

Integrative Ausbildung im Sportspielunterricht

Prof. Dr. Stefan König, Pädagogische Hochschule Weingarten

1 EINLEITUNG

Die Anfängerausbildung in den Sportspielen ist in der Sportwissenschaft seit wenigstens 30 Jahren ein viel diskutiertes und zentrales Thema, auch wenn sich die Streitpunkte und Themen im Laufe dieser Zeitspanne immer wieder verschoben haben. Ging es in den Siebziger Jahren insbesondere um die Kontroverse „spielen“ oder „üben“, war die darauf folgende Dekade zusätzlich durch die Frage „übergreifend“ oder „spezifisch“ gekennzeichnet. In den letzten Jahren hat sich eine dritte Problematik in den Vordergrund geschoben, da die Lern- bzw. Lehrstrategie in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Diskussionen gerückt wurde. Im Kern geht es jetzt darum, ob „implizites“ oder „explizites“ Lernen zu größeren Effekten bei der Entwicklung von Spielfähigkeit führt, wobei im deutschsprachigen Raum eine klare Tendenz zu impliziten Lernprozessen besteht. Insofern ist die theoretische Ausgangslage für die Planung und Gestaltung von Sportspielunterricht relativ klar:

1. Man ist sich heute über die Tatsache einig, dass „man Spielen nur durch Spielen lernt“. Dies bedeutet nicht, dass Üben überhaupt keine Rolle mehr spielt, sondern lediglich, dass das Spielen im Vordergrund stehen soll, getreu dem Motto „Spielen macht den Meister“.
2. Zunehmend besteht Konsens in der Tatsache, dass Anfängerausbildung zunächst sportspielübergreifend zu organisieren ist. Damit ist es zu einer zentralen Aufgabe der Sportspiel Didaktik geworden, integrative Lehrkonzepte für Spielanfänger zu konzipieren (vgl. Roth & Kröger, 2006, 9), welche die Zielsetzung verfolgen, ein Fundament für die großen Sportspiele und Rückschlagspiele zu schaffen.
3. Offen ist allerdings nach wie vor die Diskussion, ob diejenigen, die unterrichten implizite oder explizite Lernstrategien bevorzugen sollten: während die Gruppe um Roth in ihrem Modell des impliziten Lernens eindeutig unangeleitetes Spielen favorisiert (vgl. Roth & Kröger, 2006, 11; Roth, Memmert & Schubert, 2006, S.9; Roth, Kröger & Memmert, 2002, S. 26ff), gehen die

Vertreter des amerikanischen TGfU (Teaching Games for Understanding) davon aus, dass nur durch gezielte Fragen im Unterricht taktische Lernprozesse möglich sind (vgl. Bohler, 2006, S. 263; Fisetto, 2006, S. 269f; Mitchel, Oslin, & Griffin, 2006; Bunker & Thorpe, 1982).

Der folgende Beitrag bekennt sich zum Ansatz des unangeleiteten Spielens in der Ausbildung von Anfängern und möchte ihn deshalb in einem ersten Kapitel kurz vorstellen. Im Anschluss daran werden Unterrichtsstrategien und praktische Beispiele aufgezeigt und analysiert, um die Prinzipien des spielerisch-taktischen Lernens zu verdeutlichen. Ein weiteres Kapitel befasst sich mit einer empirischen Untersuchung bezüglich der Auswirkungen dieses Spielvermittlungsansatzes im Setting „Schulsport“, um letztendlich auch zu zeigen, dass gerade im Schulsport integratives Vorgehen notwendig aber auch möglich ist. Eine Zusammenfassung mit Ausblick rundet den Beitrag ab.

2 DIDAKTISCH-METHODISCHE GRUNDLAGEN

Das Modell des spielerisch-impliziten Lernens (kurz: MSIL) gilt als eine sportdidaktische Konzeption zur Vermittlung von Sportspielen und hat sich mittlerweile in verschiedenen Bereichen der Sportpraxis über viele Jahre bewährt (vgl. Kröger & Roth, 2006, S. 9). Der Sportspielzugang ist in diesem Ansatz insbesondere durch zwei Stränge gekennzeichnet:

(1) Der Weg vom Allgemeinen zum Spezifischen verläuft über 3 Stufen, dem sportspielübergreifenden, dem sportspielgerichteten und dem sportspielspezifischen Lernen. Mit Blick auf die Schule und den Bildungsplan gelten die ersten beiden Stufen als zentrale Ziele und Inhalte der Klassen 1 bis 6 (Roth & Kröger, 2006, S. 9), wobei aufgrund von Schulsportstudien bekannt ist, dass bereits in Klasse 3 und 4, vor allem aber in 5 und 6 spezifischere Inhalte anzubieten sind (vgl. König & Memmert, 2005, S. 329).

