Theorie und Praxis sollte dabei über die gesamte Studienzeit, und nicht nur zu Beginn des Bachelorstudiums, verankert sein. Das Positionspapier der DVS formuliert zudem Qualitätskriterien für die Implementierung eines solchen Lehrangebotes hinsichtlich der Studien- und Prüfungsinhalte sowie personaler Ressourcen (DVS, 2019 siehe Tabelle 1). Qualitätskriterien für die Implementierung eines Lehrangebotes der TPS (DVS, 2019)

Tabelle 1: Qualitätskriterien für die Implementierung eines Lehrangebotes der TPS (DVS, 2019)

Studieninhaltliche Aspekte	Integration Theorie und Praxis: Sportarten und Bewegungsfelder sind mit sportwissenschaftlicher Theorie verknüpft, um den Blick auf Sport- und Bewegungskultur zu erweitern. Der Erwerb sportlicher Fähigkeiten dient als Erkenntnisinstrument im Bildungsprozess.	Pädagogische Perspektiven: Ein handlungsorientierter Umgang mit Wissen und Werten sowie die Integration von gesundheitlichen Aspekten sind essenziell. In lehramtsbezogenen Studiengängen sollten auch Natursportarten berücksichtigt werden.	Vermittlung von Lehr-/Lernwegen: Lehramtsstudiengänge sollten exemplarische Lehr-/Lernwege anbieten und sportliche Bewegungen reflexiv in neue Bezüge stellen, um Anforderungen des Berufslebens gerecht zu werden.
Prüfungs-inhaltliche Aspekte	Berufsorientierte Prüfungen: Prüfungen sollen an den zukünftigen beruflichen Anforderungen orientiert sein und sowohl motorische Fähigkeiten als auch wissenschaftliche, sportpädagogische und didaktisch-methodische Fragestellungen berücksichtigen.	Kompetenzorientierte Prüfungsgestaltung: Prüfungen sollen Kompetenzen fördern, die auf den Erwerb sportmotorischen Könnens abzielen. Sie müssen ein hohes Anforderungsniveau in Bezug auf motorische und wissenschaftliche Aspekte sichern, gegebenenfalls durch Eignungsprüfungen.	
Personale Aspekte	Fachkompetenz der Lehrenden: Die Lehrenden müssen umfassendes sportart- und bewegungsfeldspezifisches Wissen haben und in der Lage sein, den "Geist der Einrichtung" zu vermitteln. Primär sollten fest angestellte Mitarbeiter/innen lehren, während Lehrbeauftragte ergänzend eingesetzt werden.	Vernetzung Mitarbeiter:innen: Eine sachbezogene Vernetzung in einer zunehmend spezialisierenden Sportwissenschaft ist entscheidend, um die Expertise der Kolleg:innen in Theorie und Praxis optimal zu nutzen.	Organisationsmodelle: Erfolgreiche Integration von Theorie und Praxis erfolgt durch verschiedene Organisationsmodelle, die es vielen Lehrenden ermöglichen, in beiden Bereichen tätig zu sein.

1.1.2 Doppelte Professionalisierung in der Sportlehrkräftebildung

Sportspiele sind dem Bewegungsfeld „Spielen“ zuzuordnen und sind damit ein zentraler verpflichtender Bestandteil sportwissenschaftlicher Studiengänge, die sich mit Fragen der sportlichen Praxis und dessen Vermittlung befassen (Thierer, 2005, S. 219). Für Lehramtsanwärter:innen für das Fach Sport in Niedersachsen wird über die Verordnung für Masterabschlüsse im Erfahrungs- und Lernfeld „Spielen“ und „Rückschlagspiele“ festgelegt, in welchem Umfang fachpraktische Prüfungen abgelegt werden müssen. Die standortabhängigen Prüfungs- und Modulordnungen formulieren aus diesen Vorgaben entsprechend Modulbeschreibungen, die die Inhalte der Veranstaltungen und damit einhergehenden Prüfungsformen umfassen. Aufgrund des umfangreichen Feldes der Sportspiele und der seit Anfang der 2000er Jahre zunehmenden Reduktion der Semesterwochenstunden für die Vermittlung von Sportspielen, ist es Sportstudierenden im Rahmen des Studiums möglich, nur ausschnitthaft und exemplarisch Praxiserfahrungen zu sammeln (Pfitzner, 2017). Die Ausbildung von Sportlehrkräften sollte im Sinne einer doppelten Professionalisierung damit nicht allein auf die Vermittlung von Sportspielen für die Schule oder die sportliche Alltagskultur der Studierenden beschränkt bleiben. Vielmehr sollte sie – wie Thierer (2005) betont – vor allem darauf abzielen, „die *wissenschaftliche Durchdringung* und das *Verständnis des Phänomens Sport*“ zu verbessern. Dies ist entscheidend, um eine fundierte und reflektierte sportpädagogische Praxis zu gewährleisten (Darstellung im Original, S. 222). (Angehende) Sportlehrkräfte sollen demnach im Handlungsfeld Schule nicht nur langfristig und nachhaltig Lehre erteilen, sondern diese auch forschend reflektieren (Wegener & Faßbeck, 2018, S. 253).

Die rechtlichen Verordnungen der Länder und veröffentlichten Empfehlungen seitens der DVS geben zwar Aufschluss über die Quantität solcher Lehrveranstaltungen und legen Qualitätskriterien für die Implementierung fest, *wie* diese Kompetenzen allerdings innerhalb der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung von zukünftige Sportlehrkräften erworben werden können, erscheint dagegen noch wenig erforscht (Hofmann, 2021, S. 39). Mit Blick auf die Sportspielvermittlung in der (Sport-) Lehrkräftebildung stellt Hofmann (2021) zwei zentrale Fragen: Welche Inhalte (WAS) sollen vermittelt werden? In welcher Form (WIE) sollen Sportspiele im Rahmen universitärer Ausbildung vermittelt werden?

Angesichts der von Pfitzner (2017) beschriebenen exemplarischen und ausschnitthaften Praxiserfahrungen, die Sportstudierende im Bereich der Sportspiele sammeln können, steht die Lehrkräftebildung vor Herausforderungen. Um dennoch eine fundierte Vorbereitung zukünftiger Sportlehrkräfte zu gewährleisten, bedarf es einer gezielten Fokussierung und einer detaillierten Analyse einzelner Spielformen. Im Folgenden wird die fachpraktische Veranstaltung „Didaktik und Methodik – Spielen in Mannschaften: Handball“ der Universität Osnabrück vorgestellt, die den Anspruch erhebt, einen ersten Vorschlag für ein hochschuldidaktischen Lehrkonzept im Bereich der Sportspielvermittlung in der Lehrkräftebildung zu unterbreiten.

2 Sportspielvermittlungskonzept am Beispiel Handball im Sinne einer innovationsbezogenen Sportpädagogik

Am Institut für Sport- und Bewegungswissenschaften der Universität Osnabrück haben alle zukünftigen Sportlehrkräfte die Möglichkeit, im Modul „Vertiefung der Sportspiele“ die Sport-

art Handball zu wählen. Neben dem verfügbaren Angebot an unterschiedlichen Sportspielen seitens der Universität, wählen Sportstudierende ihre Veranstaltung in Abhängigkeit ihrer Vorerfahrungen, ihres Vorwissens und ihrer Vorlieben. Insbesondere die eigene Sportbiografie stellt nachweislich eine zentrale Einflussgröße für die Einstellung und spätere Vermittlung dar: (angehende) Sportlehrkräfte haben Lieblingssportarten, die sie selbst gerne spielen und/oder unterrichten, abhängig von eigenen sportlichen Erfahrungen und der sich selbst zugeschriebenen Vermittlungskompetenz (Hierlemann et al., 2017). Somit beeinflussen verinnerlichte Verhaltensweisen der Lehrpersonen aufgrund selbst erlebter Sportstunden sowie Erfahrungen aus den Erfahrungsfeldern des Vereinssports den (späteren) Sportspielunterricht maßgeblich (Baumberger et al., 2022, S.203). Diese heterogene Lerngruppe setzt sich vor allem aus Studierenden, die das Lehramt für berufsbildende Schulen oder für Gymnasien anstreben, zusammen und das, obwohl laut Müller und Elflein (2021) die zweitbeliebteste Sportart in Deutschland vergleichsweise wenig Berücksichtigung im Sportunterricht der Berufsschule findet (S. 244). Die Autoren führen als mögliche Ursachen für die mangelnde Thematisierung von Handball im Sportunterricht berufsbildender Schulen die hohe Spieldynamik und intensive Körperlichkeit, den kleinen, harten Ball sowie das im Verhältnis zur geringen Spieleranzahl große Spielfeld auf. Weiterhin wird infrage gestellt, ob Versäumnisse in der vorberuflichen Schulbildung oder eine zu spezialisierte Vermittlungsmethodik, die stark auf die Sachdimensionen des Spiels und Ziele des Vereinssports fokussiert ist, an dieser Problematik beteiligt sind, anstatt zunächst grundlegende Kompetenzen zu vermitteln, die auch außerhalb des Handballsports relevant sind (Müller & Elflein, 2021).

2.1 Vermittlungsmodelle innovationsbezogener Sportpädagogik

Handball fördert neben spezifischen motorischen Fähigkeiten auch überfachliche Kompetenzen wie Kreativität, Teamfähigkeit, Perspektivenübernahme und strategisches Denken. Müller & Elflein (2021) argumentieren, dass diese Bildungspotenziale eine wichtige Rechtfertigung für die Integration von Handball in den Schulsport darstellen – unabhängig vom Alter oder einer möglichen Vereinszugehörigkeit. Um diese Bildungspotentiale ausschöpfen zu können, wird im Sinne der innovationsbezogenen Sportpädagogik nach Elflein et al. (2021) ein Vermittlungsmodell für die universitäre Lehrkräftebildung entworfen. Die Reflexions- und Konstruktionsebene von Vermittlungsmodellen einer innovationsbezogenen Sportpädagogik beansprucht, auf a) auf bildungspraktischer Ebene eine Vermittlung von „Subjekt“ und „Welt“ anzustreben, auf b) auf modelltheoretischer Ebene die Vermittlung zwischen Perspektiven verschiedener Typusmodelle und mehrdimensionaler Orientierungen des Kategorialmodells anzustoßen sowie c) eine Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen – indem sie praxisorientiert, theoretisch fundiert und zukunftsorientiert ist (Elflein et al., 2021).