(2) Jede dieser Stufen wird durch drei Säulen inhaltlich konkretisiert; sie sind in Tab.1 dargestellt.

Überträgt man diese Aussagen auf Überlegungen zur Unterrichtsplanung, die Lehrerinnen und Lehrer tagtäglich leisten müssen, dann bedeutet dies, dass Sportspielunterricht zwar grundsätzlich drei Zugänge hat, von der Gewichtung her aber der situationsorientierte, sprich spielerisch-taktische Ansatz, also das Spielen an sich, im Mittelpunkt stehen muss; dies gilt unabhängig von der Stufe, auf der man sich mit einer Klasse gerade befindet. Aus diesem Grunde, aber auch aus Platzgründen werden die weiteren Ausführungen auf spielerisch-taktisches Vorgehen einerseits eingeschränkt, andererseits aber auf allen drei Stufen betrachtet.

Tab. 1: Inhaltliche Struktur des MSIL (Kröger & Roth, 1999).

Zugang	Ziele	Inhalte und Methoden
A: situationsorientiert	Spielen lernen	„Reines“ Spielen, Erwerben von Taktikbausteinen
B: fähigkeitsorientiert	Verbesserung der Ballkoordination	Üben von koordinativen Anforderungsbausteinen
C: fertigkeitorientiert	Verbesserung grundlegender Ballfertigkeiten	Üben von sportspielübergreifenden Technikbausteinen

3 SPIELERISCH-TAKTISCHE ANFÄNGERAUSBILDUNG – PRAKTISCH BETRACHTET

Im Rahmen der spielerisch-taktischen Ausbildung nennen Roth & Kröger (2006) 7 Taktikbausteine, die in der Regel aus der Sicht von Angreifern formuliert werden; folglich existieren auch 7 Taktikbausteine aus defensiver Sicht. Da es in diesem Beitrag nicht darum gehen kann, sämtliche Details des sportspielübergreifenden Lernens zu beschreiben, werden im Folgenden am Beispiel eines ausgewählten Taktikbausteins, der Aufgabenstellung „Lücke erkennen“, die didaktisch-methodischen Konsequenzen für die Gestaltung von Sportspielunterricht mit Anfängern im Rahmen ausgewählter Spielformen verdeutlicht.

(1) „Lücke erkennen“ als Zielsetzung des sportspielübergreifenden Lernens

Das ausgewählte Spiel heißt „Über die Mitte“ (vgl. Kröger & Roth, 1999, S. 63); es ist in seiner Grundstruktur in Abbildung 1 dargestellt. In der Grundform haben die Spieler in den Außenzonen die Aufgabe, sich den Ball mit der Hand zuzuspielen, die Spieler in der Innenzone versuchen dies zu verhindern. Hierbei stellt die Mannschaft A in Spielfeld 1 die Außen-, in Spielfeld 2 die Innenspieler; Mannschaft B macht dies umgekehrt. Somit müssen die Angreifer ständig die taktische Aufgabe „Lücke erkennen“ lösen. Die Spielform kann folglich als *taktisch eindimensional* (1. Unterrichtsprinzip) bezeichnet werden.

Abb. 1: Spielform „Über die Mitte“ (Kröger & Roth, 1999, S. 63)

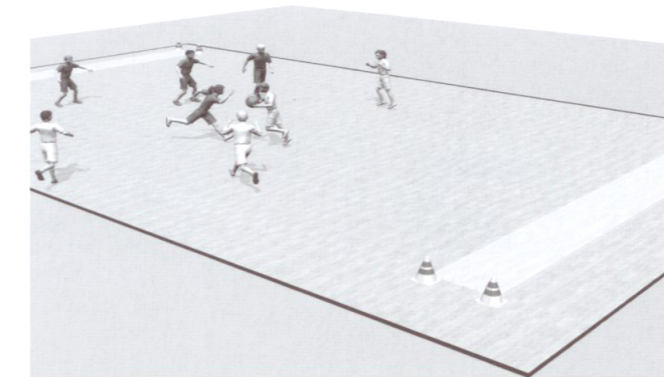


Folgende methodische Prinzipien kennzeichnen die integrative Anfängerausbildung des sportspielübergreifenden Lernens (Stufe 1):