Elflein et al. (2021) beschreibt aus Sicht der innovationsbezogenen Sportpädagogik drei Elemente/Kriterien der Unterrichtsplanung, die auch für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen im Studium Bedeutung auf drei Ebenen bekommen sollen. Das dahinter befindliche Planungsmodell zielt darauf ab, ein Verständnis von Selbst und Welt zu entwickeln, verschiedene theoretische Perspektiven zu verknüpfen und Theorie mit Praxis zu verbinden. Die Umsetzung erfolgt in drei Phasen: Zunächst eine offene Konzeptionsphase (A) zur diskursiven Planung, gefolgt von einer deduktiven Phase der Sachorientierung (B) und schließlich einer Erweite-

rungsphase (C), die durch die Bezugnahme auf Schlüsselprobleme eine erneute Perspektivierung ermöglicht. Diese Planungsebene kann auf verschiedenen Ebenen reflektiert werden: hinsichtlich allgemeiner sportdidaktischer Prinzipien, der Kurskonzeption und der konkreten Gestaltung von einzelnen Seminarsitzungen.

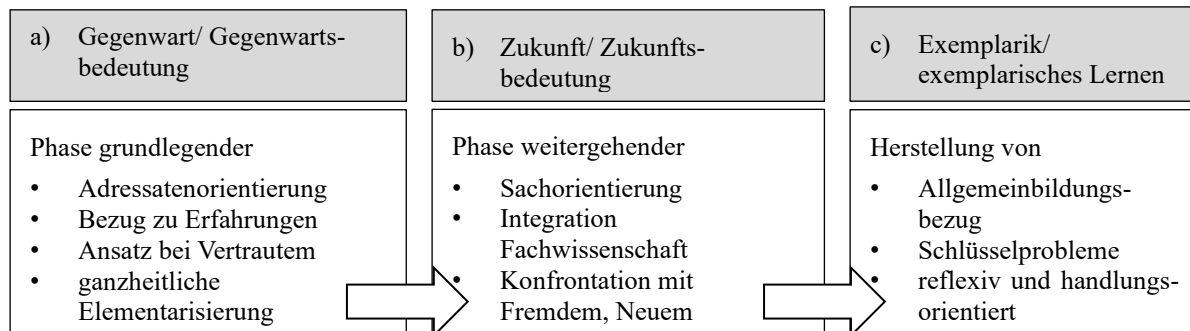


Abbildung 1: Planungslogik einer Didaktik innovationsbezogener Sportpädagogik (Elflein et al., 2021)

2.1.1 Ebene I – Allgemeine sportspieldidaktische Reflexionsebene

Das Kriterium der „Berücksichtigung der **Gegenwart** der Lernenden“ impliziert eine Form grundlegender *Adressatenorientierung* (hier: Orientierung an Vorerfahrungen, Vorstellungen und Perspektiven Studierender). Ziel ist es, bei den Studierenden eine (tiefergehende) Motivation zu schaffen, sich mit dem Lerngegenstand zu befassen, ihn zu durchdringen und wahrzunehmen, indem der Lerngegenstand in seiner Komplexität zunächst reduziert wird und das Spiel vereinfacht wird und die grundlegende Spielidee im Vordergrund liegt (Elementarisierung). Dem Ansatz folgend wird zunächst das Spiel an sich „als relativ sicherer Lieferant der für erfolgreiches, nachhaltiges Lernen so wichtigen intrinsischen Motivation“ aufgegriffen (Breitlauch, 2011, S. 61). Spiele gelten somit in der Gegenwart der Studierenden als Garant für den Aufbau und die Stärkung der eigenen intrinsischen Motivation, die selbst als ein zentraler Faktor für freiwilliges Handeln und Lernen gilt und damit die Grundlage für nachhaltige Lernprozesse bildet (Elflein, 2019).

Diese intrinsische Motivation ermöglicht dann erst eine tiefere Auseinandersetzung mit der „Sache“ (*Sachorientierung*). Im Vordergrund steht die Förderung der fachlichen, sportartspezifischen Handlungskompetenz, welche in der Sportpädagogik als wesentlicher Indikator für die **Zukunftsbedeutung** im beruflichen Werdegang angesehen wird. Die fachliche Vertiefung bildet hierbei das Fundament, um diese Handlungskompetenz sowohl zu fordern als auch zu fördern. Diese „klassische“ fachwissenschaftliche Perspektiven auf die Thematik lässt mit Blick auf den übergreifenden pädagogische Zielhorizont dabei auch eine offenere, differenziertere methodische Gestaltung zu.

Im Sinne eines *Allgemeinbildungsbezuges* widmet man sich sodann „Schlüsselproblemen von Welt“, die die globale- und Lebenswelt betreffen und die „verschlüsselt“ auch in Sportspielen anzutreffen sind (wie zum Beispiel „Konkurrenz und Miteinander“, „Selbstbestimmung und Fremdbestimmung“, „Integration und Inklusion“). Diese Auseinandersetzung unterstützt die Entwicklung kreativer Problemlösekompetenzen, die die Lernenden gezielt auf die Herausfor-

derungen in der (Berufs-)Welt vorbereiten sollen. Die im Spiel und Sport enthaltenen, „Bedeutungen“ werden reflektiert und diskutiert, aber zugleich auch handlungsorientiert weiterbearbeitet (**exemplarisches Lernen**).

2.1.2 Ebene II – Kurskonzept Didaktik und Methodik Spielen in Mannschaften

Für das Kurskonzept der „Didaktik und Methodik: Spielen in Mannschaften“ am Beispiel Handball werden für die verschiedenen Aspekte der Gegenwarts-, Zukunftsbedeutung und des exemplarischen Lernens unterschiedliche Ziele im Bereich der Fach-, Selbst-, und Sozialkompetenz definiert und unterschiedliche Inhalte und Methoden angewendet. Die Ziele für die Adressierung der Gegenwartsbedeutung sind Abbildung 2 zusammengefasst.

Fachkompetenz Die Studierenden...	Selbstkompetenz Die Studierenden...	Sozialkompetenz Die Studierenden...
• ... wiederholen Inhalte der verpflichtenden Grundlagenveranstaltungen • ... bauen eine spielerische Grundhaltung auf	• ... erfahren das Flow Erlebnis im Spielen • ... erlangen intrinsische Motivation im Spielen	• ... spielen miteinander und verständigen sich • ... erfahren gemeinsam spielimmanentes Lernen

Abbildung 2: Ziele im Bereich der Gegenwartsbedeutung auf Ebene des Kurskonzeptes

Um dies sowohl auf inhaltlicher, als auch methodischer Ebene zu gewährleisten, folgt das Kurskonzept den Vorstellungen einer Elementarisierung der Spielidee in Form von Basisspielen. Die Komplexität wird dabei beispielsweise durch Regeländerungen, Änderungen der Spielfeldgröße, Mit-/Gegenspieler:innenanzahl oder die Art/Anzahl an Spielgeräten reduziert, ohne dabei das zugrunde liegende Zielspiel zu vernachlässigen. Um den individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten der Studierenden gerecht zu werden, können diese während der Übungsphasen aus einer Vielzahl von Übungen wählen (Adressat:innenorientierung).

Im Sinne der Zukunftsbedeutung findet die fachliche Auseinandersetzung mit der Sache statt. Mit Blick auf den Berufswunsch Sportlehrkraft setzen sich die Studierenden im Seminar auf theoretischer Ebene mit verschiedenen Sportspielvermittlungskonzepten auseinander. Sie in Kleingruppen wählen zu Beginn der Veranstaltung zwischen den sogenannten Traditional Approaches (Zergliederungsmethode, Konfrontationsmethode) und den Game-based Approaches, kurz GBA (Teaching Games for Understanding, Heidelberger Ballschule, Tactical Game Approach). In Gruppen werden semesterbegleitende Portfolioaufgaben zu den Vermittlungskonzepten eingereicht. Dabei erarbeiten die Studierenden zunächst die Entstehung und Entwicklungshistorie des Sportspielvermittlungskonzeptes sowie die zugrundeliegenden Ziele, Inhalte und Methoden. In einer zweiten Portfolioaufgabe stellen sie den aktuellen Forschungsstand in Bezug auf die Sportart Handball dar, nennen Stärken und Schwächen des Konzeptes explizit Handballvermittlung und beschreiben die Rolle der Lehrkräfte und Schüler:innen innerhalb des Vermittlungskonzeptes. In Anlehnung an die Ergebnisse aus den ersten Aufgaben gilt es, eine 45minütige Stunde zu einem durch die Lehrperson zugewiesenen Thema unter Berücksichtigung des jeweiligen Sportspielvermittlungskonzeptes zu gestalten. Die Ausführungen sollten

dabei folgende Aspekte umfassen: Kompetenzziele der Stunde, Sachanalyse des Themas, didaktische methodische Analyse der Stunde, einen tabellarischen Verlaufsplan sowie im Anhang alle notwendigen und/oder entwickelten Materialien. Die theoretische Entwicklung der Unterrichtssequenz mündet in der anschließenden Erprobung im Seminar. Im Anschluss an die Durchführung werden die Eindrücke und Erfahrungen reflektiert unter Rückgriff auf folgende Aspekte a) Rolle der Lehrkraft/ Lehrkräfte (Wie habt ihr die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Konzept empfunden?), b) Zukunftsperspektive ((Wie) würdet ihr das Konzept in der Schule anwenden? Warum/warum nicht?) und c) Anpassung (Welche Aspekte müssten nach der Durchführung an der Gestaltung eurer Arbeit überarbeitet werden? Warum?) und d) Vergleich der Vermittlungskonzepte (Welche Gemeinsamkeiten/ Unterschiede habt ihr in der gleichen Stunde mit dem jeweils anderen Sportspielvermittlungskonzept wahrgenommen?). Die Erstellung und Durchführung der Unterrichtssequenzen zielt damit einer Förderung des Fachwissens ab und trägt gleichzeitig dazu bei, dass sich Studierende in ihrer Rolle als (zukünftige) Vermittler:innen einfinden (Selbstkompetenz) sowie das Miteinander lehren und im Sinne des Team Teachings erfahren (Sozialkompetenz). Darüber hinaus wird in jeder Seminarsitzung von Seiten der Dozentin eine neue Regel eingeführt, die es für die Studierenden nicht nur als Spieler:in zu befolgen gilt, sondern auch in der Rolle als Schiedsrichter:in erprobt wird. Die sich daraus ergebenden Ziele sind in Abbildung 3 aufgeführt.