- Solche Spielformen sollen, wenn sie von den Kindern verstanden wurden und gespielt werden können, nicht ausschließlich in der Grundform gespielt werden, sondern sie sind zu variieren. Im vorliegenden Fall geschieht dies durch die Veränderung der Zuspielart:
 - verschiedene Zuspielformen mit der Hand
 - Zuspiel mit dem Fuß
 - Zuspiel mit Speckbrett-, Tennis- oder Hockeyschläger

Ein Einsatz dieser Varianten entspricht dem zweiten Unterrichtsprinzip, das eine sensomotorisch mehrdimensionale Ausführung der Spiele fordert.

- Ein sehr wichtiges und drittes Unterrichtsprinzip ist das unangeleitete Spielen, d. h. Kinder sollen zunächst einfach spielen und nicht ständig korrigiert werden, sie sollen Spielerfahrungen sammeln und auch Fehler machen dürfen (Schubert, 1997).
- Kinder sollen auch lernen sich im Rahmen dieser Spiele mit den Regeln auseinander zu setzen; sie sollen Regeln gemeinsam entwickeln und auch ändern dürfen, um letztendlich auch so etwas wie eine Spielfähigkeit im weiteren Sinne oder eine Mitspielfähigkeit (vgl. König, 1997) zu entwickeln.



Insgesamt betrachtet machen diese Prinzipien deutlich, dass ein einzelnes Spiel relativ viele Variationsmöglichkeiten beinhaltet, so dass letztendlich auch innerhalb eines bekannten Rahmens (Grundform des Spiels) vielerlei Veränderungsmöglichkeiten bestehen.

(2) „Lücke erkennen“ als Zielsetzung des sportspielgerichteten Lernens

Sportspielgerichtetes Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es die typischen Strukturmerkmale der Zielschusspiele bzw. der Rückschlagspiele thematisiert und hierbei die grundlegenden Merkmale „Schuss oder Wurf“ bzw. „Einzel oder Mannschaft“ berücksichtigt. Am Beispiel der Spielform „Touch it“ (vgl. Roth, Memmert & Schubert, 2006, S. 81) soll verdeutlicht werden, wie sportspielgerichtetes Lernen funktioniert

In der Grundform agieren jeweils 4 Spieler gegeneinander und versuchen mit Ball in die gegenüberliegende Zone zu gelangen, ohne dass die andere Mannschaft einen Ball besitzenden Spieler berühren kann. Falls dies dennoch gelingt, wechselt der Ballbesitz; dies geschieht auch, wenn eine Mannschaft einen Punkt durch Ablegen des Balles in der gegnerischen Zone erzielt. Deutlich wird, dass einerseits die Spieler Lücken erkennen müssen, um ohne Ballverlust zur anderen Seite zu gelangen, andererseits zeigt sich auch, dass dieses Spiel eine Struktur aufweist, die

allen Zielschusspielen zugrunde liegt, nämlich (1) Wurf/Schuss – Wurf/Schussabwehr, (2) Herausspielen bzw. Verhindern von Wurf-/ Schussgelegenheiten und (3) Aufbauen bzw. Stören. Folgende Variationsmöglichkeiten bieten sich an:

- Die Spielerzahl kann variiert werden.
- Die Zonen können vergrößert, verkleinert oder verschoben werden, um die Zielsetzung „Lücke erkennen“ zu erleichtern, zu erschweren oder aber zu verändern.
- Auch diese Form kann – mit etwas Phantasie – motorisch mehrdimensional praktiziert werden z. B. als Fußball- oder Hockeyvariante.

werden, dass die Spielformen der zweiten Stufe einen höheren Grad an Spezifität im Vergleich zur ersten Stufe aufweisen, es sich aber noch nicht um die Sportspiele des außerschulischen Sports handelt. Grund für die Vereinfachungsstrategie ist das Ziel die Schüler nicht zu überfordern.