Fachkompetenz <i>Die Studierenden...</i>	Selbstkompetenz <i>Die Studierenden...</i>	Sozialkompetenz <i>Die Studierenden...</i>
•nennen und beschreiben Konzepte zur Sportspielvermittlung und wenden diese an •nennen und wenden die grundlegenden Regeln des Handballspiels an und erkennen Regelbrüche im Spiel	•... finden die eigene Rolle als Vermittler:in •... finden die eigene Rolle als Spieler:in	•... erfahren das Miteinander-Lehren im Sinne des Team Teachings •erfahren die Rolle des Fairplays als Schiedsrichter:in

Abbildung 3: Ziele im Bereich der Zukunftsbedeutung auf Ebene des Kurskonzeptes

Für die dritte Phase des exemplarischen Lernens wird auf der Ebene der Fachkompetenz das Entwickeln von veränderten Spielformen angestoßen. Da dies auch in die Praxis überführt wird, erfahren die Studierenden das Spielen für alle und mit allen handlungsorientiert. Neben der individuellen Reflexion von Erwartungen, Zielen und Vorerfahrungen sowie des eigenen Umgangs mit Siegen und Niederlagen, werden gemeinsam mit allen Studierenden das Mit- und Gegeneinander im und außerhalb des Spiels praktisch und theoretisch durchdrungen (siehe Abbildung 4). Um diese Denkweisen anzustoßen, werden auf inhaltlicher Ebene auf der einen Seite neue Konzepte wie die des „Rollstuhlhandballs“ oder das Konzept der „Glücksliga“ auf Seiten der Lehrperson eingeführt. Des Weiteren werden bewusst Reflexionsphasen hinsichtlich der Veränderung von Übungs- und Spielformen heterogener Lerngruppen platziert. Insbesondere angehende Lehrkräfte der beruflichen Bildung profitieren von dieser Perspektiverweiterung, da die Unterschiede der Kompetenzausprägung – die Heterogenität – nicht nur "in" den Klassen, sondern "zwischen" den Klassen desselben Berufes in den berufsbildenden Schulen

sehr häufig extrem ausgeprägt sind (Rauner & Ahrens, 2022). Auf der anderen Seite ist die Reflexion der eigenen Vorstellungen und Hintergründe eine verbindliche Teilprüfung.

Fachkompetenz <i>Die Studierenden...</i>	Selbstkompetenz <i>Die Studierenden...</i>	Sozialkompetenz <i>Die Studierenden...</i>
•... entwickeln Veränderungen von Spielformen für eine inklusive Gesellschaft •... reflektieren die eigenen Erwartungen, Ziele und Vorerfahrungen	•... reflektieren den eigenen Umgang mit Sieg und Niederlage •... erfahren Spielfähigkeit im und außerhalb des Spiels	•... erfahren das Mit- und Gegeneinander im und außerhalb des Spiels •... spielen für Alle und mit Allen

Abbildung 4: Ziele im Bereich des exemplarischen Lernens auf Ebene des Kurskonzeptes

2.1.3 Ebene III – 2. Seminarsitzung „Den Raum kooperativ überbrücken“

Die Ebene der Einzelstunde wird am Beispiel der zweiten Seminarsitzung, die den Titel „Den Raum kooperativ überbrücken“, welcher gleichermaßen für die taktische Problemstellung der Stunde fungiert, dargestellt. Zu Beginn der Stunde wird mit dem Laufspiel „Linienfangen“ eine erste allgemeine Erwärmung zur Aktivierung des Herz-Kreislauf-Systems statt. Der weitere Verlauf der Stunde wird, in Anlehnung an Wurzel (2008, S. 343), die sich ihrerseits an Mitchell et al. (2006, S. 13) orientiert, anhand des Kreis-Spiral-Modells der taktischen Sportspielvermittlungskonzepte (TGfU, TGA) aufgebaut (siehe Abbildung 5).

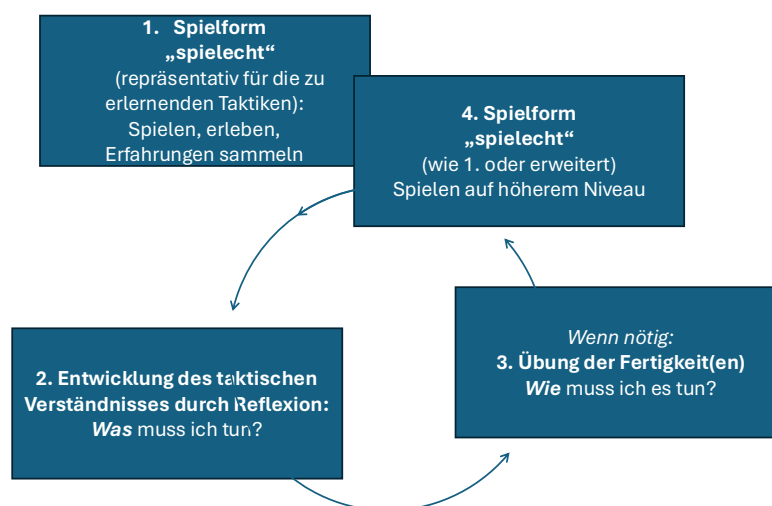


Abbildung 5: Kreis-Spiral-Modell des Taktik-Spielkonzepts
(eigene Darstellung nach Wurzel, 2008, S. 343)

Zu Beginn der Stunde wird eine erste Spielform gewählt, die repräsentativ für die zu erlernende Taktik steht. Es steht das Spielen, Erleben und Sammeln von Erfahrungen einer möglichst „spielechten“ Situation im Vordergrund (Wurzel, 2008). Die Elementarisierung der Spielidee erfolgt hierbei durch Reduktion von Mit- und Gegenspieler:innen, der Verkleinerung des Spiel-

feldes sowie dem Ersatz von Toren durch Stangentore. Des Weiteren wird mit der Regeländerung, Tore nur als Aufsetzer zu erzielen, die Komplexität der Torwartbewegungen stark reduziert. Die erste Spielform trägt den Namen „Zur Mitte und zurück“: in Zweier-Teams versuchen die Spieler:innen durch Passen, den Ball an den Abwehrspieler:innen vorbei zur Mittellinie zu transportieren. Hat ein/e Spieler:in die Mittellinie mit dem Fuß berührt, wird der Ball zu der Gruppe, die an der Mittellinie wartet, gespielt und diese versuchen ebenfalls durch Passen am/an der Abwehrspieler:in vorbei und auf das Stangentor zu werfen. Es darf zunächst nicht geprellt werden und mit dem Ball dürfen nur drei Schritte gemacht werden. Dem Kreis-Spiral-Modell folgend wird im zweiten Schritt die Entwicklung eines taktischen Verständnisses durch eine Reflexionsphase mit der Reflexionsfrage: „Was habt ihr gemacht, um erfolgreich im Angriff ohne Ballverlust zur Mittellinie bzw. zum Tor zu gelangen und in der Abwehr den Ball abzufangen?“ angebahnt. Entlang der von Mitchell et al. (2006) aufgeführten Ebenen Time, Space und Risk wird im Anschluss das taktische Verständnis der Studierenden mit den Fragen „Wann ist der Zeitpunkt für den besten Pass?“ (Time), „Wohin sollte der Pass gespielt werden?“ (Space) und „Wann sollte gepasst, wann geprellt werden?“ (Risk) vertieft. Damit nicht nur auf taktischer Ebene die Spielform durchdrungen wird, sondern auch die Frage nach dem „Wie“ ein Pass gespielt werden sollte gestellt wird, erfolgt im nächsten Schritt des Modells der Technikkurs zum Thema Passen. Unter Berücksichtigung der drei Kriterien eines guten Passes „Präzision“, „Passart“ und „Timing“ können die Studierenden je nach Leistungsstand und Schwerpunktsetzung im Anschluss aus verschiedenen Übungsformen wählen. Im Sinne der fachlichen Vertiefung wird zudem seitens der Dozentin die Regel „Schritte“ inklusive dem Schiedsrichterzeichen eingeführt. In einem vierten Schritt erfolgt am Ende die Rückführung zur Spielform. Mit entsprechenden Veränderungen (bspw. hinsichtlich der Spielfeldgröße, des Tors, der Mit/- Gegenspieler:innenanzahl) wird das Basisspiel so verändert, um die Bedingungen zu erschweren (bzw. zu vereinfachen) und damit auch an heterogene Lerngruppen anzupassen. Für die Reflexion zentraler Schlüsselprobleme wird dann am Ende der Stunde das Kooperieren miteinander als zugrundeliegende Kompetenz, die ein erfolgreiches Spiel ermöglichen, herausgestellt. Ziel ist es, überfachliche Kompetenzen gemeinsam mit der Lerngruppe abzuleiten, die sich nicht nur im Spiel, sondern auch im Leben wiederfinden. Je nach Schwerpunkt können hier die Kommunikationsfähigkeit (verbal/nonverbal), die Kooperationsbereitschaft oder einzelne Aspekte der Teamfähigkeit aufgegriffen werden.

3 Nachhaltiger Erkenntnisgewinn oder kurzfristiger Erfolg?

Der Schiedsrichter pfeift das Spiel ab, die Lehrperson beendet die Stunde: sowohl im Kontext des Sportspiels als auch im universitären Kontext stellt sich am Ende die Frage: bleibt es bei einem kurzfristigen Erfolg oder wird ein nachhaltiger Erkenntnisgewinn angestoßen? Der Begriff der Nachhaltigkeit bezieht sich im Kontext der sportlichen Bildung nach Elflein et al. (2025) auf die Förderung einer dauerhaften Wirkung durch Lehren und Lernen, mit dem Ziel, einen tiefergehenden und bleibenden Effekt zu erzielen, der über vorübergehende Trends hinausgeht und grundlegende Veränderungen im Lebensstil und Denken fördert. Er ist verbunden mit der Idee, Subjekte zu entwickeln, die sich kritisch mit der Welt auseinandersetzen und zu einer besseren Zukunft beitragen können (Elflein et al., 2025). Wie zu Beginn des Artikels aufgezeigt, sind Sportspiele in der Gesellschaft etabliert, werden aber im Schulsport oft regel-

basiert und zweckorientiert unterrichtet, obwohl die sportpädagogische Forschung eine am Spiel orientierte Vermittlung von Sportspielen favorisiert. Dies führt zu einer Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis, da Lehrkräfte zwar theoretisch von spielorientierten Konzepten überzeugt sind, aber häufig traditionelle, technikorientierte Methoden anwenden.