(3) „Lücke erkennen“ als Zielsetzung des sportspielspezifischen Lernens Wer die dritte Ebene der Spielvermittlung betritt, muss sich automatisch für ein konkretes Spiel entscheiden, da sich sportspielspezifisches Lernen logischerweise immer auf ein konkretes Spiel bezieht. Dies bedeutet nicht automatisch, dass es sich hierbei sofort um das Zielspiel im eigentlichen Sinne handeln muss; im Gegenteil - gerade dies sollte nicht der Fall sein, sondern bei der Vermittlung von Spielen ist grundsätzlich zuerst eine verkleinerte Form anzuvizieren (vgl. Braun, Goriss & König, 2006, S. 23; Memmert & Breihofer, 2006, S. 23; König & Eisele, 2002, S. 55).

Am Beispiel der Einführung in das Handballspiel soll der Taktikbaustein „Lücke erkennen“ im Rahmen der Spielform „Aufsetzer-Handball“ verdeutlicht werden (vgl. Abb. 2): Alle Spieler einer Mannschaft sind zugleich Verteidiger und Angreifer. Die Spieler der Mannschaft A transportieren den Ball durch Pässe bis zur Wurflinie (Prelen ist verboten), von dort wirft einer auf das gegnerische Tor (Aufsetzerwurf!). Die Spieler der Mannschaft B versuchen den Wurf abzuwehren; anschließend bringen sie den Ball unter Kontrolle und bereiten ihrerseits eine Wurfgelegenheit durch Balltransport zur Wurflinie vor. Die taktische Aufgabe bzw. Kompetenz „Lücke erkennen“ zeigt sich beim Torwurf, der gezielt zwischen die Verteidiger geworfen werden muss.

Im Gegensatz zu den Spielformen auf den Stufen 1 und 2 darf dieses Spiel verständlicherweise motorisch nicht mehr mehrdimensional ausgeführt werden, sondern die Ausführungsform ist auf das Spiel mit der Hand begrenzt, was sich allein aus dem Spielziel und den Regeln des Handballs ableiten lässt.

4 Spielerisch-taktische Anfängerausbildung – empirisch betrachtet

Im Rahmen eines Projekts an Grundschulen wurde die Entwicklung der allgemeinen Spielfähigkeit bezüglich der

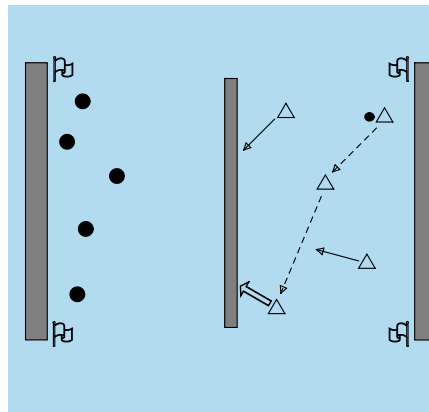


Abb. 2: Aufsetzer-Handball ohne Gegenspieler (vgl. König & Eisele, 2002, S. 61)

taktischen Lösungskompetenzen „Lücke erkennen“ und „Ball dem Ziel nähern“ untersucht. Zu diesem Zweck wurden Grundschüler der Klassen 1 bis 4 (N=47) vor und nach einer fünfwöchigen Unterrichtseinheit mittels Spieltestsituationen getestet. Die Unterrichtseinheit selbst bestand aus drei Einheiten pro Woche, die sich ausschließlich am Lehrplan von Kröger & Roth (1999) orientierten. Folgende Ergebnisse können mit Blick auf die Wirksamkeit des sportspielübergreifenden und impliziten „Spielen lernens“ festgehalten werden:

- Alle Klassen unterschieden sich bezüglich des Ausgangsniveaus (Test 1) unwesentlich.
- Alle Klassen, die nach dem Konzept der Ballschule unterrichtet wurden, zeigten im Posttest (2. Messzeitpunkt) bessere Ergebnisse als im Prätest (1. Messzeitpunkt). Diese Verbesserung konnte für die 2. Klasse sogar auf einem Signifikanzniveau ($p < 0.001$) bestätigt werden.
- Die Kontrollgruppe, die in diesen Wochen normalen Sportunterricht hatte, wies beim zweiten Testdurchgang sogar leicht schlechtere Werte auf.
- Diese Ergebnisse werden durch eine signifikante Interaktion von Gruppe und Zeit unterstützt, was letztendlich auch durch sehr hohe Interaktionseffekte zwischen jeder einzelnen Gruppe mit der Kontrollgruppe und dem Faktor Zeit bestätigt werden konnte.