Die Ausbildung von Sportlehrkräften an Hochschulen zeigt eine ähnliche Problematik: Während spielorientierte Konzepte vermittelt werden, findet in der praktischen Phase oft eine Rückkehr zu traditionellen Vorgehensweisen statt. Es mangelt an Konzepten, die einen nachhaltigen Kompetenzerwerb fördern und Lehramtsanwärter:innen ausreichend vorbereiten. Eine Lösung liegt in der Förderung einer „doppelten Professionalisierung“, die neben der praktischen Lehrfähigkeit auch die Fähigkeit zur forschenden Reflexion der eigenen Praxis beinhaltet. Dies erfordert eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung sowie die Entwicklung von hochschuldidaktischen Konzepten, die gezielt auf die Vermittlung von Sportspielen ausgerichtet sind.

Die Didaktik der innovationsbezogener Sportpädagogik versucht, eine solche nachhaltige Wirkung durch eine Reihe von spezifischen Ansätzen und Prinzipien zu fördern. In Erweiterung zu Hofmann (2021) soll nicht nur die Frage nach dem WAS (Welche Inhalte sollten vermittelt werden?) und WIE (In welcher Form sollen Sportspiele im Rahmen der universitären Ausbildung vermittelt werden?), sondern auch die Frage nach dem WARUM (Welche Ziele verfolgt die Lehrkräftebildung im Bereich der Sportspielvermittlung?) gestellt werden. Am Beispiel des Lehrkonzeptes für die Vermittlung des Sportspiels Handball in der Lehrkräftebildung wurde aufgezeigt werden, dass nicht nur die (sportartspezifischen-) motorischen Fähigkeiten der Lernenden adressiert, sondern auch die persönliche Entwicklung und das kritische Denken angeregt werden. Mit der Berücksichtigung der aktuellen Erfahrungen und Interessen der Lernenden wurde ein Bezug zur Gegenwart hergestellt, bevor sich die Lernenden dann mit fachspezifischen Inhalten und Zukunftsfragen auseinandersetzen. Diese Verknüpfung soll die Motivation erhöhen und eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik ermöglichen. Im Sinne des exemplarischen Lernens wurde das Sportspiel als ein Spiegelbild gesellschaftlicher Phänomene und Schlüsselprobleme der Welt verstanden; Lernende sollten durch die Auseinandersetzung mit sportlichen Situationen über größere Zusammenhänge nachdenken und kritische Perspektiven entwickeln. So kann beispielsweise die Reflexion über das Kooperieren im Sport einen Transfer zu gesellschaftlichen Schlüsselproblemen herstellen. Die Didaktik innovativen Sportunterrichts betont dabei die Bedeutung der individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Lernenden. Durch die Förderung von Werten der beruflichen Bildung wie Selbstständigkeit, Kreativität und sozialer Kompetenz werden die Lernenden befähigt, eigene Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen. Denn in einer Sache sind wir uns dann im Sport, im Spiel und in der Vermittlung einig: wir bilden nicht nur Sportlehrkräfte aus, sondern möchten Menschen befähigen, die (berufliche) Welt kritisch zu hinterfragen und sie aktiv mitzugestalten.

Literatur

- Allgäuer, D., Brielmayer, D., Lutz, M. & König, S. (2016). Spielvermittlung in der Sekundarstufe I – eine Frage der Methode? *sportunterricht*, 65(10), 295–300.
- Barisch-Fritz, B. (2016). Übersicht zum Thema Interdisziplinarität in der Sportwissenschaft. *Ze-phir*, 23(2), 4–7.
- Baumberger, J. & Bislin, S. (2024). *Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen. Vom Wissen zum Handeln*. Logos.
- Baumberger, J., Bislin, S. & König, S. (2022). Spielorientierte Vermittlung von Sportspielen. In R. Messmer & C. Krieger (Hrsg.), *Narrative zwischen Wissen und Können* (S. 195–208). Academia.
- Breitlauch, L. (2011). Spielfreude als Lernmethode. *Medienbrief*, 2, 61–63.
- Deutsche Vereinigung für Sportwissenschaft (DVS) (2019). „*Theorie und Praxis der Sportarten und Bewegungsfelder*“. *Positionspapier der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft*.
- Elflein, P. (2019). Gesichtspunkte und Perspektiven einer Didaktik innovativen Sportunterrichts im konzeptionellen Zusammenhang. In P. Elflein, W. Langer, Y.-S. Huh & S. Kamp (Hrsg.), *Didaktik innovativen Sportunterrichts* (1. Aufl., S. 39–76). Schneider Verlag Hohengehren.
- Elflein, P., Langer, W., Huh, Y.-S. & Kamp, S. (2021). *Didaktik innovativen Sportunterrichts*. (2. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Elflein, P., Fischer, J. & Huh, Y.-S. (2025). *Vermittlung von Bewegung, Spiel und Sport in pädagogischer Perspektive* (1. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren.
- Glomp, I. (2014). Warum wir viel mehr spielen sollten. *Psychologie Heute*, 41(2), 66–70.
- Greve, S. (2013). *Lernen durch Reflektieren im Sportspiel. Möglichkeiten im Vermittlungsprozess im Rahmen des Sportunterrichts am Beispiel Handball*. Logos.
- Hierlemann, E.-M., Brutsche, H., Vees, M. & König, S. (2017). Sportarten im Blick: Handball aus der Perspektive von Lehrkräften. *SportPraxis*, 58(9+10), 6–9.
- Hofmann, J. (2021). Ein Plädoyer für eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis in der Lehrer:innenbildung am Beispiel des modularisierten Sportstudiums für das gymnasiale Lehramt in Augsburg. *Zeitschrift für Studium und Lehre in der Sportwissenschaft*, 4(1), 38–44.
- Kolb, M. (2005). Sportspiel aus sportpädagogischer Sicht. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 65–83). Hofmann.
- Kolb, M. & Wolters, P. (2001). Evasives Unterrichten – Beobachtungen und Interpretationen zu aktuellen Inhalten des Sportunterrichts. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.), *Anspruch und Wirklichkeit des Sports in Schule und Verein* (S. 209–224). Czwalina.
- König, S. (2024). Sportspiele – Spielsportarten. In A. Güllich & M. Krüger (Hrsg.), *Grundlagen von Sport und Sportwissenschaft* (S. 567–584). Springer Spektrum.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2024). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Menze-Sonneck, A., Langelahn, E. (2018). Das Aufgabenportfolio in der fachpraktischen Ausbildung des Sportstudiums als Beitrag zur Anbahnung einer reflexiven Grundhaltung. In: N. Ukley & B. Gröben, B. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester. Bildung und Sport*, (13. Aufl., S. 101–118). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19492-5_6

Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2006). *Teaching Sport Concepts And Skills. A Tactical Games Approach* (2. Aufl.). Human Kinetics.

Müller, C. & Elflein, P. (2021). Handball spielen lernen in der Berufsschule – zu spät und wozu noch? Vermittlungsweg über die freizeitorientierte Spielvariante „Goalcha Street Handball“. In P. Elflein, W. Langer, Y.-S. Huh & S. Kamp (Hrsg.), *Didaktik innovativen Sportunterrichts* (2. Aufl., S. 244–254). Schneider Verlag Hohengehren.

Parry, K.A. (2014). Supporting teachers to implement TGfU: A needs based approach to professional learning. *University of Sidney Papers in HMFCE: Special Games Sense Edition 2014* (S. 127–149). The University of Wollongong.

Pfützner, M. (2017). Sportspiele spielen und vermitteln lernen. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Sportlehrerausbildung heute: Ideen und Innovationen* (S. 141–150). Czwalina.

Rauner, F. & Ahrens, M. (2022). *Heterogenität der Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Springer VS.

Roth, K., Kröger, C. & Memmert, D. (2015). *Ballschule Rückschlagspiele*. Hofmann.

Sinning, S. (2008). Sportspiele vermitteln. Pädagogische Hintergründe und didaktische Prinzipien einer gelungenen Vermittlung. *Sportpädagogik*, 32(1), 5–9.

Thierer, R. (2005). Sportspiel in der universitären Ausbildung. In A. Hohmann, M. Kolb. & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 219–228). Hofmann.

Wegener, M., Faßbeck, G. (2018). Zur (De-)Professionalisierung der Sportstudierenden im Praxissemester. In N. Ukley & B. Gröben (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Praxissemester* (S. 249–264). Springer.

Weichert, W., Wolters, P. & Kolb, M. (2005). Sportspiel im Schulsport. In A. Hohmann, M. Kolb & K. Roth (Hrsg.), *Handbuch Sportspiel* (S. 205–218). Hofmann.

Wurzel, B. (2008). Was heißt hier spielgemäß? Ein Plädoyer für das «Taktik-Spiel-konzept» bei der Vermittlung von Sportspielen. *Sportunterricht* 57(11), 340–345.

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Latzel, F. (2026). Didaktisch-methodische Überlegungen für ein nachhaltiges Sportspielvermittlungskonzept in der Sportlehrkräftebildung am Beispiel Handball. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegauß, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–15). https://www.bwpat.de/ht2025/latzel_ht2025.pdf

Die Autorin



FIONA LATZEL

Universität Osnabrück, Institut f. Sport- und Bewegungswissenschaften

Jahnstraße 75, 49080 Osnabück

fiona.latzel@uni-osnabrueck.de

<https://www.uni-osnabrueck.de/fb3/sportwissenschaft/forschen/ueberblick-arbeitsbereiche/sport-und-erziehung/mitarbeiterinnen/fiona-latzel>