Somit kann festgehalten werden, dass ein solches Ballschulprogramm zu einer Verbesserung der Spielintelligenz führt, auch wenn diese nicht für alle Treatmentgruppen auf Signifikanzniveau nachgewiesen werden konnte. Grund hierfür könnte die relativ kurze Zeitdauer von fünf Wochen sein, was Untersu-

Folgende Variations- und Steigerungsmöglichkeiten bieten sich an:

- Variation der Spielerzahl (3 – 5 Spieler).
- Hinzunahme von Verteidigern auf der Seite der angreifenden Mannschaft.
- Hinzunahme von Verteidigern direkt hinter der Wurflinie.
- Verkleinerung der Tore oder „bewegliche Tore“ (Schüler mit Reifen).

chungen von Roth (vgl. König, Memmert, Nagel, Roth & Zentgraf, 2002, S. 143), die den Zeitrahmen von einem Jahr umfassten, indirekt bestätigen.

5 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des aktuellen Standes der sportwissenschaftlichen Forschung im Bereich Anfängerausbildung in den Sportspielen hat dieser Beitrag zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollten didaktisch-methodische Unterrichtsprinzipien für die genannte Zielgruppe vorgestellt und erläutert werden, und zum zweiten ging es darum, den sportspielübergreifenden Ansatz mittels empirischer Feldstudien zu betrachten. In der Zusammenschau dieser beiden Vorgehensweisen wurde deutlich, dass die Vorschläge für die Praxis eindeutig zu den gewünschten Effekten führen, auch wenn sportspielübergreifendes Lernen unter den Rahmenbedingungen der Schule und den damit verbundenen Einengungen durchgeführt wird. Wünschenswert wäre, dass im Sportspielunterricht zukünftig wieder freier und unangeleiteter gespielt wird; hierfür sollen die beschriebenen Prinzipien eine Gestaltungshilfe sein. Schüler und Lehrer werden einem auf diese Weise durchgeführten Unterricht wesentlich mehr Begeisterung entgegenbringen.

Literaturverzeichnis

- Bohler, H. R. (2006).
Spielen lernen durch Taktik lernen
– Beispiele Netz- und Wandspiel
Sportunterricht, 55, 260 – 266.
- Braun, R., Goriss, A. & König, S. (2006).
Doppelstunde Basketball. 2. Auflage
Schorndorf: Hofmann.
- Fisette, J. L. (2006).
Spielverständnislehren durch das
„Taktik-Spiel-Modell“ – Beispiel Bas-
ketball.
Sportunterricht, 55, 267 – 272.
- König, S. (1997).
Zur Vermittlung von Spielfähigkeit in
der Schule.
In *Sportunterricht*, 46, 476-486.
- König, S. & Memmert, D. (2005).
Akzeptanz, Machbarkeit und Output
– drei zentrale Merkmale für die Evalu-
ation von Unterrichtskonzepten.
Sportunterricht, 54, 323-330.
- König, S., Memmert, D., Nagel, S.,
Roth, K. & Zentgraf, K. (2002).
Spielerisches Taktiklernen: vom Multi-
talent zum Spezialisten. In Ferger, K.,
Gissel, N. & J. Schwier (Hrsg.), Sport-
spiele erleben, vermitteln, trainieren
(125 – 146). Hamburg: Czwalina.
- König, S. & Eisele, A. (Hrsg.),
Handball unterrichten. 3. Aufl. Schorn-
dorf: Hofmann.
- Kröger, C. & Roth, K. (1999).
Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger.
Schorndorf: Hofmann.
- Memmert, D. & Breihofer, P. (2006).
Doppelstunde Fußball. Schorndorf:
Hofmann.
- Roth, K. & Kröger, C. (2006).
Ballschule – ein ABC für Spielanfän-
ger. Lehrhilfen für den Sportunterricht,
55, 9, 9-14.
- Roth, K., Memmert, D. & Schubert, R.
(2006).
Ballschule Wurfspiele. Schorndorf:
Hofmann.
- Roth, K., Kröger, C. & Memmert, D.
(2002).
Ballschule Rückschlagspiele. Schorn-
dorf: Hofmann.
- Schubert, R. (1997).
Kreativität im Handball – Praxisbeob-
achtungen und trainingsmethodische
Überlegungen. In E. J. Hossner & K.
Roth (Hrsg.), Sport-Spiel-Forschung.
Zwischen Trainerbank und Lehrstuhl
(76-79). Hamburg: Czwalina.